

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Mestrado Profissional em Educação e Docência**

Marraynie Karen Barros Camelo Castilho

**Confluências entre práticas escolares antirracistas  
realizadas na EJA e saberes territorial quilombola**

Belo Horizonte  
2024

Marraynie Karen Barros Camelo Castilho

**Confluências entre práticas escolares antirracistas  
realizadas na EJA e saberes territorial quilombola**

**VERSÃO FINAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação de Jovens e Adultos

Orientador: Prof. Dr. Natalino Neves da Silva

Belo Horizonte  
2024

C352c  
T

Castilho, Marraynie Karen Barros Camelo, 1994-  
Confluências entre práticas escolares antirracistas realizadas na EJA e saberes territorial  
quilombola [manuscrito] / Marraynie Karen Barros Camelo Castilho. -- Belo Horizonte, 2024.  
121 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientador: Natalino Neves da Silva. Bibliografia: f.  
108-115.  
Anexos: f. 116-121.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Teses. 3. Educação -- Relações raciais -  
- Teses. 4. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 5. Discriminação na educação -- Teses. 6.  
Discriminação racial -- Teses. 7. Negros -- Territorialidade humana -- Aspectos educacionais --  
Teses. 8. Negros -- Identidade racial -- Teses.

9. Negros -- Educação -- Teses. 10. Quilombolas -- Descolonização -- Aspectos educacionais --  
Teses. 11. Racismo -- Teses. 12. Quilombos -- Aspectos educacionais -- Teses. 13. Sociologia  
educacional -- Teses.

I. Título. II. Silva, Natalino Neves da. III. Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP  
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO MARRAYNIE KAREN BARROS CAMELO  
CASTILHO

Realizou-se, no dia 24 de abril de 2024, às 14:00 horas, sala 2115, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 495ª defesa de dissertação, intitulada *Confluências entre práticas escolares antirracistas realizadas na EJA e saberes territorial quilombola*, apresentada por MARRAYNIE KAREN BARROS CAMELO CASTILHO, número de registro 2022659486, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Natalino Neves da Silva - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG), Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho (UFMG), Prof(a). Renata Amaral de Matos Rocha (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- ( X ) Aprovada.  
( ) Reprovada.  
( ) Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 24 de abril de 2024.

Prof(a). Natalino Neves da Silva ( Doutor )

Prof(a). Bárbara Bruna Moreira Ramalho ( Doutora )

Prof(a). Renata Amaral de Matos Rocha ( Doutor )



Documento assinado eletronicamente por **Renata Amaral de Matos Rocha, Professora Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 05/07/2024, às 07:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bárbara Bruna Moreira Ramalho, Professora do Magistério Superior**, em 05/07/2024, às 08:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Natalino Neves da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 05/07/2024, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3351608** e o código CRC **90AFD18D**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Realizar o mestrado em Educação na UFMG fazia parte de uma lista pessoal de desejos que, por vezes, considerei distante da minha realidade. Logo, chegar até aqui é motivo de muita gratidão. Primeiro, agradeço a Deus, que é a pessoa que me fortalece diariamente. Agradeço a minha família, em especial meu marido Fábio que foi paciente e cooperador nessa trajetória e a minha filha Maria Valentina que me fortalece diariamente. Agradeço a minha filha Ana Flor, que chegou no final da trajetória, me mostrando que sou capaz de finalizar tudo que me proponho a fazer. E agradeço a minha irmã Lola por me incentivar e apoiar em todos os momentos

Agradeço ao meu orientador Natalino, que se mostrou um amigo e parceiro em todo o processo, para além de me orientar, me acalmou e me inspirou com sua competência ímpar e precisão na condução de toda a pesquisa. Agradeço também a professora Sônia, que foi tão humana e cooperativa durante a minha pesquisa. E a minha banca de qualificação formada pelos(as) professores(as) Barbara, Renata, Walesson e Sandro, obrigada pela escuta ativa, disponibilidade e apontamentos necessários para a conclusão desta pesquisa.

Foram dois anos de aprendizados pessoais e formativos, neste processo me conheci enquanto pessoa preta, me conscientizei sobre questões nunca problematizadas, mas sempre sentidas. Pude lidar com feridas, mas abrir espaço para possibilidades. O Mestrado em Educação Profissional me fortaleceu, me encantou e me curou.

Fogo!... Queimaram Palmares,  
Nasceu Canudos.

Fogo!... Queimaram Canudos,  
Nasceu Caldeirões.

Fogo!... Queimaram Caldeirões,  
Nasceu Pau de Colher.

Fogo!... Queimaram Pau de Colher...  
E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades que os vão cansar se  
continuarem queimando.

Porque mesmo que queimam a escrita,  
Não queimarão a oralidade.  
Mesque que queimem os símbolos,  
Não queimarão os significados.  
Mesmo queimando o nosso povo  
Não queimarão a ancestralidade.

Nego Bispo

## Resumo

Esta pesquisa visa compreender as práticas escolares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que são construídas em diálogo com saberes territorial do Quilombo Mangueiras. Para tal, a partir das contribuições do quilombola Nego Bispo desde o seu pensamento contracolonial, interessa-nos compreender a maneira que se dá a relação entre os saberes orgânicos e sintéticos no território. Para a realização do estudo, foi escolhida uma Escola Municipal na cidade de Belo Horizonte (MG) devido a sua localização geográfica e territorial que se encontra próxima a comunidade quilombola e ao fato de receber educandas e educandos dessa comunidade. Por se tratar de uma investigação qualitativa, os principais procedimentos metodológicos utilizados foram: observação participante, análise de documentos, entrevista semiestruturada, entre outros. Partindo de uma perspectiva prática-teórica de Educação Popular Negra (EPN) buscamos compreender os processos educativos de maneira social e étnico-racialmente referenciados. Os resultados alcançados apontam que a relação dialógica estabelecida entre os saberes orgânicos e sintéticos no território conflui para a realização de novas e outras práticas educativas antirracistas nessa modalidade de educação.

**Palavras-chave:** Educação Popular Negra; EJA; Contracolonial; Educação Antirracista.

## **Abstract**

This research aims to understand the youth and adult education (EJA, in Brazil) school practices that are built in dialog with the territorial knowledge of the Mangueiras Quilombo. To this end, based on the contributions of the quilombola Nego Bispo and his anti-colonial thinking, we are interested in understanding the relationship between organic and synthetic knowledge in the territory. The Municipal School Secretary Humberto Almeida was chosen to carry out the study due to its geographical and territorial location, close to the quilombola community and which receives students from that community. As this is a qualitative investigation, the main methodological procedures used were: direct observation, documental analysis, semi-structured interviews, among others. From a practical-theoretical perspective of Black Popular Education (EPN), we sought to understand the educational processes in a socially and ethnically-racially conscious way. The expected results indicate that the dialogical relationship established between organic and synthetic knowledge in the territory converges towards the implementation of new and other anti-racist educational practices in this type of education.

**Keywords:** Black Popular Education; EJA; Anti-colonial; Anti-racist education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 1</b> - Mapa Regional Quilombo Mangueira .....        | 43  |
| <b>Figura 2</b> - Mapa via satélite do Quilombo Mangueira ..... | 44  |
| <b>Figura 3</b> - Qualifica EJA .....                           | 64  |
| <b>Figura 4</b> - Kizomba ano 2010 ao ano 2022 .....            | 66  |
| <b>Figura 5</b> - Selo BH Sem racismo .....                     | 70  |
| <b>Figura 6</b> - Literatura Biblioteca EMSHA.....              | 76  |
| <b>Figura 7</b> - Censo interno - Sexualidade .....             | 76  |
| <b>Figura 8</b> - Espaços escolares .....                       | 78  |
| <b>Figura 9</b> - Convite e Livro .....                         | 93  |
| <b>Figura 10</b> - Projeto Ayo .....                            | 99  |
| <b>Figura 11</b> - Legislação.....                              | 101 |
| <b>Figura 12</b> - Literatura.....                              | 102 |
| <b>Figura 13</b> - Literatura Adulta.....                       | 102 |
| <b>Figura 14</b> - Design Projeto AYO .....                     | 104 |

### QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1</b> - Organização do evento Kizomba por ano/tema.....                  | 54 |
| <b>Quadro 2</b> - Proposta pedagógica para áreas específicas do conhecimento ..... | 58 |
| <b>Quadro 3</b> - Proposta pedagógica para todas as áreas do conhecimento .....    | 59 |
| <b>Quadro 4</b> - Ações e conteúdos a serem desenvolvidos nos anos 2023/ 2024..... | 61 |

### GRÁFICOS

|   |    |
|---|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Declaração racial - SGE .....              | 71 |
| <b>Gráfico 2</b> - Autodeclaração racial - Censo interno..... | 73 |
| <b>Gráfico 3</b> - Censo interno - Religião .....             | 73 |
| <b>Gráfico 4</b> - Você conhece o Quilombo Mangueira? .....   | 91 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b> .....  | 8          |
| 1.1 O lugar de fala da pesquisadora .....   | 8          |
| 1.2 Percurso para a construção da pesquisa .....  | 11         |
| 1.3 Problema de pesquisa .....  | 14         |
| 1.4 Objetivo Geral.....   | 14         |
| 1.4.1 Objetivos Específicos.....  | 14         |
| 1.5 Estudo de caso.....   | 15         |
| 1.6 Revisão bibliográfica.....  | 17         |
| 1.7 Local e Sujeitas da Pesquisa .....  | 20         |
| 1.8 Organização do trabalho.....  | 23         |
| <b>1 CAPÍTULO</b> .....   | <b>25</b>  |
| <b>EJA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS: A CONQUISTA DO DIREITO SOCIAL E HUMANO DA EDUCAÇÃO</b> .....   | <b>25</b>  |
| 1.1 EJA e o legado da educação popular .....  | 25         |
| 1.2 Educação Popular Negra: uma abordagem teórico-empírica para compreender resistências antirracistas na EJA.....  | 27         |
| 1.3 EJA desde uma abordagem contracolonial.....   | 33         |
| 1.4 Quilombismo: resistências negras quilombolas em Belo Horizonte .....  | 38         |
| 1.5 Educação Escolar Quilombola .....   | 47         |
| <b>2 CAPÍTULO</b> .....   | <b>51</b>  |
| <b>PROJETO KIZOMBA: UMA EXITOSA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA ESCOLAR ANTIRRACISTA NA EJA QUE EMERGE A PARTIR DAS CONFLUÊNCIAS ENTRE OS SABERES ORGÂNICOS E SINTÉTICOS</b> ..... | <b>51</b>  |
| <b>3 CAPÍTULO</b> .....   | <b>69</b>  |
| <b>CONFLUÊNCIAS ENTRE SABERES TERRITORIAL QUILOMBOLA E PRÁTICAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS NA EJA</b> .....  | <b>69</b>  |
| 3.1 Práticas educativas antirracistas da EJA construídas por meio da relação dialógica .....  | 69         |
| 3.2 Saberes resultantes de lutas do Quilombo Mangueiras .....   | 80         |
| 3.3 Prática docente e a erradicação do racismo .....  | 93         |
| 3.4 Recurso Educativo: Visibilidades de práticas educativas antirracistas na EJA.....   | 99         |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....   | <b>105</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | <b>108</b> |
| ANEXO A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE).....  | 116        |
| ANEXO B - Modelo de Entrevista .....  | 119        |

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 O lugar de fala da pesquisadora

A educação me escolheu e me abrigou. Sou mulher negra<sup>1</sup> que frequentou uma escola particular cristã, desde a educação infantil até o ensino médio. Estar dentro de uma escola particular elitizada de Belo Horizonte (BH), me fez perceber e vivenciar as discrepâncias existentes entre as pessoas brancas e negras.

No decorrer da minha trajetória, enquanto criança e adolescente, não sabia nomear as diversas situações que vivenciei por pertencer ao grupo minoritário de pessoas negras dentro da escola particular. A discrepância de mundos ultrapassava a cor da pele, meu cabelo crespo era alvo de sucessivas críticas, ao ponto de questionarem sobre a higienização do mesmo. Além do meu cabelo, o meu nariz era constantemente comentado e sem pedir, recebia sugestões de como poderia afiná-lo.

Na adolescência meu corpo foi sexualizado, me julgavam quando eu escolhia colocar um *short* mais curto pois era considerado provocativo e quando outras crianças brancas o faziam, não recebiam a mesma crítica.

Depois de adulta, consegui nomear os julgamentos que vivenciei inúmeras vezes, era racismo. Eu não entendia o motivo das pessoas se sentirem encorajadas a criticar minha existência, se colocando numa posição superior. A cor da minha pele, o formato do meu nariz e a textura do meu cabelo não deveriam incomodar, ou definir para as pessoas quem eu sou. Aquela sensação de ser inferiorizada sem dizer uma palavra, foi me diminuindo, afinal era apenas uma criança, depois adolescente e agora uma mulher adulta no processo de formação.

Depois de sucessivas tentativas de me aceitar e me sentir aceita, percebi que deveria mudar e comecei a me moldar para ser “parecida” com as pessoas brancas ao meu redor. Mudei o meu cabelo, comecei apenas escovando, mas logo, com apenas 10 anos já estava me entregando as químicas que me garantiam um resultado mais definitivo: o sonhado cabelo liso. Meu jeito de falar, vestir, preferências musicais e religião eram todas influenciadas pelas amigas, colegas e comunidade branca ao meu redor.

---

<sup>1</sup> A compreensão da categoria negra é baseada na categoria censitária do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), abrangida por pessoas autodeclaradas pretas e pardas.

Quando eu tinha aproximadamente 13 anos, comecei a ministrar aulas particulares para crianças que iniciavam o processo de alfabetização, era uma forma de auxiliar minha família com as despesas, mas desde então, comecei a me interessar sobre o processo de aprendizagem. Vale ressaltar, que dentre os meus amigos, apenas eu precisava trabalhar para auxiliar minha família. Mas naquela época eu não tinha a percepção de trabalho.

Quando concluí o ensino médio, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Não estranhei ao ser novamente uma minoria negra em uma sala de aula de uma Universidade Pública. Rapidamente, fiz amizades com colegas brancas, afinal esta era a minha vivência e realidade.

Ao concluir minha graduação, em 2016, comecei a trabalhar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em um projeto chamado SESC Alfabetização, no Serviço Social do Comércio (SESC). Nesta empresa trabalhava Caroline de Oliveira, cito o nome dela, pois foi minha primeira amiga negra. Eu tinha 22 anos e acabara de fazer minha primeira amizade negra. Comecei a conhecer um novo mundo. Caroline se amava, vinha de uma realidade diferente da minha. Estudou na rede pública, filha de pai e mãe negros. Ela me fascinava e me surpreendia ao mostrar que podia fazer qualquer coisa. Não somos parecidas fisicamente, mas praticamente todos os dias, precisávamos responder que não éramos parentes.

Comecei a questionar a minha imposta tentativa de branquitude, meu cabelo liso começou a me incomodar, meu estilo de roupa, meu comportamento sempre obediente e sempre tentando passar despercebida, para não incomodar quem é que fosse. Ninguém nunca tinha falado, mas foram tantos olhares que eu sentia que de alguma forma a minha presença causava desconforto.

Até que um dia, eu precisei me conhecer. Escutei uma voz gritando: NEGRA. E eu respondi.<sup>2</sup> Eu existia, enquanto mulher preta e sabia da minha potência, foram tantos anos silenciada que eu tinha pressa. O primeiro ato foi raspar a cabeça. Mudei meu estilo de roupa, antes usava apenas roupas escuras para não chamar atenção e comecei a usar roupas coloridas e mais claras. À medida que meu cabelo crespo ia crescendo, ia estudando, compreendendo todos os processos que vivenciei, ia me acolhendo. Compreendi que ter consciência da minha negritude foi um processo

---

<sup>2</sup> A expressão “Gritaram-me negra e eu respondi” faz referência ao poema “Gritaram-me negra” escrito pela ativista afro-peruana Victória Santa Cruz.

doloroso, mas necessário para me posicionar nas diversas situações de racismo que outros vivenciariam perto de mim e que eu ainda vou vivenciar.

O SESC Alfabetização recebeu muitas mulheres que tinham a necessidade de aprender a ler e escrever por motivação pessoal e/ou profissional. O grande público do projeto eram mulheres, que trabalhavam como empregada doméstica ou eram donas de casa, cozinheiras e/ou benzedadeiras e foram privadas da educação escolar, pelos pais, maridos ou pela falta de oportunidade em acessar a escola. Dentre vários motivos, que atrapalhavam o aprendizado, o principal empecilho no processo de alfabetização, era a autoestima das educandas. Elas foram tão marginalizadas pela sociedade, que é letrada, que não se sentiam capazes de aprender. E mesmo quando já liam e aprendiam novas habilidades, se viam como pessoas marginalizadas e aquém da sociedade, como se não fossem merecedoras do conhecimento.

Comecei a me identificar, de alguma maneira eu não me sentia merecedora de minhas conquistas e em vários momentos eu fui marginalizada, confundida com profissões que não precisam de curso superior, mesmo quando eu já atuava como professora. Eu percebia o olhar das pessoas, como se eu estivesse ocupando um espaço que não me pertencia. Então eu me abracei ao conhecer, participar e contribuir na história de cada educanda. Cada carteira de identidade trocada do não-assina para assinada, cada palavra lida e escrita, era uma conquista coletiva. O sentimento de gratidão era significativo para todos(as) os(as) envolvidos(as), pois sabíamos que estávamos driblando estatísticas, discriminações e (pré)conceitos.

Ao concluir minha trajetória no SESC, fui nomeada e ingressei na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) como professora do Ensino Fundamental do primeiro e segundo ciclo. E logo me interessei em trabalhar com a EJA, com os alunos que estavam no processo de Alfabetização. Percebi que as características dos meus alunos do SESC, se repetiam dentro da Prefeitura de Belo Horizonte. Na PBH, tinha mais estudantes jovens e adultos, mas a maioria eram educandos(as) negros(as) e, assim, descobri que a EJA deveria ser o meu campo de estudo. Mesmo com diversos desafios e especificidades, a EJA é um espaço de superação diária, em que as pessoas podem se fortalecer dentro do espaço escolar. Logo, espero contribuir com o campo da EJA a partir da minha vivência e elaboração desta pesquisa.

## 1.2 Percurso para a construção da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa é preciso obter dados descritivos sobre pessoas e o lugar (Godoy 1995), para isso, identificamos as práticas escolares intencionais antirracistas estabelecidas pela equipe pedagógica e influenciada pelos saberes do Quilombo Mangueiras em duas turmas da EJA.

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve, envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p.58).

Assim, a partir do objetivo da pesquisa de compreender as práticas escolares da EJA que são construídas em diálogo com saberes territorial do Quilombo Mangueiras, realizamos a observação participante que, para Jaccoud e Mayer (2008), refere-se à observação dos fenômenos que constitui o núcleo de todo procedimento científico.

Mencionemos, contudo, que a observação, enquanto procedimento de pesquisa qualitativa implica a atividade de um pesquisador que observa pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos pelos quais se interessa, em reduzir-se a conhecê-los somente por meio das categorias utilizadas por aqueles que vivem essas situações (Chapoulie, 1984, p. 585).

Para além da observação na escola, foi possível inserir no território Quilombo Mangueira com vista a conhecer melhor a realidade social e de luta do espaço, aproximar das lideranças e conhecer alguns eventos, observando a relação do Quilombo com a escola e a comunidade.

Segundo Godoy (1995) a abordagem qualitativa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Buscamos compreender as confluências entre práticas escolares antirracistas e os saberes territorial quilombola, na perspectiva da Educação Popular Negra (EPN) evidenciando as produções de saberes e das lutas emancipatórias e contra-hegemônicas.

A partir da abordagem qualitativa desenvolvemos entrevistas semiestruturadas com uma educanda quilombola, duas lideranças quilombolas e três membros da equipe pedagógica da escola pesquisada. Como estamos dialogando com pessoas, foi necessário resguardar a integridade moral, física e cidadã das sujeitas, cumprindo os procedimentos de forma ética e assertiva. As entrevistas, observações e coletas

de dados foram balizadas pelos princípios estabelecidos pelo Comitê de Ética da instituição (CEP/UFMG), bem como contou com a participação livre e esclarecida das sujeitas envolvidas.

A primeira intenção de pesquisa apresentada na entrada do Programa de Pós-graduação destinava-se a entender os significados que a EJA tinha para educandas negras no processo de alfabetização e como elas se sentiam ao passar pela sala de aula. O objetivo era compreender como a EJA tinha o papel de transformar a vida das educandas, que tinham o seu direito social e humano negligenciado e, portanto, encontravam-se na condição do analfabetismo e viviam em uma sociedade letrada.

A partir da leitura bibliográfica e dos diálogos ocorridos nos encontros de orientação, foi possível perceber que já existiam pesquisas (Gomes, 2005; Arroyo, 2017; Eiterer; Lima, 2023) que falavam sobre a gratidão e importância da EJA para a autoestima destas educandas. Além das diversas estratégias que as mulheres negras que vivem a condição do analfabetismo utilizam para se organizarem em contextos diários de letramento, as pesquisas mostram que as educandas trazem para a sala de aula seus conhecimentos e vivências, tornando o aprendizado mais significativo.

Devido a experiência adquirida em sala de aula da EJA e a proximidade com os sujeitos em processo de alfabetização, decidimos continuar estudando as educandas negras que estavam vivenciando este processo, mas almejando compreender as possíveis leituras de mundo que estas mulheres fazem interseccionada com a EJA.

Neste momento buscávamos identificar mulheres negras que frequentaram a escola por menos de dois anos, no decorrer da vida, e retornaram na fase adulta. O problema que visávamos responder era: Quais os sentidos que as educandas negras, que estudaram menos de dois anos e retornam para a sala de aula, dão para a EJA?

A partir da leitura de diferentes bibliografias e discussões com os pares e orientador, percebemos que a resposta é subjetiva e que cada educanda tem um sentido e motivação pessoal. Então decidimos compreender sobre os sentidos que eram dados para as educandas em processo de alfabetização para as práticas educativas desenvolvidas na EJA. Mas, a partir das leituras e discussões, inferimos que as educadoras falariam com mais propriedade sobre as práticas educativas do que as educandas, mas o interesse era no que as educandas tinham a dizer e acrescentar.

Ao ponderar que o foco era o que as educandas tinham a dizer, pensamos nos saberes que elas levam para a sala de aula e se esses saberes contribuem com a construção das práticas educativas desenvolvidas pela equipe pedagógica. Ao visitar algumas escolas que tinham EJA na regional Norte de BH, percebemos que uma escola se destacava em relação às questões étnico-raciais e o combate efetivo ao racismo. Ao pesquisar mais um pouco sobre esta instituição, descobrimos que ela estava localizada próximo ao Quilombo Mangueiras.

Ao ler as bibliografias que falam sobre as educandas negras, inferimos que existe, ainda hoje, a compreensão da mulher negra como sujeita vitimizada, corroborando os preconceitos e evidenciando as consequências do racismo. Como se a educanda negra fosse passiva no processo de aprendizado. Porém, a nossa experiência pessoal e profissional na EJA mostra que os(as) educandos(as) trazem diversos saberes para a sala de aula, que os tornam ativos no processo de aprendizado. Então a partir daí, começamos a refletir, será que aquela escola que aparentava combater o racismo e lidar com questões étnico-raciais poderia ter suas práticas pedagógicas influenciadas pelos(as) educandos(as) quilombolas? Qual é a influência das lutas antirracistas ocorridas no território nas práticas?

Logo começamos a aprofundar as leituras sobre os saberes das mulheres negras e percebemos que diversos deles são passados para as gerações, e que dentro da comunidade quilombola era evidente a tentativa de construção do respeito e da união entre os pares e uma relação diferenciada com a natureza.

A partir desta trajetória, entendemos que compreender a contribuição dos saberes das educandas quilombolas para as práticas educativas poderia contribuir para a área de estudo da EJA, bem como das relações étnico-raciais. Assim, seguimos pensando em dialogar com as estudantes quilombolas em processo de alfabetização.

Porém ao chegar ao campo, nos deparamos com apenas uma educanda quilombola egressa na EJA. Ela ainda não concluiu o processo de alfabetização, apresentava uma baixa participação nas atividades realizadas no quilombo, além de apresentar uma presença na escola bastante incipiente.

Em concomitante, conhecemos uma liderança quilombola que está presente em diversos momentos dentro da instituição auxiliando as práticas escolares antirracistas. E ao conversar com a equipe pedagógica, percebemos que a escola executa diversas práticas diretamente relacionadas ao combate do racismo em

distintos níveis de ensino ofertados. Ressaltamos aqui o Kizomba, que será discorrido no capítulo 2, que é um projeto executado durante todo o ano letivo, desenvolvendo questões étnico-raciais com culminância em novembro, que acontece há mais de dez anos na escola.

Não obstante, ao mesmo tempo em que a escola se demonstrava disponível e interessada em participar desta pesquisa, tivemos dificuldade em dialogar com a liderança quilombola ou outros moradores envolvidos nas ações do quilombo devido a vasta agenda. Diante destes encontros, desencontros e pensando em evidenciar as práticas escolares que serão discorridas no capítulo 3, nos vimos diante de dois saberes: sintéticos e orgânicos, que estão em constante confluência dentro da escola e das relações entre educandos(as), seus pares e equipe pedagógica.

### **1.3 Problema de pesquisa**

A partir desta perspectiva de diálogo entre diferentes saberes, chegamos no problema de pesquisa atual que visa compreender práticas escolares antirracistas realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que dialogam com os saberes territoriais do Quilombo Mangueiras em seu processo de construção.

Partindo das contribuições do quilombola Antônio Bispo dos Santos, popularmente conhecido como Nego Bispo, desde o seu pensamento contracolonial interessa-nos, portanto, entre outras coisas, compreender a maneira que se dá a relação entre os saberes orgânicos (tradicional) e sintéticos (escolares) estabelecidos no território.

A partir de uma interpretação das contribuições da Educação Popular e, mais especificamente, da Educação Popular Negra (Silva, 2020), optamos por investigar processos de resistência que têm sido realizados nessa modalidade de ensino em diálogo com lutas antirracistas ocorridas nos territórios.

### **1.4 Objetivo Geral**

Compreender práticas escolares da EJA que são construídas em diálogo com saberes territorial do Quilombo Mangueiras.

#### **1.4.1 Objetivos Específicos**

A realização da pesquisa busca contribuir com a área de estudo da EJA, bem como o da Educação das Relações Raciais (ERER), conforme diz a Lei nº 10.639/2003 (atualizada pela Lei nº 11.645/2008), que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições de educação nas redes públicas e no setor privado e das suas diretrizes. Nessa direção, os objetivos específicos são os seguintes:

- ✓ Analisar a maneira que se dá as confluências entre as práticas escolares e os saberes quilombola;
- ✓ Dialogar tanto com a equipe pedagógica da escola, quanto com lideranças e pessoas da comunidade quilombola com vista a entender o processo de construção entre os saberes orgânicos (tradicionais-quilombolas) e sintéticos (práticas escolares antirracistas);
- ✓ Examinar materiais e propostas educativas geradas por meio dessas confluências no território.

### **1.5 Estudo de caso**

Esta pesquisa qualitativa se configura em um estudo de caso. O propósito de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre um fenômeno (Patton, 2002). No estudo buscamos compreender a partir de informações e vivências observadas a maneira que as práticas escolares antirracistas realizadas na EJA são influenciadas pelos saberes produzidos no Quilombo Mangueiras. O estudo de caso é um procedimento metodológico que enfatiza entendimentos contextuais, sem esquecer-se da representatividade (Llewellyn; Northcott, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real (Eisenhardt, 1989) e envolvendo-se num estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2007).

O estudo de caso é sustentado por um referencial teórico, que orienta as questões e proposições do estudo, reúne uma gama de informações obtidas por meio de diversas técnicas de levantamento de dados e evidências (Martins, 2008). Para isso, contamos com uma vasta bibliografia de autores(as), que dialogam com o pensamento contracolonial proposto por Nego Bispo. Na realização desta investigação, apresentamos como hipótese de que é possível identificar confluências

entre o pensamento orgânico e o sintético ocorridos em territórios de resistências negras.

Nessa perspectiva, realizar a observação participante foi fundamental para entender as nuances relacionadas à constituição processual dessas confluências. Assim, estivemos dentro da escola por alguns meses observando a rotina dos(as) educandos(as) e das profissionais da educação. Ademais, a entrevista foi uma técnica essencial para dialogar com os distintos atores sociais, afinal:

Utilizar-se da entrevista para obtenção de informação é buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. É extrair daquilo que é subjetivo e pessoal do sujeito e pensarmos numa dimensão coletiva, nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem ou se estabeleceram no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa ou participou, em um determinado tempo e lugar (Duarte, 2004).

Logo a partir da entrevista, foi possível nos aproximarmos das sujeitas e cumprirmos os objetivos específicos desta pesquisa. O tipo de entrevista escolhido foi a entrevista semiestruturada. Alguns autores como Triviños (1987) e Manzini (1990;1991) definem e caracterizam esse tipo de entrevista.

Para Triviños (1987) entrevista semiestruturada tem que trazer questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O investigador(a)-entrevistador(a) traz o foco principal dos questionamentos que, a partir da resposta dos informantes, confirma a hipótese ou cria espaço para novas possibilidades. Segundo o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Para Manzini (1990;1991), a entrevista semiestruturada foca em uma temática central, baseada em um roteiro de entrevista com perguntas principais que podem ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. O roteiro seria então, uma forma de coletar as informações básicas e essenciais para o entendimento

da temática, como também um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

A fim de atingir os objetivos específicos, a entrevista semiestruturada para a equipe pedagógica visou no primeiro momento à aproximação pessoal com as sujeitas, com vista a entender melhor suas relações estabelecidas com o território do Quilombo Mangueira e suas lideranças. A partir disso, conseguimos compreender também as práticas escolares desenvolvidas na escola voltadas para educandos(as) da EJA.

A entrevista com a educanda quilombola e as lideranças do Quilombo também iniciou com uma aproximação pessoal da pesquisadora para em seguida partimos para a compreensão da relação dos sujeitos quilombolas com a escola e como essa relação pode contribuir para as práticas escolares antirracistas.

Logo, a partir da entrevista semiestruturada, conseguimos nos aproximar dos sujeitos a partir de um roteiro que nos orientou, mas não enrijeceu nossa pesquisa, possibilitando conhecer as histórias e os saberes e por vezes, ultrapassando o roteiro estabelecido.

## **1.6 Revisão bibliográfica**

A fim de atender os objetivos supracitados, como procedimento metodológico da pesquisa foi feito um levantamento bibliográfico. Segundo o artigo escrito por Silvia Maria Nóbrega e Jacques Therrien (2004) o que eles nomeiam como “estado da questão” leva o(a) pesquisador(a) a registrar a partir de um levantamento bibliográfico como se encontra o tema a ser abordado na pesquisa no estado atual da ciência ao seu alcance.

Em outros termos, o estado da questão transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias. A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e nas suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. É precisamente esse processo e o material/texto produzido nessa fase que fornecem os elementos para identificar e definir os referenciais e as categorias imprescindíveis à análise dos dados no enfoque desejado (Nóbrega; Therrien, 2004, p.11).

As plataformas utilizadas para realizar este levantamento foram o *Google Acadêmico*, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e *Catálogos e Dissertações*

do CAPES, dentre outras. Ao pesquisar as seguintes palavras chaves que norteiam este estudo no Google Acadêmico: mulheres quilombolas aparecem aproximadamente 67 mil resultados, adicionado EJA aparecem 9 mil resultados, acrescido a palavra educação encontro 8.900 pesquisas, com a palavra prática educativa aparecem 3600 resultados, ao pesquisar antirracista obtemos 357 pesquisas e adicionado educandas temos 97 resultados.

Partindo do pressuposto que as pesquisas dos últimos cinco anos são capazes de demonstrar a evolução da temática dentro da área da Educação das Relações Raciais, com o filtro realizado foram levantadas 43 pesquisas.

