

Das roças do sapê: educação, estudantes quilombolas e identidades na EEEFM “córrego de Santa Maria”, São Mateus (ES).

Diego Romerito Braga Barbosa
Maria Alayde Alcantara Salim

61

Resumo: O artigo aborda os processos de construção identitária de educandos/as do ensino médio regular da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Córrego de Santa Maria”, residentes nas comunidades remanescentes de quilombos do entorno do distrito rural de Córrego de Santa Maria, em São Mateus (ES). Fundamenta-se nas perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e da História Cultural, assim como em referenciais das teorias curriculares pós-críticas. Partindo de pesquisa etnográfica prévia ancorada na “descrição densa” proposta por Clifford Geertz, utiliza a metodologia dos “Grupos de Discussão”, a partir de Ralph Bohnsack, a fim de produzir narrativas reflexivas e análises do contexto social dos estudantes, suas visões e representações coletivas. Diante de um cenário político de profundo retrocesso das políticas sociais, conclui que a construção da Educação Escolar Quilombola deve assumir o aspecto de resistência e o caráter revolucionário do quilombo histórico e das comunidades quilombolas contemporâneas.

Palavras-chave: comunidades quilombolas, identidades, Sapê do Norte (território).

From the sapê's countryside: education, quilombolas students and identities in the “córrego de Santa Maria” school, São Mateus (ES).

Abstract: The article approaches the processes students identity construction from the secondary education of the "Córrego de Santa Maria" Public Elementary And Secondary School living in the remaining communities of quilombos in the rural district of Córrego de Santa Maria, in São Mateus (ES). It is based on the theoretical perspectives of Cultural Studies and Cultural History and on the references of post-critical curricular theories as well. Starting from previous ethnographic research, supported in Clifford Geertz's "dense description", he uses the Ralph Bohnsack's "Discussion Groups" methodology to produce reflective narratives and analyzes social background of students, their views, and collective representations. In the face of a political scenario of deep regression of social politics, the article concludes that the construction of Quilombola School Education must assume the aspect of resistance and the revolutionary character of the historical quilombo and the contemporary quilombola communities

Key words: quilombos' communities, identities, Sapê do Norte (territory).

1 INTRODUÇÃO

“Eu costumo dizer que, pra quem sonha, a coisa mais difícil é conviver com a realidade. Porque às vezes a gente sonha tanto... aí a gente olha pra nossa realidade e vê que tem muita dificuldade. Às



vezes o acesso, às vezes o lugar, e a gente percebe que não tem muita oportunidade pra gente, principalmente a gente... Então, a gente tem medo de sonhar.”

Sonhadora S. do Córrego do Chiado

62

A EEEFM “Córrego de Santa Maria” é uma das dez escolas da rede estadual de educação existentes no município de São Mateus e está localizada no distrito de Córrego de Santa Maria, zona rural desse município, às margens da Estrada ES-315. Esta escola recebe o maior contingente de estudantes das comunidades quilombolas do Sapê do Norte no Ensino Médio regular. Nesse cenário, São Mateus é um município no qual o fracasso escolar entre a população negra adolescente, com idade entre 15 e 17 anos, chega a ser 11,6% maior do que entre a população branca, e a descontinuidade nos estudos do Ensino Médio para o Ensino Superior atinge mais de 60% da população negra, frente a 15% da população branca com idade entre 18 e 24 anos (IBGE, 2011).

Pensar a produção das identidades negras e quilombolas em suas relações com a Educação Básica significa também pensar a produção das identidades não-negras, ou seja, as identidades brancas e a “política de diferenças” que se estabelece por meio do currículo escolar. Nesse sentido, observamos que a produção de lugares de memória e de afirmações identitárias encontram referencial nas desigualdades, que chegam a parecer abismos, entre sucesso e fracasso escolar da população adolescente e jovem negra e da população adolescente e jovem branca de São Mateus, como exposto na fala de uma das estudantes colaboradoras da pesquisa, que figura como epígrafe do presente artigo.

No movimento de aproximação das questões que compõem este trabalho é importante destacar que o presente texto é um dos produtos resultantes de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida há mais de 10 anos, a partir de diversos contatos com as comunidades negras rurais do Norte do Espírito Santo, assim como no contato e coparticipação em diversos encontros, seja em festejos comunitários, apresentação de seus grupos folclóricos tradicionais, instâncias de representação política e espaços educacionais



formais e não-formais, nos quais temos aprendido a compreender os diversos aspectos e as circunstâncias que constituem o “ser quilombola”. Nesse movimento, o presente texto esboça aspectos de uma investigação mais ampla que se desenvolveu com o seguinte questionamento: quais os discursos identitários de estudantes quilombolas do Sapê do Norte no Ensino Médio regular da EEEFM “Córrego de Santa Maria” e como esses discursos são produzidos?

