COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GILBERTO SILVA DE BORBA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O QUILOMBO: PERSPECTIVAS A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO

Rio de Janeiro
2021

GILBERTO SILVA DE BORBA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O QUILOMBO: PERSPECTIVAS A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Trevisano de Barros

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

B726 Borba, Gilberto Silva de

A educação profissional e tecnológica e o quilombo: perspectivas a partir do mundo do trabalho / Gilberto Silva de Borba. - Rio de Janeiro, 2021.

126 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Rodrigo Trevisano de Barros.

1. Educação profissional. 2. Trabalho. 3. Comunidades – Organização para o desenvolvimento. 4. Quilombos. I. Barros, Rodrigo Trevisano de. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 370.113

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

COLÉGIO PEDRO II

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GILBERTO SILVA DE BORBA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O QUILOMBO: PERSPECTIVAS A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 30 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Rodrigo Trevisano de Barros

Colégio Pedro II

Orientador

_____

Prof. Dr. Leonardo Leônidas Brito

Colégio Pedro II

_____

Profa. Dra. Laís Rodrigues da Silva

UERJ

COLÉGIO PEDRO II

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

GILBERTO SILVA DE BORBA

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E O QUILOMBO: PERSPECTIVAS A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 30 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Rodrigo Trevisano de Barros

Colégio Pedro II

Orientador

_____

Prof. Dr. Leonardo Leônidas Brito

Colégio Pedro II

_____

Profa. Dra. Laís Rodrigues da Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Para Daiane e Ricardo, que ressignificam o meu mundo

AGRADECIMENTOS

Primeiro, agradeço a minha esposa por toda compreensão e paciência, além das sugestões e participações verdadeiramente ativas ao longo da trajetória.

Aos meus pais e ao meu filho, por sempre expressarem verdadeiro orgulho nessa jornada.

Ao meu Professor orientador, por todo o acolhimento e a paciência com meu projeto de pesquisa.

A Pro-reitoria e aos demais professores do PROFEPT no Colégio Pedro II, pela excelência da qualidade acadêmica de cada um e por me honrarem em ser seu aluno, e a toda equipe administrativa e operacional.

Aos meus colegas do curso, que desde o início deram as mãos e se apoiaram, nunca deixando de ajudar com incentivo, leituras, formações.

E por fim, mas não por último, a comunidade Quilombola Cafundá Astrogilda, por me permitirem estar junto, fazer parte, ter a sensação de pertencimento dentro de meu lugar de fala enquanto pesquisador e parte dela como morador. Ubuntu!

"O trabalhar na pele branca nunca poderá se libertar enquanto o trabalho na pele negra for marcado." (KARL MARX, 2017).

RESUMO

BORBA, Gilberto Silva de. 2021. **A EDUCAÇÃO E TECNOLÓGICA E O QUILOMBO:** PERSPECTIVAS A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

A investigação desta dissertação tratou de um estudo de caso sobre o Quilombo Vargem Grande com o objetivo de ampliar a compreensão das questões que envolvem os saberes do trabalho e as possibilidades de autonomia de uma comunidade a partir destes. O material e o produto educacional são construídos em resposta à seguinte questão: como o quilombo Vargem Grande pode ressignificar seus entendimentos a partir do mundo do trabalho? Para tal, apresentamos nosso posicionamento ao lado de uma educação decolonial, portanto contra hegemônica, que seja capaz de possibilitar ressignificações dos entendimentos a partir do mundo do trabalho. Grupos socialmente excluídos e sistematicamente silenciados podem construir protagonismo e entrar no universo de disputas discursivas pelas compreensões a partir dos seus saberes profissionais tradicionais, historicamente constituídos. Esperamos trazer para o ensino profissional e tecnológico a reflexão crítica sobre a presença do sujeito historicamente oprimido, colonizado, escravizado, periférico e a sua contribuição para uma intelectualidade orgânica, própria, referendada por visões advindas de origens similares e identificadas com o processo colonizador imposto por diversas formas de violências. Partimos do entendimento do que foi (e é) o processo colonizador, discorremos sobre a importância do fortalecimento da ciência e tradição dos povos negros e originários, apresentados o estado da arte das leis e normas brasileiras que conduziram formalmente essa historicidade e apresentamos a comunidade do estudo de caso e como ela se posiciona frente ao *status quo*. O produto educacional é um site do Quilombo Vargem Grande, que objetiva reunir os saberes do trabalho do grupo e apresentar à comunidade local as possibilidades de resistência a partir do mundo do trabalho, mantendo suas características históricas e culturais. O produto é baseado, portanto, nas entrevistas reflexivas realizadas com três sujeitos de pesquisa que contribuíram com nosso entendimento e com a construção que fizesse, segundo eles, diferença na forma como o Quilombo se relaciona com o mundo do trabalho e que possibilita se resistência frente às opressões típicas do chamado “mercado” e das relações econômicas constituídas localmente.

Palavras-Chave: colonização; decolonialidade; comunidade; trabalho.

ABSTRACT

BORBA, Gilberto Silva de. 2021. **A EDUCAÇÃO E TECNOLÓGICA E O QUILOMBO:** PERSPECTIVAS A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

The investigation of this dissertation dealt with a case study about the Quilombo Vargem Grande with the objective of broadening the understanding of the issues that involve the knowledge of work and the possibilities of autonomy of a community based on these. The educational material and product are constructed in response to the following question: how can the Vargem Grande quilombo reframe its understandings based on the world of work? To this end, we present our position alongside a decolonial education, therefore against hegemonic, which is capable of enabling reinterpretation of understandings based on the world of work. Socially excluded and systematically silenced groups can build protagonism and enter the universe of discursive disputes for understandings based on their traditional, historically constituted professional knowledge. We hope to bring to professional and technological education a critical reflection on the presence of the historically oppressed, colonized, enslaved, peripheral subject and its contribution to an organic, own intellectuality, endorsed by views arising from similar origins and identified with the colonizing process imposed by different forms of violence. We start from the understanding of what was (and is) the colonizing process, discuss the importance of strengthening the science and tradition of black and native peoples, present the state of the art of Brazilian laws and norms that formally guided this historicity and present the community of case study and how it positions itself in relation to the status quo. The educational product is a Quilombo Vargem Grande website, which aims to bring together the knowledge of the group's work and present to the local community the possibilities of resistance from the world of work, maintaining its historical and cultural characteristics. Therefore, the product is based on reflective interviews carried out with three research subjects that contributed to our understanding and to the construction that, according to them, made a difference in the way the Quilombo relates to the world of work and that would enable resistance in the face of oppressions typical of the so-called “market” and of locally constituted economic relations.

Key words: colonização; decolonialidade; comunidade; trabalho.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: O site da comunidade.....91
Figura 02: A história da comunidade.....92
Figura 03: Exemplos de atividades no site.....93
Figura 04: Relação da comunidade com o Parque Ambiental.....94
Figura 05: Exemplos de parcerias com fotos.....95
Figura 06: Exemplos de parcerias com fotos.....95
Figura 07: Formas de contato.....96
Figura 08: Formas de contato.....96
Figura 09: Relações da comunidade com educação e trabalho.....97
Figura 10: Propostas da comunidade.....97
Figura 11: Homenagem.....98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MUNDO DO TRABALHO.....**19**
2.1 PERSPECTIVAS SOBRE A COLONIZAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE LIBERTAÇÃO DOS POVOS.....19
2.2 A EDUCAÇÃO E O TRABALHO COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA.29
2.3 A EPT COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E AUTONOMIA.....37
3 O QUILOMBO, O TERRITÓRIO E O TRABALHO.....**45**
3.1 OBJETO DE ESTUDO: A COMUNIDADE QUILOMBOLA CAFUNDÁ ASTROGILDA.....45
3.2 COMUNIDADE QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS NEGRAS NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....50
3.3 A EMANCIPAÇÃO A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO.....58
3.4 O QUILOMBO E O TRABALHO…….....62
4 METODOLOGIA.....**69**
3.1 - ESTUDO DE CASO…….....69
3.2 - A COLETA DE DADOS……....72
5 O PRODUTO EDUCACIONAL…….....**77**
5.1 ANÁLISE DOS DADOS…….....77
5.2 PRODUTO…….....90
5.2.1 História.....**92**
5.2.2 O trabalho no quilombo.....**92**
5.2.3 O parque e o quilombo.....**93**
5.2.4 Parceiros do quilombo.....**94**
5.2.5 Fale com o quilombo.....**95**
5.2.6 Clipping.....**96**
5.2.7 Comunidade.....**97**
5.2.8 Homenagem.....**98**
5.2.9 Como construímos o site.....**99**
5.3 DESDOBRAMENTOS A PARTIR DO PRODUTO:A COMUNIDADE VARGEM GRANDE HOJE..…….....101
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES…….....**106**
REFERÊNCIAS……...112

LEITURA COMPLEMENTAR……...119
APÊNDICE A - ESCOLA E TRABALHO...……120
APÊNDICE B - DOCUMENTOS……121

1 INTRODUÇÃO

Compreender e transformar a realidade das comunidades é uma ação relevante e imprescindível atualmente, e o ensino para a liberdade e o trabalho como itinerário formativo fundamental possibilita aos sujeitos interpretar e intervir na complexa realidade contemporânea, favorecendo uma busca de emancipação e libertação na compreensão de seu lugar e de suas possibilidades e qual a luta que deve ser desenvolvida e travada. A educação brasileira, propedêutica e profissional, passa por mudanças lentas e graduais, com o modelo tradicional e fragmentado de conteúdos ainda se fazendo presente nas legislações, sob forma de elaboração de projetos e pretensamente universalizada, evitando-se uma criticidade mais aprofundada e que dê conta da complexidade das questões sociais da comunidade onde o espaço escolar está inserido. Muitos são os desafios que afligem as sociedades consideradas periféricas, desde as condições salariais, de material de trabalho e a formação continuada dos moradores, com políticas educacionais impostas sem discussões mais aprofundadas com a população diretamente interessada. A ciência considerada válida - e a consequente desvalorização dos conhecimentos seculares dessas comunidades na rotina da escola é parte estrutural dos complexos dilemas que apontam para fragilidades no modelo de sociedade atual, que é contraditória, plural e em constante transformações, especialmente quando tratamos grupos periféricos de regiões historicamente relegadas à omissão e desabono de um Estado subserviente a interesses colonizatórios.

> Na perspectiva do pensamento libertador, emancipatório é aqui entendido como decolonial, autores de diversas áreas das ciências humanas e sociais como Boaventura Santos (1997) sobre a construção do conhecimento do Sul global, Aníbal Quijano (2000) sobre o processo colonizador ainda em curso, além de Franz Fanon (2008) e os efeitos sobre os corpos colonizados de uma construção imagética do que é “ser negro” e o “ser branco”, fazendo referência a um sistema de mundo contemporâneo, que foi fundado sob a ordem imperialista, apontado por esses autores que falamos sempre a partir de um lugar situado nas estruturas de poder (subalterno) e nos propomos a explicitar o vínculo da organização estatal garantidora desse sistema jurídico opressor através de normas estabelecidas ao longo do processo legislativo brasileiro. A proposta, entretanto, não implica numa substituição do aqui apontado eurocentrismo por uma espécie de **afrocentrismo**

ou equivalente, no sentido de disputa pela hegemonia, mas sim que parte do lugar e do sujeito com as suas capacidades ontológicas, nas relações como produção de africanos e afro-brasileiros numa dialética de construção concreta de novos conhecimentos e saberes. Sustentamos que os processos aqui chamados de **decoloniais** (a partir dos saberes constituídos e a partir do resgate das identidades e de suas perspectivas de mundo) precisam construir tensões capazes de esvaziar os consensos vigentes para que possamos construir novos sentidos, novos entendimentos, que ressignifique o propósito de um sujeito ser educado para a vida e sob nosso entendimento, com vivência para e a partir do trabalho.

Assumimos o Quilombo na visão de Clóvis Moura (2020), e todo estigma que este lugar carrega, como palco de luta e resistência, espaço formativo e identitário; sítio de ações de um grupo que tem empreendido esforços e traçado caminhos para desnaturalizar práticas racistas, descortinar a colonialidade e, sobretudo, evidenciar diferentes possibilidades de construir identidades a partir do mundo do trabalho e suas relações na construção do processo histórico. Entendemos que as práticas da comunidade precisam construir esse cenário no imaginário dos jovens, não de forma folclórica e pitoresca como é apresentada comumente, mas de forma social, cultural e produtora de uma construção outra de conhecimentos e saberes traduzidos por fim nas formações de e para o trabalho. Proporcionar esse debate ao processo de formação dos moradores de quilombo é possibilitar o reconhecimento da epistemologia advinda dessa população, e não apenas a escuta ou na representação imagética desse povo, e sim construir verdadeira presença dos oriundos deste espaço, preparando-os para que tenham conteúdo, força e voz potente na sua sustentação de visão do mundo do trabalho. Que eles mesmo legitimam a presença onde quiserem estar, possibilitando que todos repensemos a nossa própria posição e quais as nossas responsabilidades neste processo constitutivo de humanidade e de assumir uma relação com o trabalho para além de uma redução na ocupação de vaga de trabalho formal ou informal.

Freire e Faundez (1985) falam que o conhecer é construído em resposta a uma indagação, possibilitando a busca por soluções. Assumimos a pergunta de partida como uma importante forma de guiar nossa investigação qualitativa. O trabalho que apresentamos e a posição de pesquisa que abraçamos é direcionada

por questionamentos que tentam dar concretude ao nosso problema de pesquisa. Para isso, pergunta-se: como o quilombo Vargem Grande pode ressignificar seus entendimentos a partir do mundo do trabalho? Temos convicção que outras questões acompanharão nossa investigação, todavia novas indagações estarão a serviço de construir resposta às perguntas de partida apresentadas.

Essa pesquisa dedica-se, então, a abordar e analisar os diversos apontamentos sobre o ensino e a educação com as ações pertinentes a esse processo, que represente os interesses da classe trabalhadora e quilombola através do delineamento teórico e as contradições denunciadas através de um discurso decolonial latino e africano, especialmente nos entendimentos referentes aos objetivos dos sujeitos com a sua prática e ao desejo de autonomia das suas comunidades. Tendo ciência da complexidade do tema, daremos forma à experiência escolar e cultural na qual os leitores possam refletir, desconstruir e reconstruir as relações de trabalho e educação com uma ressignificação de sua realidade e participação social através do processo histórico de decolonialidade e as conjunturas e perspectivas disponíveis aos moradores locais. Apresentaremos como estudo de caso as ações relacionadas ao mundo do trabalho sob uma perspectiva libertadora dos sujeitos de uma comunidade quilombola urbana, as parcerias com entes formais e não formais que visam orientar e participar desses processos e como podem se desenvolver caminhos pertinentes na trajetória da pesquisa relacionada à proposta inicial.

Percebemos a importância de cada vez maior bibliografia que debata assuntos tão importantes, transversais, em nossa sociedade acadêmica e escolar. Portanto, essa pesquisa, ao propor o debate sobre raça e **quilombismo**, decolonização de conhecimentos na educação, busca contribuir para que professores, educadores, estudantes e membros da comunidade em geral tenham mais ferramentas no desenvolver o senso crítico e possam discutir e agir como indivíduos partícipes de uma sociedade que está em processo contínuo de transformação. Não temos a pretensão de exaurir tão importante questão, abrangente e impactante na vida tal qual a conhecemos hoje, porém, buscamos contribuir para elevar a discussão e fomentar novas pesquisas, apresentando a todos os interessados nossa visão e a conjuntura ao qual convivemos, que pode

servir de balizador tanto para aproximar métodos e análises quanto para referenciais bibliográficos a outros pesquisadores e leitores. Se especificarmos no que tange o relacionado ao mundo do trabalho, maior a velocidade percebida de mudanças, e nossa intenção é apresentar uma contextualização e escutar as perspectivas relacionadas à essa relação do trabalho por parte dos integrantes desse recorte da classe proletária, as pessoas negras de uma comunidade periférica quilombola e atores partícipes desta pesquisa suas possíveis ressignificações. Os benefícios diretos da investigação que apresentamos são as perspectivas dos aspectos essenciais de uma ressignificação decolonial na percepção da comunidade local em relação à inserção dos jovens no mundo do trabalho.

O referencial teórico assume como orientação o pensamento e a experiência insurgente histórica dos quilombolas enquanto sujeitos submetidos forçosamente a uma colonialidade em diálogo com o pensamento decolonial e a sua inserção no mundo do trabalho. Nesse contexto apresentamos nossa escolha de pesquisa pelo professor Gaudêncio Frigotto (2012), que discute o trabalho como interação com o meio, em que a escola protagoniza as atividades na inserção ao mundo do trabalho (sair "de" para "do"), a relação da educação e trabalho moldando os processos de construção de sua realidade, onde o jovem constrói sua própria identidade. Uma discussão em que trabalhar na manutenção da cultura se relaciona com a relação do egresso com o mundo do trabalho de acordo com a cultura dele, e como a escola pode não atender as demandas das suas comunidades, ainda consideradas periféricas, marginalizadas em parte do cenário do mercado profissional.

Nosso objetivo é, a partir da pesquisa sobre as comunidades quilombolas, demonstrar os aspectos essenciais de uma educação intercultural capaz de gerar representatividade, respeito e reconhecimento para sua identidade e cultura, o quanto o trabalho é parte da constituição desses sujeitos, e o autor que nos apoia fundamentalmente é o professor Clóvis Moura. Com o professor Milton Santos (2018), entendemos a conjuntura e o formato das sociedades a partir das relações de comércio e financeiro, trocas de produtos e trabalhos, para melhor localizarmos historicamente nossos sujeitos e compreendermos onde estamos nessa linha temporal. Almejamos com nosso trabalho fomentar práticas de processos

emancipatórios e capazes de possibilitar a autonomia dos envolvidos no seu ingresso ao mundo do trabalho. O objetivo da pesquisa que apresentamos é investigar quais são as perspectivas de ingresso no mundo do trabalho por parte da comunidade quilombola e quais as perspectivas para que esse ingresso ocorra de forma não subjacente ao mercado, servindo para um resgate da sua identidade e para o fortalecimento dessa em relação ao mundo contemporâneo. Uma defesa não estática, mas que se reconheça no transcorrer do tempo.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O MUNDO DO TRABALHO

Para tratarmos do papel da EPT na representação e reconhecimento de um grupo historicamente excluído consideramos como fundamental estabelecermos os entendimentos teóricos que nos conduzem por esse amplo debate em que a educação profissional se insere. A investigação que apresentamos é delimitada pelo mundo do trabalho e pela forma como essa apropriação pode possibilitar o resgate dos aspectos histórico-culturais de um grupo, indo para além da sobrevivência econômica, mas possibilitando a disputa pelos discursos sociais de reconhecimento e legitimação dos entendimentos.

Gaudêncio Frigotto (2012) é professor titular aposentado na Universidade Federal Fluminense (UFF) e, atualmente, é professor adjunto da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) ele afirma que a crise do trabalho assalariado não pode ser confundida com o fim do trabalho, e nos permite expandir o debate sobre os papéis assumidos pela educação profissional e tecnológica, em que o mundo do trabalho com sua dimensão histórico-cultural pode e deve assumir sua capacidade de estimular e proporcionar tensões capazes de promover rupturas na subserviência dos sujeitos, sob o discurso da sobrevivência, impondo uma apagamento dos aspectos culturais. Para Lukács (1978), filósofo e historiador literario húngaro, de viés marxista, os seres humanos criam e recriam sua própria existência pela ação consciente do trabalho, desse modo assumimos o mundo do trabalho como instrumento educativo capaz de proporcionar aprendizado que possibilite aos sujeitos continuar existindo como grupo e espaço de resistência.

O primeiro passo que damos é na delimitação dos aspectos dos discursos que inserem os sujeitos em uma lógica de manutenção dos entendimentos que tentam construir a falsa premissa que as coisas são e não estão de uma determinada forma *naturalmente*. O trabalho que apresentamos entende que o mundo está de uma determinada forma e são as tensões construídas e produzidas no âmbito discursivo que pode possibilitar novos protagonismos e entendimentos, permitindo que grupos historicamente excluídos entrem nas disputas pela representação e reconhecimento social, assumindo o direito legítimo de existir.

2.1 - PERSPECTIVAS SOBRE A COLONIZAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE LIBERTAÇÃO DOS POVOS

Buscamos entender o modo de operação colonizatório para possibilitarmos itinerários capazes de evidenciar aspectos culturais do quilombo, objetivando a representatividade desses indivíduos no cenário educativo formal, apresentando-lhes ferramentas para a sua entrada na vida profissional sem que os sujeitos sejam obrigados a renunciarem aos aspectos culturais que permitem que eles se reconheçam quanto quilombolas. O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000) já é há muito tempo envolvido com a leitura das dependências econômicas que subordinam os países latino-americanos sob os países centrais (EUA e Europa, polos de origem dos discursos hegemônicos ao qual tratamos), o autor nos aponta que o marco colonial não seria apenas origem estrutural da sociedade e sim, um modo de expansão e manutenção de controle (europeu, em essência) de um povo por sobre o outro.

O autor supracitado evidencia que os entendimentos eurocêntricos trazidos com a colonização, através do capitalismo, redefinem as estruturas de poder político, econômico e cultural nessas construções discursivas dentro das colônias. Que através da racialização dos seres humanos, estes discursos tornando-se instrumento central no aspecto colonizador, partindo das diferenças entre as pessoas e acaba por ser a prática desse projeto de poder europeu. Ou seja, uma construção social integrada nas *práxis*, junto à divisão racial do trabalho e poder para dominação, também é uma forma de leitura desses estudos. Na América Latina isso significa uma ordem social vinculada de maneira velada e por outras vezes, exposta, relacionada à raça como instrumento e com a maior parte da história local marcada pela luta e resistência daqueles que foram (e são) oprimidos. Em resumo, colocando no topo (como entendemos a hierarquia social) os europeus e seus descendentes como elite social com o poder, e os indígenas e negros na subalternidade e sob formas precárias de trabalho, estabelecendo-se assim uma naturalização forçada dessa hierarquia e exploração.

Aos indígenas, a escravidão nos moldes do capitalismo mercantilista, no início do processo colonizador em que se utilizava a mão de obra (forçada) dos nativos como fomentadora da produção monoculturista e depois, aos negros, a escravização tanto rural quanto urbana na construção dos países latino-americanos, em processo que apesar das leis e constituições ao longo do tempo, não tiveram sua superação real e desvelada na sociedade (apenas formal, não na prática). Por trás das estruturas

sociais moldadas no capitalismo dependente latino americano - esse planejamento social organizado com intenções aqui discutidas, como a posse da terra, superexploração do trabalho e manutenção do discurso hegemônico apresentam-se como *status quo* defendido pelas esferas de poder e comunicação a nível global, essa conjuntura foi limitada por lei, mas não houve ruptura nos processos, incutidas no imagético moral e na prática dos serviços nas roças, na agricultura, na indústria (incipiente).

A estrutura do capitalismo se mantém, dessa forma, com o arbítrio racialmente fundamentado como elemento incorporado na subjetividade da sociedade e no seu cotidiano. Precisando então que exista um movimento a se evidenciar a partir desse elemento constitutivo e que possa levá-lo a termo, superá-lo, através do protagonismo das classes populares, e as possibilidades de uma mudança a partir de uma auto afirmação e manutenção de suas culturas e saberes. Usamos de exemplo a América Latina, mas serve para esse pressuposto - o eurocentrismo – aos continentes asiático e africano, aos quais não iremos avançar nosso olhar pois iremos nos concentrar no caso latino brasileiro.

Ainda para Quijano (2000), essa superação se daria a partir das classes populares, especialmente negros e indígenas, e que fossem assentadas nesses sujeitos históricos uma ação de democratização na ordem dos direitos normativos, para que a partir destes grupos fossem então alargadas e revolucionariamente incorporadas à ordem de forma socialmente justa e igualitária para todas as camadas de trabalhadores. Um bom exemplo trazido pelo autor é a revolução haitiana, que superou as estruturas de dominação de poder e controle assumindo eles mesmos uma postura revolucionária nacional e democrática, superando e desmantelamento a supremacia branca da sociedade local, construindo novos entendimentos a partir de novos discursos protagonizados. É nesse contexto que apresentamos nosso entendimento de uma educação decolonial como instrumento de libertação e de contribuição na construção de representatividade dos sujeitos a partir da apropriação do mundo do trabalho.

O pensamento do autor português Boaventura Santos (1997), com forte relevância nas ciências sociais contemporâneas, nos apoia ao definir o multiculturalismo como entendimento de existência, respeito pela cultura alheia a sua,

e nos traz a interculturalidade como reciprocidade dessa percepção de que outras culturas existem e que podemos enriquecer mutuamente os espaços culturais compartilhados. Essa interpretação do autor, que estamos aqui trazendo apenas de forma superficial, para instigar e impulsionar uma análise em outro momento, serve para nos emprestar uma perspectiva de entendimento que iremos explorar ao longo de nosso trabalho - uma relação de reconhecer-se, “enxergar” ao outro, respeitar e se posicionar sem sofrer ou provocar apagamentos históricos ou de identidade.

O autor italiano Antonio Gramsci (2017) nos ajuda a sustentar que precisamos deixar de conceber a cultura como um saber enciclopédico, em que o ser humano é percebido como um espaço que precisa ser preenchido. A cultura é parte das relações sociais fundamentais, a auto identificação, o processo relacional entre os membros de um grupo, estado e nação constituído a partir desse movimento de proximidade - algo que não ocorre no processo colonizador imperialista desde os seus primórdios em áreas como Ásia, Áfricas e em nosso caso, na América Latina. Desse modo, saímos da pretensa universalidade que se apresenta com o contexto cultural, político e de produção e reprodução hegemônica do ocidente cristão, europeu, normativo de um sistema capitalista, espaço em que somos vistos como diferentes e por consequência, menos preparados ou incivilizados.

Tanto Boaventura quanto Quijano, nas obras citadas, denunciam um verdadeiro *apagamento* dos conhecimentos, ao passo que as experiências sociais, culturais, políticas, econômicas, a que todas as comunidades externas a esse grupo (europeu) foram suprimidas, bloqueadas, oprimidas nessa ação colonizadora para homogeneizar um planeta, de forma que este se torne aceitável aos seus próprios olhos etnocêntricos. A decolonização, para nós, parte do princípio do reconhecimento do processo sócio histórico colonizador ao qual a sociedade latina foi submetida, enquanto população originária e/ou sequestrada ao longo desse período, entendendo que as possibilidades que foram apresentadas reduziram os saberes e o conhecimento científico em matéria prima ou tratado como exotismo, algo não normal, em eventos para que passaram a servir de ilusão de um povo auto governado, quando a própria auto referência tornou-se folclore, mito, perdendo seu sentido simbólico e religioso, servindo como mais um meio de dominação por parte das elites constituídas.

Entendemos a ciência como construção humana que, através dos modelos aceitos por uma determinada comunidade, constrói e reproduz entendimentos. Ao longo da história, a ciência considerada oficial, principal, válida pela academia,

desconsiderou o conhecimento organizado, produzido por determinados grupos étnicos, regionais e de interesse de sua exploração de serviços e terras, dificultando a inserção dessas práticas no discurso de construção das sociedades. As disputas discursivas se ancoram em signos esvaziados pelo sistema hegemônico colonizador, sob o discurso de mercado de trabalho, em que acabam retirando dos grupos as ações sobre a natureza que permitem se reconhecerem e se constituírem como grupo, inserindo os sujeitos do quilombo como meros reprodutores de atos e gerador de ganhos de capital que acabam por trabalhar na própria desconstrução das verdadeiras representações, conduzindo os quilombolas por um apagamento das suas origens a partir da submissão ao mercado de trabalho, especialmente relacionados às artes, religiões, turismo.

Não se trata de tomarmos partido ou de escolhermos um lado do debate sobre o futuro ou fim do trabalho, o que destacamos é que os discursos da necessidade de desestabilizar os trabalhadores estáveis e a sobrevivência dos postos de trabalho a partir de sua precarização entregam ao proletariado toda a responsabilidade na manutenção dos empregos e engendram esses sujeitos em uma lógica de subserviência a partir da sua necessidade de sobrevivência. Assumimos que itinerários a partir do mundo do trabalho podem possibilitar disputas que auxiliem, em nosso estudo, o povo oriundo do quilombo na manutenção dos seus aspectos culturais e dos seus conhecimentos construídos ao longo da história, que dentro de nossa pesquisa, traduzindo-se na perspectiva de decolonialidade.

Aprofundando nossas leituras sobre tal tema com Boaventura Santos (1997), e o debate acerca a negação do outro por não estar "de acordo" com a visão científica do método racional eurocentrista, especialmente, e nem mesmo para as suas alternativas consideradas como no plano abstrato, como a Filosofia e a Teologia, todo o conhecimento prático ou de leitura de mundo é repelido, desconsiderado, tratado como ritos selvagens ou de menor importância, como se fossem incompatíveis com a vida real - mesmo se incompatíveis com a leitura dessa tradição hegemônica e muitas vezes, mais antigas que estas, porém ali presentes, vivas e em atividade. Uma das conclusões levantadas por esse autor, ao qual trazemos aqui para ilustrar essa construção colonialista, é o quanto os europeus, ao se entenderem civilizados e fora da natureza originária, afastaram-se da mesma humanidade dos povos abordados, afastando com isso a discussão se era correto o ato do que faziam e quais eram os direitos desses povos, pois não se encontravam no mesmo “plano” (aspas nossas)

que os indígenas e os negros. A partir dessa conclusão da época, com a concordância e o apoio político - religioso, o ser humano europeu era detentor de direitos recém conquistados e o "outro", incivilizado, selvagem, ainda no estado de natureza pura, passível de sujeição.