Dentre as 43 pesquisas, 18 vão ao encontro do nosso interesse. Passamos a analisar as descrições desses trabalhos: cinco abordam sobre educação antirracista na Educação Básica focando na infância e na adolescência redigidas por: Paula Anunciação Silva (2020a); Esther Costa Mendonça (2020); Juliana Cristina Souza Santos (2020); Suelen Amorim Ferreira (2020); Tatiana Neves da Silva (2019). Três pesquisas discorrerem sobre a educação étnico-racial relacionada com outras licenciaturas, sem focar em práticas antirracistas, redigidas por: Leticia de Paula e Silva Andrade (2022); Francly Leyla Salazar da Silva (2021); Carolina Cavalcanti do Nascimento (2020). Uma aborda a identidade quilombola redigida por Maria Liliane Santos da Silva (2020b). Seis falam sobre a formação docente para EJA, currículo, e questões étnico-raciais, redigidas por: Carmen Lucia Bezerra Machado e Paulo Peixoto de Albuquerque (2022); Marise Leão Ciríaco (2019); Marinete da Silva Moraes (2019); Rhaysa Terezinha Gonzaga (2021); Soraia Lima Ribeiro de Sousa (2022), Soraya Monteiro Neves (2021). Uma discorre sobre educação antirracista no sistema prisional redigida por Pedro Henrique Souza da Silva (2020c). Duas pesquisas abordam o antirracismo nas políticas públicas redigidas por: Thaís Aline Laurentino Quintas de Barros (2019) e Suellen Araújo Souza (2020).

A partir das leituras selecionamos seis pesquisas que dialogam com as práticas escolares antirracistas e mulheres negras na EJA. A tese de mestrado “O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira” defendida por Tamires Proença Bonilha (2015), pela Universidade Estadual de Campinas, dialoga como nosso estudo. Apesar do foco da autora ser a análise dos dados estatísticos educacionais sobre a trajetória do sujeito negro na educação básica e não nos educandos da EJA, Bonilha concluiu, utilizando dados de fontes oficiais como o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que existe uma disparidade entre o número de alunos pretos e pardos em

todos os níveis de ensino do país e nos anos finais existe um branqueamento, já que a maior parte dos alunos que são excluídos da escola são pretos e pardos.

A dissertação do autor Ronildo Geraldo da Silva (2022), intitulada “Saberes tradicionais de benzedeiros e os processos educativos da EJA”, foi orientada por Natalino Neves da Silva. O autor procura entender as possíveis interlocuções entre os saberes tradicionais populares negros de benzedeiros e os processos educativos realizados na EJA.

A terceira pesquisa, é da autora Sônia dos Santos França com o título Kizomba desconstruindo estereótipos e combatendo o racismo foi publicada no ano de 2019 na Universidade Federal de Minas Gerais. Considerando as diversas discussões sobre as relações étnico-raciais, diversidade cultural e dos princípios da educação integral, o projeto Kizomba foi implantado na Escola Municipal Secretário Humberto Almeida que fica localizada próximo ao Quilombo Mangueira. Sendo que esta escola será o local de pesquisa deste projeto.

A pesquisa de Magda Antônio Martins (2020), intitulada “Mulheres negras, domésticas e periféricas: Um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, Contagem. O trabalho escrito em Belo Horizonte, foi apresentado ao Programa de Pós-graduação, Mestrado Profissional da FaE/UFMG e orientado por Heli Sabino de Oliveira.

Nesta pesquisa, a autora fala sobre as condições sociais impostas às mulheres negras adultas em situação de exclusão e risco social ao frequentar uma turma de alfabetização e letramento da EJA na vila barraginha.

O artigo publicado na revista “Augustus” escrito por João Paulo Carneiro (2022), professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, intitulado “Relações étnico-raciais e o ensino de história: relevância e desafios na EJA para uma educação”, dialoga com a realização da nossa pesquisa, pois discorre sobre práticas inclusivas, plurais e democráticas que precisamos ter no contexto escolar para conseguir uma educação antirracista no ambiente escolar.

A pesquisa da autora Lany Pereira da Silva (2022) intitulada “Quando a coordenação pedagógica da EJA interroga a diversidade étnico-racial”, orientada pelo professor Natalino Neves da Silva, investiga o trabalho de uma coordenadora pedagógica da EJA que implementa o projeto AfricanEJA em uma escola municipal de Betim. A pesquisa indaga quais são as práticas pedagógicas voltadas para a

educação das relações étnico-raciais que são promovidas e incentivadas pela coordenadora pedagógica. Por se tratar de práticas antirracistas na EJA, dialoga com a nossa pesquisa.

### 1.7 Local e Sujeitas da Pesquisa

A centralidade da pesquisa percorre pelo diálogo entre sete sujeitos divididos em dois grupos: a equipe pedagógica, responsável pela execução e validação das práticas escolares antirracistas e três moradores do Quilombo Mangueiras, uma educanda da EJA e duas lideranças que fazem uma ponte significativa entre a escola e o Quilombo. Na tabela a seguir temos o perfil dos sujeitos com os quais os diálogos foram estabelecidos.<sup>3</sup>

Dentre as pessoas da equipe escolar, temos a coordenadora geral, a coordenadora do PEI (Programa Escola Integrada) e a coordenadora da EJA. Estes sujeitos foram selecionados por terem uma ligação direta com a EJA e por serem referência nas ações antirracistas que são realizadas. Dentre os moradores do quilombo, temos duas lideranças quilombolas que atualmente estão à frente das ações realizadas no quilombo e uma educanda da EJA.

A fim de manter a confidencialidade dos sujeitos entrevistados, optamos por escrever nomes fictícios, tais nomes foram uma escolha da pesquisadora com o intuito de homenagear escritores(as) negros(as) que são referências em suas áreas de atuação e Dandara que foi uma liderança quilombola no período colonial.

**Tabela 1** - Perfil das participantes do estudo

| Nome    | Idade | Orientação Sexual | Função:           | Escolaridade      | Autodeclaração |
|---------|-------|-------------------|-------------------|-------------------|----------------|
| Nilma   | 42    | Heterossexual     | Equipe pedagógica | Pós graduação     | Branca         |
| Djamila | 54    | Heterossexual     | Equipe pedagógica | Pós graduação     | Preta          |
| Lélia   | 43    | Heterossexual     | Equipe pedagógica | Pós graduação     | Branca         |
| Dandara | 57    | Heterossexual     | Educanda da EJA   | Cursando 1º ciclo | Preta          |

<sup>3</sup> Com o intuito de manter o sigilo das pessoas entrevistadas, não diferenciamos na tabela a seguir as funções exercidas por cada sujeito.

|           |    |               |                      |                       |       |
|-----------|----|---------------|----------------------|-----------------------|-------|
| Conceição | 56 | Heterossexual | Liderança Quilombola | Tecnica em radiologia | Preta |
| Abdias    | 31 | Heterossexual | Liderança Quilombola | Bacharel em direito   | Preto |

**Fonte:** Elaboração própria.

O trabalho foi realizado na Escola Municipal Secretário Humberto Almeida (EMSHA)<sup>4</sup>, que está localizada na região Norte de Belo Horizonte, numa área periférica, de preservação ambiental e vulnerabilidade social. A escola está às margens da rodovia MG-20, tem como confluente o Ribeirão Onça e o Córrego Izidoro e atende estudantes das comunidades do Novo Aarão Reis, Ribeiro de Abreu "CBTU" (Companhia Brasileira de Trens Urbanos), Maria Tereza, Novo Lajedo (Ocupação) e Quilombo Mangueiras.

Para apresentar a história da EMSHA, temos um livro, escrito por uma professora pesquisadora com acesso público, em parceria com outros funcionários da escola, intitulado "EMSHA: um capítulo da educação em Belo Horizonte". A partir do diálogo com trechos do livro, podemos nos aproximar da realidade escolar.

A EMSHA foi construída em 1983 na transição dos prefeitos Júlio A. Laender (1982-1983) para Hélio C. Garcia (1983-1984), em função da demanda imediata dos moradores do novo bairro - Conjunto de Ribeiro de Abreu, financiado pelo Banco Nacional de Habilitação – BNH. A mesma construtora desse conjunto residencial construiu a escola, em caráter provisório para três anos, com estrutura de placas de compensado, com apenas oito salas de aula sala, sala de direção, sala de professores, cantina, secretaria, biblioteca e banheiro para atender os alunos do ensino fundamental (França, 2014, p.8).

A história da Escola Municipal Secretário Humberto Almeida (EMSHA) mostra que a escola é pioneira nos processos de luta dentro da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH). Atualmente as escolas da PBH realizam eleições diretas para escolha dos diretores, e a EMSHA foi protagonista nesta prática.

Com a redemocratização e efervescência dos movimentos sociais das décadas de 1980 a 1990, os professores e a comunidade escolar passaram a organizar um movimento político por uma nova escola. Após três anos, a diretora Isaura Diegues Couto foi afastada por adoecimento, motivo pelo qual a SMED faria uma nova indicação e substituição na direção. O grupo de professores passou a questionar essa indicação e negociou com a Secretaria de Educação uma eleição interna. Nessa transição, a vice Bernardete assumiu provisoriamente o cargo até a indicação definitiva de outra pessoa à direção. Do grupo, surgiram dois nomes: o professor César Roberto Ferrara

<sup>4</sup> Após a autorização da direção da EMSHA, optamos por manter o nome verdadeiro da instituição. Antes da autorização havíamos usado um nome fictício, porém a pesquisa positiva as práticas escolares e traz visibilidade para a instituição. A alteração foi encaminhada para o CEP (Comitê de Ética em Pesquisa).

Marcolino, primo do Prefeito Sérgio Mário Ferrara (1986-1988) e o professor Guilherme José Barbosa. O professor César Roberto foi eleito internamente e a Secretaria Municipal de Educação (SMED) referendou-o como novo diretor da EMSHA, mantendo a professora Bernadete Fajardo na vice-direção. A EMSHA foi a primeira escola da rede a lutar e conquistar o processo democrático na direção direta para diretor, o que a PBH-SMED posteriormente estendeu para toda a Rede Municipal no governo do Prefeito João Pimenta da Veiga Filho (1989-1990) (França, 2014, p.11).

O processo de luta estava apenas iniciando, a equipe de trabalhadores da escola e a comunidade necessitava de uma ampliação do prédio da escola. A estratégia para chamar a atenção do prefeito foi uma mobilização, que segundo França (2014) foi positiva.

Nessa luta por uma “escola nova”, alunos, professores e comunidade organizaram uma manifestação, que interditou o trânsito da rodovia MG-20, em frente à escola, por onde o então Prefeito Sérgio M. Ferrara passaria para uma visita ao Bairro Monte Azul. O prefeito entrou na escola, ouviu as reivindicações, fez promessas e o trânsito na rodovia foi liberado (p.12).

A construção do novo prédio se consolidou no governo do prefeito João Pimenta da Veiga Filho (1989-1990) e foi inaugurada em 1991, no governo de Eduardo Brandão Azeredo (1990-1992), um ano após o seu funcionamento, com a presença da comunidade e da Secretária de Educação Maria Lisboa, num sábado letivo.

O prédio construído tinha um espaço bem maior, uma estrutura física com dois pavimentos: 17 salas de aulas, com vidros nas portas e janelas, biblioteca, 02 laboratórios, sala da direção, sala dos professores, secretaria, sala de orientação e supervisão, cantina e depósito, banheiros para os alunos, banheiro para cadeirantes, banheiros externos para professores, duas quadras (uma coberta, sem arquibancada e outra aberta) e uma escada apenas para acesso ao pavimento superior (França, 2014, p.14).

O crescimento do espaço físico possibilitou a ampliação do ensino. Segundo França:

Em 1992, a escola teve seu sistema de ensino ampliado, com a inclusão do 2º grau (Científico – manhã e noite - atual Ensino Médio) e a criação do curso profissionalizante de Contabilidade (noite). Em 1993, implantou-se a Suplência de 1º grau, em dois anos, no noturno, priorizando mães, pais de alunos e jovens trabalhadores (França, 2014, p.15).

A EJA, chamada de suplência pela autora, foi pensada e implementada de forma eficiente dentro da escola, como percebemos pela escrita de França (2014), com o apoio e acompanhamento de Arroyo.

A Suplência desenvolveu um eficiente trabalho pedagógico e teve o apoio e acompanhamento do Secretário Adjunto de Educação Miguel Arroyo. Foi um projeto importante para a comunidade, que tinha aulas três vezes por semana, com sistema de plantões dos professores para tirar dúvidas e acompanhar os trabalhos dos alunos, duas vezes por semana. Muitos pais terminaram o Ensino Fundamental, continuaram na escola para fazer o 2º grau, passaram a ajudar muito os filhos que estudavam na escola em suas atividades que levavam para casa e participaram efetivamente do Colegiado

e das Assembleias Escolares da escola. Muitas mulheres, alunas da escola, passaram a trabalhar com carteira assinada e foram aprovadas em concursos públicos (França, 2014, p.15).

No decorrer da história da EMSHA até os dias atuais, a escola continua mobilizada em processos de luta e garantia de direitos para os estudantes e toda a comunidade escolar.

Em entrevista com a coordenadora da escola, ela fala sobre a importância da localização para as práticas escolares:

Então, a escola tem o privilégio de estar numa região do Baixo Onça, onde tem mata de preservação permanente. Dentro nós temos um terreiro de candomblé, que é patrimônio cultural, e um quilombo que é patrimônio cultural também. Então, o nosso território é extremamente rico na questão ambiental e na questão ético-racial. E isso, obviamente, faz parte de um parâmetro para se trabalhar diariamente com os estudantes (Djamila, coordenadora do Programa Escola Integrada).

A escolha desta escola para ser o lócus da nossa pesquisa, ultrapassa sua proximidade geográfica e territorial com o Quilombo Mangueira, e leva em consideração as sucessivas parcerias com a comunidade Quilombola e a intencionalidade de combater o racismo com práticas escolares potentes.

## **1.8 Organização do trabalho**

Esta pesquisa objetiva compreender práticas escolares da EJA que são construídas em diálogo com saberes territorial do Quilombo Mangueiras. Para isso, o trabalho foi organizado em três capítulos, que discorrem o desenvolvimento do estudo e as considerações finais que faz uma recapitulação dos principais pontos discutidos ao longo dele, juntamente com uma análise crítica e reflexiva sobre esses pontos.

A introdução apresenta ao(à) leitor(a) a temática e o percurso metodológico, que sofreu alterações no decorrer dos anos, e resultou na atual pesquisa.

No Capítulo 1 intitulado “EJA e práticas educativas emancipatórias: a conquista do direito social e humano da educação” discorreremos sobre a trajetória da EJA enfatizando seu diálogo com a Educação Popular Negra (EPN). Neste capítulo podemos compreender a importância do pensamento contracolonial de Nego Bispo. Ponderamos sobre a confluência entre os saberes orgânicos e sintéticos que serão abordados por meio do projeto realizado há vários anos na escola que será discutido no capítulo seguinte.

O Capítulo 2 aborda o Kizomba, um projeto institucional da EMSHA em parceria com o quilombo Mangueira em que a discussão das relações étnico-raciais, da diversidade cultural e dos princípios da Educação Integral ganham centralidade. Na sua realização buscamos entender também tensões no ambiente escolar entre os(as) educandos(as), membros dos quilombos e a equipe pedagógica.

O Capítulo 3 explicita as práticas escolares desenvolvidas pela EMSHA buscando refletir a partir dos diálogos estabelecidos com os sujeitos da pesquisa em três categorias de análises que subsidiam as interpretações e nos permite compreender as confluências ocorridas.

As considerações finais evidenciam os resultados alcançados com vistas a refletir, entre outras coisas, sobre a relevância da realização de práticas escolares antirracistas na EJA desde concepções do pensamento contracolonial e da Educação Popular Negra defendidas no desenvolvimento da pesquisa.

O produto educacional foi desenvolvido em diálogo com os sujeitos da pesquisa, pensando em evidenciar práticas antirracistas e acessibilizar para outras escolas ou instituições de ensino a possibilidade de cumprir a Lei nº 10.639/2003 que foi atualizada pela Lei nº 11.645/2008. Nesta perspectiva, o recurso educacional evidencia as legislações existentes sobre as relações étnico-raciais, sugere literaturas pertinentes à diferentes faixa-etárias, apresenta o projeto Kizomba, desenvolvido pela EMSHA e disponibiliza um projeto que pode ser baixado de forma gratuita e alterado pelas instituições escolares para desenvolverem com os educandos e adaptarem para a realidade da escola.

# 1 CAPÍTULO

## EJA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EMANCIPATÓRIAS: A CONQUISTA DO DIREITO SOCIAL E HUMANO DA EDUCAÇÃO

### 1.1 EJA e o legado da educação popular

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é compreendida pelo Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como uma dívida social que aponta para atender necessidades de sujeitos históricos, portadores do direito de acesso a uma educação para além da certificação, pensada como processo ao longo da vida e embasada na qualidade social.

A EJA é uma modalidade de ensino que tem vivenciado transformações no decorrer da sua história. No decorrer dos últimos anos, temos sucessivos avanços em relação à sua compreensão de garantia de direito social e humano (Silva, 2018; Arroyo, 2017; Haddad, 2002). No entanto, mesmo diante destes avanços, ainda tem um longo percurso em seu processo referente à sua efetivação no âmbito da política pública da educação. Os sujeitos que frequentam a EJA foram privados ou negligenciados em seu processo de aprendizagem na educação na “idade apropriada”.

De acordo com a legislação vigente no país, para cada nível da educação básica a ser cursado, existe uma “idade apropriada”. À vista disso, é necessário estar atento às especificidades cultural, social e política do(a) educando(a) da EJA que vivenciam práticas educativas de maneiras diferenciadas.

A realidade do Brasil é que ainda hoje temos um grande número de pessoas que se encontram em processos de não alfabetizadas. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever).

Arroyo (2017) discorre sobre as particularidades, principalmente em relação às características de seu público-alvo a trajetória escolar desses sujeitos apresenta-se marcada por interrupções, quando foram excluídos da educação básica, não

conseguindo acesso ou permanência no ensino “regular” em virtude de problemas de ordem social, econômica, étnico-racial, de gênero, entre outras.

Enquanto docente da Rede de Ensino da PBH, é possível corroborar com o autor ao perceber que os(as) educandos(as) da EJA vivem em situações marginalizadas, quando são mais jovens trabalham durante o dia (nem sempre em empregos formais), geralmente com um salário baixo e frequentam a EJA no horário noturno. As pessoas que não trabalham de forma assalariada, como donas de casa ou aposentados foram negligenciadas do ambiente escolar e neste momento frequentam a EJA para driblar as estratégias que precisam criar diariamente, para sobreviver no mundo letrado.

Quando pensamos nos sujeitos da EJA, é necessário enxergar uma trajetória de apagamentos sociais e silenciamentos. A quantidade de pessoas que frequentam a EJA ainda é grande, como escrito na coletânea de textos<sup>5</sup> (2016, p. 228) “Há anos que as estatísticas expuseram claramente os números assustadores: um em cada três brasileiros com mais de 15 anos não tem ensino fundamental completo” Por isso é tão essencial o diálogo entre nós pesquisadores(as) e educandos(as):

O diálogo entre o educador e a educadora popular e as classes populares vai tecendo a teia entre a ação e a reflexão, possibilitando a troca de significados e o aprofundamento na compreensão dos elementos constitutivos da realidade, oportunizando a reconstituição simbólica do real, permitindo a construção de significados comuns, o aprofundamento da solidariedade e a elaboração de alternativas para a superação das compreensões fatalísticas a respeito do que se passa na vida cotidiana (Brasil, Secretaria Geral, 2014, p.23).

A partir de uma relação dialógica, podemos compreender e problematizar a realidade dos educandos(as) e do(a) educador(a), compartilhar saberes, que podem ser conflituosos, mas necessários para uma educação significativa, feita a partir da troca, tornando o(a) educando(a) ativo(a) e parte do processo de ensino-aprendizagem.

É sabido, que o histórico da EJA no Brasil tem passado por avanços tanto de ordem conceitual quanto organizacional: a EJA não tem mais apenas o caráter supletivo e compensatório que carregou por muito tempo. Atualmente, por meio de lutas dos movimentos sociais e populares, ela é vista como um processo educacional

---

<sup>5</sup> A coletânea de textos – CONFINTEA BRASIL+6 foi organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), composta de um conjunto de artigos vinculados à temática de educação ao longo da vida. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: abr/2024.

voltado a atender pessoas jovens, adultas e idosas que não frequentaram a escola em idade oportuna, afirmando a responsabilidade de promover equidade sociorracial e inclusão.

Porém os números ainda são gritantes, temos muitas pessoas que tiveram a educação negligenciada, tornando essa modalidade de ensino aligeirada pelas políticas públicas da educação, mas necessária para a população.

A tese de que são poucos os que ainda não se escolarizaram colabora para um olhar estreito sobre as ações necessárias ao atendimento a esse público. Não são poucos: são 65 milhões com 15 anos ou mais de um total de 210 milhões de brasileiros. Isso confirma a invisibilidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos e tem impacto naquele município que não se organiza nem se estrutura para formular políticas permanentes de EJA (Soares, 2017, p. 18).

Nesse contexto, vale ressaltar que a concepção atual de EJA leva em consideração o currículo, os sujeitos de direito e toda prática pedagógica. E podemos dizer que currículo e prática pedagógica estão amparados em uma compreensão de educação democrática, em uma visão de mundo que indica determinado perfil do sujeito para quem se pensa o currículo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, contribuiu para que essa modalidade de ensino adquirisse relativa importância e direito social. No artigo 37, evidencia preocupação em garantir a continuidade e acesso aos estudos por aqueles que não tiveram oportunidade na idade própria.

Porém mesmo com tantos avanços, nas alternâncias de poder, as ações para a EJA são reféns de políticas de governo por ainda não estarem garantidas como políticas de Estado. Historicamente, os movimentos sociais têm sido essenciais na trajetória da EJA e da educação popular no Brasil, não nos permitindo apegar somente nas ações governamentais e nas políticas públicas.

A EMSHA possui duas turmas de EJA, sendo uma para estudantes em processo de alfabetização e outra para discentes já alfabetizados que estão no processo de conclusão do Ensino Fundamental. As duas turmas possuem projetos e especificidades que objetivam combater o racismo de forma intencional.

## **1.2 Educação Popular Negra: uma abordagem teórico-empírica para compreender resistências antirracistas na EJA**

Para Oscar Jara (2020, p. 24) o entendimento de Educação Popular (EP), está relacionado com “um fenômeno sociocultural vinculado à história latino-americana e

que se refere a múltiplas práticas que têm em comum uma intencionalidade transformadora, mas que ainda não foram identificadas e avaliadas suficientemente”.

Assim, nesta pesquisa, buscamos evidenciar confluências entre práticas escolares antirracistas e os saberes territorial quilombola, que vem sendo executada dentro da rotina escolar. Para isso, foi necessário deslocar o foco de análise da EJA para além de uma modalidade de ensino da Educação. Noutras palavras, a sua compreensão é enriquecida pelo legado da Educação Popular ocorrida na América Latina desde a década de 50, a partir das contribuições de Paulo Freire.

Sempre confiamos no povo. Sempre rejeitamos fórmulas doadas. Sempre acreditamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentamos métodos, técnicas, processos de comunicação. Retificamos erros. Superamos procedimentos. Nunca, porém, sem a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares e com elas poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas (Freire, 1963, p.12).

Confiar no povo significa reconhecer o poder criativo ali existente, ouvir suas vozes e demandas. Para isso é necessário conhecer estes sujeitos, compreender o espaço que ocupa para planejar de forma intencional uma educação que emancipa.

E mais, partimos de uma abordagem teórico-empírica da perspectiva da Educação Popular Negra (EPN) conceituada por Silva (2020). Para esse autor, EPN consiste em um conjunto de ações, dentre eles, educativas, as quais foram historicamente promovidas e agenciadas por entidades e associações afro-brasileiras desde o início do século XX. Nesse caso, optamos por trilhar o atual percurso investigativo, valorizando a articulação entre os saberes territorial quilombola e práticas escolares em uma escola municipal da EJA.

A reflexão sobre práticas antirracistas é enriquecida por meio das lutas sociais, como elucidada na trajetória da EPN, tornando possíveis a implementação de ações antirracistas protagonizadas por diferentes sujeitos sociais na realidade escolar.

O foco desta pesquisa se relaciona, portanto, com resistências e valorização da diferença conforme propõe o texto das DCNERER:

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2004, p.14).

Segundo o Censo do IBGE em 2022 cerca de 92,1 milhões de pessoas (ou 45,3% da população do país) se declararam pardas. Foi a primeira vez, desde 1991, que esse grupo predominou, visto que outros 88,2 milhões (43,5%) se declararam

brancos, 20,6 milhões (10,2%), pretos, 1,7 milhões (0,8%), indígenas e 850,1 mil (0,4%), amarelas.

Tal dado nos leva a realizar algumas reflexões, a saber: a) a primeira é que entendemos como negro pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, logo esse dado do IBGE nos mostra que pela primeira vez em mais de 30 anos mais da metade da população brasileira se autodeclarou negra, o que representa um avanço nas discussões das relações étnico-raciais; b) por outro lado, sem adentrar as polêmicas envoltas da autodeclaração étnico-racial, mas é importante problematizar que apenas 10% da população do país se autodeclarou preta. A distinção entre negros e pardos é frequentemente discutida por diversos autores, que elaboram argumentos para diferenciá-los e hierarquizá-los. O ex-diretor do Museu Nacional João Batista Lacerda (citado por Munanga, 1999) procurou distinguir negros e pardos com base em atributos físicos e intelectuais. Para ele, embora os pardos, também chamados de mestiços não possuíssem a capacidade de competir com as qualidades inatas da raça ariana, ou seja, ainda que não fossem superiores a essa raça, os pardos não poderiam ser equiparados às raças que eram consideradas inferiores, que são as pessoas pretas.

A ascensão social dos pardos em cargos públicos e políticos durante a República tinha como objetivo embranquece-los, afastando-os de sua identificação com sua descendência preta. Tal diferenciação pode ser observada pela nuance, ou seja, quando mais branqueado e com menos traços negróides, mais “tolerável” esse miscigenado será, fomentando o distanciamento e negação de sua ancestralidade africana

Na nossa interpretação de Viana, todos os mestiços "superiores" e "inferiores", de acordo com sua classificação, são definidos a partir de características físicas aparentes (o fenótipo) do que pelo genótipo. Ou seja, as qualidades morais e intelectuais dos mestiços são definidas por sua aparência física mais ou menos negroide, mais ou menos caucasoide, isto é, a partir de seu grau de arianização (Munanga, 1999, p.70).

Não iremos nos aprofundar sobre a discussão estadunidense sobre o “colorismo”, mas Santos (2010) relembra que o processo de desidentificação étnica fora presente desde o sequestro de pessoas escravizadas e seu embarque nos navios negreiros, bem como na conversão ao catolicismo e a mudança de seus nomes de origem para nomes europeus, a fim de aniquilar sua ligação com sua ancestralidade. Logo é importante compreender quando se discute educação étnico-racial que dentre as pessoas negras, existem níveis de privilégios e oportunidades de acesso

diferenciados, quando se aproxima da cor branca. Talvez, por este motivo, mais pessoas se autodeclararam pardas à pretas, pois o processo de identidade da pessoa negra foi negligenciado e manipulado. Por isso a reflexão sobre a EPN se apresenta tão necessária, pois ela consiste em garantir relevo sociopolítico a partir do protagonismo do povo negro-africano na história.

Dando continuidade aos dados do IBGE (2022), foram divulgados na Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2023, os rendimentos da população ocupada branca foram significativamente superiores aos dos pretos ou pardos. Em termos de rendimento-hora, os brancos ganharam R\$20,10, enquanto os pretos ou pardos receberam R\$11,80, representando uma diferença de 61,4%. Apesar de corresponderem à maioria da população ocupada em 2022, com 54,2% do total, os pretos e pardos tiveram rendimentos menores em comparação aos trabalhadores brancos, que ocupam 44,7% do mercado de trabalho.

A disparidade se torna ainda mais evidente ao observar o rendimento médio real, com os brancos ganhando R\$3.273, o que corresponde a 64,2% a mais do que os pretos ou pardos, que receberam R\$1.994 no período avaliado. Analisando por nível de instrução, a diferença de rendimento-hora é mais acentuada entre os que possuem ensino superior completo, com os brancos ganhando R\$35,30 e os pretos ou pardos recebendo R\$25,70, uma diferença de 37,6%.

Os dados também mostram que pretos e pardos estão em maior proporção em áreas como serviços domésticos (66,4%), construção (65,1%), agropecuária (62%) e transporte, armazenagem e correio (57%). Enquanto isso, a proporção de trabalhadores brancos é maior nas categorias de administração pública, educação, saúde e serviços sociais (50,23%) e informação, financeira e outras atividades profissionais (56,6%).

A disparidade entre os grupos também é evidente na proporção de trabalhadores informais. Em 2022, 40,9% da população ocupada estava na informalidade, sendo que a proporção de mulheres pretas ou pardas (46,8%) e homens pretos ou pardos (46,6%) superava a média nacional, enquanto a de mulheres brancas (34,5%) e homens brancos (33,3%) se mantinha abaixo.

Entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram pessoas não alfabetizadas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos foi de 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%. Pela

primeira vez, mais da metade (53,2%) da população de 25 anos ou mais havia concluído, pelo menos, a educação básica obrigatória, isto é, possuíam ao menos o ensino médio completo. No entanto, para as pessoas de cor preta ou parda, esse percentual foi de 47%, enquanto entre as brancas a proporção era de 60,7%.

Na população de 18 a 24 anos, 36,7% das pessoas brancas estavam estudando, enquanto entre pretos e pardos a taxa foi de 26,2%. Entre os brancos, nesse grupo etário que frequentavam escola, 29,2% cursavam graduação, ante 15,3% das pessoas de cor preta ou parda. Além disso, 70,9% dos pretos e pardos nessa idade não estudavam nem tinham concluído o nível superior, enquanto entre os brancos este percentual foi de 57,3%.

Em 2022, entre as pessoas pretas ou pardas com 15 anos ou mais de idade, 7,4% eram pessoas não alfabetizadas, mais que o dobro da taxa encontrada entre as pessoas brancas (3,4%). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,3%, enquanto entre pretos ou pardos ela chegava a 23,3%.

O racismo no Brasil é concretizado, entre outras coisas, por meio de números, pois, afinal, a população negra tem sido exterminada, silenciada e invisibilizada no decorrer da história do país. Quando buscamos refletir acerca de uma concepção teórica e prática sobre Educação Popular Negra (EPN), queremos nos posicionar sobre a necessidade de estratégias e intervenções que deem visibilidade para a situação simbólica e material que incide sobre essa parcela da população. E mais, que pondere a respeito de agências criativas afrodiaspóricas as quais têm sido efetivas por parte desses sujeitos sociais e políticos.

A escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas (Gomes, 2003, p. 77).

Verifica-se, então, as discrepâncias existentes entre pessoas brancas e negras no que se refere ao acesso à educação. E, para as pessoas negras que vencem essa barreira e acessam o sistema de ensino, surgem novos desafios. Esses desafios têm como base o preconceito em virtude da raça, que é entendida nesta pesquisa como construção social e histórica. Segundo Nilma Gomes (2012), raça também pode ser compreendida em sentido político, por meio da ressignificação do termo a partir da luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira, reconhecendo-se uma diferença que remete à ancestralidade negra e africana. Para a autora, raça é “uma

forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras” (Gomes, 2011, p. 110).

Bezerra (1980) destaca que é na educação popular que se encontra o comprometimento de tornar as condições concretas de vida como elemento que deve estar presente nas situações de aprendizagem e também nos conteúdos. O termo "popular" é de grande importância na EJA pois ele carrega a possibilidade de ascender os sujeitos explorados, oprimidos e marginalizados.

A educação Popular valoriza os saberes e a cultura dos(as) educandos(as), pois ela prioriza o sujeito e suas particularidades. Segundo Freire e Nogueira (2002):

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (Freire; Nogueira, 2002, p. 19).