No que diz respeito ao significado histórico da região denominada Sapê do Norte. A designação Sapê do Norte é dada a um extenso território localizado entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, na região Norte do Espírito Santo, no qual existem mais de 30 comunidades remanescentes de quilombos. O processo de identificação, certificação e reconhecimento de posse dos territórios de comunidades remanescentes de quilombos do Sapê do Norte, assim como em todo o Brasil, insere-se no processo de luta reivindicatória dos movimentos sociais de negritude potencializados com o processo de redemocratização do país ocorrido nas décadas de 1980 e 1990, que culminaram com a construção das políticas de igualdade racial promovidas pelo Governo Federal na década de 2000 (SANTOS, 2012).

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

A atuação dessas entidades, associadas ao Movimento Negro nos centros urbanos, teve no Decreto presidencial nº 4.887/03 (BRASIL, 2003) um estopim no trabalho de delimitação, certificação e regularização das terras quilombolas, assim como no desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à população quilombola por parte do Governo Federal, que



constituíram o “Programa Brasil Quilombola”, iniciado em 2003 (SANTOS, 2012). No curso desse trabalho, até o ano de 2015, a Fundação Cultural Palmares já reconhecia 34 comunidades quilombolas entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, das quais 26 já possuem certificação (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2015).

Essas comunidades resistem, há décadas, à expansão do agronegócio da celulose e da cana-de-açúcar, além da exploração do petróleo e gás. Na região Norte do Espírito Santo, é notável a grave crise hídrica que se alarga nos últimos anos com o desaparecimento de dezenas de córregos, à drástica redução da biomassa animal e vegetal, à intoxicação e surgimento de patologias associadas ao cultivo dos eucaliptais destinados à indústria de celulose (FERREIRA, 2009). Todavia também são contínuas as iniciativas pela manutenção e retomada dos territórios quilombolas, perdidos para o agronegócio, assim como os movimentos de luta pela sua soberania alimentar, cultural e pela manutenção desses direitos às suas próximas gerações.

Em meio a esse conflituoso processo de produção, reprodução e perdas identitárias, culturais, históricas e territoriais, surgem indagações em relação ao atendimento prestado pelos poderes públicos, mais especificamente no que tange às escolas de Educação Básica e às comunidades quilombolas de São Mateus. Questionamentos referentes aos diálogos estabelecidos com o projeto territorial e comunitário das comunidades do Sapê do Norte e com a subjetividade e identidade étnico-racial dos jovens estudantes, oriundos dessas comunidades.

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



brancas, evidenciando sua participação na formação do povo brasileiro, como abordaremos a seguir.

Observamos aqui o conceito de identidade a partir de Hall (2015), para quem as identidades são “discursos” que estão associadas às culturas e às tradições e, portanto, ao campo das “representações” e do “simbólico”. Seguindo este caminho teórico pode-se observar que as culturas e tradições estão em constante mudança, estabelecendo diversas formas de diálogos e intercâmbios, sendo também que os modos de vida tradicionais são atravessados e se apropriam de diversas práticas culturais, símbolos e sentidos da sociedade industrial, globalizada e do consumo de massas.

2 “Identidade”

Para Hall (2014, p. 105), identidade é um conceito que deve ser utilizado *sob rasura*, “[...] não podendo ser pensado da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chaves não podem sequer ser pensadas”. A “forma antiga” de pensar identidade à qual o teórico jamaicano se refere está relacionada às concepções “naturalizadas” e “essencializadas”, por meio das quais as identidades são pensadas de maneiras fixas e irredutíveis (HALL, 2014).

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

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



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

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

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

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



3 A etnografia escolar e a “descrição densa” de Clifford Geertz: metodologias para a compreensão de sentidos produzidos no ambiente escolar

Embora o objetivo da pesquisa que alimentou a produção deste artigo não fosse a construção de uma etnografia dos/das estudantes quilombolas e das práticas educacionais na EEEFM “Córrego de Santa Maria”, as referências teórico-metodológicas da pesquisa etnográfica constituíram um arcabouço de sustentação e orientação importante para este trabalho¹.