Isso posto pelo autor português, a violência aos sujeitos, a memória e o patrimônio histórico cultural, tanto material quanto imaterial de toda essa população tornou-se algo a ser apropriado, seja para como dissemos, convencer a dar uma sensação de ainda estarem sob controle próprio, para aparentar uma normalidade ou para ser destruído e substituído pela visão de mundo do colonizador. É de suma importância, então, que essa gestão por sobre a própria vida desse assim chamado por Boaventura como “Sul global”, especialmente retratados nas pessoas negras, e aqui analisaremos os espaços comumente chamados de Quilombos, atentem-se ao movimento colonizatório e transformem as possibilidades a serem apresentadas em uma materialização do seu olhar e gestão por sobre suas vidas, com o cuidado de pensar-se como coletividade, sociedade constituída de direitos. Que a tradição e as práticas cotidianas de uma população formada ancestralmente são fundamentais no reconhecimento de suas características culturais e a construção de uma nova epistemologia a partir desse ponto, com a vida nos espaços contemporâneos sejam para além de possíveis para ideais, a comunidade como um todo se reconhecendo e assim todos os sujeitos consigam se perceber a partir dos caminhos então desenvolvidas.

A dicotomia entre colonizador e colonizado tenta negar outros olhares sobre o ser humano e sobre as sociedades, assumindo a premissa inicial que existem entendimentos sociais universais a partir de uma construção - hegemonicamente eurocêntrica - negando outras regiões e formas de conhecer, diminuindo para todos as possibilidades de enriquecimento cultural, científico e subjetivo ao qual poderíamos alcançar. O reconhecimento e a possibilidade de abraçar a outras diferentes formas de leitura do mundo, de práticas e de subjetividades, permitem uma nova epistemologia. Ao assumirmos novas formas de compreender, contribuímos com a construção de sujeitos para além dos entendimentos vigentes, possibilitando outros e novos discursos e protagonismos. É real, dentro dessa perspectiva decolonial, a possibilidade de que além de reconhecer a existência entre diferentes conhecimentos, podemos criar, sem imposição violenta e subjugação, de uma nova possibilidade de viver-se a vida, trabalhar, produzir, avançar em tecnologias. Quando se apresenta

como alternativa no sistema neoliberal situações como contratos de trabalhos, diretamente entre as partes envolvidas, como se assim representasse um conceito de liberdade, trata-se na verdade de uma subsunção de um sujeito em busca de trabalho, subsistência, condições entendidas como necessárias de uma vida social, familiar, economicamente ativa e produtiva, frente a um mercado impositivo que busca a superexploração da mão de obra. De uma adequação do saber fazer aos interesses daqueles que monopolizam e controlam os discursos que criam essas chamadas *oportunidades* e *necessidades,* sendo uma lógica hegemônica que apresenta-se excludente e limitante dos aspectos culturais que não interessam aos reais protagonistas das decisões sociais, gerando um verdadeiro descompasso entre emancipação e libertação dos sujeitos, com uma obrigação de sujeição às condições impostas para sobrevivência minimamente digna, isso quando possível.

Assumir sua própria história como forma de controle de sua trajetória é para nós um passo fundamental na manutenção dos aspectos culturais e do lugar de fala dos sujeitos. Entendemos o mundo do trabalho como apropriação capaz de construir empoderamento a partir das formas históricas de ação sobre o ambiente, contribuindo com a manutenção da coletividade que conduz as relações no quilombo. A luta política é fundamental na resistência epistemológica, e essa luta se dá a partir das tensões construídas dentro dos discursos hegemônicos que tentam inibir pensamentos e ações diferentes do entendimento posto, sendo essa uma condição necessária para esses sujeitos historicamente esquecidos assumirem seus protagonismos. Não negamos que algumas ações assistencialistas são comuns nesses espaços que situam os socialmente excluídos e culturalmente negados, e mesmo importante, atuam dentro da lógica hegemônica através de braços assistenciais de empresas privadas ou instituições sociais como igrejas, chegando como se soubessem o que todos precisam e aproveitando esses momentos para uma imposição cultural dos entendimentos.

Precisamos de ações solidárias, de trabalho e alimento, mas também de programas educativos, espaços de formação política, todos os ambientes em que a comunidade participe e possa precisar de alianças e ações, criando arcabouço de ferramentas aos seus membros para inserir a comunidade quilombola nos espaços existentes e importantes na construção de sua libertação, como as atividades profissionais, as universidades e o próprio debate acadêmico acerca sua história sendo abordados e valorizados. As condições atuais de espaços constitutivos de

população mais vulnerável economicamente, politicamente e com isso, sujeitas à exploração insidiosa de atores políticos e do poder especulativo, especialmente imobiliário, é uma realidade no espaço quilombola e precisa ser devidamente posto e quando necessário, confrontado. Entendemos o empoderamento a partir do mundo do trabalho como forma de luta e de manutenção do território e da cultura.

Ao entendermos a característica básica do sistema capitalista de buscar a expansão, principalmente ao encontrar um espaço em que consiga avançar com a menor resistência legal, política, de custos e despesas e com isso, maximizar seus lucros, devemos pensar em instrumentos que colaborem com a citada comunidade com atitudes capazes de tornarem públicas as ações que lhes interessam, tornando-se conhecidos, validados, como parte do *ethos* local e regional, para que possam denunciar os ataques e buscar tecer alianças que os permitam sobrevivência, vivência e garantia de direitos.

As possibilidades de impedir a transformação de seus rituais, símbolos, que sua cultura se transforme em valor de troca, que suas casas e sua realidade concreta não virem apenas exoticidades na comunicação oficial e no imaginário da população urbanizada possui, também, um caminho inverso de utilizar esses mesmos canais como contraponto, organizativo, de exposição e reposicionamento para com a sociedade. Também nos baseando nas leituras relacionadas a esse tema com o professor Aníbal Quijano (2000), precisamos ter ciência de que esse debate não é apenas da comunidade com um **inimigo externo**, e sim, com toda a colonização e o regime cultural e civilizacional imposto, seja por vias dos modelos reprodutivos de família e religião, assim como todas as concepções subjetivas relacionadas à sociedade, tempo, espaço, memórias, é preciso também uma reconstrução da comunidade, partindo de onde se encontra para "trás" e para "frente".

Essa negação da existência, e a negação da negação, são pontos trazidos através do autor originário da Martinica, psiquiatra e filósofo político Franz Fanon. As suas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo e o “desvelamento” do racismo por sobre o negro inicialmente e mais além, por sobre todos os povos colonizados, Fanon (2008 e 2005), foi autor de obras como *Peles Negras, Máscaras Brancas* e *Os Condenados da Terra*, em que ele explicita a violência sofrida por esses povos e o quanto isso afetou e ainda afetava a todos que eram tratados e considerados como subalternos. O quanto é importante buscar no passado conceitos, entendimentos, a sua ligação ancestral e o

reconhecimento desse processo histórico, porém, sem negar sua posição de hoje e as demandas para o atendimento das suas necessidades enquanto sujeito, cidadão, família e as possibilidades de autonomia postas a partir dessa conjuntura. Se percebermos que a colonialidade imposta militarmente e oficialmente já terminou em nosso espaço nacional, ela continua por sobre nossas construções de sujeitos, de seres humanos, de como concebemos a vida. O caminho, após essa percepção estar apurada, é que a apropriação seja por parte da comunidade consciente e com entendimento de seus desejos e necessidades e partir dela o uso e a construção das possibilidades levantadas pelo sistema capitalista e mercadológico.

Esse enfrentamento, essa justaposição de uma nova realidade dar-se-á por etapas que, com Fanon (2005), passa pela luta necessária de inclusão em modelos de regulação e emancipação, primeiro com a conquista desses espaços para somente após essa disputa, pensar-se na sua superação. Percebe-se novas formas de controle por sobre os povos colonizados, em que os espaços urbanos são traduzidos em segregações entre o que é civilizado e os demais, selvagens, em que as políticas públicas são reduzidas paulatinamente no que presta serviço à população e são privatizados, precarizados e então negados, tornando o acesso menos relacionados ao direito do ser humano e mais à sua capacidade de pagamento, é também uma forma de violência trazida à nossa realidade e precisa ser confrontada através do que tratamos como regulação e processo emancipatório.

Esse modo de pensar atravessa as relações aqui apontadas, pois cria-se um distanciamento físico e social, de aproximação entre os grupos culturalmente diversos e aproxima aqueles considerados iguais. Essas ações precisam de uma mobilização das comunidades, com acenos políticos para um enfrentamento concreto. Por isso, muitas vezes reduziu-se o discurso de muitos dos autores aqui citados à incentivo de caos social e de propagação de violência, porém, o que eles sustentam é a necessidade de mobilização e de construção concreta de mudanças, capazes de impedir o controle a partir dos discursos vigentes e incluam todos os sujeitos nas transformações das cidades, enquanto espaços de convívio social e de possibilidades de manutenção da cultura de grupos sistematicamente oprimidos e excluídos do já citado debate social.

Nossa posição de pesquisa é ao lado de um sujeito dialógico que ao mesmo tempo que constrói entendimentos é construído por eles, assim almejamos que os processos educativos formais em que eles se inserem permitam seu protagonismo e

atendam às necessidades do grupo do qual esse sujeito faz parte. Entendemos o professor como mediador dos saberes que atuam em ambientes complexos e diversos e precisam encontrar formas, metodologias e conteúdo que favoreçam compreensões amplas do ser humano e do que significa ser educado. Na mesma esteira, o sentimento de pertencimento de grupo influencia as interações sociais, contribuindo assim com a construção de sua percepção. O processo de construção é orientado a partir de valores individuais e coletivos, dependendo do modo que o sujeito/professor se relaciona com o mundo, na forma como constrói suas representações sociais e seus saberes.

Os processos de conhecimento dependem de forma profunda do ambiente cultural onde vivemos, dos grupos sociais com os quais interagimos, e da territorialidade. Importante contextualizarmos sobre qual nossa forma de entender esse termo, analisando a sua etimologia, temos a origem da palavra *cultura* na língua latina e o radical da palavra é o verbo latino colo, que tem o sentido original de *cultivar*. O vocábulo latino *cultus* (particípio de colo) tem, portanto, inicialmente o sentido de cultura da terra. O verbo assumiu o sentido de **cuidar de, tratar de, querer bem, ocupar-se de, adornar, enfeitar**. Depois o sentido de civilização, educação; o sentido de adorno, moda, decoração. Atualmente, na língua portuguesa, talvez não exista nenhuma outra palavra com sentido mais abrangente do que a palavra **cultura**. Por cultura se entende muita coisa, e segundo Laraia (2001), das várias definições de cultura, os principais conceitos se encontram no campo da Antropologia, Filosofia e Sociologia. Se pensarmos no que é defendido pelo psicólogo, pensador russo (atual Biolorússia) Vygotsky (1989), podemos entender que cultura implica nos significados que o homem produz a partir das relações que ele estabelece na sua vida em sociedade. Então, concebe-se o exercício da atividade humana como um ato de interação e criação. Esse ato de criação se torna possível, principalmente porque o homem é um ser de linguagem, e que é fundamental para a constituição da consciência humana. Para o autor, a linguagem é produção e expressão do ser humano, que interage a partir da interligação entre os sujeitos, e através da cultura. Com a linguagem, compartilhamos conhecimentos, valores, crenças, regras de conduta e experiências.

Se considerarmos a cultura como todo um conjunto de valores e práticas que simbolizam uma sociedade e a educação formal ou não, como o processo de

aprendizagem sobre o mundo e sobre o próprio sujeito, podemos dizer que a comunicação está no centro e na articulação dessas duas visões, ou seja, é através da comunicação que a cultura se processa e é com esse processo comunicativo que a educação se concretiza. Procuramos analisar essa perspectiva considerando também as “ilhas urbanas”, um conceito da professora argentina, ensaísta, escritora e crítica literária Josefina Ludmer (2013) para se definir os microterritórios onde se produz uma forma de identidade grupal, suas representações e autorrepresentações ao focar no espaço social – simbólico ou concreto – que aglutinam diferentes sujeitos em torno de um entendimento comum, a qual dá sentido às “comunidades territorializadas” que se estruturam a partir das identidades micro localizadas. Não iremos avançar, neste trabalho, especificamente no conceito de identidade, porém é importante mencionarmos, para entendermos como se forma uma identificação potente, àqueles em que se identificam mesmo sem se conhecer, reconhecem uns aos outros mesmo sem saberem os seus nomes.

Entendemos essa dinâmica cultural, comum na sociedade, precisa ser apropriada pelos socialmente excluídos, preteridos e privados de acesso ao protagonismo e o mundo do trabalho através dos saberes profissionais típicos do nosso objeto de estudo podem ser os instrumentos de condução da ressignificação dos entendimentos, das disputas político-culturais e da manutenção do território. Para tal, precisamos de um grupo que através do mundo do trabalho construa sua resistência e toda ressignificação que precise.

2.2 A EDUCAÇÃO E O TRABALHO COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA

A educação e o trabalho devem ser pensados como práxis sociais capazes de iniciar outros processos fundamentais para a conquista de uma vida entre sujeitos que se organizam na busca da construção de uma sociedade inclusiva, igualitária, solidária e integrada. E, para isso, as instituições de ensino e os espaços de trabalhos precisam rever os paradigmas nos quais se sustentam, sobretudo, com temas de democratização e construção de saberes que contribuem na representatividade e reconhecimento de um povo. Para Frigotto (2012) a ação consciente do trabalho é o que permite ao ser humano criar e recriar sua própria existência, assumindo uma dimensão na vida dos sujeitos que vai além da atividade de labuta ou emprego, mas sim, como as dimensões da vida humana são construídas.

A partir do que estamos discutindo, podemos acolher o debate construído em Frigotto (2012, p. 59), em que o mundo do trabalho assume o estudo do ser, permitindo *"intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para manter a vida humana"*. Chamamos atenção para o entendimento amplo de vida humana, que não só cumpre os aspectos essenciais de sobrevivência como prover o alimento, a moradia ou o aquecimento durante o inverno, mas também as necessidades imateriais, em que os sujeitos se apropriam, transformam, criam e recriam pelo trabalho, assumindo uma dinâmica dialógica e educativa na rotina das pessoas. Ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho nos permite, como seres da natureza, agirmos sobre nossas necessidades de sobrevivência, aprendemos com as ações e somos ensinados por elas, em que nossos entendimentos histórico-culturais são moldados por essas ações, tornando-se um dever e um direito dos sujeitos.

O capital tenta deslocar o sentido para posse, construindo a ideia de propriedade sobre o trabalho, transformando, todo universo de valores e entendimentos sobre o mundo do trabalho, em mercadoria, algo que pode ser comprado, trocado e inserindo uma cultura de força de trabalho, retirando as características dos grupos que não interessam aos que protagonizam os discursos vigentes na dinâmica econômica típica dos postos de trabalho. Esse deslocamento de sentido que mencionamos não só desconstrói culturalmente o entendimento de um grupo, mas entrega aos excluídos toda a responsabilidade nas ocupações no mercado de trabalho, construindo a ideia de que os alijados ali estão porque não se prepararam, como se assim quisessem, permanecer marginalizados.

O estudo de caso que apresentamos tenta compreender esse universo de desapropriação territorial e cultural de uma comunidade quilombola da região de Vargem Grande que sofre com o avanço exploratório, com a negação de sua história por parte do bairro e dos aparelhos do Estado, com a apropriação capitalista do trabalho local, com a desconstrução dos saberes tradicionais e a tentativa do discurso hegemônico vigente em apagar a existência de um povo relacionado intrinsecamente com a localidade. A contribuição que propomos tenta, a partir do mundo do trabalho, colaborar com o que pode ser abarcado, gestionado e orientado pela população local, com os sujeitos diretamente afetados construindo e perpetuando, adaptando e refazendo suas práticas e possibilidades de vivência no seu espaço de memória e patrimônio tanto material quanto imaterial. Entendemos que essa hegemonia se construiu no controle pela sociedade dominadora através da escolha entre aqueles

colonizados que poderiam auxiliar na expansão do modelo econômico e político local, e a definição daqueles que deveriam ser expurgados, constituídos em meros operadores contínuos na indústria, ou mais no passado, nas plantações e na escavação do minério. Se não totalmente suprimidos, tornados metaforicamente invisíveis, mudos, esquecidos.

Partindo do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990; art.58), *"No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura",* sustentamos que processos educativos emancipatórios são construídos à luz da diversidade cultural mencionada pelo documento, gerando tensões capazes de ressignificar processos hegemônicos instalados. O educador e filósofo Paulo Freire, um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e patrono da educação brasileira, destaca que é através da criticidade que práticas educativas são capazes de desarticular os processos de reprodução da ideologia dominante (1996). Estamos ao lado de uma prática educativa progressista, tentando fugir do ensino limitante e conservador por entender que assim poderemos contribuir com a desconstrução do modelo hegemônico estabelecido para com todos os atores dessa construção social estabelecida.

Freire (1996) argumenta que uma reflexão crítica sobre a prática é a única forma concreta de estabelecer uma relação efetiva concreta entre a Teoria/Prática. Sustentamos que um ensino, voltado para um maior conhecimento de si e da sociedade em que se vive, pensado na entrada ao mundo do trabalho, precisa construir indagações sobre o mundo, sobre o conhecimento e sobre o próprio homem, contribuindo com a percepção do indivíduo como ser social e histórico. Dentro desse pensamento, Santos (2010) sustenta que educação emancipatória está diretamente associada ao respeito das múltiplas dimensões do sujeito e do conhecimento, diversidade e multiculturalidade. Segundo a autora, a racionalidade tecnocientífica precisa ser acompanhada da dimensão poética, ética, utópica, histórica, social, cultural e filosófica para que não se desassocie a materialidade e construção tecnológica das indagações de "o que", "por que" e "para quem" se busca atender nesse processo decorrida tecnológica, mercantilista enquanto consumo e felicidade enquanto experimentação de estilos de vida.

Precisamos reafirmar que o professor Paulo Freire (1996, p.22) é um dos autores que muito contribui para se pensar uma educação antirracista em que “a pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]”, quando ele propõe uma forma de educar que emancipe o educando, evidenciando aos seus olhos um mundo onde o seu protagonismo, ele o liberta das limitações impostas pelo seu opressor, através de uma relação desprendida de exploração e constrangimentos. Por isso o consideramos uma educação antirracista, modificadora, afinal, para que uma educação que não para transformar realidades e contextos a fim de produzir as emancipações nos seus sujeitos?

. Em seu pensamento, ele evidencia os homens como seres inacabados e que se educam em comunhão por meio do diálogo. Isto possibilita entendimentos sobre as relações de ensino e aprendizagem capazes de contribuir com a manutenção cultural e ressignificar os entendimentos a partir do saber fazer das pessoas.

> Não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. (FREIRE, 2005, p. 78-9).

Deste modo, o ensinar sempre preconiza o aprender, e vice-versa, sendo ambos, educador e educando, sujeitos do processo. Defendendo que a educação seja concebida com base na realidade do educando, isto é, por meio de algo que faça sentido ao educando, e permita, deste modo, uma forma de intervenção no mundo e transformação da realidade, Freire (2005, p. 82) pondera tal realidade como experiência histórica, existencial, no mundo e com o mundo, pois, estar no mundo implica necessariamente estar com o mundo e com os outros, de tal modo que os homens em comunicação e intercomunicação a percepção crítica do mundo vai se revelando. Não há como eliminar a historicidade do mundo, a realidade é o contexto histórico, social e cultural na qual os seres humanos interferem por meio de uma relação dialética.

No bojo de tais ideias, é inconcebível qualquer prática preconceituosa e/ou discriminatória, pois isto fere os princípios básicos preconizados pela educação freiriana, como: a fé nos seres humanos, a luta pela igualdade, a humildade, a ética, a autonomia, o bom senso. Além disso, a educação, partindo da realidade do educando, admite a não superioridade de determinada cultura em relação a outra.

Logo, a presença da diversidade cultural na sala de aula deve ser respeitada e debatida, uma vez que faz parte da vida de todos que estão ali presentes.

> A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado. Tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos. (FREIRE, 2006, p. 41)

No contexto do presente trabalho, esse assumir deve ser a assunção do reconhecimento e valorização de culturas diferentes, da necessidade de se superarem atos discriminatórios, do reconhecer-se na condição opressora de discriminador ou oprimida de discriminado, assim como a assunção da vontade de libertar-se. Acompanhando as ideias trazidas ao nosso texto pelas palavras de Paulo Freire, sustentamos que a relação entre teoria e prática transformado pelo mundo do trabalho e pelos saberes profissionais podem se constituir como potente instrumento de ressignificação e resistência, sendo um desafio latente à uma educação profissional humanizadora a partir dos seus conceitos centrais. O conhecimento, em um processo de ressignificação e resistência, em uma de suas possibilidades aventadas é ser utilizado como forma de intervenção e transformação da realidade, caso contrário, podemos estar nos conformando com a situação opressora na qual estamos imersos, seja opressão econômica, cultural ou étnico-racial.

Outro saber de que devemos considerar na prática a qual propomos é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...] Neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. Gramsci (2003, apud, TURCATTO, 2017) destaca que a lógica hegemônica devota-se à capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social que conduz as pessoas pelos entendimentos construídos pelo discurso vigente.

Para Laclau (1998), o discurso hegemônico almeja a universalização e age nas ausências existentes no campo social. O autor trabalha na perspectiva da subjetividade com base na imagem do outro, tentando suprir o que ele não tem, produzindo figuras poderosas e significativas. Uma forma de alteridade em que na verdade, ao invés de perceber o outro na sua existência e culturalidade, pensa-se em

si e na sua construção baseando-se no que o outro não possui ou é. Entendemos, assim como o autor, que o conceito associado ao discurso hegemônico traduz um discurso particular e então essa passa a representar algo maior que ele. Seguindo essa lógica, entendemos que na decolonialidade proposta em nosso trabalho e autores, precisamos desarticular essa determinação do que está posto como realidade imutável, possibilitando novas visões, entendimentos, possibilidades e concepções, contribuindo assim com a construção de outras visões por sobre os saberes profissionais dos sujeitos quilombolas.

Entendemos o ambiente de escolarização como lugar ideal para o exercício da democracia e do respeito ao outro, estimulando os sujeitos e grupos a externar suas necessidades, porém estranhamos a aparente unificação dessas supra necessidades em questão. Acolhemos as palavras de Pereira, entendendo a contra hegemonia proposta aqui através da decolonialidade, como:

> "...a produção de sentidos e identidades em contraposição à lógica hegemônica também como uma definição a priori (grifo do autor). Rompendo com esse binarismo, Laclau nos permite pensar em hegemonias sendo permanentemente disputadas no campo da discursividade, sem que possamos prever exatamente quais sentidos e identidades serão produzidos *(* PEREIRA, 2012, pag. 35)

Neste contexto os silenciados também participam do discurso apresentado, seu silenciamento contribui para que o discurso e os entendimentos consolidados estejam da forma apresentada. A manutenção da cultura de um povo se torna um passo importante no processo de representatividade e por fim na construção de discursos neste espaço de lutas. Laclau (1998) nos diz que o discurso se transforma em hegemônico quando este consegue articular as diferentes necessidades das pessoas, criando a sensação de que estão sendo representadas. Em seu trabalho, ele nos apresenta quatro dimensões da lógica hegemônica.

A suposição de uma igualdade de poder como a **primeira dimensão**, em que vários discursos distintos seguem estabelecendo disputas na tentativa de se tornarem hegemônicos na utopia de que são capazes de representar aos demais grupos. A segunda dimensão constitui-se como a supressão da dicotomia do particular com o universal, e o discurso hegemônico incorporando diferentes sentidos na tentativa de todos se sentirem representados; dessa forma, a **segunda dimensão** complementa a primeira, tendo como base as relações desiguais de poder nas quais um eu poderoso declara algo como universal. A produção de significantes vazios constitui a

terceira dimensão, sendo estes entendidos como significantes sem sentido determinado, podendo ser preenchidos com significados diferentes, flutuando entre muitos, conciliando significados que pareciam em princípio inconciliáveis. Na última dimensão o autor apresenta a generalização das relações de representação como condição de constituição da ordem social; um discurso só será capaz de articular diferentes necessidades se constituindo hegemônico se exercer uma função de representação, levando o sujeito a se sentir representado.

Analisando os caminhos e as possibilidades, centramos nossa atenção nesse momento no aspecto cultural necessário à prática libertadora que propomos. As autoras Lopes e Macedo (2011) trazem pertinentes reflexões sobre esse aspecto. Para elas, a cultura se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente, sendo assim a forma que os indivíduos têm de se identificarem uns com os outros. O que precisa ficar claro é que os sentidos que atribuímos a esses aspectos próprios da identidade cultural dos grupos são construídos socialmente. Entendemos, assim, a escola como construção humana, produto de uma determinada cultura. Reconhecemos, como os professores Queiroz e Oliveira (2013), que negar este aspecto pode envolver a escola na manutenção de práticas discriminatórias e de injustiças sociais.

Acolhemos como nossas, novamente, as palavras de Santos (2010, p. 70): “Não se trata de simples mudanças metodológicas para tornar mais eficiente o enquadramento dos jovens ao sistema. O que se está propondo é uma mudança epistemológica e não simplesmente metodológica”. A busca pela formação crítica dos sujeitos não nega os feitos da racionalidade técnica, mas compreende suas limitações quando desconectada das dimensões de contexto cultural, social, econômico etc. Ressignificar entendimentos se faz ao lado da diversidade, de um pensar complexo, da percepção do homem como ser histórico e cultural. É na via apontada pela professora Izabel Petraglia (2013) que caminhamos, percebendo os sujeitos envolvidos como seres complexos, imersos no “*caldo cultural”* de seu tempo e lugar, apostando em uma prática promotora de questionamentos que corroborem com a construção coletiva de sua autonomia. Entendemos que os envolvidos precisam se perceber como envolvidos na construção de suas compreensões. Assim, precisamos levar em conta a diversidade de religiões, orientação sexual, gênero, culturas e etnias.

A comunidade quilombola se constitui como espaço de recontextualizações com muitas relações de poder em graus diferentes com diferentes atores sociais ali inseridos. Dentro da área de ensino médio técnico e profissional, as tensões entre a academia e a prática dos trabalhadores são o tempo todo provocadas pelos seus participantes. Como Lopes (2008) salienta, o discurso pedagógico reconstrói relações sociais a partir de posições dominantes do campo econômico e de controle simbólico. Nós defendemos que uma formação crítica contra hegemônica traz uma diretriz a um projeto político pedagógico libertador, permitindo ao sujeito construir suas próprias percepções, identificando suas necessidades e coletivamente, construir uma rota para a escola em que estão inseridos, e vemos no quilombo e seu processo formativo e na EPT e sua luta por emancipação dos sujeitos proximidades senão em teoria, com uma prática que pode conversar.

Algumas perguntas então nos provocam: Como construir prática pedagógica capaz de respeitar os saberes oriundos do quilombo? Como construir processo formativo capaz de incentivar os membros da comunidade e seu entorno a uma prática contra hegemônica que valorize esses saberes e potencialize a representatividade necessária a uma sociedade plural, diversa e democrática? Entendemos e defendemos que as renovações em ensino precisam ser acompanhadas de uma reconstrução da própria identidade do sujeito em questão. Giddens (1994) entende identidade como um processo contínuo e dinâmico que implica a criação de sentido e (re)interpretação dos próprios valores e experiências; Gee (2000) defende que a identidade está relacionada com o ser reconhecido por si e pelos outros como um “certo tipo de pessoa”, num determinado contexto e na relação com os outros.

Assim, buscamos escutar sobre as práticas pedagógicas, pesquisar sobre a compreensão local das formas, funções e processos que caracterizam os territórios periféricos, levando em conta as práticas sociais dos seus sujeitos e suas perspectivas de inserção no mundo do trabalho. Buscamos compreensões que permitam vislumbrar as possibilidades dos sujeitos oriundos das periferias, aptos a perceberem seu lugar de fala e seus valores culturais que o conduziram até aqui. Em suma, tomamos como lentes a perspectiva decolonial justamente por reconhecer a potência educacional e identitária presente na atuação de sujeitos e grupos marginalizados, problematizando a naturalização do racismo, a educação colonizadora e a epistemologia eurocêntrica hegemônica, e o quanto essa construção de uma

epistemologia ‘outra’, produzida de um ângulo, ou lócus subalternizado, não-europeu, pautada na desconstrução de estereótipos submissos, possibilitando esvaziamento de consensos existentes, almeja uma formação crítica e emancipatória desses sujeitos (FREIRE, 1992; 2012).

