

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - IFES
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

AMANDA TRINDADE DE ARAÚJO SOUZA

**A QUESTÃO QUILOMBOLA E O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: UMA
ABORDAGEM A PARTIR DA EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA**

NOVA VENÉCIA
2023

AMANDA TRINDADE DE ARAÚJO SOUZA

**A QUESTÃO QUILOMBOLA E O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: UMA
ABORDAGEM A PARTIR DA EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao
Curso de Licenciatura em Geografia do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Espírito Santo – Campus Nova
Venécia, como requisito de avaliação do
componente curricular Monografia II

Orientador: Prof.^a Dr. Jaime Bernardo Neto

Nova Venécia

2023

(Biblioteca do Campus Nova Venécia)

S7
29q

Souza, Amanda Trindade de Araújo.

A questão quilombola e o racismo estrutural no Brasil: uma abordagem a partir da EEEFM Córrego de Santa Maria / Amanda Trindade de Araújo Souza. - 2023.
68 f. : il. ; 29cm.

Orientador: Jaime Bernardo Neto

TCC (Graduação) Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Nova Venécia, Licenciatura em Geografia, 2023.

1. Formação de professores. 2. Território. 3. Memória. 4. Educação Quilombola. I. Bernardo Neto, Jaime. II. Título III. Instituto Federal do Espírito Santo.

CDD:
910

Bibliotecário/a: Rogério Luiz Pin Callegari CRB6-ES nº 624

AMANDA TRINDADE DE ARAÚJO SOUZA

**A QUESTÃO QUILOMBOLA E O RACISMO ESTRUTURAL NO BRASIL: UMA
ABORDAGEM A PARTIR DA EEEFM CÓRREGO DE SANTA MARIA**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
– Campus Nova Venécia, como requisito de
avaliação do componente curricular Monografia II
Orientador: Prof.^a Dr. Jaime Bernardo Neto

Aprovada em 24 de maio de 2023

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Jaime Bernardo Neto
Instituto Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Esp. Eduardo Lucindo Rodrigues da Cunha
Instituto Federal do Espírito Santo
Membro

Prof.DRA. Simone Raquel Batista Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro

Prof.DRA Olindina Serafim Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro

Para Lazaro, razão de tudo.
Para Neuza e Marcos, que me deram a vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, em sua infinita bondade, que me deu graça em todos os momentos desta graduação.

À minha mãe que, nem por um segundo, deixou de acreditar em mim, e se fazia perceber mediante o seu olhar tão amoroso e aconchegante, ao qual esse olhar é lugar aconchegante e revigorante.

Ao meu pai que, com o passar do tempo, pode perceber e apoiar, mesmo que de forma singular, essa caminhada.

Ao Lazaro, que, com a sua chegada no meio da graduação, me fortaleceu e deu novos significados ao processo da minha graduação.

Ao meu orientador, pelo direcionamento e tranquilidade que passou a mim, durante toda a pesquisa deste trabalho de conclusão de curso.

Aos professores do Ifes, por toda à sua paciência e compreensão, quanto às minhas incontáveis perguntas e minha insistência em pesquisar.

Aos professores que participaram da pesquisa, bem como a todos os profissionais da escola pesquisada, que foram muito receptivos e colaborativos.

Às minhas amigas, em especial, Neuziane, e Thainá, por serem minhas confidentes e me apoiarem durante o decorrer desta pesquisa.

À todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram, em algum momento dessa caminhada.

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre o racismo estrutural e institucional inerente à sociedade brasileira e suas imbricações à questão quilombola no país e, particularmente, no Sapê do Norte (grande território quilombola situado nos municípios de São Mateus e Conceição da Barra), com foco no acesso (ou não-acesso) à educação por parte das comunidades quilombolas que se situam nos entornos do distrito de Santa Maria, município de São Mateus, cuja demanda por educação básica é atendida pela EEEFM Corrego de Santa Maria, situada na localidade homônima. Constatou-se que a grande maioria dos educadores da referida escola desconhece instrumentos legais de grande relevância sobre o tema (como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e o Decreto 4.887/2003), não têm domínio sobre conceitos e teorias científicas afeitos à temática em questão e tampouco possui conhecimento básico sobre a realidade histórico-geográfica regional, desconhecendo, portanto, a realidade imediata e o passado das comunidades quilombolas do Sapê do Norte. E, em tais circunstâncias, é praticamente impossível que tal escola oferte aos educandos de origem quilombola um processo de construção do conhecimento realmente crítico e emancipatório, que tome sua realidade imediata como referência pedagógica e fomenta sua cidadania e seu engajamento na luta por seus direitos, sobretudo o direito ao território

Palavras-chave: Formação de professores. Território. Memória. Educação Quilombola.

ABSTRACT

This paper discusses the structural and institutional racism inherent in Brazilian society and its imbrications to the quilombola issue in the country and, particularly, in the Sapê do Norte (a big territory located in the municipalities of São Mateus and Conceição da Barra), focusing on access (or non-access) to education by quilombola communities that are located in the surroundings of the district of Santa Maria, municipality of São Mateus, whose demand for basic education is met by the EEEFM Corrego de Santa Maria, located in the homonymous locality. It was observed that the great majority of the educators are unaware of legal instruments of great relevance on the subject (such as Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 and Decree 4.887/2003), have no knowledge of scientific concepts and theories related to the theme in question, nor do they have basic knowledge of the regional historical-geographical reality, and are therefore unaware of the immediate reality and past of the quilombola communities of Sapê do Norte. And, under such circumstances, it is practically impossible that such a school offers to the quilombola students a process of construction of really critical and emancipatory knowledge, that takes their immediate reality as a pedagogical reference and foments their citizenship and their engagement in the struggle for their rights, especially the right to the territory.

Keywords: Teacher Training . Territory . Memory . Quilombola Education.

Figura 1 Parte frontal da escola.....	16
Figura 2 - Interior da escola.....	16
Figura 3 - Sistema de Plantation.....	18

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Docentes da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria, que apresentam conhecimento sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.....	45
---	----

Gráfico 2: Docentes da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria, que apresentam conhecimento sobre o Decreto 4.887/2003.....	47
Gráfico 3: Docentes da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria, que apresentam conhecimento sobre o conceito de Quilombo.....	48
Gráfico 4: Docentes da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria, que apresentam conhecimento acerca dos quilombos na região de São Mateus.....	51
Gráfico 5: Docentes da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria, que apresentam conhecimento acerca do termo “Sapê do Norte”.....	53
Gráfico 6: Docentes da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria, que apresentam conhecimento sobre as comunidades do Sapê do Norte	54
Gráfico 7: Docentes da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria, que apresentam conhecimento sobre as dificuldades que as comunidades quilombolas do Sapê do Norte têm enfrentado.....	55
Gráfico 8: Docentes da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria, que apresentam conhecimento sobre a cultura e religião das comunidades quilombolas do Sapê do Norte.....	56

LISTA DE SIGLAS

ART – Artigo

DEC – Decreto

INC – Inciso

INCRA – Instituto Nacional de Reforma Agrária

RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - A PERPETUAÇÃO DO RACISMO NO BRASIL (A DESPEITO DO FIM DA ESCRAVIDÃO)	19
1.1. Racismo Estrutural	24
1.2. Racismo Institucional	25
1.3. Diferença entre Racismo Estrutural e Racismo Institucional	27
1.4 Território, território quilombola e educação quilombola	28
Capítulo 2 – A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO ESPÍRITO SANTO E A GÊNESE DA QUESTÃO QUILOMBOLA NO NORTE CAPIXABA	31
2.1. A Região de São Mateus e a questão quilombola	35
CAPÍTULO 3 - Caracterização do Local de Pesquisa – O Distrito de Santa Maria e a Escola Local	42
3.1 Santa Maria e a sua proximidade com o Sapê do norte	43
3.2. A Escola Localizada no Distrito de Santa Maria e a Sua Relação com os Educandos	44
CAPÍTULO 4 - Resultados e Discussões	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICE	66

INTRODUÇÃO

É bem verdade que o ensino, em boa parte das escolas brasileiras, está pautado naquilo que Paulo Freire chama de educação bancária, que seria “[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p.80).

Há uma prevalência de abordagens pedagógicas descontextualizadas, nas quais o educando é visto como uma tábula rasa, ou seja, sem história, sem memória, sem identidade, etc. Esse tipo de perspectiva (anti)pedagógica despreza o conhecimento informal dos educandos, que é aquele conhecimento adquirido a partir de sua vivência direta, no local onde vive, em momentos de socialização com a família, amigos, com a comunidade, em suas experiências profissionais etc.

Para Freire (1996), na concepção bancária o educando é visto pelo educador como um depósito e o saber como uma doação algo a ser repassado aos alunos, os quais acompanham os processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a função do educador fica estritamente restrita ao depósito ou transferência de conteúdos, o que estimula uma postura passiva por parte do educando e acaba por inibir um pensar de modo crítico.

Totalmente oposta à essa concepção, a educação libertadora proposta por Paulo Freire¹ (1996) é uma concepção que visa conduzir o educando a pensar criticamente, isto é, o seu objetivo maior é estimular a busca pelo saber no educando a partir de sua própria realidade, de sua própria história e memória, de forma a compreendê-la e assim poder transformá-la (BERBEL, 2012; FEITOSA, 2019; LOPES FILHO, 2021).

¹ A obra de Paulo Freire é muito vasta, composta por muitos livros. Aqui nesta produção foram inclusos trabalhos de sua autoria de anos diferentes, por conta da diversidade de suas obras literárias.

Trazendo esse olhar e pensamento crítico para a sua realidade, o educando passa a enxergá-la de uma forma diferente, questionando-a (BARCELOS; TEIXEIRA; ROCHA, 2020). Esse fator possibilita-o construir caminhos para a transformação de sua realidade. Na perspectiva de Freire, esse é o propósito maior do processo educativo. O educador que parte dessa premissa concepção entende que esse pensamento crítico e reflexivo tende a corroborar o desenvolvimento, no estudante, tanto do desejo de mudar a sua própria realidade quanto sua capacidade de transformá-la. Nesse sentido, o sujeito se torna protagonista de sua própria história (BERBEL, 2012). Consoante Freire (1987, p.41):

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham.

Enquanto, de um lado, a educação bancária visa controlar, padronizar e mecanizar o processo educativo, a educação libertadora proposta por Freire (1996) compreende que o educador precisa atuar a partir da realidade desses estudantes – é a partir dela que se deve fomentar o processo de construção do conhecimento.

A proposta freiriana visa, portanto, tornar os educandos sujeitos ativos e transformadores dessa realidade que os circunda, demonstrando que o que está acontecendo a sua volta tem relação com o que ele estuda em sala de aula. (FEITOSA, 2019; PANTOJA, 2019). Isto corrobora que o estudante perceba que, de alguma forma, o conhecimento adquirido em sala de aula pode ajudar a transformar a sua realidade, contribuindo para que ele assim supere suas situações limite².

Neste trabalho pretendeu-se verificar se o processo educativo oferecido a crianças, jovens e adultos das comunidades quilombolas do Sapê do Norte que frequentam a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Corrégo de Santa Maria caminha no sentido de atingir os propósitos de uma educação libertadora.

² Situação limite é a realidade concreta de opressão, contribuindo para o “ser menos” do oprimido, ou seja, aquilo que limita suas possibilidades de “ser mais”. Essa situação pode ser transformada pelo oprimido, quando passa a lutar pela sua liberdade. Nessa luta, não basta somente reconhecer a realidade opressora, mas engajar-se mediante a práxis libertadora, que é o motor de sua ação libertadora.

Para tal fim, buscou-se fundamentalmente responder ao seguinte questionamento: os educadores que atuam na EEEFM Córrego de Santa Maria conhecem minimamente a questão quilombola no Brasil e no Espírito Santo para poder pensar e executar um trabalho pedagógico de maneira adequada, contextualizada, para pessoas que são oriundas de comunidades quilombolas e que frequentam aquela escola?

Entendemos, a priori, que uma resposta negativa a essa questão, ao inviabilizar uma abordagem contextualizada não apenas de temas relacionados ao racismo, mas de praticamente qualquer conteúdo escolar, está fadada a não atingir plenamente os propósitos mencionados previamente.

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar se os educadores da EEEFM Córrego de Santa Maria são minimamente capacitados e qualificados para que o processo educativo oferecido na referida escola seja capaz de contribuir positivamente na questão identitária e territorial dos quilombolas do Sapê do Norte, que é a situação limite mais imediata enfrentada por tais comunidades.

Metodologicamente, pode-se dizer que a pesquisa se constitui em um estudo de caso, o qual segundo Yin (2015) consiste na observação de um fenômeno atual com vistas a melhor compreensão de suas características.

O estudo também fez uso de revisão bibliográfica sobre os temas em questão. Para Gil (2019), os estudos bibliográficos são aqueles em que o pesquisador procede com a realização de consultas em livros, artigos, teses, dissertações e demais materiais que sejam pertinentes para fundamentar a sua respectiva investigação científica.

O estudo também conta com uma parte empírica, que consistiu na coleta e análise de dados mediante um formulário direcionado aos educadores que compunham o quadro funcional desta escola no ano de 2022. Consoante Santos (1999), a coleta de dados representa um procedimento necessário, o qual não somente viabiliza as análises dos dados como também o alcance dos objetivos de pesquisa pretendidos.

A coleta de dados foi feita com o propósito maior de verificar se os educadores tinham um mínimo de conhecimento sobre história e cultura afro-brasileira, sobre a legislação referente a esse tema. Além disso, buscou-se saber se este público respondente tinha conhecimento sobre a legislação que garante os direitos das comunidades quilombolas, mais precisamente o Decreto n° 4887 (BRASIL, 2003), dentre as quais se destaca o direito ao seu território, cuja progressiva perda nas últimas décadas certamente é a situação limite - como diria Freire (2004) – mais adversa enfrentada por essas comunidades na atualidade.