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

Em nosso trabalho todas as visitas a escolas, à Superintendência, a eventos, a assembleias com a participação de lideranças quilombolas, festas comunitárias, deram-se com o diário de bordo e alguma câmera ou gravador em punho, e era seguida por escutas, gravações e anotações. No entanto, havia uma diferença entre situações excepcionais, como festas, assembleias, eventos e situações cotidianas, como chegar em uma comunidade e tentar conversar com alguém para saber mais sobre o lugar. Quando se tratava de algum jovem ou adolescente, a dificuldade de estabelecer contato potencializava-se. Víamos poucas mesas com jovens, ou mesmo espaços participativos com adolescentes. A participação se dava mais com as

¹A etapa da pesquisa que consistiu em inserir-se na escola, assim como coletar e analisar dados e informações relacionadas às práticas culturais do seu contexto institucional e educacional constituíram o referencial de leitura e interpretação para o desenvolvimento dos grupos de discussão e da análise do que nele foi produzido.



lideranças comunitárias estabelecidas no âmbito comunitário: pessoas idosas, detentores de saberes e memórias, jovens adultos, já casados e atuantes na articulação em torno das políticas comunitárias e da relação dessas com as políticas desenvolvidas no âmbito do Estado e suas secretarias. Percebíamos também a participação de universitários – quilombolas e não quilombolas – e, por consequência, as conversas também se davam muito mais com esses sujeitos. Os adolescentes, quase sempre em grupo, observando de longe, como que para não incomodar e não serem incomodados.

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

Outro aspecto da aproximação com o campo de pesquisa se deu no âmbito da escola, com a tentativa de aproximação e diálogo com os professores da EEEFM “Córrego de Santa Maria”, no intuito de melhor conhecê-los para a realização do trabalho de campo. A proposta de realizar entrevistas, observações em sala ou mesmo outras possibilidades de investigação que se apresentassem, logo encontrou barreiras que, num primeiro momento, parecia dizer respeito a certo desinteresse com relação ao andamento da pesquisa e suas propostas. Com o tempo pudemos desenvolver uma primeira interpretação de prática cultural no ambiente escolar da EEEFM “Córrego de Santa Maria” a partir da “descrição densa” proposta por Geertz (2008).

O trabalho etnográfico Geertz (2008, p. 04) propõe:

Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma



"descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.

A partir de um trabalho de descrição densa dos componentes que marcavam o território escolar notamos que o “voto de silêncio” dos professores percebido na escola em relação à nossa pesquisa estava fortemente relacionado ao “descompasso” entre as condições de trabalho em um ambiente atravessado por tantas problemáticas e o ter que se sujeitar a possíveis críticas de sua prática profissional.

A partir dessa percepção que só surgiu “num depois” pudemos corporificar um olhar de observador mais coerente com a postura de estranhamento proposta por Geertz (2008) e reafirmada por Pfaff (2013). Realizávamos anotações durante e posteriormente à observação daquilo que conseguíamos apreender das práticas sociais e discursivas dos educandos entre si e no relacionar-se com as educadoras e com os componentes curriculares. Juntamente com o que foi produzido nos grupos de discussão essas informações formaram uma base para a análise dos discursos e a elaboração de algumas reflexões que compuseram esta escrita.

4 Adentrando os muros da EEEFM “Córrego de Santa Maria”: aspectos gerais da instituição

Localizada em Córrego de Santa Maria, comunidade do distrito de Nova Verona na qual residem cerca de 200 famílias, de acordo com informações de moradores, a escola em questão herdou o nome da comunidade na qual está instalada. A EEEFM “Córrego de Santa Maria” é a única escola pública a oferecer o Ensino Médio no eixo de ocupação marcado pelo traçado da estrada ES-315, atendendo a mais de 30 comunidades com Ensino Fundamental – séries iniciais e finais – e Ensino Médio, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos².

²Iniciando nossas “idas” a Santa Maria em abril de 2015, logo identificamos que a EEEFM contava com 600 alunos matriculados, funcionando nos turnos matutino e vespertino com Ensino Fundamental, séries iniciais e finais, e Ensino Médio regular. No turno matutino não havia turma de 4º ano e no vespertino não havia as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Também não havia turma do 3º ano do Ensino Médio, devido a déficit de



A partir de informações coletadas com a diretora da escola verificamos que quase 580 alunos matriculados eram beneficiários do Programa Bolsa Família e um grande percentual desses estudantes também eram atendidos pelo Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), cuja verba é repassada do Governo Federal para o Governo do Estado e para os municípios. Das 48 rotas de transporte escolar ativas no município de São Mateus, em 2015, 09 eram destinadas à EEEFM “Córrego de Santa Maria”³.