Reconhecer e valorizar as contribuições dadas por atores sociais negros e negras são alguns dos pressupostos contidos na Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645/2008. A implementação da lei, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana possibilitam a promoção de conhecimento aos docentes e discentes sobre igualdade racial, possibilitando uma educação pluriétnica.

A partir desse referencial teórico-prático temos a possibilidade de ampliar abordagens étnico-raciais por vezes desconsideradas em orientações pedagógicas de caráter mais “clássicas/tradicionais”. A Lei nº 10.639/2003, atualizada pela Lei nº 11.645/2008 supracitada deixa nítido em seus objetivos que:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008, p.1).

Ainda a esse respeito, 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, Africana (PNIDCNERER) norteia algumas das ações possíveis de serem realizadas na EJA:

Assegurar à EJA vinculação com o mundo do trabalho por meio de fomento a ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais; Incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA; Implementar ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação das Relações Étnico-Raciais; Incluir na formação de educadores de EJA a temática da promoção da igualdade étnico-racial e o combate ao racismo (Brasil, 2009, p. 56).

Para além da necessidade, temos documentos legais que nos substanciam para a necessidade da equidade racial e implementação de saberes e aprendizagens que fazem sentido para o sujeito, que enxerga suas necessidades e possibilitem sua existência. Excluindo a propagação do apagamento social e emanando a voz dos sujeitos negros pobres, oprimidos que foram silenciados no decorrer da história do Brasil.

### **1.3 EJA desde uma abordagem contracolonial**

Os(as) educandos(as) que frequentam a EJA são heterogêneos, com vivências de resistências e silenciamentos. Logo, pensar em práticas escolares que atendam-os(as) é um desafio para os(as) educadores(as) e equipe pedagógica. Ao dialogarmos com o pensamento do Nego Bispo, podemos refletir sobre como exercer práticas escolares contracoloniais. O primeiro passo é não almejar homogeneizar os conhecimentos dos(as) educandos(as), pois o pensamento colonial é mono, mas saber lidar de forma intencional com as diferenças faz parte desse tipo de pensamento. Em entrevista concedida ao Dossiê “Perspectivas contra-coloniais e ecologias antirracistas em tempos de catástrofes planetárias”, publicado na Revista PerCursos, Antônio Bispo dos Santos afirma:

O colonialismo não alcança só os humanos, não é uma ação interna aos humanos. Ele alcança todas as vidas e todas as vivências. Por isso o contracolonialismo é um chamamento de fronteira. Eu acho que esse resumo que você fez é bom porque é diverso, não é mono. Existem várias maneiras de você praticar o contracolonialismo. O colonialismo sim é mono. Mas o contracolonialismo não. Você pode contracolônizar diversificando o seu pomar, ou pode contracolônizar, como no meu caso, diversificando o meu rebanho de caprinos. Nós tivemos uma variedade enorme de caprinos, mas há uma campanha para que seja um só. Todas as ovelhas têm que ter o corpo branco e a cabeça preta, não ter chifre e nem rabo. Eles até nascem com chifre, mas as pessoas vão lá, queimam o chifre e cortam o rabo. É fazer tudo igualzinho, como se fosse clonado. O fato de você criar uma diversidade de ovelhas, ovelhas pretas, brancas, vermelhas, peludas, sem pelo, é também contracolônizar. É permitir que outras variedades de animais vivam, que não seja só o cabeça preta (Barbosa Neto; Silva; Lowande, 2023, p.05).

O pensamento contracolonial nos possibilita enquanto professores(as) mais do que ensinar, podemos aprender com os pares e com o diferente, abrir um leque de possibilidades. Bispo (2023) fala sobre o que outrora era o desafio, nomeando a importância de contracolônizar. Por anos, o pensamento e as ações dos colonizadores eram as únicas possíveis. Isso influenciou a cultura, nosso modo de vida, a forma em que enxergamos e potencializamos nossas expectativas e planejamentos. A perpetuação do pensamento e ações colonizadoras, continuam atingindo a educação, que no decorrer dos anos tem se fortalecido dentro das academias e das escolas.

Nego Bispo nos presenteia com dois conceitos essenciais para esta pesquisa: o saber orgânico e o saber sintético. Enquanto o saber orgânico é o saber que se conceitua pelo desenvolver do ser, o saber sintético é o que se conceitua desenvolvendo o ter. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa a palavra orgânico é um adjetivo que significa aquilo que está profundamente arraigado; inerente, que foi desenvolvido ou criado de maneira organizada; que respeita uma organização. Aquilo que não tem adição de produtos químicos; processado naturalmente. Enquanto a palavra “sintético” também exprime a função de adjetivo e significa algo que foi criado de maneira resumida; sucinto, abreviado, desenvolvido artificialmente.

A partir dos conceitos acima, podemos afirmar que os saberes orgânicos são aqueles que se formaram de maneira natural e a partir de memórias e vivências que foram sendo enraizados. Esse saber valoriza o ser, sua trajetória, ancestralidade e memória, ele foi desenvolvido a partir do conhecimento e da sabedoria de várias gerações, em uma relação de respeito mútuo com a natureza, respeitando a terra, os animais e entendendo nosso lugar enquanto parte desta natureza tão diversa. Enquanto o saber sintético é superficial em suas relações, ele surge a partir de uma hierarquia, que sobrepõe povos, raças, a principal relação que ele conhece é a dominação, pois seu objetivo é adquirir. Os dominadores dos saberes sintéticos objetivam ter e acumular. E para isso não possuem tempo de aprofundar suas relações ou conhecimentos, por isso o descrevemos como um saber superficial, que avança a partir da dominação.

Consideramos que uma proposta de educação contracolonial e antirracista opera respeitando e buscando o saber orgânico, enquanto a educação colonialista que tem ocorrido ao longo dos anos é operacionalizada a partir do saber sintético, ou seja, baseados em valores coloniais. Não queremos julgar os saberes sintéticos em que nossa educação foi baseada, pois reconhecemos que tivemos diversos avanços

em diferentes áreas. Mas é essencial evidenciar outros saberes que são baseados na ancestralidade, nas memórias, saberes que emergem dos povos oprimidos e silenciados no decorrer da história.

Bispo compreende que para dominar é necessário denominar e quando conseguimos colocar nome em situações que antes eram invisibilizadas, estamos contracolonizando e impedindo que a colonização se estenda a cada dia. Logo com o objetivo de contracolonizar, esta pesquisa busca interpretar confluências entre os saberes orgânicos (quilombola) e sintéticos (práticas escolares), baseando em vivências e intencionalidades que retratam práticas escolares antirracistas observadas na EJA.

Por que os quilombos ainda existem? Por que os povos indígenas ainda existem? Porque somos povos diversos e não universais. Quem nos sustenta é a diversidade e não a universalidade. Nós não queremos consertar os mundos, porque se quisermos consertar o mundo dos outros, vamos ser colonialistas também. A grandeza de ser contracolonialista é a de querer consertar apenas o seu próprio mundo, porque consertar o mundo alheio é colonizar (Barbosa Neto; Silva; Lowande, 2023, p.18).

Compreender qual é o nosso papel enquanto educador(a) contracolonizador(a) é essencial para que possamos de fato desconstruir saberes e reconstruir outros novos. Mas antes de ser um educador(a) contracolonizado(a), é preciso ser uma pessoa contracolonizada, o que torna o ato de contracolonizar tão desafiador. Vai além da nossa profissionalidade, precisamos nos reconstruir, rever a nossa identidade, devemos nos questionar, nos autoavaliar, compreender quem nós somos e quem são as pessoas que nos cercam, quais são os nossos privilégios, reconhecer que somos racistas e temos preconceitos em relação ao outro e que precisamos constantemente questionar nossos valores e atitudes. Somente depois desta autocrítica e pela busca de conhecimento que poderemos nos tornar um(a) educador(a) contracolonial.

É preciso intencionalidade para buscar compreender os saberes orgânicos dentro da sala de aula. E a sala de aula da EJA que é formada por tantos sujeitos que foram marginalizados, no sentido de terem sido colocados à margem e não na centralidade da sociedade, nos traz possibilidades de vivências e saberes ricos, que por vezes são sintetizados e silenciados.

Quando o deus dos brancos disse que a terra estava amaldiçoada por causa de Adão e Eva e que comeriam com a fadiga do suor, ele disse que não poderiam desfrutar da natureza como ela se apresenta. Logo, eles precisariam sintetizar tudo. E assim eles saíram mundo afora sintetizando – inclusive a si próprios. Grande parte do pensamento dos brancos é sintetizado. O pensamento produzido nas academias é um pensamento

sintético. É um saber voltado para a produção de coisas. O pensamento operacionalizado pela escrita é um pensamento sintético, desconectado da vida. Já o nosso pensamento, movimentado pela oralidade, é um pensamento orgânico (Santos, 2020, p.07).

A EJA no Brasil, é marcada historicamente por seu caráter utilitarista, é o próprio conceito da educação sintetizadora. Desde a época da colonização com os Jesuítas que se dedicavam a alfabetizar (catequizar) tanto crianças indígenas como índios adultos em uma intensa ação cultural e educacional, a fim de propagar a fé católica juntamente com o trabalho educativo. Queriam transformar os indígenas ao invés de conhecer e valorizar os seus saberes. Porém, atualmente, essa discussão sobre quebra de paradigmas, práticas que possibilitam a emancipação do sujeito e uma educação respeitosa tem ganhado cada vez mais espaço. Como afirma Santos (2020):

A nossa avaliação é que, neste exato momento, estamos vivenciando uma das maiores possibilidades de um fim desse mundo eurocristão, monoteísta, colonialista e sintético. Esse mundo está chegando ao fim. Não é à toa que estamos vivendo esse desespero, essa grande confusão. Mas, por incrível que pareça, estamos vivendo também uma nova confluência (p. 07).

É um fato que a educação foi baseada por muitos anos em saberes sintéticos, e concretizar uma educação contracolonial é conseguir extrair dos saberes sintéticos suas positivities e permitir sua confluência com os saberes orgânicos. É necessário permitir essa confluência de tal forma que nossa prática pedagógica possa transfluir.

O conceito de confluência foi falado por Bispo em diversas oportunidades, em seu livro “Colonização, quilombos modos e significados” o autor separa um capítulo para abordar o conceito de Confluência e transfluências. Como percebemos:

Confluência é a lei que rege a relação de convivência entres os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se ajunta se mistura, ou seja, nada é igual. Por assim ser, a confluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas (Santos, 2015, p. 51).

Bispo pensou no conceito de confluência ao observar as águas salgada e doce. Ele percebeu que em algum momento elas se encontravam, mas não se misturavam e isso ocorria de forma harmônica, ele compreendeu que elas se ajuntam, mas não se misturam. Cada água possui suas particularidades e individualidades, mas ao mesmo tempo, a partir da confluência, elas se tornam plurais. O mesmo podemos dizer sobre os saberes orgânicos e sintéticos. São saberes distintos, que se opõem de várias formas e são encontrados de forma separada em diversos lugares. Mas no ambiente escolar esses saberes podem confluírem a partir da intencionalidade da

equipe escolar com vista à contracolonizar, podemos extrair as positivities dos saberes e construir uma educação emancipatória.

Bispo, ao observar o movimento das águas salgadas e doces, pôde entender a confluência. A transfluência é mais complexa, mais demorada.

Transfluência é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se mistura se ajunta. Por assim ser, a transfluência rege também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta (Santos, 2018, p. 50).

A partir da transfluência podemos entender que a escola é um espaço plural. Na EMSHA por exemplo, temos educandos(as) quilombolas e não quilombolas que se interagem na sala de aula, temos diversos perfis de professores(as) que também dialogam no ambiente escolar. Mas quando percebemos as singularidades, temos práticas distintas, histórias distintas e neste momento conseguimos transfluir, pois nem tudo que se mistura se ajunta. Mesmo estando no mesmo ambiente, realizando a mesma função que é lecionar, o(a) professor(a) contracolonial e o professor que reproduz o pensamento colonizador em sua prática não se ajuntam.

Confluência foi um conceito muito fácil de elaborar porque foi só observar o movimento das águas pelos rios, pela terra. Transfluência demorou um pouco mais porque tive que observar o movimento das águas pelo céu. Para entender como um rio que está no Brasil conflui com um rio que está na África eu demorei muito tempo. E percebi que ele faz isso pela chuva, pelas nuvens. Pelos rios do céu. Então, se é possível que as águas doces que estão no Brasil cheguem à África pelo céu, também pelo céu a sabedoria do nosso povo pode chegar até nós no Brasil. É por isso que, mesmo tentando tirar nossa língua, nossos modos, não tiraram a nossa relação com o cosmo. Não tiraram a nossa sabedoria. É por isso que nós conseguimos nos reeditar de forma sábia, sem agredir os verdadeiros donos desse território que são os irmãos indígenas. Nós tivemos essa capacidade porque os nossos mais velhos que estavam em África, apesar de sermos proibidos de voltar para lá, vieram pela cosmologia. Isso é o que nós chamamos de transfluência (Santos, 2018, p. 50).

A educação não tem como ser singular, porque ela não é feita só para um e nem feita somente por um. A educação é sempre plural e por causa disso, ela faz mais sentido quando acontece seguindo a lógica contracolonial, que pensa em todos e não apenas em um grupo específico. A educação pede pela transfluência e só poderemos transfluir se colocarmos intencionalidade em nossas práticas escolares de modo que a emancipação intelectual dos sujeitos seja despertada. Enquanto educadores(as), podemos dialogar, podemos nos educar podemos buscar compreender que não somos únicos e a partir da pluralidade temos o poder e a oportunidade de fazer uma educação contracolonial.

#### 1.4 Quilombismo: resistências negras quilombolas em Belo Horizonte

A expressão quilombo vem sendo sistematicamente usada desde o período colonial, assim a definição “quilombo” é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos. Quer dizer acampamento guerreiro na floresta, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa” (Lopes; Siqueira; Nascimento, 1987, pp. 27-28).

No continente africano, o quilombo foi uma associação de homens sem distinção, e seus membros eram submetidos a rituais para se integrarem ao grupo e se transformarem em guerreiros. Para o referido autor, “o quilombo africano, no seu processo de amadurecimento, tornou-se uma instituição política e militar trans étnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação” (Munaga, 1995:1996, p. 63).

Ele considera então que o quilombo brasileiro é uma inspiração de organização africana, que surge com o objetivo de se opor ao regime escravocrata, iniciando uma nova sociedade: a dos oprimidos que encontraram na fuga e no quilombo uma nova forma de sobreviver e resistir.

Não obstante, por meio da interpretação de militantes e intelectuais negras e negros quilombo significa também o símbolo máximo de resistência da população negra (Nascimento, 1974; Moura, 1981). Os quilombos existiram durante a maior parte do período de escravidão e assim como as fugas, abortos, suicídios, envenenamento e assassinatos dos senhores de engenho e familiares, entre outros atos, eles se empenhavam em desestabilizar a norma imposta e comprovar a resistência.

Sobre esta perspectiva, Neusa Maria Mendes de Gusmão nos conta em seu capítulo Herança quilombola: negros, terras e direitos que:

Cada grupo social tem, assim, em seu seio, algo irreduzível, só seu, que consiste num investimento inicial de sua existência e de seu mundo, que sempre é ditado por fatores reais, mas que dá a estes sua importância e lugar. Neles se reconhece o conteúdo, o estilo de vida desses diversos grupos. Trata-se, como diria Hegel, de seu “espírito”. Um espírito que lhes configura e dimensiona a existência no interior de um processo historicamente constituído, e marcado por uma singularidade, mesmo que contenha em si elementos fundamentais de uma ordem mais geral, próprios da sociedade inclusiva (Gusmão, 2001, p. 340).

Entre a década de 1960 a 1970, o movimento negro no Brasil, tendo como principal expoente, Abdias do Nascimento, que utiliza a simbologia do quilombo, referenciando Palmares e o líder Zumbi, como política de resistência, luta contra a discriminação e combate ao racismo, valorizando a arte e os intelectuais negros.

A sua compreensão é de que o povo negro sempre se organizou para constituir comunidades, seja durante ou posteriormente ao período de escravidão.

Corroborando com o sociólogo Guerreiro Ramos:

O negro é povo, no Brasil. Não é um componente estranho de nossa demografia. Ao contrário, é a sua mais importante matriz demográfica. E este fato tem de ser rígido à categoria de valor, como o exige a nossa dignidade e o nosso orgulho de povo independente. O negro no Brasil não é anedota, é um parâmetro da realidade nacional (Ramos, 1995[1957], p. 200).

A formação de quilombos é a expressão mais autêntica em terras brasileiras. Com o fim da escravidão, o povo negro continuou se aquilombando, processo que pode ser visto na origem da ocupação dos morros e terrenos devolutos que deram origem às favelas, símbolo maior do abandono dos libertos pelo Estado.

Vivenciamos sucessivas tentativas de resistências para que o negro sobrevivesse na sociedade brasileira, todos os movimentos, processos de luta, fuga, afirmação identitária, expressão cultural, desde a vinda forçada nos navios negreiros até os dias atuais, são considerados como estratégias plurais de resistir e lutar contra a ordem societária de opressão e exploração vigente.

É uma luta recente por parte dos estudiosos – principalmente negros – que dedicam-se à tarefa de contar a história pela ótica dos que socialmente foram oprimidos. Dessa forma, a história do negro no Brasil tem passado a ter seus próprios historiadores e analistas, que ecoam a voz de quem foi silenciado em espaços que antes eram ocupados por pessoas brancas, como em livros e espaços acadêmicos. Tais narrativas em embasadas em métodos científicos aceitos pela academia para construir narrativas e conceitos sobre o período da escravidão no Brasil. Assim sendo, dialogar com escritores(as) negros(as), que têm se esforçado para entender a história sob a ótica da população que foi silenciada segue ao encontro de uma epistemologia baseada em uma concepção de Educação Popular Negra, conforme também compreende Rosa:

Penso nas vias que o povo negro no Brasil criou, recriou, encontrou e lapidou para transmitir seus conhecimentos e suas cosmovisões após e durante a experiência da diáspora. Formas de resistência profundas, que não deixam de privilegiar as aparências sinestésicas, em profundas educações de sensibilidades. Formas que estimam as alternativas apresentadas com respeito à ancestralidade, reforçando intenções que se posicionam frente a propostas desumanizadoras se hegemônicas, ratificadas e carimbadas em tantas escolas, centros de formação, museus, etc. Lugares que, se estão mofados em suas arquiteturas mentais, ao mesmo tempo parecem poder ainda abrir morada ao potencial de uma educação que não despreza a função intelectual, o pensamento crítico, mas que abrange o encanto e a mítica das sensibilidades, do corpo, desconfiando do deslumbramento ingênuo e do entusiasmo populista (Rosa, 2013, p. 100).

A trajetória das comunidades quilombolas, contam com aspectos que referenciam as especificidades da resistência em cada estado. Em Minas Gerais, a trajetória de formação dos quilombos é marcada por mobilizações e movimentos de resistência pela conquista e preservação do território, além da necessidade de reafirmar identidades etnicamente diferenciadas.

A formação dos Quilombos em Minas acompanha a exploração de metais e minérios, principalmente do ouro e do diamante entre os séculos XVIII e XIX. Com o crescimento das atividades exploratórias, ocorreu a diáspora populacional<sup>6</sup> tornando Minas Gerais o Estado com a maior população negra do país.

O regime republicano trouxe mudanças socioeconômicas, que visavam o progresso e modernização, visando tais mudanças surgiu a necessidade de transferir a antiga capital mineira Ouro Preto para Belo Horizonte. Em 1897, ficou estabelecido que a nova sede administrativa de Minas Gerais seria Belo Horizonte. Segundo as autoras Giovanna Rodrigues de Assis, Mariza Rios e Rafaela Carvalho Coutinho de Oliveira (2021) de *Natureza, Povos e Sociedade de Risco*:

O município belorizontino, que teve o seu crescimento partindo do centro para a periferia e com base em demasiada especulação imobiliária, apresenta poucos registros dos destinos tomados pela população negra no período de construção da metrópole e no contexto pós-emancipatório, o que não significa, portanto, a sua inexistência já pré-estabelecida no espaço (Assis; Rios; Oliveira, 2021, p.152).

Por esta razão, o resgate das narrativas das pessoas quilombolas consegue ressignificar e pluralizar a construção da cidade, mesmo diante das tentativas de apagamento social da população negra que esteve presente desde o início da formação de Minas Gerais, construindo seus próprios moldes de vida. Como assentiu Arroyo:

Movimentos sociais e pessoas foram vítimas de ocultamentos, inferiorizações até de sua sofrida história de afirmação de seus saberes, culturas, identidades. De suas pedagogias. Ignorar esses povos e suas pedagogias representa uma lacuna intencional nas narrativas da história das ideias e práticas pedagógicas. Qual a intenção dessas ignorâncias? Perpetuar uma das funções da autoridade das teorias pedagógicas hegemônicas: ignorar os saberes, afirmar a função da pedagogia de trazê-los para a cultura e o conhecimento legítimos, para a civilização e a maioria (Arroyo, 2012, p. 30).

---

<sup>6</sup> O termo diáspora pode ser entendido como o deslocamento, forçado ou não, de um povo pelo mundo. No século XVIII, em razão do cenário econômico de exploração existente em Minas Gerais, muitos africanos chegaram ao Brasil, impactando toda a construção da sociedade à qual essas pessoas que foram escravizadas tiveram como destino.

Cida Bento (2022) através de sua experiência trabalhista em organizações governamentais, sindicatos, federação de empregadores, percebe que há um ponto em comum em todos esses espaços no que diz respeito às relações de raça e gênero. Até mesmo nos espaços considerados de esquerda. Um falso discurso sobre diversidade era alicerçado por aquelas(es) que faziam estas instituições. Estas tinham como cargo de liderança, majoritariamente, homens brancos. E há uma espécie de corrida entre iguais e um modelo a ser seguido que tem como fundamentação a supremacia branca e seus integrantes. “É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros” (Bento, 2022, p. 18). Através dessa metáfora, percebemos que existem pactos tácitos, nem sempre visíveis, mas que perpetuam os privilégios de pessoas brancas e excluem todos(as) aqueles(as) que não fazem parte deste grupo étnico-racial-social.

Uma das motivações para este pacto da branquitude é o sentimento de medo e a constante ameaça de supressão destes privilégios. Para justificar socialmente esta ideologia racista, a ideia de meritocracia é utilizada como melhor discurso que encobre o pacto narcísico da branquitude: ora, as pessoas brancas são as mais qualificadas e bem-preparadas para estar no mercado de trabalho e posições de chefia que as pessoas negras, logo elas merecem essa posição. A culpa não recai sobre o branco, mas sim na população negra que não está devidamente preparada (Bento, 2022, p. 19).

Logo o apagamento da população negra é intencionado, através de um processo histórico, ainda segundo Bento (2022) estes processos de exclusão e apagamento da população negra não são contemporâneos, mas sim históricos e se tornaram estruturantes em nossa formação enquanto sociedade. Descendentes de escravocratas e de escravizados refletem as relações sociais que permeiam nossa vida hoje.

Como percebemos, esse apagamento é lúdimo. A história de Belo Horizonte que está nos livros, foi contada pelas pessoas brancas. E onde estava a parcela da população negra? Trabalhando na construção da cidade, buscando formas de resistir a exploração e excluídos da intelectualidade e dos processos formais de educação.

A cidade de Belo Horizonte foi crescendo e as políticas públicas centralizadas na elite permitiu o surgimento de periferias e a necessidade de resistência dos

quilombos, que mesmo diante das transformações sociais ocorridas ao longo dos séculos, resistem até hoje.

A escrita sobre os Quilombos em Minas Gerais, tem sido difícil, pois com poucas exceções, os quilombos foram praticamente desconhecidos nas literaturas e pelos poderes públicos até o ano 2000.

A questão quilombola em Minas Gerais, com raríssimas exceções, foi praticamente desconhecida pelos estudiosos e poderes públicos até o ano de 2000. Neste ano, um dos poucos documentos sobre comunidades quilombolas no Estado de Minas Gerais era uma lista da Fundação Cultural Palmares com aproximadamente 66 nomes, dos quais boa parte não trazia informações básicas como a localização de tais grupos (Marques; Simião; Sampaio, 2012, p. 151).

A Constituição Cidadã (1988) reconhece e garante a posse da terra aos quilombolas e reconhece-os como patrimônio histórico e cultural do país, nos termos do artigo 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Da mesma forma o artigo da Constituição Federal Brasileira garante que:

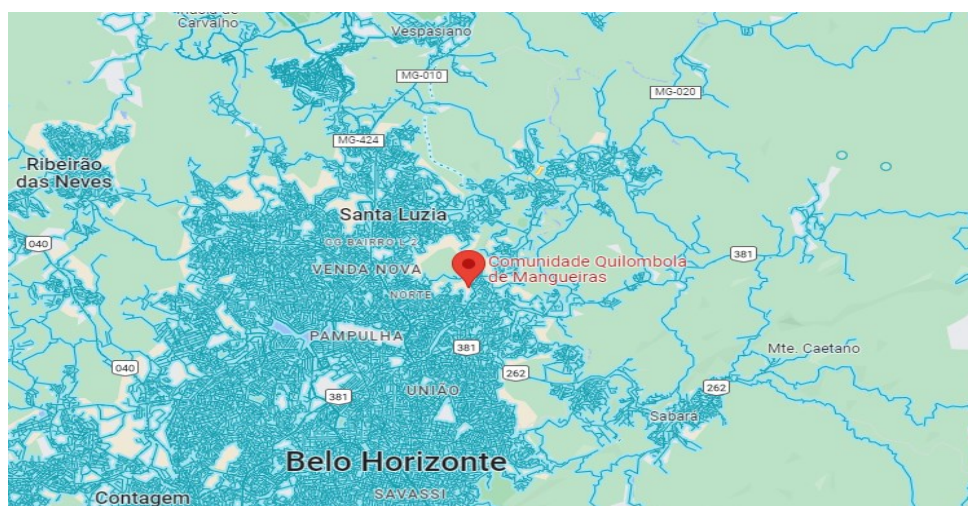
Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (Brasil, 1988, art. 216).

Pesquisar quilombos e quilombolas no cenário político atual é, também, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção. Tal processo tem passado por leis e normativas que visa dar sentido, estimular, fortalecer a luta dos remanescentes quilombolas. Em consonância com o debate nacional, através das conferências, de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais, os remanescentes da Comunidade de Mangueiras, inserem-se numa participação mais efetiva na luta para garantia dos direitos quilombolas: obter a titulação definitiva do seu território, preservação da área verde, nascentes, costumes, tradições, manifestações religiosas e políticas públicas de geração de renda aos moradores.

Belo Horizonte possui cinco comunidades quilombolas reconhecidas como Patrimônio cultural de natureza imaterial do Estado de Minas Gerais, sendo elas: Quilombo Luízes localizado Vila Maria Luiza, Região Oeste; Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango localizado no bairro Paraíso, Região Leste; Quilombo Souza localizado no bairro Santa Tereza, Região Leste; O quilombo da Irmandade Os Carolinos, no bairro Aparecida, região Noroeste e o Quilombo Mangueiras; território deste estudo que está localizado na Região Norte, próximo ao Ribeirão Izidora e ao Ribeirão Onça.

O nome do Quilombo Mangueiras se dá devido a grande quantidade de pés de mangas no espaço. A região é habitada por aproximadamente trinta e cinco famílias, totalizando aproximadamente 140 pessoas, numa área urbana de aproximadamente vinte hectares, densamente povoada por bairros e ocupações em seu entorno, como podemos observar nos mapas abaixo:

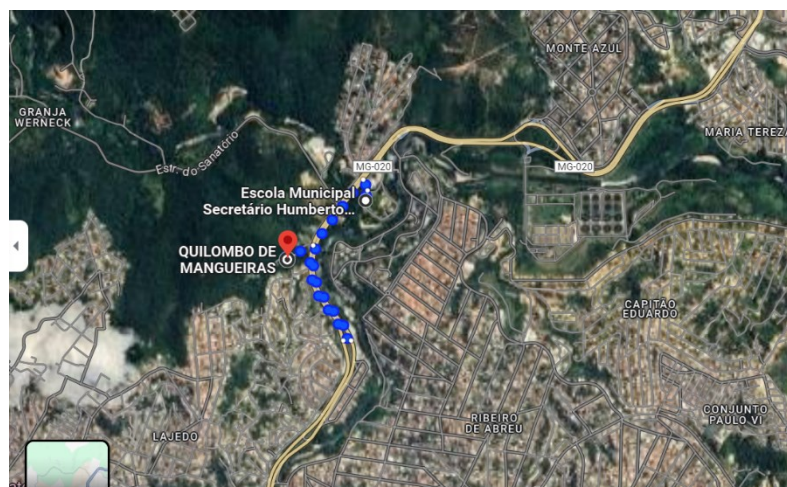
**Figura 1 - Mapa Regional Quilombo Mangueira**



Fonte: Google Maps, 2023.

No próximo mapa, veremos de forma mais próxima a localização do Quilombo Mangueiras e sua distância com a Escola Municipal Secretário Humberto Almeida e a comunidade ao redor do Quilombo.

**Figura 2** - Mapa via satélite do Quilombo Mangueira



Fonte: Google Maps – 2024

Essas famílias, remanescentes de quilombolas, resistem em seu território tradicional, na preservação das nascentes, do Córrego Lajinha, na defesa e cultivo da área verde com resquícios de Mata Atlântica, umas das últimas manchas verdes da cidade. O território dos mangueirenses já era propriedade de seus ancestrais antes da formação de Belo Horizonte. Segundo França (2019) que dialogou com os moradores.

A comunidade tem a memória da ocupação desse território com o casal Vicência Vieira de Lima e Cassiano José de Azevedo, em meados do século XIX, período anterior à Lei Áurea e a fundação de Belo Horizonte. Viviam da agricultura de subsistência. Um dos 12 filhos do casal, Maria Bárbara é a ancestral mais próxima dos atuais moradores. Ela teve a gleba cedida em 1932 pela família Werneck, latifundiário da região da mata lizidora, onde se formou a Granja Werneck, local em que foi construído, pelo médico Hugo Werneck, um sanatório para o tratamento da tuberculose, inicialmente para os funcionários do Banco do Brasil (França, 2019, p.23).

No documento do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio das Velhas (CBH Rio das Velhas)<sup>7</sup> consta uma matéria relatando a história do Quilombo Mangueira. A partir dos relatos dos moradores eles contam que Maria Bárbara foi uma trabalhadora negra que nasceu por volta de 1863, casou-se com José Maria do Espírito Santo, com quem teve três filhos: Cassiano, Miguel e José Maria. Ela trabalhava artesanalmente na fabricação de panelas de barro e na produção de doces e tem o nome citado, de forma recorrente, pelos integrantes da comunidade, como referência histórica pela criação do quilombo. Seus antecessores eram pessoas negras que trabalhavam nas regiões

<sup>7</sup> Disponível em: <https://cbhvelhas.org.br/noticias-internas/quilombo-mangueiras-e-a-luta-pela-preservacao-de-seu-territorio-na-bacia-do-rio-das-velhas/>. Acesso em: abr/2024.

de Sabará e Santa Luzia, cidades vizinhas que se desenvolveram no século XVIII com a mineração do ouro. Eles já estavam aqui quando a cidade surgiu e a capital teve que se amoldar ao território.

Os moradores do Quilombo passaram por um período de migração interna, nos anos 80, já que a condição de vida dentro do Quilombo era precarizada e alguns abandonaram a comunidade. A partir dos anos 90, com o crescimento da urbanização ao redor da propriedade, os moradores antigos consideraram pertinente retornar, com medo de perder a terra e começaram um novo processo de construção identitária. Segundo França (2019):

Nesse processo de construção identitária, resgatando a história dos seus ancestrais, reconhecendo-se na diversidade sociorracial e cultural brasileira, a matriarca da comunidade e suas filhas retomaram uma tradição religiosa afro-brasileira, o Candomblé. O terreiro é constituído dentro da comunidade de Mangueiras e os cultos se estabelecem em rituais voltados às divindades e entidades sagradas, os orixás (p.23).