A educação deve ser pensada como práxis social capaz de iniciar outros processos fundamentais para a conquista de uma vida entre sujeitos que se organizam na busca da construção de uma sociedade inclusiva, igualitária, solidária e integrada. E, para isso, as instituições de aparato social, educacional e políticas relacionadas deverão rever os paradigmas nos quais se sustentam, sobretudo, os temas de democratização e construção de saberes. É posto em pauta o conceito de educação para o longo da vida do sujeito de direitos, sendo que a educação nessa perspectiva é considerada como uma das peças fundamentais de acesso ao século XXI em resposta aos desafios de um mundo em franca transformação. Nesse texto, a educação tem por missão fornecer conhecimentos sobre a diversidade humana e provocar as pessoas a tomarem conhecimento da semelhança e da necessária inter-relação entre todas as sociedades no planeta. Esse cenário está incorporado à sociedade da informação e diz ser, como principal consequência da sociedade do conhecimento, a urgência da educação contínua. Ao longo da vida o sujeito será provocado a buscar mais conhecimento, a ter ânsia em conhecer, aprender a pensar, a organizar as informações para que possam ser aplicadas à realidade que viverá.

2.3 A RESSIGNIFICAÇÃO A PARTIR DO MUNDO DO TRABALHO

Se a formação de Ensino Médio e especialmente no curso superior antes criavam a sensação de garantia de programação de vida e estabilidade a longo prazo para os trabalhadores, com a possibilidade de uma casa própria, salário estável, emprego duradouro, direitos garantidos, sindicatos e partidos defendendo posições adquiridas e mesmo o planejamento de filhos, hoje a degradação dos postos de trabalho e a intensa precarização das condições ofertadas ao trabalhador, inserem os sujeitos em um cenário de mudanças nas perspectivas a partir da formação oferecida pela escola básica. Durante séculos produziu-se ciência e conhecimento no trabalho, na experiência como categoria central da experiência humana, assumindo a materialidade entre teoria e prática. Nesse mundo contemporâneo, o colonizado é aquele que pensa com o entendimento de seu patrão e o trabalho, degradando o

homem ao invés de construí-lo, confundindo o trabalhador e fazendo parecer que o mundo do trabalho se resume às necessidades do mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2013). A tarefa, portanto, é decolonizar e ressignificar essa situação, esse espaço construído e organizado e desestruturar essa problemática com debates e desconstruções. Entender a sociedade não por política, religião, economia, e sim como o ser humano se relaciona com si e com os outros através do trabalho.

Ciavatta (2012) nos apresenta discussões acerca da formação que pretendemos, integrada, e qual a relação desse termo com a percepção de si das pessoas e de que forma isso relaciona os sujeitos ao mundo do trabalho. Esse tensionamento entre a sua perspectiva enquanto membro de comunidade, político, gerador de conhecimentos e valores ao longo de todo processo histórico e a apropriação do chamado mercado privado, com lógica neoliberal dentro do sistema capitalista vigente que atua por sobre esse mesmo sujeito. Atuação essa que precariza, retira os vínculos e o seu reconhecimento, minando as possibilidades concretas e as abstrações possíveis a respeito de autonomia. Entende, portanto, a professora Ciavatta que o processo de geração de conhecimento se relaciona diretamente ao processo de construção social. No Brasil, por exemplo, a sociedade escravocrata e a negação ao direito da educação das populações escravizadas, conforme veremos em discussões posteriores de nossa pesquisa. Esse dualismo educacional, estruturado normativamente através da segmentação entre setores produtivos e profissões, separa as populações - elite econômica para o viés mais acadêmico e o proletariado para a formação relacionada à manutenção operacional da indústria efervescente no país. A condição de vida do trabalhador, para além da entrega tecnicista da educação, e sim com sua cultura e perspectiva política podem e devem fazer parte do debate de construção de possibilidades da população.

Com o professor Gaudêncio Frigotto (2009; 2001), traremos para nossa pesquisa as discussões relacionadas a uma posição crítica e contra hegemônica, considerados por este trabalho como decoloniais, na escola e os sentidos dessa para o trabalho. Passamos, portanto, a discutir a qual trabalho os jovens da classe operária, da periferia das grandes cidades, áreas rurais, comunidades tradicionais e mais especificamente os quilombolas, buscam e querem. O que se entende por trabalho numa lógica contemporânea progressista e a partir de qual construção de visão de

mundo podemos sair das estruturas escolares disponibilizadas pelos poderes públicos e privados, baseando-nos nas políticas governamentais visando um modelo de sociedade intencionalmente dirigido com um “tipo” de homem e trabalhador ideal, e a ressignificação proposta ao Quilombo.

Como já mencionamos, o professor Frigotto (2001), discute o trabalho como direito, como dever e como princípio educativo. Para o autor, trabalho é toda atividade humana que produz algo para responder às necessidades dos sujeitos. Desse modo, é a atitude humana de sair de uma necessidade e intercambiar com outros seres humanos, buscar na natureza aquilo que o constitui, transformando a natureza e com isso, sendo transformado. O trabalho possui uma intenção política, ética, de que todos precisam trabalhar. A política que se aprende na ação, e não apenas na escola, o trabalho sendo então um direito à vida. Aqueles que não são incorporados diretamente no emprego, não só alienados, mas subtraídos dos empregos por máquinas e levados a trabalhos já superados e com baixa instrução a extinção e desemprego.

Conceito sobre o que é o trabalho, então, deve ir além da semântica, desde a subjugação da natureza e evoluindo com a história, e sim um envolvimento com temas tais quais ética e política. O mais comumente aceito e normatizado é que a camada popular tome o trabalho como emprego - tais quais como sinônimos, pois estão desalinhados com o conceito de classe e abarcados por uma mensagem via grande mídia. Os próprios professores perdem o vínculo com sua classe devido às condições de trabalho a que é sujeito, pois atua em redes públicas com dificuldades de estruturas e em redes privadas, reforçando essa desconexão. Ciavatta (2012) reforça que uma organização do processo educacional vindo de forma externa, tanto por políticas governamentais, nacionalizando tanto conteúdo quanto formas didáticas de apresentar os conteúdos, homogeneizando a educação, quanto por sistemas de ensino privado apostilando os conhecimentos a serem trabalhados, desassociam os alunos do processo educativo.

A polissemia do trabalho precisa ser dissociada do emprego dentro desse entendimento, partindo da transformação da natureza por parte do homem, a instrumentalizando e aprimorando essa realização durante o tempo como sendo o trabalho. O homem, diferente do animal, não é programado e sim, adaptado ao meio e com convívio com outros seres humanos, a consciência dessa relação, isso também

é trabalho. Essa mudança através do tempo ocorre com essa complexidade contemporânea, indo para além de uma mera atividade laboral. O emprego é, então, atividade específica que a pessoa cumpre dentro de tratativas formais com outro ente - sujeito ou empresa. O trabalho na sua dimensão ontológica cria o ser social reduzido ao seu próprio emprego, e ao fazer isso comete-se uma "dupla combinação", uma co-dependência do sujeito ao sistema. A importância do conceito de classe, na formação de uma consciência de classe como experiência objetiva diferente da baseada em valores financeiros, leis e planos de carreira e indo além, no sentido mais amplo: todos que trabalham de fato, que não vivem de capital/dividendos, todos esses seriam, portanto, trabalhadores.

A crítica fundamental é de como a educação tem a capacidade de reproduzir formas de alienação do sistema capitalista dentro da educação. O entendimento de como a educação formal se faz no Brasil, reprodutora de entendimentos e da mão de obra instrumentalizada para atender as demandas do mercado. Então, ao mesmo tempo que o mercado fica direcionado a objetivos da classe dominante, automatiza os empregos, involui as condições e até mesmo conduz ao não trabalho (a precarização), atua em diversos níveis de escolaridade reforçando a subsunção do trabalho ao emprego e diluindo os conceitos de classe. O trabalho é um processo que permeia o ser humano, resultando nos esforços e habilidades desse homem por sobre as atividades desenvolvidas e a dinâmica do capital é assumir tanto a ciência e quanto a técnica, com o conhecimento do instrumento do trabalho que era do trabalhador passando por diferentes saltos tecnológicos, estando estes sob controle desse sistema, existe uma subjugação omitida. A contradição da tecnologia, que assume funções que os seres humanos não precisam mais fazer, gerando uma relação de desemprego e esvaziamento de atividades ao mesmo tempo que reduz custos e despesas das empresas, recaindo para a população a falta de postos de trabalho.

Por isso, a importância da apropriação por parte dos trabalhadores por sobre essa construção de conhecimento e ingerência por sobre os rumos do trabalho, a necessidade de perspectiva de futuro na criação de redes de resistência com autodeterminação e necessidade de uma consciência coletiva para mudar as relações sociais. Nesse sentido sendo fundamental uma pedagogia que se forma em sociedade, nas relações educativas, a formando humanamente - chamando atenção

a essa questão, que hoje a educação desumaniza, e a necessidade enquanto povo de alterá-la. A necessidade de uma formação que relaciona as disputas da sociedade e quais os papéis das instituições, especialmente a escola. Necessitando a união de pares, criando dissenso e consenso nas propostas e nos eixos que serão formados.

Frigotto (2009) define o trabalho como categoria específica do ser social, porém, a releitura do mercado capitalista pode traduzir como uma mercadoria, chamando-o de “força de trabalho". Nas constantes crises do trabalho assalariado, com a ideia disseminada do "fim do trabalho", essa crise assume uma dupla dimensão: tanto como violência quanto como possibilidade. É preciso perceber a diferença entre o que seja o trabalho na sua dimensão de construção do ser humano e as formas que o trabalho assume, tais quais escravidão, servilismo e a sua categoria como força de trabalho. Nesse sentido, a educação profissional pode atuar tanto como ampliação e legitimação dessa posição excludente como uma importante mediação social, cultural e econômica para a emancipação humana, possibilitando às comunidades construir resistência a partir do mundo do trabalho, construindo itinerários de luta e resistência cultural. Emancipação essa dentro da individualidade dos sujeitos, a relação enquanto ser da natureza e a relação dos sujeitos, então seres da natureza em relação com os demais seres humanos.

Gaudêncio Frigotto (2009) nos lembra também que, se o trabalho é um direito do ser humano, numa relação acordada com os demais no sentido de transformar, criar e recriar o mundo mediados por conhecimento, ciência e tecnologia, ele também é um direito físico, biológico, social, cultural, simbólico e afetivo. É fundamental pensarmos o trabalho dentro da conjunção do mundo da necessidade com o mundo da liberdade. A luta pela ciência e tecnologia pode ser preponderante para a melhoria do ser humano, ou servir para a superexploração do trabalho e gerador de desemprego. O trabalho, enquanto criador da vida humana, é um dever a ser aprendido, como elaborar a natureza e transformá-la, visando satisfazer todas as suas necessidades, como é também um direito que o permite recriar, reproduzir permanentemente sua experiência humana. Fundamental, também, o entendimento por parte de todos os atores envolvidos nesse processo que, negar o direito ao trabalho - mesmo sob as condições alienantes e exploratórias num sistema capitalista

enquanto numa sociedade de classes, é uma violência, pois é contra a possibilidade desse sujeito produzir minimamente sua própria vida.

Vivemos numa relação em que a sociedade integra os trabalhadores até mesmo com a intenção de controlá-los, e uma sociedade do resultado da luta dos trabalhadores organizados. Frigotto (2009) reforça que enquanto o mercado neoliberal, com apoio de governos que atendam os seus interesses, disputam e resistem com a argumentação tripla desregulamentação - flexibilização - descentralização/privatização, existe a disputa política na subjetividade para que o trabalhador discuta o desemprego como problema social e político a ser enfrentado. O sistema capitalista neoliberal de mercado busca a desestabilização dos trabalhadores estáveis, a precarização dos postos disponíveis e o aumento crescente dos "sobrantes" que envolve o discurso dentro dos processos educativos, escolares ou não. Portanto, nesse tensionamento, entendemos a importância de um projeto que busca construir, em diversos espaços de nossa sociedade, uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora. A educação em geral, e a educação profissional em específico, podem estar vinculados a uma perspectiva de adestramento, acomodação, com formação numa ótica individualista e fragmentária. Associando-se o campo educacional a uma competitividade pelo emprego, com a escola assumindo uma função econômica na sociedade, deslocando-se ideologicamente, nessa discussão, a responsabilidade social do estado na gestão das condições de emprego disponíveis à população.

Importante se buscar, então, discutir a educação profissional numa perspectiva emancipadora, desde o plano social até a construção de um enfrentamento contra hegemônico no terreno ético-político. Como uma opção, portanto, pautada pela solidariedade e igualdade entre os seres humanos no campo educacional, com a qualidade social no sentido emancipatório. A professora Maria Ciavatta (2012) insiste no seu texto que o técnico-profissional, articulado a um projeto de desenvolvimento, nunca se separa da educação propedêutica. A formação nas dimensões ético-políticas na formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais libertadores. Enfrentando o dualismo criado de que as dimensões técnicas, científicas, culturais e políticas sejam separáveis. Um projeto social político, cultural e econômico, com o processo educativo articula organicamente as relações sociais de produção

com políticas e culturais. Uma resposta às múltiplas necessidades dos seres humanos, a uma utopia que os ajuda a afirmar os princípios da igualdade, solidariedade e generosidade humana.

O campo decolonial, que se contrapõe ao campo hegemônico e colonizador na educação e no trabalho, é fundamental nessa reorganização do sistema civilizatório de uma escola integrada, explorando os conhecimentos de forma real, apresentadas para além da representação subjetiva como moeda de troca para cumprimento de normas e sim, para a sua autonomia e evolução, com a discussão ocorrendo nos espaços educativos. A decolonialidade que entendemos pretende uma educação integral, preparando um ser humano que tenha em seu âmago um homem do futuro com todas as dimensões sendo desenvolvidas, uma **omnilateralidade**, o corpo, a tecnologia, a arte da liberdade. A escola estar com o povo, uma escola que não se apropria da classe trabalhadora e sim, constrói nessa parceria um caminho com ferramentas adequadas para essa comunhão de pobres, trabalhadores, nativos, periféricos e quilombolas, todas as classes populares de forma crítica e densa. As bases científicas e técnicas através da escola politécnica, que forneçam e permitam compreender as bases de duas realidades que são uma unidade, a natureza do mundo físico e a realidade social e humana. Uma educação que dá instrumentos para entender mundo das coisas e mundo dos seres humanos, crucial especialmente na formação da juventude, a partir das bases científicas humanas e sociais na compreensão crucial para a educação popular também voltada ao trabalho.

A educação não é apenas ensino, é também socialização das pessoas, com suas posições políticas e visões de mundo, os papéis que desenvolvem, é sua própria formação enquanto pertencentes a uma estrutura maior. Fazer das próprias instituições uma perspectiva de transformação do mundo no processo educativo de assumir cidadania e ter condições de lutar por seus interesses, do seu grupo e classe, volta a ser ontológica, epistemológica e das práxis. O aspecto cultural epistêmico da dominação capitalista e seus aspectos de sobreposição apresenta-se como a imposição do absolutismo dos padrões e valores da modernidade ocidental, como padrão da valorização dos modos de construção de relações dos seres humanos entre si e com a natureza. Com a decolonialidade, supera-se criticamente esse *status quo*, emergindo articulada de modo insociável a colonialidade como parte de si e se

compreende e busca-se superar esse paradigma. Suprimiu-se a subjetividade e a visão de mundo de todos esses povos, precisando que essas relações de produção de conhecimento e subjetividade critiquem e superem esse ocultamento e silenciamento.

É a partir desses entendimentos que podemos construir novas perspectivas para um grupo historicamente excluído e silenciado, construindo protagonismo, permitindo que eles decidam para onde querem caminhar, quais são as suas necessidades e quais são seus elementos culturais que os constituem enquanto grupo. O mundo do trabalho assume papel de libertação, de luta, de manutenção cultural, o que apresentamos sob o conceito da decolonialidade, capaz de devolver dignidade e orgulho a um povo.

3 LEGISLAÇÃO, TERRITÓRIO E TRABALHO

Todo debate que travamos sobre o papel do mundo do trabalho como instrumento de resistência e manutenção da cultura de uma comunidade quilombola passa pela terra. É através do território que o trabalho, a música, a religião e a cultura de um modo geral se materializam e passam a ter a oportunidade de existir. Como forma de entendermos o cenário hoje, precisamos acompanhar na legislação brasileira os acontecimentos que nos conduziram até aqui.

3.1 A COMUNIDADE QUILOMBOLA VARGEM GRANDE

Trazemos para nossa pesquisa a experiência concreta de uma comunidade quilombola no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro, bairro de Vargem Grande localizado na Zona Oeste. A comunidade quilombola é nomeada Vargem Grande, e alguns reconhecem como Cafundá Astrogilda, assim chamada em homenagem ao núcleo familiar Mesquita, que conseguiu a documentação comprobatória dessa ancestral para os devidos fins junto aos órgãos estatais regulatórios. A história e toda a trajetória dessa comunidade está presente em obras literárias do passado, cujos componentes das famílias tradicionais locais são citados e reconhecidos pelos seus descendentes. Existe toda uma organização das memórias materiais e imateriais dessa comunidade quilombola, memórias estas evidenciadas no livro da antropóloga colombiana Luz Stella Rodriguez Cáceres, Doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, no seu livro Pelos Caminhos do Cafundá: paisagem e memórias de um Quilombo carioca, escrito em 2019. Desde os primeiros ocupantes, até as relações desde sempre tensas com o poder financeiro, quanto com o ordenamento do Estado, cujas ações desencadearam no processo relativo ao reconhecimento da comunidade como originária quilombola.

Para vislumbrarmos onde se está localizado a referida comunidade, o bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro chamado Vargem Grande é dividido em duas partes: a alta, dentro dos limites do hoje chamado Parque Estadual da Pedra Branca (PEPB), e a outra parte que é a urbanizada, já fortemente hibridizada entre casas no estilo português antigo e um comércio amplo, com a centralidade na Estrada dos Bandeirantes entre os números vinte mil e trinta mil. Existem duas a três pequenas comunidades formadas por uma forte migração de trabalhadores da indústria e de construção advindos do interior de Minas Gerais e de diversos outros estados do

nordeste, e fisicamente a estrutura dos prédios não passam de dois andares devido a forte legislação ambiental, que fiscalizam comumente as obras realizadas na região.

Faz limite com os bairros Recreio dos Bandeirantes, Vargem Pequena, Camorim, Jacarepaguá, além de Senador Camará, Guaratiba e Campo Grande; sendo estes três últimos bairros citados separados pelo maciço da Pedra Branca. Ao dirigir-se para a parte alta do bairro, o limite do PEPB fica em frente a uma pequena capela de Nossa Senhora da Conceição. A partir desse ponto, diversos núcleos familiares identificados agora como Quilombo Vargem Grande são identificados, já começando com parte dos Santos Mesquita, herdeiros da matriarca Astrogilda, e no qual centramos nossas entrevistas e análises, constituindo nosso objeto de estudo. Esse núcleo familiar é o que fomentou a documentação de autodeclaração, buscando parcerias visando melhorias estruturais e resgate de história de sua linhagem e dos demais. Foi através desse núcleo familiar que fomos acolhidos, autorizados e que conseguimos avançar com a investigação, nos recebendo de portas abertas e dispostos a compartilhar a rica história local e pensar em conjunto alguma forma de, em cima dos resultados, buscar um produto que possa auxiliar educando e apresentando o mundo do trabalho com um viés emancipatório e libertador para a comunidade.

A história do bairro se confunde com o da comunidade quilombola que acompanhamos. As terras de Vargem Grande pertenciam à sesmaria de Gonçalo Correia de Sá, cuja filha, dona Vitória, em ocasião de seu falecimento, doaria a extensa propriedade aos Monges Beneditinos. Frei Lourenço da Expectação Valadares criou, no século XVIII, a fazenda Vargem Grande, na antiga Estrada de Guaratiba, atual Estrada dos Bandeirantes. Com a geografia local e a demanda da época, o que se buscou foi atender a cultura de cana de açúcar e com o passar do tempo, o café. As terras pertencentes às antigas fazendas de Vargem Grande, Vargem Pequena e Camorim pertenciam ao Mosteiro de São Bento até 1881, sendo então vendidos ao Banco de Crédito Móvel (BCM) e a Companhia Engenho Central de Jacarepaguá (que faliu logo depois, tendo sua parte abarcada pelo BCM). O modelo de ambos os proprietários das terras, os Monges e o Banco, seguiam o mesmo modelo: arrendamento anual e venda aos antigos posseiros, porém, a alforria concedida pelos beneditinos aos escravizados está datada como de 1871, portanto, deveria ser reconhecida pelos mais recentes donos da região (CÁCERES, 2019).

Porém, não foi o que aconteceu, devido à falta de comprovantes da doação ocorrida, que mesmo de conhecimento público, não possuía à sua época lastro legal no Brasil.

O BCM passou a cobrar aluguéis dos moradores, e expulsou aqueles que não cumpriam com o ordenado, sempre com apoio do poder de polícia estatal e de diversos funcionários que residiam no bairro e cumpriam esse papel de vigia das terras. Contudo, mesmo com todas as dificuldades, com essas expulsões ocorrendo até os meados de 1960 com a saída de moradores antigos, outros conseguiram manter os valores em dia e tornaram-se proprietários, guardando os comprovantes até os dias de hoje (CÁCERES, 2019), que é o caso da família Santos Mesquita, de Celso e Astrogilda, hoje representados por Maria Lúcia e Sandro. A formação das famílias era sempre restrita aos mais próximos, sendo bastante comum o casamento entre primos e vizinhos, que eram representados por posseiros portugueses, que viviam de produção de carvão vegetal, bananas e o escoamento dessa produção por dentro do maciço através de burros de carga (CÁCERES, 2019). Os tempos de domínio do BCM frente ao território, em que se criou endividamento, abandono e saída forçada de casas, moldou o entendimento local de que é necessário construir e garantir por sua própria conta as estruturas de manutenção social da comunidade.

Por outro lado, se havia uma dívida com um banco apesar das terras doadas originalmente pelos beneditinos, havia a possibilidade de se explorar as terras, com plantio, alguma variação de cultura, criação de animais para auto sustento e excedente para venda, gerando assim condições de manutenção e a já comentada autonomia e dignidade para as famílias locais. Com a criação do PEPB, isso mudou, pois o viés de manutenção e conservadorismo do meio ambiente apresentado era de inequívoca intenção: a saída de todos os seres humanos presentes no parque, moradores históricos ou não, por serem considerados invasores a posterior criação do PEPB, em que mesmo com a doação inicial, pagamento dos valores referentes a posse da terra, eram considerados *personas non gratas* e deveriam sair do espaço utilizando-se de ações truculentas por parte da Polícia Ambiental, aqui acionada para esses fins (CÁCERES, 2019). Se as fiscalizações eram raras ao longo dos anos, a respeito de usos e construções dentro do espaço do PEPB, a proximidade dos eventos olímpicos na cidade e a intenção de se utilizar o espaço como visitação e trilhas de longo percurso, trouxe à tona uma região ampla, próxima ao mar e com clima de serra, natureza ainda bastante viva com vegetação e animais que atraem interesses vários,

para a especulação imobiliária e uso político de transporte de massa para levar a população trabalhadora da zona oeste e baixada fluminense para os centros comerciais e industriais da cidade via Transolímpica, no modal terrestre BRT (*Bus Rapid Transit*).

A região sofreu forte expansão e exploração por parte do setor imobiliário, nem sempre oficial, durante as duas primeiras décadas do século XX. Estima-se que a população local mais que triplicou, entre moradores das comunidades, trabalhadores migrantes de outros estados da federação, e condomínios de médio e alto padrão, sempre com a promessa de um “bairro tranquilo, como os tempos antigos”. É também um dos que possuem maior área verde no Rio de Janeiro, com muita natureza nativa. No bairro, existem cachoeiras, sítios, haras e trilhas, que servem para eventos corporativos, festas particulares e alguns poucos para encontros religiosos ou de seitas que buscam refúgio e paisagem que remetem à paz e tranquilidade. Boa parte de sua extensão, conforme já citamos, é parte do Parque Estadual da Pedra Branca, uma área de preservação ambiental do governo do estado do Rio de Janeiro. A apresentação de um bairro com forte tendência rural, ligado a natureza e que possui um sistema de retroalimentação secular (CÁCERES, 2019), está sendo buscado por turistas de diversos segmentos, como ecoturismo, turismo de aventura, turismo de experiência, trilheiros, passeios a cavalo, criação de plantas ornamentais, além de um polo gastronômico e parques e sítios privados para aluguel e visitação. Muitos desses empreendimentos são de moradores do bairro, alguns nativos e outros que vieram com o passar dos anos e com as oportunidades que surgiram, mas mesmo sendo o chamado turismo com base local, o resultado dessa exploração não é coletivo e sim, para o próprio empreendedor.

Se o PEPB foi assim decretado em 1974 pelo Governador Chagas Freitas, o antigo terreiro de umbanda possui registros de ter sido iniciado em 1934, conduzido por Astrogilda e seu marido, Celso. A comunidade quilombola local foi certificada em 2014, após apresentação de diversos documentos e declaração de autodeterminação de toda a coletividade local. Movimento capitaneado pela família Santos Mesquita, apoiado por diversos parceiros, ONGs e coletivos que, acionados após denúncias e pedidos de apelos por parte desses, investigaram e conseguiram elucidar toda uma história local e comprovar que nessa localidade existe uma comunidade quilombola

(CÁCERES, 2019), cuja propriedade da terra já havia sido concedida, conquistada, revisitada e mesmo assim estavam sendo expulsos de suas casas.

Com o objetivo de entendermos a forma como os quilombolas se relacionam com o mundo do trabalho e como eles são preparados para tal, centramos nossos esforços a partir do espaço não formal de ensino para crianças e adolescentes “Escola Quilombola Cafundá Astrogilda”, no qual a Educadora Social e quilombola Maria Lúcia Mesquita está à frente dos trabalhos. A Escola Quilombola Cafundá Astrogilda, foi fundada em 2018, com o objetivo de ajudar no reforço escolar das crianças e adolescentes e com a missão, também, de alfabetizar jovens e adultos, contando com isso o trabalho voluntário de professoras de magistério e quatro professores do EF dos anos finais.

Aos moradores da comunidade é oferecida o ingresso na educação formal na escola municipal Pérola Byington, cujo nome homenageia uma descendente de norte-americanos, que vieram ao Brasil após a Guerra Civil do seu país, quando a escravização foi abolida e os descontentes com o final desse conflito decidiram sair e foram recebidos pelo Estado brasileiro da época. A escola possui ensino fundamental básico, com os prosseguimentos dos estudos sendo disponibilizado em escolas mais distantes, mesmo que dentro do bairro, tanto públicas quanto privadas. A sequência escolar, o Ensino Médio, dá-se na escola estadual noturna Teófilo Otoni, em Vargem Grande, única no raio de 14 km. Raros os moradores da comunidade que ingressaram, ao longo da história do Cafundá Astrogilda, que ingressaram no Ensino Superior, ou mesmo em cursos técnicos profissionalizantes. A maioria dos trabalhadores locais, de acordo com os registros na obra da Dra Cáceres e nos depoimentos dos entrevistados, envolvem-se com agricultura familiar, jardinagem ou em serviços de construção - pedreiros, e as mulheres como empregadas domésticas (MOURA, 2020).

Esse é o bairro e as condições da comunidade em relação ao seu entorno na contemporaneidade, resultado de diversas lutas, oportunidades, dificuldades e pontos de vistas que convergem e divergem exatamente no que é considerado um direito do ser humano, cidadão, seguidor das leis e da ordem: o seu direito à terra. Acontece neste bairro um forte movimento de agricultores, tradicionais da região, sabedores de seus direitos e deveres o que muitos, infelizmente, não conseguiram sustentar para chegar até esse momento histórico, que com suas famílias conseguiram manter-se,

agora querem apoiar os demais a terem essa estrutura garantida e sua propriedade preservada, para que essa sirva como manutenção e garantia de dignidade tal qual serviu aos ancestrais e que deve servir aos seus descendentes.

3.2 COMUNIDADE QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS NEGRAS NA CONJUNTURA BRASILEIRA

Ainda que elaborada pelas forças econômicas e políticas vigentes já secularmente estabelecidas no Brasil, é importante priorizar as necessidades da população por sobre o sistema, o que é sempre um movimento de tensão e luta. Nosso objetivo com essa discussão é de provocar momentos de reflexão, de como os diferentes processos de opressão e de lutas podem se sobrepor tendo em vista o respeito aos sujeitos de direitos e as culturas envolvidas como imanentes de valor *per se*, e correlacionadas com os locais e histórias que lhe façam sentido, esperando chegar a um ponto de convergência entre os povos urbanizados, rurais imigrantes, indígenas e no caso em pauta, as comunidades quilombolas. Nós nos perguntamos como poderemos contrapor e avançar neste debate partindo desta população tal qual como filhos da classe trabalhadora em confronto com o discurso hegemônico estabelecido historicamente pelos proprietários dos meios de produção. Essa organização do capital não se restringiu ao controle do trabalho, envolveu também a tentativa de controle do Estado e de suas instituições sobre a terra, bem como um verdadeiro monopólio material sobre o subjetivo na produção do conhecimento e das ciências, do simbólico e da cultura desde o Brasil colônia - essa análise que precisamos dispor e avançar nos debates que envolvem ressignificação, resistência e manutenção dos elementos centrais da cultura de um povo.

