

## DIÁLOGOS E TENSÕES ENTRE A ESCOLA E AS COMUNIDADES DE TRADIÇÃO AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS

**Fernanda Abbatepeitro Novaes**

Universidade do Estado de Minas Gerais  
fernanda.abbatepietro@uemg.br

**Jose Eustaquio de Brito**

Universidade do Estado de Minas Gerais  
joseeustaquio.brito@uemg.br

### Resumo

A construção de um projeto de pesquisa, que pretende investigar a presença das crianças negras pertencentes à grupos de Congado na escola, apontou a necessidade de uma incursão teórica no campo da Educação em diálogo com o campo das Relações Raciais. Este artigo pretendeu realizar tal incursão, através de uma revisão da literatura que analisou estudos que abordassem a presença de crianças negras na escola, e também, aqueles que tratavam destas crianças em outros contextos educativos, como Congados, comunidades Quilombolas e terreiros de Candomblé. Foram discutidas questões como o racismo e o preconceito na escola, reforçados pelo modelo de sociedade eurocêntrico e capitalista; a necessidade de pensar as identidades das crianças negras de maneira plural e diversa; como essas identidades são construídas através da educação nas comunidades negras; como os valores civilizatórios afro-brasileiros, como a resistência, a oralidade e a corporeidade, se relacionam com processos educativos formais e não formais.

**Palavras-chave:** Educação; Criança negra; Escola; Comunidades afro-brasileiras.

### Abstract

The construction of a research project, which aims to investigate the presence of black children belonging to Congado groups at school, pointed out the need for a theoretical foray into the field of education in dialogue with the field of race relations. This article intended to carry out such an incursion, through a literature review that



examined studies that addressed the presence of black children at school, and also those who treated these children in other educational settings, as Congadas, Quilombo communities and terreiros of Candomblé. As racism and prejudice issues were discussed at school, reinforced by the Eurocentric model of society and capitalist. The need to think about the identities of black children plural and diverse way. How these identities are constructed through education in black communities. As civilizing African-Brazilian values such as strength, orality and corporeality, they relate to the formal and non-formal educational processes.

**Keywords:** Education; Black child; School; Afro-Brazilian communities.

### **Introdução**

A construção de um projeto de pesquisa, que pretende investigar a presença das crianças negras pertencentes à grupos de Congado na escola, apontou para a necessidade de uma incursão teórica no campo da Educação em diálogo com o campo das Relações Raciais. Os questionamentos iniciais que moveram o projeto podem ser expressos da seguinte forma: Como a dimensão corporal das crianças negras, que participam dos rituais do Congado, se manifesta no ambiente escolar? Como os saberes tradicionais ensinados na escola e os saberes do Congado, que marcam e utilizam o corpo como instrumento de resistência e afirmação racial, se articulam na constituição da identidade destas crianças? Em que medida, esta experiência afirmativa vivenciada corporalmente no Congado pode ser traduzida na escola?

Buscando dar um encaminhamento adequado ao problema de pesquisa, bem como auxiliar na construção do objeto do referido estudo, este artigo pretende promover uma maior aproximação com o estado do conhecimento já produzido na área e a identificação de questões relevantes para a pesquisa. Para Alves (1992), para a proposição adequada de um problema de pesquisa é necessário se situar no interior do campo de estudo de interesse, conhecendo o estado atual do conhecimento na área e analisando as abordagens teórico-metodológicas já utilizadas, o que auxilia ainda, na definição do objeto de estudo, na seleção de teorias, procedimentos e instrumentos.

Indo de encontro à essas orientações, este artigo se baseia em uma revisão de



literatura que tem como referência as pesquisas em Educação realizadas no âmbito da ANPED<sup>1</sup>. Foram priorizados trabalhos apresentados no GT 21<sup>2</sup> das três últimas Reuniões Nacionais (2012, 2013, 2015). Além disso, foram considerados como fonte, dois estudos denominados "estado da arte". O primeiro, "Relações Raciais e Educação: o estado da arte" (Coelho & Silva, 2013), buscou examinar um conjunto de teses e dissertações cujos objetos referem-se à temática Relações Raciais e Educação, defendidas em programas de pós-graduação em Educação de universidades brasileiras. O segundo, "A criança negra, uma criança e negra" (Abramowics, Oliveira & Rodrigues, 2010), analisa as pesquisas em relação à criança negra, realizadas entre 1980 a 2007 e publicadas em periódicos de Educação e livros.

