



## **“HISTÓRIA PRA NINAR GENTE GRANDE”<sup>1</sup>: currículo e formação de professores quilombolas**

*Iris Verena Oliveira<sup>2</sup>*

### **RESUMO**

No texto aciono os sambas-enredo da Mangueira, escola de samba carioca, defendidos em 2018 e 2019, como fio condutor para defender a formação de professores e a construção de práticas curriculares para escolas quilombolas, a partir da ancestralidade. O embasamento teórico é dado pelos debates pós-coloniais e pós-estruturais acionados na área de educação e, especialmente no campo do currículo (MACEDO, 2006; 2018) e da formação docente pela diferença (DERRIDA, 2014). Ao defender o Grupo de Experiência como dispositivo metodológico, busco estabelecer relações horizontais entre universidade e escola, colocando a experiência sob rasura e assumindo os fracassos de sua representação (ST PIERRE, 2010; 2013). Nesse exercício, reconheço importantes passos nas disputas por políticas curriculares, ao tempo que aponto a limitação da compreensão de currículo como conhecimento. Fungindo da contraposição entre escola - como instituição de ensino - e escola de samba, proponho atentar aos ensinamentos ancestrais que circulam em barracões, terreiros e botequins que permeiam os muros na construção de currículos negros. O artigo questiona o lugar da empiria na apresentação das pesquisas em educação, que apresentam resultados insistindo na possibilidade da presença pela voz, como fundamento para o romance realista.

**Palavras-chave:** Ancestralidade. Educação Escolar Quilombola. Diferença.

## **"HISTORY PRA NINAR BIG PEOPLE": curriculum and training of quilombola teachers**

### **ABSTRACT**

In the text I call the sambas-enredo da Mangueira, a samba school in Rio de Janeiro, from 2018 to 2019, as a guideline to defend the formation of teachers and the construction of curricular practices for quilombola schools, based on ancestry.

---

<sup>1</sup> O título do texto assume o nome do enredo da escola de samba carioca, Estação Primeira de Mangueira, no carnaval de 2019. A pesquisa foi realizada com o financiamento da CAPES, através da bolsa de pós-doutoramento do programa PNPd, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, sob a supervisão da Prof<sup>a</sup> Elizabeth Macedo.

<sup>2</sup> Doutora com pós-doutorado. Professora do Mestrado em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV – Conceição do Coité/Bahia/Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa: FEL/Cnpq. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7041-3327>. E-mail: irisveren@gmail.com

The theoretical basis is given by the post-colonial and post-structural debates in the area of education and, especially in the field of curriculum (MACEDO, 2006, 2018) and teacher training by difference (DERRIDA, 2014). In defending the Experience Group as a methodological device, I seek to establish horizontal relations between university and school, putting the experience under shaving and assuming the failures of its representation (ST PIERRE, 2010; 2013). In this exercise, I recognize important steps in disputes over curricular policies, while pointing to the limitation of curriculum understanding as knowledge. Fungusing the contrast between school - as a teaching institution - and samba school, I propose to pay attention to the ancestral teachings that circulate in barracks, terreiros and botequins that permeate the walls in the construction of black curricula. The article questions the place of the empiria in the presentation of the researches in education, that present results insisting on the possibility of the presence by the voice, like foundation for the realistic novel.

**Keywords:** Ancestry. School Education Quilombola. Difference.

## **"HISTORIA PRA NINAR GENTE GRANDE": currículo y formación de profesores quilombolas**

### **RESUMEN**

En el texto acciono los sambas-enredo de la Mangueira, escuela de samba carioca, de 2018 y 2019, como hilo conductor para defender la formación de profesores y la construcción de prácticas curriculares para escuelas quilombolas, a partir de la ancestralidad. La base teórica es dada por los debates post-coloniales y post-estructurales accionados en el área de educación y, especialmente en el campo del currículo (MACEDO, 2006; 2018) y de la formación docente por la diferencia (DERRIDA, 2014). Al defender el Grupo de Experiencia como dispositivo metodológico, busco establecer relaciones horizontales entre universidad y escuela, colocando la experiencia bajo rasura y asumiendo los fracasos de su representación (ST PIERRE, 2010; 2013). En ese ejercicio, reconozco importantes pasos en las disputas por políticas curriculares, al tiempo que apunta la limitación de la comprensión de currículo como conocimiento. Fungiendo de la contraposición entre escuela-como institución educativa- y escuela de samba, propongo atender a las enseñanzas ancestrales que circulan en barracones, terreros y botequins que permean los muros en la construcción de currículos negros. El artículo cuestiona el lugar de la empiria en la presentación de las investigaciones en educación, que presentan resultados insistiendo en la posibilidad de la presencia por la voz, como fundamento para la novela realista.

**Palabras clave:** Ancestralidad. Educación Escolar Quilombola. Diferencia.

## ABRE-ALAS<sup>3</sup>

Brasil, meu nego/Deixa eu te contar/A história que a história  
não conta/O avesso do mesmo lugar/Na luta é que a gente se  
encontra/Brasil, meu denço/A mangueira chegou/Com versos  
que o livro apagou(...)/Brasil, chegou a vez/De ouvir as Marias,  
/Mahins, Marielles, malês  
(FIRMINO; DOMÊNICO et al., 2019)

O samba-enredo do carnaval de 2019 da escola de samba Estação Primeira de Mangueira nos convida a “ninar gente grande” com a “história que a história não conta”. Para o carnavalesco Leandro Vieira, trata-se de uma oportunidade para visibilizar “uma narrativa baseada nas ‘páginas ausentes’”. Se a história oficial é uma sucessão de versões dos fatos, o enredo que proponho é uma ‘outra versão’” (VIEIRA, 2019, n.p). O chamado realizado pela Mangueira coaduna com as práticas seculares dos movimentos políticos, sociais e artísticos promovidos pela população negra. Em cantigas de capoeira, sambas de roda, itans<sup>4</sup> e orikis<sup>5</sup>, as narrativas de resistência, ancestralidade e existência têm sido alimentadas e repassadas às novas gerações. Apesar disso, as experiências escolares no país de “Marias, Mahins, Marielles, malês” (FIRMINO; DOMÊNICO, 2019) não costumam referendar os saberes produzidos por indivíduos e movimentos negros.

Nesse texto, apresento uma possibilidade de construção curricular fundada no binômio ancestralidade e diferença, a partir da experiência de formação docente, construída na parceria entre universidade e escola, visando a valorização de profissionais de educação de uma escola

---

<sup>3</sup> A ideia de construir esse texto surgiu após uma conversa com Claudia Miranda e a Augusto Bapt, no Bar das Quengas, logo após o carnaval de 2018. Agradeço aos dois pelo acolhimento no Rio de Janeiro e pelo diálogo sobre a minha experiência com o samba carioca. Ao narrar minhas sensações sobre os ensaios que frequentei na quadra da Estação Primeira de Mangueira e a emoção de assistir a mesma escola desfilar no Sambódromo, entendi a necessidade de pensar sobre formação de professores e currículo pautados na ancestralidade e diferença, a partir das tecnologias sociais disponíveis em escolas de samba, terreiros de candomblé e outros espaços de atuação da população negra.