Nos anos 2000 vieram novas pressões sobre os(as) moradores(as), que neste momento precisaram se identificar como comunidade quilombola constituindo parte de uma estratégia de luta e de proteção às ameaças territoriais. Em 2005, a comunidade foi certificada como quilombola pela Fundação Palmares<sup>8</sup> e em 2008, foi concluído o Relatório Antropológico de Mangueiras.<sup>9</sup>

A Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, instituída pelo Decreto nº 6.040, de 2007, tem como principal objetivo promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

Sabemos que nos últimos anos o Quilombo Mangueira tem vivenciado diversas transformações físicas e sociais, mas os(as) descendentes(as) dos(as) fundadores(as) do Quilombo que residem na propriedade preservam o sentido de comunidade tradicional que (re)emerge diante de um contexto histórico mais favorável, com leis que antes excluía e que agora protege a identidade quilombola.

---

<sup>8</sup> O primeiro requisito para se iniciar o processo de reconhecimento e titulação territorial das comunidades quilombolas é a certificação pela Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

<sup>9</sup> Relatório que descreve as características históricas, econômicas e socioculturais do quilombo e é um dos requisitos para a demarcação do território. Disponível em: <https://issuu.com/instituto-socioambiental/docs/relatorio-antro-mangueiras-ufmg> Acesso em: abr/2024.

Como nos elucida Marques, Simão e Sampaio (2012):

A ancestralidade comum e o forte vínculo com aquele território evidenciam-se hoje por um sentido de coletividade expresso em elementos de diversas ordens, desde o trato das pessoas por apelidos, o compartilhamento de memória histórica de eventos comuns, o padrão de casamentos próximos, o compartilhamento de saberes e crenças relativas ao uso medicinal e místico da flora da região, entre outros. Esse sentido de coletividade que os une fez surgir a necessidade da identificação do grupo como Comunidade Quilombola e de sua demarcação territorial, hoje elemento prioritário para a preservação da unidade do grupo, especialmente diante de um contexto de fortes ameaças à sua territorialidade (p. 14).

O quilombo Mangueira é patrimônio cultural da capital mineira<sup>10</sup> desde 2018, devido à trajetória de luta e resistência dos(as) moradores(as) na afirmação como afro-brasileiros(as), reivindicando pelo reconhecimento da comunidade como remanescentes quilombolas. Tal posicionamento foi de fundamental importância na constituição identitária do Quilombo Mangueiras que através do processo de certificação na Fundação Cultural Palmares passa a ter acesso a programas sociais do governo federal, estadual e municipal como, por exemplo: "Luz Para Todos", saneamento básico e uma sala de alfabetização para adultos, entre outros.

Mesmo com tantos avanços vivenciados pela comunidade mangueirense, alguns desafios se perpetuam dentre eles, destacamos: a pressão da especulação imobiliária e a preservação ambiental. Nos últimos anos, a comunidade vem sofrendo pressão pelo crescimento da cidade e por obras de urbanização. O espaço, que até há pouco tempo era desvalorizado, tornou-se alvo de especulação após a implantação de empreendimentos imobiliários.

O quilombo é uma área de preservação ambiental, com nascentes, vegetação nativa, fauna e flora. Apesar de estar localizado em uma área urbana a comunidade preserva práticas tradicionais tais como: práticas agrícolas (especialmente hortaliças), criação de animais, uso do fogão a lenha e plantas medicinais. Segundo Marques, Simião e Sampaio (2012):

A comunidade tem sido discriminada por sua identidade étnica e pelo fato de não se integrar completamente aos modos de vida urbanos, ou seja, por não ser igual aos "outros". O fato de residirem em uma área de muita mata foi por muito tempo motivo de chacotas alheias, chegando o grupo a ser classificado por alguns vizinhos como "bichos do mato" (p. 11).

Mesmo com as resistências e os preconceitos vivenciados pelos moradores do Quilombo, hoje os mesmos têm se fortalecido a partir da união e da proteção legal

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/comunidades-quilombolas-sao-declaradas-patrimonio-cultural>>. Acesso em: mar/2024.

enquanto comunidade Quilombola. Tal fortalecimento tem trazido mais segurança e visibilidade para a comunidade, que ainda enfrenta inúmeros desafios. Contudo, realizam os enfrentamentos necessários para o desenvolvimento comunitário, sendo liderados por meio das potências das mulheres negras.

### **1.5 Educação Escolar Quilombola**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inserem as seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação indígena, educação do campo e ensino a distância. Nessa legislação, as modalidades referem-se às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino adotarão para adequarem-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola.

Nesse enquadre, as modalidades de educação perfazem um componente disperso que se refere tanto a variações intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem – como educação a distância e profissional – quanto às especificidades do público ao qual se destina – jovens e adultos, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos.

A dispersão observada no tratamento das modalidades da educação demonstra o campo complexo e polissêmico que circunscreve as políticas públicas, no qual se debatem a garantia da igualdade como princípio e o reconhecimento da diferença como valor. Políticas de inclusão, políticas de ações afirmativas, políticas de diversidade e políticas de diferença passam a compor o vocabulário das políticas públicas (Miranda, 2012, p.2).

Além da LDBEN nº 9.394/1996 e dos dispositivos jurídicos, o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola conta, desde 2009, com elementos do Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003 (atualizada pela Lei nº 11.645/2008). Esse cenário em movimento inclui a modalidade de educação quilombola instituída pela Resolução nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 27 desta resolução indica que a cada etapa da educação básica pode corresponder a mais de uma modalidade. É na seção VII que a educação escolar quilombola é definida, conforme descrição do art. 41:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios

constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (Brasil, 2010).

Em 2012, foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012),<sup>11</sup> que devem orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola em diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e dos movimentos quilombola.

A EMSHA teve uma turma de EJA dentro do quilombo Mangueiras que inaugurou no ano de 2008 através da PBH. A Secretaria de Educação da regional norte possibilitou à comunidade o acesso à Educação de Jovens e Adultos no próprio território. A regional fez o projeto junto à comunidade depois de algumas reuniões em que foi discutido como seria o formato da escola logo que o projeto fosse aprovado pelos mangueirenses em assembleia. A escola foi construída em parte da casa do morador Valter que na época era presidente da Associação Quilombo de Mangueiras. A escola tinha cerca de 50 m<sup>2</sup>, contava com uma sala de aula com 15 carteiras, quadro branco, computador, materiais didáticos, estante para biblioteca e dois banheiros. Neste espaço também seriam realizadas reuniões da associação do Quilombo, uma vez que essa não possui uma sede. O nome da escola era Centro Educacional Maria Bárbara de Azevedo, dado em homenagem a uma das matriarcas.

Atualmente a escola não funciona mais dentro do quilombo, devido à baixa quantidade de estudantes e dificuldade de encontrar professor(a). As aulas aconteciam no turno da tarde, devido às especificidades do quilombo, como o clima frio no período noturno devido à grande quantidade de árvores da Região. Porém, a estrutura física continua sendo utilizada como sede da associação.

Por um período, vivenciamos uma escola quilombola, que estava localizada dentro do Quilombo e tinha enraizado a valorização da identidade cultural, na contextualização histórica e na interação de saberes. Os conteúdos eram marcados pela interdisciplinaridade, essa forma de educação buscou integrar conhecimentos

---

<sup>11</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram construídas a partir de consultas públicas oficiais no Maranhão, na Bahia e em Brasília, realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/Ministério da Educação (MEC), assim como de consultas públicas em outros estados a partir de iniciativas locais e autônomas. Uma descrição minuciosa dessas consultas é apresentada na dissertação de Noronha (2013).

tradicionais quilombolas com conteúdos escolares, promovendo assim um diálogo de saberes que enriquece o aprendizado e fortalece os laços comunitários. Além disso, a escola se pautava na participação ativa da comunidade, respeitando sua autonomia e buscando atender às suas necessidades específicas, incluindo a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Por exemplo, a comunidade pediu na época que a professora de referência fosse mais experiente e negra e assim foi feito, o município cedeu uma professora que tinha sintonia com os educandos(as) e foi bem aceita pelo grupo.

Atualmente a EMSHA, nosso local de pesquisa, situada próximo ao Quilombo mangueira não é uma escola quilombola, mas realiza práticas escolares que objetivam empoderar as pessoas quilombolas, com a intencionalidade de não apenas transmitir conhecimentos, mas também contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes, críticos(as) e engajados(as) na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir da proximidade geográfica, vínculo com lideranças do quilombo e a presença de educandos(as) quilombolas, a EMSHA vivencia especificidades e demandas presentes nas escolas quilombolas, aproximando-se de uma educação escolar quilombola. Por exemplo, verifica-se um elevado quantitativo de moradores do quilombo que são educandos(as) nesta escola. Logo, tratar da identidade étnico-racial e seu processo de construção baseado na luta dos povos quilombolas é uma prática escolar que envolve memórias, ancestralidades e conhecimentos tradicionais; também está ligado ao histórico de resistência, variando de acordo com as especificidades de cada comunidade.

No Brasil, a educação foi pensada para uma elite e universalizada na teoria, para todos. Porém, nem todos possuem acesso e quando possuem, nem todos são respeitados no processo de aprendizado. Um dos avanços nesse sentido ocorre no âmbito das políticas afirmativas, com a aprovação da Resolução nº 48, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (doravante DCN):

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades

escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (Brasil, 2012, p. 26).

O texto acima nos mostra que as políticas públicas educacionais estão caminhando em relação à população quilombola. Tal avanço é fundamental, já que os quilombos estão passando por um momento de ressignificação como territórios produtores de saberes e resistências. A educação escolar quilombola possui especificidades, como um material didático alinhado com a história e identidade do quilombo. Logo pensar em uma educação quilombola é um avanço em nossa educação que sempre foi pensada para uma elite e excludente para os demais. Segundo Miranda (2012):

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar (p.374).

Em nossa pesquisa, estudamos práticas escolares antirracistas realizados na EJA de uma escola localizada próximo ao Quilombo, que tem educandos(as) quilombolas e estabelece um diálogo com esse quilombo com o objetivo de ser mais assertiva em suas práticas, afinal não tem como falar sobre o quilombo, sem se aproximar do quilombo, reconhecemos que não estamos falando de uma escola quilombola, mas nesta pesquisa nos aproximamos de uma instituição que leva em consideração as especificidades do quilombo. Nesse sentido, elas são valorizadas e reconhecidas e as práticas escolares são pensadas a partir da emancipação dos(as) sujeitos(as). Quanto a isso, a escola já realizou alguns censos escolares próprios constando que a maior parte dos(as) seus(suas) estudantes são negros(as), logo o recorte racial que é presente nos quilombos também está presente nesta escola. No capítulo seguinte, iremos discorrer sobre o projeto Kizomba, que faz diversas parcerias com o Quilombo Mangueiras.

## 2 CAPÍTULO

### PROJETO KIZOMBA: UMA EXITOSA EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA ESCOLAR ANTIRRACISTA NA EJA QUE EMERGE A PARTIR DAS CONFLUÊNCIAS ENTRE OS SABERES ORGÂNICOS E SINTÉTICOS

A Escola Municipal Secretário Humberto Almeida desenvolve desde o ano de 2010 o Kizomba, que atualmente é um projeto institucional, que envolve toda a escola. Kizomba é uma palavra de origem africana, do quimbundo, língua banto, significa “festa” e um estilo musical de Angola, a partir dos anos 1980. A escolha do nome não foi aleatória:

A escolha do nome do projeto Kizomba” como a exaltação da raça, a festa da diversidade, foi discutida a partir da composição do samba-enredo do cantor Martinho da Vila, “Kizomba, a festa da raça”. A abertura do projeto utilizou a música com a performance de um grupo de estudantes (França, 2019, p. 26).

Algumas práticas antecederam o Kizomba, dentre elas se destaca: a) a parceria de uma professora de história com um líder comunitário, Sr. Thomás Francisco de Oliveira, e do quilombola, Sr. Valter Vitor da Silva, que levavam os educandos(as) em trilhas, com o intuito de aproximá-los(as) do seu território; b) Para além desta parceria, a escola já possuía estudantes quilombolas, que demonstravam entusiasmo em perceber a valorização do quilombo.

Os alunos Marcus Túlio de Oliveira Gonzaga, Tassiana Evangelista da Silva e Vítor Santos, que ainda moram no Quilombo Mangueiras, se sentiam muito valorizados quando guiavam grupos de colegas da escola para conhecerem a história real dos “remanescentes de quilombolas” da sua comunidade. Para eles, a divulgação do quilombo era muito importante, pois valorizava a luta de seus antepassados por aquele território e chamava a atenção para o valor histórico daquela comunidade para a Região Norte de Belo Horizonte (França, 2014. p. 33).

Logo, a proximidade e a relação da escola com o Quilombo Mangueiras são essenciais, por isso no projeto Kizomba os saberes e a história da comunidade quilombola é valorizada.

A descoberta que tão próximo da escola, uma comunidade negra se organizava e reivindicava o reconhecimento como remanescentes quilombolas, foi importante para redimensionar o projeto, iniciando assim uma parceria entre a EMSHA e o Quilombo Mangueiras. Um elo estreitando a relação entre educandos(as) e moradores da comunidade. A aproximação com o Quilombo Mangueiras estabeleceu-se quando adolescentes quilombolas se tornaram meus alunos no Ensino Fundamental e Médio. Acordamos para que eles fossem os nossos guias dentro da comunidade quilombola. O primeiro passo foi dialogar com esses adolescentes, na percepção de pertencimento racial deles em sua comunidade. A partir de então, com timidez inicial, eles passaram a divulgar e valorizar a luta dos seus antepassados por aquele território negro, de história e memória importantes para a cidade e a escola. A comunidade de Mangueiras e a escola, em suas interações, estabeleceram um vínculo de parceria em que a valorização de

ambos os territórios passou a ser espaços de trocas de experiências e saberes múltiplos (França, 2019, p.14).

A construção da identidade do indivíduo é feita a partir do coletivo e das interações. É sabido que os quilombos foram vistos no Brasil por muitos anos como algo negativo, a educação contracolonial busca ressignificar a história, principalmente ecoando a voz de povos que foram oprimidos. Logo, essa iniciativa de ressignificar o quilombo é essencial para a consolidação da identidade dos estudantes quilombolas, mas também para a construção da identidade dos(as) demais estudantes negros(as) e não negros(as).

A educação colonial, que a maioria dos estudantes são submetidas, fala das pessoas descendentes dos povos africanos associadas a escravidão ou pobreza. Mas ressignificar a história de forma prática é essencial para todos. Gomes (2022) dialoga sobre a formação da identidade negra dentro da escola:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra (p. 39).

O projeto Kizomba é essencial nesse sentido, pois ele valoriza a história e a cultura africana. Os(as) educandos(as) são incentivados(as) e orientados(as) a compreenderem a história afrobrasileira a partir de uma perspectiva também contracolonial. Mesmo a escola estando localizada próximo ao Quilombo Mangueiras, muitos(as) educandos(as) não conheciam a comunidade e os que moravam no entorno haviam preconceito em relação ao espaço. Logo, o Kizomba trabalha sobre o pertencimento à comunidade.

Bom, a escola, ela trabalha já há alguns anos, desde 2010, ela já trabalha com a festa da Kizomba. E a Kizomba é um trabalho que ele não é realizado só no final do ano, só no mês de novembro. Ele é trabalhado ao longo do ano inteiro. Então, a partir da Kizomba, né, que é a festa é por exemplo, a gente já fez vários trabalhos com todos os Quilombos de Belo Horizonte. É, a gente trabalha com vários, vários pontos, vamos chamar de pontos, mas não é pontos a palavra que eu queria falar, de vários assuntos relacionados que agregam a Kizomba. E a gente, por esse motivo, por já ter anos de prática, de trabalho e tudo, a gente entrou com o pedido da categoria excelência no selo de igualdade racial. Então, a escola possui esse selo que é uma certificação de um trabalho que vem sendo executado e esse ano de novo a escola vai entrar. Então, pelo selo são dois anos de execução de um projeto. O nosso projeto é infinito, ele não para, assim, a gente vai percebendo as necessidades e vamos agindo. A gente também tem um público indígena que, então, ele não abarca só a questão dos negros, ele também abarca a questão dos indígenas e até dos ciganos, que futuramente vai ser um trabalho que vai ser feito, mas, acima de tudo, a gente preza pelo respeito, pela

diversidade, para a gente entender, assim, mesmo a sociedade de uma maneira ampla e com respeito, com a inclusão de todas as pessoas, a gente sabe que o racismo, por exemplo, ele nunca vai acabar, mas a gente busca combater todas essas formas de racismo e de discriminação (Djamila, Equipe pedagógica, preta, 2023).

O projeto iniciou na Escola Integrada, mas em 2010 os(as) professores(as) receberam o material do projeto “A Cor da Cultura”.<sup>12</sup> A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir – Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, e o MEC que visava a promoção da educação antirracista, por meio de um conjunto de ações de educação para relações étnico-raciais (ERER), que integra mobilização, comunicação, audiovisual, formação de educadores e materiais educativos.

Os educadores foram desafiados a estudar, refletir e analisar a história africana e como a cultura do povo negro africano contribuiu nos aspectos sociais, políticos, econômicos e religiosos na formação da sociedade brasileira. Nesse aspecto, considerando a população negra brasileira, como a maior fora da África, é importante que a escola desenvolva o projeto Kizomba objetivando desconstruir preconceitos, estereótipos e discriminações que inferiorizam o grupo negro e suas manifestações culturais e religiosas, buscando ressignificar conceitos, conteúdos e saberes importantes que valorizem a questão étnico-racial e os sujeitos em sua diversidade racial (França, 2019, p. 26).

No decorrer do ano de 2010 o grupo de professores abraçaram o projeto e trabalharam com os estudantes os materiais que vieram no kit<sup>13</sup> “A cor da cultura” e a culminância foi a festa do 1º Kizomba.

A festa iniciou-se com uma apresentação dos bombeiros mirins, cantando o hino nacional. Em seguida, os visitantes puderam assistir as apresentações de capoeira, peças de teatro, músicas e danças, contação de histórias, desfile da beleza negra e prestigiar exposições de artesanato, fotografias, máscaras e contos africanos, bem como saborear comidas típicas e conhecer as manifestações de religiosidade. As homenagens às personalidades negras da nossa comunidade, o Sr. Tomás e a matriarca do Quilombo Mangueiras, Dona Wanda, emocionaram os presentes. A Kizomba foi um sucesso, se institucionalizou e passou a fazer parte do calendário pedagógico da escola (França, 2014. p. 34).

---

<sup>12</sup> O projeto a “A cor da cultura” foi fundado em 2003, mas havia sido interrompido nos últimos anos pelo governo federal. Em 2024 ele foi retomado conforme link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/julho/mec-retoma-parceria-com-projeto-a-cor-da-cultura>>. Acesso em: abr/2024.

<sup>13</sup> O kit dentre outras informações e materialidades sobre o projeto “A cor da cultura” podem ser acessados no link: <https://futura.frm.org.br/conteudo/mobilizacao-social/solucao/cor-da-cultura>>. Acesso em: abr/2024.

Desde então, o projeto Kizomba acontece todos os anos na escola. A seguir iremos detalhar o ano, a edição e a temática de cada Kizomba.

**Quadro 1** - Organização do evento Kizomba por ano/tema

| Ano  | Edição      | Temática  |
|------|-------------|---|
| 2010 | 1° Kizomba  | Kizomba - A Cor da Cultura: Valores Civilizatórios  |
| 2011 | 2° Kizomba  | A Diversidade da Cultura Afro-brasileira  |
| 2012 | 3° Kizomba  | A África é aqui   |
| 2013 | 4° Kizomba  | Orgulho De Ser Negro  |
| 2014 | 5° Kizomba  | Celebrando a Culinária Afro-brasileira com Arroz de hauçá, vatapá e caruru  |
| 2015 | 6° Kizomba  | Personalidades Negras   |
| 2016 | 7° Kizomba  | Samba de Roda   |
| 2017 | 8° Kizomba  | O Mundo é Plural: Respeite as Diferenças!   |
| 2018 | 9° Kizomba  | Centenário de Nelson Mandela: 1918-2018   |
| 2019 | 10° Kizomba | Desconstruindo Preconceitos, Estereótipos, Estigmas e Combatendo o Racismo  |
| 2020 | 11° Kizomba | A Cor de Onde Eu Vivo: Retratos da Diversidade. Certificação da escola como Selo da Igualdade Racial, Categoria Excelência "BH Sem Racismo" |
| 2021 | 12° Kizomba |   |
| 2022 | 13° Kizomba | Kizomba: Valorizando os Quilombos, Patrimônios Culturais de BH (Luízes – Mangueiras, Manzo N´gunzo Kaiango e Souza)                         |
| 2023 | 14° Kizomba | Manifestações da Cultura Popular na Perspectiva Quilombola e Indígena em BH   |
| 2024 | 15° Kizomba |   |

**Fonte:** Dados coletados pela autora.

No 2° e 3° Kizombas foram exibidas pinturas africanas e fotografias dos educandos. No 4° Kizomba as atividades foram mais simples, visto que a escola estava em obras. Mas os alunos fizeram uma passeata com o intuito de exaltar a beleza negra.

No 5° Kizomba houve a apresentação de dança, teatro e caracterização dos alunos representando personalidades negras. Neste Kizomba houve a presença de lideranças comunitárias e representantes do Quilombo Mangueiras. A festa foi

encerrada com um almoço feito pelas funcionárias da escola para toda comunidade escolar, em que foi servido Bobó de Camarão, arroz de Hauça e Caruru. Entre o ano de 2015 que ocorreu o 6º Kizomba e o ano de 2019 que ocorreu o 10º Kizomba, há poucos registros que detalham o evento de forma escrita, mas temos registros fotográficos que incentivam a história oral.

Os anos 2020 e 2021 foram marcados pela pandemia, mas a escola realizou lives, que são vídeos feitos ao vivo, que permitem a interação da comunidade escolar nas redes sociais. A temática destes anos foi “A Cor de onde Eu Vivo: Retratos da Diversidade” foi agraciado com o Selo da Promoção da Igualdade Racial - BH Sem Racismo, categoria excelência.

A partir do ano de 2022 a escola tem realizado registros mais completos sobre os Kizombas. Neste ano de 2022 a temática foi Kizomba: valorizando os quilombos-kilombu, patrimônios culturais de belo horizonte (luízes-mangueiras-matias-manzo ngunzo kaiango-souza). O objetivo geral foi garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos de Belo Horizonte, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas, conforme orienta a Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A seguir iremos dialogar com o planejamento elaborado pela equipe pedagógica da EMSHA para o Kizomba do ano de 2022 e exemplificar algumas práticas escolares antirracistas que foram desenvolvidas no ano de 2022.<sup>14</sup>

A escola criou a comissão de organização da Kizomba composta por professores, formadores da SMED gestores da escola e membros da comunidade escolar que fizeram reuniões online e presencial com representantes do quilombo, do núcleo centralizado de estudos étnico- racial da SMED, da Câmara Municipal, de parceiros e da escola para discutirem e traçarem o plano de ação e em seguida dialogarem com toda a comunidade escolar.

Segundo o planejamento desenvolvido, os conteúdos a serem trabalhados considera o Baixo Onça como Território Negro de Aprendizagens e a centralidade do foco pedagógico passa a ser o Quilombo Mangueiras, que, junto aos demais quilombos da cidade, são considerados patrimônios culturais de Belo Horizonte e serão focos do fazer pedagógico da escola.

---

<sup>14</sup> O plano de trabalho completo estará disponível nos anexos da pesquisa.

As atividades propostas serão desenvolvidas mensalmente na escola, nos quilombos, em museus, através de oficinas multidisciplinares, em rodas de conversa, pesquisa, produção de material literário, fotográfico e de audiovisual, no intuito de (re)conhecer a história, a memória, a identidade e a pluralidade da cultura quilombola, na cidade e no país.

Ao longo da pesquisa, temos afirmado que as práticas escolares que envolvem as relações étnico-raciais precisam ser intencionais. Pois o racismo na estrutura da sociedade brasileira é real e a escola reflete a sociedade. Ao longo dos anos, os(as) estudantes negros(as) foram silenciados, também dentro do ambiente escolar. Atualmente temos legislações que fazem mudanças na estrutura colonial do sistema escolar, mas no âmbito teórico. A prática exige mais. A partir da prática desta escola, conseguimos ver intencionalidade nas ações, diálogo com o outro, respeito nas ações que serão desenvolvidas. Gomes (2012) corrobora com este pensamento:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população (p.105).

Buscando a emancipação dos(as) estudantes e aprofundando as práticas escolares antirracistas, a escola determinou alguns objetivos específicos que iriam auxiliar nas ações do projeto no ano de 2022, sendo eles:

- Apresentar os Quilombos-Kilombu (LUÍZES, MANGUEIRAS, MANZO NGUNZOKAIANGO, MATIAS E SOUZA) como patrimônios culturais de BH;
- Inserir na programação da Rádio PLAYEMSHA as pautas relativas às comunidades quilombolas;
- Desenvolver atividades educativas antirracistas que promovam a

- história e cultura quilombola;
- Promover o Quilombo Mangueiras como um dos eixos norteadores do projetopedagógico da escola;
  - Incentivar o fortalecimento dos/as estudantes quilombolas em seu pertencimento e protagonismo;
  - Realizar atividades que possibilitem os diálogos entre as culturas juvenis da comunidade e outras;
  - Preparar profissionais da escola através de formações para uma educação antirracista e quilombola;
  - Fazer um levantamento dos estudos que já existam sobre os quilombos de BH, para referenciar o projeto;
  - Organizar um espaço de memória no Jardim das Gentilezas;
  - Promover visitas mediadas a Territórios Negros de BH (espaços museológicos e espaços reconhecidos como patrimônio da cidade): Quilombos, Museus e Terreiros Wopo Olojukan - Patrimônio Imaterial de Belo Horizonte;
  - Produzir um calendário temático impresso anual em 2023;
  - Produzir uma logo da temática da Kizomba, pelos estudantes, para ser confeccionada numa blusa.

Para cumprir os objetivos propostos, a escola determinou conteúdos específicos que deveriam ser estudados por todas as áreas de conhecimentos e algumas práticas foram direcionadas para áreas específicas do conhecimento. A seguir iremos ver os conteúdos em que todas as áreas se envolveram:

**Quadro 2** - Proposta pedagógica para áreas específicas do conhecimento

| Área do Conhecimento                                  | Proposta pedagógica  |
|---|--|
| História-Português                                    | <p>Circuito dos Museus - Território Negro e Território de Mulheres. Visitas mediadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Museu dos Quilombos Urbanos Muquifu;</li> <li>• Museu do Conhecimento; Museu Minas Gerais Vale;</li> <li>• Quilombos-Kilombu: Luízes, Mangueiras, Manzo Ngunzo, Matias e Souza;</li> <li>• Terreiro Ilê Wopo Olojukan;</li> <li>• Território de Mulheres</li> <li>• Ouro Preto - EJA</li> </ul>   |
| História, Geografia, Português e PEI                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Censo - Questionário Sócio-econômico já produzido pela comissão da atualização do PPP;</li> <li>• Levantamento sistemático, quantitativo e qualitativo a respeito dos seguintes temas: Autodeclaração (identificando a perspectiva da Comunidade Escolar em relação a sua identidade étnico-racial, cor, religiosidade, classe social, gênero...);</li> <li>• Elaboração de um questionário com perguntas específicas para identificar as manifestações preconceituosas, estereotipadas, discriminatórias e racistas e o fator que as sustentam no espaço escolar;</li> <li>• Criação de um protocolo preventivo e encaminhamento e medidas educativas, em caso de ocorrência preconceituosas, discriminatórias e racistas.</li> </ul>  |
| Geografia, Matemática e PEI                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de material didático, imagético, filmes, de modo que possam ser acessados e vistos por todo o espaço escolar, com informações a respeito da cultura, manifestações, história, provérbios, receitas, empoderamento negro, cientistas negras, registros e fontes históricas, entre outros;</li> <li>• Produção em design digital – tablet - trabalho coletivo produto: revista digital/ou almanaque/ calendário 2023/blusa da Kizomba;</li> <li>• Levantamento de pássaros da nossa região. Pássaros e tradição - cuitelão é um pássaro endêmico da Mata Atlântica, encontrado na região da Mata Izidora, é uma espécie ameaçada de extinção. De acordo com o biólogo Tulaci Bhakti, ornitólogo, doutorando da UFMG, ex-estudante da EMSHA e morador do Ribeiro de Abreu, existem 157 espécies aves;</li> <li>• Intervenções artísticas no Jardim das Gentilezas. Memórias dos alunos;</li> <li>• Textos sobre história do Quilombo Mangueiras/ vídeos/ museu virtual afrobrasil/ fotos de infância e/ ou pais, avós, etc;</li> <li>• Confecção de histórias em quadrinhos com personagens da escola, englobando a história do Quilombo de Mangueiras e dos demais quilombos, criação de personagens e enredo;</li> <li>• Convidando o Senhor Thomaz Francisco de Oliveira, liderança da comunidade para contar histórias, envolvendo o Quilombo Mangueiras;</li> <li>• Trabalhando com as plantas medicinais, destacando aquelas existentes no Quilombo Mangueiras; Culinária Quilombola</li> <li>• Determinando um dia no mês para que a cantina providencie para os três turnos, merenda baseada na culinária quilombola, com alimentos como mandioca, milho, banana, e outros ingredientes relativos à cultura. • Fixar na cantina e no espaço externo informações a respeito do prato a ser servido.</li> </ul> |
| Inglês, Português, Ed. Física, Arte, Matemática e PEI | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficinas e aulas expositivas - SLAM, Músicas e suas traduções, Danças, intervenções artísticas e intervenções artísticas, tecnologias e recursos gráficos.</li> </ul>   |
| Ed. Física e Matemática                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empoderamento negro: oficina de xadrez (filme a rainha de katwee)</li> <li>• História dos jogos africanos e regras dos jogos: Mancala, Thosoru Yematatu, Shisima. Pesquisar outros jogos.</li> </ul>  |

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do planejamento pedagógico Kizomba 2022.

**Quadro 3** - Proposta pedagógica para todas as áreas do conhecimento

| <b>Conhecendo a diversidade da cultura afro-brasileira</b>   | <b>Legislações que tratam da prática racista, discriminatória ou preconceituosa, relacionados a questões étnicas. Conteúdo educativo, empoderador, reflexivo, questionador, antirracismo e quilombola</b>  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade dos povos africanos;</li> <li>• Quilombos e mocambos;</li> <li>• Quilombos-Kilombu como patrimônios culturais de BH;</li> <li>• Culinária Quilombola e Plantas medicinais;</li> <li>• Negros/negras como sujeitos históricos;</li> <li>• Diversidade da cultura afro-brasileira;</li> <li>• Colonialidade, Decolonialidade e Contra Colonialidade;</li> <li>• Identidade, Estética e o empoderamento da juventude negra da EMSHA;</li> <li>• Manifestações culturais juvenis da comunidade escolar e quilombola.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012.</li> <li>• Constituição Federal 1988<br/>Lei nº 10.689/2003 - Lei nº 11.645/2008 –<br/>Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica<br/>Resolução Estadual - <a href="http://www.educacao.mg.gov.br">www.educacao.mg.gov.br</a> -<br/><a href="https://www2.educacao.mg.gov.br/imagens/documentos/3658-17-r.pdf">https://www2.educacao.mg.gov.br/imagens/documentos/3658-17-r.pdf</a></li> <li>• Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial - Resolução COMPIR nº 01/2019.</li> <li>• Emenda da Câmara Municipal de Belo Horizonte, Vereadora Macaé Evaristo. Projeto de lei do Orçamento anual 212/2021.</li> </ul> |

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do planejamento pedagógico Kizomba 2022.

O planejamento para a Kizomba do ano de 2023 e 2024 foram elaborados juntos, de modo que seriam desenvolvidas ações com a mesma temática no decorrer de dois anos. No projeto que a escola elaborou sobre a Kizomba que ainda está acontecendo, eles abordam temáticas da Kizomba do ano de 2022 com o intuito de reforçar as ações. A seguir iremos dialogar com o planejamento da Kizomba do ano de 2023 e 2024 que tem a temática: Manifestações da Cultura Popular na Perspectiva Quilombola e Indígena em BH.