Neste universo, consideramos importante analisar os estudos que abordassem a presença de crianças negras na escola, e também, aqueles que tratavam destas crianças em outros contextos educativos, onde a afirmação da identidade negra e do pertencimento racial advém de outras formas de conhecer o mundo, tal como os Congados, as comunidades Quilombolas e terreiros de Candomblé.

### **A Presença das Crianças Negras na Escola**

Pensar a presença da criança negra na escola torna necessária uma articulação entre os campos da Educação e das Relações Raciais. Coelho e Silva (2013), ao analisar os estudos que tratavam desta temática em programas de mestrado e doutorado e em grupos de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), identificaram que em grande parte destes estudos, a relação entre Educação e Relações Raciais se dá vinculada às áreas da cultura, do currículo e da formação de professores. As autoras apontam ainda, para o grande número de pesquisas que consideram a Educação das relações étnico-raciais como uma importante ação afirmativa contra o racismo e o preconceito existentes na escola.

*É interessante observar que há variações no tratamento dado às Relações Raciais, mas grande parte dos trabalhos a analisa enquanto política de ação afirmativa, como instrumento da educação antirracista (enquanto processo de socialização e, portanto, de interação com a cultura – ou intervenção nela – e pressuposto para a participação cidadã*

---

<sup>1</sup> ANPED- Associação Nacional de Pesquisa em Educação.

<sup>2</sup> GT 21- A ANPEd é organizada em grupos de trabalho temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializadas. O GT 21 tem como tema a Educação e Relações Étnico-Raciais.



*ou política), ou seja, a educação brasileira contemporânea seria um instrumento de subversão do preconceito e do racismo silenciado, existente na escola, em suas mais variadas formas (idem, p. 122).*

Entender como o racismo foi produzido no Brasil nos ajuda a compreender melhor os efeitos nefastos de sua existência na escola. Não cabe a este trabalho discorrer sobre as origens e história do racismo brasileiro, mas cabe salientar que questões de poder, hierarquização de saberes e produção da diferença estão intimamente ligados a sua presença na sociedade brasileira e na escola, afetando fortemente as crianças negras que nela transitam.

Ao dividir os grupos humanos em raças de acordo com suas características físicas, os europeus se deram o direito, em nome de sua superioridade intelectual e científica, de hierarquizar-las como superiores ou inferiores relacionando os traços físicos à qualidades morais, culturais e estéticas. Esta visão, perpetuada por séculos, interfere sobremaneira na formação da identidade de crianças negras, que crescem construindo ideias positivas sobre o branco e ideias preconceituosas e estereotipadas sobre o negro, de onde podemos depreender que a construção do pertencimento racial para crianças negras pode ser fonte de sofrimento e prejuízo (Teixeira & Vargas, 2015).

A modernidade ratifica a ideia de que determinados grupos e seus conhecimentos sejam mais valorizados que outros. Queiroz e Passos (2012), ao citar Santos (2010), afirmam que por não se enquadrarem na lógica do pensamento moderno, que se baseia na racionalidade científica, grupos inteiros têm sido produzidos como não-existência e suas formas de conhecer reduzidas a crença, magia, intuição.

Na escola essa realidade se reproduz, seja através de currículos homogeneizantes, que privilegiam o conhecimento científico e silenciam todas as outras formas de saber, ou através de práticas pedagógicas que desconsideram a diversidade e a singularidade dos indivíduos, ou ainda, no preconceito velado que permeia as interações sociais entre os sujeitos no ambiente escolar.