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

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

demanda. Dos 600 estudantes da escola, mais de 260 eram do turno matutino, cerca de 250 estavam matriculados no horário vespertino e entre 80 e 90 estudantes estavam matriculados no horário noturno, divididos entre as turmas de EJA, nível Fundamental, nível Médio e as turmas de Ensino Médio regulares.

³ Em 2016 houve o fechamento de diversas turmas na escola, dentre as quais as turmas do Ensino Médio vespertino, mantendo esse nível de ensino reduzido a uma turma para cada série, exclusivamente no turno matutino. Nesse ano a escola reduziu seu atendimento a 425 alunos, matriculados no Ensino Fundamental de 09 anos e no Ensino Médio Regular, ofertando no horário noturno apenas aulas para as turmas de Educação de Jovens Adultos para os segmentos de Ensino Fundamental e Médio, que somavam menos de 80 estudantes matriculados. Sendo perceptível, portanto, uma redução de, no mínimo, 100 matrículas do ano de 2015 para o ano de 2016, sobretudo referentes ao Ensino Médio regular.



5 Grupos de discussão como ferramenta metodológica e possibilidade para a pesquisa educacional

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

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

Tendo algumas diferenças fundamentais em relação ao grupo focal, a proposta do grupo de discussão é que as questões estejam menos centradas nas opiniões dos sujeitos, mas que por meio das discussões propostas, as opiniões dos sujeitos se somem representando orientações coletivas de seu grupo social de origem. Nesse sentido, Weller (2013) propõe a adoção de questões iniciadas em “como”, ao invés de “por que”.

Quando se pergunta “por que” busca-se uma explicação para algo, uma resposta que estabeleça uma lógica de antemão. Ao perguntar “como”, o pesquisador propõe ao sujeito que ele narre as situações, revivendo as práticas socioculturais em si e nos demais participantes do grupo que compartilham daquela mesma vivência. Weller (2013, p. 58) considera a importância das relações que se estabelecem entre os jovens e seus grupos de vivência, com o qual partilha “[...] as experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações [...]”⁴.

⁴ Como uma metodologia que se constitui em método, ao ser construído e sustentar-se a partir de seu próprio referencial de análise, o grupo de discussão proposto por Weller (2013), a partir da obra de Ralph Bohnsack, considera duas dimensões para análise dos espaços sociais



Weller (2013) enumera as posturas e práticas para a realização e condução de um grupo de discussão: 1) o contato anterior e o desenvolvimento de uma relação de confiança com os sujeitos pesquisados; 2) dirigir as perguntas ao grupo e não a um sujeito participante especificamente; 3) iniciar com perguntas vagas, que estimulem a interação entre os participantes; 4) deixar a cargo do grupo a organização do fluxo de falas; 5) fazer perguntas “iminentes” ou que preencham lacunas, quando as falas estiverem se esgotando.

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

Em nossa pesquisa foram organizados três grupos: o GD1, composto por cinco meninas do 3º ano do Ensino Médio residentes nas comunidades quilombolas de Nova Vista, Cinco Voltas, Córrego do Chiado e Córrego São Domingos; o GD2, composto por grupo multigênero de cinco estudantes do 3º ano, residentes em comunidades que não se reconhecem como remanescentes de quilombos (vila de lavradores da Fazenda Alvorada, Nova Lima, e Córrego de Santa Maria); o GD3 foi composto por grupo multigênero de cinco estudantes do 1º ano do Ensino Médio, residentes em comunidades quilombolas (Córrego do Chiado, Nova Vista, Córrego do Pirão e Morro da Arara).