Na visão de Piotto (2011), as entrevistas representam um procedimento metodológico muito utilizado, com destaque para a seara da sociologia da educação. Desta forma, foram realizadas entrevistas, entre o período de agosto a dezembro de 2022, junto a 15 (quinze) educadores que atuam na EEEFM Córrego de Santa Maria, no ensino regular (turno matutino) e na Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. O roteiro de entrevista contou com 8 (oito) questões e pode ser encontrada na seção “apêndices”.

Figura 1: Fotografia da parte frontal da EEEFM Córrego de Santa Maria



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 2: Parte interior da escola



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O estudo é dividido em seis partes, a começar por este trecho introdutório, no qual são expostos os aspectos mais gerais da pesquisa. O capítulo 1 aborda sobre o racismo, seja ele estrutural ou institucional, trazendo à baila também outros aspectos relevantes que são atinentes a esta temática. O capítulo 2 trata sobre a questão da formação territorial do estado do Espírito Santo. Por sua vez, o capítulo 3 descreve as características do local onde a pesquisa foi realizada. O capítulo 4 traz os resultados e discussões atinentes a prática de pesquisa. O estudo se encerra com a conclusão seguida das referências que embasam a pesquisa.

CAPÍTULO 1 - A PERPETUAÇÃO DO RACISMO NO BRASIL (A DESPEITO DO FIM DA ESCRAVIDÃO)

A Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII, transformou os aspectos sociais e econômicos da época: o trabalho compulsório tornava-se cada vez mais incompatível com a nova dinâmica do capitalismo, que demandava cada vez mais consumidores para os produtos gerados em larga escala pela indústria.

Contraditoriamente, a escravidão se tornou incômoda para os percursores da escravidão moderna (os países da Europa Ocidental), já que para que o processo de industrialização se expandisse mundialmente era necessário acabar com o trabalho compulsório.

É fato, porém, que isso não aconteceu de forma súbita, mas gradualmente. Em se tratar do Brasil, pode se dizer que esse processo ocorreu de forma mais lenta ainda, principalmente se levarmos em consideração a comercialização clandestina de pessoas escravizadas que continuou a ocorrer a despeito de sua proibição em 1850 (como ocorreu, por exemplo, no porto de São Mateus).

Várias leis restritivas à escravidão foram sancionadas no Brasil antes da abolição definitiva com a lei Áurea (de 1888), com destaque para a já mencionada lei Eusébio de Queiroz, de 1850.

A partir de então, os latifundiários brasileiros, devido à pressão exercida pela Inglaterra contra o trabalho compulsório, passaram a ter cada vez maior dificuldade em obter mais cativos em virtude da proibição do tráfico negreiro por conta da Lei Eusébio de Queiroz. E, sem escravos, muitos hectares de terras das fazendas ficariam improdutivas, inviabilizando a produção dos moldes da *plantation*³.

³ O Sistema *Plantation* é um sistema de produção agrícola muito utilizado durante a colonização do continente europeu e que se tornou predominante na época do Brasil colonial. As bases deste método eram o cultivo de apenas uma espécie, ou seja, o uso da monocultura, além da utilização de

Figura 3: Sistema Plantation



Fonte: Enciclopédia Global (2019).

Nesse contexto, a Lei de Terras (também de 1850) juntamente com as políticas de imigração, as quais visavam trazer um grande contingente de brancos oriundos de várias partes da Europa para o Brasil, foram formas de buscar garantir a mão-de-obra necessária para que as terras das plantations continuassem a proporcionar riquezas, usando esses imigrantes como trabalhadores (e/ou, em situações excepcionais, vendendo-lhes parte dessas terras).

Nessa época, sobre a situação dos negros, pode-se dizer que foi o auge do fenômeno da quilombagem, haja vista que além de grande parte daqueles que resistiam ao cativeiro e haviam fugido constituíram quilombos, muitos daqueles que foram libertos “formalmente” do cativeiro escolheram seguir suas vidas nesses quilombos.

grandes latifúndios e de mão-de-obra escrava. O princípio do *plantation* visa destinar praticamente toda a produção para a exportação e o abastecimento do mercado externo. Por esse motivo, o sistema foi muito utilizado pelos europeus na colonização da América latina, região em que predominou o sistema de colônias de exploração, isto é, quando o interesse da metrópole é apenas o de lucrar com a exploração de recursos.

No Brasil, o *plantation* foi o sistema empregado no cultivo da cana-de-açúcar, café e borracha. Atualmente, alguns países, especialmente os subdesenvolvidos, ainda adotam tal sistema, embora não haja mais o uso de mão-de-obra escrava. Um exemplo citado por muitos historiadores do atual emprego do *plantation* no Brasil é o cultivo da cana, o qual tomou o lugar de inúmeros outros gêneros agrícolas em razão da necessidade de produção do etanol.

Posteriormente, com o fim formal da escravidão, em 1888, os negros libertos e aqueles que estavam aquilombados não tiveram nenhum tipo política pública de inclusão social. A Lei de Terras e as políticas de imigração em nada favoreceram os negros livres daquela época e a Abolição da Escravidão não foi seguida de nenhum tipo de reforma agrária, inviabilizando que essas pessoas agora “livres” tivessem uma fonte formal de sustento e trabalho. Eles foram preteridos e tiveram que criar suas próprias condições de subsistência, formas alternativas de garantir seu sustento e de suas famílias.

Desta forma, enquanto os imigrantes eram o foco das políticas públicas, os negros continuaram sendo invisibilizados e suas necessidades sendo deixadas de lado, conforme relata Nascimento (2002, p.14):

[...] temos o proletariado artificial introduzido no país para deslocar os negros do mercado de trabalho “livre”; ou, em outras palavras, um episódio cru e simples na história da espoliação do africano e seu descendente, sumariamente excluído, violentamente expulso da classe trabalhadora.

No que tange ao século XIX, pode-se perceber a disparidade ao se comparar o panorama histórico em diversas partes do mundo ao que ocorria no Brasil. Enquanto os países do continente europeu se encontravam em um momento no qual ocorriam mudanças, tendo em vista a revolução industrial ocorrida no século XVIII (originalmente na Inglaterra, mas que gradativamente disseminava-se por toda a Europa, e posteriormente, América do Norte), o Brasil dos séculos XVIII e XIX ratificou sua posição de exportador primário, especialmente de metais preciosos (séculos XVIII) e posteriormente (século XIX) de café e outros gêneros agrícolas tropicais, ambos com utilização predominante de trabalho escravo.

Tabela 1: Exportação Gêneros Alimentício Brasil Século XIX

Brasil - Exportação de mercadorias (% do valor dos oito produtos principais sobre o valor total da exportação)									
1821-1830	Total	Café	Açúcar	Caca u	Erva-mat e	Fumo	Algodã o	Borrach a	Couros e Peles
1831-1840	85,8	18,4	30,1	0,5	-	2,5	20,6	0,1	13,6

1841-1850	89,8	43,8	24,0	0,6	0,5	1,9	10,8	0,3	7,9
1851-1860	89,2	41,4	26,7	1,0	0,9	1,8	7,5	0,4	8,5
1861-1870	90,9	48,8	21,2	1,0	1,6	2,6	6,2	2,3	7,2
1871-1880	90,3	45,5	12,3	0,9	1,2	3,0	18,3	3,1	6,0
1881-1890	95,1	56,6	11,8	1,2	1,5	3,4	9,5	5,5	5,6
1891-1900	92,3	61,5	9,9	1,6	1,2	2,7	4,2	8,0	3,2
1891-1900	95,6	64,5	6,6	1,5	1,3	2,2	2,7	15,0	2,4

Fonte: COMÉRCIO EXTERIOR DO BRASIL. n.1. C: E: e n 12-A, do Serviço de Estatística Econômica e Financeira do Ministério da Fazenda apud Silva, 1953, p.8

Enquanto em várias partes do mundo tem-se a abolição da escravatura entre fins do século XVIII e o início do século XIX, no Brasil as mudanças caminhavam em um ritmo muito mais lento. Não obstante, houve alguns fatos importantes que geraram transformações econômicas e sociais, a saber: a chegada da corte, em 1808; a independência do Brasil, em 1822; a proibição do tráfico negreiro e a intensificação da vinda de imigrantes, a partir de 1850, mesma época em que foi estabelecida a Lei de Terras;

Como mencionado, é apenas no final do século XIX, em 1888, que é promulgada a lei que aboliu a escravatura, à qual é tida por muitos historiadores e cientistas sociais como a principal causa que levou à Proclamação da República no ano seguinte, em 1889, que teria sido uma reação das classes dominantes escravocratas.

Após a Abolição da Escravidão, entretanto, houve o que podemos chamar de invisibilidade do negro e, mais ainda, dos quilombos. O poder público os tratava como invisíveis, objetivando esconder ou ignorar sua existência. Essa invisibilidade por parte do poder público gerou muitas barreiras para a inclusão social dos negros.

Pode-se falar, portanto, de um racismo institucional, conforme Carneiro (2011), se caracteriza pelo tratamento dado por parte do governo e/ou organização em função de questões étnico-raciais.

É bem sabido que, no tocante à escravidão no Brasil, mesmo após a abolição do Tráfico Negreiro, o trabalho compulsório continuou a existir a despeito das pressões da Inglaterra sobre o Brasil a fim de que o trabalho escravo fosse finalmente abolido,

formalizada por meio de vários acordos como, por exemplo, os tratados assinados em 1815, proibindo que os navios negreiros apontassem no Brasil, ratificados em 1826. Não tendo esses tratados e leis apresentado resultados efetivos, em 1845 o Império Britânico determina que sua marinha realize a apreensão/destruição de navios negreiros.

Em 1850, o Brasil, por meio da Lei Eusébio de Queiroz, torna ilegal o aporte de navios negreiros em seu território. Essas e outras ações britânicas tornaram a obtenção clandestina de trabalhadores escravizados cada vez mais difícil e onerosa, impactando a lógica das *plantations* brasileiras.

Gradativamente a mão de obra escrava foi sendo substituída pelo trabalho livre. Todavia, enquanto os imigrantes iam gradativamente se tornando a mão de obra predominante na produção cafeeira e nas atividades industriais e urbanas, os recém-libertados do trabalho compulsório ficaram excluídos, sem nenhum direito, sem nenhuma oportunidade de melhoria de vida e sem assistência alguma. Isso explica, dentre outras coisas, a formação e crescimento dos quilombos mesmo após o fim do Tráfico Negreiro e, posteriormente, à Abolição da Escravidão.

Dessa forma, entende-se que desde o princípio da formação do Brasil, os negros foram considerados apenas como parte dos meios de produção de uma economia baseada nas *plantations*. O negro ou negra escravizado(a) constituiu o elemento central da colônia e do Império. E a despeito do fim da escravidão, eles continuaram a representar a base da pirâmide social ao longo de toda a história do país.

O Brasil no período pós-abolicionista se modernizava, e essa modernização correspondia ao avanço das relações capitalistas. Tais relações exigiam a força de trabalho livre, isto é, o trabalho assalariado. Sendo assim, o fim do trabalho escravo não foi uma manifestação da “benevolência” do Estado ou um reconhecimento do grande erro cometido ao se apropriar de tal forma de trabalho, mas sim uma necessidade imposta pelo processo de modernização instaurado nessa transformação pela qual o capitalismo estava a passar.

O fato de não ter havido uma passagem, mas sim a substituição abrupta do trabalho

escravo pelo trabalho livre, com o prestígio conferido à força de trabalho imigrante, reforça ainda mais a exclusão social a ser enfrentada pelos africanos/afrobrasileiros e seus descendentes, já que a estes não foi conferida nenhuma oportunidade, nenhuma política pública nessa época, só restando a segregação e marginalização.

1.1. Racismo Estrutural

O racismo estrutural de acordo com Mbembe (2014), uma crença que se pode chamar de supremacia branca, ou seja, segundo a qual os brancos seriam uma raça superior, e que por isso estariam destinadas a dominar as demais raças, que supostamente seriam inferiores.

É correto dizer que, por ser estrutural, o racismo pode se manifestar em diversas dimensões da sociedade contemporânea (CERQUEIRA, 2021). No entender de Machado (2021), a abordagem sobre o racismo estrutural implica reconhecer que há pessoas que são privilegiadas por questões.

É correto afirmar que este estado de coisas que beneficia os brancos e desfavorece a comunidade negra, não é um fenômeno recente. Trata-se de um modelo societal vigente até o presente, o que implica na ausência de reconhecimento da importância de outras raças e culturas, perfazendo assim a segmentação racial (ARAÚJO; RAMOS-LOPES, 2021). Desta maneira, o que se observa neste cenário é a falta de valorização da diversidade, com as pessoas podendo ou não serem respeitadas conforme o seu biotipo, sua etnia, cor de pele, cultura, dentre outros (OLIVEIRA; DIALLO, 2023).

“Portanto, o racismo se estruturou deliberadamente para marcar os privilégios de uma classe que já detinha o poder, ao anunciar para o mundo a não-reciprocidade entre negros e brancos, mediante a justificativa da diferença de raças.” (SANTOS; DAUFEMBACK, 2021, p.156).

De acordo com Almeida apud Santos e Daufemback (2021), para se justificar o racismo, como, por exemplo, a biologia e a física, a fim de servirem como formas de exemplificar diversidade humana, corroborando com o surgimento da crença de que

características biológicas – determinismo biológico – ou condições climáticas e/ou ambientais – determinismo geográfico – pudessem fundamentar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças.