O objetivo geral da Kizomba 2023/2024 é desenvolver ações e práticas de ensino formativas que garantam à/ao estudante reflexões e protagonismo no processo de conhecimento, valorização e pertencimento da história, da memória e da ancestralidade da cultura africana, afro-brasileira e indígena, entendendo a legislação na construção de uma educação antirracista.

Para se atingir este objetivo a escola traçou objetivos específicos que são mais extensos, visto que o projeto vai se estender por dois anos:

- Realizar a 14ª e 15ª edição do Projeto Kizomba;
- Analisar os dados do Censo Demográfico do IBGE sobre a população indígena e quilombola no país e os impactos dessa visibilidade para as políticas públicas de reparação histórica e geográfica destas comunidades.
- Coletar dados e complementar o Censo Escolar, realizado em 2022, com

estudantes do sexto ano e novatos que chegaram na EMSHA em 2023.

- Estabelecer parcerias com os Quilombos Arturos, Luízes, Mangueiras, Manzo N`gunzo Kaiango, Matias, Souza, Pinhões e Tição para formações e visitas técnicas dos profissionais e estudantes;
- Realizar sequências didáticas para ações e atividades, desconstruindo preconceitos e estereótipos da cultura negra e indígena;
- Praticar a capoeira na perspectiva de patrimônio cultural afro-brasileiro e prática educativa esportiva antirracista;
- Apropriar de práticas educativas de ludicidade, esporte e jogos pedagógicos que protagonizam o/a estudante em sua pluralidade, diversidade e identidade étnica;
- Estudar a história dos quilombos como símbolos da resistência negra da cidade;
- Incentivar o fortalecimento dos/as estudantes quilombolas em seu pertencimento e protagonismo;
- Promover diálogos e palestras, na biblioteca da escola, com escritoras de livros antirracistas da cultura negra e indígena;
- Estabelecer Circuitos com visitas em Territórios Quilombolas Urbanos em BH, Contagem, Jaboticatubas e Pinhões;
- Mapear os quilombos, o primeiro terreiro candomblecista de BH e territórios indígenas, aplicando a Robótica como ferramenta pedagógica;
- Realizar atividades e oficinas que possibilitem os diálogos entre as culturas juvenis e a mediação como prática preventiva na redução de conflitos e combate ao racismo;
- Produzir com a Educação de Jovens e Adultos, na Jornada Literária, um livro a partir da temática “Eu sou porque nós somos - ancestralidades, territórios e tradições em Belo Horizonte”, em comemoração às duas décadas da Lei Federal nº 10.639/03;
- Fazer trabalho de campo nas cidades de Ouro Preto e Sabará entendendo a história de Chico Rei, do Congado como festa sincrética e religiosa em louvor dos/as santos/as protetores/as: Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia, São Domingos, Santa Catarina e São Jerônimo;
- Entrevistar Isabel Cassimira, Rainha Belinha, a Rainha Conga do Estado de Minas Gerais, personalidade do Congado das Guardas de Congo e

Moçambique Treze de Maio de Nossa Senhora do Rosário, do Bairro Concórdia;

- Promover oficinas de percussão, de estética e culinária ancestral quilombola e indígena;
- Criar o calendário temático impresso anual 2024/2025;
- Produzir a logo da temática da Kizomba para ser confeccionada em uma blusa;
- Construir memória Kizomba: Livro documental/ Revista Digital/ Fanzine;
- Adquirir acervo étnico-racial, da diversidade e de religiões de matriz africana para a biblioteca da escola.

O planejamento determinou as ações e conteúdos a serem desenvolvidos sendo eles:

**Quadro 4 - Ações e conteúdos a serem desenvolvidos nos anos 2023/ 2024**

| <b>Decolonialidade na Perspectiva Negra e Indígena:</b>   | <b>ARCABOUÇO JURÍDICO: Legislações que tratam da prática racista, discriminatória ou preconceituosa, relacionados a questões étnicas.</b>   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diáspora e africanidades; ○ Cosmovisão Afro Ameríndia;</li> <li>• Povos e Comunidades de Tradição;</li> <li>• Terreiro Ilê Wopo Olojukan e Quilombos como patrimônios culturais de BH;</li> <li>• Congado: Identidade, Pertencimento Negro e Sincretismo;</li> <li>• Jornada Literária: 20 anos da Lei 10639/03; ○ Cozinha Ancestral: Culinária Quilombola e Indígena;</li> <li>• Negros/as e indígenas como sujeitos históricos;</li> <li>• Diversidade da cultura afrobrasileira e indígena;</li> <li>• A Arte do Grafismo e dos símbolos Adinkras; ○ Povos indígenas mineiros e venezuelanos: migrações em BH;</li> <li>• Identidade, estética e o empoderamento da juventude negra da EMSHA;</li> <li>• Manifestações culturais juvenis da comunidade escolar e quilombola.</li> <li>• Jogos africanos, esporte, lazer e ludicidade;</li> <li>• Cartografia participativa aplicada à Robótica;</li> <li>• Circuitos território negro: Quilombos e Museus.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituição Federal 1988; ○ Lei 10.689/03;</li> <li>• Lei 11.645/08; ○ Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;</li> <li>• Resolução Estadual - <a href="http://www.educacao.mg.gov.br">www.educacao.mg.gov.br</a> - <a href="https://www2.educacao.mg.gov.br/imagens/documentos3658-17-r.pdf">https://www2.educacao.mg.gov.br/imagens/documentos3658-17-r.pdf</a></li> <li>• Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial - Resolução COMPIR nº 01/2019;</li> <li>• Emenda da Câmara Municipal de Belo Horizonte, Vereadora Macaé Evaristo. Projeto de lei do Orçamento anual 212/2021.</li> </ul> |

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do planejamento pedagógico Kizomba 2023/2024.

Para além, o planejamento também propõe atividades didático formativas:

Quadro 5 - Atividades práticas e formativas

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Visitas técnicas: Território Negro - Circuito dos Quilombos, Museus e Terreiro:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quilombos-Kilombu: Arturos, Luízes, Matias, Mangueiras, Manzo N`gunzo Kaiango, Pinhões, Tição e Souza.</li> <li>• Museu Espaço do Conhecimento;</li> <li>• Museu Mineiro</li> <li>• Museu Cultura e Arte Popular – CEMIG</li> <li>• Museu do Mineirão</li> <li>• Terreiro Ilê Wopo Olojukan;</li> <li>• Sabará o Ouro Preto</li> </ul> | <p><b>Cozinha Ancestral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Um dia no mês será dialogado com as funcionárias da cantina da escola um cardápio da cozinha ancestral para os três turnos, café da manhã, almoço, merenda da tarde e jantar, baseados em alimentos da culinária quilombola e indígena como a mandioca, milho, banana, feijão, inhame, amendoim, ora-pro-nóbis e outros ingredientes relativos à cultura.</li> <li>• Fixar na cantina e no espaço externo as informações da pesquisa sobre os alimentos ancestrais.</li> <li>• SLAM, Músicas e suas traduções, Percussão, Roda de Capoeira, Danças Folclóricas, Soul e Contemporâneas, intervenções artísticas, Jornada Literária, tecnologias e recursos gráficos.</li> </ul> |
| <p><b>Jogos e brincadeiras africanos, afrobrasileiros e indígenas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Xadrez (FILME: A RAINHA DE KATWEE);</li> <li>• Mancala, Senet, Thosoru Yematatu e Shisima.</li> <li>• Cabo de força, brincadeira da vassoura, corrida de velocidade (100m), futebol e lutas corporais.</li> <li>• Brinquedos: peteca, pião, bilboquê, tambor e chocalho.</li> </ul>   | <p><b>Atividades de leitura, interpretação e discussão:</b></p> <p>Em sala de aula, textos de diversos gêneros serão selecionados, com exibição de filmes com a temática da Kizomba, abordando a diversidade, o combate ao preconceito, ao racismo e às várias faces de discriminações manifestas e latentes em nossa sociedade.</p>  |

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do planejamento pedagógico Kizomba 2023/2024.

As atividades e planejamentos que discorreremos acima, foram pensados para todos os educandos da escola, incluindo a EJA. Mas a partir da observação participante e em conversa informal com os professores, iremos explicitar algumas atividades que ocorreram especificamente na EJA.

A turma de certificação da EJA estava estudando textos normativos, que é uma modalidade textual que integra um conjunto de regras, normas e preceitos. Para desenvolver o conteúdo de forma prática, a turma foi dividida em pequenos grupos que ficaram responsáveis em pesquisar e apresentar os objetivos das normatizações: a) Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012; b) Constituição Federal 1988; c) Lei nº 10.689/03 - Lei nº 11.645/08 – Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012; d) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; e) Resolução Estadual - [www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br); f) Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial - Resolução COMPIR nº 01/2019; g) Emenda da Câmara Municipal de Belo Horizonte, Vereadora Macaé Evaristo. Projeto de lei do Orçamento anual 212/2021.

O trabalho foi apresentado para as duas turmas da EJA (alfabetização e certificação) e houve um momento seguinte de debate e roda de conversa sobre os textos. A maioria dos educandos acreditava que o combate ao racismo e o estudo das relações étnico-raciais eram apenas parte do senso comum e foram surpreendidos em saber que existe diversas legislações que tratam sobre o assunto e também trouxeram questões pertinentes, sobre a falta de punição de modo geral para as pessoas que praticam o crime do racismo, o que contribui para as pessoas racistas se sentirem livres em suas práticas. Os educandos também refletiram sobre o quanto o racismo está presente no dia a dia, que todos em algum momento foi ou continua sendo racista e só percebe quando se discute sobre a temática.

Para além, os educandos desenvolveram em uma noite a fogueira doce. O objetivo era assar alimentos de origem africana, e reproduzir uma prática comum nos quilombos, que eram reuniões ao redor da fogueira. Nesta aula os professores discorreram sobre a influência da cultura africana nos dias atuais. Os educandos assaram pamonha, bananas, mandioca, batata doce e milho na fogueira. Enquanto os educandos assavam os alimentos, os professores contaram lendas e causos africanos e em seguida os educandos tinham a oportunidade de refletir e comentar cada lenda e caso.

Os educandos da EJA participaram do Projeto circuito de museus, em que visitaram no ano de 2023 três museus: Museu da Imagem e do Som (MIS); Espaço do conhecimento UFMG e o Museu das Minas e Metal. Em comemoração aos 20 anos de comemoração da Lei nº 10.649/2003 alguns museus tiveram atividades diferenciadas,<sup>15</sup> dentre eles o MIS que divulgou uma série de vídeos temáticos sobre a cultura afro-brasileira. Na visita ao museu os educandos puderam assistir e debater o mini documentário “Casa Andante – Iemanjá” e o Vídeo-catálogo da exposição “NDÊ! Trajetórias Afro-Brasileiras em Belo Horizonte”.<sup>16</sup> Além de conhecer o espaço do museu e acervos audiovisuais de Belo Horizonte.

No ano de 2023 os(as) educandos(as) participaram do Qualifica EJA que tinha o objetivo de informar, encorajar e disponibilizar oportunidades de aprendizagem e

---

<sup>15</sup> Link de acesso ao site da PBH que detalha sobre a ação de parceria com museus para comemorar os 20 anos da Lei 10649/03. <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/rede-de-identidades-culturais-promove-cultura-afro-brasileira-e-indigena>>. Acesso em: abr/2024.

<sup>16</sup> A exposição “NDÊ! Trajetórias afro-brasileiras em Belo Horizonte” estava em cartaz no ano de 2020 em Belo Horizonte no Museu Histórico Abílio Barreto. Disponível em: <https://exporvisoes.com/2019/11/20/nde-trajetorias-afro-brasileiras-em-belo-horizonte/>. Acesso em: abr/2024.

qualificação profissional para os estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte. Para além da oportunidade de preparar os educandos, principalmente a juventude que frequenta a EJA, a escola teve a oportunidade de debater sobre as diferenças de raça e de gênero que preenchem as estatísticas de pessoas desempregadas no Brasil e os educandos tiveram a oportunidade de refletir e debater sobre as consequências reais do longo período de escravização no país e como as pessoas pretas seguem sendo afetadas.

**Figura 3** - Qualifica EJA



**Fonte:** Site da PBH, 2024.<sup>17</sup>

Os educandos da EJA visitaram o Quilombo Mangueira. Os professores falaram sobre os Quilombos de Belo Horizonte em sala de aula, houve aulas expositivas sobre a história e importância dos quilombos na história do Brasil e em seguida os educandos visitaram. Quando perguntamos o que mais chamou a atenção, muitos falaram que ficaram surpresos com o tamanho do Quilombo, pois já haviam passado na porta muitas vezes, mas não imaginavam a dimensão territorial e outro fator que os educandos levantaram foi sobre a religiosidade. Pois já haviam estudado sobre as religiões de matriz africana e foram acreditando que todos os moradores do Quilombo eram praticantes de alguma religião e foram surpreendidos ao descobrir que dentro do Quilombo Mangueiras tem uma variedade de religiões praticadas pelos moradores. Os professores alertaram que é uma forma de discriminação antecipar que o fato de a pessoa ser negra é um pré-requisito para caber em algum estereótipo.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/qualifica-eja-promove-debates-sobre-trabalho-geracao-de-renda-e-qualificacao>. Acesso em: abr/2024.

A cidade de Ouro Preto foi visitada pelos educandos e foi um dia essencial para compreender sobre o processo de escravização que ocorreu em Minas Gerais, visto que Ouro Preto era capital do estado e africanos(as) escravizados(as) viveram na cidade. Os alunos conheceram museus que mostravam instrumentos usados para violentar os negros escravizados, além de senzalas e casarões. Os funcionários dos museus contam que as construções carregam o sangue dos escravizados, mas também os seus conhecimentos, pois eles tinham técnicas específicas de construção. Os professores relatam que foi perceptível a tristeza e o espanto no rosto dos alunos ao perceberem de forma tão visual o quão cruel foi o período de escravização dos(as) negros(as) trazidos à força para serem escravizados.

A culminância da participação da EJA no Kizomba foi a escrita de um livro chamados “Sujeitos da EJA” que foi dividido em duas partes, a primeira escrita pelos educandos que estavam na sala de certificação que escreveram sobre suas vivências e a segunda parte escrita com o auxílio do(a) professor(a) sobre os conteúdos estudados sobre a temática étnico-racial no decorrer do ano letivo. Além da escrita do livro, os educandos apresentaram a música “Fulô” da banda Casa de Farinha.

As práticas educativas antirracistas que foram elucidadas no decorrer deste capítulo, nos mostram de forma objetiva que é possível realizar uma educação antirracista direcionada também para a EJA em que a educação contracolonial e a Educação Popular Negra se destacam. Foi possível perceber que a confluência entre os saberes sintéticos e orgânicos funcionam bem dentro do espaço escolar, quando existe planejamento e intencionalidade nas práticas pedagógicas. Inserir no currículo escolar a cultura africana enriquece o conhecimento dos(as) educandos(as) e potencializa a identidade do sujeito. As práticas antirracistas estão intrinsecamente ligadas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, ao praticarmos uma educação contracolonial reconhecemos a necessidade de dismantelar estruturas de poder e conhecimento que perpetuam hierarquias racistas.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p.16).

Como temos discorrido nesta pesquisa, a educação antirracista precisa acontecer de forma intencional. Estudar as relações étnico-raciais é o primeiro passo

para que os(as) professores(as) sejam capazes de enxergar suas ações racistas e poderem dialogar com os(as) educandos(as) sobre a seriedade do racismo que é praticada também dentro do ambiente escolar. A escola reproduz os pensamentos das pessoas que vivem em nossa sociedade, o racismo que faz parte da estrutura do Brasil, é reproduzido dentro das salas de aulas:

As relações interpessoais entre os estudantes apresentam comportamentos preconceituosos. As expressões racistas "macaco", que desumaniza e "macumbeiro", que deprecia a religião de matriz africana, são reproduzidas como forma de agressão, ofensas ao outro e desqualificação da cultura africana (França, 2019 p.30).

Ter ações que tensionam o racismo são necessárias para formar pessoas que consigam dialogar e apontar situações de racismo que acontecem diariamente em nossa sociedade, além de serem obrigatórias pela Lei 10.639/03 (atualizada pela Lei 11.645/08).

A seguir alguns compartilhamos alguns registros de imagens dos Kizombas que ocorreram desde o ano de 2010.

**Figura 4 - Kizomba ano 2010 ao ano 2022**

a)



b)



(Continua...)

c)

d)



e)



f)



g)



h)



i)



j)



(Continua...)

k)



l)



**Fonte:** Imagens cedidas para a pesquisadora no momento da entrevista

**Legenda:** a) 1° Kizomba – 2010; b) 2° Kizomba – 2011; c) 3° Kizomba – 2012; d) 4° Kizomba – 2013; e) 5° Kizomba – 2014; f) 6° Kizomba – 2015; g) 7° Kizomba – 2016; h) 8° Kizomba – 2017; i) 9° Kizomba – 2018; j) 9° Kizomba – 2019; k) 10° Kizomba – 2020/21; l) 11° Kizomba – 2022;

### 3 CAPÍTULO

## CONFLUÊNCIAS ENTRE SABERES TERRITORIAL QUILOMBOLA E PRÁTICAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS NA EJA

Neste capítulo, buscamos refletir sobre os diálogos estabelecidos com as sujeitas da pesquisa, nesse sentido elegemos algumas categorias de análises as quais subsidiaram as interpretações e nos permitiu compreender as práticas escolares da EJA da E.M. Secretário Humberto Almeida articuladas com os saberes do território.

### 3.1 Práticas educativas antirracistas da EJA construídas por meio da relação dialógica

O processo de descolonização das práticas escolares não é natural, precisamos de intencionalidade que pode ser adquirida a partir de leituras e diálogos.

O processo de descolonização das mentes e das práticas como ação de combate ao racismo nas sociedades é tenso e conflituoso. A educação talvez seja o espaço em que essa tensão é mais visível. Há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se (Gomes, 2021, p. 03).

Corroborando com Gomes (2021) a educação é um espaço em que os conflitos pré existentes na sociedade ficam evidentes. Os(as) educandos(as) perpetuam no espaço escolar suas convicções e crenças. De igual modo, professores(as) e a equipe pedagógica também o fazem. Por isso, a sala de aula é um espaço com tantas possibilidades. Quando, intencionalmente, discutimos e temos a oportunidade de refletir sobre o tipo de educação e relação que estamos mantendo e construindo dentro da sala de aula e na rotina escolar, temos a possibilidade de falar de uma educação emancipatória, contracolonial e antirracista.

A EMSHA se destaca por suas ações de combate ao racismo. A escola foi premiada algumas vezes com o Selo da Promoção da Igualdade Racial - BH Sem Racismo, categoria excelência. Esta premiação faz parte de um programa de Certificação em Promoção da Igualdade Racial de Belo Horizonte em que instituições públicas e privadas, associações civis e empresas sediadas no município podem se candidatar nas categorias Compromisso e Excelência. O programa foi criado e é gerido pela Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania e da Fundação Municipal de

Cultura.

**Figura 5** - Selo BH Sem racismo



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

O programa tem o objetivo de estimular, apoiar e reconhecer instituições que possuem, em suas práticas de gestão, ações no campo da promoção da igualdade racial, do enfrentamento do racismo e do combate à discriminação étnico-racial, beneficiando negros, ciganos, indígenas e judeus. As instituições aprovadas na certificação recebem o selo simbólico BH sem Racismo, que vale por dois anos.

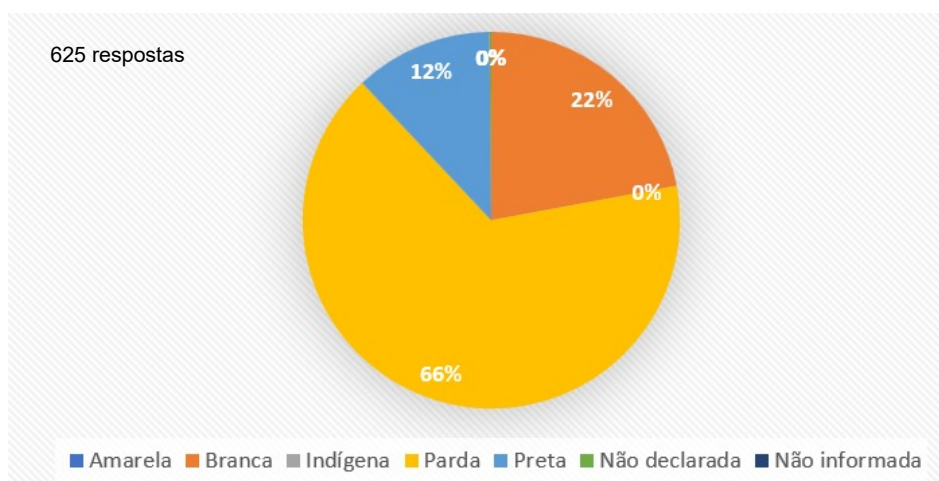
Além desta certificação, em 2022 a EMSHA foi uma das escolas classificadas no 8º Prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero promovido pelo CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades),<sup>18</sup> com o projeto Kizomba, que desenvolveu a temática “A Cor de onde Eu Vivo: Retratos da Diversidade”. Tais certificações potencializam a realização das práticas escolares antirracistas, que estão sendo evidenciadas nesta pesquisa.

Nesse sentido, compreendemos que conhecer nossos(as) educandos(as) potencializa nossa prática. Conforme dito anteriormente, a escola desenvolveu um censo escolar interno, em que os resultados divulgados retratam a realidade de toda

<sup>18</sup> O CEERT atua na área da educação com programas de pesquisa e de promoção da igualdade racial. Desde 2002 eles criaram o Prêmio Educar para Igualdade Racial e de Gênero que tem o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar vinculadas à temática étnico-racial. Disponível em: [https://restory.ceert.org.br/programas/educacao?gad\\_source=1&gclid=EAlaIqobChMI8Ju\\_l\\_jLhQMVH2JIAB2JDg04EAAYASAAEgLSGfD\\_BwE](https://restory.ceert.org.br/programas/educacao?gad_source=1&gclid=EAlaIqobChMI8Ju_l_jLhQMVH2JIAB2JDg04EAAYASAAEgLSGfD_BwE). Acesso em: abr/2024.

a escola e não apenas da EJA que é o foco da nossa pesquisa. Neste censo interno, a participação não foi obrigatória e foi realizada em um único dia, logo o número total de alunos participantes difere do censo realizado pela secretaria, em que no momento da matrícula o educando ou o responsável precisa declarar a cor/raça do educando. Iremos dialogar sobre esses dados, iniciando pelo censo realizado pela secretaria da escola, em que os dados abaixo são referentes aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano e educandos da EJA). No momento em que os(as) educandos(as) realizam a matrícula, os dados são lançados no Sistema de Gestão Escolar (SGE), como mostra o gráfico abaixo:

**Gráfico 1 - Declaração racial - SGE**



**Fonte:** Sistema de Gestão Escolar SGE PBH – Acesso em: mar/2024.

Ao analisar o Gráfico 1, percebemos que a maioria dos estudantes se autodeclararam negros, sendo 66% pardos e 12% pretos. Anteriormente, já discutimos na pesquisa sobre as diferenças entre pessoas pardas e pretas, que mesmo ambas sendo negras, as pessoas pardas possuem a pele mais clara, o que as aproxima das pessoas brancas. Os dados mostrados pelo SGE são fornecidos pela pessoa que realiza a matrícula e no caso dos estudantes menores de idade, quem dá essa informação é a pessoa responsável, logo é possível um educando menor se autodeclarar preto, mas o seu responsável no ato da matrícula optou por declarar pardo.

Há alguns anos trabalhei na secretaria de uma escola da PBH e atualmente trabalho na PBH como professora, mas tenho acesso à secretaria da escola, ao dialogar com as funcionárias percebemos que alguns pais se sentem constrangidos

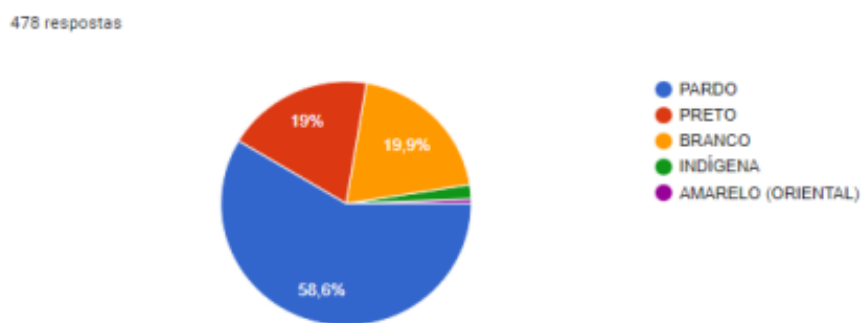
ao afirmarem que a criança e/ou adolescente são pretos. Percebemos esse constrangimento quando as famílias trocam as respostas e dizem primeiro preto e depois trocam para pardos e tentam justificar a alteração.

O constrangimento em afirmar que é preto ou que tem um(a) filho(a) preto é reflexo da sociedade em que ser preto é um desafio diário e ainda visto de forma negativa. Em uma sociedade marcada pelo racismo em sua estrutura, se declarar preto se torna um desafio, por ora regado de traumas e dor. Por isso, a educação antirracista é tão importante no ambiente escolar (e em outros espaços não escolares) pois consegue ressignificar conceitos impostos e que antes não eram discutidos.

Cavalleiro (2001) sugere ações a serem tomadas em uma educação que trabalhe em prol da igualdade, e também incluiu, em sua discussão, oito características de uma Educação Antirracista:

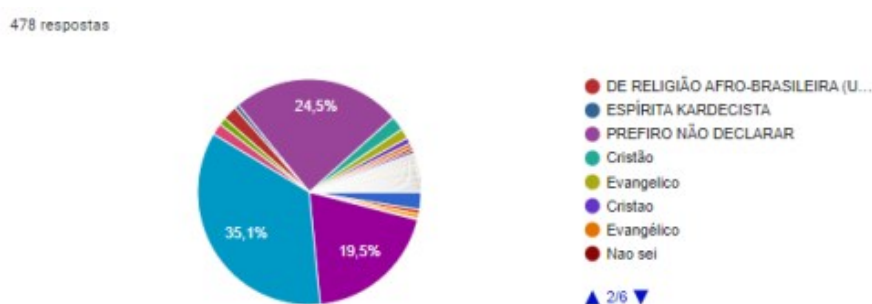
1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (Cavalleiro, 2001, p. 158).

Ao analisar os oito tópicos propostos por Cavalleiros (2001) percebemos que a EMSHA realiza uma educação antirracista. Ao analisar o censo interno realizado pela escola no ano de 2022, temos o total de quatrocentas e setenta e oito respostas, quantidade que difere do número total que consta no SGE, a diferença numérica ocorre pois o censo interno foi realizado em um único dia, logo neste dia alguns alunos poderiam não estar presentes ou alguns educandos optaram por não responder. Mas de forma equivalente aos dados do SGE, o gráfico se refere aos educandos dos anos finais do Ensino Fundamental.

**Gráfico 2 - Autodeclaração racial - Censo interno**

**Fonte:** Planejamento interno Kizomba 2023/2024.

O Censo escolar foi realizado com todos os estudantes presentes dos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados do censo são importantes pois evidenciam a preocupação da escola em se aproximar dos estudantes e promover suas ações de forma mais assertiva. Quando comparamos os dados censitários apresentados no gráfico 1 e 2 percebemos que a porcentagem de estudantes que se autodeclaram pretos aumentou de 12% para 19%. Tal aumento é reflexo das práticas educativas diárias, em que a escola discute o racismo, trabalha a identidade negra estudantil e a representatividade negra dentro da escola.

**Gráfico 3 - Censo interno - Religião**

**Fonte:** Planejamento interno Kizomba 2023/202

Em relação à religião, a escola fez uma análise assertiva no planejamento do Kizomba 2023/2024 ao concluir que os dados indicam predominância da religião de tradição judaico-cristã. Para além, temos um alto percentual de religiosidade “não-declarada” e uma parcela bem menor de pessoas que se declaram de religiões de matrizes afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda. Essas informações podem

nos levar a refletir sobre o papel da escola na socialização do conhecimento histórico-cultural para o combate à intolerância e ao racismo religioso.

A tradição cristã religiosa no país apresenta-se, desde o período da colonização, como o marco e a regra civilizatória para a população brasileira, em que tudo que não condiz com suas normas deve ser invisibilizado, aniquilado. Deste modo, as religiões de matriz afro-brasileiras, são as mais atacadas e as que mais sofrem com acusações que fortalecem ainda mais os discursos de ódio, que muitas vezes são reproduzidos dentro e fora do ambiente escolar.

O congado é exemplo de manifestação cultural e religiosa que demonstra que os povos escravizados e seus descendentes não deixaram escravizar sua mente e sua religiosidade. A cultura e religiosidade do congado sustentada por cantigas, ritmos, cores, rezas, e por celebrações das mais diversas ordens, contam, recontam e cantam coisas também antigas, de guerras, de lutas, de batalhas, de fé; representam memórias de reinados africanos por meio de festejos, festas, festividades (Brasileiro, 2016).

Ao entrevistar Djamila, que faz parte da equipe pedagógica da escola ela fala sobre sua religiosidade e sua percepção sobre a escola e a religião:

E minha religião, na realidade, eu não tenho, não pratico nenhuma religião. Eu fui criada dentro da religião cristã católica. Algumas simbologias sagradas do catolicismo eu sigo. Por exemplo, a Nossa Senhora Aparecida, que é padroeira do Brasil e tudo. Eu tenho uma sensibilidade em relação à questão do sagrado que é de Nossa Senhora Aparecida. É um sincretismo. Eu acredito muito no sincretismo. Quem fala em Deus tem que pensar o seguinte. Tem fé ou religiosidade, pode ser de qual religião você for. A finalidade é uma, é Deus. E eu não acredito que exista Deus diferente. Eu acho que dentro dessa finalidade, dentro da questão da energia positiva, eu acredito nisso. Eu acredito nos orixás, eu acredito no sagrado dos santos. Eu acredito no sagrado da natureza que traz os indígenas, as religiões de matriz africana. Então, eu tenho respeito e sensibilidade por todas as religiosidades. O que eu penso que está na contramão disso são pessoas que usam a religiosidade ou o sagrado deles para contrapor o sagrado do outro. Ou até fazer uma demonização, fazer uma discriminação contra o sagrado do outro. A gente sabe, infelizmente, que muitas pessoas que se dizem representantes de algumas religiões cristãs, elas usam essa discriminação principalmente com as religiões de matriz africana. Então, isso é muito triste. E aqui nosso papel como escola pública e laica é abordar esse assunto no sentido de não é entrar no sagrado de ninguém, mas desconstruir esse preconceito da questão da fé, da discriminação em relação às religiões de matriz africana ou do sagrado do outro. (Djamila, Equipe pedagógica, preta, 2023).

As trajetórias de construção da legitimidade das religiões afro-brasileiras, sobretudo o candomblé e a umbanda, estão vinculadas ao processo de construção de legitimidade que nos permite compreender como essas religiões passam a ser

concebidas como uma expressão de matriz africana, uma herança, recriada desde afrodiáspora.

A atualização da Lei nº 10.639 a Lei nº 11.645/2008, que tornou o ensino da história e da cultura indígena, vai dialogar diretamente com essas trajetórias. Formada a partir da escravização e marcada pela ausência de políticas governamentais em favor de direitos das populações afrodescendentes e indígenas, o alcance da justiça social no Brasil requer a execução de programas e ações que promovam a equidade étnico-racial.

Neste sentido, a escola caracteriza-se como uma instituição que pode possibilitar a formação de uma consciência cidadã, sendo importante a implantação de estratégias de combate à discriminação racial, conhecimento e valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas. De acordo com os marcos supracitados, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história.