<sup>4</sup> Histórias de matriz africana que explicam situações, especialmente aquelas que envolvem energias dos deuses, seus poderes e domínios.

<sup>5</sup> Palavras portadoras de força e axé, cujo poder possibilitar invocar a força vital.

quilombola, bem como a construção de práticas formativas que acionem a diferença como potência.

A pesquisa foi pautada pelo diálogo entre professores de educação básica e pesquisadoras através do dispositivo metodológico denominado de Grupos de Experiência (GE). Nos GE's, a narrativa de si estabeleceu os princípios curriculares do processo formativo a partir da experiência. Para tanto, os conceitos de currículo, formação e diferença foram tratados pelo viés pós-colonial e pós-estrutural. Desse modo, o uso dos Grupos de Experiência, como proposição metodológica, assim como a problematização sobre o tratamento de dados, indica a tentativa de coerência epistêmica, na busca por formas de fazer e relatar pesquisas constituídas em contingências, deslizamentos e suspensões suscitadas no debate teórico.

Ao apresentar os resultados da pesquisa, o texto é conduzido por versos dos dois últimos sambas-enredo da Mangueira, por entender que a construção de currículos negros pode ser forjada pelas experiências de corpos e sociabilidades negras, que não se limitam e, também permeiam os domínios escolares.

4

## **CURRÍCULO, FORMAÇÃO E CONHECIMENTO**

Brasil, meu denço/A Mangueira chegou/Com versos que o livro apagou/Desde 1500/Tem mais invasão do que descobrimento/Tem sangue retinto pisado/Atrás do herói emoldurado/Mulheres, tamoios, mulatos/Eu quero um país que não está no retrato (FIRMINO; DOMÊNICO et al., 2019).

Esse samba-enredo apresenta uma crítica explícita à educação formal, especialmente em relação às narrativas históricas. Como professora de História e pesquisadora da área de educação, questiono se a crítica à escola e aos educadores é justa, a partir da formulação de algumas questões: nada mudou nas instituições de ensino, a despeito de tantas lutas encampadas pelos movimentos negros? O impacto do que Nilma Lino Gomes denominou “movimento negro educador” não permeia os muros da escola? (GOMES, 2018). E ainda, o crescimento do número de pessoas

negras no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, após a implantação do sistema de cotas, não possibilitou a ampliação de práticas antirracistas nos espaços escolares?

Fora do espaço da educação formal, sabe-se que as narrativas protagonizadas por pessoas negras remontam aos primórdios da história do Brasil. Recentemente, a historiografia tem evidenciado a atuação política mobilizada em torno de questões raciais, especialmente para o final do século XIX e início do XX. No período denominado pós-abolição, os pesquisadores apontam a construção de redes para atuação política, tal como a trajetória da Federação dos Negros do Brasil, em 1931, (DOMINGUES, 2011), da Frente Negra Brasileira, no mesmo ano, (GRAHAM, 2014), a União dos Negros de Cor, em 1930 e o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1970 (SILVA, 2011). Quando as experiências de escolarização e iniciativas voltadas para a formação de pessoas negras são consideradas, inúmeras pesquisas apontam para as disputas protagonizadas por indivíduos que viam a educação como uma importante estratégia de emancipação (SCHUELER; RIZZINI, 2017; SILVA, 2017; CLEMENTE; SILVA, 2014; CARNEIRO, 2005; MAC CORD, ARAÚJO e GOMES, 2017).

Em contrapartida, quando são consideradas as disputas contemporâneas em torno da escolarização da população negra, o foco deixou de ser a luta por acesso a educação, combate à evasão e as altas taxas de analfabetismo, como nas décadas de 1980 e 1990. Mais recentemente, as preocupações têm sido direcionadas para a política curricular e formação de professores (HENRIQUES, 2002).

Na esteira desses acontecimentos, no início dos anos 2000, a ocupação de espaços de poder em importantes Ministérios e Secretárias, nas gestões de presidentes do Partido dos Trabalhadores, por intelectuais e militantes dos movimentos negros, possibilitou uma disputa curricular sem precedentes na história do Brasil. Nesse momento, foram aprovadas leis e diretrizes que visavam corrigir as desigualdades no tratamento da história afro-brasileira, africana e indígena (BRASIL, 2003; BRASIL, 2004; BRASIL, 2008), assim como oferecer orientações para modalidades especiais de ensino

como a educação indígena e a educação quilombola (BRASIL, 2012b; BRASIL, 2012c). Vale ressaltar que, nesse momento também foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a).

É importante destacar, diante disto, a vasta produção de material didático pelo MEC, através da SECAD/SECADI<sup>6</sup>, bem como o investimento de recursos públicos na formação de professores, em cursos presenciais e à distância, nos mais diversos níveis, voltados, sobretudo, para história e cultura afro-brasileira e africana. Acompanhei ainda, nesse período, uma corrida editorial que resultou na publicação de livros didáticos, paradidáticos, com destaque para as áreas de história e literatura, relacionadas às questões étnico-raciais. Dessa forma, destaco ainda a publicação de inúmeras teses e dissertações, cujo investimento das editoras me leva a crer que há um grande interesse do público leitor brasileiro, que suponho ser formado por parcela significativa do professorado.

O samba-enredo refere-se aos “versos que o livro apagou” e anuncia que chegou a hora de ouvir “Marias, Mahins, Marielles, malês”, o que me leva a refletir sobre a necessidade de construção do conhecimento por um viés pós-colonial. Seguir por essa perspectiva significa entender que a associação entre currículo e conhecimento reforça um lugar de fala subalterna, que se limita a reivindicar a ampliação da lista de conteúdos, conformando-se com a inclusão de fatos e personagens importantes para a construção da história afro-brasileira.

Entendo, diante desse cenário, que só é possível ouvir “Mahis” e “Marielles” a partir de deslocamentos construídos na diferença, o que não pode ser confundido com mera substituição de heróis brancos por mulheres negras. Nesse sentido, a reivindicação pela “história que a história não contou”, tal como apontada pelos versos do samba, nos convida a tecer

---

<sup>6</sup> Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), que posteriormente passou a ser denominada Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vinculada ao Ministério da Educação.

outras práticas curriculares, que podem ser construídas em espaços formativos fundados pela ancestralidade e diferença.

Nessa senda, trato a seguir da construção de grupos de experiência com professores quilombolas, que teve a intenção de estabelecer outras relações entre universidade e escola. Ao rascunhar caminhos distintos pela construção de cenários formativos, defendo que a disputa por um currículo negro não seja reduzida à luta pela inclusão de conteúdos, uma vez que as experiências formativas vivenciadas apontaram para valorização das narrativas de si, como possibilidade para enxergar o “país que não está no retrato” (VIEIRA, 2019, n.p).

## EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Brasil, o teu nome é Dandara/E a tua cara é de cariri/Não veio do céu/Nem das mãos de Isabel/A liberdade é um dragão no mar de Aracati (FIRMINO; DOMÊNICO et al., 2019)

A historiografia brasileira, desde o final da década de 1980, aponta a participação ativa da população negra na construção do processo de emancipação em atuações individuais ou coletivas. Nas disputas pela liberdade, pessoas escravizadas acionaram os dispositivos legais construindo experiências diferenciadas de lutas pela liberdade, que não podem ser reduzidas ao ato promulgado em 13 de maio de 1988, sob o risco de apagamento da atuação de inúmeros agentes. Desse modo, a Revolta dos Malês, na Bahia (REIS, 2003), a atuação do Dragão do Mar (XAVIER, 2010), no Ceará, assim como as Camélias do Leblon (SILVA, 2003) são indícios da complexidade das lutas pela invenção da liberdade no Brasil.

A literatura sobre comunidades quilombolas, por sua vez, indica que as narrativas sobre a construção da identidade negra, nem sempre está alicerçada na história da escravidão no país. Portanto, para pensar sobre educação escolar quilombola é importante entender a configuração contemporânea dessas comunidades (ARRUTI, 1997).

Atualmente, a Bahia é o estado com maior número de comunidades certificadas como remanescentes de quilombos no Brasil; são 747

comunidades reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares. Considerando o intervalo de tempo entre a promulgação da Constituição de 1988 e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, em 2012, temos um grande hiato entre o reconhecimento desses grupos e o atendimento das especificidades dessa população na área de educação, além da expectativa de titulação das terras, atendimento a saúde, assistência social, dentre outras necessidades (SANTANA, 2015; OLIVEIRA, 2013).

Ainda no que tange a Bahia, vale considerar que as comunidades quilombolas estão presentes em diversos Territórios de Identidade<sup>7</sup>, com maior concentração em Irecê, Chapada Diamantina, Litoral Norte, Agreste Baiano, Piemonte Norte do Itapicuru e Sertão Produtivo. Esses cinco Territórios concentram mais de 400 comunidades certificadas, como indicam os dados a seguir:

**TABELA 1** – Divisão de comunidades quilombolas, por Territórios de Identidade – Bahia

Território de Identidade	Número	Território de Identidade	Número
Irecê	129	Semiárido Nordeste II	14
Chapada Diamantina	90	Extremo Sul	8
Litoral Norte e Agreste Baiano	71	Bacia do Rio Grande	5
Piemonte Norte do Itapicuru	63	Itaparica	5
Sertão Produtivo	55	Bacia do Jacuípe	4
Baixo Sul	48	Piemonte do Paraguaçu	4
Recôncavo	45	Piemonte da Diamantina	4
Vitória da Conquista	44	Médio Sudoeste da Bahia	3
Velho Chico	41	Sertão do São Francisco	3
Piemonte Diamantina	31	Médio Rio de Contas	3
Território do Sisal	18	Bacia do Rio Corrente	3
Região Metropolitana de Salvador	17	Vale do Jiquiriçá	2
Portão do Sertão	16	Bacia do Paranaimirim	1
Litoral Sul	15	Costa do Descobrimento	1

**Fonte:** Fundação Cultural Palmares, 2019.

<sup>7</sup> "Territórios de Identidade: Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar." Secretária de Planejamento da Bahia: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>



O grande número de comunidades quilombolas no estado, assim como o seu espraiamento por um número considerável de Territórios de Identidade, justifica a elaboração de políticas públicas para formação de professores, inicial e/ou continuada para atuar na educação escolar quilombola, tendo, preferencialmente, como público-alvo, jovens e adultos dessas comunidades.

A produção acadêmica sobre educação escolar quilombola tem crescido significativamente nos últimos anos, considerando o número de teses e dissertações que compõem a base de dados da CAPES. As pesquisas tratam de estudos de caso, debates sobre políticas públicas e acompanhamento de práticas curriculares. Desse modo, as investigações têm ressaltado a importância da vinculação do professor com a comunidade em que a escola está inserida no processo de fortalecimento da educação quilombola e no reconhecimento da comunidade sobre o papel da escola na construção coletiva de referências para as novas gerações (SANTANA, 2015; MACÊDO, 2015).

Ainda que não restem dúvidas sobre o importante papel da escola na consolidação das comunidades quilombolas, insisto, no entanto, que o reconhecimento legal desses grupos na esfera estatal, não resolve demandas referentes ao reconhecimento local envolto em disputas políticas, sociais e históricas. Em diversas comunidades, moradores têm questionado, então, o que significa ser quilombola, ora acionando essa condição na luta por direitos básicos como saúde e educação, ora recuando diante do termo, por entender, que ele pode ser usado para estigmatizar moradores, nos olhares simplistas que, por vezes, os vincula a miséria, violência e vulnerabilidade.

Nessa indecibilidade, mães, professores, estudantes e lideranças questionam o papel da escola e, ao fazê-lo, não estão sozinhos; pesquisadores denunciam silenciamento nas instituições escolares, valendo-se de dispositivos legais recentemente conquistados pelo movimento negro e pelos educadores do campo (JESUS; OLIVEIRA, 2018, p. 152).

As pesquisas em torno dessa temática oscilam entre a compreensão das comunidades como espaços com sólida construção em torno da identidade negra e do entendimento de que escola teria um papel preponderante na condução do processo identitário, dizendo às novas gerações o que é ser quilombola. Nas investigações conduzidas por Shirley Souza e Givania Silva, a associação entre educação escolar quilombola e identidade étnica é ressaltada e, por isso, as comunidades quilombolas surgem como espaços em que a população aciona histórias de luta e resistência com bases identitárias (SILVA, 2017; SOUZA, 2015).

Nas formulações de Antonio Ferreira e Danielma Brasileiro, as escolas quilombolas são tratadas como espaços que deveriam promover o fortalecimento da pertença étnica, assim a escola exerceria um papel preponderante “no fortalecimento e participação dos sujeitos nos processos políticos, na afirmação de uma identidade, de pertença ao território quilombola e nas lutas por direitos enquanto grupo social” (FERREIRA, 2014, p. 8). Em outras análises, a escola aparece como reprodutora do racismo, uma vez que, nesses espaços, “os professores vêm fortalecendo um tipo de racismo atípico, o que alguns autores chamam de ambíguo, porque ele vai se afirmando gradativamente por sua negação” (BRASILEIRO, 2017, p. 115).

Ainda assim, foi possível identificar estudos em que os autores assumem a dificuldade enfrentada pela população em relação ao termo quilombola, evidenciando como o processo de formação de construção identitária em comunidades quilombolas encontra-se em aberto. Sobre esse aspecto, Gonçalves (2013, p. 202) afirma “antes que a comunidade se percebesse e assumisse o rótulo quilombola, houve inúmeras contradições, como ainda há, na assunção dessa identidade”. A perspectiva da autora aponta o conflito estabelecido entre o olhar pejorativo voltado para as comunidades quilombolas e a expectativa de resistência apresentada em textos acadêmicos, indicando os caminhos conflituosos para a pretensa afirmação identitária.

A bibliografia levantada no portal de teses e dissertações da Capes ressalta as influências de práticas e saberes quilombolas no espaço escolar,

além de reivindicar mais espaço para a formação docente e maior circulação das Diretrizes para Educação Escolar Quilombola, que aponta para necessidade de uma formação específica para os profissionais que atuam nas escolas quilombolas.