Todo esse processo histórico resultado da opressão e exploração dos negros, durante e depois da escravidão, gerou o que chamamos de racismo estrutural. É um mecanismo discriminatório, segregador e excludente, cuja essência remonta à história da escravidão negra, e mesmo no período pós-abolição, a forma como foram e são segregados e excluídos de seus direitos, culturas, memórias e identidades perpetuou-se. Essa forma de racismo envolve aspectos econômicos, culturais, históricos, políticos e institucionais, entre outros.

É necessário reconhecer e superar os problemas que são oriundos de uma sociedade que aceita e que por vezes opta por relevar comportamentos racistas. Este é um cenário denominado por Rosa (2023) como aceitação ou normalidade, onde por mais que sejam vistos episódios de racismo na sociedade, nada é feito para se combater tal problema. Tanto Lopes (2023) como Vaz (2023) explanam a necessidade do repúdio ao racismo, seja ele estrutural ou institucional, com vistas a se construir uma sociedade mais apta a aceitar e valorizar a diversidade.

Racismo estrutural é entendido, portanto, como um conjunto de ações discriminatórias, institucionais, históricas, culturais que permeiam uma sociedade que, com frequência, privilegia algumas categorias raciais em detrimento de outras. Utiliza-se o termo para frisar que há sociedades estruturadas com base no racismo - como o Brasil, que favorece pessoas brancas e desfavorecem negros e indígenas.

1.2. Racismo Institucional

Historicamente, o uso pioneiro do conceito de racismo institucional é encontrado no livro Poder Negro (CARMICHAEL; HAMILTON; CARMICHAEL, 1967), cujo autores são dois intelectuais e lideranças de um movimento da militância negra norte americana denominado de movimento Panteras Negras. Este livro foi um manifesto e reflexão sobre o projeto político que baseia essa mobilização ocorrida nos Estados Unidos.

O racismo institucional tem início a partir de esferas importantes e respeitadas pela sociedade, dessa forma, a reprovação de suas ações se dá de uma forma muito menor. Esse é identificado mediante políticas institucionalmente racistas, de forma que se torna muito difícil culpar pessoas em particular por tais atos como responsáveis pela disseminação do racismo. Este tipo de racismo está presente em suas mais variadas formas, desde normas e regimentos, ou práticas e atitudes discriminatórias.

Portanto, para que haja a desconstrução do racismo institucional, o qual está presente no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, funcionando em meio a distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial, se faz necessário reflexões a fim de identificar quando estão presentes, onde, e como funcionam e se perpetuam.

Isto faz com que as pessoas que não se enquadrem nos padrões tidos como ideais nesta sociedade acabem sendo relegadas a um segundo plano no que se refere ao seu respectivo grau de importância. Isto também pode abranger a oferta de serviços públicos, posto que enquanto a supremacia branca possui acesso aos serviços de melhor qualidade, a comunidade negra e demais grupos excluídos da sociedade se veem diante de serviços públicos ineficientes, os quais não atendem a contento os seus respectivos usuários (VILANOVA; EWERTON; PEREIRA, 2019).

Numa linha de raciocínio semelhante, López (2012) entende que o racismo institucional é algo presente dentro das organizações em geral, o que pode potencializar a desigualdade social, posto que as melhores oportunidades são privilégio da raça branca em detrimento aos negros. Para além da dimensão acadêmica/científica, é fato que a reflexão a partir do conceito de racismo institucional permite a organização e sistematização de novas ações, bem como de iniciativas com o objetivo de incentivar a mobilização e articulações sociais para a promoção de políticas públicas que visem a redução da desigualdade racial.

Independente da forma como acontece, o racismo não pode ser visto ou entendido como um fenômeno normal, pois a própria discriminação que a comunidade negra

sofre por si só já é algo anormal em sociedades que deveriam demonstrar graus mais elevados de civilidade e tolerância com o próximo (STHEL; SILVA, 2021).

Sua desconstrução, entretanto, é deveras uma tarefa difícil e complexa, justamente porque, paradoxalmente, compromete a própria efetividade da ação do Estado nesse sentido. Pode-se citar como exemplo o caso da Lei nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica brasileiras. Embora esteja a completar vinte anos em 2023, ainda assim é notório seu não cumprimento em grande parte das instituições de ensino, públicas e privadas.

Isto é um exemplo de racismo institucional e, consoante Gonzaga (2023), dificulta a consolidação de um ambiente educacional afirmativo, que contribua com a suplantação da colonialidade e das relações de poder que perpetuam a supremacia branca e europeia em detrimento aos valores da cultura afro brasileira.

Assim, é fato que a existência da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) é uma conquista no que tange a suplantação de um modelo societal colonial, mas ela precisa, para ser efetiva quanto promoção de práticas educativas que viabilizem uma educação antirracista, despida de preconceitos e focalizada para a cidadania (LOPES FILHO, 2021; SANTIS et al., 2022).

1.3. Diferença entre Racismo Estrutural e Racismo Institucional

Quando se busca analisar as diferenças entre racismo institucional e racismo estrutural, entende-se que, o primeiro é toda ação ou manifestação de racismo que ocorre dentro de uma instituição, seja ela pública ou privada, como, por exemplo, em empresas na qual há ações que excluem e discriminam pessoas negras. Já o segundo diz respeito ao racismo em uma dimensão mais ampla, como, por exemplo, uma sociedade que privilegia pessoas não negras, dando a essas pessoas oportunidades e possibilidades, em seus aspectos culturais, históricos e identitários, entre outros, enquanto para as pessoas negras, tudo o que diz respeito a sua

cultura, história, memória, entre outros, são menosprezados, excluídos, ou mesmo, demonizados.

Há diversos tipos de racismo, e quando se dialoga a respeito de comunidades quilombolas e suas histórias, memórias e identidades, o racismo estrutural e o racismo institucional aparecem de forma acentuada, seja pela falta de políticas públicas que viabilizem melhorias nas condições de vida dessas comunidades; na educação, dificultando ou negando que pessoas de comunidades quilombolas tenham o direito de ter uma educação que abarque todas as suas especificidades.

1.4 Território, território quilombola e educação quilombola

Uma das temáticas mais relevantes no campo da Geografia é aquela que diz respeito ao território. Numa visão mais abrangente, pode-se considerar que um território vai além da mera visão de um determinado pedaço de chão disposto numa dada localidade. Isto é apontado pela ótica de Coutinho (2016), a qual entende que um território pode ser compreendido como a personificação da cultura e da história de seus respectivos integrantes. Assim, muito além das características geofísicas ou da dimensão de hectares, o território conforme esta visão trazida por Coutinho (2016) possui aspectos socioculturais que lhe conferem a devida singularidade.

Entretanto, além dos aspectos atinentes a história e cultura, há também de se considerar outro aspecto preponderante para uma compreensão mais ampla da ideia de território. Isto é trazido pelo estudo de Fabrini (2011), o qual ao abordar sobre os movimentos sociais existentes no campo, destaca a questão dos conflitos que envolvem a posse de determinados territórios, o que faz com que este tema seja envolto em complexidade. Neste sentido, há a questão dos interesses de grupos distintos, os quais buscam valer suas reivindicações, o que traz para a seara dos territórios tensões e disputas atinentes a sua respectiva posse e direito de usufruto.

O entendimento sobre território numa perspectiva mais ampla implica reconhecer os aspectos que são atinentes a ele. Isto pode abarcar as seguintes características: a) financeiras; b) econômicas; c) físicas; d) normativas; e) fiscais, e; f) culturais

(SILVEIRA, 2011). Dentre as razões que justificam a ampliação dos debates sobre território, está aquela que diz respeito ao aprofundamento dos estudos com vistas a compreensão deste tema. Isso é explanado por Saquet (2007), o qual diz que é necessário ir além da visão do território apenas como um espaço, mas sim como um lugar que pode contar histórias, refletir realidades a ele conexas, ou ainda, ajudar na compreensão dos movimentos reais que ali ocorrem, numa perspectiva de coerência com o seu cotidiano.

Outro aspecto cujo destaque é devido abarca a relação entre o território e seus respectivos ocupantes. Esta é a ideia presente em Haesbart e Limonad (1999), cujo estudo diz que assim como o homem toma posse e modifica o território, este passa a fazer parte desta localidade, o que corrobora o que fora anteriormente dito por Coutinho (2016).

Esta relação entre homem e território pode produzir fenômenos cujo estudo é devido, como, por exemplo, a desterritorialização. Consoante Haesbart (2007), isto consiste na seguinte dinâmica: se por um lado o homem pode abandonar um território, em seguida ele pode ser reconstruído, o que gera outro fenômeno: o da reterritorialização.

Com o enfoque mais específico sobre território quilombola, pode-se dizer que este tema possui a sua importância, no que tange as lutas e resistência do povo quilombola com vistas a sua sobrevivência (CARRIL, 2006). A existência destes territórios representa uma forma de valorizar a comunidade negra na realidade brasileira, até então muito caracterizada pela exclusão racial e privilégio da supremacia branca (COSTA; EDMUNDO, 2021).

A importância dada aos territórios quilombolas perpassa não somente pelo seu reconhecimento, mas também pela sua relevância histórica. Isto se deve ao seguinte fator: para muitas pessoas, o quilombo remete a algo que de fato tem a ver com os negros na sociedade contemporânea, mas que remete a épocas passadas, Nem todas as comunidades quilombolas são reconhecidas como deveriam (OLIVEIRA; MORTARI, 2006). Entretanto, a partir da Carta Magna (BRASIL, 1988), estes

territórios passaram a ser reconhecidos, o que ajudou a fazer com que esta questão passasse a ganhar o devido protagonismo (HOFFMAN, 2012).

Para Munanga (1996), o termo quilombo é oriundo da língua banto Umbundo e faz menção a uma instituição militar sociopolítica da África Central. Muito além do sentido etimológico, é necessário compreender a relação que as comunidades tradicionais possuem com o território, o que representa algo diferente do que se vê na classe dominante e sua constante sede de poder. No entender de Santos e Barros (2016), os quilombolas constroem as suas raízes socioculturais em seus respectivos territórios, o que corrobora para o fortalecimento de sua memória e identidade nestas respectivas localidades.

Dentre os direitos que devem ser usufruídos pelos quilombolas, é pertinente destacar o que diz respeito a educação. Para tanto, se faz necessária a existência de políticas públicas que viabilizem esta educação, com vistas a suplantarem a exclusão que acabou caracterizando o processo evolutivo da comunidade negra. Isto é explicado por Nascimento e Silva (2021), os quais em seu estudo dizem que a educação quilombola representa a inclusão de pessoas que historicamente foram alijadas ou relegadas a um segundo plano na sociedade brasileira.

Para tanto, uma educação quilombola deve considerar e respeitar as características sociais e culturais da comunidade negra. Isto é dito por Pereira e Mendes (2018), cuja pesquisa menciona a questão da ancestralidade negra que permeia estes territórios, além dos costumes, tradições e demais aspectos que se mostram como identitários das comunidades que vivem nestes territórios. Isto é um papel que não se restringe apenas a escola, uma vez que é preciso que as pessoas da comunidade negra também passem a reconhecer e valorizar a sua identidade racial.

Num estudo empreendido por Silva (2021), houve a conclusão de que nem sempre os jovens negros dão valor para as suas raízes históricas e um dos fatores que corroboram para isso é o fato de a escola não contribuir para que haja maior valorização da identidade negra nas comunidades quilombolas.

Deste modo, é necessário que o debate a respeito da educação quilombola seja ampliado, com vistas ao aprimoramento das práticas pedagógicas existentes nesta

vertente educacional. Conforme dito por Santos, Oliveira e Martins (2019), é necessário que os integrantes da comunidade negra tenham a sua negritude respeitada e passem a ser vistos como sujeitos de direitos, diante da sua inegável contribuição para o processo de formação cultural e racial da sociedade brasileira.

Capítulo 2 – A FORMAÇÃO TERRITORIAL DO ESPÍRITO SANTO E A GÊNESE DA QUESTÃO QUILOMBOLA NO NORTE CAPIXABA

De acordo com Machado (2020), a capitania do Espírito Santo foi designada a Vasco Fernandes Coutinho, e a chegada dos primeiros colonizadores, entre eles agricultores, pescadores, criminosos, e também, degredados e mercadores, teria ocorrido em 1535.

À medida em que ia ocorrendo a expansão da colonização, os colonizadores iam estabelecendo engenhos, cujo objetivo principal era a produção de açúcar para exportação.

Na virada para o século XVII a capitania dava sinais de recuperação após anos de dificuldades. Os relatos ganharam um tom otimista e povoações eram criadas em locais cada vez mais distantes de Vitória. É precipitado falar em conquista efetiva do território já naquele período, mas perder o espaço e as benfeitorias construídas frente aos ataques dos nativos deixou de ser tão constante para os colonos instalados no Espírito Santo

Conforme a exploração ia se expandindo na Capitania do Espírito Santo, foi surgindo a necessidade de mais mão de obra. De acordo com Arthmarm, Ferrari e Magalhães (2011), a Capitania do Espírito Santo não tinha condições de comprar mão de obra escrava negra, portanto, continuou-se a exploração das florestas e catequização dos índios, a fim de que esses fossem empregados nas lavouras.

A expulsão dos missionários em meados do século XVIII coincidiu com a ascensão da exploração de ouro e outros metais preciosos. Isso acarretou com a mudança na economia do Brasil em relação à exploração das minas de ouro, na direção do eixo Minas Gerais - Rio de Janeiro, o que fez com que os olhares fossem voltados para a

Capitania do Espírito Santo, já que esta servia de passagem para as minas. Em virtude disso, a coroa ordenou o fechamento de estradas e a proibição da construção de vilas e aldeias. Sendo assim, entre os séculos XVI e início do século XIX, poucos colonizadores vieram para a capitania do Espírito Santo.