Neste contexto, a legislação relativa às questões étnico raciais assume grande importância. De acordo com Coelho e Coelho (2012), a inclusão dos conteúdos de História da África, História da Cultura Afro-Brasileira e História dos Povos Indígenas, instituída pela lei 10.639/03, coloca estes povos sob uma nova perspectiva na narrativa até então consagrada sobre a formação do país, que elegeu a Europa como



epicentro da História e relegou os africanos e indígenas ao papel de coadjuvantes, "cuja participação é mais alegórica que determinante" (p. 8). Os autores defendem que por meio desta nova forma de pensar a formação da Nação, a memória histórica do povo negro ganha uma nova dimensão e passa a contribuir positivamente em sua noção identitária e de pertencimento, o que pode contribuir para o enfrentamento do preconceito e seus efeitos nocivos na formação de crianças e adolescentes.

De encontro a esse pensamento, Gomes (2005, apud Oliveira, 2013), afirma que o currículo escolar e as relações interpessoais na escola devem valorizar a diversidade, afim de evitar se crie uma visão estereotipada e preconceituosa do diferente. "Isto implica na desnaturalização de concepções eurocêntricas que por décadas se fizeram presentes no currículo escolar, de que algumas culturas ou povos são inferiores ou menos inteligentes" (p. 2). Entretanto a autora alerta que não basta simplesmente expor a diversidade e celebrar a diferença para que ocorra uma efetiva problematização dos conflitos que envolvem as relações étnico raciais e uma discussão aprofundada sobre o racismo e o preconceito. "É preciso muito mais, incluir no currículo a história, vivências e a riqueza da cultura negra, recuperando temas e promovendo discussões que deverão fazer parte do cotidiano da sociedade" (p. 2).

Isso explica, em parte, que mesmo após as exigências da legislação e alguns avanços nas questões que ela preconiza, ainda seja grande o número de estudos que denunciam os prejuízos sofridos pela população negra nos sistemas de ensino. Coelho e Silva (2003), ao realizarem um estado da arte sobre Educação e Relações Raciais, afirmam ser necessário ir além da denúncia do racismo e das desigualdades e evidenciam a necessidade de pensar o Brasil explicitando a sua identidade nacional a partir de sua origem recente.

Ao propor que as pesquisas sobre Educação e Relações Raciais ultrapassem a dimensão de denúncia, o estudo supracitado confirma o que diz a pesquisa intitulada "A criança negra, uma criança e negra" (Abramowics, et al 2010), que pesquisou a produção científica sobre a criança negra entre 1980 e 2007. O trabalho aponta que parte significativa dos estudos sobre crianças negras no Brasil assumem uma perspectiva denunciante e indicativa. Indicam processos racistas e denunciam as práticas e a mecânica racista que permeiam os sistemas escolares. A escola aparece nestas pesquisas como conservadora, excludente, pautadas por currículos "embranquecidos", onde os alunos negros não se vêem contemplados pelos conteúdos.

*De forma geral, a criança negra tem sido apresentada pelas pesquisas a partir de um*



*protótipo de infância na qual ela se caracteriza por uma baixa auto estima, utiliza um equipamento de ensino que não acolhe sua diferença, a sua particularidade cultural e em diversas situações lhe impossibilita a permanência por se basear em um modelo único de indivíduo e de cultura (idem, p. 82).*

Após constatar esta característica prevalente nos estudos analisados, as autoras propõe um segundo momento para as pesquisas sobre a criança negra, que não se centre somente na denúncia. Esta proposta se explicita no título da pesquisa. O uso do artigo "a" antes da palavra criança (A criança negra, ...) sugere que as crianças negras foram pensadas de maneira universal, como todas as crianças negras. A substituição de "a" criança, por "uma" criança (A criança negra, uma criança...) refere-se à passagem da visão que vê a criança de forma universal, para ver uma criança: singular e múltipla. O aditivo "e" (A criança negra, uma criança e negra), inspirado em Stuart Hall (2003), sugere que não se pense o negro como categoria essencializada, já que segundo esse autor, não existe uma cultura negra na diáspora em sua forma pura, mas sim hibridizada, influenciada por intervenções históricas, políticas e sociais. Assim, as identidades dos negros na diáspora não podem ser vistas como uma essência, mas como uma "costura de posição e contextos" (p. 79).

Através destas trocas semânticas, as autoras propõe que a realidade em que vivem as crianças negras é composta por várias ramificações e, portanto, deve ser entendida de forma mais complexa, enunciando a possibilidade produzir-se outras marcas sob a clave do negro, como força, presença, afirmação, enfim, marcas positivas. Possibilidade de fugir das noções generalizadas contidas nos binômios preto/branco, criança/adulto e perceber as identidades através da pluralidade e da diferenciação.