O caso clássico brasileiro é o de que homens e mulheres, no período da colonização europeia, foram trazidos de determinadas regiões da África e considerados como passíveis de serem escravizados por longo tempo. Esse primeiro grande discurso que inventa, classifica e subalterniza o outro é também a primeira fronteira do nascedouro modernismo colonial para os dias atuais. Do ponto de vista político-filosófico essa fronteira é estabelecida pelo princípio da pureza de sangue na península ibérica - que estabeleceu classificações e hierarquizações entre cristãos, mouros e judeus - e pelos debates teológicos da Escola de Salamanca em torno dos

"direitos dos povos", que definiu a posição de indígenas e africanos na escala humana (DUSSEL, 1994).

Entender e apontar possibilidades a uma educação que faça sentido e à formação crítica que abarque as comunidades quilombolas perpassa por estabelecer diálogo com a legislação que acompanha nosso país desde sua primeira constituição. Acesso à educação através de uma legislação que a garanta e pelas condições de trabalho dos sujeitos, capaz de possibilitar dignidade e condições plenas de direitos. Os discursos estabelecidos constroem uma lógica hegemônica de falsa representação, capaz de ilusoriamente articular diferentes entendimentos e objetivos (LACLAU, 2000; PEREIRA, 2012), por isso entendemos acesso como construção de representatividade e protagonismo, tornando-se fundamental práticas formativas que tensionam os entendimentos postos e abra espaço para necessários meios de ressignificação em especial dessas comunidades originárias no seu entendimento com o mundo do trabalho.

A primeira Constituição do Brasil Independente (BRASIL, 1824, art 189 inciso XIII) proibiu punir crimes com castigo físico (açoite, tortura e execuções em praça pública). Agora, todo cidadão deveria passar por um processo penal com direito de defesa e pena de prisão em caso de condenação. Dizia-se que “A Lei será igual para todos, quer proteja, quer castigue, e recompensará em proporção dos merecimentos de cada um”. Apesar disso, a pena de morte e de açoite ainda era válida caso o acusado fosse negro escravizado. A igualdade existia na lei, mas não incluía o escravo, que não tinha direito de defesa nem de abertura de processo, mas que podia ser castigado por seu senhor ou pelo Estado, o qual muitas vezes provia o local e os meios para o açoitamento público. Portanto, a tortura foi legal no Brasil até 1888, mas só para os negros escravizados. Após a abolição, a polícia estava habituada a bater em pessoas negras. Os mecanismos da repressão escravista ainda contaminam a sociedade como um todo (MOURA, 2020).

A lógica estabelecida é punitiva, por cerca de dez anos após a aprovação da Constituição de 1824, nenhuma nova legislação apresentou determinações relevantes para compreender a questão da escolarização da população negra. Em agosto de 1834, por meio de um Ato Adicional que alterava a Carta Constitucional, designou-se a competência das Assembleias Provinciais em legislar a instrução elementar (CURY, 2002; SAVIANI, 1999). Com isso, algumas províncias estipularam, a partir de 1835,

formas de fiscalização do trabalho das escolas, dos alunos e dos professores, e a obrigatoriedade de frequência escolar, acompanhada, inclusive, por mecanismos de punição às famílias que descumprissem essa determinação. Essas características legais são fortes indicadores de qual parcela da população a escola pretendia atingir em sua missão civilizadora - a parcela pobre, composta por um significativo número de negros libertos.

A escola imperial voltada ao ensino de comportamentos considerados como adequados, combativa às culturas populares, sob um modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população, estava centralizada em algumas localidades do imenso território brasileiro, enfrentava dificuldades de fiscalização e precárias condições para a atuação e formação de seus professores. Apesar disso, era ela que tinha a obrigação de garantir o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição. Silva e Araújo (2005) levantam fatores que foram importantes na busca de instrução pelos negros escravizados: a existência de organização da população escrava em grupos voltados a evitar o isolamento imposto pelos senhores, nos quais preservavam práticas culturais e religiosas, eram alfabetizados e aprendiam a calcular; estimulou-se a criação de associações de caráter filantrópico ou industrial, como colônias orfanológicas e asilos agrícolas, por meio do repasse de verbas e de terras para algumas delas, que assumiriam a educação das crianças, com a explícita intenção de combater o atraso e as más inclinações que se considerava que a população escravizada possuía. Isso seria realizado retirando-as das formas de educação contidas no cotidiano e nos espaços privados e passando a educá-las em instituições, sob os padrões culturais da elite como modelo de sociedade (FONSECA, 2002; SANTANA, 2009).

A partir dos anos 1990 começaram os reconhecimentos das populações originárias em terras quilombolas, muito se pesquisou acerca da historicidade e da relação do povo local com o ambiente em que se estabeleceram, mas não os registros oficiais das terras. Isso leva a uma questão importante: estabelecimento de estrutura formal de ensino, escolas públicas para o atendimento às crianças, jovens, adultos aprendentes que precisam do auxílio governamental através das políticas de Estado

para acesso a informações e estruturações de conhecimentos, como currículo oficial, sistematizados e reconhecidos formalmente, somente são oferecidos quando o local e os moradores são reconhecidos como proprietários das terras. Enquanto previstos e participantes de censo governamental, entrando assim nas estatísticas e planejamento de expansão, como parte das políticas públicas oficiais.

Fato necessário a ser registrado para o avanço da legislação e da conquista do imaginário da população por parte dos movimentos sociais, em especial para a comunidade negra, foi o ato de cerca de 30 mil pessoas se reuniram em Brasília, em 1995, na Marcha Zumbi, para denunciar o preconceito, o racismo e a ausência de políticas públicas para a população descendente de africanos. A manifestação aconteceu no aniversário de 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência escravista e da consciência negra no Brasil. No mesmo dia, o presidente em exercício na época, Fernando Henrique Cardoso, recebeu a marcha e assinou o decreto que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra. O reconhecimento das injustiças históricas sofridas por esses brasileiros, enfim, foi inscrito na agenda política de um governo. O movimento havia conseguido influenciar os rumos da luta contra o racismo no país.

Também é comumente solicitado pelas prefeituras o auxílio da SEPPIR (2003), que é a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que foi criada justamente com o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil. Idealizada no âmbito do governo federal, atualmente está vinculada ao Ministério da Justiça e Cidadania. O SEPPIR apoia políticas públicas afirmativas, como por exemplo as cotas. Uma ação afirmativa pode ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo estrutural. Em relação as legislações relacionadas ao negro e a comunidades quilombolas, é importante frisarmos e discutirmos, problematizando as causas de suas criações e os efeitos decorrentes delas.

Nesta demanda apresentada em relação às comunidades quilombolas, os municípios indicavam os colégios públicos que atendem essas populações através do SECADI, que foi criada em 2004 por demanda de movimentos sociais, a chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão extinta tão logo o ex-ministro Vélez Rodriguez assumiu o MEC em 2019 sob a presidência de Jair

Bolsonaro. Até hoje, a continuidade de programas é incerta pois não foram apresentadas novas formulações, caminhos, para o trabalho desenvolvido. O órgão era responsável pelos programas, ações e políticas de educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola, educação para as relações étnico-raciais e educação em direitos humanos. Em seu lugar, foram criadas secretarias: a secretaria de alfabetização e a secretaria de modalidades especializadas da educação. Atendia com políticas educacionais, também para alimentação adequada e constante, além de planejamento curricular das escolas direcionadas.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988, art 242, inciso 1) abre espaços para discussões pois estabelece o ensino de História respeitando as diferentes culturas, porém, não toma posição no sentido de provocar um realinhamento ideológico que o tire das amarras dispostas historicamente por uma estrutura racista e preconceituosa. Ao mesmo tempo que abre a possibilidade de mudanças e exige respeito intercultural, não pontua os problemas relacionados aos negros e os vícios presentes na educação contemporânea, herdeira das informações sob o ponto de vista eurocêntrico. A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), sobre ensino de história e cultura afro-brasileira, é uma ruptura no ciclo educacional que perpetua o racismo. Propõe que as crianças aprendam uma nova história, mais realista e respeitosa, a partir de conteúdos sobre as lutas de libertação que o negro trava até os dias atuais, em busca dos seus direitos de cidadão, tendo o adendo com a educação sobre o indígena para o contexto no ensino básico (lei 11.645/2008).

Os processos educativos cotidianos, comunitários e não escolares, onde a tradição oral é meio e conhecimento, convidam aos sujeitos para pensarem-se como autores possíveis de uma educação libertadora, estabelecendo pontes entre si, como educadores e educandos, fortalecendo uma consciência histórica - apresentada aqui como o entendimento do tempo, principalmente do senso de dilatação do tempo, ou seja, quando aprendemos e ensinamos história fazemos isso para entender o quão próximo ou distante temporalmente um evento está do presente. É o elemento que permite ao homem compreender a dimensão da própria história, sem o qual o homem não poderia compreender quem ele é ou o que foi. Desse modo, notamos que experiências específicas do passado são colocadas como um elemento que ainda opera ativamente no presente. Por outro lado, no que tange às perspectivas do futuro,

a consciência histórica tradicional não estipula ações preocupadas em romper com tais tradições.

Então, se a natureza-terra representa a condição da produção/reprodução das relações entre humanos, a propriedade das terras poderá permitir a proteção desse modo de vida que é atacado pela especulação imobiliária, pelo agronegócio e pelo latifúndio, dando condições que as comunidades quilombolas possam preservar os seus modos de criar, fazer e viver numa relação não cindida entre cultura e natureza (MOURA, 1998).

Discutimos, portanto, a partir de Gramsci e consolidamos com Freire que a cultura possui o sentido de saber seu lugar, mas essa posição não como conformismo, e sim como uma formação crítica reafirmada, em papel fundamental no exercício da cidadania por seus direitos e de todos ao seu entorno. Interação com a sociedade urbana, mesmo que geograficamente muitos ainda estão distantes das escolas, do saneamento básico, da energia e de empregos de maior valorização financeira, capazes de permitirem a inserção dos quilombolas ao mundo do trabalho, sem que tenham que renunciar aos seus aspectos culturais e identitários. Porém, esse é o entendimento e a percepção que se toma ao se descobrir, ao se explorar, ao se conhecer, ao analisar como o Estado, a sociedade, a enxerga e o atende (ou se omite). E com essa percepção posta, a possibilidade de agir, combater, desfiar, mudar, caso assim entendendo necessário. Compreender que a prática cotidiana que está inscrita no chão da escola e nas suas práticas cotidianas, não está dada, é uma construção onde se situam ações que indicam permanências e anúncio de mudança. Essa sistemática advém de uma luta pelo espaço dessas pessoas, em suas formações locais e nacionais numa conjunção com o campo da educação e outros críticos na trajetória da população mais vulnerabilizada que, ao longo das últimas décadas, instigaram ao Estado Brasileiro o justo reconhecimento da importância de políticas educacionais específicas para as comunidades quilombolas (GUSMÃO, 1995).

Nascido no Piauí com formação universitária no estado da Bahia, o autor de vertente assumidamente marxista já referenciado em nosso trabalho, o militante negro e pesquisador Clóvis Moura (2020), analisou a formação do quilombo no Brasil e procurou demonstrar o quanto de diferentes maneiras o negro escravizado fazia surgir suas formas de resistência ao sistema, na formação de sua identidade enquanto sujeitos. A sua interpretação remete aos quilombos como contraponto de negação

dinâmica ao sistema escravista, e de suas diferenças dentro da América como um todo e a sua apresentação em todo o espaço nacional brasileiro, apresentando-se como o inverso do que a casa grande representa. Nesta realidade descrita, organizou-se todo o processo produtivo e de expressões do Brasil em relação a sua própria formação, dessa prática negra-africana na constituição das ações desde o período colonial até a contemporaneidade. O entendimento de uma formação social não à parte, mas sim de como essa população negra adaptou-se e traduziu essa quilombagem para melhor adaptar-se e constituir formas emancipatórias e libertadoras de se fazer sobreviver.

Nós nos alinhamos a essa perspectiva, de ressignificação da história da formação do brasileiro, dos processos produtivos, nos espaços de resistências, estratégias e táticas de como recondicionar-se na condição humana, para além de sofrimentos e perdas, mas em relações de conluio, planejamentos, alianças importantes para a comunidade negra e do trabalhador rural e urbano periférico dentro dos processos e elementos dinâmicos da estrutura social em transformação. Esse movimento, chamado por Moura (2014) de quilombagem, como sendo um processo permanente, abrangente e relevante na dinâmica social. Esse ambiente serviu de constante desgaste da estrutura escravista, confrontando o discurso hegemônico em curso (à época) com uma outra possibilidade de construção social ao qual os europeus - colonizadores não dominavam, nem entendiam. Os remanescentes desses quilombos, então, como uma verdadeira continuidade viva das lutas engendradas desde então, confrontando o passado que se buscou omitir em tradições e normas, e a sobrevivência e possibilidades de autonomia no presente.

É preciso discutir a cultura como sentido de saber seu lugar, essa posição não como conformismo, mas como identidade reafirmada e papel fundamental no exercício da cidadania por direito. Na busca e na luta pelos seus direitos e de todos ao seu entorno. Interação com a sociedade envolvente, mas inclusive geograficamente muitos estão distantes das escolas ou do saneamento básico e da energia e esse é o entendimento e a percepção que se toma ao se descobrir, ao se explorar, ao se conhecer. E com isso, agir, combater, desfiar, mudar. É de suma importância que os aspectos das culturas africanas sejam conhecidos e abarcados pelos atores do processo educativo, como forma de diminuir e enfraquecer os preconceitos, as discriminações e o racismo que são vigentes na sociedade brasileira e atacam, principalmente, estudantes negros e negras de nosso país (REIS, 1996b).

Na área das políticas públicas educacionais, campo fundamental de disputas, é possível verificar com dois marcos legais essa busca da população negra e, especialmente, a sua manutenção no sistema educacional brasileiro: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, art 26), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica; e a Resolução CNE n. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Temos, então, grupos remanescentes de quilombos no Brasil que lutam, cada vez mais, pela plenitude de seus direitos, a valorização de sua sabedoria, o respeito pela sua formação e uma maior participação na sociedade brasileira como um todo. Por isso, entendemos ser fundamental que sejam incorporados à sociedade brasileira, tanto do ponto de vista sócio-político quanto econômico, por meio de políticas públicas positivas, já que são alvo de diferentes formas de exclusão e negação dos direitos humanos fundamentais (MARTINS, 1991).

Tradições e músicas, entre o ancestral e o contemporâneo, com rituais, fé, religiosidade sempre se apresentam muito fortes em todas essas comunidades. A inclusão da história da África e do negro no Brasil na educação formal foi deveras importante, mas devemos ir além. A inclusão do negro na escola formal aconteceu com racismo e segregação, dificultando a inserção e participação ativa, efetiva e sequencial desse estudante nas demais esferas do ensino, desde o básico, atingindo também o nível superior. A herança escravagista incutida, presente inclusive no próprio negro, repercutindo falas e preconceitos antes exclusivos de brancos (FANON, 2008), é outro ponto que merece nossa atenção e que pode ser combatido com políticas educacionais como a descrita. Entendemos que, ao ter ciência de sua história, esse mesmo negro comece a romper com o racismo, rebelando-se e redescobrindo em si uma ancestralidade antes repelida. A participação do negro é para além da música, das vestimentas, ou mesmo das tradições religiosas, é também a própria formação do que entendemos hoje como características produtivas em todas as regiões do Brasil (MOURA, 2020). É preciso a realização de uma prática associativa com a devida inclusão social.

Estando informados acerca dos seus direitos, das importantes ações políticas e de que estão garantidos na lei brasileira, conquistadas com muito sacrifício dos movimentos negros e outros, os (as) quilombolas poderão defender a aplicação de

uma forma concreta, com ações objetivas de forma cada vez mais qualificadas, atendendo suas necessidades. No dia a dia entre os moradores das citadas comunidades, existe um grande apelo ao respeito de sua história e origem. O sujeito quilombola encara o território de uma forma própria, transformando o espaço em ambiente religioso - por exemplo - espaço de danças, símbolos territoriais onde aquele possui práticas próprias e aquele espaço é África. Esse entendimento precisa ser compartilhado, e abarcado e dialogado com o entorno, a sociedade como um todo.

3.3 COMUNIDADE QUILOMBOLA E A LUTA PELO TERRITÓRIO

O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias Artigo 68 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) refere-se: "*Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos".* A luta por reconhecimento de direitos e de formação educacional, política e emancipatória das comunidades quilombolas está entremeada das questões sociais e da luta pela terra, perpassando a necessidade de busca por uma estrutura organizada e justa, que permita esse acesso necessário.

O território não é espaço físico e estático, existindo diversas associações semânticas em disputas de espaço e poder. A própria visão de "tribos" e costumes tribais é etnocêntrica, colonizadora, uma historicidade em narrativa cultural que segrega o outro e estabelece o próprio discurso sobreposto à identificação identitária dessa população. O território não é um mapa, e sim, intencionalidades políticas, econômicas e socioculturais. Sustenta sua própria história de forma acumulada. Quilombo, é a negritude como categoria sócio-histórica num universo racista no espaço brasileiro. No território, se expressa a cultura negra e a sua própria diversidade. Educação e escola possuem um papel fundamental de construção e fortalecimento de identidade. Torna-se, então, um espaço privilegiado em espaço provocativo de resistência e formação humana antirracista, transformação de realidade vivida, organização social entre local - povos - culturas - em escala global (GASPAR, 2020).

No papel, homens e mulheres negras foram considerados livres, mas a abolição não lhes garantiu a verdadeira cidadania. Em solo brasileiro, não ocorreram as premissas básicas para a passagem de escravizado à cidadão. O acesso e as

oportunidades do exercício à cidadania, como habitação, educação, mercado de trabalho, rendimento e saúde, em condições de dignidade plena (quantidade e qualidade), não se inscreveram de forma universal no território nacional, e para a população negra, o quadro foi o mais dramático (MOURA, 2020). Nos últimos 126 anos foram os primeiros a entrar no mercado de trabalho e os últimos a sair, exercem as atividades formais e informais de menor expressão socioeconômica e política, são a maioria nas habitações impróprias como as favelas, cortiços, palafitas e loteamentos irregulares, na história e nas últimas décadas, o cenário do homicídio revela que as principais vítimas são homens, pobres, jovens e negros, enfim, é um contexto que assinala territórios sem cidadãos (SANTOS, 1993). O texto que apresentamos reflete nossa busca pelo entendimento das políticas públicas que conduziram a população negra até os dias de hoje, contudo em nenhuma medida a constituição de 1824 garantiu acesso da população negra e escravizada aos aspectos fundamentais à cidadania, já mencionadas

Os quilombos na história do Brasil são a concretização dos movimentos de resistência, com as possibilidades dadas aos negros em frente a situação posta no regime escravista (NASCIMENTO, 1976). Isto posto, construíram suas histórias, fincaram raízes e criaram laços entre si, de solidariedade e parentesco. Construíram divisas reais e imaginárias, que defendem seus conhecimentos, seus símbolos religiosos, suas angústias, seus tambores, sua corporeidade, seus modos de pensar, de realizar e de viver. Na dificuldade de sobrevivência dentro de um ambiente hostil em diversos níveis, construíram uma estrutura de conhecimentos e práticas, uma *práxis*, que é transmitida para as novas gerações e essa transmissão está sendo posta à prova em todos os momentos.

Falar de quilombos não é aceitar ou somente expor termos e significados simplistas. Não é necessário tecer considerações descompromissadas com a realidade desse grupo social. Falar de quilombos é evidenciar, dentre outros sentidos, a trajetória de formação e de resistência de grupos negros, os quais, enquanto comunidades assumem uma postura de afirmação perante uma sociedade ainda fortemente marcada por diferentes práticas discriminatórias, as quais, em grande parte, ocorrem veladamente, é assumir esse espaço como construtor de saberes (MOURA, 2020). Sustentamos que uma educação profissional de formação crítica precisa ser acompanhada da história do negro e dos saberes profissionais construídos por esse povo.

Todas as condições dessas comunidades foram realizadas por si próprias, ao longo dos anos e gerações, sob as mais diversas dificuldades e esquecimento seletivo por parte das forças estatais (MOURA, 2020). O Brasil não sabe seu próprio quantitativo real de comunidades quilombolas (hoje mais de 3500 nas diversas fontes oficiais e extra oficiais), com um número mínimo titulado. A discussão sobre sua história, suas necessidades e visões de mundo, não é um simples resgate do passado, mas uma visão de futuro, na busca da anteriormente falada cidadania. Resgatar raízes africanas, sim, porém com suas lutas contemporâneas para conseguirem o que querem e precisam para se tornarem brasileiros. A terra com sentido de patrimônio imaterial, cultural, com significado diferente do que possui em relação ao sistema capitalista, percebido nas falas dos quilombolas, denotam que existe aqui um outro saber, uma outra origem, um outro caminho a ser trilhado, diferente do sugerido e imposto oficialmente pelo Estado (SILVA, 1996).

Bahia, Maranhão, Mato Grosso e Pará possuem, em dados extra oficiais, a maior quantidade de comunidades Quilombolas do Brasil. A economia nesses locais se dá por meio da coleta extrativista em pequenas comunidades, como por exemplo, no estado do Pará. Transformar em modalidade educacional, com temática específica, estratégias, metas, material didático próprio, adaptado o estilo de vida local para que eles se entendam e se conheçam como pessoas, sujeitos de direitos e transformadores da realidade é uma possibilidade de formação que respeita sua origem, historicidade e capacita para uma inserção de forma mais autônoma na sociedade brasileira contemporânea. O desenvolvimento de políticas públicas que atendam a comunidade chegando via educação, são possibilidades de trabalhos que precisam partir de lideranças que consigam atrair a mobilização da comunidade local e do entorno. Hoje existem diversos Professores leigos incentivando as pessoas, alfabetizando e preparando para a vida em sociedade cada vez mais urbanizada, pois foi a solução encontrada nesses locais. Existem experiências relatadas com professores de fora da comunidade, com o trabalho reduzido à visão de perspectiva do agente educador, sem o viés transformador e criador de quem é nativo e conhecedor das dores e necessidades, aspirações e ambições da comunidade, por diversos Estados da Federação (CIAVATTA, 2013). O Brasil possui hoje 2.366 escolas quilombolas, onde atuam 17.288 professores e que recebem 264.404 alunos (PORTAL DO MEC, 2020). Falta água potável e condições de estudos e convivência

no Mato Grosso, por exemplo, sendo replicado nos demais estados. De 2013 para cá o governo do Mato Grosso abriu formação para professores especificamente de comunidades quilombolas visando uma preparação das pessoas diretamente envolvidas para que atuem nos seus espaços. A percepção dessas pessoas e crianças de que não são vistos pelo Estado e precisam se auto afirmar e desconstruir o racismo estrutural e nem sempre velado é uma força de trabalho ainda não devidamente, no melhor sentido da palavra, explorada pelas organizações públicas direcionadas à educação quilombola.

O movimento político é um enfrentamento à invisibilidade do povo negro e das comunidades quilombolas. A luta perpassa os ambientes de alfabetização, e intencionam levar a formação de pessoas dos locais para o reconhecimento de si e o conhecimento da sua história. Dialogando, escutando a realidade da comunidade local e fazendo o elo, à integração, o contato desses para com os espaços políticos e de decisões em relação aos ambientes governamentais. Para fortalecer esses saberes, as culturas originárias das comunidades Quilombolas, devemos voltar nosso olhar ao que é, portanto, esse espaço hoje. Desfeitos os nós que os prendiam a meros local de escravos fugidos, mais do que três ou quatro, o que pode ser realizado na comunidade quilombola contemporânea é um debate importante, e algumas possibilidades apresentadas em nossa pesquisa. A apropriação do espaço e a tradução do que é o mundo do trabalho a partir de seus membros (aqui incluso o próprio ambiente inserido), trazem as diferentes formatações dos quilombos brasileiros e de como conseguiram manter sua dinâmica econômica e social durante muito tempo (MOURA, 2020), nos sinalizando que historicamente as adaptações, as releituras de mundo já se faziam presentes nesses espaços e que o fortalecimento é, dessa forma, resgate ao mesmo tempo que conquista de seus direitos.

A visão do negro sobre sua formação e como a realidade pode ser transformadora ou imobilizadora, precisando o saber local, tradicional e o formal somarem-se visando sua autonomia e responsabilidade por sobre seus caminhos dentro da sociedade. Hoje, esse papel é desempenhado pelas comunidades quilombolas, que é ser um espaço coletivo de luta, em que suas festas e celebrações são momentos de repensar o estar presente para sua própria comunidade e como repercutir seus saberes na sua descendência e entorno (MOURA, 2014). Porque o

espaço do quilombo é em si e no seu entorno, papel de uma verdadeira escola não formal, mas que inclui também a sua presença no ensino tradicional. Essa somatória de ações se dá através do enfrentamento e do posicionamento das diversas vertentes já comentadas neste trabalho, e de todos os sujeitos envolvidos no debate após o conhecimento da realidade vivenciada e os interesses do discurso hegemônico por sobre esses corpos. A formatação legal de nossos marcos e legislações, incluindo a nossa carta constituinte, somente se dará com viés igualitário ou propondo essa mudança de paradigma após críticas e lutas desenvolvidas ao longo da história, pela mobilização e enfrentamento realizados pelas organizações criadas do povo pelo povo, com exposição e disponibilidade de seus membros. O fortalecimento dessas ideias e ideais, através daqueles que conseguem se incluir na academia formal, conforme veremos a seguir, embasaram as propostas e rumos que as populações quilombolas, afrodescendentes, seguiram e seguirão para a sua libertação.

Ao olharmos a conjuntura brasileira, percebemos que nunca efetivamente tivemos políticas públicas capazes de inserirem o negro com sua cultura no cenário educativo, na disputa da terra e no mundo do trabalho. As poucas e frágeis tentativas sempre tentaram apagar os aspectos culturais, tentando fazer parecer que eles até estavam presentes, mas pouco contribuíram para o Brasil ser o que é hoje, seja fisicamente ou culturalmente. Uma sociedade liberal escravista, que sempre usou como recurso a superexploração das regiões dominadas para manutenção e crescimento de seu sistema de acumulação de riquezas tem seus caminhos de solução para uma maior igualdade entre os sujeitos para muito além de uma normativa que regule as relações sociais. O que evidenciamos em nossa investigação é que o mundo do trabalho pode se configurar como elemento integrador e mantenedor dos aspectos culturais da comunidade quilombola, construindo entendimento coletivo que o negro através do seu trabalho físico e cultural contribuiu, e muito, para o Brasil de hoje.

3.4 O QUILOMBO E O TRABALHO

Ao tratarmos anteriormente do ambiente relacionado ao conjunto de normas e leis, manifestações e ações políticas a respeito do reconhecimento da necessidade de garantia de direitos à população negra, mostramos como a sociedade (brasileira em nossa investigação) enxergava, e em grande parte ainda aparenta enxergar, uma

dissonância entre o que está posto, entre o que é necessário fazer e as resistências conservadoras especialmente no âmbito educacional. Apresentamos, também, a imensa batalha travada nesse campo de normas no que se relaciona ao direito por sobre a terra, com a propriedade privada sendo posse de poucos, enquanto existe um enorme contingente de trabalhadores do campo, muitos negros e de comunidades formadas para resistência e sobrevivência desde o período colonial, buscam manter tanto no sentido cultural quanto na sua materialidade.

A partir desse momento, traremos à luz do debate como as comunidades quilombolas se formaram e usaram de especificidades temporais e geográficas para identificar e adaptar suas sociedades de forma que puderam resistir e manter com o máximo possível de dignidade e organização a partir de seu próprio ponto de vista, realizando e mantendo ritos, construções simbólicas e físicas, para sua subsistência e possível expansão. Apoiando-nos no profundo trabalho investigativo do pesquisador Clóvis Moura, podemos vislumbrar o que aconteceu nos diversos estados da federação, com exceção de Acre, Roraima e Distrito Federal (PORTAL MEC, 2020), com os diversos povos vindos do continente africano criando uma nova nação dentro do espaço constituído até então, que os recebeu reprimindo violentamente e não havendo espaço para seus próprios pensares, conhecimentos e ações enquanto seres humanos, sujeitos de sua própria história, sem que houvesse bravas e insistentes tentativas.

Em cada região do país os agrupamentos que viriam a se chamar Quilombos adquiriam características que reproduziam o sistema econômico do seu entorno (MOURA, 2020), mas sem uma unicidade técnica entre os quilombolas, até por conta de suas diversas ciências diferentes, pois como frisamos anteriormente eles eram diversos povos trazidos ao continente brasileiro via sequestro e tráfico de pessoas, não havendo unicidade em técnicas de trabalho entre outras especificidades. Das diversas versões desse *modus operandi*, iremos nos concentrar especialmente em dois identificados: o agrícola, que era o mais difundido, e que se aproximava em relações comerciais com a roça, gerando um ecossistema econômico que se mantinha e sobrevivia à parte da sociedade urbana da época; e o de serviços (MOURA, 2020), esse apoiado em trabalhos precários, considerados sujos ou mesmo indignos e que precisava de uma sujeição ao qual muitos dos imigrantes evitavam

aceitar, seja por periculosidade ou entendimento de estaria em desacordo com sua posição de dignidade natural dentro da sociedade.