Com o passar do tempo, bem como as descobertas das minas de ouro no final do século XVII e início do século XVIII, as Minas Gerais se constituem como capitania, e conseqüentemente, ocorre uma grande migração para este local. Nesse contexto, a economia colonial da Capitania do Espírito Santo, no século XVIII, retrocede, conforme Arthmar, Ferrari e Magalhães (2011).

Em suma, o Espírito Santo, tornou-se uma capitania pouco próspera e pouco dinâmica, decorrente de inúmeros fatores internos e externos. Pode-se citar, sobretudo, a deterioração dos termos de troca imposta pelo monopólio de comércio; a sua dependência política da Bahia e do centro dinâmico nordeste açucareiro; a política de isolamento, na época da mineração, pela coroa portuguesa; e as administrações ruins, que não souberam conciliar diversos interesses e conflitos, principalmente com os indígenas.

De acordo com Mattos, Abreu e Guran (2014), a resistência dos indígenas foi um dos fatores que contribuíram para que grande parte das florestas nativas do Espírito Santo permanecessem conservadas até então. Acerca do povoamento oriundo da colonização, este teve crescimento gradativo mediante as missões jesuíticas (até a expulsão dos missionários, no século XVIII) e também provenientes das plantations canavieiras, as quais, entretanto, eram bem menos significativas (tanto em volume de produção quanto em número de engenhos) que nas capitanias economicamente mais importantes para a Coroa.

Dessa forma, entre o século XVIII e o início do século XIX, a Capitania do Espírito Santo tinha por função principal servir de barreira contra as invasões à região das minas de ouro e metais preciosos, sendo de pouca expressividade na produção de gêneros tropicais para exportação.

É no início do século XIX que a cultura cafeeira se dissemina no Brasil, tendo fortes impactos sobre o Espírito Santo, onde houve grande impulso à expansão das fronteiras coloniais e à migração europeia não-portuguesa, cuja lógica divergia daquela que predominou em outros espaços cafeeiros, como São Paulo.

O cultivo de café se expande no século XIX em virtude de um grande aumento de demanda internacional, tanto na Europa, com o fim das Guerras Napoleônicas e retomada do crescimento econômico e de maior estabilidade política nesse continente, quanto dos Estados Unidos, que nesse estava se expandindo de forma intensa, tanto economicamente quanto demograficamente.

Levando em conta que o Espírito Santo era uma das províncias brasileiras com grande extensão de terras virgens que se situava relativamente próximo ao lócus dessa atividade até então (Vale do Paraíba e Oeste Paulista), não tardou a ocorrer nela também uma expressiva expansão das fazendas cafeeiras.

A região de Cachoeiro de Itapemirim foi onde houve a maior expansão da produção cafeeira no Espírito Santo. A cidade de Cachoeiro, por sua posição estratégica, recebia o café de outras partes do sul do Espírito Santo, que a partir dali era escoada pelo seu porto para a província do Rio de Janeiro.

Outra região de destaque para a economia cafeeira foi a região de Vitória, sendo essa região e a região de Cachoeiro de Itapemirim as regiões que mais produziam e exportavam café. A capital do Espírito Santo é rodeada de canais aquaviários, o que favorecia muito a economia dessa região.

O norte da província, entretanto, teve pouca inserção nessa atividade, o que também é condizente com seu relativo isolamento em relação ao restante do Espírito Santo. De fato, entre os séculos XVIII e XIX, conforme citado por Russo (2011), São Mateus permaneceu sob o domínio de Porto Seguro (entre 1764 a 1823). Foi, portanto, apenas na década de 1820 que essa região voltou a ser jurisdição capixaba.

Foi em meados do século XIX que ocorreu elevação da Vila de São Mateus ao status de cidade. Nesse período, o rio de São Mateus servia como um caminho de

escoamento, tanto da produção agrícola (farinha de mandioca, e posteriormente, da produção cafeeira) quanto do comércio de escravos.

Em virtude dos aspectos geográficos da região do norte da província do Espírito Santo (solo, clima, topografia, etc) serem muito diferentes que os da região sul do Espírito Santo, assim como sua localização bem mais distante da província do Rio de Janeiro, não é surpreendente que a região sul tenha recebido um número maior de imigrantes, bem como tenha desenvolvido mais os cultivos de café.

Na segunda metade do século XIX, entretanto, a economia capixaba toma um novo direcionamento, que é o da produção cafeeira. Nesse sentido, na região sul essa produção se expande com muito mais intensidade se comparada com a região norte.

Tabela 2: Economia Região Norte x Região Sul do Espírito Santo no Século XIX

Economia Região Norte x Região Sul do Espírito Santo no Século XIX									
Produtos	Porto de Vitória			Norte Porto de São Mateus			Sul Porto de Itapemirim		
	%			%			%		
	1873/74	1883/84	1885/86	1873/74	1883/84	1885/86	1873/74	1883/84	1885/86
Café	37,6	30,7	29,3	4,3	6,1	5,2	58,1	63,2	65,86
Açúcar	13,3	60,3	35,4	20,3	-	2,4	66,4	39,7	62,2
Farinha	0,4	6,3	2,4	99,6	92,6	97,5	-	1,1	0,1
Milho	96,4	99,4	4,6	1,8	0,3	49,8	1,8	0,3	45,8
Madeira	0,1	0,1	74,8	0,6	0,2	0,4	99,3	99,7	24,8

Fonte: Disponível em: <<https://www.morrodomoreno.com.br/materias/a-exportacao-de-farinha-pelo-porto-de-sao-mateus.html>>. Acesso em 06 de outubro de 2022.

Tendo em vista o Vale do Paraíba ter sido o epicentro dessa nova atividade, cuja produção também ocorria nos moldes da plantation, sua rápida expansão demandou

cada vez mais terras virgens, levando muitos fazendeiros a migrar para áreas próximas, os quais levavam consigo muitas pessoas escravizadas, até mesmo após a proibição do tráfico negreiro. O Sul do território capixaba foi uma dessas áreas.

Como dito anteriormente, nesse contexto a região norte do território capixaba atuava basicamente como região produtora de farinha de mandioca em sua maioria, bem como na produção de cana de açúcar (em menor quantidade). Não obstante, segundo Mattos, Abreu e Guran (2014), até fins do século XIX o território capixaba, incluindo sua região norte, era ainda ocupado por densas matas, corroborando que São Mateus se manteve relativamente isolada da capital e do sul do Espírito Santo.

Com a proibição do tráfico negreiro, e o tráfico clandestino ficando cada vez mais insustentável e oneroso, muitos fazendeiros, sobretudo no sul do Espírito Santo, venderam suas fazendas e dividiram suas terras em lotes na forma de pequenas propriedades.

Conforme Mattos, Lobo e Bernardo Neto (2014), estes fazendeiros comercializavam suas terras, ora aceitando como forma de pagamento o próprio café cultivado pelos compradores; ora, fazendo contratos com a terra, e ficando com parte da produção, como é o caso da meação de terras. Quando não encontravam alguma forma de comercializar tais terras, elas acabavam sendo abandonadas, sobretudo após a Abolição da Escravidão. Segundo Shiraishi Neto (2014), o abandono de fazendas nesse contexto contribuiu para a formação de comunidades quilombolas da região norte do estado, mais precisamente nos municípios hoje chamados de Conceição da Barra, e São Mateus, onde, diferentemente do sul capixaba, a demanda por compra de terras era ínfima nesse contexto.

2.1. A Região de São Mateus e a questão quilombola

A região de São Mateus, segundo historiadores, era ocupada sumariamente pela população indígena, entre eles, haviam os povos Tupinikin, Margaiás, Tuaya ou Tupiniguin, os Aimorés, entre outras. Essas tribos pertenciam à etnia Tupi, que é comumente conhecida como a etnia brasileira mais conhecida entre o povo indígena.

Estima-se que em meados do século XV ocorreu a chegada dos colonizadores portugueses e que estes que, por sua vez, tenham vindo da Capitania de Porto Seguro, sob o comando de Pedro do Campo Tourinho.

É provável, portanto, que no início do século XIX a maior parte da população da área ocupada pelos colonizadores fosse composta por indígenas que se integraram por meio das missões, tendo em vista que, no que diz respeito às fronteiras coloniais, pouco coisa havia mudado em relação aos primórdios da presença europeia no atual território do Espírito Santo

Segundo a historiografia regional, em 1566 teria havido uma visita do Padre José de Anchieta ao Povoado do Cricaré, e portanto, como o nome “Cricaré”, de origem indígena, era considerado pela Igreja Católica como nome pagão. Como esse dia veio a coincidir com o dia de São Mateus, considerado como um santo pela religião católica, o local foi assim batizado pelos colonizadores. Instalaram-se ali algumas missões jesuítas, com alguns padres e seus seguidores, com o intuito de catequizar os índios.

Essa catequização não ocorreu de forma amigável, pelo contrário, inúmeras vezes ocorreu resistência da parte dos indígenas em deixar sua cultura, história e memória para “se curvar” à fé católica. Os índios eram vistos como seres inferiores pelos colonizadores, e muitas vezes sofriam ataques, os homens indígenas eram escravizados, e as mulheres indígenas estupradas pelos colonizadores.

Com as descobertas das minas de ouro, em Minas Gerais, a Coroa portuguesa passou a se preocupar com a região de São Mateus em função da possibilidade de invasores se infiltrarem com mais facilidade nas Minas Gerais, passando pelo Rio São Mateus. A partir daí, a capitania de Porto Seguro denominou o local como “Vila de São Mateus”, colocada sob a jurisdição do capitão Thomé Couceiro Abreu. A jurisdição da Vila de São Mateus permaneceu nas mãos do governo da Bahia até aproximadamente o ano de 1823, quando retornou à jurisdição do Espírito Santo.

São Mateus passou por um período de isolamento ainda mais intenso no início do século XVIII, já que devido à descoberta das minas de ouro e a facilidade de acesso à região de tais minas pelo Rio São Mateus, que tem sua nascente em Minas Gerais, o Espírito Santo e a região de São Mateus passam a ser mais rigorosamente controlados pela coroa portuguesa em relação ao tráfego de pessoas.

Talvez por tal razão, pouco se saiba acerca das atividades econômicas que ocorreram na Vila de São Mateus anteriormente ao contexto entre fins do século XVIII e início do século XIX. No entanto, pode se afirmar que, nesse contexto, a dinâmica das atividades que influenciam a economia da região se diferencia de outras partes do território capixaba.

Sobre esse ponto, como corrobora Mattos, Lobo e Bernardo Neto (2014), não há muitos relatos acerca da existência de missões jesuítas na região norte do território capixaba, ao menos não na mesma intensidade que havia em outras partes do território capixaba.

Conforme os referidos autores, a economia da região de São Mateus entre os séculos XVIII e início do século XIX é marcada pela ascensão da produção de farinhas de mandioca, o que resultou em uma alta demanda por mão de obra escrava, e sobre esse período, Russo (2007) menciona ter ocorrido uma crescente compra de pessoas negras escravizadas nessa região norte da Capitania do Espírito Santo.

Sendo assim, de acordo com Mattos, Abreu e Guran (2014) enquanto na região sul do território capixaba, entre os séculos XVIII e XIX, prevalecia uma economia autárquica, em que predominava a produção agrícola de gêneros para abastecimento interno, e agricultura de subsistência, na região norte, a economia era pautada na produção e venda de farinha de mandioca para outras partes do Brasil.

Dessa forma, pode se dizer que no início do século XIX havia uma divisão da capitania do Espírito Santo em dois polos distintos: a região norte, com uma economia mais dinâmica, em grande parte de farinha de mandioca, nos moldes do plantation, e também de outros gêneros alimentícios em menor grau; e a região sul,

onde predominava a produção de cana-de-açúcar para exportação e de outros gêneros alimentícios diversos para abastecimento interno (MATTOS; ABREU; GURAN, 2014).

A agricultura de São Mateus, juntamente com as florestas tropicais nativas da região favorecem o plantio de mandioca, e já no início do século XIX, São Mateus exportava mandioca para Porto Seguro e outras capitanias. A mandioca era transformada em farinha, através das fazendas que faziam tal processo utilizando mão de obra escrava, proveniente dos índios nativos da região e, sobretudo posteriormente, também de africanos e afro-brasileiros.

O porto de São Mateus, situado às margens do Rio Cricaré, tinha papel de extrema importância econômica na região norte, já que era o responsável por receber embarcações oriundas principalmente do Rio de Janeiro e da Bahia. Em 1848, ano em que a Vila de São Mateus foi elevada à município, já havia um bom número de fazendas instaladas, cujo gênero principal era a farinha de mandioca, que servia para abastecimentos de outras cidades brasileiras e também como moeda para a compra de mão de obra escrava. Os africanos escravizados desembarcavam no Porto de São Mateus, onde eram comercializados e encaminhados para as fazendas, localizadas próximas às exuberantes florestas tropicais da região.

O auge da exportação da farinha de mandioca ocorreu no início do século XIX, e com ele, a necessidade de mão de obra escrava aumentou também. Cada vez mais chegavam navios trazendo pessoas escravizadas da África (boa parte de Angola).

Mesmo após a abolição da escravatura, pela Lei Eusébio de Queiróz, em 1850, o comércio e compra de escravos continuou a acontecer neste porto de forma clandestina.

A tabela a seguir traz alguns dados sobre os maiores possuidores de pessoas escravizadas da região, dentre os quais se destaca a família de Antônio Rodrigues da Cunha:

Tabela 3: Possuidores de Escravos em São Mateus no Século XVIII e XIX

Percentual de escravos comprados pelos 10 maiores compradores em São Mateus (1863-1887).