Todavia, apesar de já existirem desde o início da primeira década do século XXI, as leis que tratam da inclusão de conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras incorporadas à LDBEN nº 9.394/1996 ainda não foram integralmente assimiladas no sistema educacional.

Na EMSHA percebemos a valorização das religiões de matrizes africanas, de forma a incentivar o respeito e o conhecimento. As demais religiosidades também são respeitadas. A escola é laica e não faz defesa ou incentivo a nenhuma religião, porém possibilita o conhecimento religioso mais amplo à comunidade estudantil.

Por exemplo, a biblioteca da escola apresenta títulos que ficam evidentes e de fácil acesso com livros literários que envolvem as religiões de matrizes africanas, como veremos nos registros a seguir:

**Figura 6 - Literatura Biblioteca EMSHA**

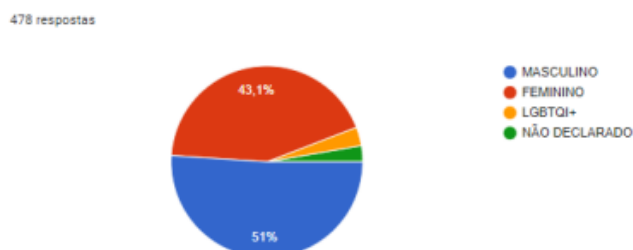


**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Legenda: a) Rastros da África no Brasil – Autora: Vânia Noronha; b) O candomblé bem explicado - O candomblé bem explicado: Nações Bantu, Iorubá e Fon – Autores Odé Kileuy e Vera De Oxaguia; c) Umbanda para crianças e iniciantes: e para todos aqueles que querem aprender -Autora: Doris Carajilescov Pires; d) Erêmi: O Guia da Umbanda para Crianças de Axé (ou de outra fé) – Autora: Luana Leandro.

Dando continuidade à análise dos dados censitários, a escola também questionou sobre a orientação de sexo / gênero estudantil.

**Figura 7 - Censo interno - Sexualidade**



**Fonte:** Planejamento interno Kizomba 2023/202.

Uma das formas de compreender o(a) estudante é dar espaço e liberdade para que possa falar. Por muitos anos, a educação buscava silenciar e impor. A escola

pública que deveria ser um lugar de segurança e emancipação, cumpria um papel oposto, de domesticar e entregar para a sociedade trabalhadores(as). Segundo Scott (1995, p. 21), o conceito de gênero se relaciona a “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”. Gênero, portanto, compreende construções sociais a respeito de papéis atribuídos para homens e mulheres, entendendo suas origens históricas e relacionados com os símbolos culturais, as normas estabelecidas pela sociedade, as noções de fixidez e de identidades subjetivas; apontando também o gênero primariamente como uma forma de significar as relações de poder. Segundo a BNCC:

A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (Brasil, 2017, p.11).

É empoderador o(a) estudante responder sobre a orientação sexual em que se identifica. Tal pergunta e possibilidade de resposta que extrapola o feminino e masculino demonstra respeito e a possibilidade de diálogo e aceitação. Em um momento em que o slogan “ideologia de gênero” traz distorções sobre os conhecimentos produzidos em relação a gênero e sexualidade em que informações isoladas, estão imersas em um universo de significados. Como já discutimos, contracolonizar é respeitar as pluralidades.

Nesse sentido, percebemos uma quantidade majoritária do sexo masculino, seguido do sexo feminino e uma quantidade menor de pessoas LGBTQQICAAPF2K+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polisssexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink).

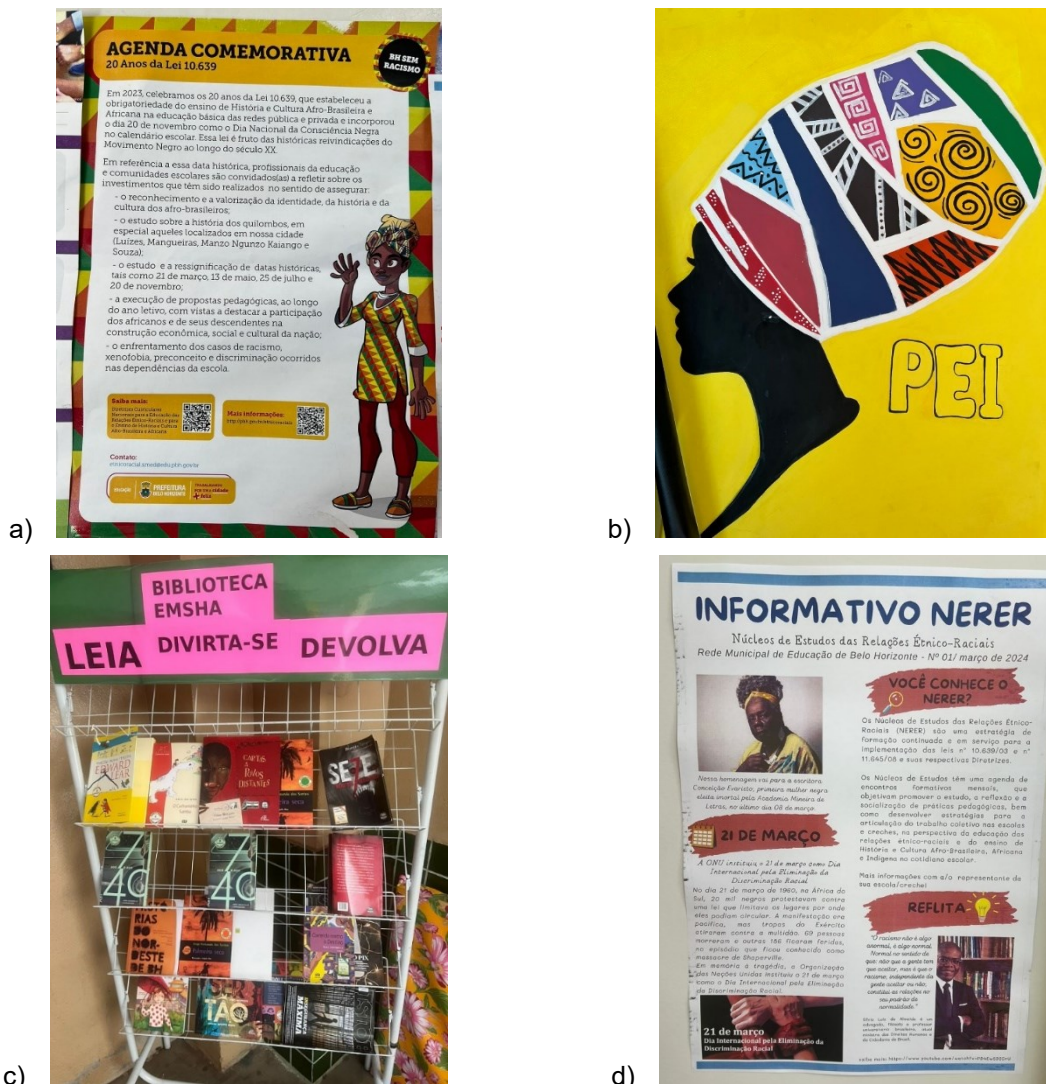
Para além do censo escolar, uma das principais práticas antirracistas que a escola realiza é acessibilizar informações. Logo à medida que vamos caminhando pela escola percebemos diversos recursos visuais que incentivam o combate à discriminação racial. Logo, qualquer pessoa que chega até a escola, tem acesso a diversos tipos de informações. Tal prática preconiza a Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, que versa sobre:

(...) valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados

como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p. 12).

O incentivo ao respeito de forma consciente e intencional permite o diálogo e oportuniza estratégias eficientes de combate ao racismo. Mesmo quando não estão ocorrendo ações específicas que envolvem a temática étnico-racial, ao transitar pelas salas, pátio e espaços da escola, os(as) educandos(as) e funcionários(as) estão sempre lembrando que o combate ao racismo e a qualquer tipo de discriminação junto ao respeito é prioridade naquele espaço. A seguir alguns registros dos espaços escolares:

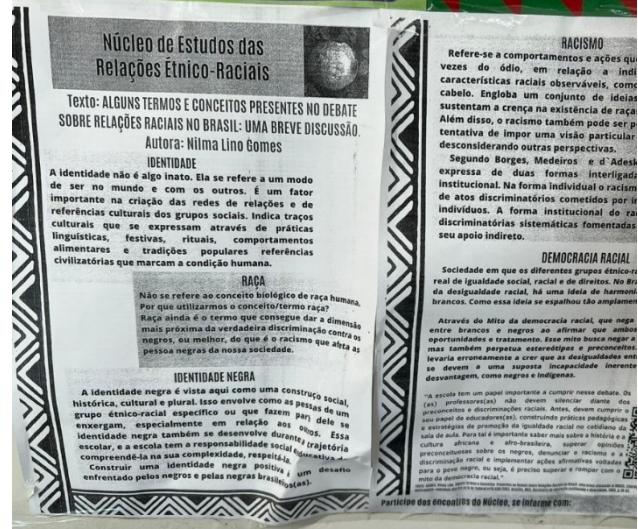
Figura 8 - Espaços escolares



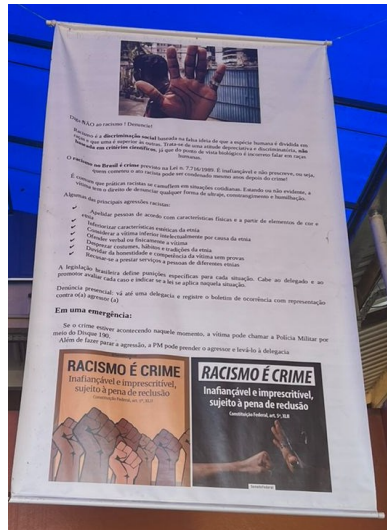
(Continua...)



e)



f)



g)

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Legenda: a) Banner agenda comemorativa fixado na sala dos professores e em frente à secretaria escolar; b) Pintura decorativa na parede da sala do Programa Escola Integrada; c) Biblioteca itinerante exposta no pátio da escola com livre acesso para os educandos; d) Informativo NERER exposto no pátio, sala dos professores e em frente à secretária; e) Diretrizes curriculares Nacionais fixada na sala dos professores e na biblioteca; f) Painel racismo é crime exposto no pátio da escola; g) Texto informativo NERER ficado na biblioteca, sala dos professores e pátio.

Aproximar-se da comunidade escolar formada pelos pais, familiares dos educandos e moradores da região para dialogar com a escola, é um ganho. A escola já é um espaço comunitário, é o espaço que a população tem como referência de acesso às suas demandas públicas. É dentro da escola que ocorre eleições, campanha de vacinação de animais, campanha de conscientização da saúde. A escola é o espaço que forma, mas que também informa.

Primeiro, a gente, desde antes de institucionalizar a Kizomba, eu já tenho a prática de trabalhar, na minha prática de sala de aula, de coordenação, de trabalhar com a minha comunidade. Então, esse é um pressuposto da minha prática pedagógica. Então, é fundamental o laço que a escola tem com a sua comunidade (Nilma, equipe pedagógica, branca, 2023).

Valorizar a comunidade auxilia a noção de pertencimento do(a) educando(a) sobre a realidade em que vivencia e sobre as suas identidades. A escola está situada em uma região periférica de Belo Horizonte, logo é muito comum os(as) educandos(as) sentirem vergonha e não buscarem conhecer a comunidade que os cercam, para além os(as) educandos(as) da EJA, costumam trabalhar no período diurno e estudam à noite, logo não sobra tempo em sua rotina de afazeres de conhecer a comunidade. Porém, mesmo sendo uma área economicamente periférica é uma região rica culturalmente devido à proximidade com o Quilombo Mangueira e com o primeiro terreiro de candomblé de Belo Horizonte, Ilê Wopo Olojukan.

### **3.2 Saberes resultantes de lutas do Quilombo Mangueiras**

A EMSHA tem se comprometido a realizar uma educação antirracista, cumprindo a Lei nº 10.639. A escola entende que está localizada próximo a uma comunidade quilombola e que atende para além de estudantes quilombolas, uma maioria de estudantes negros(as).

Ao entrevistar uma educanda da EJA, moradora do Quilombo Mangueiras, pudemos nos aproximar da sua trajetória de vida, que reflete a realidade de muitas mulheres negras no Brasil. Constatamos em sua trajetória que o direito à educação foi negligenciado:

E quando eu era criança era assim, caderno, lápis, a gente colocava dentro de sacolinha de saco de arroz, pra ir pra escola. Aí tinha muito... Ah, a negrinha do Mangabal chegou. Cabelo duro chegou. Sabe aquela coisa toda? Eu entrei na escola, eu aprendi a assinar só o meu nome. Naquela época, eu tinha que tomar conta dos meus irmãos, do meu pai e da minha mãe. Meu pai e minha mãe bebiam. E meus irmãos matavam aula demais pra roubar cavalo, pra tomar conta de cavalo de graça pros outros, pra andar. Então, a responsabilidade era minha. Eu sou a mais velha dos homens e das mulheres. E aí, vem aquilo. Meu pai ainda me deu uma surra. Você não vai pra escola, não. Você tem que cuidar dos seus irmãos, fazer as coisas que a sua mãe não faz e tal. Qualquer coisa, né? Então, entrei na escola, aprendi só o meu nome. Mas sei fazer de tudo, sei andar em rua, sei fazer compra. Se for vir tomar conta de alguém dentro do hospital, eu sei. Dar remédio, eu sei tudo. Aí, vem naquilo tudo. Né? Acabei... Não pude estudar mais. E... Tô vivendo aqui. Engravidei. Com 14 anos, engravidei. Quando a minha filha mais velha tava nascendo, eu estava fazendo 15 anos de idade. Sabe? Eu sei de muita coisa, mais do que quem é estudado, que tem diploma, que é um diretor, que é um presidente, que não consegue. Meus filhos todos estudaram. Pararam em alguma serie, mas sabe ler, entendeu? Isso, pelo menos isso eu falei. Vou fazer de tudo pra vocês aprenderem a ler e estudar, porque eu não quero vocês iguais a mim. Eu não tive oportunidade, a oportunidade que eu tive é pra tomar conta do seu avô, da sua avó, dos meus irmãos. E eu não quero isso pra vocês, eu quero que vocês aprendam a ler. Quando você sair daqui, o fulano, você sabe qual que é o seu lugar? Ah, você sabe? Não, não sei não, eu pergunto, mas eu vou muito perto. Ah, tá com

papelzinho escrito, é o oral, o número do ônibus e tal. Ah, esse ônibus lá vai, esse lugar entra dentro do meu ônibus, paga o meu passaporte, passo pra trás, desço no local, na porta de qualquer coisa, no hospital e vai por aí. Ah não, agora mudou muito, ainda tem o racismo, existe o racismo, de um negro, de um branco para um negro, não é isso? Mas daquela época minha, mudou bastante, mudou, mudou porque tem lugares que eu entro que só tem branco, quando eu olho assim, que negra bonita, entendeu? Que negra educada, entendeu? Eu estou com 55 anos, tem palavras que eu erro, um dia eu falei uma palavra, aí a pessoa, ah não é assim que fala, você não gostou, mas aquela pessoa gostou da palavra que eu falei, entendeu? Mas tem gente que fala bonito, chega lá, não é nada daquilo, entendeu? Então mudou bastante, mudou muito. As pessoas sempre comentam alguma coisa ou olham porque sou muito Negra né, mas eu já acostumei (Dandara, educanda quilombola, preta, 2023).

Pelo início do relato da educanda, percebemos que ela sofria preconceito pelo fato de morar no Quilombo Mangueira e por ser negra, provavelmente naquela época não se discutia sobre a necessidade de combate ao racismo e nem sobre a valorização do quilombo e sobre a identidade negra, visto que as discussões e as políticas de ações afirmativas são recentes e necessárias. Segundo Costa (1986):

[...] a violência é a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro (p.104).

Para além da violência sofrida no espaço escolar, que influencia no aprendizado da educanda. Ela também é vítima da estrutura familiar que também violenta a mulher negra. Segundo Carneiro (2005):

As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não têm dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras. Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar (p. 01).

Nesta pesquisa não iremos nos aprofundar sobre as especificidades do racismo por gênero, mas para analisar o trecho da entrevista da educanda quilombola, é importante observar a estrutura familiar da mesma. A educanda é a filha mais velha e sua responsabilidade é cuidar dos irmãos e da casa. Quando a mesma demonstra interesse em estudar, relata que é violentada pelo pai.

O estudo para a educanda é visto como uma possibilidade de ascensão social e mesmo em sua trajetória, em que o seu direito social foi negligenciado, para os filhos ela relata que todos foram oportunizados em acessar a escola. Conforme o Relatório Unicef:

Sobre a situação da infância e adolescência brasileira: 31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas (Brasil, 2003, p. 15).

A educação escolar quilombola possui especificidades, pois ela deve ser pensada para uma população que foi silenciada e invisibilizada. Por isso, neste tópico vamos dialogar com os saberes e potências que a relação da escola com o Quilombo possibilita, pois sabemos que são saberes vindo de resistências e lutas e muitos anos e muitas gerações.

É comum nas conversas entre as pessoas sobre a localização da escola e do quilombo afirmar que a escola está localizada próximo ao quilombo Mangueira, mas ao entrevistar Djamila, que tem dialogado com as lideranças quilombola nos traz uma nova perspectiva evidenciando o saber da comunidade:

Precisamos pensar que na realidade somos nós que fazemos parte do território quilombola e não o contrário, pensa comigo, nossa parte do território, a área em que a escola tem abrangência e todo o arredor é tudo recente. Quando a gente conversa com o pessoal do quilombo eles falam que o Quilombo já está aqui desde o século XIX. Nessa perspectiva eles possuem uma história que antecede a nossa nessa região. Eles possuem a Maria Bárbara que é matriarca e pela oralidade eles afirmam e nós sabemos que aqui na região não tinha absolutamente nada. Então tudo isso aqui faz parte da comunidade quilombola, dos remanescentes quilombolas. Não necessariamente do quilombo Mangueira entende, mas é uma região em que os escravizados se refugiaram e criaram quilombos. Essa região pertencia a eles, quando eu digo que não tinha nada, digo que provavelmente era tudo quilombo. Então temos que fazer essa reflexão de que essa região é quilombola, inclusive antecede a cidade de Belo Horizonte, uma vez que até pouco tempo essa região pertencia a Santa Luzia, essa é uma região de mineração. Obviamente que a gente está raciocinando dentro de um contexto histórico que a gente não tem dados palpáveis pra dizer né, nada científico pra dizer que existe outros quilombos anteriores ao de mangueiras aqui, mas a probabilidade é muito grande então eles já estão apropriando desse discurso também né e aí quando a escola é fundada em 1983, podemos dizer que a escola foi fundada em um território quilombola (Djamila, equipe pedagógica, preta, 2023).

Nesta perspectiva, dialogamos também com Abdias,<sup>19</sup> uma das lideranças quilombolas que participou da pesquisa a partir da entrevista. Abdias foi aluno da EMSHA, é filho de uma liderança relevante do quilombo Mangueira e atualmente está à frente das ações da comunidade. Ele nos traz reflexões pertinentes sobre os saberes quilombolas:

Os meus antepassados vieram para a minha comunidade, onde eu moro hoje e essas terras eram muito maiores, eu moro só em uma parte de onde era dito que era posse deles, mas o terreno deles era mais de 380 mil quase 390 mil metros quadrados quando meus antepassados vieram para esse lugar fugindo do sistema social da época. Eles foram escravizados né, então viveram em um sistema em que o negro era usado não só como mão de obra, mas como objeto. E a forma que eles tinham de lutar era fugindo. Então eles refugiaram para as matas, e se refugiaram nos elementos. Eles buscaram refúgio e foram acolhidos pelos elementares, eles vieram, construíram, se alimentaram e sobreviveram do que tinha ali e a partir disso eles cresceram, mas é bom dizer que eles fugiram das trancas da casa grande, das trancas ideológicas, das violências, fugiram para ser livres, livres não só fisicamente, mas livres ideologicamente e espiritualmente. Eles fugiram para que eles pudessem fazer o que eles acreditavam, eles fugiram para que eles pudessem, enfim, poder gritar a saudação da liberdade, eles fugiram para poder cultuar aquilo que dava força a eles que eram os elementos, a própria mãe natureza. Mesmo depois de várias chicotadas ou vários castigos, eles persistiam, eles não desistiam e eles fugiam para cultuar uma energia que mesmo que eles fossem aprisionados de novo eles teriam força para voltar a fugir novamente e aqui, eu troco a palavra fugir pela palavra lutar, então o povo preto sempre lutou e resistiu para que pudesse preservar o corpo deles vivo e a nossa cultura viva. Eu defino a história da minha comunidade de forma bem resumida e direta com essas palavras: luta e resistência (Abdias, liderança quilombola, preto, 2024).

Além das fugas, assassinatos e suicídios, foram surgindo comunidades quilombolas, as quais eram um foco de resistência de negros livres numa sociedade escravista. Aos olhos dos senhores de engenho, um “mau-exemplo”; para os outros escravos, uma esperança concreta para os fugidos de liberdade real. Mattos (2007, p. 137). Os quilombos sempre foram para as pessoas pretas um símbolo de esperança e resistência.

A partir da fala de Abdias, percebemos que a história dos antepassados escravizados não foi esquecida, a luta e a resistência fazem parte do processo de construção do Quilombo Mangueiras, não de forma romantizada, mas de forma consciente sobre a necessidade de fugir para sobreviver. E neste cenário de lutas e fugas, eles encontram abrigo nos elementos da natureza e neste encontro, eles continuam a relação de cuidado e afeto com os elementos, que já acontecia antes dos

---

<sup>19</sup> Nome fictício em homenagem à Abdias do Nascimento.

escravizados serem retirados da sua terra. A relação com a ancestralidade que é respeitada no quilombo, traz aspectos pertinentes na forma de vida da comunidade.

Desde então, nossa comunidade tem uma cultura muito voltada para as tradições afrobrasileiras, sobretudo, culto aos orixás e culto aos elementares. Mesmo nós não tendo ciência disso no início, digo de verbalizar essas coisas, mas nós sempre tivemos um carinho e um tratamento especial com a natureza. Hoje eu sei disso porque eu fui criado sempre escutando a fala do respeito e que eu faço parte da natureza eu sou a natureza e outras pessoas foram do quilombo não falam ou pensam assim. Aqui nessa flora, nessa fauna é nossa casa, os elementos nos protegem há muitas gerações e claro tem os orixás. Então nós temos tudo, temos os orixás e os elementos da natureza. Nossa comunidade também tem uma linha cultural dos tropeiros, né? Que aqui nós éramos rotas de grãos, nós éramos um ponto na rota e dessa relação com os tropeiros nasceram frutos, nasceram indivíduos que carregam essa tradição de criação de cavalos, de fazer cavalgada, de contar a história dos tropeiros. Então nós temos essas duas grandes linhas de tradições bem forte aqui no quilombo, que é a tradição de matriz africana, que sobretudo a preservação dos rituais e dialetos, no caso o loruba, mas ressalto que o candomblé é a proximidade com a natureza e a relação com os elementares e a relação dos tropeiros está relacionada com criação de cavalos, animais de grande porte e as cavalgadas (Abdias, liderança quilombola, preto, 2024).

Dialogando com Abdias, Bispo dos Santos (2015) corrobora o pensamento que a relação dos quilombolas com a natureza é diferente. Envolve o respeito e a troca, em que a natureza dá e recebe também, cuidado e proteção. Os educandos ao visitarem o quilombo Mangueiras se sentem acolhidos e ficam encantados com a quantidade de área preservada.

Extraímos os frutos das árvores. Expropriam as árvores dos frutos. Extraímos os animais da mata. Expropriam a mata dos animais. Extraímos os peixes dos rios. Expropriam os rios dos peixes. Extraímos a brisa do vento. Expropriam o vento da brisa. Extraímos o fogo do calor. Expropriam o calor do fogo. Extraímos a vida da terra. Expropriam a terra da vida. Politeístas! Pluristas! Circulares! Monoteístas! Monistas! Lineares! (Santos, 2015, p. 17).

Os saberes orgânicos, mostram de forma prática que estamos conectados com as plantas, rios, animais e que fazemos parte da natureza. Parte dos moradores do quilombo Mangueira, como afirma Abdias, se envolveram com os saberes dos tropeiros e carregam hoje o conhecimento para criação de animais e estabelece uma relação de respeito e cuidado com eles.

Hoje nós somos um movimento social com personalidade jurídica, a partir de um momento nós temos a associação e nós fazemos palestras sobre saúde embasando em nossos conhecimentos e experiência em realizar tratamentos com folhas que na verdade é o tratamento tradicional que sempre foi feito aqui e o tratamento com drogas que é o não tradicional, a partir de chás, folhas, unguento, emplastos e a saúde de modo geral. Nós fazemos uma formação, uma troca em que recebemos grupos de empresas ou turmas escolares falando sobre o contexto étnico-racial com o objetivo de criar consciência de classe e criar uma admiração ao povo preto, contando as histórias do que nós somos, o povo preto é um povo de grandes revoluções, é um povo extremamente culto, inteligente e como sabemos que existe até

hoje muito preconceito, precisamos contar a nossa história (Abdias, liderança quilombola, preto, 2024).

O reconhecimento legal dos quilombos, possibilita mais do que a existência e sobrevivência, permite a possibilidade de trocas em que a EMSHA e outras escolas de Belo Horizonte ao visitarem o Quilombo, podem aprender. Abdias nos mostra que o saber tradicional é aquele que já era feito pelos povos tradicionais, como o tratamento de diversas doenças a partir de folhas e chás. Hoje de forma estruturada, a comunidade quilombola consegue transmitir seus saberes para a comunidade à sua volta.

A educação colonial se apropria de saberes e territórios, porém quando nos comprometemos em estudar na perspectiva dos saberes orgânicos, compreendemos o pensamento dos quilombolas. Pesquisas confirmam que a área foi ocupada por outras pessoas além dos quilombolas alguns anos depois. O relatório antropológico<sup>20</sup> do quilombo Mangueiras corrobora a fala da educadora:

Segundo a memória coletiva da comunidade, compilada em estudos antropológicos realizados por profissionais da UFMG, a origem dos quilombolas da comunidade Mangueiras remonta a famílias de trabalhadores negros que, em meados do século XVIII, começaram a ocupar o local, oriundos das minas de Sabará e Mariana. Ignorados pelo poder público desde então, viveram grande parte dos séculos XIX e XX de forma tradicional, explorando o potencial agrícola e extrativo da área, que originalmente se estendia por até 387 mil metros quadrados. Com o avanço do processo de urbanização belo-horizontino, o crescimento desordenado acabou por pressionar a comunidade cada vez mais, reduzindo as possibilidades de obtenção de meios de sobrevivência. Como em muitos territórios quilombolas pelo Brasil afora, a comunidade Mangueiras presenciou a chegada dos “donos” das terras outrora devolutas (Fiocruz, Mapa de Conflitos, 2013, s/p).

A partir da fala de Djamila e do trecho acima, podemos realizar algumas reflexões. A primeira é sobre a importância da oralidade para preservação da história. A história do quilombo Mangueira se mantém viva e pode ser contada para estudiosos e todos os interessados, por causa da oralidade. A história foi passada para diferentes gerações e se mantém presente. De acordo com Pierre Nora (1993):

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...] (p. 09).

---

<sup>20</sup> O relatório antropológico está disponível no site do Mapa de Conflitos injustiça ambiental e saúde no Brasil. Disponível em: <https://encurtador.com.br/gKQ04>. Acesso em: mar/2024.

A memória e a oralidade desempenham papéis fundamentais na preservação e transmissão da história dos quilombolas. Por meio das narrativas transmitidas oralmente de geração em geração, essas comunidades preservam não apenas os eventos históricos, mas também os valores, tradições, conhecimentos e identidades que moldaram suas experiências ao longo do tempo.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (Thompson, 1992, p. 17).

A memória coletiva compartilhada através das histórias orais fortalece o senso de pertencimento e continuidade cultural, além de fornecer insights valiosos sobre as lutas, resistências e conquistas enfrentadas pelos quilombolas ao longo da história. A oralidade também desempenha um papel importante na resistência à marginalização histórica e na afirmação da identidade quilombola, fornecendo uma plataforma para que essas comunidades recontem suas próprias narrativas e desafiem as narrativas dominantes que frequentemente as negligenciam. Assim, a valorização da memória e da oralidade é essencial para reconhecer a rica herança cultural e histórica dos quilombolas e promover a justiça social e o respeito à diversidade étnica no Brasil.

Nesse sentido, ao entrevistar uma educanda da EJA, podemos dialogar com suas memórias:

Não tinha asfalto aqui não, era tudo terra. Era mata mais fechada. Nós não tínhamos nem luz da CEMIG, nem água da COPASA. A água era da mina. Né? Quando eu ia pra escola, que era o Loureto, ali em cima, a gente não tinha uniforme direito pra ir. A gente ia com um pé de chinelo, outro não. Aí apareceu o governo fazer essa escola aqui dentro, pra gente. Aí eu participei dessa escola com meu pai, que era a matriarca, mas aí ele estudou, tinha a Wanda, aí ele faleceu no caso, ficou a Wanda que era matriarca, mas a Wanda formou aqui dentro. A minha falecida, madrastra, também estudou aqui dentro, meu irmão Lalado também estudou aqui dentro. Tem mais gente, eu não tô lembrada (Dandara, educanda quilombola, preta, 2023).

A partir da memória da educanda, percebemos que ela se refere ao pai como matriarca, a presença da liderança da mulher negra é marcante em muitos quilombos. Abdias corrobora com essa afirmação quando diz:

Faz parte da nossa cultura a valorização do matriarcado, que é uma característica muito forte dos quilombos, que em grande maioria deles, as grandes lideranças, aquelas que trouxeram mudança, as casas que trouxeram as suas relações, aquelas que fundaram, são mulheres, então por isso essa valorização esse cuidado ímpar, e sobretudo os nossos diálogos têm por objetivo criar uma sociedade antirracista, menos violenta, menos patriarcal, digo no sentido misógino, uma sociedade que violenta menos mulheres, e hoje nós fazemos projetos com foco nesses objetivos, a mulher

é geradora e aqui no quilombo reconhecemos toda a sua força (Abdias, liderança quilombola, preto, 2024).

Para Nascimento (2008), o matriarcado consiste em um sistema de poder político incorporado pelas personagens femininas, originário eminentemente da cultura africana. Essas mulheres são encarregadas da liderança e começam a sua atuação como líderes em suas próprias casas. Liderança que se tornou um diferencial em termos de organização social na localidade. Historicamente, esse papel da mulher negra como matriarca não deve ser romantizado na sociedade brasileira, visto que até hoje muitas mulheres negras são a principal fonte de renda de suas famílias e por vezes são mães solo, quando comparado com as mulheres brancas, percebemos outra realidade.

Para além, na entrevista de Dandara percebemos que ela vivenciou um período de transição no quilombo, que em seu processo de reconhecimento enquanto comunidade quilombola, teve negligenciado alguns direitos básicos como água e luz. Para além da falta de água e luz, a educanda conta sobre a dificuldade de acesso à educação, dificuldade não apenas em chegar na escola, mas ao se manter, ter material e estrutura para aprender. Por isso as políticas públicas que envolvem ações afirmativas são tão importantes.

Nesse sentido, podemos concordar com o texto “Movimento negro e educação” de Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000) que indica que todas as reflexões sobre a escolarização dos negros no Brasil ocorrem por meio da denúncia de dois fatores: a exclusão e o abandono, eixos que se entrecruzam quando o tema é acesso à educação. Para o(a) autor(a), um dos indicadores da exclusão dos negros era a baixa escolarização da maioria da população negra. Logo, facilitar o acesso à educação para as pessoas negras é uma das formas de diminuir a exclusão e para isso foi criada a sala de aula dentro do território quilombola em um momento em que jovens e adultos não tinham dificuldade de acesso à escola. Diante dos traços multiculturais e interculturais, o próprio movimento negro gerou novas organizações competentes para lidar com o tema da educação, buscando compreender melhor os mecanismos da exclusão e, por consequência, como combatê-los de forma mais eficiente (Gonçalves; Silva, 2000).