O caráter diverso dos grupos e as reorganizações que foram ocorrendo durante a realização dos oito encontros com cada um dos grupos evidenciaram diversos aspectos culturais, opiniões e experiências compartilhadas por diferentes jovens participantes. A análise dos discursos e da dramaturgia dos

compartilhados pelos sujeitos de um grupo: a “dimensão horizontal”, composta por estratos sociais, funções e categorias como: sexo, idade, ocupação, local de residência, renda, religião, etc. A “dimensão vertical” consiste em como as pessoas se relacionam com os elementos presentes no cotidiano social em que vivem, ou seja, como são construídas suas “[...] opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discursos, cosmovisões, hábitos e práticas” (WELLER, 2013, p. 60).



discursos mostrou-se, também, fundamental para uma reflexão coerente a respeito das práticas sociais, vivências comunitárias, escolares, construções discursivas identitárias e com tudo mais que permeia a vida desses sujeitos, quilombolas ou não, enxergando-se enquanto quilombolas ou não.

6 Da palavra à experiência: a constituição dos Grupos de Discussão e as “metáforas de foco” surgidas nos encontros

De acordo com a metodologia proposta por Bohnsack e Weller (2013) um grupo deve ser trabalhado até que sinta estar exaurindo seu repertório de discussões em relação ao tema proposto na pesquisa. Um outro grupo então é formado com sujeitos de outro espaço social, com outra identidade de grupo para confirmar se as “metáforas de foco” criadas pelo grupo original correspondem apenas àquela coletividade ou se representam o todo⁵. As metáforas de foco emergem com a permanência ou retorno de situações, temas na discussão que indicam como os sujeitos se representam no espaço social das experiências conjuntivas (BOHNSACK; WELLER, 2013).

As experiências conjuntivas são aquelas compartilhadas por sujeitos em um espaço social, perceptíveis por meio da análise da dramaturgia dos discursos, ou seja, aquele momento em que os participantes abandonam as opiniões, as concepções ou as explicações causais do que foi vivido, apenas revivem algo pelo qual passaram, através das falas umas das outras em um momento de profunda identificação de grupo. Sob essa perspectiva, a “identidade sob rasura” (HALL, 2015) é uma expressão discursiva, uma mediação entre as experiências conjuntivas e as representações com as quais se conecta.

Neste artigo iremos compartilhar algumas passagens e discursos que surgiram como “metáforas de foco” no GD1, composto por cinco meninas estudantes, residentes em três comunidades quilombolas distintas da região do Sapê do Norte, como apresentamos anteriormente, cabendo ao GD2 e GD3 o lugar de grupos de confirmação ou negação das metáforas de foco

⁵ O grupo gerador foi o que nominamos GD 1, a partir do qual pudemos verificar no GD 2 (3º ano, não-quilombola) e no GD 3 (1º ano, quilombola), a ocorrência das metáforas de foco.



observadas no GD1, o grupo de discussão composto por estudantes quilombolas.

A primeira metáfora de foco surgiu logo na rodada de apresentação através da relação que as próprias participantes estabeleceram entre quem elas são, o que projetam para seu futuro e as diversas ausências que permeiam suas vidas, principalmente no que diz respeito a dificuldades em ver-se socialmente incluídas, dar continuidade aos estudos, receber apoio familiar, financeiro e emocional, assim como pelas próprias histórias vivenciadas por outras pessoas da família e da comunidade.

A presença da palavra “sonho” em suas falas levou ao codinome de identificação das educandas: Sonhadora S do Córrego do Chiado, Sonhadora J do Córrego do Chiado, Sonhadora do Córrego São Domingos, Sonhadora de Cinco Voltas e Sonhadora de Nova Vista. Todas as meninas contavam 17 anos de idade até dezembro de 2016, quando ocorreu o último encontro. Em vias de terminar o Ensino Médio e ansiosas pelo futuro, assim se representaram:

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

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

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

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

Às vezes o acesso, às vezes o lugar e a gente percebe que não tem muitas oportunidades pra gente principalmente... principalmente a gente que às vezes não tem um curso ou a gente tem **dificuldade** pra ir até uma cidade pra conseguir fazer uma faculdade, um transporte, aí a gente acaba... eu conheço muitas pessoas que **desanimaram** e a gente fica



triste por saber que nem todo mundo... tem pessoas que chegam a uma certa idade com aquela **tristeza** de que não conseguiu realizar o sonho, porque não teve oportunidade, ou se teve, não teve como chegar até ela. (Sonhadora S do Córrego do Chiado).

[...] e assim, muitas das vezes a gente não precisa passar por aquilo pra desistir. Só da gente ver, a gente já **desiste** no meio do caminho, né, porque vê aquilo. Como ela disse, as pessoas vê aquilo: "ah, não tenho oportunidade pra fazer isso ou aquilo!". A gente vai vendo, a gente vai **desanimando** também, porque pensa: "olha, eu vou passar por isso também", então... (Sonhadora do Córrego São Domingos).