Comprador	Escravos comprados	Percentual
Antonio Rodrigues da Cunha	45	7,4
Domingos Rocha da Silva Rios	29	4,8
Matheus Gomes da Cunha	27	4,5
Jacinto José Rodrigues	18	3,0
Raulino Francisco de Oliveira	17	2,8
José Joaquim de Almeida Fundão	15	2,5
João dos Santos Neves	14	2,3
João Gomes dos Santos	14	2,3
Leonel Joaquim Fundão & Cia	14	2,3
Manoel José Rodrigues Oliveira	14	2,3
Total de escravos comprados	207	34,2
Outros escravos negociados	399	65,8
Total geral	606	100,0

Fonte: Cartório de 1º Ofício de São Mateus (2023).

São Mateus tinha, portanto, uma localização propícia a receber e apoiar o tráfico negreiro clandestino, ou seja, após sua proibição em 1850. Estima-se que o porto de São Mateus, localizado no litoral do extremo norte do Espírito Santo, recebia muitos escravos vindos de vários países do continente africano e que assim tenha permanecido mesmo após a proibição do comércio e aquisição de escravos, através da Lei Eusébio de Queiroz.

A continuidade do tráfico negreiro, de forma clandestina, em São Mateus, de certa forma corrobora o fenômeno da quilombagem na região, estando diretamente relacionado à contínua fuga de pessoas escravizadas rumo às matas tropicais nas proximidades das fazendas da região.

Aquele recorte geográfico repleto de florestas tropicais se tornou um abrigo, um local de segurança para os escravos fugitivos; ali, utilizaram da caça de animais oriundos daquela região, como tatus, pacas, raposas, para alimentarem a si, e posteriormente, as suas famílias; também utilizavam a água dos córregos, para beber, utilizar em atividades domésticas, e também, quando tinha, se alimentavam de alguns peixes. As florestas, com sua diversidade de plantas, algumas de caráter medicinal, serviram para que eles fizessem remédios, quando adoeciam. Além disso, aquelas matas era seu abrigo; foi ali que, com o tempo, desenvolveram família, se mantiveram, se escondiam e até mesmo, professavam sua fé, oriundos da religião de matriz africana de seus ancestrais. Aquela mata se tornou de extrema importância para a formação dessa nova identidade, desse novo lar, que agora abriga ex-escravos, que fugiram de seus senhores e ali estavam aprendendo a viver uma nova forma de vida.

O fim da escravidão teve efeito ainda mais acentuado sobre a quilombagem em São Mateus, haja vista as especificidades histórico-geográficas da região. A região norte, ao contrário da região sul, não recebeu quantidade muito significativa de imigrantes europeus (que vieram motivados pela lei de terras, ao qual os latifundiários foram beneficiados), logo os escravos foram libertos. Porém, por conta do racismo, esses escravos libertos ainda eram vistos como inferiores, como uma simples mercadoria.

Por isso, não houve possibilidade alguma de salário após a sua libertação e por conta do racismo, tinha que ficar “entocado” no mato ou nas moitas. Como não tinha nenhum comprador, e também não se podia mais manter escravos trabalhando nas fazendas, em São Mateus, muitos latifundiários simplesmente abandonaram suas fazendas ou as deixam como “doação” a ex-cativos. A grande maioria das pessoas que viviam escravizadas na região ali permaneceu após a Abolição da Escravidão, em terras devolutas/abandonadas/doadas, originando as muitas comunidades quilombolas que

formam o Sapê do Norte.

Sapê do Norte é o nome de um grande complexo de territórios de comunidades quilombolas que se estendem entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra, ambos localizados ao Norte do Estado do Espírito Santo. A etimologia da palavra “sapê”, que na língua tupi, originária dos povos indígenas, cujo significado remete a algo que tem facilidade em ser queimado. Esse tipo de vegetação se encontra na maior parte das florestas tropicais, bem como nessa região de São Mateus e Conceição da Barra, onde se encontram as comunidades quilombolas do Sapê do Norte.

Essas comunidades quilombolas exercem uma relação de afetividade e vinculação histórica e cultural com o seu território. Essas terras representam para as comunidades a materialização de suas memórias, sua identidade, sua resistência. Tem um valor cultural e simbólico muito além de um valor material ou financeiro. Até meados do século XX, essas terras eram vistas como sem importância pelo governo. Foi durante o século XX que essas terras, outrora sem importância, agora adquirem valor, e são vistas como terras que podem gerar riquezas, ora para pastagem, ora para o monocultivo de eucalipto, por exemplo. E é nessa lógica capitalista que nasceu o maior conflito territorial entre as comunidades quilombolas em contrapartida com o governo e empresas/empresários.

CAPÍTULO 3 - Caracterização do Local de Pesquisa – O Distrito de Santa Maria e a Escola Local

Santa Maria é um pequeno distrito, localizado no município de São Mateus, e apesar de não estar incluído nas comunidades quilombolas do Sapê do Norte, exerce um papel de grande importância para essas comunidades que estão em volta.

Acerca de sua origem, seus antigos moradores afirmam que, apesar de no contexto atual, Santa Maria se caracterizar como núcleo urbano, nem sempre foi assim. Segundo depoimentos, Santa Maria consistia em um local onde haviam poucos moradores, e a maioria do território era constituído pelo monocultivo de café.

Grande parte dos moradores de Santa Maria vieram de fora. Acredita-se que, por conta de Santa Maria ser próximo ao município de Boa Esperança (aproximadamente 18 quilômetros), alguns comerciantes vieram de regiões próximas, que foram urbanizadas anteriormente (Boa Esperança, Linhares, Pinheiros), e por isso, estabeleceram pequenos comércios, que com o tempo foram se desenvolvendo, até se tornarem supermercados, materiais de construção e lojas.

Com o tempo, as terras foram repartidas em lotes, e por sua vez foram vendidas e adquiridas por moradores, que foram construindo residências em torno do território. A maior parte das famílias que residem em Santa Maria vieram de outros municípios, entre eles, Linhares, Colatina e Boa Esperança.

Santa Maria exerce um importante papel para as comunidades quilombolas ao seu redor. Graças ao posto de saúde e creche da prefeitura, atendem aos moradores e também às comunidades quilombolas das redondezas. A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Corrego de Santa Maria”, recebe os educandos das comunidades quilombolas, estes que por sua vez, vêm de ônibus para a escola, que passam nos pontos próximos às suas residências. Além dessas instituições públicas

que atendem as comunidades quilombolas, também tem as instituições privadas (farmácia, supermercado, padaria, cartório, lojas de roupas, etc). Grande parte dos moradores de Santa Maria são brancos, e como falado anteriormente, descendentes de imigrantes europeus que vieram de outros municípios e se estabeleceram ali.

A economia desse distrito gira em grande parte em torno do café, que é cultivado nas fazendas ao redor, e que emprega boa parte da população nos períodos entre o mês de março e o mês de julho. Além do café, outros monocultivos são desenvolvidos na região, como, por exemplo, o mamão, que é plantado em fazendas.

Além dos monocultivos, existe a agricultura familiar em algumas partes de Santa Maria, como o cultivo de frutas tropicais e hortaliças. O posto de saúde, localizado em Santa Maria, dispõe de atendimento de segunda a sexta, com dois médicos (clínico geral), enfermeira e enfermeiro, auxiliares e secretárias. Outros serviços públicos disponibilizados são o atendimento dos Correios e da Secretaria de Agricultura.

A região de Santa Maria está localizada nas proximidades de, pelo menos, quatro grandes monocultivos: o café conilon, no qual existem vários secadores de café na região; o seringal, em que uma grande área de terras está ocupada com árvores denominadas seringas; o monocultivo de eucalipto, localizado às margens das comunidades quilombolas.

Desses três monocultivos, as plantações de mamão, e, as plantações de café conilon trazem um maior crescimento e desenvolvimento econômico para a região de Santa Maria. No caso do café, nos meses de março a julho, período correspondente à colheita do café, emprega muitos moradores da região.

3.1 Santa Maria e a sua proximidade com o Sapê do norte

O distrito de Santa Maria, apesar de não se caracterizar como “comunidade quilombola”, está bem próximo a algumas comunidades quilombolas, sendo que as

mais próximas são: Dilô Barbosa, São Domingos, Chiado, Nova Vista 1, Nova Vista 2 e Morro da Arara.

Entre essas comunidades, as duas comunidades mais próximas à Santa Maria são São Domingos e Dilô Barbosa. Exceto a comunidade de São Domingos, as demais comunidades estão interligadas ao distrito de Santa Maria pela pista recém asfaltada ES 315, conforme consta no mapa a seguir:

3.2. A Escola Localizada no Distrito de Santa Maria e a Sua Relação com os Educandos

No distrito de Santa Maria está localizada a escola estadual denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Corrego de Santa Maria, que atende os educandos que cursam o ensino fundamental e médio no turno matutino (5º ao 9º do ensino fundamental, e, 1º ao 3º ano do ensino médio), sendo esses educandos residentes do distrito de Santa Maria, em sua minoria, e, das comunidades quilombolas próximas ao distrito, em sua maioria. Em relação aos educandos que moram em comunidades quilombolas, eles vêm para a escola por meio de transporte escolar, que passam nas comunidades.

A escola também atende no período vespertino, ao qual estão os educandos do ensino fundamental (1º ao 4º ano), e também, no turno noturno, com educandos do Ensino de Jovens e Adultos. Em todos os turnos é disponibilizado o transporte escolar, no entanto, o turno matutino é o que mais recebe educandos que residem em comunidades quilombolas.

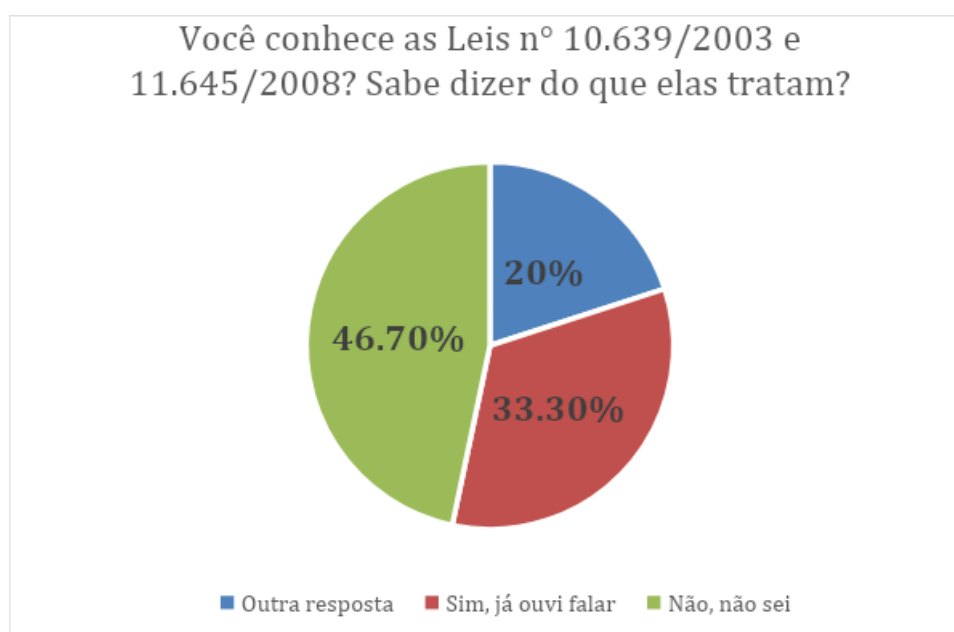
Os educandos que residem em comunidades quilombolas vem para a escola estudar, por meio de transporte escolar. São disponibilizados cerca de 5 ônibus, ao qual cada um faz um percurso: o primeiro ônibus busca os educandos que moram nas comunidades São Jorge, Nova Vista II, Nova Vista I, e, Dilô Barbosa; o segundo ônibus busca os educandos que moram nas comunidades Chiado e Dilô Barbosa; o terceiro ônibus busca os educandos que moram nas comunidades Itauninhas, São Domingos e Córrego Santa Aninha; o quarto ônibus busca os educando que moram

nas comunidades São Domingos I, e, São Domingos II; o quinto ônibus busca os educandos que moram nas comunidades Nova Vista II, Nova Vista I, e, Dilô Barbosa.

CAPÍTULO 4 - Resultados e Discussões

A primeira questão levada aos educadores entrevistados foi acerca das Leis 10.639/2003 e 11.645/2005, as quais versam sobre a obrigatoriedade de ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica.

Gráfico 1: Conhecimento sobre as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 por parte dos educadores da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Como pode ser observado no Gráfico 1, praticamente metade dos educadores desconhece as leis 10.639/2003 e 11.645/2008; cerca de um terço dos educadores afirmou já ter ouvido falar (mas não demonstrou ter ciência de seus conteúdos e propósitos), e uma menor parte (apenas três dos quinze educadores) afirmaram e demonstraram ter de fato conhecimento dessas leis.

Esses educadores que demonstraram conhecer as referidas leis afirmaram tê-las conhecido a partir de formação continuada sobre a temática étnico-racial ou por meio de experiências em projetos específicos ou disciplinas eletivas que tratavam desse assunto. Dentre as três educadoras, há docentes que lecionam as disciplinas de História, Geografia e Matemática.

É bem verdade que, cerca de metade dos educadores entrevistados nunca ter ouvido falar desta lei é muito preocupante, em quaisquer circunstâncias, pois corrobora a perpetuação do racismo institucional. É ainda particularmente mais grave quando se trata dessa escola em específico, haja vista grande parte dos estudantes serem quilombolas. Afinal, desconhecer a lei que assegura a esses estudantes o direito de conhecer história e cultura afro-brasileira é negar-lhes o direito de conhecer sua própria história. Tal situação corrobora com Silva (2021) no tocante ao papel da escola na valorização dos quilombolas.