Durante o ano de 2017, o Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia firmou convênio com a Secretaria de Educação do município de Nordestina, cidade localizada no Território do Sisal. Em Nordestina são 12 comunidades quilombolas reconhecidas, por isso o interesse mútuo das conveniadas girava em torno da formação de professores que atuavam na escola quilombola municipal. Diferente das expectativas iniciais, o “curso” foi construído como cenário formativo, lastreado pela experiência dos professores.

A equipe de formadoras buscou fugir dos formatos habituais dos cursos de atualização oferecidos para docentes, optando por pautar as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola e as preocupações das pesquisas acadêmicas, como a resistência nos quilombos, em segundo plano. Sendo assim, o foco das discussões promovidas nos Grupos de Experiência tomou como fio condutor as práticas curriculares que já eram realizadas em sala de aula pelos professores, voltando o olhar para suas angústias e preocupações.

Essa mudança de perspectiva tinha como pressuposto que os especialistas em educação escolar quilombola eram os “cursistas”, considerando sua larga experiência de trabalho em meio a 12 comunidades quilombolas. Além disso, buscou-se valorizar a autonomia docente, ao invés de apontar lacunas nas práticas realizadas. O exercício buscava estabelecer uma relação em que os pesquisadores identificavam as estratégias utilizadas pelos professores nas escolas, ao invés de apontar possíveis falhas.

Naquele exercício formativo buscou-se elevar a autoestima de docentes que atuam em escolas quilombolas, com o intuito de que estes possam contribuir para ampliação do sentimento de pertença de estudantes ao espaço escolar. Ao investir na valorização do profissional de educação, a partir da escuta dos relatos de si, focamos nas trajetórias de vida e suas

marcações por experiências, frustrações e desejos, tomando a escola como cenário.

Na prática do Grupo de Experiência como dispositivo metodológico para formação de professores, o *ser quilombola* tomou uma significação flutuante, acionada na luta política e evitada em suas idealizações e fixações identitárias. Assim, o conceito de diferença foi utilizado para evitar a outrificação e fugir da mesmidade como norma, na busca por ressaltar a diferença como potência.

Ao escutar as experiências dos professores, a ancestralidade foi tomada como linguagem e princípio. Assim, o processo formativo estreitou relações entre universidade/comunidade sem obliterar a alteridade. Nesse sentido, a educação foi pensada como leitura de mundo a partir de um horizonte duplo de referências composto por signos, que a universidade não domina e por outros que não compõe o repertório da comunidade. Como ensinou Eduardo Oliveira (2007, p. 259),

A ancestralidade converte-se no princípio máximo da educação. (...) Educar é conhecer a partir de referências culturais que estão no horizonte de minha história (ancestralidade). Olhar é um treino de sensibilidade. Aguça-se a sensibilidade para perceber o encanto que tece as coisas. Sensibilizando, o Outro deixa de ser apenas um conceito, e me interpela para uma ação de justiça e me convida a uma condução estética.

Adotar a ancestralidade como eixo do processo formativo de professores não envolveu a compreensão de que as comunidades quilombolas compartilham de um passado ou tradições comuns, herdeiras de uma histórica única. Longe disso, buscou-se assumir uma proposta formativa referendada em princípios identificados pela imersão nas comunidades, cujas aproximações iniciais indicavam uma relação dinâmica entre natureza e cultura que recusava as dicotomias ocidentais, permeadas por uma compreensão de corpo, que inscreve parentesco religioso e social, étnico e político; corpo solo sagrado e corpo como texto, da sabedoria dos mais velhos, da ginga, da reinvenção de si, que também reinventa o coletivo e naturaliza o divino (OLIVEIRA, 2007).

Pensar a formação pelo fortalecimento de vínculos com a comunidade possibilitou espaços formativos a partir de valores, crenças e saberes construídos coletivamente. Nesse sentido, incentivamos práticas curriculares que não promovem a desterritorialização do estudante, ao contrário, sua constituição é forjada a partir de elementos que compõem cotidiano comunitário.

Na esteira de pensar a relação da escola com a comunidade é interessante acompanhar a imagem proposta por Macedo (2017, p. 25) da criança no portão da escola.

Quando crianças, no portão da escola, sabíamos que um passo a mais nos colocaria no desconhecido. Enquanto o nosso corpo vibrava de medo e excitação, alguém sabia o que a escola deveria e iria nos eferecer. Mas, no portão, tantas experiências que nos faziam sentir vivos estavam no ar, podíamos senti-las em nossos corpos. E como o portão tinha a impossível função de separar, deixando passar, elas entraram na tal escola (...). Como nós ou conosco, naquele primeiro dia e nos dias subsequentes, desejos, verdades e medos entraram e seguem entrando na escola e no currículo.

13

Ao trazer à tona os medos, experiências e desejos que acompanham as crianças no portão da escola, Macedo indica a impossibilidade da separação proposta pelo muro. Não entramos sozinhos na escola. Profissionais da educação e estudantes atravessam corredores, pátios e quadras com seus corpos e compreensões de mundo e constituem práticas escolares implicadas em teorias, deuses e ritmos, ainda que perdue o intuito de constituição desse espaço a partir da divisão cartesiana entre corpo e mente.

## **ANCESTRALIDADE E DIFERENÇA**

Mangueira, tira a poeira dos porões/Ô, abre alas pros teus heróis de barracões/Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões/São verde e rosa as multidões.  
(FIRMINO; DOMÊNICO, et al., 2019)

O desafio de tirar “a poeira dos porões” para dar visibilidade a “um país de Lecis e Jamelões” solicita um movimento metodológico coerente com a intenção de promover deslocamentos. Por isso, a pesquisa utilizou como dispositivo metodológico a construção de cenários formativos a partir em Grupos de Experiência (GE's).

Os Grupos de Experiência foram pensados a partir do tripé cotidiano-experiência-arte. Ou seja, como espaços de escuta, diálogo e debate, envolvendo pesquisadoras e professores que atuam em escolas quilombolas. Espaços que detonaram experiências de si; seja na pesquisa, na docência e/ou cotidiano, através da arte, para pensar/propor práticas curriculares que assumem a ancestralidade no processo formativo. Para tanto, formação não foi tratada como “finalidade técnica” com “ênfase [n]o resultado em detrimento do devir” (SÁ, 2010, p. 43). Ao defender a formação como “o torna-se o que se é”, as ações foram pensadas como possibilidades para afetar os envolvidos (NIETZSCHE, 2013). Nesse exercício, o vazio e o imprevisto são elementos constitutivos, num movimento em que a arte disruptivamente possibilita a emergência de experiências de si. Ao seguir por esse caminho assumimos a preponderância da linguagem, que não precipita dizeres, por entender que “o sentido deve esperar ser dito ou escrito para se habitar a si próprio e tornar-se aquilo que a difere de si: o sentido” (DERRIDA, 2014, p. 13-14).