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

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

O tema familiar veio de rebote do primeiro. Embora a desagregação familiar seja uma recorrência nas famílias das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, ela acontece com muita dualidade, pela qual encontramos duas metáforas foco. A primeira é a de “dispersão/desunião”, a segunda é a “família corda-de-caranguejo”. A “dispersão/desunião”, explica-se em parte pelo grande fluxo de trabalhadores camponeses desterrados, chamados “posseiros”, expulsos de outras localidades, sobretudo de Minas Gerais, para noroeste e norte do Espírito Santo a partir da década de 1940 (PENA, 2016). As



migrações intensificaram-se nos anos 60, com a expansão dos conflitos entre posseiros e grileiros da Serra dos Aymorés, estendendo-se pelo braço norte do Rio São Mateus/Cricaré, também conhecido como Rio do Norte ou como Rio Cotaxé, conforme abordado por Pena (2016).

A presença de mineiros migrantes na região, não está presente apenas na família da Sonhadora de Nova Lima. As famílias dos pais da Sonhadora S. do Córrego do Chiado e da Sonhadora de Cinco Voltas compõem esse cenário fluxos migratórios camponeses, conforme é constatado pela Sonhadora S do Córrego do Chiado:

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

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

Sonhadora de Cinco Voltas: e eu também.

[risos de todas]

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

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

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

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

Sonhadora do Córrego São Domingos: Meu pai começou a fazer a casa, mas tinha aquele negócio de... não arrumou um



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

Aí ele acabou falecendo e mesmo assim continuou aquela **união**. E, assim, as pessoas de lá, quando vêem a gente... as pessoas de lá do São Domingos, quando vê a gente eles falam: "Nossa! Aquela família são tão unidos!". E pior que é verdade. Nós somos unidos por quê... às vezes a gente fica pensando assim: "Nossa! **A gente é muito grudado um com o outro. Parece corda de caranguejo**, né!" [risos/olhares de cumplicidade entre as meninas]. Tudo grudado... Mas não. É porque a gente foi criado daquele jeito, junto, ali... É isso. [...] Se falar, assim... Se chegar em algum lugar, a pessoa num conhece... "nossa, você é da onde?". – "ah, eu sou parente de Jair Marinho", aí acabou. Todo mundo conhece [risos].

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

Sonhadora do Córrego São Domingos: ... todo mundo é **amigo**. Se falar:

"ah, eu sou neta de Jair", "sou neta de Iracir Marinho"...

"ah, conheço! Tá em casa!". É desse jeito.

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

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

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

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

Sonhadora J: ... e a família da minha mãe, alguns moram em São Mateus, outros moram em Rondônia. Que nem minha avó: foi pra lá passear, mas já tem mais ou menos um ano. Aí ela vai votar pra São Mateus de novo. A maioria da família da minha mãe é de Rondônia, porque a mãe da minha avó morava lá – faz pouco tempo que ela faleceu –, então, a família dela é tudo praticamente de Rondônia. Alguns mora em Minas... e a família do meu pai é por lá mesmo, em



São Mateus. [...] Então, assim, é muito **unida** a família. Que nem, em época de feriado, quando se juntam todos, não tem aquela desunião. Têm alguns que são mais dispersos, mas só que a maioria mesmo, são... quando junta mesmo, é praticamente tudo da família. É uma união muito boa.

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

Sonhadora J: é Ventura... procurar é “Ventura Ventura”⁶!

Percebe-se uma relação entre as origens mineiras, e a forte migração de população camponesa do Espírito Santo para Rondônia, assim como os fluxos inversos entre esses estados. Outros fluxos migratórios muito presentes nas falas das participantes é entre São Mateus e Vitória, Rio de Janeiro e São Paulo, que decorrem das diversas formas de expulsão e saída das famílias camponesas das suas localidades de origem. Um aspecto que caracteriza as identidades familiares das participantes são a grande quantidade de filhos por família. Excetuando a composição familiar da Sonhadora de Nova Lima, que possui apenas um irmão, todas as demais têm famílias compostas por mais de cinco filhos, chegando à nove filhos, dentre os que já estão casados e constituíram novas famílias, os que mesmo casados habitam a casa dos pais, já com filhos - como narrado pela Sonhadora do Córrego São Domingos – ou os que vivem em casas separadas.