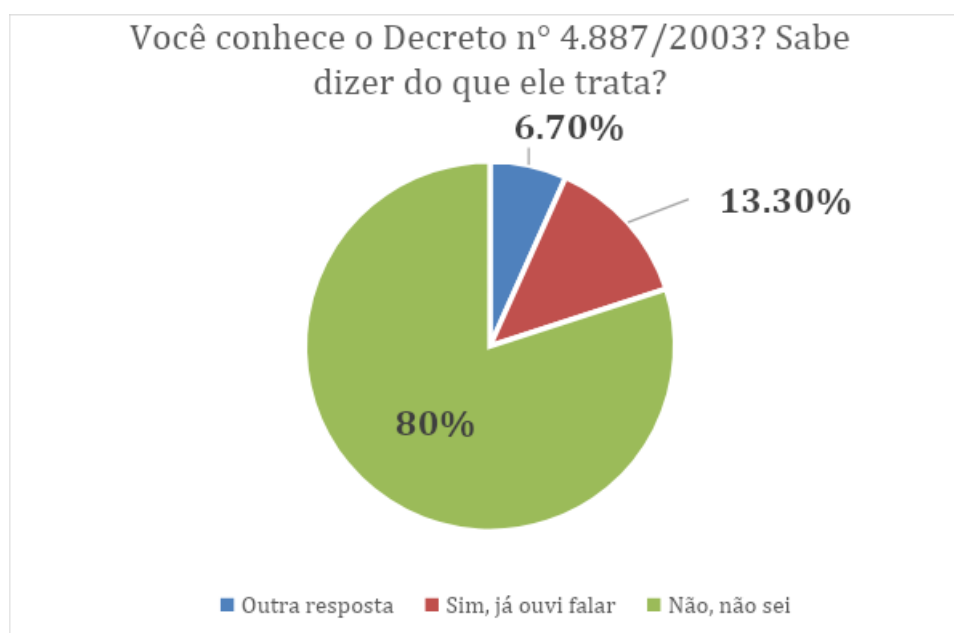
A segunda questão da entrevista visava verificar o conhecimento dos educadores sobre o Decreto 4887/2003⁴, o qual trata dos direitos territoriais das comunidades quilombolas e dos procedimentos necessários à titulação de suas terras. Sobre esse decreto, entende-se que é uma norma que estabelece parâmetros para que sejam reconhecidos os territórios quilombolas, bem como a delimitação desses territórios, a demarcação dos mesmos, e também, fundamenta as diretrizes para que sejam estabelecidas normas de titulação dessas terras que são ocupadas por comunidades remanescentes de quilombos

Dentre esses requisitos, chama-se atenção para o Artigo 2º, inciso § 1º, que trata do caráter autodeclaratório demandado para tal fim. A comunidade deve se reconhecer como quilombola e dar ciência à Fundação Cultural Palmares sobre essa autoatribuição, obtendo assim a certificação que lhe torna apta a pleitear seus direitos territoriais (que não se resumem ao território atualmente ocupado, mas incluiu áreas já ocupadas no passado que sejam de grande valor simbólico para o

⁴ 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em 09 de novembro de 2022.

grupo e/ou imprescindíveis à sua reprodução material), que devem ser efetivados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A perda progressiva de seus territórios nas últimas décadas é certamente a pior adversidade que tais comunidades enfrentam. Nessa questão, somente uma educadora que leciona a disciplina de matemática demonstrou conhecer minimamente o referido decreto, conforme consta no Gráfico 2.

Gráfico 2: Conhecimento sobre o Decreto 4.887/2003 por parte dos educadores da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

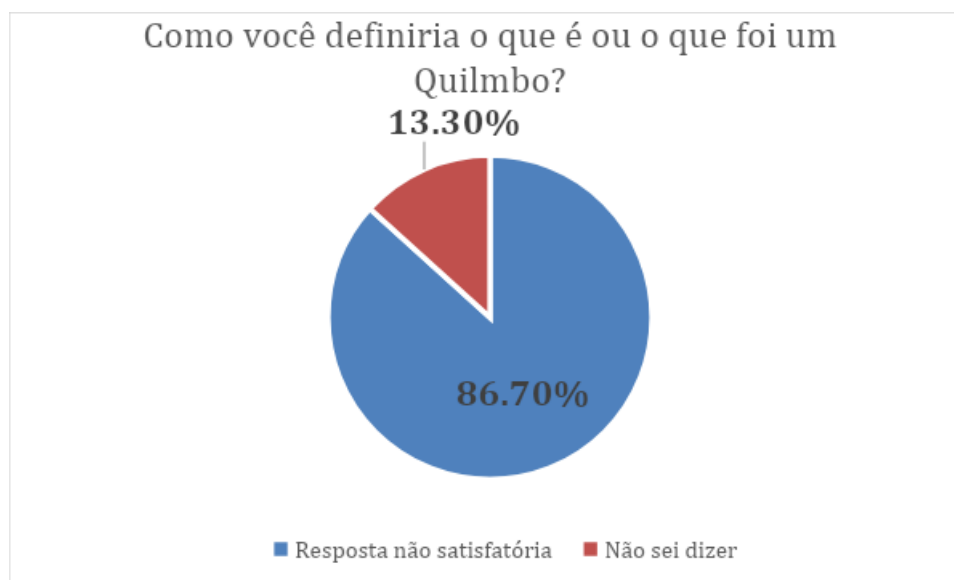
Doze educadores responderam desconhecer por completo o decreto 4.887/2003. Dois educadores responderam que “já tinham ouvido falar”, mas não demonstraram conhecimento mínimo sobre o mesmo. Deve-se frisar que a única educadora que conhece o decreto não adquiriu tal conhecimento em sua formação acadêmica inicial ou continuada como educadora, mas por meio de experiências pessoais. Uma pessoa da família trabalhava em uma empresa que atuava em território quilombola, e, por conta disso, esse familiar chegou a participar de eventos formativos nos quais foram abordadas temáticas relacionadas à titulação de terras quilombolas. Assim, faz-se necessário investir mais na formação de professores para a educação

quilombola, numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos aspectos socioculturais da comunidade negra (NASCIMENTO; SILVA, 2021).

A terceira questão trata um aspecto conceitual e procura como o (a) educador(a) definiria o que é - ou o que foi - um Quilombo. A respeito do conceito de Quilombo, conforme está descrito no capítulo um, existem diversos conceitos, a depender da época em que foi descrito, ou mesmo, de quem o descreveu.

O conhecimento aprofundado de Quilombo é necessário, uma vez que isso faz parte da história e da origem das comunidades quilombolas. Cerca de metade dos educadores descreveram os quilombos como uma comunidade negra que compartilha dos mesmos costumes, cultura e religião, o que é condizente com o que consta na legislação e com a literatura científica contemporânea (PEREIRA; MENDES, 2018; SANTOS; OLIVEIRA; MARTINS, 2019). A outra metade respondeu que não tem conhecimento acerca desse termo.

Gráfico 3: Conhecimento sobre o conceito de Quilombo por parte dos educadores da unidade escolar EEEFM Corrego de Santa Maria



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Conforme demonstra no Gráfico 3, podem ser observadas duas categorias: a dos educadores que não souberam responder à questão, em que as respectivas respostas estão discriminadas na cor vermelha bem como, dos educadores que

responderam à questão, respostas estas discriminadas na cor amarela, no entanto, suas respostas foram classificadas como “não satisfatórias”.

A maioria das questões respondidas pelos educadores foi no sentido de descrever o quilombo como: uma comunidade que compartilha dos mesmos costumes, culturas, lutas e possui uma liderança. Há ainda o entendimento sobre as comunidades formadas por escravos fugidos das fazendas, que com o tempo se transformaram em comunidades de moradia. Também há a ideia do quilombo como um local onde se organizaram os negros fugidos das fazendas, ou como ambiente de acolhimento e segurança para os povos africanos; como comunidades formadas por fugitivos da escravidão; como refúgio; ou como um movimento de remanescentes de refugiados da escravidão que lutam pela igualdade de seus direitos. Dessa forma, ao analisar as respostas dos educadores com a definição anteriormente mencionada acerca do quilombo, bem como a definição de quilombo pelo 2º artigo do Decreto 4887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, p.1)⁵, a saber:

Art. 2º Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Segue abaixo a tabela, com a descrição das respostas dos educadores em relação à terceira questão do Formulário de Entrevista. Uma vez que os educadores optaram por não se identificar, serão usados pseudônimos, compostos pela letra "F", de formulário, e números cardinais, em ordem crescente, conforme forem descritas as respostas:

De acordo com as respostas dos educadores, percebe-se que os tais educadores possuem um conhecimento superficial e simplista do conceito de quilombo. Nessa questão, dois educadores responderam que não sabem o que é quilombo, e os doze educadores que responderam, antes, por sua vez, definem o quilombo, como por

⁵ DECRETO Nº 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm>. Acesso em 11 de fevereiro de 2023.

exemplo, ao definir quilombo simplesmente como “comunidade de negros fugidos”, ou, “lugar de refúgio dos negros”.

Tabela 4: Descrição das respostas dos educadores às questões pertinentes ao Formulário de Entrevista

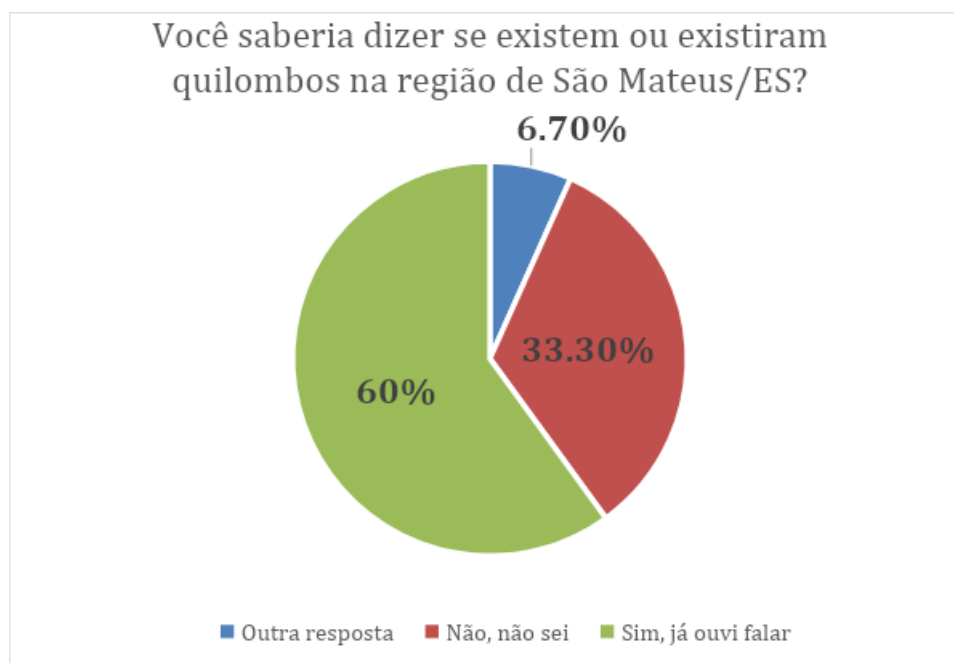
Respostas dos educadores em relação à terceira questão do formulário de entrevistas.	
F1	Um Quilombo é uma comunidade que compartilha dos mesmos costumes, cultura, lutas e possui um representante (líder).
F2	Lugar destinado à preservação da comunidade indígena.
F3	São comunidades formadas por escravos fugidos das fazendas, que com o tempo se transformaram em comunidades de moradia.
F4	Quilombo é um descendente que luta pelas terras.
F5	Não.
F6	Comunidades remanescentes de fugitivos da escravidão do Brasil.
F7	Um refúgio.
F8	Comunidade formada por fugitivos da escravidão.
F9	Comunidade que compartilha dos mesmos costumes, culturas.
F10	Ambiente de acolhimento e segurança para os povos originários africanos.
F11	Quilombo era o local onde se organizavam os negros fugidos das fazendas.
F12	Quilombo é um descendente da era da escravidão.
F13	“Região”, “lugar”, “espaço”, de refúgio de negros.
F14	O movimento quilombola é uma remanescente de refugiados escravos que lutam pela igualdade de seus direitos.
F15	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A quarta questão pretende verificar se os educadores teriam conhecimento necessário para contextualizar os aspectos abordados nas questões anteriores a partir da realidade local/regional onde se inserem a escola e os estudantes por ela atendidos. Indagou-se, portanto, os educadores em relação à existência ou não de quilombos na região de São Mateus.

Essa questão remete ao contexto local/regional, e, conforme mencionado no capítulo 1, ter conhecimento acerca da história e origem dessas comunidades se faz totalmente necessário, uma vez que essa é a história das comunidades onde residem a maior parte dos alunos que estudam na EEEFM Corrego de Santa Maria, bem como de seus antepassados, algo diretamente relacionado à memória e identidade dessas comunidades e dos estudantes que delas fazem parte.

Gráfico 4: Conhecimento acerca do histórico dos quilombos na região de São Mateus por parte dos educadores da EEEFM Corrego de Santa Maria.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Cerca de cinco educadores responderam não ter conhecimento sobre tal fenômeno; nove educadores responderam que “já ouviram falar”, mas não saberiam identificá-los ou dizer onde se situam; um educador (a) respondeu ter ciência da

existência de quilombos na região, e a que mais tem conhecimento é a comunidade Zumbi dos Palmares, e de que há comunidades quilombolas próximas à escola. No entanto, também não soube dizer quais são ou onde se situam. Este (a) educador(a) atua na disciplina de Matemática.