A aposta no GE como caminho para construção de dados de pesquisa, enquanto cenário formativo, intenta transgredir em relação a metodologias de pesquisa que ficionam neutralidade. Por isso seguimos na busca por formas de fazer e comunicar experiências de pesquisa que não oblitarem a diferença. Procuramos por uma escritura dos fazeres, cujo adiamento do devir espaço-tempo permita brechas para os processos de subjetivação que envolvem a produção e apresentação dos dados em suas dores, anseios, sorrisos, vulnerabilidades e expectativas. Ao assumir que os processos formativos e de pesquisa são gestados em subjetividades, buscamos uma metodologia de pesquisa em educação marcada pela vontade que o outro apareça (JESUS; OLIVEIRA, 2018, p. 180).

Entendo que, nas experiências formativas construídas em diversos espaços, emergem itinerâncias curriculares, possibilitando os GE's, cujo formato esburacado abriu espaços para escuta dos professores. Diante disso,

o desenho curricular não foi pensado *a priori*, e sim constituído no percurso, com base nas demandas pelos docentes nos Grupos de Experiência. Experiência que precisa ser lida sob rasura, uma vez que ela não está dada.

Sendo assim, a narrativa não organizou algo pronto, a experiência constitui-se na linguagem. Nesse movimento, o “tornar-se” não pôde “significar atrasar um possível presente, adiar um ato, suspender uma percepção já e agora possíveis” (DERRIDA, 2014, p. 299). O “torna-se” não se deu em um caminho linear do que antes não era, envolveu movimentos formativos fundados nas experiências do cotidiano, que, narrados, afetaram os interlocutores e todos os que estavam no jogo. Por isso, defendo a indissociabilidade entre currículo e formação, por significar formação no devir-espço do tempo e no devir-tempo do espaço, no qual o “torna-se o que se é” inevitavelmente contamina práticas e errâncias curriculares (MACEDO, 2013).

Ao tempo em que os GE's desestabilizaram os envolvidos, provocando alterações na sua atuação, a sistematização dessas discussões possibilitou a construção do desenho curricular. Assim, o fazer pesquisa e a produção dos dados ocorreram simultaneamente no processo formativo. Por isso, assumi a impossibilidade de uma construção linear que se iniciaria com o emprego de métodos para a produção de dados, posteriormente codificados e interpretados. Nesse sentido, compartilho o sentimento de Elizabeth St. Pierre (1997, p. 181): “Na verdade, muitas vezes senti que todas as atividades da narrativa – coleta, análise e interpretação de dados – ocorreram simultaneamente, que tudo aconteceu de uma só vez”.

Nesse caminho de construção da pesquisa, a relação entre comunidade e universidade foi pensada, a partir de proposições teóricas de matizes distintos. Entre os pesquisadores da América Latina, que propõem a pedagogia decolonial, a partir da abordagem intercultural, Catherine Walsh e Juan García investem um debate *casa adentro e casa fuera*. Nessa articulação os movimentos sociais acionam os saberes sistematizados na academia para garantia de direitos, ao tempo em que se movimentam pela valorização de conhecimentos produzidos tradicionalmente.

Diante dessa realidade, a etnoeducação *casa adentro* visa construir processos e práticas que ajudem a fortalecer a relevância, a consciência e o saber-conhecimento, não como essencialismos, mas como ferramentas necessárias e estratégicas de um projeto político cujo eixo se estende além da inclusão e da igualdade individual, rumo à revitalização da identidade e memória coletiva e ressignificação do ancestral como estratégia de ensino e organização. E também está em seu nome e examina a necessidade de incentivar a reparação e liderar a descolonização, removendo ao mesmo tempo as cadeias que, como argumentou Manuel Zapata Olivella, ainda vinculam as mentes (WALSH, 2011, p. 6).

Para Walsh, a valorização do conhecimento produzido pelas comunidades envolve “à revitalização da identidade e memória coletiva e ressignificação do ancestral como estratégia de ensino e organização”. Por outro lado, Boaventura Sousa Santos ao tratar da universidade do século XXI propõe a ecologia de saberes, como caminho para estreitar relações entre comunidade e universidade.

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindo de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na universidade (SANTOS, 2010, p. 56).

Tanto a proposição de Catherine Walsh quanto a de Boaventura Santos inspiraram a construção de um relacionamento horizontalizado entre universidade e comunidade. Desse modo, é importante destacar a ampliação de repertórios dos pesquisadores, ao tomar a ancestralidade como linguagem, que emergia da narrativa dos professores. Assim, a comunidade foi ponto de partida e de chegada, atravessada por ferramentas construídas coletivamente no ambiente acadêmico.

Nas idas e vindas à comunidade quilombola, os GE's foram se constituindo como cenários que possibilitaram articular discussão sobre currículo e formação de professores, simultaneamente no limiar de espaçamento/temporização em que negociamos formas de inventar narrativas, fundadas no cotidiano da educação escolar quilombola. Ao



investir na forma, apostamos que as experiências daquele momento contaminariam práticas curriculares, que, diferidas, possibilitam a irrupção do outro como outro, movimento que foge do apelo popular pela inclusão, por concordar com Macedo (2017, p. 541) que “a inclusão é uma estratégia perversa da exclusão: ela visa a excluir a própria possibilidade da exclusão”.

Ao insistir no diálogo pelas experiências como detonador para proposições de práticas curriculares, entendemos que não nos afastamos dos anseios manifestados pelas lideranças dos movimentos sociais quilombolas, uma vez que a diferença precisa ser constitutiva à luta, numa resistência à “unidade”. “Essa recusa a se tornar, de novo, subordinado a uma unidade que caricaturiza, desmerece e domestica a diferença, se torna a base para um impulso político mais expansivo e dinâmico” (BUTLER, 2016, p. 247). A defesa pela diferença recusa um projeto de reconhecimento que nomeia o outro, entendendo que, “a educação não pode prescindir da vulnerabilidade que nos constitui como sujeitos e que os projetos de reconhecimento tomam como problema a ser por eles corrigido” (MACEDO, 2017, p. 549).

Desse modo pretende-se fugir das soluções apontadas de forma simplista, como se bastasse a inclusão de conteúdos para proporcionar educação atenta às questões étnico-raciais. Ao tratar o problema pelo viés da inclusão de conteúdos, desponta uma compreensão de currículo como listagem de conteúdos pensada por uns e executada por outros, na contramão das discussões sobre práticas curriculares referenciadas ao longo desse texto (MACEDO, 2018). Além disso, chama à atenção a perspectiva de currículo como repertório, numa ideia de cultura como coisa (MACEDO; PEREIRA, 2009).

Os versos do samba enredo da Mangueira indicam que nos espaços formativos forjados, pelas formas de educar fundadas na ancestralidade, expressas em corpos e performances negras, essa compreensão já ocorreu. Entendendo a permeabilidade de práticas e o esburacamento dos muros da escola formal, aposto que essa instituição já tem sido contaminada por

outras formas de ensinar e significar a diferença; como as experiências constituídas nos barracões das escolas de samba.