A pesquisa de Almeida e Saravali (2015), aponta neste sentido, ao pretender conhecer e avaliar as concepções étnicas de escolares e contribuir para a construção de novas noções e valores sociais por meio da literatura infanto-juvenil de matriz africana e afro-brasileira. As autoras consideram que a literatura africana e afro-brasileira conserva os valores sociais e civilizatórios africanos e refletem sobre como viabilizar uma construção significativa destes valores em sala de aula. Um diagnóstico inicial dos estudantes revelou uma visão baseada no senso comum, fragmentada e ingênua, demonstrando uma noção estereotipada e equivocada em relação às questões étnico raciais. Após as intervenções envolvendo a leitura e a produção de histórias africanas e afro-brasileiras, previstas no percurso metodológico



desta pesquisa ação, os resultados apontaram um avanço nas concepções étnico raciais dos alunos. Os alunos apresentaram uma percepção mais elaborada e consistente sobre a cultura africana, superando as noções folclóricas e superficiais que demonstraram inicialmente. Demonstraram perceber elementos que ultrapassam as contribuições africanas mais visíveis – como a música, a capoeira e a culinária – e as informações que evidenciam apenas os aspectos negativos em relação aos negros.

Contudo, se no âmbito da educação tradicional ainda são escassas as iniciativas e pesquisas que considerem esta visão diversa, plural e positiva do negro, nas comunidades negras isto é algo intrínseco. Nestas comunidades, a Educação é fruto das experiências vividas no convívio entre gerações, que transmitem entre si uma visão de mundo que expressa modos diferentes dar sentido à vida, as relações, ao trabalho. Nesta visão de mundo, os sistemas de pensamento e as práticas culturais ignoram o modelo proposto pela ordem hegemônica. Assim, as crianças que pertencem a comunidades negras e frequentam a escola tradicional são educadas sob a tensão epistemológica existente entre esses dois universos.

### **A Educação em Comunidades de Tradição Afro-Brasileira e a Educação Escolar**

As críticas à ideologia dominante e aos valores eurocêntricos que pautam a escola tradicional não significam a negação do valor do conhecimento científico e letrado. A questão colocada nestas discussões é que para que esse modelo fosse consagrado, outras tantas formas de conhecer o mundo foram silenciadas e invisibilizadas, através de mecanismos de poder que excluem e estigmatizam os que não se enquadram neste modelo. O povo africano, na sua forma particular de se relacionar com o outro e com o mundo, construiu um sistema de valores próprio, onde se assentam a ancestralidade, a oralidade e a corporeidade. Esses valores, aprendidos nas comunidades negras, e os valores do modelo hegemônico de sociedade, aprendido na escola tradicional, se cruzam na formação da identidade das crianças negras que transitam por esses dois ambientes. Assim, buscamos compreender um pouco mais sobre a educação das crianças em algumas comunidades negras, a fim de estabelecer um paralelo com a realidade específica das crianças dos Congados, tema que motivou a produção deste artigo.

As comunidades Quilombolas são um exemplo de comunidade negra que pode ser entendido como espaço de resistência cultural e epistemológica. A história dos territórios do povo quilombola para Larchet (2013), contradiz o modelo social, político e



econômico da sociedade colonial. A resistência quilombola pode ser compreendida como geradora de saberes e práticas sociais, como espaço de resgate da cultura africana, cuja visão de mundo gera uma ética, uma política e uma epistemologia. Neste movimento, são produzidos processos educativos que contribuem para a existência das comunidades quilombolas.

*"Na construção da educação de um povo, a produção dos seus saberes não está separada dos seus fazeres cotidianos, saber e fazer se justapõem, dialeticamente, produzindo seus processos educativos"* (p. 5). O processos educativos se baseiam no aprendizado de saberes ligados à busca da sobrevivência diária, conhecimentos elaborados nas estratégias do cotidiano dos moradores, conferindo-lhes competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas, afirma Larchet (2013), em sua pesquisa na comunidade quilombola do Fojo, na Bahia. Contudo, ao investigar a escola da comunidade, a autora aponta para o descompasso entre o currículo escolar e os processos educativos da comunidade. A escola nunca inseriu em suas práticas educativas as questões quilombolas, desconhecendo suas lutas, memórias, histórias e saberes. Esse diálogo facilitaria o fortalecimento das identidades e reconhecimento das diferenças pelos alunos.