Os Quilombos eram núcleos sociais que buscavam o melhor aproveitamento possível das condições apresentadas, sejam ecológicas, estruturais, sociais e de acordo com o clima político de seu tempo. Realizavam uma produção para subsistir e para gerar excedente possível de ser comercializado (MOURA, 2020). Esse entendimento levou a uma busca de produções agrícolas diferentes da monocultura, típica da época, evitando assim o enfrentamento desigual contra os latifundiários, por exemplo, que possuíam a seu favor todo o aparato do governo como seus aliados. Todo esse contexto levou à modelos de sociedades com lideranças centralizadas, que organizaram os trabalhos internamente, controlando conflitos que poderiam evitar, liderando revoltas quando percebidas oportunidades de novos membros para agregar às suas fileiras e, conseguindo a manutenção dessas vidas e a existência de um ambiente fora da visão eurocêntrica, não sendo nem mesmo uma negação desse ou uma reprodução da terra de origem, mas uma nova forma de se viver em sociedade, seguiram durante séculos coexistindo com o período escravocrata. O ambiente, na maioria dessas comunidades, era voltado à própria coletividade, com organização e respeito à essa ordem hierárquica, com os trabalhos desenvolvidos de acordo com as capacidades físicas e intelectuais de cada participante (MOURA, 2020). A integridade territorial e social era a sua necessidade objetiva, e o ponto de convergência de todas as decisões tomadas.

Os Quilombos, portanto, para além de um esforço de forçar as estruturas escravistas coloniais da época, atuavam também por dentro desse sistema (MOURA, 2020). Podemos visualizar as comunidades quilombolas como células deste corpo (sociedade brasileira) que estavam infectadas por um vírus (a liberdade, autonomia, o desejo de viver e ter sua própria história construída e contada pelos seus, de sua forma) e esse vírus se espalhava com os boatos, notícias, acontecimentos e eventuais conquistas de territórios, onde o Estado não poderia entrar sem um confronto que iria gerar muitas perdas para suas fileiras. Essa perspectiva gerava à época o recrutamento voluntário de muitos não-negros, inclusive. Eram pessoas brancas marginalizadas, indígenas, de diversas etnias e credos religiosos, todos que eram oprimidos pelo poder central buscavam participar das comunidades quilombolas pois

elas se apresentavam como uma verdadeira democracia racial (MOURA, 2020), algo inimaginável ao Brasil colônia - e novamente, aparentemente até os dias de hoje - e que via nesses lugares essa verdadeira possibilidade de construir-se uma nova nação. Ao mesmo tempo era para aqueles no poder, uma verdadeira ameaça que precisava de acompanhamento constante e intervenções que eram verdadeiras chacinas, para não deixar vestígios. O fato resultante desse tensionamento político, econômico e militar era um ambiente em que as pessoas, não possuindo um mínimo de segurança e tranquilidade, precisavam se manter fiéis a determinados grupos. Quanto mais a violência preenche o atingimento de objetivos do Estado, mais ele próprio se desgasta e alimenta as possibilidades de uma resistência que utiliza também meios físicos.

O professor Milton Santos (2018) nos apresenta essa conjuntura formativa do sistema econômico da época com os conceitos de colonialismo externo e colonialismo interno. Podemos compreender esses conceitos e a forma que nos atendem em relação a construção de nosso entendimento nessa abordagem: o colonialismo externo trata das relações globais entre os países e a forma que se deu a exploração mundial por parte dos países europeus em relação ao resto do globo. Com produções por monoculturas de acordo com a geografia e clima da maior parte dos continentes explorados, com algodão em um território, cana de açúcar em outro, minérios e assim por diante. Se os países imperialistas buscavam essa adaptação macro, o colonialismo interno já o reproduz e o transforma em espaços micros. Se a busca por minérios em Minas Gerais é o esforço maior, o que os colonizadores vinham buscar, a forma interna de exploração era de pecuária em regiões como o hoje chamado triângulo mineiro, noroeste de São Paulo na região de Barretos, e mais para dentro do continente. Essa visão de exploração de acordo com o ambiente e a população atingida serve para os europeus, para o poder central na colônia (em nosso exemplo, Brasil) e serve para entendermos o surgimento de pequenas regiões especialistas, com os agrupamentos quilombolas aliando-se aos camponeses portugueses e depois com os demais imigrantes, em um formato que atendesse as necessidades com as ferramentas e ambientes favoráveis à manutenção desses lugares, dentro de uma sistemática própria que na maior parte do tempo independe da ação do Estado.

Quando do isolamento de uma parcela da população, de uma comunidade, afastados do centro do comércio e da indústria, existe uma forte tendência ao

monopólio por parte dos proprietários dos meios de produção. Isso leva a preços pouco convidativos, fazendo com que a população local crie formas de subsistir (SANTOS, 2018). Os espaços urbanos, pelas suas proximidades entre os interessados, criam condições para os negócios e ofertas variadas de produtos, o que serve tanto para os processos externos quanto internos de colonização. Portanto, com essa concepção, seja para países mais afastados de outros por questões geográficas, quanto para o interior, a roça propriamente dita, existe sempre um obstáculo a mais para a superação das condições de trocas e avanços sobre mercadorias (SANTOS, 2018). Essa relação entre quantidade de pessoas envolvidas no processo, a formação geográfica em que estão inseridos e portanto, com as dificuldades inerentes dentro do processo dinâmico de trocas e compras, no ciclo produtivo, tornam os espaços rurais e periféricos mais expostos e com capacidade reduzida de enfrentamento e superação de desigualdades, necessitando de uma importação dos produtos faltantes e apoio governamental através de políticas públicas que fomentem e deem condições dessas comunidades suportarem esse processo de concorrência produtiva (SANTOS, 2018). Entendemos que as condições de desigualdades se replicam em esferas macro e micro, dada as condições para que tais ocorram e não sejam tomadas como preponderantes para uma melhor condição de vida para a população, tendo em vista essa ser desconsiderada ou no mínimo invisibilizada do olhar público.

Entendemos a abordagem a respeito de isolamento, distância, como acesso ao crédito, às inovações tecnológicas de produção, ao pleno funcionamento e manutenção de máquinas para a agricultura, pecuária e todo processo produtivo. Ao manter a estrutura longínqua, fisicamente, e o acesso restrito, cria-se assim uma desassociação entre essa população rural e a urbana, levando aos sujeitos dessas comunidades uma formação própria das estruturas sociais, ao empobrecimento relacionado a quaisquer tentativas de competir ou sobrepor outros que já aportam com a produção escoada e manufaturada nos grandes centros e esse mesmo produto chega com alto valor precificado (SANTOS, 2018). Essa situação, tal qual o autor nos apresenta, se estabelece entre países colonizados, em nosso caso a América Latina, onde cada país tem fronteira com outro que sofre de igual conjuntura, e internamente às regiões mais afastadas dos grandes centros precisam de uma relação de apoio e suporte da cidade ou comunidade vizinha, que também está com dificuldades. Cidade e campo sofrendo de males advindos do exterior, provocados a repetir o sistema

internamente, com as possibilidades de autonomia, fortalecimento das identidades, resgate de cultura e possibilidades de enfrentamento ao discurso hegemônico esvaindo-se na necessidade precípua de conseguirem se alimentar dia a dia.

Reforçando sobre as possibilidades do trabalho, mas ainda relacionado às condições oferecidas no período colonial e no seu final, já com advinda dos colonos imigrantes europeus, ocorreram diversos fatos que marcariam a entrada dos negros, antes da abolição, mas sempre na iminência dessa lei, no macro sistema econômico brasileiro. A intencionalidade da época, se era compor trabalhadores assalariados com a mão de obra escravizada, traduziu-se como um risco: para fazer sentido, precisaria gastar com o trabalho do imigrante o mesmo que o senhor da fazenda gastava com o escravizado, porém, ao invés de elevar os gastos com esse prisioneiro, buscou-se reduzir os ganhos do novo entrante dessa equação. O resultado foram diversas aproximações entre, por exemplo italianos, com trabalhadores negros escravizados nas fazendas do interior de São Paulo (MOURA, 2020). Essa aproximação entre italianos, alemães, mas especialmente os de maior número, como os portugueses, geraram agrupamentos e alianças que ainda reverberam e delineiam relações familiares até os dias de hoje (CÁCERES, 2019).

As condições de desigualdades numa conjuntura política, tornando-se concreta com as políticas positivadas ou por omissão do estado brasileiro quando provocado, seja por bolsões de enfrentamento ou pela pobreza apresentada pelas pessoas dessas regiões, tornam-se diferenças sociais de longa duração, com ligações entre o que é econômico, pretensamente científico, religioso por vezes, mas sempre com viés totalitário e impositivo por parte de uma classe dominante e outra, constantemente achacada e oprimida. Os efeitos do que anteriormente tratamos como a “colonização interna” por parte do autor é efeito direto, correlato, e mantido devido ao “colonialismo externo”, na superexploração imperialista por parte dos países centrais da Europa em relação às suas colônias, apresentando uma interdependência desses fatores (SANTOS, 2018).

O que também é importante representarmos e reafirmarmos são que as ações e enfrentamentos das comunidades quilombolas ao longo dos séculos também é parte do que significa ser latino-americano, brasileiro, negro, quilombola (MOURA, 2020). Que os processos de abolição, acesso aos direitos civis e políticos, educacionais e de

moradia (direito à terra) são resultados não apenas do tensionamento da luta, mas por tornar-se parte do entendimento de como solucionar questões históricas que exigem mudanças e mesmo rupturas, e que esses processos e lutas precisam, em nosso entendimento, ser reconhecidos formalmente pela sociedade brasileira para que sejam superados.

4 METODOLOGIA

Apresentamos aqui a metodologia e os aspectos metodológicos que nos conduziram no curso da investigação que apresentamos nesta dissertação e no produto que construímos. Destacamos a importância desse capítulo no enquadramento de nossa pesquisa em aspectos referentes a um estudo de caso e na forma como delineamos, apresentamos e compreendemos nosso objeto de estudo, o Quilombo Vargem Grande. Freire e Faundez (1985) sustentam que o conhecer se configura em resposta a uma pergunta. Desse modo, assumimos uma pergunta de partida como forma de orientar nossa investigação e a proposição de um produto que atenda a necessidades específicas do quilombo Vargem Grande. Para tal, perguntamos: como o quilombo Vargem Grande pode ressignificar seus entendimentos a partir do mundo do trabalho?

4.1 ESTUDO DE CASO

Esta investigação foi motivada pela experiência oriunda deste pesquisador tanto a partir de uma prática profissional enquanto consultor pedagógico em sistemas de ensino da iniciativa privada, participando de reflexões com professores por todo o Brasil e, talvez principalmente, enquanto morador das cercanias de uma comunidade quilombola dentro do território urbano da cidade do Rio de Janeiro, o Quilombo Vargem Grande. Percebemos a ausência ou o pequeno espaço da cultura quilombola no cenário relacionado ao mundo do trabalho e seus espaços de formação técnico e profissional nos ambientes escolares. Quando iniciamos a busca por entendimento teórico sobre as questões latentes e a necessidade dessas ponderações fazerem parte das reflexões dos professores sobre os objetivos de sua prática pedagógica e o ingresso, por consequência, no mundo do trabalho por parte dessa população, encontramos algumas considerações e análises fundamentais para ações transformadoras.

Sustentamos que uma educação emancipatória precisa ser construída a luz da diversidade cultural brasileira, assim se faz mais do que necessário de processos educativos que construam representatividade não só nas escolas quilombolas, mas nas práticas educativas da escola básica brasileira e nas perspectivas dos egressos após o ensino formal disponibilizado localmente.

Entendemos, fundamental frisar, que o papel da EPT relacionado ao ingresso dessa comunidade e de outras assim constituídas podem ser ações consideradas decoloniais, por enfrentarem uma hegemonia colonizadora e construir, a partir dessa percepção, um novo conhecimento. Assim, discutimos como os processos educativos podem se apropriar de conceitos que integrem as reflexões sobre o processo de colonização e sobre como a questão de raça se relaciona, a proposta emancipatória do trabalho como manutenção de identidade e como esses discursos podem ser realizados ou omitidos nas escolas.

Destacamos como um aspecto fundamental a realização de um Estudo de Caso na comunidade Quilombola Vargem Grande como estratégia de pesquisa ideal para nosso trabalho. Conforme Robert Inn (2001), o estudo de caso é uma investigação empírica num fenômeno contemporâneo, com uma análise histórica e por sobre o resultado. É necessário reunir informações detalhadas e claras de um fenômeno, com perguntas tais como "Como" e “Por quê”? É um tipo de estratégia utilizada para investigar um objeto de estudo amplo, através de uma pequena amostra. Não possui uma solução pré definida, com várias hipóteses através do método indutivo e tem como objetivo estruturar uma discussão e um debate, analisando evidências adquiridas para o desenvolvimento de argumentos para as possíveis soluções.

Utilizamos de questionários semiestruturados, em que levantamos dúvidas e questionamentos sobre o objeto de estudos e através do modelo exploratório, analisamos de forma única. Importante frisar que possuímos diversas fontes de evidências, no planejamento e na abordagem de acordo com essa estratégia de pesquisa, inclusive por sermos moradores da comunidade. Para a realização deste tipo de estudo, geralmente o pesquisador usufrui uma variedade de dados e informações, as quais podem ser coletadas em diferentes momentos no decorrer do trabalho e por meio de várias fontes informantes. Para a realização deste processo os estudiosos podem empregar técnicas apropriadas para a coleta de dados, sendo que na maioria das vezes utiliza-se a observação e a entrevista. Em virtude da complexidade que o estudo pode atingir, é de fundamental importância que o pesquisador defina claramente e focalize seu interesse nos pontos a serem estudados, perfazendo, assim, uma maneira de evitar que informações irrelevantes

venham a atrapalhar suas interpretações e consequentemente suas conclusões e resultados. Por sua vez, a escolha e identificação da unidade de análise estão associadas ao problema ou questão de pesquisa definida pelo pesquisador, salientando-se que precipitações neste processo também apresentam grande possibilidade de comprometer a pesquisa, pois, pelo fato de o objeto de estudo consistir em um dos elementos essenciais, se a escolha deste for mal sucedida, dificulta-se a reflexão e validação das respostas.

Nesse processo, foi fundamental ao nosso trabalho ser flexível, imparcial e independente, trazendo para a sociedade de forma íntegra o que se concluir após o estudo de caso. Fundamental alguns pontos de atenção: conhecemos o público e o meio a ser pesquisado; elaboramos a proposta do objetivo de maneira embasada, fazendo perguntas relevantes e buscamos ser bons ouvintes; para a análise, levantar dificuldades e se propor ao desafio de pesquisa com noção clara das questões e seus objetivos; registramos as informações com os meios disponíveis todas as vivências, os relatos, os diálogos realizados, com a generalização dos resultados e a aplicação em seu ambiente e em outros possíveis similares. Para avaliar o Estudo de Caso, iremos seguir a seguinte estratégia: Identificamos os fatos mais importantes relacionados ao caso; identificamos a questão ou questões-chave; e por fim, recomendamos a melhor medida. Assim, temos: a formulação do problema ou das questões de pesquisa, a coleta de dados; a análise e interpretação dos dados; e a redação do relatório.

Entendemos, portanto, que mesmo com as limitações metodológicas de investigação, como dificuldades de um maior rigor científico no tratamento de dados, havendo, portanto, alguma base para generalizações, para subjetividade de mensuração e mesmo de confiabilidade, de outra forma, enquadramo-nos entre os que identificam no método qualitativo a possibilidade de realização de estudos mais aprofundados, permitindo análises de situações específicas e complexas, partindo do geral para o específico. Em geral, o estudo de caso é preferível quando o fenômeno em estudo não pode ser separado do seu contexto natural e apresenta obstáculos de quantificação, que é nosso caso. Existem problemas ligados à pesquisa que não permitem ao pesquisador controlar o comportamento dos fenômenos de forma direta, precisa e sistemática, porém no contexto em que estamos propondo sua utilização,

um ambiente dinâmico informal e também formal e as relações com a autonomia dos sujeitos, ele é plenamente utilizável aos nossos propósitos.

4.2 ENTREVISTAS REFLEXIVAS

Construímos essa pesquisa partindo da análise de ações desenvolvidas por um grupo social que, em meio ao contexto de marginalização, tem atuado sempre contra o imperativo sistêmico de um Estado que confronta o seu direito de existir enquanto comunidade, que são os quilombolas, impondo através do discurso de mercado de trabalho uma desapropriação dos valores culturais e dos saberes historicamente construídos pela comunidade. Entretanto, mesmo com as adversidades enfrentadas, está fortalecendo o sentimento de pertencimento e resistência; fazendo compreender a sua atuação como produtora de identidades, enraizada na cultura, na história, e fortalecida a partir das práticas cotidianas de insurgência, que educam e possibilitam o empoderamento de jovens negros. Numa perspectiva educacional ampla – que ultrapassa os muros da escola e desemboca na construção de identidades, no plural, numa esfera individual e coletiva, no sentimento de pertencer, atribuindo diferentes significados à potência da experiência – ações que podem reverberar na decolonização de discursos, corpos e mentes, movidos pela necessidade de assumir a negritude, buscando representatividade e tomando a estética e a cultura como elementos constitutivos de si. Toda essa construção chega a um momento de ingresso no mundo do trabalho, e as perspectivas acerca desse momento pelos atores envolvidos.

Nossa escolha pelas entrevistas reflexivas foi por compreender que desse modo poderíamos propor um produto educacional adequado às necessidades da comunidade e que realmente fosse possibilitador de ressignificações culturais de resgate a partir do mundo do trabalho e pelos saberes profissionais desse grupo. Nas entrevistas reflexivas, as formas de abordagens são importantes para a busca das informações descritivas. O nivelamento linguístico, a proximidade referencial utilizada nas perguntas é um elemento valioso para a compreensão do questionamento por parte dos entrevistados. Comumente ocorrem desvios de foco, que precisa ser retomado pelo condutor do procedimento. Uma forma de realizar essa ação é sintetizar o que foi recebido e redirecionar o entrevistado ao objeto. A esse processo chama-se questões focalizadoras, com um conjunto de técnicas tais quais:

investigação de diferença, verificação da perspectiva do observador perante a discussão, relações interpessoais, solicitação de uma minúcia maior em alguma resposta e por fim, esclarecimentos aos pontos que se entende necessário um maior aprofundamento. Dentre as etapas de análise, pode-se realizar a leitura completa, a separação em partes e a organização em contextos de significação. Alguns fatores considerados nesse processo de análise são a subjetividade, o contexto social no qual a entrevista ocorreu e o registro contínuo de novas ideias do entrevistado enquanto o processo ocorre.

Percebe-se, no transcorrer das entrevistas reflexivas, que existem relações estabelecidas entre sujeitos com perspectivas diferentes sobre o ato em si (a entrevista), e em relação à intencionalidade da entrevista, que podem ser ou não explícitas. Por isso, é fundamental a relação prévia entre as partes estabelecer esclarecimentos a respeito de respostas superficiais, impertinentes ao tema, devaneios e em caso de dúvidas a respeito do assunto tratado. As questões éticas, como contexto da entrevista e os sentimentos dos entrevistados são essenciais na aplicação do modelo aqui apresentado.

A investigação que propomos entende como fundamental não só um processo educativo capaz de permitir acesso e representatividade, mas que edifique uma postura de autonomia frente aos fatos que são apresentados cotidianamente aos indivíduos. Para isto, precisamos, refletir, atuar, desaprender, aprender e reaprender continuamente. Vemos na EPT uma pedagogia que dá sentido à desordem absoluta da colonização de um povo, reinventando a sua existência a partir de suas experiências e do trabalho. Consideramos em nossas entrevistas reflexivas também modos de práticas permeadas de abstração sobre o mundo do trabalho de nossos parceiros de trabalho, principalmente quando esses sujeitos devem ser considerados não objetos de estudos por parte da academia, mas sim produtores de ciências concretas e também subjetivas que elas sim necessitam dessa pertinente análise. Autores como o norte americano Donald Schön, que durante os anos 1980 estudou e passou a criticar fortemente a racionalidade técnica, com um entendimento bastante objetivo sobre a ligação de profissionais diversos, seus conhecimentos e a realidade que vivenciam, trazendo uma problemática entre a teoria e prática da educação profissional e seu ambiente social, introduzindo a leitura de um sujeito que é “profissional reflexivo”.

Em seus trabalhos, especialmente (SCHÖN, 2000), o autor analisa a forma como a educação profissionalizante comumente se apresenta: numa dicotomia de primeira teoria e depois prática, para então o discente experimentar estágios em ambientes reais de trabalho, ele percebeu o estranhamento e a insegurança desse alunado, não apoiando a formação reflexiva e uma experimentação plena, e sim, provações e pressão para resultados. Percebeu Schön que o profissional mais experiente apresentava entremeado à sua prática uma relação muito próxima de um perfil assemelhado a outros pares, mesmo que em locais ou tempos distintos (dentro de uma contemporaneidade comparada). Apesar de usar termos como “conhecimento artístico” em suas obras para explicar soluções pertinentes, rápidas e com elevado grau de satisfação, o que entendemos que se revela fortemente nessa pesquisa é que o conhecimento tácito é parte integral do ser humano, abarcando suas diversas relações sociais, desde familiares até profissionais.

Através de Shön, com a epistemologia da prática, verificamos conceitos que fundamentam a formação profissional que tanto buscamos em nossa pesquisa: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Quando discutimos sobre tipos de conhecimentos, valores morais e de ações materiais na transformação do mundo (entendido aqui como seu espaço de vivência e de ação), entendemos como o ato de conhecer-se na prática, estruturado, portanto, nas suas relações sociais e profissionais com parceiros, colegas e dentro do seu ambiente de trabalho. Pensemos nos signos referentes à sua linguagem, ferramental utilizado para comunicação, manutenção e propagação de cultura (conforme conceituamos anteriormente) e sobrevivência em ambientes muitas vezes hostis. Esse conhecimento é manifestado durante a ação que está acontecendo (SCHÖN, 2000). Nessa condição, quando a ação se torna parte integrante de uma rotina e um fazer sistematizado, entra a necessidade de se refletir sobre ela, acontecendo a reflexão na ação e sobre a ação, fundamentais na formação prática de um profissional. Percebe-se, também ainda na linha de pesquisa desse autor, que no processo novas compreensões são adquiridas, e com isso, a emoção e a razão condicionando uma nova interpretação por sobre a sua realidade.

Entendemos que se é preciso reconhecer as incertezas e os conflitos da prática, e as possibilidades de serem geradas diferentes formas e conhecimentos na ação, pois consideramos importante nesse processo respeitar as condições temporais de cada lugar dentro de seu processo histórico, quando mais espaços considerados

periféricos e/ou mais, ameaças ao planejamento expansionista da economia de mercado que vivenciamos no Brasil de 2021. O próprio autor considera que as novas possibilidades de agir, descobertas na reflexão sobre a execução, são possibilidades de com a sua experiência acumulada da prática (experimentações anteriores e avaliações realizadas a posterior) precisam ser vistas dentro de suas particularidades. Portanto, refletir sobre uma experiência anterior para considerar a ação por sobre uma situação inédita e ainda sem o vislumbre do seu todo.

Nesse caso, uma situação considerada diferente não geraria estranhamento, porque o encontro de algo fora do padrão de reconhecimento de labor seria por si só um modo de se agir com certa previsibilidade (SCHÖN, 2000). A epistemologia da prática proposta na formação dos profissionais nos leva a compreender que as soluções técnicas possuem um lugar bastante limitado, já que a racionalidade técnica se apresenta insuficiente diante das diversas realidades enfrentadas na realidade dos sujeitos em sua diversidade. Essa crítica à construção de um conhecimento baseado em teorias e execuções sistemáticas dentro do ambiente profissional (dualismo pedagógico) produz um afastamento de quem está em formação da realidade de um mundo do trabalho condizente com seus anseios, desejos, necessidades e buscas.

Para Bakhtin (2009), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. código da língua em um momento específico e em um lugar determinado, visando à comunicação com outro sujeito. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Todo enunciado é um diálogo e faz parte de um enunciado ininterrupto. Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, tornando-se a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal. Trabalhar com o conceito de **palavra** (discurso) em Bakhtin (1999), sem esbarrar nas questões inerentes à **língua**, **fala** e **enunciação**, torna-se uma atividade não profícua, uma vez que a palavra está intimamente ligada a tais conceitos. Usaremos, portanto, esse referencial na análise dos discursos apresentados em entrevistas, considerando a importância de a partir das vozes dos sujeitos participantes observarmos os intentos e as soluções a serem apresentadas.

Reinventar a existência, buscar a autolibertação, um espaço de criação de modos de fazer, ser, pensar, sentir, viver é o que entendemos como decolonizar. Também a teorização de esperanças, re-existências, criando uma fissura na estrutura vigente, contrapondo a hegemonia com algo diferente, novo, surgindo direto da comunidade. Nesse contexto, buscamos escutar as soluções epistêmicas na voz de pessoas que pensaram a partir dessa população, afastados dos principais centros de poder por parte dos impérios neo-coloniais e financistas do sistema neoliberal capitalista presentes em nossa sociedade urbana contemporânea. Propomos trabalhar uma possibilidade de visão de mundo que pressupõe uma transformação do papel das escolas formais e não formais, promovendo e oportunizando processos de ensino e aprendizagem de caráter reflexivo, crítico, de e para o trabalho como processo emancipatório a esses sujeitos considerados periféricos, de classe trabalhadora e sujeitos quilombolas.

Cumprindo determinação do Comitê de Ética para maior proteção dos nossos entrevistados, mesmo com a disponibilidade ofertada por eles de utilizarmos seus nomes reais, iremos apresentar pseudônimos para cada um deles. Em respeito aos nossos leitores, iremos descrevê-los com a maior fidedignidade possível, para que todos percebam o lugar de quem está falando, suas experiências e conclusões a partir de sua própria territorialidade - para além de espaço físico, ambiente de ação e transformação do qual fazem parte.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto que estamos apresentando é consequência das indagações realizadas aos membros da comunidade que participaram de nossa investigação. O objetivo inicial que tínhamos era, a partir das necessidades reveladas pelos entrevistados, pensarmos em um produto capaz de auxiliar o Quilombo Vargem Grande na ressignificação dos entendimentos e na construção de resistência a partir do mundo do trabalho, dos seus saberes profissionais e da apropriação de futuros conhecimentos profissionais a partir da Educação Profissional e Tecnológica. Como forma de orientar os possíveis leitores de nosso trabalho, iremos dividir este capítulo em duas partes. A primeira com alguns dados de pesquisa que sustentam nossa opção de produto e a segunda em que descrevemos e tornamos possível a replicação de nosso produto.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS - O TRABALHO DE RESGATE DAS INFORMAÇÕES

Apresentamos as análises dos dados produzidos e os resultados obtidos em função dos objetivos propostos, tecendo considerações sobre o problema da pesquisa e seus encaminhamentos, com destaque para o processo de elaboração, aplicação e reelaboração do produto educacional, considerando todos os aspectos teórico-metodológicos privilegiados na pesquisa. As discussões, entendemos, são coerentes com as bases teóricas preconizadas pela Área de Ensino da CAPES e com as bases conceituais em Educação Profissional e Tecnológica.

Nesta seção do trabalho relacionamos a fundamentação teórica com os dados de nossa pesquisa – “nossos achados” – objetivando entender o processo de mudança ou quais os resultados esperados através de nossa intervenção. As pontuações aqui realizadas através de entrevistas reflexivas serão aqui apresentadas com os nomes reais, todas autorizadas por escrito pelos envolvidos.

As perguntas das entrevistas foram divididas em três episódios, com entrevistados de perfis diferentes: trouxemos o líder comunitário, que fomenta ações relacionadas ao trabalho, parcerias, e um forte defensor das disputas relacionadas ao controle das terras locais, com fins produtivos - ele será nomeado como RASHID: Guiado corretamente (traduzido do Swahili). Nossa segunda convidada é outro

quilombola, com fortes laços em relação à identidade, cultura e educação das tradições da comunidade que aqui será nomeada como HASINA: Bondosa (língua africana Swahili). Para fecharmos a tríade definida de entrevistados, conversamos com uma professora, não originária, mas com fortes laços em instituição de ensino formal do bairro, do qual os jovens quilombolas são clientes e possui uma comunicação frequente com essa população. A outra parte integrante desse processo de entrevistas, a professora moradora do bairro desde praticamente seu nascimento, chamaremos de Professora Esperança, nome de uma das mais tradicionais ruas, onde se encontra um polo educacional da região, com escolas privadas e públicas, além de cursos de línguas e outros empreendimentos com esse perfil.

O episódio 1 trazia questões que permitiam aos entrevistados contarem sobre si, sua história e como se percebe no mundo, em relação à comunidade e ao trabalho; no segundo episódio eles eram conduzidos a compartilhar conosco suas experiências pessoais e coletivas de como os membros da comunidade ingressam na educação formal e por fim, no episódio 3, como pensam a relação com o trabalho (como autonomia ou sujeição ao mercado) e quais são as necessidades mais latentes do grupo.

Entendemos que pensar a EPT e os saberes profissionais de um grupo tão socialmente e economicamente excluído se inicia tentando compreender o acesso à escola e o papel que ela ocupa na vida desses sujeitos. Era de praxe na comunidade (como ainda o é, perceberemos mais à frente) as mulheres ficarem dedicadas ao serviço não remunerado, gratuito, como o cuidado dos mais velhos e das crianças, a preparação da alimentação, limpeza da casa, permitindo que os homens da família realizassem os trabalhos externos considerados masculinos, como os negócios (transporte e venda da produção da agricultura familiar) e quando necessário sair da comunidade, em fábricas e na indústria (FRIGOTTO, 2012).