Ao insistirmos numa leitura das instituições escolares pelo que lhe falta e, em apontar as lacunas nas práticas curriculares de professores, com base em leis e diretrizes, corremos o risco de deixar de ver a permeabilidade dos muros das escolas. Os estudos apontam que essa instituição não tem sido uma parceira na construção dessas comunidades imaginadas como espaços de luta e resistência. Talvez, ela tenha falhado no seu papel de iluminar a comunidade, respondendo a sua vontade de saber quem ela é. Contudo, se o olhar for direcionado para uma atuação voltada para a “negociação-com-a-diferença”, talvez os pátios escolares estejam sinalizando para um caminho que não difere tanto dos anseios cantados pela Mangueira, se consideramos como Macedo e Pereira (2009, p. 127) que:

(...) a diferença não se extingue pela dominação, por mais poderosas que sejam as suas estratégias - de força ou ideológicas -, mas também não permanece a mesma apesar da dominação. Portanto, nos currículos escolares pensados como zona de fronteira, da qual a ambivalência será constitutiva, nem a vitória nem a derrota de quaisquer perspectivas culturais será jamais completa.

A proposição de que a escola incorpore novos conteúdos, que trate da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme propõe a Lei 10.639/03, ou ainda as orientações presentes nas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, solicita um reparo e, ao apontarmos a necessidade de implementação desses dispositivos legais, insistimos no ingresso da discussão da identidade no espaço escolar, sem marcar a necessidade do debate sobre a relação da escola com o outro, reforçando a cantilena de que a escola é para todos, ignorando o contexto de extremas desigualdades historicamente construídas (MACEDO, 2013).

Tendo em vista as distintas trajetórias da população quilombola, em um estado com o território tão vasto como a Bahia, assim como os cenários de disputa das diferenças que envolvem moradores, professores e estudantes, entendo que a formação docente é um espaço propício para

discussão e construção de práticas curriculares no deslizamento dos termos quilombo e quilombola, por compreender que as práticas curriculares são produzidas nessa contingência e, portanto, não estão dadas.

Por isso, defendo que o termo quilombola seja lido pelo viés pós-colonial, que “questiona as tradições teleológicas de passado e presente e a sensibilidade polarizada historicista do arcaico ao moderno” (BHABHA, 1998, p. 217). Nesse sentido, interessa compreender os efeitos, pensados em meio às negociações da diferença, performativamente produzidas nas práticas curriculares das escolas quilombolas.

A realização dos GE's seguiu um caminho metodológico que coaduna com o tratamento de currículo como ato de enunciação, indicando o aspecto contingencial dos sujeitos e os deslocamentos de sentido. Nessa trilha é possível desviar do cunho essencialista e reificador da legislação vigente, que ficciona modelos fixos como identidades negras.

A aproximação com proposições de Derrida e Butler sobre o sujeito pós-estruturalista impulsionou a formulação de outros caminhos na pesquisa em educação, tendo em vista que as formas de significar escola e formação de professores recorrentes no campo apresentavam procedimentos metodológicos comprometidos com a produção de respostas as questões levantadas ou a compreensão fenomenológica das trajetórias de professores.

Herdeiros da tradição que valoriza a experiência docente no seu processo formativo, entendemos que a experiência deve ser posta sob rasura, como indica Jackson e Mazzei (2008, p. 305)

É confrontar a experiência como questionável, problemática e incompleta – e não como fundamento da verdade. Colocar experiência sob desconstrução é assumir a experiência não como fonte estável do conhecimento.

Nesse sentido, há um questionamento das “tradições significantes de presença, transparência, origens e autoridade” (Ibidem, p. 304), elementos que marcam os estudos brasileiros sobre formação de professores. É

interessante atentar para o debate sobre a metafísica da presença, na perspectiva de ST Pierre (2008, p. 227), para quem

não são indivíduos que têm experiência, mas sujeitos que são constituídos através da experiência. (...) Assim, a experiência não é simplesmente material, o que "acontece"; também é discursivo. Claro, isso não quer dizer que nada aconteça, mas o que acontece é reconhecido e tornado significativo apenas através de discursos disponíveis (...). Em vez de ser o fundamento do nosso conhecimento, a experiência é uma ficção valorizada e reguladora e uma "base instável para a epistemologia".

Essa leitura da experiência, nos leva a um "não-caminho" que questiona a forma de produzir e analisar os dados na pesquisa qualitativa, pela atribuição de um lugar de centralidade da voz na construção do "romance realista", tendo em vista a predominância da observação-participante e das entrevistas, como método de pesquisa. Para Elizabeth St Pierre "a presença e outros conceitos relacionados de pesquisa qualitativa - por exemplo, voz, entrevista, narrativa, experiência - não podem garantir a validade, a verdade" (ST PIERRE, 2008, p. 223).

20

Ao colocar a experiência sob rasura a pesquisa requer uma postura reflexiva, que pode se voltar para os fracassos de sua representação como faz Patti Lather questionando a auto-etnografia que mantém uma "narrativa triunfalista", em que prevalece a "inocência textual" e o "realismo despreocupado" (LATHER, 2001, p. 214).

Diante disso, entendo que a inconsistência entre discussões epistemológicas em chave pós-estrutural e procedimentos metodológicos que visam representar e promover melhorias na realidade não se contrapostas a investigações sem o uso de dados. Ou seja, assumir a impossibilidade da presença pela voz, não nos exime do exercício ético e responsável da pesquisa.

Desse modo, as narrativas de professores, pesquisadores e moradores foram acionadas nos GE's como ações que constroem a norma, que suspendem e produzem o movimento criativo. Não se trata de questionar a condição de precariedade inerente ao sujeito, e sim, assumir que a

condição precária pode articular grupos que compartilham a experiência, sob rasura, como atitude política frente a operações mais amplas de poder (BUTLER, 2017a).

## A MINHA ESCOLA DE VIDA É O BOTEQUIM!

A minha escola de vida é um botequim  
Com garfo e prato eu faço meu tamborim  
Firmo na palma da mão, cantando laiálaia  
Sou mestre-sala na arte de improvisar<sup>8</sup>  
(LEQUINHO, FIONDA et al., 2018).

Em 2018, a Mangueira defendeu o samba enredo “Com dinheiro ou sem dinheiro eu brinco”. Naquele momento a escola de samba se constra punha as limitações financeiras impostas pelo prefeito do Rio de Janeiro, o pastor evangélico Marcelo Crivella. No trecho supracitado o samba dialoga com as questões discutidas nesse artigo, sobre a forma como significamos a escola e as possibilidades de construção de currículos negros.