É necessário diferenciar a negligência que está relacionada às autoridades locais que negaram para os quilombolas meios de subsistência e a resistência da

comunidade, que mesmo negligenciados, foram capazes de sobreviver por muitos anos a partir dos seus saberes de sobrevivência passados por muitas gerações.

Olha, mudou muita coisa depois que a luz chegou aqui, né? A luz do governo federal, a luz para todos, o governo federal, um negócio assim. E antes da luz, como vocês faziam? Ah, antes da luz, nós lumiávamos com a lamparina, vela, né? Aqui não tinha asfalto, era um caminhão, era um trilho que passava gente, cavalo, boi, bicicleta, tudo a pé. Era uma mata mais fechada, tipo você passando debaixo de um túnel, era uma mata mais fechada, né? Aí depois que veio a luz do governo federal para a gente, aí a gente foi abrindo as ruas com uma máquina, só mesmo para passar um carro, dois, né? Aí foi melhorando as coisas. Aí, de repente, a prefeitura veio, pensou, falou assim, ah, vamos passar uma camada de, como é que fala? De asfalto aqui dentro. Ah, tem muitos anos que asfaltou aqui, eu não lembro quando exatamente, mas tem muitos anos, tem muitos anos. E melhorou, porque quando a gente ia sair para fazer uma compra, a gente ia colocar sacolinha no pé, para não chegar aqui embaixo com o pé cheio de barro, o caminho escorregando, a gente saía era com o pau escorando, para você não cair no chão, não chegar suja num local, né? E quando você fazia a compra, eles vinham com a compra só até aqui, a gente ia colocar no saco, subir esse morrão todo até lá em cima, nas costas, porque eu não subia carro de jeito nenhum, deslizava muito. Então, para não acontecer um acidente, era melhor parar as coisas tudo aqui e subir nas costas. E subia nas costas (Dandara, educando quilombola, preta, 2023).

De acordo com o *site* “Mapa de Conflitos: injustiça ambiental e saúde no Brasil” as reivindicações territoriais da comunidade de Mangueiras se iniciaram, oficialmente, após o reconhecimento de sua ancestralidade quilombola pelo Estado brasileiro, através da concessão da certidão de autorreconhecimento pela Fundação Cultural Palmares (FCP), em dezembro de 2005.

Até então, a comunidade vivia esquecida pelo poder público e assistia impotente à drástica redução de seu território tradicional por empreendimentos imobiliários, construção de prédios públicos e instalação de obras de infraestrutura. O crescimento urbano paulatinamente foi reduzindo as áreas verdes naquela que, ainda hoje, é considerada uma das últimas áreas preservadas do município de Belo Horizonte.

Ignorada pelo poder público mineiro durante séculos, e tendo seus direitos sociais e territoriais negados ou dificultados por um contexto político que sempre tendeu a inviabilizar suas demandas, os quilombolas da comunidade de Mangueiras passaram a atuar de forma mais incisiva junto ao Estado, a fim de garantir a posse de seu território tradicional – para continuar a explorá-lo segundo suas tradições culturais – e o provimento do mínimo necessário à sua sobrevivência, além de acesso a serviços públicos básicos como fornecimento de energia elétrica, saneamento básico, água encanada, serviços de saúde e educação *etc.*

Os saberes de sobrevivência e a história de resistência dos quilombolas são muito ricos, mas é importante se ater para não romantização. A história das pessoas negras no Brasil é marcada por invisibilidade, silenciamentos e diversas dificuldades que precisamos enfrentar, enquanto a população branca tinha garantido direitos e privilégios, como algo natural. Os saberes que chamamos de tradicionais (orgânicos) foram essenciais para a sobrevivência das pessoas negras no quilombo, saberes que foram passados para diferentes gerações e muitos vieram pela cultura de respeito e cuidado a natureza, que fazia parte da vida dos negros-africanos antes de serem escravizados e trazidos a força do continente africano. De acordo com Bárbara Oliveira (2007):

Os saberes tradicionais e os costumes, passados e perpetuados através das gerações, historicamente estruturaram o ciclo de vida das comunidades quilombolas e norteiam, atualmente, a estrutura social. Hoje em dia, em grande parte das comunidades quilombolas do país, há pessoas que tradicionalmente dominam o conhecimento acerca de rezas curadoras e de ervas e remédios concebidos de forma tradicional, e pessoas que detêm enorme saber sobre o processo reprodutivo e o parto. Mais conhecidas como parteiras, remedieiras, curandeiras(os), rezadeiras(os), benzedeiras(os), essas são pessoas muito presentes na estrutura social dessas comunidades (Marinho, 2015, p. 18).

Nesse sentido, o quilombo Mangueira tem protegido o seu território a partir de lutas e resistência. A água do quilombo, por exemplo, atualmente está poluída. Mas há alguns anos a única água que eles tinham acesso era das suas nascentes. É importante ressaltar que as nascentes foram poluídas por causa das ocupações ao redor do quilombo e do poder público que permitiu o deságue do esgoto na região.

Aí depois que veio à luz, aí em seguida veio a água também, porque a nossa mina, a água era só da mina, mas devido o lajeiro lá em cima, veio o esgoto, jogaram esgoto dentro da nossa água, contaminou as nossas minas todas. Eu ajudei a lutar pela limpeza, cuidamos da mina como se fosse alguém da família. Aí a gente não pode ficar sem água tratada, tem 32 crianças aqui dentro, aqui logo, e 35 famílias que moram aqui. Se não me engano, eu acho que deve ter umas 6 minas, se eu não me engano, que atrás da minha casa tem uma, mas lá para o alto tem, ou é 3 ou é 6, mas só bebia água da mina, só água da mina, não bebia de outro lugar, tenho saudade daquele tempo, eu tenho saudade porque era um tempo bom, era um tempo muito bom, não estou desmerecendo agora, mas como eu falo, minha raiz está aqui, se eu pudesse morrer e me enterrar aqui, eu não queria que me enterrassem para longe não, mas não pode, porque tem quilombos, tem cemitério próprio na família, mas agora não pode mais, se estragar. É, infelizmente (Dandara, educanda quilombola, preta, 2023).

As comunidades, que reconhecem a sua cultura e preservam os seus costumes como uma riqueza de seu povo, sabem usar os seus saberes a favor de todos. Para Leff (2001):

O saber ambiental excede as “ciências ambientais”, constituídas como um conjunto de especializações surgidas da incorporação dos enfoques ecológicos às disciplinas tradicionais antropologia ecológica, ecologia urbana, saúde, psicologia, economia e engenharia ambientais e se estende além do campo de articulação das ciências, para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais (p. 145).

Ao dialogar com os(as) educandos(as), lideranças e outros(as) moradores(as) do quilombo, a escola aprende sobre educação ambiental a partir da perspectiva ambiental quilombola.

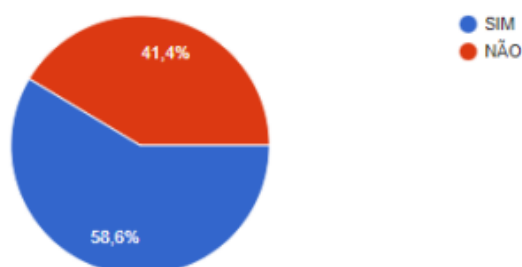
Aqui na EJA, a gente faz parceria com o Quilombo Mangueira, principalmente pela nossa participação no Kizomba né. Como a gente sabe eles têm conhecimento de muita coisa que agrega muito para a gente. Por exemplo, a gente fala e mostra nos livros e no material didático sobre cuidado com a natureza, sobre nascente de rio, trabalhamos conceitos de afluentes, fluentes, árvores nativas e outras coisas. Aí quando a gente visita o quilombo e escuta dos moradores de forma simples e prática tudo que a gente vê no livro, faz mais sentido né. E lá no Quilombo é bem mais completo que o livro, porque lá é ao vivo, com detalhes e história. Os alunos escutam sobre a importância de não sujar o rio, mas quando eles estão lá, vendo uma nascente e pessoas que cuidam e mostram a função da nascente e a relação que tem com a água, incentiva mesmo o cuidado e mostra a consequência da poluição, que chega lá no quilombo. Ai a aula que era somente sobre meio ambiente, a gente fala sobre poder público e isso para os meninos da EJA é muito importante (Lélia, equipe pedagógica, branca, 2023).

Podemos dialogar com a entrevista de Lélia, que atua diretamente com os educandos(as) da EJA para compreender a importância da confluência dos saberes. Os saberes sintéticos que estão presentes no livro didático, generalizam a temática sobre cuidados com o ambiente e traz conceitos importantes como citado, mas muitas vezes com pouco sentido para os(as) educandos(as). Quando eles visitam o quilombo e dialogam com os(as) moradores(as) compreendem a partir dos saberes orgânicos as possibilidades e a importância da preservação. Logo a partir da confluência dos saberes, os(as) educandos(as) possuem a oportunidade de uma aprendizagem significativa.

Ao entender a riqueza de saberes que o Quilombo Mangueiras pode proporcionar ao se relacionar com a escola, o censo escolar perguntou aos(às) educandos(as), quem conhecia o quilombo mangueiras, como vemos a seguir:

**Gráfico 4 - Você conhece o Quilombo Mangueira?**

478 respostas

**Fonte:** Planejamento interno Kizomba 2023/2024.

Ao observar o Gráfico 5 percebemos que mais da metade dos(as) estudantes conhecem o Quilombo. Tal informação nos confirma que as práticas da escola de aproximação do quilombo estão sendo positivas, oportunizando a aproximação entre eles(as) com o território quilombola. Para além da aproximação dos(as) estudantes, a aproximação da escola com o quilombo é importante, pois tal confluência é capaz de influenciar a perspectiva da construção de uma proposta de educação contracolonial de toda a comunidade. E mais, contribui para entender que é um quilombo que apresenta sua importância histórica para a cidade. Bispo (2015) corrobora sobre a ressignificação das palavras e a palavra quilombo tem sido ressignificada a partir das propostas do Kizomba e ações de enfrentamento diárias que fortalecem os(as) estudantes negros(as).

O termo quilombo que antes era imposto como uma denominação de uma organização criminosa reaparece agora como uma organização de direito, reivindicada pelos próprios sujeitos quilombolas. O mesmo ocorre com o termo povos indígenas, que também foi ressignificado por esses povos como uma categoria de reivindicação dos seus direitos (Bispo, 2015. p.50).

As práticas educativas antirracistas conseguem ressignificar conceitos e ideias. A escola oportuniza a ida dos(as) educandos(as) para conhecerem os quilombos, mas alguns educandos(as) apresentam resistência, principalmente na EJA, como percebemos a seguir:

Alguns alunos abraçam a causa, mas isso é comum em todas as escolas, né? Alguns alunos não abraçam, então nem todos. Apesar da gente ofertar as oportunidades para todos, nem todos às vezes participam. Então, por exemplo, se tem uma excursão para o quilombo amanhã, no próximo sábado, por exemplo, a gente sempre avisa com antecedência para que eles saibam o que eles vão fazer no sábado, né? Então, muitos às vezes não vêm porque acha que é uma coisa inútil, né? Sem. Não tem relação com o que eles realmente querem. Então, às vezes a gente não tem a participação de todos os alunos como a gente gostaria. Ano passado também a gente teve a oportunidade de ir em Ouro Preto para conhecer um pouquinho da cidade, conhecer um pouquinho como que foi a contribuição dos negros na construção da cidade. Tudo foi bem bacana. Aí foi praticamente. Uns 80%

dos alunos. Eles têm aqueles que não puderam ir. Então, os desafios que a gente enfrenta à noite, mas são esses mesmos, é tentar convencer os alunos de que tudo que é feito, independente de se estar no caderno ou não, que para eles o que equivale a cadeira é conhecimento, né? Mas como a gente faz muitos eventos fora da sala e a gente conversa muito, então eles. Mas agora que eles estão começando a entender que estar fora de sala também é um processo educativo, né? Mas as dificuldades são essas (Lélia, equipe pedagógica, branca, 2023).

Uma das especificidades da EJA está relacionada com a temporalidade. Já que vários estudantes ficaram muito tempo afastados da sala de aula. Quando possuem a oportunidade de voltar a estudar, os(as) educandos(as) mantêm a ideia de que a única forma de aprendizado é dentro da sala de aula, com o caderno e a caneta.

Logo é preciso estabelecer diálogos com vista a mostrar a importância e a potência dos aprendizados em outros espaços, como museus, quilombos, entre outros. A escola, em sua intencionalidade aproveita a oportunidade de sair com os(as) educandos(as) para Ouro Preto, que é tão rico para mostrar a resistência do povo negro.

Para além da resistência em relação a saída da sala de aula, a equipe pedagógica percebe que existe o conflito em relação à temática racial.

Em minha prática, atuei mediando os conflitos entre os estudantes e familiares. Planejei e desenvolvi ações junto à equipe capacitando-a com formações que prepararam os(as) 4 profissionais a realizarem atividades propostas na desconstrução de estereótipos e combate ao racismo (Djamila, equipe pedagógica, preta, 2023).

Diante dos conflitos entre os(as) educandos(as) e a oportunidade de conhecer o Quilombo, a equipe pedagógica foi capaz de transfluir ao alinhar os saberes sintéticos do dia a dia, da rotina escolar com os saberes orgânicos, vindo de uma comunidade quilombola.

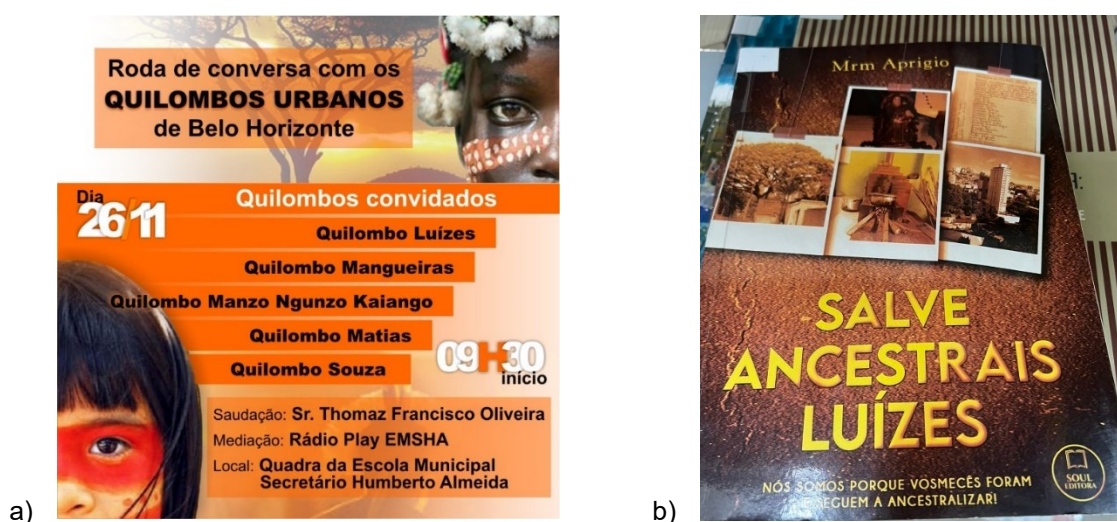
Nesse contexto, a Comunidade Quilombola de Mangueiras passa a ser uma referência de território étnico-racial e ambiental para se conhecer pedagogicamente, com os estudantes atendidos pelo Programa Escola Integrada (PEI). Além disso, tem-se, como perspectiva, refletir sobre a religiosidade e a convivência pacífica entre pessoas e suas crenças e trabalhar conceitos que auxiliem estudantes a desconstruir concepções negativas nas relações sociais, interpessoais, no respeito às diferenças e à diversidade, promovendo reflexões sobre as desigualdades sociais, culturais e raciais. O resultado das ações e intervenções desenvolvidas nesse trabalho com os(as) estudantes pretende-se apresentar em exposições, teatros, danças, capoeira, poesia e jogos, em novembro, do corrente ano, na mostra da Kizomba (Djamila, equipe pedagógica, preta, 2023).

Para além da relação com o Quilombo Mangueiras, a EMSHA também dialoga e tem parceria com outros Quilombos de Belo Horizonte. A partir de um circuito

cultural, a escola visita os demais quilombos e proporciona momentos de diálogos e reflexões. Além de visitar os demais quilombos, acontece na escola rodas de conversas, que oportunizam aos(às) educandos(as) conhecer essa importante história de resistência.

A seguir apresentamos o convite que ocorreu em novembro de 2023 sobre quilombos urbanos na escola e o registro do livro doado para a biblioteca, do Quilombo Luízes.

**Figura 9 - Convite e Livro**



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora

Legenda: a) Concite roda de conversa; b) Livro doada pelo Quilombo Luízes.

As contribuições dadas por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2013); Kabengele Munanga (2017); Vanda Machado (2013); Bispo dos Santos “Nego Bispo” (2015), entre outros, ajudaram a refletir as práticas educativas antirracistas que dialogam com a trajetória do Quilombo Mangueira, que segue em constante luta para garantia de seus direitos e melhoria da qualidade de vida dos moradores. Mas segue vivenciando enfrentamentos que envolvem discriminação e silenciamentos por parte do poder público.

### 3.3 Prática docente e a erradicação do racismo

A atuação dos professores para a promoção de relações étnico-raciais é um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em um contexto globalizado e multicultural como o atual, é imprescindível que os educadores

estejam preparados para lidar com a diversidade étnica e racial presente nas salas de aula.

A formação dos professores para essa temática deve ser abrangente e contínua, indo além de meros conteúdos teóricos. É essencial que os educadores desenvolvam uma consciência crítica sobre as questões raciais, compreendendo a história e as dinâmicas de poder que permeiam as relações étnico-raciais em nossa sociedade.

Tratar sobre questões étnico-raciais é um desafio para os(as) docentes, pois não diz somente sobre o outro, é necessário fazer uma autoavaliação para se conhecer e entender os conceitos e (pré)conceitos que carregamos em nossa jornada. E para falar de uma educação que seja antirracista é preciso que o máximo de pessoas estejam envolvidas e quando pensamos em escola, os(as) professores são atores sociais fundamentais.

Ajudar os professores a compreender suas próprias suposições e crenças sobre outros grupos raciais e étnicos têm um longo caminho no sentido de ajudar que os professores compreendam como sua forma de ensinar (prática pedagógica) pode ser melhor ajustada para atender as necessidades de todas as crianças (Webb, 2001, p. 251).

A sala de aula é um espaço que reflete a realidade da sociedade, como os educandos passam parte do tempo dentro da sala neste espaço acontecem situações de racismo e preconceitos com olhares, comentários e críticas. Diante disso, é essencial que o(a) professor(a) esteja preparado para lidar ou repassar a situação para alguém que esteja apto, de forma que não deixe passar despercebido as situações que envolvem racismo.

Há professoras e professores não negros que escamoteiam o seu preconceito, adotando diferentes estratégias para negar o racismo e não se posicionar diante de práticas discriminatórias na escola e na universidade. Existem, também, professoras e professores negros que, para evitar o confronto diante de situações de discriminação racial, mostram-se temerosos, escolhem não se expor, diluindo os conflitos raciais, fingindo não os enxergar, fugindo do debate quando são chamados para falar do seu lugar como professor(a) ou pesquisador(a) negro(a). E, há docentes negros e não negros que indagam, questionam, partem para a ação, realizam projetos pedagógicos, pesquisa, extensão, internacionalização e reconhecem o protagonismo do Movimento Negro, atuando em uma perspectiva antirracista e emancipatória (Gomes, 2021, p. 12).

Corroborando Gomes (2021), o nosso local de pesquisa se destaca por suas tentativas em desenvolver práticas educativas antirracistas, mas ainda há um caminho a ser percorrido. Quando dialogamos com pessoas da equipe pedagógica percebemos a realidade da escola:

Esse ponto ele é muito difícil de falar, eu não sou do tipo que fica maquiando informações e, assim, eu tenho que ser bem honesta, considerando a sua pesquisa. O que eu percebo é que, assim, a escola vem trabalhando esses pontos há longos anos, só que não são todos, mas parte dos professores eles, digamos, estão saturados, porque também não dói neles certas coisas, né? (Djamila, equipe pedagógica, preta, 2023).

A partir desta fala percebemos que a educação antirracista é complexa, pois o(a) professor(a) precisa, muitas vezes, ter além de conhecimento, sensibilidade, haja vista que estamos falando da violência que o outro sofre. Tratar relações étnico-raciais dentro da escola diz sobre nossas subjetividades, valores, histórias de vida, crenças, posicionamentos políticos e epistemológicos. Dando continuidade aos diálogos estabelecidos com a Djamila percebemos a relação que alguns professores(a) estabelecem com a discussão racial:

Mas eu percebo uma certa saturação, porque a escola realmente intensifica muitas ações com relação a esse tema, muitas e muitas. E aí a gente passa por formações, a gente passa por oficinas, traz pessoas pra dar as oficinas, pra falar, né, sobre o assunto e, às vezes, então é muito intenso o trabalho ao longo do ano. Só que o professor, ele precisa, muitas vezes, quando o foco é no professor, como alguém que vai ter informação, que vai passar pros estudantes, muitas vezes os professores têm dificuldade de fazer isso, então talvez seja esse o incômodo, né? (Djamila, equipe pedagógica, preta, 2023).

Os professores ao serem capacitados para reconhecer e combater o racismo e outras formas de discriminação dentro e fora da escola conseguem envolver a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizam as diferentes culturas e contribuições de cada grupo étnico-racial.

A preparação dos docentes para lidar com situações de racismo e preconceito dentro da sala de aula é essencial. Desenvolver com os(as) educandos(as) a percepção da sua identidade é fundamental na sala de aula para combate ao racismo. Somos todos racistas, que precisamos vivenciar o processo de desconstrução. A forma que isso vai ocorrer dentre os docentes precisa ser discutida, para que seja efetiva e que de fato o professor se torne um agente antirracista para os seus alunos. Mas para isso acontecer, ele precisa ser primeiro uma pessoa antirracista. É um exercício diário que precisa ser feito, identificar situações de racismo não é algo fácil, principalmente no formato em que o racismo acontece no Brasil.

Colocar a responsabilidade e o desafio do combate ao racismo apenas nos professores(as) não é apropriado. A educação antirracista precisa ser coletiva, as práticas de combate ao racismo precisam abranger toda a comunidade escolar, afinal, os(as) docentes não os únicos agentes de ação; nesse sentido, a EMSHA propõe que

o foco seja o(a) educando(a), precisa chegar até ele a oportunidade de discutir e refletir sobre práticas antirracistas, sobre quem é o(a) negro no Brasil.

Então esse ano, por exemplo, eu propus que o foco não fosse os professores, porque o professor, ele sabe como buscar conhecimento, mas os estudantes, eles precisam de ter contato com pessoas que, de fato, têm uma formação mais como é que eu posso mais... eu não estou conseguindo achar a palavra que tem mais proeminência pra tratar do assunto, sabe? E conseguir trabalhar com eles de uma maneira que não tem intermediação, pra que chegue naquela intensidade que se propõe, não que chegue fragmentado. Então, assim, a gente já trabalhou muito com o foco no professor, pra que o professor seja um colaborador, pra poder passar isso pro estudante, mas agora a gente está focando mais no estudante, e o professor, ele participa de todo o processo, só que de uma maneira mais de auxílio à construção do estudante, não de formação, assim, sabe? Então, é mais nesse sentido (Djamila, equipe pedagógica, preta, 2023).

A aproximação de pessoas envolvidas com as relações étnico-raciais é de suma importância para garantir um ambiente educacional seguro, inclusivo e propício ao aprendizado. Esses profissionais, além de possuírem um profundo entendimento das dinâmicas e impactos do racismo na sociedade, também têm habilidades e competências específicas para abordar essas questões de forma sensível e eficaz. Eles podem fornecer apoio emocional, orientação e recursos educacionais adequados para ajudar os estudantes a compreenderem e enfrentarem o racismo, além de promoverem a construção de uma cultura escolar mais equitativa e respeitosa para todos.

O acesso à informação por meio de cursos, formações e rodas de conversas estão cada vez mais acessíveis e mesmo com os desafios causados pela falta de tempo, temos professores que buscam se qualificar, fora do seu horário de trabalho, focando em melhorar a sua prática docente, tal aperfeiçoamento pode contribuir na relação do professor com a diversidade em sala, como corrobora Gomes (1997):

Os/as professores/as da rede municipal podem ser encontrados nos mais variados espaços sociais da nossa cidade: nos debates políticos, nas manifestações culturais, nos teatros, cinemas, e também na universidade. A atuação nessa última deve merecer destaque, pois tanto nos cursos de graduação, quanto na pós-graduação, a presença desses/as educadores/as tem aumentado significativamente. E esse desejo de compreender melhor a sua prática e se tornar um/a professor/a pesquisador/a é algo que, além de uma melhor qualificação, pode possibilitar uma abertura para o trato da diversidade (p.44).

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte promove a formação continuada e em serviço, por meio de articulação com as escolas e creches, com a Secretaria Municipal de Assistência Social, Segurança Alimentar e Cidadania, com a Secretaria e Fundação Municipais de Cultura e em parceria com comunidades

tradicionais, Movimento Negro, lideranças indígenas, pesquisadoras/es e espaços museológicos.

A política educacional atua em consonância com as diretrizes e princípios estabelecidos pela Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Lei nº 9.934/2010). Na educação, essa política se concretiza pela implementação da Lei nº 10.639/2003, do 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, da Lei nº 11.645/2008, do Estatuto da Igualdade Racial, dos Planos Municipais de Educação e Promoção da Igualdade Racial e normativas afins.

Os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) são uma estratégia de formação continuada e em serviço para a implementação das Leis nº 10.639/03 atualizada pela Lei nº 11.645/08. Os Núcleos de Estudos têm uma agenda de encontros formativos mensais para aprofundamento teórico, socialização e reflexão sobre as práticas de promoção da igualdade étnico-racial realizadas pelas escolas e creches.

Os NERER estão organizados nas nove regionais da cidade e são constituídos por profissionais da Educação das Redes Própria e Parceira, indicadas/os e/ou eleitas/os pelas escola/creches, que desempenham um importante papel junto à comunidade escolar, contribuindo para a divulgação de legislações, materiais didático-pedagógicos e referenciais teóricos afins; para a elaboração de planos de ensino que contemplem os conteúdos relativos à História e Cultura Afro-brasileira, Indígena e Africana; para a elaboração e/ou atualização dos documentos (Plano de Gestão, PPP, regimento escolar e Plano de Convivência) na perspectiva da Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial e a implementação dos Planos Municipais de Educação e de Promoção da Igualdade Racial.

Os Núcleos de Estudos têm se consolidado também como espaços colaborativos de: construção de conhecimentos por meio de vivências; análise de materiais didáticos, bem como desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas em sala de aula.

A seguir vamos ler um trecho da entrevista de uma professora que participa da equipe pedagógica da EMSHA e faz parte dos grupos de estudo do NERER.

Bom, eu sou da coordenação ampliada do Núcleo das Relações Étnico racial da SMED e sou representante da escola no Núcleo das Relações Étnico racial da Norte. Então, a gente tem formação o tempo inteiro. Então, tem o

interregional e tem o regionalizado e tem o centralizado. Então, nessa, a gente recebe formação e também a gente faz formação. E aí a gente faz trocas também, as experiências e tal. A gente leva também pro congresso as nossas práticas, pro congresso municipal, né? Então, a formação é essencial. E aí, quando tem a Kizomba, a gente sempre traz dentro da temática que a gente está apresentando e trabalhando, a gente traz formações também pra nós profissionais e pra os estudantes também. Olha, de maneira geral, a participação e a integração é praticamente em todos. Cada um do seu jeito, eles apresentam o que dentro do conhecimento deles eles podem apresentar. Mas eu penso que poderia ser melhor a questão da formação. Só que a gente está vivendo um processo, eu acredito que até precariedade do horário do professor. E o que prejudicou muito foi a questão que a gente tinha os projetos coletivos e tal. E isso foi se perdendo. Ainda mais com extraclasse organizado, que aí você tem menos professor dentro da escola. E a questão do coletivo, pra se trabalhar formações e tudo, ficou um pouco complicado, entendeu? Então, assim, acho que perdemos bastante nesse aspecto. E, obviamente, que sem formação não tem conhecimento, né? E o professor, ele tem muita demanda de aula. Então, a gente faz na medida do possível, né? Então, assim, quando tem uns sábados coletivos, a gente faz. Porque, geralmente, você precisa também pra outras demandas de conselho de classe e tal pra contratar os monitores externos pra estar ajudando, assim. Então, já é uma demanda grande. E, às vezes, poucos sábados coletivos pra fazer formação aí complica (Nilma, equipe pedagógica, branca, 2023).

Como professora da rede PBH, posso corroborar que a formação de professores é um desafio. A carga horária de trabalho não foi pensada para a formação e sim para a prática docente de ministrar aulas. Logo o professor tem carga horária para planejar suas aulas e para ministra-las. Para os(as) professores(as) que se interessam, são ofertados oficinas e cursos fora do horário de trabalho, mas não são compulsórios. Para além, a escola possui autonomia para se organizar e realizar formações em alguns sábados ou contratar monitores que ficarão com os(as) discentes enquanto os(as) professores(as) participam de formações. Para Gomes (2007), cabe à escola uma revisão de postura, conforme se pode conferir em suas palavras transcritas a seguir:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas também por força da Lei (p. 104).

Nesse sentido, as confluências analisadas acerca de uma educação contracolonial possibilitou-nos compreender que transformar-se em um professor(a) antirracista é antes de tudo estar aberto para as pautas urgentes da sociedade e fazer ecoar as vozes dos oprimidos, e estar pronto para ouvir as inquietações dos(as)

estudantes da EJA e quilombolas. É necessário, de certa maneira, transgredir para avançar no combate intencional da discriminação e preconceito racial dentro da escola.

### 3.4 Recurso Educativo: Visibilidades de práticas educativas antirracistas na EJA

A palavra AYO significa alegria, é uma palavra de origem nigeriana, que surgiu no dialeto iorubá. Nosso recurso educativo é um site<sup>21</sup> que promove a acessibilidade de práticas pedagógicas no campo das relações étnico-raciais.

**Figura 10 - Projeto Ayo**



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante a pesquisa dialogamos sobre práticas educativas desenvolvidas pela EMSHA. A escola se destaca em relação as suas ações pois compreendeu que a educação antirracista para além de ser uma obrigação legal é uma necessidade na educação pública e privada.

A ideia de construção do site surgiu ao pensar em um formato prático e rápido de acesso da equipe pedagógica às questões relacionadas ao campo e que fossem acessíveis aos professores da EJA. No primeiro momento, o objetivo era trazer mais visibilidade ao quilombo Mangueiras, porém por ser um site, ele ficaria desatualizado

<sup>21</sup> Disponível em: <https://projetoayo.com.br/>. Acesso em: abr/2024.

a longo prazo, visto que o Quilombo está sempre propondo novas ações e por não estar inserida na rotina do Quilombo, não iria atualizá-lo de forma pertinente.

Logo, como professora da PBH percebi ao dialogar com meus pares que uma das dificuldades em desenvolver práticas antirracistas seria a dificuldade de acesso às informações, que estão presentes na *internet*, mas não juntas em um mesmo espaço. Logo, ter diversas informações em um mesmo lugar auxiliaria os professores e equipe pedagógica.

Para além, em conversa com as lideranças quilombolas, falamos sobre a pesquisa extrativista, em que os pesquisadores procuram o quilombo, extraem conhecimentos e não entregam nenhum retorno. Sendo assim, decidimos trazer visibilidade para o quilombo, incentivando as escolas a visitarem o Quilombo Mangueira e outros quilombos da cidade.

Nessa direção, o site foi dividido em quatro partes principais. A primeira parte traz as principais legislações que envolvem a educação étnico racial sendo elas: a) Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – Durban (África do Sul), 2001; b) Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA); c) Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana; d) Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008; e) Guia de Atuação Ministerial – “O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação”; f) Lei nº 9.934/2010 – Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Belo Horizonte); g) Lei nº 10.639/2003; h) Lei nº 11.645/2008 i) Lei nº 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial; j) Resolução CME/BH nº 003/2004; k) Parecer CNE 003/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; l) Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana – MEC; m) Resolução COMPIR nº 01/2019 – Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Belo Horizonte).