Optamos, na apresentação das entrevistas, mostrá-las em recortes que uma frase complementa o sentido da outra. Ao final, em anexo, demonstramos as perguntas norteadoras, porém, no ato das conversas, essas foram entremeadas com aquelas que surgiram ao momento, de acordo com o contexto. A transcrição se dá tal qual foi falado pelos entrevistados, com seu modo de falar e sua busca por palavras dentro do seu repertório - rico, histórico, com semântica própria. Essas opções, não

ortodoxas, são em nosso entendimento necessárias para o leitor se perceber presente, participar da conversa, e com suas próprias vivências fazer a reflexão referente aos assuntos aqui tratados.

“Então, a gente cresceu na roça descalço, Gilberto, lá no meio do mato ajudando meu pai e quando chegou uma hora eu lembro de perguntar para ele da escola. A gente perguntava... Eu lembro de perguntar para minha mãe, “Mãe, e a escola? A gente vai na escola?”, e ela falou que não.” (Hasina)

Com essa fala inicial da entrevistada quilombola Hasina, percebemos o distanciamento das famílias com a educação formal, especialmente quando não era obrigatório e as condições subjetivas e aqui descritas como de lugar/distância, portanto, geográficas e de acesso, afastaram de um centro educacional e a trouxeram para os afazeres agrícolas e domésticos (CIAVATTA, 2012). A educação, portanto, era considerada um afazer a ser realizado em casa, pela própria cuidadora, com o mínimo necessário, e o trabalho já presente desde sempre com a sua terra sendo a provedora de alimentos e renda, com agricultura e animais escolhidos para essa prática (MOURA, 2020; CURY, 2002).

A organização familiar, conforme visto, era determinada já desde antes do nascimento. A vida seria uma relação de trabalho na roça, casamento prematuro, trabalho na roça, um ciclo sem uma possibilidade de mudança aparente. A necessidade de gerar seu sustento, de produzir seu alimento, apresentava a educação em casa como única possibilidade. A formação escolar no ensino básico, com dados dos anos 1950 apresentando metade dos brasileiros fora da escola, tornava aquele que terminava uma etapa de ensino um possível professor aos demais.

“E aí ela tinha esse diploma. E a gente fazia todo o trabalho, Gilberto, a gente tinha todo o trabalho durante o dia e à tarde a gente estava com ela e alfabetizava a gente.”. “A gente tinha o que a gente tinha de plantar, a gente tinha o que a gente colhia da roça, a gente tinha o que plantava, a gente tinha o que criava porque a gente criava galinha, criava porco, criava…” Hasina

A formação da identidade vem no amadurecimento e no contato com outros grupos de interesse e a academia, e percebemos que o “ser quilombola” é uma formação sem nomenclatura dentro da comunidade (GONÇALVES, 2000).

O apagamento da história oficial, a falta de um elo entre a história oral e os registros oficiais, com aqueles que o foram escravizados e o esforço para saírem dessa condição (GORENDER, 2000) culminam em conflitos internos e dificuldades/demora dessa auto afirmação. Para além disso, o encontro com a prática do aprender e de ensinar, aqui expresso como “professora” - e pertinentemente podemos trazer o termo “educadora”, e a busca por caminhos teóricos e concretos para transformação:

“...eu cresci entre eles aqui sem essa identidade, Gilberto. Sem nada. Sem nada disso. Sem nada de identidade de quilombo e aí quando chegou uma hora eu comecei…”. “Eu consegui entender que eu sou uma professora sim e que eu ensino sim. Com essa dificuldade, mas que eu sou uma professora. Eu não tenho esse diploma de professora, mas que eu sou essa professora que está aqui lutando.” Hasina

Com o morador, quilombola e liderança comunitária Rashid - primo de Hasina - encontramos semelhanças importantes, especialmente no que diz respeito à educação, dificuldades de acesso, e outras diferenças que apresentam realidades diversas um do outro. Importante ressaltar que comunidades quilombolas como a de Vargem Grande, próximas de grandes centros urbanos, sofrem bastante influência da cultura hegemônica. Portanto, mesmo originalmente com fortes características de matriarcado, com as mulheres mais velhas em especial sendo retratadas com bastante respeito, as possibilidades apresentadas aos homens são diferentes no campo social e profissional. Não iremos avançar nessa análise relacionada a gênero, porém, frisamos importante que futuros pesquisadores possam se debruçar sobre esse tema com possibilidades de perspectivas, e que possam trazer novas luzes sobre essas questões.

“Eu tenho 48 anos de idade, tenho uma filha, sou casado, moro aqui em um pedacinho maravilhoso dessa floresta. Bem, eu tenho ensino médio completo, eu fiz até o segundo grau.”. “...essa maneira de entender o espaço de vida, visão espacial do território onde tu vives, você aprende na comunidade, você aprende com a família.” “Às vezes, pela dificuldade do transporte, você precisa morar um pouco mais próximo do transporte para estudar, para o trabalho.”. “A floresta pode te dar de tudo. Ela te dá abrigo, ela te dá alimento,

te dá remédio.” Rashid

Com idade próxima, porém em outro recorte - no caso, do ponto de vista masculino - nosso entrevistado obteve acesso a uma educação formal mais avançada, concluindo a educação básica formal (GONÇALVES, 2000). Precisou, ao longo da vida, sair e voltar da comunidade para obter esse acesso, enxergando que do seu lugar de origem ele obtém o necessário para cuidados com a família, porém, trazendo da sociedade urbana carioca certificações e trabalho remunerado fixo. Rashid consegue perceber para além do uso prático dos recursos naturais, um sentido educativo no espaço de moradia, e no seu itinerário formativo de vida, criando um amálgama dessas duas realidades que teve acesso (CIAVATTA, 2012).

Rashid passa, então, a analisar o espaço educacional formal do qual participou. O sentido da escola como formadora de mão de obra para o mercado capitalista, industrial e quando necessário ou com número muito grande de pessoas excluídas, precarizado nas condições, em serviços autônomos e desregulamentados, apresentou-se em primeiro momento como única possibilidade de participação na sociedade contemporânea (MOURA, 2020) e (FRIGOTTO, 2012).

“...quando você amadurece, você começa a olhar para a escola tradicional e você vê que a escola tradicional primeiramente te prepara para ser empregado e a escola tradicional te enquadra.” “Então, a concepção era de quem está numa zona rural está teoricamente atrasado, porque não se tinha esse olhar que a pessoa que mora numa área rural tem tanto conhecimento, tanto saber quanto quem está numa área urbana. Então, você tinha essa dificuldade na escola desse entendimento.”. “A escola tentava colocar todo mundo no mesmo horizonte, todo mundo igual e até isso de um certo modo é ruim.” Rashid

Homogeneizadora, afastando os sujeitos de suas origens e desconsiderando práticas, saberes, conhecimentos constituídos dessas pessoas para traduzir numa escola tecnicista e presa à demanda de mercado, não à identidade e necessidade dessas pessoas (CIAVATTA, 2012).

Nesta etapa da primeira parte da entrevista com Rashid, ele demonstra uma percepção de como o ambiente social o recebe, e de possíveis mudanças ocorrendo (em relação a abertura de novas possibilidades). Já sinaliza possíveis soluções para

uma melhor condição da qualidade da escola local e por conseguinte, em relação à comunidade, com o ingresso de novos entrantes, novas pessoas no convívio local (LEITE, 2020).

“...a mesma roça que era vista de forma pejorativa antigamente, hoje é vista como um local de qualidade de vida, mas essa roça não mudou. Não mesmo. O que mudou e está mudando é a concepção e a cabeça das pessoas.”. “Eu acho que a Escola Quilombola pode primeiro fomentar essa mescla porque você tem que mesclar o jovem que está aqui com o jovem que não está aqui. Então, a gente tem que criar algo que seja atrativo para o de fora!” Rashid

Não um fechamento e proteção para a manutenção inalterada das condições culturais e tradicionais do quilombo, e sim, uma mescla com outros sujeitos e a possível construção de um novo entendimento, de novos saberes (SANTOS, 2003).

Já abaixo, no fechamento dessa etapa, ele aponta soluções e caminhos referentes às condições apresentadas e quais as possibilidades de ações concretas, pensando em todos os públicos de sujeitos locais, desde crianças (para permitir movimentos dos pais), jovens ingressando na vida adulta e buscando identificação e reconhecimento na sociedade. Ao final, frisa a importância de que todo esse movimento seja para desobrigar o deslocamento dos moradores a sair da comunidade, gerando autonomia e valorização do seu local de origem (SANTOS, 1993).

“E eu penso que, assim, você tem dois momentos na Escola Quilombola. O momento de você pegar a coisa bem primária que é a criança, o fundamental.”. **“E aí tem que dar mais atenção para essa turma que está saindo do ensino médio e aí essa turma é profissionalizante. É você de alguma forma trazer curso profissionalizante, fazer com que esse jovem, através desse curso, entenda o que ele pode agregar com o aprendizado para aplicar no próprio lugar que ele mora.”. “Infantil e a galera saindo do ensino médio com profissionalizante que atenda esse mercado de onde ele está inserido para ele não ter que sair daqui.” Rashid**

Após os dois moradores quilombolas e participantes ativos da comunidade, trazemos a fala da professora Esperança, moradora do bairro em que se insere o

quilombo. A escola pública que atua atende a comunidade, demonstra sua identificação familiar e a possibilidade de seguir os caminhos desejados (FREIRE, 1997b) - no caso, a prática docente.

“**O Magistério aconteceu na minha vida. Não sei se aconteceu, porque meu pai é professor de matemática. Então, tem uma coisa bem freudiana aí. Meu pai é professor de matemática. Eu e meus dois irmãos somos professores. Então, uma família de professores. Meu pai é professor, tem três filhos professores, minha cunhada é professora, então tem uma coisa de Freud aí explicando isso tudo. Mas, assim, eu sou vargem-grandense, praticamente. Eu vim para cá há dois anos de idade.” “Amo o que eu faço. Jamais sairia, mas pelo financeiro e pela esculhambação que a gente está sofrendo e cada vez mais, não é? Não está melhorando. Está piorando e eu não vejo perspectiva de melhora.” Esperança**

O segundo momento, no ingresso ao mundo do trabalho, com inserção inicial à educação formal, foi um tema importante e em conjunto com a própria identidade (CIAVATTA 2012) de todos os entrevistados e trazidos à tona nas entrevistas realizadas. Com a quem podemos tratar de educadora social, a quilombola Hasina, vemos a interseccionalidade entre a educação, contato social via religião e a necessidade de ações concretas para provocar mudanças coletivas (CURY, 2002).

“Eu não trabalhei aqui na comunidade, mas quando chegou uma hora, eu falei, eu preciso vir para a comunidade. Eu preciso cuidar da minha comunidade”, e aí comecei fazendo um trabalho aqui da pastoral familiar, Círculo Bíblico que a gente ia nas casas orar, fazer as orações, falar um pouquinho e aí dessa eu comecei na catequese.” “Nunca falei da parte do alfabetizar porque eu não me via como alfabetizar porque eu não me via como essa pessoa que ensina não. Fazia esse trabalho... Isso é um trabalho, não ensinando. Na minha concepção, não é? Então, eu estou ensinando, mas não estou fazendo parte de professora. Eu só estou aqui trabalhando” “...que a gente deveria ter esse apoio. Quando nada, um apoio deles. E eles nos reconhecessem. Não vou dizer se eles reconhecer, porque, às vezes, é difícil dizer isso e eu tenho que me reconhecer para que o outro me reconheça. Mas que eles viessem até aqui porque muitos já conhecem, mas que eles nos

apoiassem nisso.” Hasina

Ao final, faz denúncias a respeito do (pouco) espaço e apoio do poder público inclusive sobre o seu direito constitucional de autorreconhecimento através da Fundação Palmares, e por sobre outros moradores não originários que hoje habitam os entornos do quilombo. A importância, em seu entendimento, dos esforços conjuntos de todos que compartilham se não uma ancestralidade comum, ou uma vivência parecida, por estarem no mesmo território - este, parte de sua formação como pessoa, familiar e social - lhe parece natural e o “certo” a ser feito.

Com o quilombola Rashid, as condições precárias de acesso dos trabalhadores e as possibilidades concretas de mobilidade social e de autonomia desses sujeitos (FRIGOTTO, 2012). Apresenta ação realizada localmente, em que denota a visitas de escolas externas à comunidade e as dificuldades de engajar os jovens locais a participar, reconhecendo sua ligação comunitária para além do informado na mídia tradicional (SILVA, 2005; SANTOS, 2003). O entendimento de nosso entrevistado é que se existe um movimento de busca e procura pela região, hoje desordenado ou sob a gestão de outrem - pessoas de fora da comunidade, ou que visam lucro pessoal, ou mesmo com intenções amigáveis, mas sem entendimento do impacto de sua presença na comunidade, devem ser tomados por quem se estabelece no Quilombo.

“...**você está colocando o cara que mora há 10km da escola, que não tem transporte público, que vai a pé faça chuva, faça sol na mesma condição de igualdade do cara que tem transporte público e mora a 10 minutos da escola. Olha o esforço que essa pessoa que caminha, pega chuva, que atravessa rio, faz para ir para a escola que esse outro faz.” …”eu digo que o trabalho do Ação Griô, do turismo de base comunitária, essa aula de campo, ele trabalha em conjunto com a Escola Quilombola até porque o roteiro termina dentro da escola. E ele serviu muito para isso, para trazer essa questão do jovem daqui e começar a se entender como vivendo um espaço legal, porque a mídia não entrega isso para ele. Então, essa dificuldade de você fazer com que o jovem daqui vá para a Escola Quilombola” Rashid**

Rashid percebe que existe uma necessidade do jovem local se reconhecer em outros grupos, e que muitos dos visitantes são potenciais influenciadores em espaços

que os quilombolas ainda não alcançam. Então ele procura provocar uma integração física e contextualizar os visitantes com os moradores, especialmente os jovens, para que os grupos se sensibilizem nessa relação.

A professora Esperança nos traz sua visão com o alunado local, das comunidades periféricas do bairro. Apresenta as condições precárias de trabalho ao qual os docentes estão expostos, apesar das grandes cobranças por sobre as suas atuações nos espaços de ensino, e o relativo à idade dos alunos e a dificuldade de inserção ao chamado “tempo certo” previsto para sua formação educacional no ensino básico.

“O adolescente que está lá e está o dia inteiro à toa, que podia estudar de manhã, que podia estudar à tarde e o trabalhador, a pessoa que trabalha o dia inteiro e que vai lá, está cansada e vai estudar. Não era para esses dois grupos estarem se encontrando. Mas porque a gente não tem um prédio próprio, a gente tem a escola só em um turno, quando deveria ser três turnos, a gente tem esse problema grave.”. “A gente atende o aluno da idade certa, que é outro problema porque a gente tem milhares de adultos que deveriam estar fazendo o EJA, deveriam estar estudando e não têm. Eles não conseguem vaga porque o próprio sistema os boicota”. “São alunos que já trabalham, a maioria casado ou mora junto, que tem filho. As mulheres... a maioria das meninas tem filhos. Esse é outro problema que eu já cansei de bater na tecla. A gente precisa de uma creche na escola. Porque essa mãe... elas desistem, elas não têm com quem deixar o filho, elas levam o filho para a sala de aula.”. “A gente janta na escola, os alunos jantam na escola e é uma alimentação, e é um alimento que é comprado dos agricultores de Vargem Grande.” Professora Esperança

O perfil desses alunos, em suas palavras, é de pessoas casadas e famílias já formadas com filhos, inclusive com a necessidade de um espaço de acolhimento para essas crianças. A função da escola como espaço de alimentação, cuidados e a necessidade de mudanças ao que está apresentado no cotidiano do bairro.

A professora comenta sobre a dificuldade de reconhecer os moradores quilombolas, o entendimento de que ele precisa se apresentar enquanto sujeito e gerador de conhecimentos válidos, importantes, culturais e considerados diferentes

(GORENDER, 2000). Como se a própria existência e resistência dessa comunidade já não atendesse a esses critérios subjetivos, inclusive com os registros sobre a história local (RODRIGUEZ, 2019), existe uma sensação de exposição à violência a partir da fala desses moradores, e a preocupação com a sua própria segurança e dos demais membros do corpo docente e equipe de apoio da escola (GORENDER, 2000).

“Então, como é que a gente vai dar tratamento diferenciado para esse aluno para fazer um dia para ele expor o trabalho dele na escola e contar como ele faz e falar da história da família dele vargem grandense? Quando ele se mostra. Quando ele fala que faz, quando alguém descobre que ele faz alguma coisa legal, alguma coisa diferente.” “Eu tive muito essa dificuldade no início de entender a forma que esse aluno se coloca porque eles têm um falar, se você olha... sem esse coração mais violento, não é? É um falar, é uma forma de se colocar mais violenta, mais firme. Então, se você não sabe lidar com isso, se você não consegue... se você não tem jogo de cintura, aí você arruma um problema sério na escola.” Esperança

Percebemos, nessas trocas e discussões sobre o perfil do aluno, o quanto uma relação de proximidade entre os grupos, fisicamente falando, no espaço geográfico mesmo, não necessariamente gera familiaridade e relações mais profundas. Acaba se mantendo na superficialidade, entre o exotismo artístico como um saber a ser apreciado e não analisado mais apropriadamente, quanto no vislumbre de ameaça por parte do modo de falar e trejeitos do quilombola.

A nossa entrevistada Hasana, nesta terceira e última etapa, nos traz sua visão sobre o ambiente de vida, trabalho e educação na comunidade e desejos de transformações e avanços pelos direitos da comunidade. O papel da mulher (GONZALES, 1983) e (GONZALES, 1988) e sua participação nos espaços de trabalho (LIMA, 1995 - 2009) e o quanto é necessário um espaço de divulgação do que é realizado localmente, inclusive para reconhecimento da identidade quilombola e a possibilidade de divulgação e a consequente e necessária geração de renda aos moradores.

“Tinha loucura por ter aqui uma creche, porque eu vejo e via a dificuldade de mães querendo sair daqui para ir trabalhar numa casa de família, fazer uma

faxina, não tem com quem deixar os filhos delas, não é?" ..."eu fazia um trabalho de consciência ambiental." "Então, a gente fazia alguns artesanatos, fazia alguma coisa e aí eu queria juntar isso tudo nesse espaço." "Hoje a gente precisa ter um espaço que a gente possa criar." "Ver que eles se identificam com esse espaço, que eles se identificam com essa terra que é nossa, com essa natureza, com essa agricultura daqui." Hasina

A percepção por parte de nossa entrevistada da importância de fazer parte de uma comunidade está diretamente ligada a ações concretas de ordem prática. A preocupação de Hasina é ser garantidora de condições de trabalho da vizinhança, para além de parentalidade, é ter um ambiente de maior aproveitamento dos recursos naturais, evitando gastos pelas famílias e mantendo o ambiente saudável. É a necessidade de um ambiente psicologicamente saudável, com espaços para as crianças, jovens e mais velhos interagirem, e terem a possibilidade de criar seus animais e espaço de agricultura - familiar, pequeno porte, dentro do modelo de família que ela conheceu desde seu nascimento.

Nesta terceira etapa, Rashid faz uma retomada de sua própria trajetória, demonstrando o paralelo com as condições ambientais, sociais e caminhos educacionais possíveis para a produção de soluções à comunidade (SILVA, ARAÚJO, 2005). Seus apontamentos, relacionados ao reforço da identidade quilombola, reconhecimento das práticas locais, educação técnica e profissional e toda a possibilidade de sujeitos autônomos a partir dessas condições a serem desenvolvidas e aprofundadas dentro da comunidade (MOURA, 2020; SANTOS, 2003; FRIGOTTO, 2012), para o transcorrer de suas vidas.

"... o que me levou para esse caminho é a simbiose que eu tenho com a floresta. Eu sinto que eu preciso da floresta e ela precisa de mim também. Então, essa vontade de preservar, de querer que o lugar se mantenha e de ficar triste quando você vê a floresta sendo destruída, ficar triste quando você vê os animais sendo presos ou sendo mortos." "Então, a gente tem projetos dentro da comunidade como a Escola Quilombola, Projeto de Turismo de Base Comunitária, várias oficinas, onde eu sou um desses educadores junto com as outras pessoas que eu digo que a gente sai todo dia aprendendo uma novidade e a gente tem aqui uma gama de pessoas com conhecimento sensacional." "Então, antes de ser

guarda parque do INEA, eu já tinha essa vertente de preservar. Porque isso é uma coisa que aqui você aprende desde pequeno, que a gente precisa da floresta, a floresta nos fornece tudo que a gente pode precisar." "Ele sai para esse mercado de trabalho despreparado. Assim, ele não está preparado para esse mercado de trabalho e sem um conhecimento até técnico porque ele fez o ensino médio geral. Então, ele sai para o mercado de trabalhando tentando o que aparecer. Não tem essa preparação." "Assim, vamos dizer, de cada dez jovens, um sabe exatamente o que ele quer, ele sabe quem ele é, ele entende esse processo. Os outros nove não entendem. Vão entender uma coisa muito mais lá na frente. Então, acho que esse jovem daqui a gente pode selecionar alguns que tem esse entendimento, mas na sua grande maioria não. Ele sai para esse mercado de trabalho despreparado. Assim, ele não está preparado para esse mercado de trabalho e sem um conhecimento até técnico porque ele fez o ensino médio geral. Então, ele sai para o mercado de trabalhando tentando o que aparecer." ... "quando muito jovem, eles saem, mas depois eles retornam. Então, assim, muito jovem saem por quê? A dificuldade de transporte, a dificuldade da vida, do dia a dia, a vida é muito dinâmica, estudar, trabalhar, então faz com que eles saiam. Mas depois que começa a ter uma estabilidade, eles retornam." Rashid

A intenção de Rashid é apoiar, fortalecer os laços da comunidade com a cidade/urbanidade. Para isso, ele pensa a partir de seu local, de sua vivência, e de como os seus vizinhos poderiam avançar nesse quesito com uma educação profissional mais dirigida ao contexto local. Sua expectativa, porém, sempre tem um tom saudoso, em que ele expressa a certeza de que mesmo saindo para outros ambientes, seus parentes e amigos acabariam por retornar para Vargem Grande, tal qual ele o fez.

Nas conclusões da professora Esperança, são trazidos exemplos práticos de como o público local se apresenta e/ou é convidado a apresentar seu modo de ser (RODRIGUES, 2003) e (ROMÃO, 2005), culminando em como a instituição e os docentes pensam os caminhos a serem trilhados pós período escolar. Desde uma visão ampla dos moradores do bairro com a agricultura familiar (sem necessariamente o recorte com a comunidade do quilombo), e uma visão preocupada em provocar visão crítica a respeito das condições políticas, sociais e econômicas do Brasil como um

todo (FREIRE, 1997), e a sua inserção no mundo do trabalho com um viés de autonomia e respeito pelos conhecimentos tradicionais e familiares (CIAVATTA, 2012).

“Então, eles dão palestras, os agricultores dão palestras, eles ensinam os alunos, a gente faz feira, eles vêm expor, eles vêm ensinar para os alunos, falar das tradições deles, que é ainda uma tradição oral.” “Eu não sei se a gente tem muito uma preocupação com o mundo do trabalho ou com a sociedade. Que esse aluno seja um cidadão. Que ele conheça seus direitos, aquela baboseira dos deveres. Que a gente entregue o aluno não como uma mercadoria.” “Então, a gente prefere mais focar não no mercado de trabalho, mas em formar um cidadão crítico e que daí possa tomar as decisões dele no futuro. Então, acho que tem alunos até que vão fazer faculdade e tal. Não são muitos, infelizmente.” “A gente não vê muito aluno concursado, formado. Infelizmente não é uma característica do nosso aluno aqui na Teófilo não. Então, a gente pretende mais formar o cidadão crítico mesmo, aquele cara que vai sair, que sabe o lugar dele no mundo e vai lutar por aquilo e vai alçar voo do que investir numa formação para o mercado de trabalho.” “Eu não vejo muito futuro não, sabia? Sinceramente, a gente está num poço sem fundo. A gente só cai. Eu costumo brincar que a gente dorme num país ruim e acorda num país pior todos os dias. Todos os dias…” Rashid

A professora Esperança convive a bastante tempo com a comunidade local e é bastante crítica ao avanço da superexploração da força de trabalho, com a precarização das condições do trabalhador. E para além de uma formação tecnicista, reprodutora de ações sem reflexão, ela sugere a formação de um cidadão crítico, que enxergue a conjuntura e apresente novas soluções para o estabelecido. Entende, portanto, o mundo do trabalho dentro de uma percepção mais ampla do que simplesmente um mercado consumidor de empregados, os exaurindo de concepções e possibilidades de emancipação. Porém, como diversos outros profissionais de educação, no enfrentamento das políticas sucateadas e condições quase degradantes no serviço público (em especial), a visão pessimista já está presente em diversos momentos do diálogo, nos levando a compreender que o momento é preocupante, que personagens importantes da nossa educação, fundamentais na construção da sociedade porvir, estão cansados e precisam ser fortalecidos pela comunidade e

especialmente pelo poder público.

As falas de Hasina e Rashid apontam para uma dificuldade da comunidade em organizar e ter acesso ao que historicamente o grupo produz, identificando e agrupando novas possibilidades para o quilombo sobreviver a partir dos saberes incorporados e construtores da sua cultura. As informações vão se perdendo ao longo do tempo e o acesso a novas oportunidades formativas são difíceis, tendo em vista que nem todos os membros da comunidade sabem das oportunidades que o estado e a comunidade da Educação Profissional possibilitam. Assim, pensamos em um produto capaz de atender as necessidades identificadas nas falas dos nossos sujeitos.

5.2 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Para a consolidação de nosso mestrado profissional, é uma etapa obrigatória o desenvolvimento de um produto educacional aplicável durante a realização da pesquisa e que seja replicável. Um objeto de aprendizagem, que pode possuir diversas formas diferentes, sendo constituído de contextualização teórica, organizadores prévios e cujo conceito venha a partir da leitura das entrevistas realizadas. Inicialmente pensamos em cartilha que possibilitasse a reunião dos aspectos históricos e culturais do trabalho da comunidade, porém as vozes dos entrevistados da comunidade nos sinalizaram na construção de um site que pudesse servir de referência, de memória e de plataforma organizativa e comunicação para o quilombo. Uma página oficial, que sirva como parâmetro para o público interno (seus moradores) acompanharem as ações voltadas para a coletividade, como encontros com entes públicos, parcerias com instituições, ações voluntárias e propagação da cultura.

Nós nos apoiamos nas experiências anteriores do quilombo, resgatando e ordenando o domínio na internet anterior para outro mais abrangente, universalizado, que mesmo assim sirva de referência para a comunidade e permita uma pesquisa rápida na localização das informações. Procuramos manter os contatos das lideranças visíveis, integrando as redes sociais mais acessadas na atualidade (Instagram e Facebook). Um *layout* atual, com uma estética atraente, que em sua estrutura apresente uma boa responsividade (resposta para as buscas e marcações do visitante), gerando assim uma ótima experiência do usuário e que potencialize as oportunidades e os saberes do mundo do trabalho. Se entendemos o que é o produto

educacional proposto, e para além disso, pedido e instigado por parte da comunidade, o objetivo deste é um convite a todos os visitantes para que conheçam o que se produz na comunidade. Para além dos sentidos subjetivos, abstratos, que os quilombolas deixam claro que irão defender arduamente - como sempre o fizeram, com as rezas, danças, relação com a terra - a intencionalidade do site é que ele sirva de apresentação e parâmetros para que os novos entrantes, novos parceiros entendam que as forças e conhecimentos daqui são “estes”, e o que estes que vêm “de fora” precisam saber que já existe e o que precisam trazer como fortalecimento da comunidade. Um cartão de visita detalhando o local, sua história, quem está junto, com quem falar e quais são as atividades desenvolvidas no âmbito do trabalho.

Figura 1: O site da comunidade

Fonte: Disponível em: http://quilombovargemgranderj.com.br/

5.2.1 História

No site encontramos uma descrição da comunidade quilombola, sua história e um breve relato dos percalços, lutas e conquistas até os dias de hoje. É preciso

entender o ambiente, sua historicidade, a sua perspectiva de aonde está - dentro de uma sociedade individualista, capitalista, e onde se pretende chegar, com cooperativismo, solidariedade, em uma forma de comuna - espaço em que o alimento e a educação é a partir de seu trabalho e de suas experiências, sua cultura, religiosidade e transformações ao longo do tempo, em especial no século XX, com o avanço do cristianismo evangélico e a retomada do candomblé (absolutamente intrínseco a relação com a natureza local) enquanto expressão de fé por parte dos moradores. Todas essas dimensões do fazer o ser humano, enquanto parte de uma sociedade não estática e sim, ambiente de conflitos e contradições, tal qual os relatos e as fontes utilizadas retratam de forma bastante enfática.

Fig.2: A história da comunidade.