Vale ressaltar que não há nenhuma comunidade na região do Sapê do Norte com esse nome, na verdade, Zumbi dos Palmares não é uma comunidade quilombola, mas, um assentamento de Reforma Agrária localizado no município de São Mateus, sendo assim, esse assentamento não tem nenhuma relação com a questão quilombola. A partir das respostas acima é possível inferir que mesmo os educadores que afirmaram já ter ouvido falar em comunidades quilombolas na região conhecem muito pouco (ou quase nada) acerca da história dessas comunidades e sequer conseguem identificar alguma delas. Nessa questão, a semelhança da questão 2, a única educadora que relatou ter ciência da existência de comunidades quilombolas no entorno do distrito de Santa Maria afirmou que esse “saber” foi adquirido a partir das experiências pessoais mencionadas naquela mesma questão.

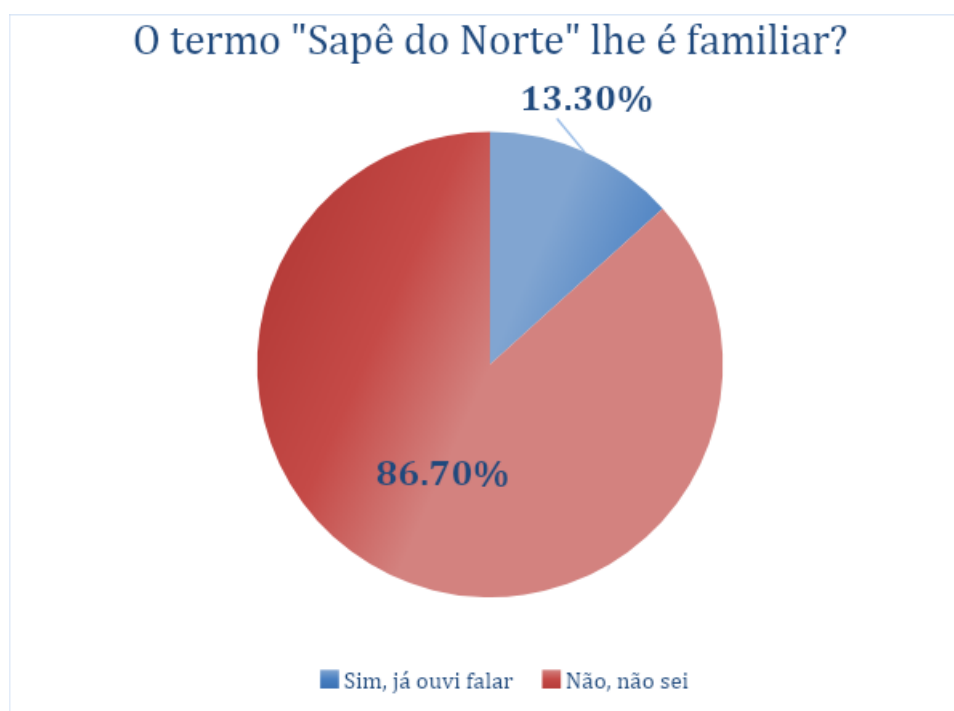
A quinta questão teve o propósito de verificar o conhecimento dos educadores em relação ao termo “Sapê do Norte”, toponímia usada pelas comunidades quilombolas para se referir às áreas rurais entre Conceição da Barra e São Mateus que no passado era formado por uma vasta rede de comunidades quilombolas, como mencionado no capítulo anterior. Conhecer tal toponímia, portanto, é algo relacionado diretamente à história, memória e identidade dessas comunidades e dos estudantes que delas são parte.

Três educadores afirmaram conhecer o termo (e uma disse já ter até trabalhando essa temática em sala de aula). Alguns educadores responderam que já ouviram falar sobre, mas não demonstram conhecer de fato seu significado. A grande maioria dos educadores respondeu negativamente a essa questão.

Detalhando melhor as respostas, os educadores que responderam afirmativamente, mas não demonstraram conhecer o significado do termo afirmaram que, de acordo com o seu conhecimento, “Sapê do Norte” é o nome de um quilombo; foi curioso

também um educador ter mencionado que conheceu esse termo com seus pais, que o usavam para se referir à região de Santa Maria.

Gráfico 5: Conhecimento acerca do termo “Sapê do Norte” por parte dos educadores da EEEFM Corrego de Santa Maria



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como o gráfico demonstra, apenas dois educadores demonstraram compreender minimamente o significado do termo. Segundo eles, tal conhecimento foi fruto de formações continuadas que fizeram ou de experiências pessoais.

A sexta questão trata das origens das comunidades que compõem o Sapê do Norte e teve como propósito verificar se os educadores tinham conhecimento acerca de como se deu a formação das comunidades quilombolas que compõem o Sapê do Norte. A grande maioria dos educadores respondeu não ter conhecimento a esse respeito, e apenas três deles responderam afirmativamente.

Gráfico 6: Conhecimento sobre as comunidades do Sapê do Norte por parte dos educadores da EEEFM Corrego de Santa Maria



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Sobre essa questão, cerca de treze educadores responderam que não tem conhecimento, ou que suas respostas são insuficientes em relação ao que foi perguntado. Portanto, suas respostas foram consideradas “insatisfatórias”.

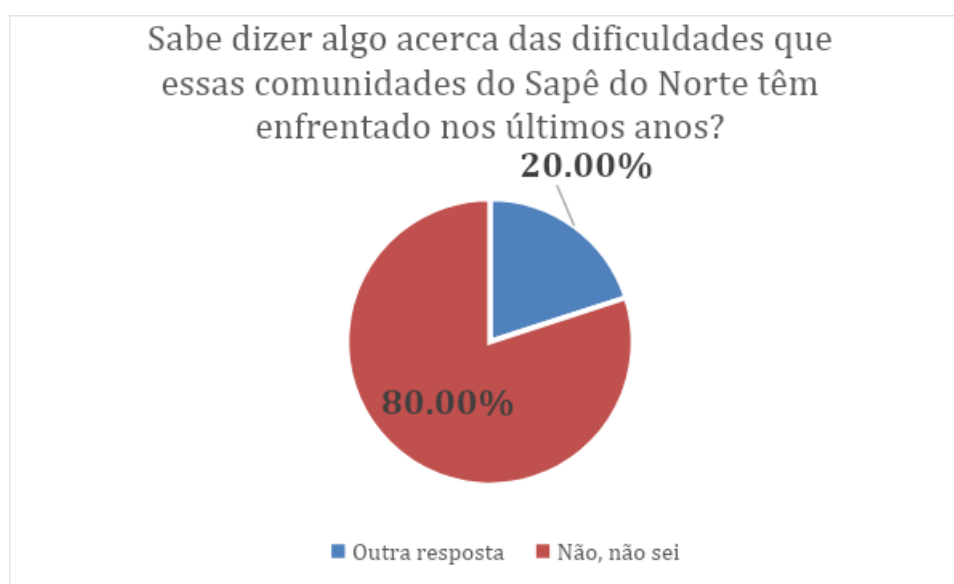
Acerca da resposta dos educadores, percebe-se que a grande maioria não tem o mínimo de conhecimento sobre as origens dessas comunidades quilombolas. E, os poucos que responderam afirmativamente, demonstraram ter apenas um conhecimento vago, muito superficial, sobre as origens do Sapê do Norte.

A sétima questão buscou verificar sobre se os educadores têm ciência acerca de dificuldades e/ou adversidades que essas comunidades têm enfrentado nos últimos anos. É muito difícil que o processo educativo seja de fato crítico e emancipatório, sobretudo para os estudantes oriundos das comunidades quilombolas no entorno de Santa Maria se os educadores desconhecem as dificuldades que estas comunidades

têm enfrentado – as situações limite com as quais elas têm que lidar cotidianamente, em uma linguagem freireana (FREIRE, 2004).

Dentre essas situações, como já mencionado, a questão territorial é o eixo central. Apenas três educadores responderam afirmativamente e demonstraram ter ciência da questão do reconhecimento e titulação das terras das comunidades do Sapê do Norte e seu conseqüente litígio com proprietários de terras na região, sobretudo as empresas que atuam com os monocultivos de eucalipto. O restante dos educadores respondeu negativamente a essa questão

Gráfico 7: Conhecimento, por parte dos educadores da EEEFM Córrego Santa Maria, sobre as dificuldades que as comunidades quilombolas do Sapê do Norte têm enfrentado.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre as respostas para essa questão, foi dito que há dificuldades acerca do reconhecimento de suas terras como quilombos, pelas empresas de papel e celulose, como a Suzano; passam muita pressão por meio das empresas que querem tomar posse de suas terras; com relação ao cerco das empresas de eucalipto sobre as terras quilombolas, que enfrentam falta de acesso, falta de políticas públicas, demora no reconhecimento do espaço quilombola, entre outras questões. Acerca da ausência de políticas públicas, nenhum dos três educadores mencionou algo que pudesse ser entendido no que tange a falta de políticas

públicas nessas comunidades, haja vista os danos causados em virtude do monocultivo.

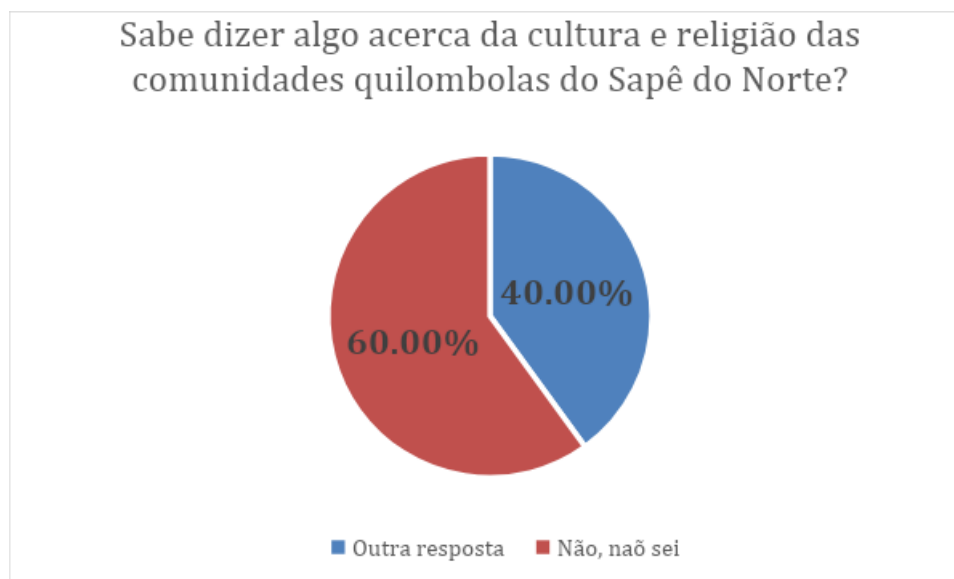
Em relação à escassez de água, foi mencionado por parte da educadora que leciona disciplina de matemática que o eucalipto, especialmente em seus anos iniciais, precisa obter uma demanda grande de água para crescer. Isso pode ter relação direta ou indireta com a secagem dos lagos nas comunidades quilombolas.

Acerca desses poucos educadores que responderam ter algum conhecimento sobre tal conhecimento não é suficiente para que tais dificuldades sejam problematizadas e debatidas em sala de aula.

A oitava e última questão busca verificar o conhecimento dos educadores acerca de aspectos culturais e religiosos das comunidades do Sapê do Norte e relacioná-los com sua ascendência afro-brasileira.

Sobre essa questão, alguns poucos educadores citaram os produtos artesanais e a culinária local, com as comidas feitas a partir da farinha de mandioca, bem como alguns aspectos acerca da religião das comunidades. A grande maioria dos educadores, entretanto, respondeu negativamente a essa questão.

Gráfico 8: Conhecimento sobre a cultura e religião das comunidades quilombolas do Sapê do Norte por parte dos educadores da EEEFM Córrego Santa Maria.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Dentre os educadores que responderam afirmativamente, constam os seguintes aspectos dentre suas falas: casas de farinha, beiju, folia de reis, benzedeiras; religiões africanas; produção de produtos artesanais; capoeiras, danças, artesanatos.

É possível inferir que mais da metade dos educadores desconhecem os aspectos pertinentes à cultura e religião das comunidades quilombolas do Sapê do Norte. Os poucos que responderam, citaram apenas alguns aspectos culturais específicos do Sapê do Norte, inserindo em suas respostas aspectos culturais mais genéricos de matriz africana, que não necessariamente são representativos da cultura regional, como são os casos da capoeira e do candomblé.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a maioria dos educadores da escola EEEFM Corrego de Santa Maria não detêm conhecimentos razoáveis acerca da história e cultura afro-brasileira, tampouco parecem ter ciência da obrigatoriedade de se trabalhar tais temas na educação básica. Por consequência, não é insensato inferir que ou tais temáticas não são trabalhadas com esses estudantes em seu processo de escolarização, ou, caso sejam, muito provavelmente isso ocorre de forma inconsistente, insatisfatória.

Sem esse conhecimento, o educador fica impossibilitado de dialogar com os estudantes e trabalhar a partir de sua realidade imediata, do contexto no qual está inserido. Além de conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira em geral, é necessário que os educadores tenham conhecimento a respeito da história e cultura das comunidades quilombolas do Sapê do Norte, especialmente. Afinal, conhecer essas comunidades é conhecer a origem e a realidade imediata de seus educandos.

Todavia, a maioria desses educadores desconhece a realidade socioeconômica local/regional em que tais comunidades se inserem, assim como desconhece por completo o universo cultural dessas comunidades quilombolas.