A provocação sobre a necessidade de contar a “história que a história não contou”, do samba de 2019, pode ser complementada pela concepção de improviso e defesa de outros espaços formativos como as rodas de samba, terreiros de candomblé e o botequim, defendida no enredo de 2018. Carnavalescos e compositores da Mangueira apontam possibilidades para pensar formação de professores e práticas curriculares em outra perspectiva. Sendo assim, as pistas perseguidas ao longo desse texto me levam a discordar da charge abaixo, que costuma ser veiculada nas redes sociais, durante o período carnavalesco:

---

<sup>8</sup> Compositores: Lequinho, Júnior Fionda, Alemão do Cavaco, Gabriel Machado, Wagner Santos, Moacyr Luz, Gabriel Martins e Igor Leal. Fonte: [www.mangueira.com.br/carnaval-2018/sambaenredo](http://www.mangueira.com.br/carnaval-2018/sambaenredo)

FIGURA 1 - Charge



Fonte: chargeonline.com.br

O verso “A minha escola de vida é um botequim” se contrapõe a charge, sem se contrapor a escola, numa defesa de outros espaços formativos sem o estabelecimento de hierarquias. Ao entender o barracão da escola de samba como espaço formativo, compreendo que a formação não é monopólio da escola. Essa leitura possibilita enxergar outras pedagogias, que valorizam, por exemplo, o improvisado, lido aqui como “habilidade” e não como equívoco.

A contraposição à charge é fruto do entendimento de que a valorização da escola não depende da desqualificação de outros espaços formativos. Ou seja, a defesa da escola pública, não pode ocorrer na esteira da deslegitimação de trajetórias de vida, daqueles que ocupam esse espaço. Por isso, aponte ao longo desse texto a possibilidade de construções curriculares negras, fundadas na experiência de alunos e professores de escolas quilombolas.

Escutei os sambas da Mangueira como um chamamento para o diálogo sobre a forma como significamos a educação formal no Brasil e o papel que atribuímos os instrumentos normativos. Pela minha experiência com formação de professores em escolas quilombolas, vi nos versos ensinamentos sobre ancestralidade e diferença, que me permitem defender

um posicionamento menos prescritivo nas relações entre pesquisadores e professores da educação básica. Entendo que a construção de um currículo negro precisa ser fundada na experiência de quem conhece o cotidiano das nossas escolas nas periferias, quilombolas e centros urbanos, reconhecendo que esse conhecimento é atravessado por sambas, slams e raps.

A redução do currículo ao conhecimento tem provocado constantes acusações de que os professores não cumprem leis e diretrizes, por quem trava a luta pela educação antirracista. Diante disso, defendo que as práticas curriculares só podem ser fundadas na ancestralidade e na diferença, tomadas como linguagem, se emergirem das experiências de estudantes e professores. Por mais bem-intencionadas que sejam os pesquisadores, suas compreensões de negritude, nem sempre coincidem com histórias e experiências acumuladas nas comunidades quilombolas dos diversos cantos do Brasil. Acionar compreensões idealizadas, do que seria a identidade negra nos quilombos, aponta para uma relação entre a produção acadêmica e as escolas, em que o outro é nomeado e não é ouvido.

Diante disso, apontei a realização dos Grupos de Experiência por ter possibilitado a escuta sobre as práticas curriculares que já envolviam o cotidiano de comunidades quilombolas, ao tempo em que questionavam a perspectiva de quilombo como resistência, tão presente na literatura acadêmica.

Os resultados da pesquisa foram apresentados com o intuito de escapar do “realismo mimético” que levanta e analisa os dados como representação da realidade, ou seja, busquei intencionalmente tirar o foco da empiria. O texto apontou caminhos de pesquisa em seu duplo; por um lado o trajeto até o campo da formação de professores, que assume os problemas de investigação do campo, e por outro, problematiza sobre caminhos possíveis para apresentação desses resultados. A trajetória autoreflexiva tem provocado questionamentos sobre os passos dados durante o fazer, entendendo que um “movimento ético fora do domínio, do

heroísmo e do desejo de resgate por meio de uma metodologia de pesquisa mais adequada” (LATHER, 2001 p. 201).

Quando a Mangueira afirma que chegou a hora de “ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês” entendo que é importante reconhecer na academia os passos dados por organizações políticas, culturais e sociais no processo formativo da população negra. Militantes e intelectuais têm sido forjados nos barracões, associações, sindicatos e botequins, seja pelo debate político, construções de movimentos sociais, intercâmbio de leituras de intelectuais negros não publicados em grandes editoras, assim como traduções livres de produções norte-americanas e africanas.

Diante disso, destaco que alguns passos foram e continuam sendo dados com o intuito de possibilitar a pertença de crianças e jovens negros no espaço escolar. O debate envolvendo questões étnico-raciais está presente em práticas curriculares de professores, nos formatos mais diversos e, felizmente, fogem as idealizações.

A construção cotidiana de currículos negros nas universidades e escolas ocorre em movimentos *casa adentro*, *casa fora*, que nem sempre acompanham as melhores intenções dos intelectuais. Nessas idas e vindas é possível perceber muros escolares mais permeáveis, esburacados e contaminados pelas experiências, inclusive as carnavalescas. Isso pode ser observado quando a luta pela construção de uma escola de qualidade, não se restringe aos rankings de avaliações externas, que elegem campeãs, a partir de critérios que minam a autonomia docente (MACEDO, 2013).

Ao longo do artigo defendi que não faz sentido contrapor educação de qualidade nas escolas à disputa entre as escolas de samba. Ao opor escola formal e escola de samba perdemos todos. O exercício construído ao longo desse texto foi de escuta dos versos cantados entre cuícas e pandeiros, numa tentativa de atribuir sentidos sem obliterar a diferença, por entender que as lições para a construção de currículos negros são enriquecidas quando relacionadas às diversas formas de ensinar forjadas na diáspora.



Entendo que a escola já está aprendendo com a pedagogia das encruzilhadas (OLIVEIRA, 2017), com a ginga da capoeira e o improviso do samba. Ao assumir o esburacamento dos muros escolares, para ecoar o som dos pandeiros e dar visibilidade aos corpos que sambam em pátios e quadras, faz todo o sentido afirmar que; a escola que eu desejo ver campeã em 2019, é a “escola de samba mais querida do planeta”<sup>9</sup>, a Estação Primeira de Mangueira!<sup>10</sup>

## REFERÊNCIAS<sup>11</sup>

ARRUTI, J. M. A emergência dos remanescentes: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, out. 1997.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 1**, DE 30 DE MAIO DE 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012a.

BRASIL. **Resolução nº 5**, DE 22 DE JUNHO DE 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012b.

---

<sup>9</sup> Bordão repetido pelos intérpretes dos sambas enredo da Mangueira, causando grande emoção no público, durante os ensaios.

<sup>10</sup> O texto foi submetido a avaliação da Revista Exitus em fevereiro de 2019, a Mangueira foi a escola de Samba campeão do Rio de Janeiro, no desfile ocorrido em março do mesmo ano.

<sup>11</sup> Os artigos do autor foram excluídos, tendo em vista a avaliação cega.

BRASIL. **Resolução nº 8**, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, 2012c.

BRASILEIRO, D. da S. B. **Da escola no quilombo à escola do quilombo: a prática pedagógica como elemento substancial para fortalecer sentidos de pertencimentos identitários.** (Dissertação de Mestrado). Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Jacobina: UNEB, 2017.

BUTLER, J. Meramente cultural. **Idéias**, v.7, n.2, p. 227-248, 2016.

BUTLER, J. **Relatar a si mesmo.** Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CARNEIRO, S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo-SP, 2005.