Disponível em: http://quilombovargemgranderj.com.br/historia/

4.2.2 O trabalho no quilombo

A organização profissional encontra-se presente sob diversos aspectos, com ênfase na associação cooperativa dos agricultores locais, no ensejo de uma gestão por sobre o turismo predatório ao qual busca-se uma transformação do sentido tradicional e conservador desse segmento do mercado em processo de turismo de base comunitária. O entendimento que o mundo do trabalho é parte inerente do ser humano, que a sua emancipação perpassa por uma relação reflexiva com a sua ação e o respeito a essa parte integrante que é parte e também partícipe da comunidade,

que é a natureza, a agricultura, e essa relação de construção de novos saberes a partir de suas experiências. O trabalho como um itinerário educacional formativo, sendo fundamental para a localidade, é o entendimento dos moradores na busca por parcerias e ações voluntárias, exposto e fomentado através do site. Podemos considerar, e isso é explicitado por parte das vozes das lideranças, que a formação desse quilombo e a sua manutenção através da história se deu através do trabalho, da agricultura familiar, do transporte dessa produção pelos caminhos e trilhas do Parque da Pedra Branca. Pelo turismo de base comunitária, o TBC, que é um desejo dos envolvidos na condução dos trabalhos, voltar os aspectos passíveis de ganhos financeiros em prol de todos, do bem comum.

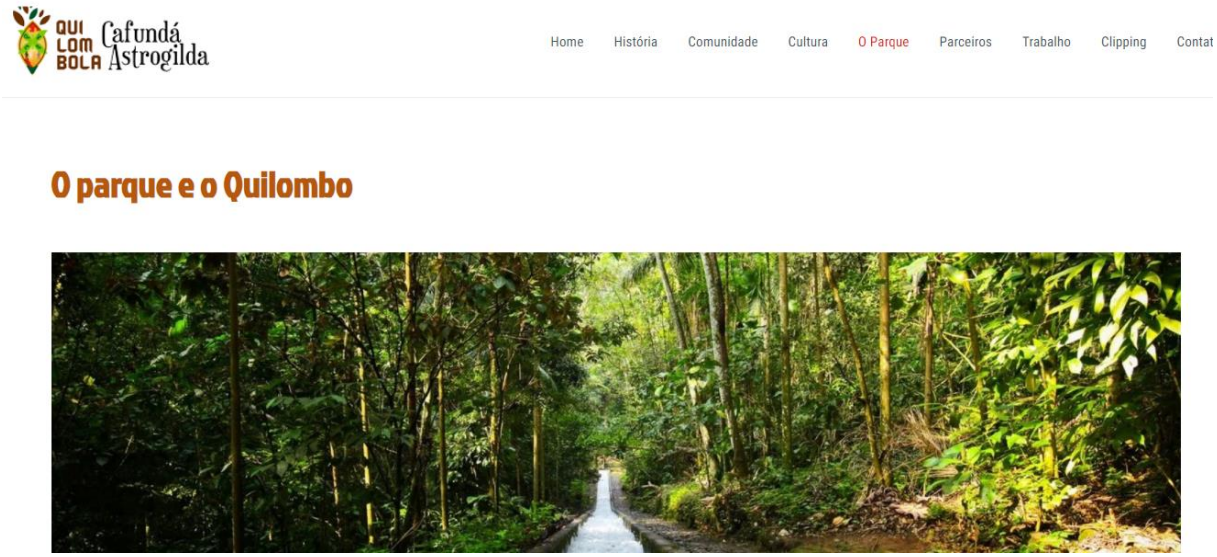
Fig.3: Exemplos de atividades no site.

Disponível em: http://quilombovargemgranderj.com.br/trabalho/

5.2.3 O parque e o quilombo

Fotos, estudos realizados sobre a geografia, história, aspectos antropológicos e educacionais estão presentes na navegação, indicando de que lugar se fala, se cria, se entende o mundo do trabalho dessa comunidade tradicional quilombola. Imagens amplas de mapa, legislação apontando a criação do Parque nos anos 1970, ações e imagens do poder público na época das Olimpíadas da cidade do Rio de Janeiro. Links do YouTube mostrando um pouco da vida dos moradores, tanto em momentos de conflito quanto no dia a dia, mostrando que paisagem pode ser mais que um ponto de observação e sim, parte do cotidiano e da construção de sujeitos históricos e coletivos.

Fig.4: Relação da comunidade com o Parque ambiental.



Disponível em: http://quilombovargemgranderj.com.br/parque/

5.2.4 Parceiros do quilombo

Apresentamos os parceiros históricos, ações de voluntários, ONGs e movimentos sociais, assim como instituições acadêmicas que buscam de diversas formas apoiar, fortalecer, considerar as vozes do quilombo Vargem Grande no resgate de sua identidade, memória e patrimônio material e imaterial. Os trabalhos de pesquisa na comunidade, buscando compreender a realidade da localidade e a partir de suas experiências concretas apoiar-se em autores com estudos consagrados, a cada ano que passa tem sido uma nova realidade para os moradores. Alunos dos cursos técnicos do Colégio Pedro II são convidados a construir seus trabalhos de conclusão de curso na comunidade. O sindicato dos professores da instituição federal é participante das cotizações realizadas, para o manilhamento das águas fluviais e outras obras locais, onde o espaço público decidiu não chegar. Nesse espaço, o reconhecimento pelo envolvimento e a valorização dos participantes de outras paragens com sua dedicação a melhores condições de vida aos quilombolas.

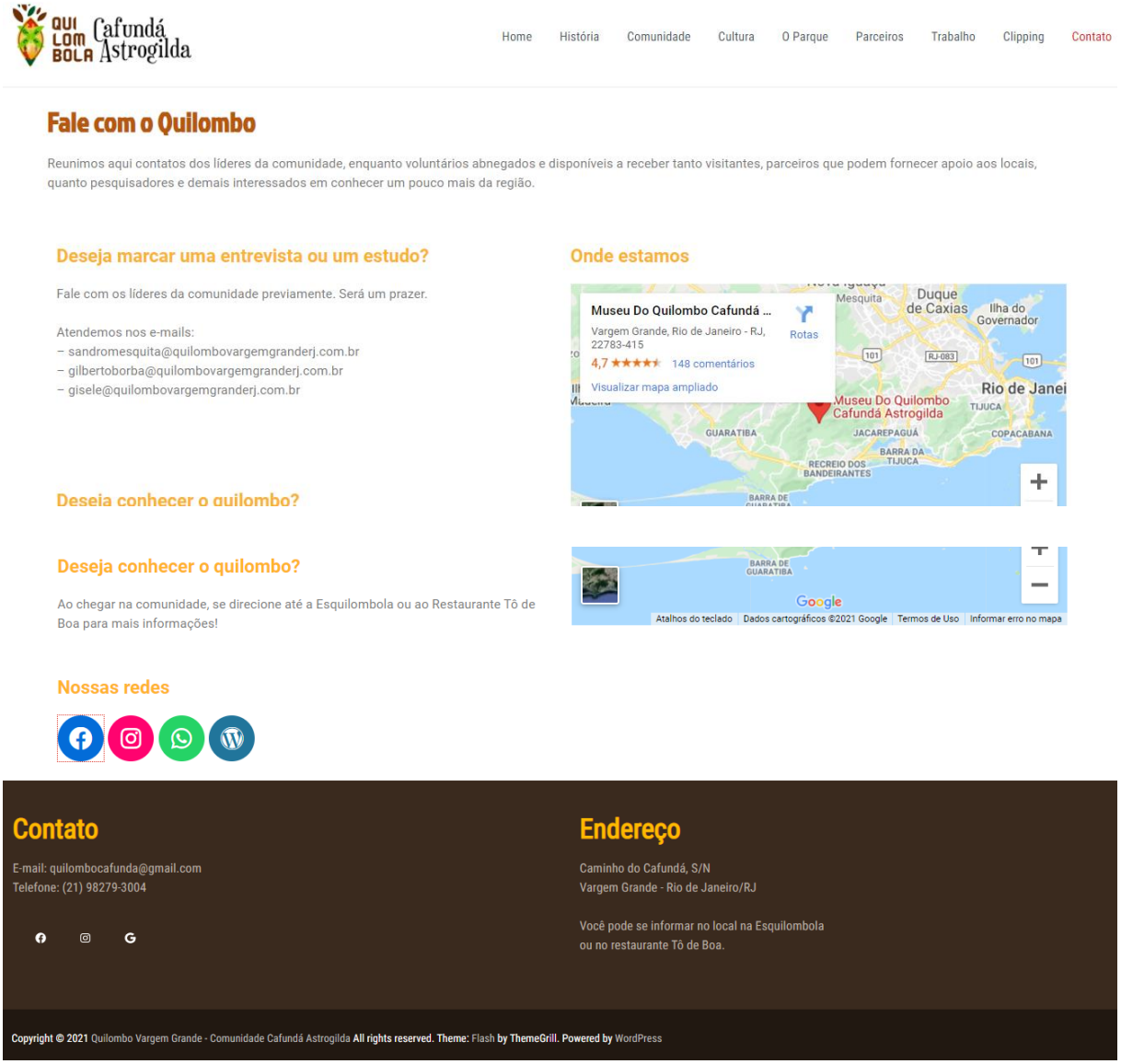
Fig.5 e fig 6: Exemplos de parcerias com fotos.

Disponíveis em: http://quilombovargemgranderj.com.br/parceiros-2/

5.2.5 Fale com o quilombo

O site apresenta também os contatos dos líderes da comunidade, enquanto voluntários abnegados e disponíveis a receber tantos visitantes, parceiros que podem fornecer apoio aos locais, quanto pesquisadores e demais interessados em conhecer um pouco mais da região. O e-mail é vinculado ao site, com domínio próprio, dividido entre os representantes escolhidos entre moradores tradicionais que já estão estabelecidos e com intenção de se fazer presentes nas demandas que frequentemente surgem a eles, conforme dito no início do parágrafo.

Fig.7 e Fig. 8: Formas de contato.

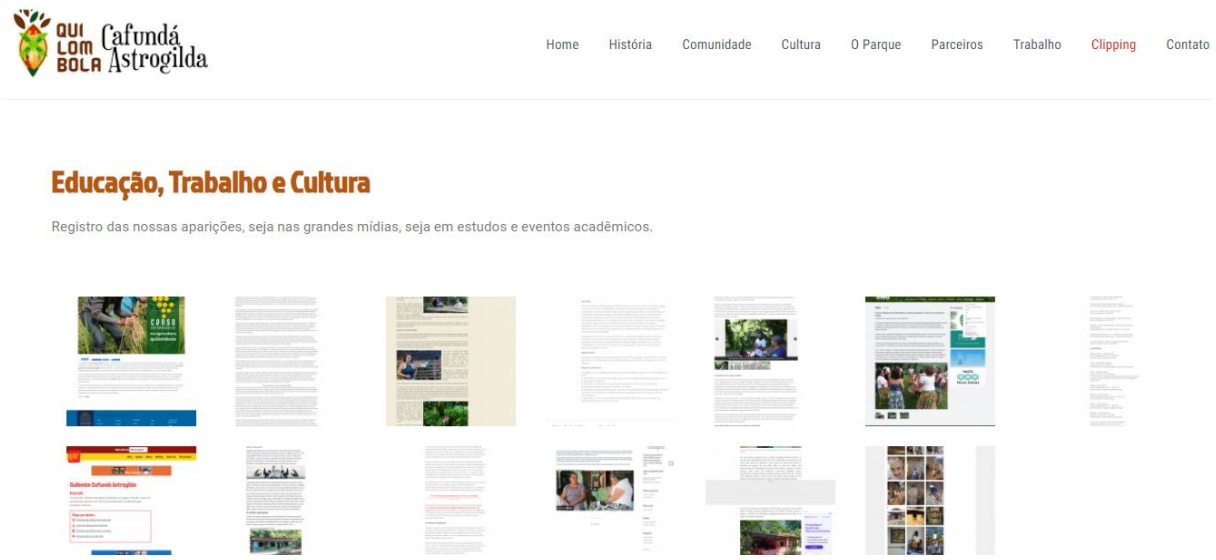


Disponível em: http://quilombovargemgranderj.com.br/contato/

5.2.6 Clipping

Nesse formato, incluímos o *Clipping*, que é o “Quilombo na mídia", com as diversas reportagens e divulgação sobre a comunidade e os aspectos educacionais, trabalhos desenvolvidos em parcerias, pesquisas realizadas e entrevistas disponíveis na internet de forma pública compilados em apenas um espaço.

Fig.9: Relações da comunidade com educação e trabalho.



Disponível em: http://quilombovargemgranderj.com.br/cultura/

5.2.7 Comunidade

Também retratamos a COMUNIDADE, a atuação pela luta de direitos, ações relacionadas a conquista da cidadania, condições de trabalho, meio ambiente, ações de autogestão para melhor qualidade de vida por parte da ação concreta dos quilombolas no cotidiano.

Fig. 10: Propostas da comunidade.

Disponível em: http://quilombovargemgranderj.com.br/comunidade/

5.2.8 Homenagem

No espaço HOME, página inicial, existe um agradecimento aos trabalhos de um morador, voluntário e dedicado quilombola recentemente falecido, cuja ação se deu no plano organizacional, nos trabalhos técnicos relacionados a identidade visual do brasão da comunidade e logotipos utilizados na escola quilombola, restaurantes locais, no Parangolé (bebida artesanalmente constituída) e na cerveja que estão começando a produzir. Este morador estava, também, auxiliando na construção desse produto educacional trazendo informações e imagens importantes, e entendemos importante reportarmos sua participação.

Fig. 11: Homenagem.

Disponível em: http://quilombovargemgranderj.com.br/

5.2.9 Como construímos o site

Entendemos como adequado e com o suporte ideal construir o site a partir do Google Sites, que é uma ferramenta gratuita para criação de plataformas, disponibilizada pela empresa Google. Com ela é possível criar o site e publicá-lo na internet de maneira assertiva, em um endereço próprio — o que fizemos via Embratel Cloud. Os sites criados no Google Sites funcionam bem em todos os dispositivos, de computadores a smartphones, e não necessita de maiores conhecimentos na área digital. É fundamental, apenas, uma conta de *e-mail* que pode ser tanto pessoal quanto profissional. Está disponível na internet, não sendo necessário nenhuma instalação de programa no computador - apenas para o trabalho de edição é que não permite o uso do celular. A interface é bastante simples e com versão em português.

1º. Acesse o *Google Sites*

Para começar, acessemos o endereço https://sites.google.com/ e com login de uma conta Google gratuita (usamos pessoal) ou poderia ser de uma conta G *Suite* (para uso profissional).

2º. Escolha um modelo pronto ou em branco para começar

Ao realizar o login no Google Sites, temos acesso a tela inicial, com todos os sites criados pelo usuário na tela. O próximo passo para criar o site é clicar no ícone de “+”, no canto inferior da tela.

Optamos por utilizar um modelo “em branco”, pois usamos logotipo e fotos que o quilombo nos disponibilizou.

3º. Escolha um tema para o site

Iniciamos a personalização do site pelo visual, com as fotos que possuímos. O Google Sites disponibiliza 5 opções de temas, com estilos diferentes. Escolha o tema que mais tem a ver com o seu site.

4º. Edite o nome do site e o cabeçalho da página inicial

O próximo passo é substituir o nome do site e o cabeçalho da página inicial.

5º. Editando o nome do site

Primeiro inserimos o nome do site, que será exibido em todas as páginas. Para subir o logotipo na ferramenta, clicamos no campo próprio, e em seguida, na opção **adicionar logotipo**. Ao clicar em **adicionar logotipo**, a janela de configurações é aberta e nela é possível fazer *upload* do logotipo e de um favicon. O favicon é um ícone da sua marca, que aparece na aba do navegador web e em outros lugares.

6º. Editando o título da página

Informamos um título para a página inicial do site. Uma opção é inserir o nome e o slogan pretendidos ou uma chamada com *link* para uma área importante do site. Essa é uma das primeiras coisas que o visitante verá ao acessá-lo. Para fazer isso, clique na caixa existente e digite o título desejado. É possível fazer algumas personalizações no texto, como título, negrito, itálico, alinhamento e inserção de *link*.

7º. Redefinindo o fundo do cabeçalho principal do site

Com o nome do site e o título da página prontos, personalizamos o cabeçalho principal do site. Para isso, clicamos na imagem e selecionamos a opção **Alterar imagem**. Para subir uma imagem, o clique deve ser em **Fazer *upload***. Caso contrário, é em “Selecionar imagem” e escolher uma das opções disponíveis.

8º. Definindo o tamanho do cabeçalho

O cabeçalho já vem com um tamanho de banner padrão, e permite 4 opções,

que podem destacar mais a imagem ou até mesmo removê-la. Basta clicar na imagem, e em seguida, em **Tipos de cabeçalho**. Podemos escolher a seguir uma das opções e, ao clicar, a ferramenta simula o resultado.

Dica: se a imagem do banner for muito importante, podemos optar por **Capa**. Se quisermos menos peso, mas ainda assim destacar, poderíamos decidir pelo *Banner* grande. Se a ideia for apenas ilustrar a seção, optamos por *Banner*. Caso não seja de nosso interesse nenhuma imagem, selecionaremos “Somente título” - o que não foi o nosso caso.

9º. Crie o menu e as páginas do site

Um site pode ter apenas uma página ou diversas páginas, de acordo com o seu tamanho e conteúdo. Podemos considerar que um site simples precisa conter ao menos três tipos de informação, que podem ser transformados em páginas: Sobre quem somos, o que fazemos e os contatos (exemplo: Onde estamos ou fale conosco). As divisões de nosso site foram demonstradas anteriormente.

Clicando em **Páginas**, na seção à direita do editor do *Google Sites*, temos acesso a todas as páginas do site. Então marcamos no ícone **+** para criar uma página. Ao criar uma página, preenchemos o nome dela (que também será exibido no menu). Como opção avançada, escrevemos o caminho personalizado (a URL) desta página. Esse caminho passa a fazer parte da URL daquela determinada página. Na seção de páginas é possível realizar diversas customizações, como definir uma página como inicial, adicionar subpáginas, duplicar e ocultar páginas da navegação.

10º. Insira o conteúdo no site

Nesta etapa, realizamos o processo de acordo com as partes do site apresentadas anteriormente. A última página a ser customizada é a inicial (home), pois funciona como uma vitrine do site, que convida os visitantes a visitar as páginas internas.

11º. Editando o rodapé

Outro recurso disponível aos usuários do Google Sites é a edição do rodapé. Sites maiores podem usar o rodapé para inserir um menu secundário, além do principal. Para editar o rodapé, basta clicar na área e inserir os elementos que desejar. Existe ainda a opção de ocultá-lo. Para inserir os ícones das redes sociais no site é preciso clicar na opção **incorporar** (na seção **inserir**) e então colar um código HTML na janela. Utilizamos o programa de *Follow Buttons*, que permite que os visitantes sigam as redes sociais da comunidade.

12º. Página inicial (*Home*)

A sugestão é finalizar a construção da página inicial como última etapa. É nela que destacamos o que há de mais importante. Uma forma prática de garantir que os principais assuntos entrem na home é criar uma seção para cada página interna. E então inserir as informações mais relevantes, e um botão ou *link*, permitindo que o visitante continue a navegação. Posteriormente podem ser adicionados elementos exclusivos à home, para gerar maior interesse.

As demais configurações antes da publicação foram:

URL personalizado – aqui é inserido seu domínio personalizado, caso o tenha (se for o seu caso, recomendo seguir as instruções que darei adiante). Com todas as configurações feitas, clicamos em **publicar**.

5.3 DESDOBRAMENTOS A PARTIR DO PRODUTO: A COMUNIDADE CAFUNDÁ ASTROGILDA HOJE

Com a realização das entrevistas e o delineamento de qual seria, portanto, o produto educacional desejado pela comunidade - o site, que entenderam ser o que melhor respeitaria os anseios locais por visibilidade e ações de parcerias, nós enquanto atuantes na pesquisa e residentes desta região, percebemos algumas possibilidades de avanços que poderiam agregar e consolidar essas perspectivas relacionadas ao mundo do trabalho.

Buscamos ações de voluntários organizados enquanto movimento social no aspecto relacionado a apoio educacional, pois escutamos das lideranças que existem diversas famílias cujos mantenedores precisam se ausentar o dia todo, não conseguindo com isso dar suporte às atividades escolares dos jovens. Tanto crianças menores quanto adolescentes acabam precisando se organizar sozinhos nos estudos, frequentando a escola em um único turno (não é oferecida a opção tempo integral na região) e elas ficam sem atividades educativas. Para essas crianças, seria importante o oferecimento de atividades lúdicas, que abarque desde o apoio ao que é cobrado na escola até um aprofundamento nos saberes locais, ancestrais e que fortaleça o seu reconhecimento como sujeito de direitos, quilombola.

Outra percepção é de que existe um contingente de adultos e jovens adultos que não puderam vivenciar experiência formal de ensino, com dificuldades de leitura

e cálculos matemáticos simples, além dos diversos componentes curriculares que uma escola formal apresenta. Para alguns poucos, que conseguiram terminar o Ensino Médio tradicional, o encerramento do ciclo de estudos é dado como fato, com um número cada vez menor de moradores na faixa etária esperada nas instituições locais que atendem esse público. De uma forma ampla, essas questões diminuem as possibilidades integrativas e de supressão das necessidades no consumo das famílias, em que as certificações e os diplomas ainda são considerados fundamentais para os trabalhos disponíveis que possuem maior valor de mercado.

As ofertas de ações por parte de pessoas externas à comunidade enquanto dedicação voluntária é importante e valorizada por todos, porém, a descontinuidade dessas parcerias tendo em vista a instabilidade financeira com as frequentes crises econômicas de nosso país trouxeram insegurança quanto a esse tipo de parceria. Existe um entendimento aparentemente consolidado, por parte da comunidade, que o projeto emancipatório e libertador da comunidade se dará através de uma formação integral (enquanto em todas as dimensões dos sujeitos), integrada (ao ambiente, às necessidades dos sujeitos e da comunidade enquanto um todo), o que traduzimos nesta dissertação enquanto movimento decolonial - uma nova proposta enquanto a partir de algo que já existe, um resgate e um acúmulo de saberes e experiências, a partir de uma educação para o trabalho.

Partimos dessa análise de conjuntura para ações propositivas vinculadas ao mundo do trabalho, percepção de seu reconhecimento enquanto comunidade periférica e quilombola, com instituições que se aliem e consigam ser partícipes importantes nesse processo de desconstrução e reconstrução dos sujeitos locais. Com essas premissas definidas nas entrevistas e no posicionamento público dos referidos líderes comunitários, estabelecemos uma linha constitutiva de formação humana, integral, estruturada a partir desse entendimento de reconhecer a si, organizar a luta por direitos, certificações importantes para a busca de emprego e uma autonomia dos sujeitos em relação à um fortalecimento da comunidade como um todo, com a coletividade sendo prioridade no debate.

A Rede Emancipa de educação popular é um movimento social de apoio a comunidades, periferias e grupos socialmente vulneráveis - incluindo camponeses, comunidade LGBTQI+, pessoas em privação de liberdade por encarceramento legal,

moradores de ocupações e áreas não atendidas pelo Estado brasileiro. A abrangência desse movimento social é de nível nacional, com mais de quinze anos de ações constantes em prol desse debate. A experiência desse movimento é constituída em maior grau nos cursos comumente chamados de “pré-universitários”. Evita-se, nesse movimento, do uso de termos relacionados ao vestibular e ao ENEM pois mesmo servido de apoio preparatório aos interessados a aprovação nesses processos seletivos, o movimento apoia o final destes e o ingresso por direito de toda a população no ensino superior, se assim entenderem ideal, adequado e pertinente para suas trajetórias. Porém, possuem experiências anteriores com o projeto chamado “Emancipinha”, no atendimento a crianças e adolescentes, com projetos lúdicos para que esses tenham acesso ao brincar, aprender e conviver com material doado por outras entidades que atendam às necessidades desse público, sem que com isso deixe de fazer encontros com os responsáveis para conversas visando o fortalecimento das pautas locais, mostrando-se como um ponto de referência e participação comunitária importante.

Um novo projeto desenvolvido pela rede, a Universidade Emancipa, está organizando a formação de educadores voluntários para EJA e PROEJA, visando a autonomia, inserção de qualidade, apoio a todos aqueles que por algum motivo precisaram sair do processo escolar tradicional, mas que conseguem, com um ambiente propício e condições adequadas, retornar aos estudos. Dentro desse espaço formativo, para além de conteúdos encontrados nos materiais didáticos, são abordados temas contemporâneos e estabelecidas as pontes entre notícias, decisões políticas e o quanto isso afeta direta e indiretamente a todos. Um ambiente de educação que pensa a partir de uma tradição libertadora, popular, que serve de balizador para as ações decorrentes em sala de aula - e fora delas, em participações junto às famílias das comunidades que estão inseridos.

Uma análise por sobre o conceito de movimentos sociais, desde seu entendimento de ação, formação, intenções e formas de atuação, e sobre quais os resultados pretendidos em especial ao fazer-se parte de uma comunidade periférica com questões relacionadas à identidade e a luta de reconhecimento enquanto cidadãos e de seu território, são possibilidades de novas pesquisas e entendemos ser necessário um tempo e dedicação que nessa dissertação não foi possível ser feita. Porém, entendemos de suma importância e a comunidade está disposta a participar

de futuros novos encontros e trabalhos para acompanhamento dos resultados.

Com o grupo de moradores que, já estando em idade adequada ao trabalho formal ou que buscam formas e perspectivas que consigam atender as necessidades tanto pessoais, familiares, quanto da comunidade no sentido mais amplo, buscamos a coordenação do PROFEPT e fomos direcionados para a gestão pedagógica do Ensino Médio integral da instituição federal já secular. São cursos para quem deseja cursar o ensino médio regular juntamente com um curso de formação técnica. Ao final do curso, o aluno obterá o diploma do Ensino Médio e do Curso Profissional/Técnico correspondente. Também no Colégio são ofertados cursos voltados para pessoas com 18 anos ou mais, o PROEJA, para aqueles que não cursaram o Ensino Médio em idade regular, mas que desejam cursá-lo agora, adicionando a isso uma formação profissional capaz de torná-las competitivas no mercado de trabalho. Ao final do curso, o aluno obtém o diploma do Ensino Médio e da Formação Profissional/Técnica correspondente. Para aqueles que já concluíram o Ensino Médio e desejam obter uma formação técnica, são oferecidos cursos técnicos subsequentes. As aulas são ministradas em um ou dois turnos, também com certificações válidas para cada área correspondente.

A aproximação com a instituição, reconhecidamente devotada a um ensino público com reconhecido valor humano e contributivo para a autonomia de seus discentes, busca apresentar para a comunidade uma possibilidade de superação de dificuldades relacionadas a sua formação técnica profissional. Em somatório a essa possibilidade, os alunos regulares do Colégio Pedro II precisam desenvolver projetos de aplicação dos seus conhecimentos, em ações contributivas ao mundo do trabalho. A comunidade quilombola mostrou-se aberta a receber esses alunos, com a possibilidade de entrevistas, propostas de ações voltadas ao seu perfil agrícola, cooperativista e tradicional, e a novas sugestões que se apresentem à propagação e reconhecimento dos trabalhos e da identidade local, inclusive com o site relacionado para a comunidade, construído como produto educacional nesse Mestrado.

Entrementes, também com o apoio da Coordenação, alinhamos esforços em conjunto com a UNIRIO, instituição federal de ensino superior, com a coordenação do Curso de Turismo, para coordenar possibilidades e suporte para projetos da comunidade que envolvem esse segmento de mercado, aqui traduzidos sob outro

viés, em que ele possui como eixo central ser constituído como fortalecimento da coletividade. Para esse programa e projeto local, o Turismo de Base Comunitária (TBC) é o ponto de convergência entre os moradores e cuja temática é de interesse da UNIRIO, que na Coordenação da Professora Dra Vera Borges mostrou interesse e propôs uma ação conjunta dentro de um curso de extensão promovido pela instituição. Dentro do entendimento realizado e com a previsão para JUL/21, a comunidade irá ser o tema de um módulo criado, produzido e apresentado por esse pesquisador com o apoio das lideranças comunitárias, cujo mote será a agricultura local, memória e patrimônio, e o desenvolvimento do TBC dentro do espaço do quilombo. A apresentação se dará por meio de entrevistas com moradores convidados, em que apresentarão suas experiências e perspectivas, narrando por meio das suas atitudes o seu posicionamento em relação ao mundo do trabalho, e quais as estratégias traçadas visando a relação da comunidade com a urbanidade da cidade do Rio de Janeiro.

Com esse movimento, em que nos apoiamos na educação popular, em cursos de formação técnica e profissional de nível médio e no ambiente acadêmico de uma instituição de ensino superior, acreditamos haver alicerçado condições prementes de estabelecimento de uma rotina de afazeres pedagógicos vinculados ao mundo do trabalho, ressignificando a perspectiva precípua de acordo com o que foi proposto pelas lideranças e moradores da comunidade nos contatos anteriores. Ancoramos nossa investigação no papel multiplicador dos professores (PIMENTA, 2012), compreendendo que através dos discursos materializados nas práticas pedagógicas voltadas para o mundo do trabalho, poderemos contribuir com a já citada ressignificação necessária mencionada em nosso texto. Como morador local, a necessidade de integrar o debate local, com o respeito aos afazeres cotidianos e apoiar a buscar de outras ferramentas para garantirmos uma maior autonomia dos membros dessa comunidade, entendemos estarmos vinculados a algo maior do que nós mesmos, estamos fazendo parte de um corpo que é físico (a comunidade quilombola) mas é também subjetivo, emocional, que precisa ser suprido e atendido com todas as possibilidades advindas de nossas experiências pregressas.