Tal realidade corrobora os alunos que estudam nessa escola e são residentes nas comunidades quilombolas em seu entorno não tenham acesso no espaço escolar acerca de suas próprias origens, e sejam privados não apenas de conhecer a história e cultura de seus ancestrais, mas também de ter ciência dos direitos conquistados à custa de muita luta dos movimentos negro e quilombola, sobretudo o direito ao território, por meio do Decreto 4.887/2003, que é de desconhecimento da grande maioria dos educadores da referida escola.

A negação do direito a uma educação emancipatória a esses estudantes, com foco nas situações limite que enfrentam (como diria Freire), dentre as quais se destaca a perda territorial enfrentada pelos remanescentes de quilombos do Sapê do Norte nas últimas décadas, tende a contribuir negativamente a tal causa, não fomentando o engajamento dos mais jovens na luta e organização de suas comunidades em prol da regularização de seu território e de outras políticas públicas específicas, já instituídas legalmente.

Oferecer-lhes uma educação que não lhes dê ciência de instrumentos como o Decreto 4887/2003 e/ou não consiga fazê-los compreender a importância da autoatribuição como instrumento de empoderamento das comunidades quilombolas, por exemplo, significa privar esses estudantes e suas comunidades de ferramentas importantíssimas, que são, na prática, o passo inicial para demandar seus direitos e desconstruir as injustiças históricas às quais foram e continuam a ser submetidos.

Trata-se, portanto, de um claro exemplo de racismo estrutural e institucional e torna urgente que se discuta não apenas a formação de professores e as diretrizes para a educação básica, mas também a necessidade de instituição de uma Educação Escolar Quilombola⁶, com currículo e práticas específicas. Estas barreiras

⁶ Entende-se o conceito de Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino, que está fundamentada no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e na Resolução CNE/CP nº 01/2004, em que discorre a respeito da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica.

detectadas necessitam ser suplantadas com planejamento e organização, o que perpassa desde a organização dos currículos até a formação continuada de professores.

Há também a necessidade de um currículo específico voltado para a educação quilombola para estes estudantes, e, dessa forma, esta pesquisa corrobora tal necessidade, podendo ser vista como instrumento de fomento à políticas públicas que favoreçam tal currículo.. Um currículo pautado na temática da educação quilombola seria uma proposta mais significativa, pois tal estaria alinhado com a realidade dos saberes e práticas, história e cultura, desses alunos que moram em comunidades quilombolas, e frequentam tal escola.

Conforme foi possível constatar ao longo do estudo, a educação quilombola considera os costumes, tradições e ancestralidade da comunidade negra. Mas para isso acontecer, é necessário que quem ensina e dissemina conhecimentos conheça as nuances de uma educação quilombola, sob o risco de reproduzir a mesma visão das diferenças entre negros e demais raças, o que não condiz com uma educação cidadã. Reitera-se a necessidade da adoção de uma organização curricular que contemple em seu teor a educação quilombola. Além disso, os resultados alcançados inspiram a necessidade de haver maiores esforços quanto a formação de professores com vistas a atuarem de maneira mais congruente com uma educação que não seja embasada em preconceitos, mas que saiba lidar com a diversidade dos alunos.

Neste âmbito, a preparação docente com vistas a sua atuação na educação quilombola representa um eixo estruturante que carece de maior valorização. Isto somado com a questão da organização curricular são elementos primordiais para a consolidação de uma educação quilombola. O cenário de desconhecimento dos professores frente a temática central deste estudo a princípio pode ser visto como um problema, mas também é uma oportunidade de se trabalhar melhor estas questões, abarcando a formação docente, os currículos e o desenvolvimento de uma cultura escolar que seja de fato reconhecadora da diversidade.

O viés libertador do pensamento freiriano pressupõe uma educação libertadora, o que para ser alcançado demanda o compromisso de todas as partes interessadas. Neste sentido, espera-se que os resultados aqui demonstrados inspirem melhorias no que tange a uma maior valorização da educação quilombola, não somente no estado do Espírito Santo, mas como também em demais localidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

ARTHMAR, R.; FERRARI, M. A. R.; MAGALHÃES, M. A. **Novas leituras sobre a economia do Espírito Santo**, volume 1. Vitória: PPGEco/CORECON-ES, 2011.

ARAÚJO, R.O.; RAMOS-LOPES, F. Mimimi ou racismo? Os diferentes discursos acerca do caso Fabiane Jardim. **Philologus**, v.27, n.81, 2021.

BARCELOS, D.J.R.; TEIXEIRA, C.S.N.; ROCHA, S.H. O poder de uma educação libertadora na derribada de paradigmas repressivos: contribuições marxistas para a emancipação do trabalhador. **Cadernos de Direito**, v.19, n.37, p.205 – 226, 2020.

BARBOSA, Diego Romerito. Braga; SALIM, Maria Alayde Alcântara. **Das roças do sapê: educação, estudantes quilombolas e identidades na EEEFM “Córrego de Santa Maria”, São Mateus (ES)**. Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino (Dossiê Temático), v. n.1, p. p. 61-p.85, 2018.

BERBEL, N.A.N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma reflexão histórico-epistemológica**. Londrina, PR: SciELO, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Decreto nº4.887, 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. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.369, 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: Congresso Nacional, 2003.

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

CARMICHAEL, S; HAMILTON, C; CHARMICHAEL, S. **Black Power**. New York: Random House, 1967.

CARNEIRO. S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARRIL, L.F.B. Quilombo, território e geografia. **Agrária**, São Paulo, n.3, p. 156 – 171, 2006.

CERQUEIRA, L.O. Responsabilidade civil nos crimes raciais: uma atualização necessária do conceito jurídico de racismo. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, n. 247, 2021.

COSTA, A.F.S.; EDMUNDO, O.J.C. Afetividade no território quilombola: uma práxis possível da Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.40, n.esp., p.1 – 13, 2021.

COUTINHO, A.B. **A produção do território quilombola de Retiro e o papel dos atores externos**: uma análise em questão. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

FABRINI, J.E. Território, classe e movimentos sociais no campo. **Revista da ANPEGE**, v.7, n.7, p. 97- 112, 2011.

FEITOSA, R.S. **O projeto integrador (PI) como instrumento de efetivação do currículo integrado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

FERREIRA, S. R. B. "Donos do Lugar": a Geografia negra e camponesa do Sapê do Norte- ES. **Revista Geografares**, v. 8, p. 12, 2010.

FERREIRA, S. R. B. Quilombolas do Sapê do Norte: a territorialidade revivida pela memória. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFES. **Anais...** Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZAGA, Y.M. Racismo institucional, branquitude e gestão seletiva: desafios para a implementação de ambiente universitário afirmativo. **Práxis Educacional**, v.19, n.50, p.1 – 22, 2023.

HAESBAERT, R. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, v.9, n.17, p.19 – 46, 2007.

HAESBERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Geo UERJ**, n.5, p.7 – 19, 1999.

HOFFMAN, C.C. **Fronteiras de um quilombo em “construção”**: um estudo sobre o processo de demarcação das terras da comunidade negra Manoel Ciríaco dos

Santos. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras). Universidade Estadual Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

LOPES, A.P.S. **Cotas raciais: análise à luz do Direito da Igualdade e da Inclusão Social no contexto brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Portucalense, Lisboa, 2023.

LOPES FILHO, E.J.B **Práticas pedagógicas no ensino médio integrado: proposição de um catálogo de produtos tecnológicos na EETEPA, Campus Santarém.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

LOPÉZ, L.C. The concept of institucional racism: applications within the healthcare field. **Interface – Comunic. Saúde Educ.**, v.16, n.40, p.121 – 134, 2012.

MACHADO, L. S. Desbravando os sertões capixabas: a colonização do Vale do Itapemirim. **História e Cultura**, v. 9, p. 236-257, 2020.

MACHADO, F.F. **As consequências da transferência de responsabilidades do Estado para as empresas privadas e entidade paraestatais: um estudo de caso do Programa Jovem Aprendiz do SEST/SENAT da cidade de Pelotas.** Tese (Doutorado em Política Social e Direitos Humanos). Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2021.

MATTOS, H.; ABREU, M.; GURAN, M. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 27, n. 54, p. 255–273, jul. 2014.

MATTOS, L. F.; LOBO, Janaina. Campos. BERNARDO NETO, Jaime. **Relatório Antropológico da Comunidade Quilombola de Linharinho (Conceição da Barra).** [s.n.]: Vitória, 2014.

MBEMBE, A. Afrotourisme et devenir-nègre du monde. **Poulitique Africaine**, v.4, p. 121 – 133, 2014.

MUNANGA, K. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Estação Ciência, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo.** Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo.** 2.ed. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.

NASCIMENTO, D.C.; SILVA, L.L. A educação quilombola: uma história de resistências e inclusão. In: IV CINTEDI – EDIÇÃO DIGITAL. **Anais...** Edição On-Line, 10 a 12 de novembro de 2021.

Povos indígenas no Espírito Santo – Tupinikim. Disponível em: <<http://sambio.org.br/povos-indigenas-no-espírito-santo-tupinikim/#.YPi3GehKjDc>>. Acesso em 21 de julho de 2021.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de quilombo e a resistência cultural negra (1985)**. In: RATTZ, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

Tupi. In Britannica Escola. Web, 2021. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/tupi/483612>>. Acesso em: 22 de julho de 2021.

OLIVEIRA, V.; MORTARI, E.C.M. Quilombos contemporâneos: a memória e o consumo midiático na formação da identidade negra. **UNI Revista**, v.1, n.3, 2006.

PANTOJA, A.M.S. **Proposta de ensino sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

PEREIRA, L.S.; MENDES, N.S. A educação quilombola para as comunidades remanescentes de Quilombo, uma análise da obra Educação Quilombola. In: IV CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG. **Anais...** Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2018.

PIOTTO, D. Igual, interlocutor ou amigo? Uma discussão sobre a relação pesquisador-pesquisado na utilização de entrevistas. **Revista Tempos e Espaços na Educação**, v.4, n.6, p.101 – 110, 2011.

ROSA, K. Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas Ciências Sociais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.25, p.1 – 12, 2023.

RUSSO, M. C. O. **A escravidão em São Mateus/ES**: economia e demografia (1848-1888). Tese (Doutorado em História Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

RUSSO, Maria do Carmo de Oliveira. **Cultura Política E Relações De Poder Na Região De São Mateus**: O Papel Da Câmara Municipal (1848/1889). Dissertação (Mestrado de História Social das Relações Políticas). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SANTIS, E.L.S. et al. História e cultura afro-brasileira: uma perspectiva do ensino a partir da Lei nº 10.639/2003. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v.4, n.1, p.84 – 95, 2022.

SANTOS, A.R. **Metodologia científica**: do planejamento à execução. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

SANTOS, J.C.S. **Desconstrução do racismo institucional com a Lei de nº 10.639/03**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, 2014.

SANTOS, T.A.C.; BARROS, F.B. “O povo está esparramando...”: o processo de desterritorialização vivenciado pelos quilombos da Bocaina, Mato Grosso. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, v.24, n.1, p. 209 – 242, 2016.

SANTOS, P. V.; DAUFEMBACK, V. **Racismo Estrutural: uma revisão teórica desta prática construída historicamente**. Revista Interdisciplinar da Faculdade IELUSC, 2021.

SANTOS, J.M.C.T.; OLIVEIRA, E.J.; MARTINS, G.P.C. Educação quilombola e currículo escolar: olhares sobre a prática educativa no contexto escolar. **Educação, Cultura e Sociedade**, v.9, n.1, p.51 -66, 2019.

SAQUET, M.A. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento de da (i)materialidade. **Geosul**, v.22, n.43, p.55- 76, 2007.

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. **Os Quilombos Como Novos “Sujeitos De Direito”**: processo de reconhecimento e impasses. Cadernos UNDB: estudos jurídicos interdisciplinares, v. 04, p. 203-223, 2014.

SILVA, J.B. Educação, aspectos históricos e uma “identidade” – análise sobre a comunidade quilombola de São Braz - BA. **Discente História.com**, v.7, n.14, p.222 – 240, 2021.

SILVEIRA, M.L. O território em pedaços. **ComCiência**, n.133, p. 1- 4, 2011.

STHEL, F.G.; SILVA, L.S. A crise da pandemia da Covid-19 desnuda o racismo estrutural. **Revista da Associação Portuguesa de Sociologia**, n.26, p.11- 32, 2021.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

VAZ, V.J.G. **A Unasul e a política externa brasileira: uma análise dos jogos de dois níveis na integração regional**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

VILANOVA, T.G.A.; EWERTON, G.N.; PEREIRA, L.L. Atenção primária à saúde de comunidades quilombolas do Goiás: uma questão de equidade racial em saúde. In: XVI CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS. **Anais...** Brasília, 30 de outubro a 2 de novembro de 2019.

APÊNDICE

FORMULÁRIO DE ENTREVISTAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS NOVA VENÉCIA

FORMULÁRIO DE ENTREVISTA

Discente: Amanda Trindade de Araújo Souza

Orientador: Prof. Dr. Jaime Bernardo Neto

Curso: Licenciatura em Geografia

1. Você conhece as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008? Sabe dizer do que elas tratam?
2. Você conhece o Decreto 4.887/2003? Sabe dizer do que ele trata?
3. Como você definiria o que é ou foi um Quilombo?
4. Você saberia dizer se existem ou existiram quilombos na região de São Mateus?
5. O termo “Sapê do Norte” lhe é familiar?
6. Sabe dizer algo acerca das origens dessas comunidades do Sapê do Norte?

7. Sabe dizer algo acerca das dificuldades/adversidades que essas comunidades do Sapê do Norte têm enfrentado nos últimos anos?

8. Sabe dizer algo acerca da cultura e religião das comunidades quilombolas do Sapê do Norte (São Mateus e Conceição da Barra)