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

Sonhadora S do Córrego do Chiado: depende... e às vezes nem precisa ser parente. Eu conheço pessoas que não é parente – pessoas já velha, já – que contam caso, que se você

⁶ Indicação de casamento entre pessoas com o mesmo sobrenome.



ficar, assim... parar pra ouvir história, você fica lá, ó... porque eles conta história. Convincente, tá! É difícil você sair sem acreditar.

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

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

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

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

Sonhadora S do Córrego do Chiado: A minha mãe trabalha na roça, mas ela trabalha de diaris... diário, né. Então, a minha mãe fala que... ela mostra, sempre quando a gente sai, assim, ela fala: "ó, aquela terra lá era do meu pai, mas hoje em dia...", "mas ele vendeu por alguma coisa, pra comprar alguma coisa..." ou "não teve a escritura, aí tomaram a terra". E, sempre, ela falava que... Sempre falava pra ele fazer a escritura da terra e ele nunca que fazia e acabou perdendo. Então, a gente não tem terra, mas ela falou que já tiveram



terra, **muitos pedaços de terra que eles trabalhavam**. Então, hoje em dia minha mãe é empregada. Trabalha na roça. Ela – graças a deus – ela sabe fazer muitos serviços, assim, de roça: plantar, capinar, desbrotar... Então ela sobrevive assim, desses serviços... de campo mesmo ((fala com certo pesar)).

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

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

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

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

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

A relação do trabalho empregado, em todas as narrativas apresentaram pesar na fala, ao contrário das narrativas relacionadas ao cultivo nas terras da própria família. Em diversas comunidades, como no relato da Sonhadora J do Córrego do Chiado, onde os laços familiares ainda prevalecem, as relações com a terra não se dão pelo modelo de propriedade privada, pratica-se o uso



comum ou a divisão nominal de acordo com o uso do espaço para a agricultura familiar. Essa relação constituída através de laços de parentesco e acordos prévios entre os seus integrantes era chamado pelos mais antigos do lugar de “terra à rola”, segundo Ferreira (2009). De acordo com a geógrafa,

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

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

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

Sonhadora de Nova Vista: é! Desse jeito!

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

Sonhadora S do Córrego do Chiado: a meia!

Sonhadora de Nova Vista: a meia! A meia!

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

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

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

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

Sonhadora de Córrego São Domingos: eu pensava que era só lá em casa ((fala escondendo o rosto indicando vergonha))...

[risos]



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

Sonhadora de Nova Vista: é geral! É geral!

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

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

Aí a goma, depois divide também pra fazer beiju.

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

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

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

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

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

7 Considerações finais

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

Enquanto a Educação Básica se mantiver preservada por grades – físicas, organizacionais e curriculares – seguirá estimulando a concorrência para o mercado de trabalho ao invés da construção de “campos de união”,



seguirá reproduzindo exclusões, evasões e fracassos escolares, ao invés de construir “sonhos”, seguirá reproduzindo a dispersão que afasta o camponês da terra e fragmenta as relações familiares e comunitárias, ao invés de fortalecer os afetos que unem as comunidades, os laços que “grudam” os sujeitos apesar de suas diferenças, como se fosse uma “corda de caranguejo”.

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

REFERÊNCIAS

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

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

FERREIRA, Simone Raquel B. **Donos do lugar: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte – ES**. 2009. 526 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Certidões emitidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQs)**. Listagem das CRQs Certificadas até 23-02-2015. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.



GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaide La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2013.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PENA, Victor A. L. **Os posseiros de Cotaxé e o Movimento Udelinista: conflitos de representação**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2016. 107 f.

PFAFF, Nicole. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 254-270.

SANTOS, Maria Rosalina dos. A marcha histórica dos quilombos para a conquista de direitos. In: RIBEIRO, Matilde (Org.). **As políticas de igualdade racial: reflexões e perspectivas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2012. p.81-85.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

_____. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 54-66.

Diego Romerito Braga Barbosa

diego.ham@gmail.com

Professor de História da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo.

Maria Alayde Alcântara Salim

maria.salim@ufes.br

Licenciada e Bacharel em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1991), Especialista em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (2007), Mestrado em Educação – PPGE/CE/UFES (2001), Doutorado em Educação - PPGE/CE/UFES (2001). Atualmente é professora adjunto IV no Departamento de Educação e Ciências Humanas e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – DECH/PPGEEB/CEUNES/UFES.