,6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Através da construção desse trabalho e do nosso produto, percebemos como de suma importância levarmos para a educação profissional brasileira os aspectos articulados entre o discurso decolonial e o quilombismo, aqui retratado a partir dos saberes do trabalho com as suas características de resistência, identidade, solidariedade, sendo essas particularidades (não exclusivas, mas comuns a essa tradição) uma conjunção epistemológica entre a luta afro-brasileira por existir e o pensamento decolonial. A investigação e as proposições foram conduzidas pela pergunta: como o quilombo Vargem Grande pode ressignificar seus entendimentos a partir do mundo do trabalho? A resposta a essa pergunta é acompanhada de uma complexidade característica do mundo contemporâneo, contudo as falas dos sujeitos envolvidos e as parcerias construídas até o momento nos indicam que um aspecto fundamental é a coletividade. Qualquer processo de ressignificação e resistência que grupos socialmente e historicamente excluídos e silenciados queira construir precisa integrar saberes e potencializar propostas através da coletividade, tanto na proposição como na busca pelos parceiros que possam colaborar.

Evidenciamos que nossa proposta pode ser revisitada em diversos outros contextos locais, apoiando-se na resistência dos povos originários a partir dos saberes do trabalho que através da coletividade permite a resistência e a apropriação do mundo do trabalho na luta contra a apropriação exploratória da força de trabalhos dos sujeitos. Percebemos que os discursos de mercado e empregabilidade inserem grupos minoritários ou minorizados sob a ótica cultural, religiosa em um cenário de perpetuação da exploração. Uma população que foi racializada pelos colonizadores, sequestrada e traficada pelo globo, marginalizada, historicamente abre mão dos saberes histórico-culturais que envolvem o trabalho para se inserirem na lógica de exploração consolidada pela crise dos empregos e da subserviência cultural sempre apoiada por um sistema financeiro que se manteve e mantém-se com essa lógica exploratória.

Não nos propomos a negar o conhecimento hegemônico, mas afirmamos a existência de outras produções de conhecimentos que são silenciadas dentro da lógica acima mencionada e que o processo decolonial é uma produção intercultural, gerando uma nova episteme e com ela, novas perspectivas e ressignificações. Em

todos os trabalhos de pesquisa, os autores precisam tomar decisões metodológicas, e também de recortes de pesquisa. Toda definição de inclusão de informações, dados e análises de autores necessariamente exclui outros, porém nossa pretensão aqui é instigar o movimento de questionamento a partir da comunidade quilombola Vargem Grande, com nosso trabalho, considerando a história dos negros e dos quilombolas no território brasileiro desde a 1ª Constituição.

Outro ponto importante evidenciado por nossa investigação é o papel dos cursos de EJA e PROEJA nessa luta pela ressignificação, a partir do mundo do trabalho. Na realidade contemporânea, com a velocidade das informações e dinamismo das discussões a respeito do papel da educação formal, é necessário tensionar o papel do professor, da escola, e conflitar antigos paradigmas com a concretude da vivência dos jovens brasileiros, expondo as contradições do sistema educacional. O acesso digno ao mundo do trabalho e a não subserviência dos sujeitos à exploração do mercado de trabalho perpassa pelo acesso à educação profissional e tecnológica básica, inserindo os jovens e resgatando os que não foram apresentados a esse potencial de ressignificação e resistência do trabalho.

A literatura e os trabalhos acadêmicos dessa proposta que serviram de base para a pesquisa foram bastante valiosos, e percebemos a possibilidade de agregar novos olhares na intersecção das discussões referentes aos quilombolas e à decolonialidade em relação ao mundo do trabalho. Portanto, a nossa intenção é servir a futuros pesquisadores como inspiração e possibilidades de outros vieses possíveis nessa linha de estudos. Apresentamos que, para além de uma definição ordinária através de normas jurídicas (mas também com elas explícitas), ocorreu uma omissão interessada do Estado brasileiro em relação aos negros, impondo-se necessária uma agenda de movimentos sociais resistindo e enfrentando repressões variadas para não diminuir os privilégios de uma classe eleita a ter vantagens e de outra, definida como subalterna ideal através de sua branquitude (no caso, os imigrantes).

Abordamos teóricos que buscaram apresentar perspectivas sobre o processo colonizador e suas possibilidades de transformações, o despertar de uma necessidade de agenda decolonial que se encontra fortemente ligada ao pensamento trazido por comunidades periféricas. A desumanização imposta, a perda da identidade e o conhecimento sequestrado e repaginado por uma sobreposição de poder através da violência e suas diversas formas, tanto militar quanto financeira, cultural e moral, necessariamente gerou uma produção intelectual fundamental que entendemos

necessária para ser estudada pela escola latino-americana. Em nossa pesquisa, discutimos as possibilidades de expectativas em relação ao jovem no mercado de trabalho, conceituando visões acerca de uma emancipação a partir da relação do ser humano com o trabalho, servindo para além da sobrevivência prática uma relação de transformação entre sujeito e natureza, entre sujeito e o próximo. Também analisamos essa relação com entendimento de adequação de mão de obra às exigências mercadológicas de um capitalismo flexível, em que o ônus do emprego está a cargo dos estudantes e das famílias e não de projetos de Estado. Como essas visões afetam a cultura, identidade, representatividade dos jovens estudantes e de que forma isso é parte também dos formadores e educadores que os atendem.

A investigação aqui proposta apresenta três pontos teóricos centrais que entendemos como fundamentais para uma comunidade quilombola atenta às questões de seu tempo: 1. O delineamento das políticas públicas voltadas para as questões do povo afro-brasileiro, que acompanham a legislação desde a 1ª constituição brasileira; 2. A construção de um desenho teórico sobre o ingresso no mundo do trabalho de jovens das famílias de trabalhadores e de comunidades periféricas, e 3. Almeja estabelecer diálogo e reflexão sobre como a comunidade, seus moradores tradicionais e grupos de interesse acadêmico, formativo e de movimentos sociais percebem o término da educação formal e o ingresso do quilombola no mundo do trabalho. O corpus teórico de nossa pesquisa está fundado nos princípios expressos na experiência histórica dos quilombolas no Brasil, com suas experiências culturais, materiais e imateriais, sociopolíticas e econômicas nesses sujeitos. Quando mostramos nas relações do território e sua identidade, que ganham concretude na prática educativa internamente nas comunidades periféricas, constituindo e ressignificando o “ser quilombola” desde África no Brasil, e as possibilidades apresentadas a eles. Como levar a sua identidade na condução dos processos referentes ao trabalho e sua autonomia enquanto sujeito e parte de uma comunidade inserida no processo urbano e capitalista é uma discussão importante e que precisa estar no debate sobre educação profissional.

O presente estudo se justifica por sua relevância tanto acadêmica quanto profissional e social. Do ponto de vista acadêmico, um ensino orientado sob uma égide decolonial, com uma escola em que a educação profissional se soma a reflexão crítica social, e que enfrenta o desafio de proporcionar aos estudantes uma visão fora do

lugar comum, da ordem ideológica hegemônica, que constitui a atual sociedade contemporânea brasileira. Essa perspectiva poderá permitir à comunidade compreender e problematizar em relação aos grandes temas propostos pela sociedade com as suas experiências diárias e integrando nessa experiência sua futura inserção do egresso no mundo do trabalho. Essa possibilidade de um resgate, de um respeito e uma prática em ambiente escolar, buscamos especialmente um desconstruir, reconstruir, e que cada comunidade, cada sala de aula, cada sujeito com suas especificidades postas e independentes, sem padrão rígido de educação “bancária”, com o reconhecimento de si e do outro possam se desenvolver ao largo de fins utilitaristas ou como objetos instrumentalizados.

Do ponto de vista profissional, a pesquisa poderá colaborar para a ação de educadores e interessados em ações educativas, na medida em que questiona aos envolvidos na pesquisa uma reflexão sobre suas referências epistemológicas, práticas e ao mesmo tempo apresenta possibilidades de ações críticas em relação ao seu ambiente social. Que este sujeito busque o enfrentamento dos problemas vividos na inclusão ao mundo do trabalho, entre eles a sua formação e o prepare para os desafios que vai encontrar no mundo do trabalho, especialmente no relacionado ao mercado em si.

Do ponto de vista social, o acesso aos saberes constituídos a partir de seus iguais, de homens e mulheres quilombolas, do sul global, podendo aqui citar as comunidades similares em países de capitalismo dependente, como parte da formação de sua identidade por isso essencial para a construção de um cidadão cioso de seu lugar e crítico. Que este sujeito análise fazer parte de uma sociedade que o afeta de diversas maneiras, e com essa consciência ser também uma ferramenta para sua inserção de forma emancipatória no mundo do trabalho.

Percebemos nossa proposta como adequada para entendermos as percepções referentes ao ingresso de jovens no mundo do trabalho e de ótima replicabilidade, pois existe um material de apoio referencial e a liberdade de inclusão de autores e contextos próprios, que cada novo pesquisador poderá levar ao seu público de forma mais apropriada com suas especificidades locais. Nós apresentamos discussões, reflexão crítica e uma proposta de geração e reconhecimento, e cada leitor/pesquisador poderá a partir de então construir sua pesquisa e, juntamente com seu público a ser atendido e pesquisado, modificar para a realidade local. No estudo

de caso retratado em nosso trabalho, a busca por um caminho de autonomia e reconhecimento de espaços de identidade e memória na Comunidade Quilombola Vargem Grande foram fortemente vinculados para as questões relacionadas ao mundo do trabalho, com uma perspectiva emancipatória, coletiva, de fortalecimento da população local.

Consideramos a pergunta respondida sob três dimensões: na primeira, consideramos como fundamental o respeito pelos saberes locais da comunidade. O respeito pela história de vida e luta dos remanescentes do quilombo como parte inerente aos sujeitos de hoje. A sua formação a partir das vivências, trabalhos, a relação com os ambientes, com as terras do maciço da Pedra Branca, indo para além de um espaço no qual se constrói casas e sim, integrante das famílias e das memórias, essa conexão fazendo parte da cultura do quilombo. Em uma segunda dimensão, a necessidade de parcerias constituídas, especialmente as contínuas - com prazo estendido, com planejamento de início, meio e final. Apoio financeiro, de mão de obra, de tecnologias, no registro da história e do cotidiano, validando e reforçando a importância de serem quem são, de suas perspectivas como válidas e integrantes dos processos decisórios que os afetam. Essas duas dimensões nos levam, finalmente, para a terceira: a busca de parcerias que entendam a importância de estar juntos, fortalecer, constituir soluções e entendimentos, mas sempre com o respeito e o espaço do protagonismo do morador, do originário, do descendente dessa gente guerreira e brava. O quilombo para além da resistência, o quilombo como espaço de moradia, de vivência, de construção e de possibilidades ressignificadas a partir de seus entendimentos, essa relação para e principalmente com aqueles que, como sujeitos históricos, coletivos, com os esclarecimentos sobre os trouxe até aqui, possam demandar e buscar o que lhes faz sentido. A ressignificação do trabalho como um processo emancipatório, que lhes permitirá autonomia e possibilidades.

O entendimento de que a gestão das formações necessárias, a luta política pelo reconhecimento de direitos, das necessidades de alianças e parcerias verdadeiramente comprometidas com ações transformadoras, assim como de que todos os avanços somente serão libertadores se abrangerem toda a comunidade. Que a luta e o debate não se encerram ao assinar de um contrato ou numa carta de intenções e sim, complexifica e avança sobre outros territórios presentes, mas geralmente silenciados, são algumas das considerações trazidas ao longo do

processo realizado no desenvolvimento deste trabalho. Se não pretendemos exaurir essa discussão, tampouco nos furtamos de atuar de forma concreta na construção de possibilidades reiteradamente ensejadas pelas lideranças comunitárias do quilombo.

Toda obra, seja acadêmica ou não, na rotina de uma escola, empresa, movimento social, comunidade, na trajetória de um percurso formativo relacionado ao trabalho humano, envolve mais de uma pessoa - direta ou indiretamente - e seus efeitos, são sempre para além de imediatos. Esperamos que os desdobramentos provocados por essa pesquisa assim sejam considerados e que a comunidade quilombola Cafundá Astrogilda e outras que entenderem-se acolhidas por essa experiência possam usufruir do produto educacional e dos relatos e bibliografia presentes nesta dissertação. Sustentamos o papel do trabalho na possibilidade das condições de vida dos sujeitos, sendo assim, elemento primordial na edificação da cultura, assumindo papel central em qualquer proposição que almeja ressignificação e resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. *In:* ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego; SZYMANSKI, Heloísa (org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.5. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021 p. 73 (Série pesquisa; v4).

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural**? 1 ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAKHTIN, Michael. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação. 1. ed. Porto: Porto editora, 1994.

Brasília: DOU **Diário Oficial** da União. Publicado no D.O.U. de 10 de março de 2004. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292p.

BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Comunidades de Remanescentes Quilombolas Tituladas**. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em 01 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.639 de 09 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação escolar quilombola é tema dp “Salto para o Futuro”. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-

noticias/202-264937351/57461-educacao-escolar-quilombola-e-tema-do-salto-para-o-futuro Acesso em: 12 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República do Brasil, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Lei Federal n°10.639/2003_História e Cultura Afro-Brasileira. Lei Federal nº 12.288/2010 Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Diversidade e equidade: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef, Brasília, DF, [2003]. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf. Acesso em: 25 fevereiro 2020.

BRASIL. Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR). Programa Brasil Quilombola. Brasília, DF, 2005. Disponível em: www.seppir.gov.br/publicacoes/brasilquilombola_2004.pdf. Acesso em: 6 abril de 2020.

CÁCERES, Luz Stella Rodríguez. - Pelos caminhos do cafundá: paisagem e memórias de um quilombo carioca. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019

CASTELLS, Miguel. A sociedade em rede. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

CÉSAIRE, Aime. Discurso sobre a Negritude. Belo Horizonte: Nandyala: 2010. p.104-107

CIAVATTA, Márcia. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CIAVATTA, Márcia. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 116, p. 251. Jul.2002.

DALCASTAGNE, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990 - 2004. Estudos da Literatura Brasileira Contemporânea, nº26. Brasília, julho-dezembro de 2005, pp 13-71. [p.15]

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2000

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói/RJ, n.23, 2007.

DUSSEL, Enrique. 1492: *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad* (*conferencias de Frankford, octubre* 1992). Bolivia: Plural Editores, 1994.

FANON, Franz. Pele Negra, Máscaras Brancas. Salvador/Bahia: Edufba, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008 [1ª.Ed.1958]

FANON, F. Os condenados da terra, 3° reimpressão. Minas Gerais: Editora UFJF, 2015

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v.14, n.3, p.397-416, 2008. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132008000300003&lng=en&nrm=iso Acesso 16 Feb. 2020.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4ª ed. (1ª edición: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas em um mundo conturbado. Buenos Aires: Século XXI, 2012.

FREIRE, Paulo. A educação como prática de liberdade. 45. ed. México: Século XXI, 1997a.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: conhecimento necessário para a prática educacional. México: Século XXI, 1997b.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. Por uma Pedagogia da Pergunta. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, H. A. de, & Machado, M. de F. A. S. (1). Gestão das ações de educação permanente em saúde pelas instituições formadoras: uma revisão da literatura. Linhas Críticas,6(2). Pag.1837-1851. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3027 Acesso em: 21 de agosto de 2020

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. São Paulo: Global, 2003

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. In: PAULA, Benjamin Xavier de; PERON, Cristina Mary Ribeiro (org.). Educação, história e cultura da África e afro-brasileira: teorias e experiências. Uberlândia/MG: MG Proex UFU, 2008.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estatísticas de Gênero.** 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0 Acesso em 12 de setembro de 2020.

GARCIA, Renísia Cristina. Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005. Brasília/DF: Inep, 2007.

GEE, J*. Identity as an analytic lens for research in education*. Arizona State University. USA. Review of Research in Education, 25, 99-125. Disponível em: https://doi.org/10.3102/0091732x025001099. Acesso em 12 de dezembro de 2020

GIDDENS, A. Modernidade e identidade pessoal. Oeiras: Celta, 1994.

GONÇALVES, L. A.O. Negros e Educação no Brasil. In: Elian e Marta Teixeira Lopes; Luciano Mendes Faria Filho; Cynthia Greive Veiga. (Org.) 500 anos de Educação no Brasil. 2ed.Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000, v. 1, p. 325-346.

GONZÁLEZ, Lélia. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. Raça e Classe. a. 2, n.5, Brasília: MNU nov./dez de 1988.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília: ANPOCS, 1983

GORENDER, Jacob. Brasil em preto e branco: o passado escravista que não passou. RJ: SENAC, 2000.

HILL, M. M. e A. Hill (2009). Investigação por questionário. Lisboa, Edicões SÍLABO, 377 p.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo/SP: Thomson Learning Edições, 2006.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Antíteses, Londrina/PR, n.6, Jul/Dez 2010.

LACLAU, Ernesto. Discurso, Hegemonía y Política. Consideraciones sobre la Crisis del Marxismo". In: CAMPO, Julio Labastida M. del (ed.). **Los Nuevos Procesos Sociales y la Teoría Política Contemporanea (Seminario de Oaxaca)**. Mexico, Siglo XXI, 1985. p. xx-xx.
LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. **Desconstrucción y pragmatismo.** Buenos Aires: Paidós, 1998. v. 4. p. 97-136.

LACLAU, E.; BUTLER, J.; ZIZEK, S. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: [s.n.], 2000.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEITE, L. S. & DIAS, R. A. Um estudo sobre interação e interatividade. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/52200733404PM.pdf. Acesso em: 06 abr.2020

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. Textos de Cultura e Comunicação, n. 35, Facom/UFBA, junho/2006.

LIMA, Márcia, RIOS, Flavia, FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In.: LOPES, A. C.; MACEDO, E.(org) Teorias de Currículo. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Políticas de Integração Curricular. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LUDMER, Josefina. Aqui, América Latina: Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática teórica/Didática prática: para além do confronto. São Paulo: Loyola, 1991.

MARCONDES, Mariana Mazzini *et. al*. Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf Acesso em 20 de outubro de 2020.

MEJÍA, M. Educação e pedagogias críticas do sul (cartografias da educação popular). Lima: CEAAL, 2011.

MEJÍA, M. Pedagogias críticas em tempos de capitalismo cognitivo. Mapeando a resistência na educação. Aletheia. Revista Contemporânea de Desenvolvimento Humano, Educacional e Social, v. 2, n. 2 P. 58-101, 2010. Disponível em: https://goo.gl/LYkEZo. Acesso em: 25 fevereiro de 2020

MOURA, Clóvis. Dialética radical do Brasil negro. São Paulo: Anita Garibaldi, 2014

MOURA, Clóvis: Quilombos:resistência ao escravismo. 1ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2020

MOURA, Gloria.: Ritmos e ancestralidade na força dos Tambores Negros. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, 1997.

MUNANGA, Kabengele; GOMES Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006. Os quilombos na dinâmica social do Brasil. Maceió: EDUFAL, 2001.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico- cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Beatriz. (Última Hora, Rio de Janeiro, 25 de julho de 1976, reproduzido em: https://www.geledes.org.br/a-mulher-negra-no-mercado-de-trabalho-por-beatriz-nascimento/ acesso em 16 de abril de 2020.

PEREIRA, T. V. Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

PETRAGLIA, I. Pensamento Complexo e Educação. 1ª edição. ed. Rio de Janeiro: Livraria da Física, 2013.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, O. Educação em Ciências e Direitos Humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Multifoco. Setembro de 2013

QUIJANO, A. *2000 ì Colonialidad del poder, eurocentrismo y AmÈrica Latinaî em Lander, Edgardo (org.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO/UNESCO).

QUIJANO, A. *2004 ì El laberinto de América Latina. øHay otras salidas?î em OSAL (Buenos Aires: CLACSO) Nº 13, jenero-abril*

ROBINSON, Cedric. *Black marxism: the making of black radical tradition* [Marxismo negro: a construção da tradição negra radical]. USA: University of North Carolina Press, 2000.

RODRIGUES, T. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Identidade negra. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2003.

ROMÃO, J. (org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos)

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (org.). Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2010, p. 51-77.

SANTANA, José; MORAES, J. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. Revista Espaço Acadêmico, Maringá/PR, n. 103, Dez 2009.

SANTOS, A. Didática do pensamento complexo. 2ª edição. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOS, A. Cultura e educação a serviço da transformação social. In: MAGALDI, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José Gonçalves (Orgs.). Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista/SP: EDUSF, 2005.

SANTOS, B. (org.) 2003 Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira).

SANTOS, B. Uma concepção multicultural de direitos humanos. Lua Nova, São Paulo, n.39, p.105-124, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102644519970001000007&lng=en&nrm=iso Acesso em 16 Julho 2020.

SANTOS, Milton. O espaço do Cidadão, São Paulo, Studio Nobel, 1993.

SANTOS, Milton. O espaço dividido: Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos / 2ªed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018

SANTOS, Sônia Querino dos Santos; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. Ensaio: Avaliação de Política Públicas Educacionais, Rio de Janeiro/RJ, n. 58, Jan/Mar 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política e educação no Brasil - O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. Campinas/SP: Autores Associados, 1999

SHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, S. A teologia da libertação. Teologia e Vida, v. 50, p. 93-116, 2009. Disponível em: <Disponível em: https://goo.gl/fWYYcz >. Acesso em: 2 fev. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100008

SILVA, T. Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TELOS. Revista de Estudos Interdisciplinares em Ciências Sociais, v. 12, n. 3, p. 287-297, 2010. Disponível em: https://goo.gl/5L4jBq. Acesso em: 6 mar. 2020

Turcatto, S. M. (2017). GRAMSCI: educação e vontade coletiva. *Movimento-Revista De educação*, (6), 54-79. Disponível em: https://doi.org/10.22409/mov.v0i6.363 Acesso em 12 junho 2020

VIANA, S. da S. A cultura é plural. O Dia, [S.I.], 1 maio 2019. Disponível em: https://odia.ig.com.br/opiniao/2019/04/5638064-simone-viana--a-cultura-e-plural.html Acesso em: 3 mar. 2020.

VILLEN, Patrícia. Amílcar Cabral e a Crítica ao Colonialismo 1 ed. São Paulo: Expressão Popular. 2013

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LEITURA COMPLEMENTAR

ACHINTE, Adolfo Albán. *Artistas índigenas y afrocolombianos: entre las memorias ylas cosmovisiones. Estéticas de la re-existencia. In: PALERMO, Zulma (Comp.). Arte y estética en la encrucijada descolonial*. 1 ed. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. A integração do Negro na sociedade de classes. Dominus Editora. São Paulo, 2 vols. 655 págs., 1965.

MBEMBE, A. Crítica da Razão Negra, 2017 Lisboa: Antígona.

MIGNOLO, Walter. Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHWARCZ, Lília Moritz (org). Nem Preto nem Branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade.História da Vida Privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Cia das Letras, 1998, vol. 4.

SOUZA, Neuza Santos de. Tornar-se negro: As vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascensão Social. RJ: Ed. Graal,1983

APENDICE A ESCOLA E TRABALHO

O Objetivo Geral é investigar a relação da escola quilombola com o mundo do trabalho. Como objetivos específicos:
1. Identificar os aspectos culturais e profissionais presentes na escola Cafundá Astrogilda;
2. Compreender a relação dos egressos da escola Cafundá Astrogilda com o mundo do trabalho;
3. Construir produto educacional que atenda as necessidades da comunidade quilombola Cafundá Astrogilda.

Perguntas realizadas:
1) Nome
2) Ano que concluiu
3) Vivia na comunidade na época que estudava na escola quilombola?
4) Vive na comunidade hoje?
5) Se saiu da comunidade, quando e por quê?
6) O que você faz profissionalmente hoje? –

Sobre a escola
1) Qual era a sua relação com as experiências que você viveu na escola quilombola?
2) Como a escola quilombola pensa a inserção dos seus egressos no mundo do trabalho?
3) Você lembra do que você estudou na escola? Comente um pouco sobre isso.
4) Quem eram seus professores?
5) Você foi apresentado a algum saber prático? Qual?
6) Você lembra de ter aprendido algo inusitado, que você não esperava, na escola quilombola?

Sobre a relação com a escola regular
1) Qual contribuição a escola quilombola teve na sua formação na escola regular?
2) Você utilizou algum conhecimento específico da escola quilombola na escola regular?
3) A escola regular oferecia alguma atenção especial aos alunos que faziam parte da comunidade?

Sobre o mundo do trabalho
1) Quando você lembra da sua trajetória o que você queria ser profissionalmente? Quais profissões passavam pela sua cabeça?
2) Você ainda pensa em exercer alguma delas? Qual?
3) (SE NÃO) O que te fez não pensar mais nessas profissões como uma possibilidade?
4) (SE SIM) O que te impede atualmente de exercer essa profissão?
5) Depois de toda essa experiência, qual sua visão hoje em relação ao mundo do trabalho?
6) Você gostaria de acrescentar algo, ou falar sobre alguma experiência que não abordamos?

APÊNDICE B – DOCUMENTOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: O CONTEXTO BRASILEIRO E O DISCURSO CONTRA-HEGEMÔNICO DECOLONIAL**, realizada no âmbito do PROFEPT e que diz respeito a um (a) produto educacional relacionado a Dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é investigar como o discurso contra-hegemônico e a perspectiva decolonial podem auxiliar na construção de representatividade do povo quilombola, assim como construir entendimento sobre as contribuições dessas reflexões aos professores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: realizar as atividades propostas no curso de formação e responder a um questionário de entrada e outro ao final do último módulo. As repostas serão salvas em google forms, em que apenas o formador terá a acesso.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar limitando-se aos constrangimentos possíveis dos participantes com as discussões e reflexões provocadas ou na resposta às questões propostas. Objetivando minimizar esses riscos, será mantido o anonimato dos participantes e nós nos colocaremos à disposição para esclarecimentos de qualquer natureza, sendo possível, dentro do prazo de execução desta pesquisa, a retirada do consentimento de uso de informações de participantes que optem por não mais integrar este estudo. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: o entendimento dos aspectos essenciais de uma educação contra-hegemônica decolonial assim como auxiliar os professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica na construção de práticas pedagógicas que materializem estas reflexões na rotina escolar.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Gilberto Silva de Borba pelo telefone 21 98279-3004 ou pelo e-mail gilbertosborba@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, Maria Lucia dos Santos Mesquita li e concordo em participar da pesquisa.

Maria Lucia dos Santos Mesquita Assinatura do(a) participante	Data: 23/01/2021

Eu, Gilberto Silva de Borba, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: 21/10/2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: O CONTEXTO BRASILEIRO E O DISCURSO CONTRA-HEGEMÔNICO DECOLONIAL**, realizada no âmbito do PROFEPT e que diz respeito a um (a) produto educacional relacionado a Dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é investigar como o discurso contra-hegemônico e a perspectiva decolonial podem auxiliar na construção de representatividade do povo quilombola, assim como construir entendimento sobre as contribuições dessas reflexões aos professores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: realizar as atividades propostas no curso de formação e responder a um questionário de entrada e outro ao final do último módulo. As repostas serão salvas em google forms, em que apenas o formador terá a acesso.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar limitando-se aos constrangimentos possíveis dos participantes com as discussões e reflexões provocadas ou na resposta às questões propostas. Objetivando minimizar esses riscos, será mantido o anonimato dos participantes e nós nos colocaremos à disposição para esclarecimentos de qualquer natureza, sendo possível, dentro do prazo de execução desta pesquisa, a retirada do consentimento de uso de informações de participantes que optem por não mais integrar este estudo. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: o entendimento dos aspectos essenciais de uma educação contra-hegemônica decolonial assim como auxiliar os professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica na construção de práticas pedagógicas que materializem estas reflexões na rotina escolar.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Gilberto Silva de Borba pelo telefone 21 98279-3004 ou pelo e-mail gilbertosborba@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, SANDRO DA SILVA SANTOS li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: 28/10/21

Eu, Gilberto Silva de Borba, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: 21/10/2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa denominada**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: O CONTEXTO BRASILEIRO E O DISCURSO CONTRA-HEGEMÔNICO DECOLONIAL**, realizada no âmbito do PROFEPT e que diz respeito a um (a) produto educacional relacionado a Dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é investigar como o discurso contra-hegemônico e a perspectiva decolonial podem auxiliar na construção de representatividade do povo quilombola, assim como construir entendimento sobre as contribuições dessas reflexões aos professores da Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: realizar as atividades propostas no curso de formação e responder a um questionário de entrada e outro ao final do último módulo. As repostas serão salvas em google forms, em que apenas o formador terá a acesso.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentarlimitando-se aos constrangimentos possíveis dos participantes com as discussões e reflexões provocadas ou na resposta às questões propostas. Objetivando minimizar esses riscos, será mantido o anonimato dos participantes e nós nos colocaremos à disposição para esclarecimentos de qualquer natureza, sendo possível, dentro do prazo de execução desta pesquisa, a retirada do consentimento de uso de informações de participantes que optem por não mais integrar este estudo. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: o entendimento dos aspectos essenciais de uma educação contra-hegemônica decolonial assim como auxiliar os professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica na construção de práticas pedagógicas que materializem estas reflexões na rotina escolar.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O(a) pesquisador(a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a).O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Gilberto Silva de Borba pelo telefone 21 98279-3004 ou pelo e-mail gilbertosborba@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII

Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, Joana Paiva R. de Carvalho li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: 09/02/2021

Eu, Gilberto Silva de Borba, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a)participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: 21/10/2020