CLEMENTE, J. dos S.; SILVA, A. M. P. da. "Docência e abolicionismo no Recife na última década da escravidão" GOMES, Flávio dos Santos. (Org.). **Rascunhos cativos.** Educação, escolas e ensino no Brasil escravista. 1 ed. Rio de Janeiro: Faperj/7Letras, 2017.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

DERRIDA, J. ROUDINESCO, E. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

DOMINGUES, P. "O caminho da verdadeira emancipação": a Federação dos Negros no Brasil. In: GOMES, F. e DOMINGUES, P. (org) **Experiências da emancipação no Brasil: Biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição.** (1890-1980) São Paulo: Selo Negro, 2011.

FERRAÇO, C. E; NUNES, K. R. "Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes." In: FERRAÇO, C. E; CARVALHO, J. M. (Orgs) **Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades.** Petrópolis: DP&A/ Vitória: NUPEC/UFES, 2013.

FERREIRA, A. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná:** a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo. 2014. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FIRMINO; DOMÊNICO et ali. **História pra ninar gente grande.** Samba-enredo 2019 da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Disponível em



<http://www.mangueira.com.br/carnaval-2019/sambaenredo>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, T. A. V. **Torna-se Quilombola**: Políticas de reconhecimento e Educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ). Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2013.

GRAHAM, J. A virada antirracista do Partido Comunista do Brasil, a Frente Negra Brasileira e a Ação Integralista Brasileira na década de 1930. GOMES, F. e DOMINGUES, P. (org). **Políticas da raça**. Experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014.

HENRIQUES, R. **Raça e gênero no sistema de ensino**. Os limites das políticas universalistas na Educação. Brasília: UNESCO, 2002.

JACKSON, A. Y; MAZZEI, L. A. Experience and "I" in Autoethnography: A Deconstruction. **Source**: International Review of Qualitative Research, v. 1, n. 3, 2008, pp. 299-318.

JESUS, R. M. V; OLIVEIRA, I. V. Grupo de Experiência e Arte: narrativas de educação escolar quilombola. In: TOMÉ, Claudia e MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo e Diferença**: afetações em movimento. Curitiba: CRV, 2018.

LATHER, P. **Postbook**: Working the Ruins of Feminist Ethnography. Signs, v. 27, n. 1, 2001, pp. 199-227

LEQUINHO, FIONDA et ali. **Com dinheiro ou sem dinheiro, eu brinco**. Samba enredo 2018. Disponível em <http://www.mangueira.com.br/sambaenredo>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

MAC CORD, M.; ARAÚJO, C. M. de; GOMES, F. dos S. (Orgs.). **Rascunhos Cativos**: educação, escolas e ensino no Brasil escravista. 1ª edição. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2017.

MACÊDO, D. de J. S. **Da Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. Doutorado em Educação e Contemporaneidade. Salvador-Bahia: UNEB, 2015.

MACEDO, E.; PEREIRA, M. Z. "Currículo e diferença no contexto global" In: PEREIRA, Maria Zuleide; CARVALHO, Maria Eulina P.; PORTO, Rita de C. C.



**Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar.** Campinas: Alínea, 2009.

MACEDO, E.; PEREIRA, M. Z. Mas a escola não tem que ensinar?: Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**. v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017.

MACEDO, E.; PEREIRA, M. Z. O currículo no portão da escola. In: Elizabeth Macedo.; Thiago Ranniery. (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ed. Rio de Janeiro: DP et alii, 2017, v. 1, p. 17-44

MACEDO, E. Equity and difference in centralized policy. **Journal of Curriculum Studies**. Published online: 15 Feb 2013. J. Curriculum studies, 2013 Vol. 45, No. 1, 28–38.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo**. Como se chega a ser o que se é. São Paulo: Editora Escala, 2013.

OLIVEIRA, I. V. Escrivências e limites da identidade na produção de intelectuais negras. **Currículo sem fronteiras**. v. 17, n. 3, 2017; pp. 633-658.

OLIVEIRA, E. D. **Filosofia da Ancestralidade**: corpo e mito na filosofia da educação. Editora Gráfica Popular, 2017.

OLIVEIRA, S. N. de. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola**: o caso da Bahia e o contexto nacional. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

REIS, J. J. **Rebelião Escrava no Brasil**. A história do levante dos Malês. (1835) São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SÁ, M. R. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares In: SÁ, Maria Roseli G. B de; FARTES, Vera L. B. (Orgs.). **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EdUFBA, 2010.

SANCHES, C.; RIBEIRO, T.; VENÂNCIO, A. Alfabetização, currículo e formação com as crianças: reflexões a partir do cotidiano da escola. **Teias**, v. 18, n. 50, p. 69-87, 2017.

SANTANA, C. E. **Pelejando e arruadiando**. Processos educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.



SANTOS, B. de S. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes” In: SANTOS, B. de S e MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHUELER, A. F. M.; RIZZINI, I. Hemetério José dos Santos: professor e intelectual negro nas disputas pela educação na cidade do Rio de Janeiro. In: MAC CORD, M; GOMES, F. dos S. (Org.). **Rascunhos cativos**. Educação, escolas e ensino no Brasil escravista. 1ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2017, v. 1, p. 77-99.

SILVA, C. de O. da. **Construindo o Pertencimento Afroquilombola Através das Contribuições da Pretagogia no quilombo de Serra do Juá- Caucaia/CE**. Mestrado em Educação. Ceará: UFC, 2016.

SILVA, D. J. da. **Referências Epistêmicos que Orientam e substanciam Práticas Curriculares em Escolas Localizadas na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas-PE**. Doutorado em Educação. Recife: UFPE, 2017.

SILVA, E. **As Camélias do Leblon e a Abolição da Escravatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, G. M. da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SILVA, J. Debates e reflexões de uma rede: a construção da União dos Homens de Cor. GOMES, Flávio e DOMINGUES, Petrônio. (org). **Experiências da emancipação no Brasil: Biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição**. (1890-1980) São Paulo: Selo Negro, 2011.

SOUZA, S. P. de. **Educação Escolar Quilombola: as Pedagogias Quilombolas na Construção curricular**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador: UFBA, 2015.

ST. PIERRE, E. A. Decentering voice inquiry. **International Review of Qualitative Research**, Vol. 1, No. 3, 2008, pp. 319-336.

ST. PIERRE, E. A. The Appearance of Data. Cultural Studies. **Critical Methodologies** 13(4), 2013, pp. 223 –227.

ST. PIERRE, E. A. Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 10:2, 2010, pp. 175-189.



TOMÉ, C. M. **De que inclusão...** Formação, Currículo e Diferença no âmbito da Secad/Secadi. 2016. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro-RJ, 2016.

VIEIRA, L. **Sinopse da Estação Primeira de Mangueira para 2019**. Disponível em <http://www.mangueira.com.br/carnaval-2019/enredo>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

XAVIER, P. P. **O Dragão do Mar na Terra da Luz: a construção do herói jangadeiro (1934-1958)**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

WALSH, C. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. In: **Seminário Internacional Etnoeducacion e Interculturalidad**, 4., 2011, Lima. Anais. Peru, 2011.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2019

Aprovado em: 29 de agosto de 2019