**Figura 11 - Legislação**

**PROJETO AYO**      Início   Projetos ▾   Legislação   Literatura

## Legislação

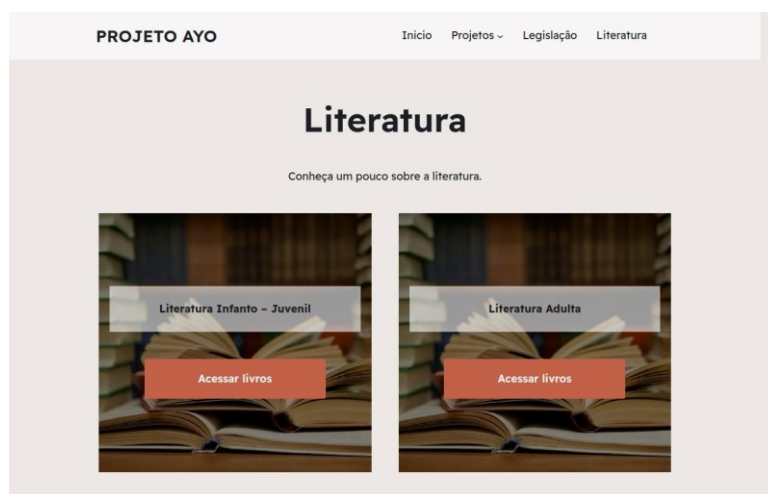
Aqui compartilhamos as principais legislações sobre as Relações Étnico-Raciais, Combate ao Racismo e Implementação de uma Educação Antirracista

- Declaração da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata – Durban (África do Sul), 2001  
[Acesse o PDF](#)
- Revisão do andamento e avaliação da implementação da Declaração e Programa de Ação de Durban por todos os participantes interessados em nível nacional, regional e internacional, inclusive avaliação de manifestações contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.  
Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA)  
[Acesse o PDF](#)
- Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana  
[Acesse o PDF](#)
- Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.  
[Acesse o PDF](#)
- Guia de Atuação Ministerial - "O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação"  
[Acesse o PDF](#)
- Lei 9.934/2010 - Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Belo Horizonte)

**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Compreender as legislações e ter acesso a elas, enriquece o trabalho dos docentes e fortalece o campo das relações étnico raciais. Para além da legislação, compreendo que a literatura abre oportunidades para trabalharem diversos conteúdos e disciplinas, logo a segunda parte do site são sugestões literárias para diferentes faixas etárias de livros escritos por autores(as) negros(as).

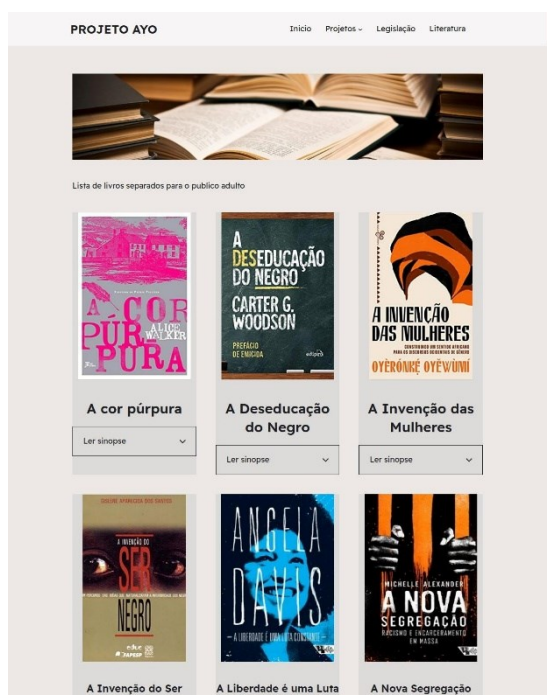
**Figura 12 - Literatura**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Como estamos atuando no campo da EJA, a prioridade foi livros voltados para o público jovem, adulto e idoso. Porém como a literatura infantil é muito rica e este recurso pode acessar professores que não atuam na EJA e educandos que têm filhos, considerei pertinente indicar livros infanto-juvenil.

**Figura 13 - Literatura Adulta**



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Nessa direção, apresentar o Kizomba para trazer visibilidade e inspirar outras escolas será a terceira parte do site. Durante a nossa pesquisa, percebemos que o Kizomba é um projeto consolidado que tem trazido reflexões e resultados positivos nos últimos dez anos. Logo evidenciar práticas como essa, possibilita outras escolas a seguirem o mesmo caminho.

**Figura 13 – Design Kizomba**



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

E a parte final foi a construção do Projeto AYO, este projeto é um ponto de partida para as escolas que se interessam em iniciar um projeto relacionado com o campo das relações étnico-racial, mas por vezes não sabem por onde iniciar. Logo o projeto AYO traz uma sequência didática em que as escolas podem baixar gratuitamente e editarem para utilizarem de acordo com as características da escola e do perfil das turmas. O projeto AYO é uma forma de dizer para todos da educação que é possível exercer uma educação contracolônia antirracista a partir da intencionalidade.

A culminância do Projeto AYO é a visita ao Quilombo Mangueira, como discurremos, nossa pesquisa gostaria de alguma forma agradecer a participação do Quilombo com a entrevista. Em conversa com as lideranças quilombolas concluímos que trazer visibilidade para o Quilombo e aumentar a quantidade de escolas que o visitam seria pertinente. Mas apenas visitar o Quilombo seria vazio, logo elaboramos esse projeto que informa os educandos e prepara os professores para quando visitarem o Quilombo, na culminância, estarão mais conscientes sobre o campo das relações étnico-raciais.

**Figura 14 - Design Projeto AYO**



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

bell hooks indica que o trabalho dos(a) educadores(as) não pode ser o de meramente transmitir informações, “mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos” (hooks, 2013, p. 25). Logo, quando as escolas chegarem para conhecerem o Quilombo Mangueira, já terão um conhecimento prévio sobre o território além de realizarem atividades e leituras em sala.

Paulo Freire (1987) e bell hooks (2013) defendem que uma educação problematizadora não é centrada na figura do educador. Ao contrário, toda a comunidade acadêmica se reconhece enquanto detentora de conhecimentos, logo as educandas negras, independente do momento que se encontra no processo de aprendizagem são capazes de transmitir conhecimento e cooperar para práticas antirracistas dentro do ambiente escolar. Segundo hooks (2013):

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. (...) Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (p. 35).

Logo a construção deste site, para além de evidenciar as possibilidades de trabalhar o campo das relações étnico-raciais de forma prática, poderá ser usada como uma ferramenta de consulta as legislações e acervos de livros. O *site* será divulgado para as escolas através dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais (NERER) da PBH.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de Jovens e Adultos (EJA) possui diversas especificidades em relação ao público que a frequenta, são educandos(as) que geralmente foram segregados(as) e marginalizados(as) em algum momento e sofreram silenciamentos e apagamentos. Construir uma educação que valorize este sujeito, de forma que a sua emancipação intelectual seja prioridade é um desafio, visto que a nossa educação tem sido baseada no ato de colonizar o sujeito para as demandas do mercado de trabalho.

Nesta direção, Bispo (2020) nos aproxima do pensamento contracolonial, que valoriza a pluralidade e nos permite pensar em uma educação que emancipa, que valoriza os saberes do sujeito e o próprio sujeito. Esse(a) educando(a) que por vezes foi silenciado(a), na educação contracolonial tem a possibilidade de emanar a sua voz e escutar outras vozes. Esse educando tem a possibilidade de se ver e se conhecer a partir da história de heróis e personalidades que na educação colonial são invisibilizados.

A partir da educação contracolonial antirracista na perspectiva da Educação Popular Negra podemos atingir uma educação horizontal, em que os(as) professores(as) e os(as) educandos(as) dialogam e trocam saberes dentro da sala de aula. Bispo (2021) nos apresenta dois saberes que discorreremos nesta pesquisa que são os saberes sintéticos e saberes orgânicos e para o autor são saberes que não se misturam.

Então, quando dizemos que os nossos saberes são orgânicos, é porque são saberes voltados para o ser, voltados para a vida. São saberes resolutivos. E quando nós estamos dizendo que os saberes dos eurocristãos colonialistas são saberes sintéticos, é porque são saberes de fato voltados para o ter. São saberes extraídos da vida, extraídos do ser para beneficiar o ter. Ou seja, a sociedade eurocristã monoteísta é de sintetizar tudo o que é orgânico para transformar em sintético. Esse é o saber deles. Então o saber que produz sintético é o saber sintético, e o saber que produz orgânico é um saber orgânico. Tem umas pessoas que dizem que os saberes deles são ciência e os nossos são ciência também. Eu digo: Não! O meu não é ciência não, o meu é saber orgânico, é sabedoria, e o deles é sintético. Então é isso, a gente precisa praticar os nossos nomes [...] (Dorneles, 2021, p.17).

A EMSHA é uma escola composta majoritariamente por estudantes negros(as), segundo um censo escolar interno realizado na escola. E como a escola reflete a nossa sociedade, o racismo está presente na estrutura da escola, fazendo parte do cotidiano dos educandos. Para além deste censo realizado, a escola está

geograficamente situada próximo ao Quilombo Mangueiras e atende educandos(as) da comunidade quilombola. Logo discutir as relações étnico-raciais dentro do ambiente escolar era mais do que uma obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 atualizada pela Lei nº 11.645/2008, era também uma necessidade da realidade escolar.

Assim a escola iniciou o projeto Kizomba, que começou na escola integrada e em seguida se institucionalizou e hoje faz parte da realidade de toda a escola. As práticas antirracistas para serem eficientes precisam ser planejadas e intencionadas.

Ao retomar o objetivo da pesquisa de compreender as práticas escolares da EJA que são construídas em diálogo com saberes territorial do Quilombo Mangueiras conseguimos refletir que a partir da intencionalidade é possível confluir os saberes orgânicos e os saberes sintéticos. A partir dos saberes orgânicos podemos aprender e modificar a forma de educar, significando as práticas escolares que são dadas a partir dos saberes sintéticos.

A Kizomba é um exemplo concreto da possibilidade de encontro dos saberes e a partir desse encontro podemos dialogar sobre uma educação antirracista, que respeita as legislações e cumpre o que é esperado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nosso problema de pesquisa visava compreender as práticas escolares antirracistas realizadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que dialogam com os saberes territoriais do Quilombo Mangueiras em seu processo de construção e a partir da EPN (Silva, 2020), concluímos que é possível construir uma educação antirracista, que valoriza o sujeito e respeita o ambiente escolar como um espaço de formação e transformação do educando, mas também do professor.

Partindo das contribuições do quilombola Antônio Bispo dos Santos, popularmente conhecido como Nego Bispo, desde o seu pensamento contracolonial foi possível, portanto, entre outras coisas, compreender a maneira que se dá a relação entre os saberes orgânicos (tradicionais) e sintéticos (escolares) estabelecidos no território.

Não desejamos romantizar o estudo e a prática do combate ao racismo e toda a complexidade do campo das relações étnico-raciais, pois reconhecemos os desafios para a execução de práticas escolares antirracistas. No decorrer da pesquisa percebemos complexidades como a resistência de alguns professores em participar

de formações que envolvem a temática, ou dos(as) próprios(as) educandos(as) que por vezes, foram enrijecidos pela estrutura racista da nossa sociedade, exigindo estratégias cada vez mais assertiva para o combate ao racismo.

Por isso, no decorrer da pesquisa percebemos que é tão importante a confluência de saberes orgânicos e sintéticos, de forma que as vivências, oralidades e memórias de cada educando são valorizadas para pensarem na elaboração e diálogo dos saberes sintéticos e orgânicos. Estes saberes se ajuntam e assim é possível vivenciar praticas antirracistas, como rodas de conversas, fogueiras, visitas ao quilombo, debates dentre outras que coloca a relações étnico-raciais no centro, mostrando que é possível ser antirracista dentro do ambiente escolar.

Enfim, não há receitas prontas para combater o racismo. No entanto, a educação ainda é uma arma poderosa para desconstruir ideias preconceituosas e construir ideias democráticas e transformadoras por meio do diálogo. Por isso, o ensino deve ser transgressor para que a educação seja, de fato, uma prática da liberdade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Letícia de Paula e Silva. **A Geografia como prática da liberdade na Educação de Jovens e Adultos**. 2022. 91 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5317>.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: Imagens e Auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSIS, Giovanna Rodrigues de; RIOS, Mariza; OLIVEIRA, Rafaela Carvalho Coutinho de. O Quilombo Mangueiras em Belo Horizonte: por novas possibilidades do urbano. In: Silveira, Amanda Ferraz da *et al.* **Natureza, povos e sociedade de risco**/ Amanda Ferraz da Silveira, Danielle de Ouro Mamed, Heline Sivini Ferreira, Liana Amin Lima da Silva, Manuel Munhoz Caleiro (org.). v. IV. - Curitiba, PR: CEPEDIS, 2021.

BARBOSA NETO, Edgar Rodrigues; SILVA, Natalino Neves da; LOWANDE, Walter Francisco Figueiredo. Entrevista “**Estamos no começo do replantio das palavras**”: **uma conversa com Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo)**. PerCursos, Florianópolis, v. 24, p. e0601, 2023. DOI: 10.5965/19847246242023e0601. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/24544>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BARROS, Thaís Aline Laurentino Quintas de. **Educação e relações étnico-raciais no currículo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2019. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BEZERRA, A. As atividades em Educação Popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980

BONILHA, Proença, T.; SOLIGO, Ângela F. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira**. *Revista Iberoamericana De Educación*, 68(2), pp. 31-48, 2015. <https://doi.org/10.35362/rie682183>. Acessado em: 21 de fev de 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Lei nº 9.394/1996.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação**. 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, Africana (PNIDCNERER), 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Relatório Sobre o Trabalho Infantil no Mundo**. Brasília: Unicef, 2003.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Secretaria Geral da Presidência da República. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: Secretaria Geral, 2014.

BRASILEIRO, Jeremias. Coexistência Cultural e Religiosa nas Congadas de Minas Gerais. **Rascunhos**, vol. 3, n. 2, dez., 2016.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2005.

CARNEIRO, João Paulo. **Relações étnico-raciais e ensino de história: relevância e desafios na eja para uma educação antirracista**. Revista Augustus, v. 29, n. 56, pp. 138-154, 24 mar. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

CHAPOULIE, J.-M. "Everett C. Hughes et le développement d'Il travail de terrain en France". Revue Française de Sociologie, vol. 25, n. 4, 1984, pp.582-608.

CIRÍACO, Marise Leão. **Formação docente e práticas curriculares na educação escolar quilombola: pontes para velar a cultura afrodescendente**. 2019. 231 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. (texto inicialmente publicado como prefácio ao livro "Tornar-se negro", de Neusa Souza.

DORNELES, Dandara Rodrigues. **PALAVRAS GERMINANTES: ENTREVISTA COM NEGO BISPO**. Identidade!, v. 26, n. 1 e 2, pp. 14-26, 2021.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p.219, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/?format=pdf>> Acessado em 21/02/2023.

EISENHARDT, K. M. **Building Theories from Case Study Research**. The Academy of Management Review, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FERREIRA, Suelen Amorim. **O protagonismo negro na literatura afro-brasileira para infância** : Palmas e vaias, de Sonia Rosa / Suelen Amorim Ferreira ; orientadora, Eliane Santana Dias Debus, coorientadora, Zâmbia Osório dos Santos, 2020. 70 p.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Mapa de conflitos: injustiça ambiental e saúde no Brasil**. MG – Comunidade de Mangueiras reivindica sua ancestralidade quilombola e a garantia da integridade de seu território tradicional. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/mg-comunidade-de-mangueiras-reivindica-sua-ancestralidade-quilombola-e-a-garantia-da-integridade-de-seu-territorio-tradicional/>. Acesso em: 22 de abr. 2024.

FRANÇA, Sonia dos Santos. **Kizomba desconstruindo estereótipos e combatendo o racismo** Belo Horizonte, 2019. 90 f. : enc, il., color. Dissertação -- (Especialização). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2019.

FRANÇA, Sonia dos Santos. **O tempo e a história da EMSHA: Um capítulo da educação em Belo Horizonte**. ISSUU, 09 nov. 2014. Disponível em: [https://issuu.com/emsha/docs/o\\_tempo\\_e\\_a\\_historia\\_da\\_emsha](https://issuu.com/emsha/docs/o_tempo_e_a_historia_da_emsha) Acesso em: 21 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra**. Rio de Janeiro, 1987.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano Salmar. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular**. Editora Vozes, Petrópolis Rio de Janeiro, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

- GODOY, A. S. **A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas.** *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. 1995a.
- GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr. 1995b.
- GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. Aletria: **Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: mai. 2024.
- GOMES, N. L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. *Revista de Filosofia Aurora*, [S. l.], v. 33, n. 59, 2021. DOI: 10.7213/1980-5934.33.059.DS06.
- GOMES, Nilma Lino. **"Diversidade Étnico-racial, Currículo e Formação de Professores/as: Perspectivas Brasileiras."** In: Nilma Lino Gomes (Org.), Educação, Identidade Negra e Formação de Professores(as). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B.G Silva, BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões disciplina movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, p.17-30, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 2003, pp. 75-85.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial, Inclusão e Equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e prática. *RBPAE* – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Rev. Bras. Educ.* (15), Dez 2000.
- GONZAGA, Rhaysa Terezinha. **História, cultura e resistência da população negra na Formação inicial de professoras/es de Química no estado de Santa Catarina** / Rhaysa Terezinha Gonzaga : orientador, Gablo Peres Goncalves, 2021.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de: **Herança quilombola: Negros, Terras e Direitos, in: Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil/** Clóvis. Moura (org). Maceió: EDUFAL, 2001.
- HADDAD, S. (coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2002.
- hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade.** WMF Martins Fontes, 2013.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean; et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

JARA, Oscar. A educação popular latino-americana: História e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: **Ação Educativa/CEAAL/ENFOC**, 2020.

LEFF, H. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2001.

LLEWELLYN, S.; NORTHCOTT, D. The “singular view” in management case studies qualitative research in organization sand management. **International Journal**, v. 2, n.3, p. 194-207, 2007.

LOPES, H. T.; SIQUEIRA, J. J.; NASCIMENTO, B. **Negro e cultura negra no Brasil** Rio de Janeiro: UNIBRADE: UNESCO, 1987.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; ALBUQUERQUE, Paulo Peixoto de. **Escrituras: tempos de ensinagem – formação de professores e professoras - ERE 2021** [recurso eletrônico] / Carmen Lucia Bezerra Machado, Paulo Peixoto de Albuquerque (organizadores) - 1.ed. - Porto Alegre: UFRGS, 2022.

MACHADO, Vanda. **A Educação nas Comunidades Quilombolas**. In: Cleomar Carneiro (Org.), Quilombos: Identidade étnica e Territorialidade. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARINHO, Cássia Pereira. Saberes e fazeres das parteiras Kalunga de Diadema e Ribeirão dos Bois, Teresina – GO. Planaltina - DF. 2015. 41 f.

MARQUES, C.E.; SIMIAO, D.S;; SAMPAIO, A. Territórios, identidades e direitos entre os Quilombos Urbanos de Belo Horizonte: o caso de Mangueiras. In: ROSA, E.A.M.(et al). **Cadernos de debates Nova Cartografia Social: Quilombolas: reivindicações e judicialização dos conflitos**. Manaus: UEA Edições, 2012, v. 1, n. 3, p. 147-161.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil**. Revista de Contabilidade e Organizações, v. 2, n. 2, p. 9-18, jan./abr., 2008.

MARTINS, Magda Antunes. **Mulheres, negras, domésticas e periféricas: um estudo sobre as condições de vida de pessoas do sexo feminino em processo de alfabetização e letramento na Vila Barraginha, Contagem**. 2020. F. 209. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2020.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, Esther Costa. **Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência**

pretagógica. 2020. 168f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2020.

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

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), pp. 369-498, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000200007>

MORAIS, Marinete da silva, 1972. **Formação Continuada de Educação em Relações Étnico-Raciais para professores(as) da Educação de Jovens e Adultos - EJA da cidade de João Monlevade** – MG. Marinete da Silva Moraes. Belo Horizonte. 2019.

MOURA, Clóvis. **Os Quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengele. **A Invenção do Negro**: Caminhos e Descaminhos. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, [S. l.], n. 28, p. 56-63, 1996. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i28p56-63. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. In: **Revista de Cultura Vozes**, v. 68, n. 1, p. 41-45, 1974.

NASCIMENTO, Carolina Cavalcanti do. **Educação das relações étnico-raciais: branquitude e educação das ciências**. Carolina Cavalcanti do Nascimento. Florianópolis 2020.

NASCIMENTO, E. L. (org.) **A Matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NEVES, Soraya Monteiro. Africanidade Nas Escolas Públicas Do Município de Manaus: Avanços e Desafios Para o Desenvolvimento de Uma Educação Integral Antirracista. **Revista Liberdade** - a filosofia a educação e suas interfaces 2021.

NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução: Yara Khoury. Projeto História, São Paulo, n.10, p.7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Bárbara. **Saberes Tradicionais**: Saberes tradicionais de saúde. Salto para o futuro. In: *Educação Quilombola*. 2007, pp.15-21.

PATTON, M. G. **Qualitative Research and Evaluation Methods**, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

RAMOS, A. G. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

ROSA, Allan de. **Pedagogia, Autonomia e Moçambagem**. Aeroplano, Rio de Janeiro, 2013.

SABINO, Heli da Silva. **Caderno de Textos - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos / Análise**; Heli da Silva; Sabino. – Belo Horizonte, 2017. 100 fls.

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

SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 12, página 44 - 51, 2018.

SANTOS, Juliana Cristina Souza. **Saberes e protagonismo da criança no contexto educativo da comunidade do Alto das Pombas / Juliana Cristina Souza Santos**. – 2020.

SANTOS, Marcio André dos. Negritudes Posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil. **Revista Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p.70-80, abr. 2010.

SANTOS, PerCursos, Florianópolis, v. 24, e0601, 2023.

SCOTT, J. W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, 20(2), 1995, pp.71-99.

SILVA, Adriano Larentes da. O PROEJA nos Institutos Federais: desafios atuais. **Ensino em Foco**, Salvador, v. 1, n.1, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/441/322>.

SILVA, Tatiana Neves da. **Estratégias de autorreconhecimento das identidades das meninas negras em uma escola na periferia de Belo Horizonte / Tatiana Neves da Silva**. - Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Francly Leyla Salazar da. **O ensino de História e as relações étnico-raciais numa escola cívico-miliar de Araguaína - TO**. 2021.199f. Dissertação – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Mestrado profissional em ensino de História, Araguaína, 2021.

SILVA, Lany Pereira da. **Quando a coordenação pedagógica da EJA interroga a diversidade étnico-racial**; 2020; Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais; Orientador: Natalino Neves da Silva.

SILVA, Lany Pereira da. **Quando a coordenação pedagógica da EJA interroga a diversidade étnico-racial / Lany Pereira da Silva**. - Belo Horizonte, 2022.

SILVA, Maria Liliâne Santos da. **O fortalecimento da identidade quilombola a partir do livro literário em uma turma multisseriada : um estudo de caso na E. M. Educador Paulo Freire, no quilombo Cruz da Menina-PB** / Maria Liliâne Santos da Silva. - João Pessoa, 2020b.

SILVA, Paula Anunciação. **A lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica**. 131 f. Dissertação (Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020a.

SILVA, Pedro Henrique Souza da, **Gato preto: denegrindo o ensino de linguagens em uma escola do sistema prisional** / Pedro Henrique Souza da Silva. - Belo Horizonte, 2020c.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Diversidade, Cultura e Educação: As Contribuições das Comunidades Quilombolas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

SILVA, Ronildo Geraldo da. **Saberes tradicionais de benzedeiras e os processos educativos da EJA** [manuscrito. Belo Horizonte, 2022. 98 f. : enc, il., color. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

SOARES, Leônicio. **Cenários e perspectivas da EJA em Minas Gerais e no Brasil**. Caderno de Textos - I Encontro Mineiro sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos / Análise; Heli da Silva; Sabino. – Belo Horizonte, 2017. 100 fls.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de. **A África em nós: saberes ubuntu na formação inicial docente no curso de Pedagogia** (UFMA/ Campus Codó). 2022. 198 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

SOUZA, Suellen Araújo. **A perspectiva de gênero na educação de jovens e adultos** – desafios e estratégias na EJA Manguinhos. 2020, 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2020.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEBB, P. Taylor. Reflection and reflective teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist? *Race Ethnicity and Education*, London, v. 4, n. 3, p. 245-252, 2001.

## **ANEXO A - Termo De Consentimento Livre E Esclarecido (TCLE)**

Título do Projeto de pesquisa: **Confluências entre práticas escolares antirracistas realizadas na EJA e saberes territorial quilombola**

Você está sendo convidado(a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado: “Confluências entre práticas escolares antirracistas realizadas na EJA e saberes territorial quilombola” de responsabilidade da pesquisadora Marraynie Karen Barros Camelo Castilho e do orientador Natalino Neves da Silva, que tem como objetivo compreender como as práticas educativas da EJA dialogam com os saberes das lutas antirracistas quilombola em uma escola municipal de Belo Horizonte.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade compreender como as práticas educativas da EJA dialogam com os saberes das lutas antirracistas quilombola em uma escola municipal de Belo Horizonte.
2. A participação nesta pesquisa consistirá além do levantamento bibliográfico, entrevista semiestruturada e a produção de um produto educacional. Por se tratar de um estudo que está sendo realizado no âmbito do Mestrado Profissional, espera-se que os resultados obtidos possam de alguma maneira contribuir para visibilizar esta prática pedagógica desenvolvida na EJA, e também incentivar outras instituições escolares realizarem propostas antirracistas nessa modalidade de ensino. Para isso, serão necessários encontros presenciais, na escola pesquisada de modo que as questões a serem investigadas sejam amplamente observadas e debatidas entre a pesquisadora e os(as) participantes.
3. De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II. 23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em “Riscos Mínimos” (cansaço ou constrangimento) ocasionados pelas perguntas realizadas durante a entrevista. Se isso acontecer, a pesquisa

será interrompida imediatamente até que se sinta disposta (o) novamente para continuar. As gravações ficarão armazenadas e em poder da (o) pesquisadora (o), o prazo máximo legal equivalente a 10 anos e os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade. A pesquisadora Marraynie Karen Barros Camelo Castilho e seu orientador Natalino Neves da Silva se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão o de dar visibilidade a essas práticas pedagógicas antirracistas e aos saberes das mulheres negras, educandas e egressas quilombolas.
5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.
6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.
7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
9. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.
10. Em caso de dúvida em geral, entrar em contatos com os pesquisadores, a saber:
11. O nome da escola não será mantido em sigilo, de acordo com a autorização da direção escolar, uma vez que a pesquisa aponta apenas aspectos positivos sobre o estabelecimento.

Pesquisadora: Marraynie Karen Barros Camelo Castilho  
Endereço Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, CEP.  
31270-901.

Telefone: 31994831350

E-mail: marrayniecastilho@gmail.com

Nome do Orientador: Natalino Neves da Silva

Endereço: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG,  
CEP. 31270-901.

Telefone: (31) 34095323

E-mail: natalinosilva@ufmg.br

CEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus  
Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

Telefone: (31) 34094592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

( ) Aceito participar da pesquisa em relação às entrevistas semiestruturadas.

---

(Nome e assinatura da pessoa participante)

---

Marraynie Karen Barros Camelo Castilho

---

Natalino Neves da Silva

## **ANEXO B - Modelo de Entrevista**

### **Entrevista com a Educanda**

1. Gostaria de agradecer por aceitar fazer essa conversa, e pedir para você se apresentar;
2. Comente sobre a sua história de morar aqui nesse lugar;
3. De que maneira você começou a participar das lutas no Quilombo Mangueira;
4. Em sua opinião, quais foram as principais conquistas alcançadas;
5. E os principais desafios;
6. Qual é a relação entre a Luta Quilombola e a Escola;
7. Comente um pouco sobre a sua relação com a EJA;
8. O que você mais recorda da sua presença nas aulas;
9. Você avalia que há uma abertura dos(as) professores(as) em relação as atividades e participação de educandas quilombolas na realização de suas aulas? Comente como você percebe que essa relação acontece ou não;
10. Você já deu sugestão de mudanças que poderiam ser feitas na rotina da escola?
11. Em sua opinião, qual é a importância de estabelecer a relação entre as atividades e práticas realizadas no Quilombo na/com a escola;
12. Como você avalia que essa relação poderia ser melhor desenvolvida;
13. Levando em consideração a sua presença na EJA, há um momento que você percebe(u) que os conhecimentos do Quilombo Mangueira estavam sendo utilizado nas aulas? Que momento foram esses? Eles resultaram a construção de algum material didático e/ou projeto realizado em parceria?
14. Como você percebe a participação de pessoas jovens, adultas e idosas moradoras do Quilombo e a sua relação com a escola? E com a EJA?
15. Você consegue identificar pessoas tanto da comunidade quanto da escola importantes que são responsáveis para desenvolver a relação escola e quilombo? Comente.
16. Você gostaria de comentar mais alguma coisa?
17. Qual é o seu Estado Civil? O nível atual de escolaridade?
18. Você tem filhos(as)? Quantos?
19. Qual a sua religião? Como você se autodeclara em relação a sua cor/raça?

Agradecida!

### **Entrevista com A Equipe Pedagógica**

1. Gostaria de agradecer por aceitar fazer essa conversa, e pedir para você se apresentar;
2. Comente sobre a sua experiência de trabalhar nesta escola (Quanto tempo de trabalho na escola, quantos anos formada, o nível de formação, entre outros);
3. A escola está localizada próxima do Quilombo Mangueira, não é mesmo? Isso muda alguma coisa? Em caso afirmativo, o que muda?
4. Como você avalia a participação da comunidade quilombola nas atividades desenvolvidas pela escola;
5. Em sua opinião, as práticas educativas realizadas pela escola incorporam as lutas realizadas pelo Quilombo Mangueira? Como? E na EJA, em específico;
6. A escola já desenvolveu algum projeto na EJA que contou a participação das pessoas quilombolas? Comente;
7. Quais são as conquistas e os desafios de incorporar os conhecimentos dessa comunidade nas práticas de EJA?
8. Como é feito o registro dessa participação;
9. Você avalia que há uma abertura dos(as) professores(as) em relação as atividades e participação de educandas quilombolas na realização de suas aulas? Comente como você percebe que essa relação acontece ou não;
10. A escola faz um censo para saber quantos e quais estudantes atendidos na instituição são oriundos da comunidade quilombola?
11. Em sua opinião, qual é a importância de estabelecer a relação entre as atividades e práticas realizadas no Quilombo na/com a escola;
12. Como você avalia que essa relação poderia ser melhor desenvolvida;
13. Quais materiais didáticos são utilizados no desenvolvimento da prática na EJA?
14. Você gostaria de comentar mais alguma coisa?
15. Qual é o seu Estado Civil?
16. Você tem filhos(as)? Quantos?
17. Qual a sua religião? Como você se autodeclara em relação a sua cor/raça?

Agradecida!

### **Entrevista com As Lideranças Quilombolas**

1. Gostaria de agradecer por aceitar fazer essa conversa, e pedir para você se apresentar;
2. Comente a sua trajetória no Quilombo Mangueira
3. Qual a sua relação com a EMSHA?
4. De acordo com a sua perspectiva, comente as ações antirracistas realizadas pela EMSHA
5. Qual a relação da EMSHA com o Quilombo?
6. Qual o seu contato com as turmas da EJA?
7. Quais são as conquistas e os desafios de incorporar os conhecimentos dessa comunidade nas práticas de EJA?
8. Você gostaria de comentar mais alguma coisa?
9. Qual é o seu Estado Civil?
10. Você tem filhos(as)? Quantos?
11. Qual a sua religião? Como você se autodeclara em relação a sua cor/raça?

Agradecida!