Em oposição ao exemplo acima, uma escola que considere as vivências das crianças quilombolas deve compartilhar uma visão de mundo que não cabe nas grades de um currículo tradicional e entender a Educação como a chave de acesso a diversas leituras de mundo. Um dos elementos muito presentes na forma de ler o mundo nas culturas africanas é a oralidade, meio pelo qual os mais velhos, detentores da memória da comunidade, transmitem sua história aos mais jovens.

*"O ancião põe-se no papel de não findar o legado cultural, mas de lhe dar sequência, sem que nenhuma minúcia se perca nas transmissões que são passadas de geração a geração. Até porque, o ouvir das narrativas não se constitui de forma involuntária ou eventual, a criança compreende o grande valor semântico das histórias contadas. Faz-se fundamental, então, entender, escutar, compreender o contar. Nesses momentos, toda a sociedade se cala e ouve as diversas passagens a serem contadas; é um momento de aprendizado"* (Fernandes, 2012, p. 4)

A valorização da memória transmitida através da oralidade não se dá somente através de narrativas, mas também nas festas, danças, músicas e artes, representações simbólicas que valorizam cotidiano e se caracterizam como fonte de aprendizagem. Fernandes (2012), indicou a possibilidade de articulação destes





conhecimentos com o currículo da escola formal, na experiência da comunidade de Boitarca, na Bahia. Ao incorporar esses conhecimentos no contexto escolar, são tecidas as teias de significados que recriam a cultura e a identidade das crianças e dos jovens quilombolas:

*“É durante os rituais, que os valores que o quilombo de Boitaraca reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados... Fazendo parte e enriquecendo as reflexões pedagógicas da escola formal, transmitindo as normas do convívio comunitário e dando às crianças o necessário conhecimento de sua arkhé e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras.” (idem. p. 5)*

Também os terreiros de Candomblé podem ser entendidos como espaços de resistência, onde através de representações simbólicas como festas, músicas, danças, rituais, as comunidades negras reafirmam sua identidade e memória. Os processos educativos presentes nestes espaços e as relações destas comunidades com a escola foram descritas em dois trabalhos que descreveremos.

Quintana (2013), em pesquisa que indagou sobre o significado da escola para as famílias candomblecistas, definiu o Candomblé como uma religião que através do seus mitos, cantos e danças, reúne os valores de uma organização social complexa e que possibilitou aos negros da diáspora africana, a reorganização de seus espaços identitários e territórios.

Para entender a relação das famílias candomblecistas com a escola foram consideradas duas funções da escola, comumente trabalhadas pela sociologia da educação: a instrumental e a identitária. A função identitária está ligada à integração social, que diz respeito ao aprendizado de conhecimentos e valores necessários para se integrar na sociedade em se que vive e no grupo social a que se pertence. A função instrumental da escola diz respeito às estratégias que possibilitem a inserção em uma sociedade vista como mercado. Todos os entrevistados reconhecem que a escola é importante do ponto de vista instrumental, por ser o meio para inserção no mercado de trabalho. Na mesma medida, todos os entrevistados afirmam que o candomblé constitui espaço social onde são desenvolvidos valores que contribuem para o processo identitário (Quintana, 2013). O autor conclui, afirmando que todos os filhos(as) de santo entrevistados reconhecem a importância dos dois espaços no processo de educação deles próprios e dos filhos, assim como vêm a escola dos filhos como instrumento de mobilidade social.



Esta dicotomia observada, entre as funções da escola e as funções do terreiro no processo educacional, revela o distanciamento existente entre as práticas escolares e as vivências no Candomblé, e nos faz refletir sobre o que legitima uma escolarização que se quer democrática, quando se despreza o conhecimento produzido em contextos afro brasileiros?

No sentido de vislumbrar possibilidades de alinhar escolarização e educação aliadas à afirmação identitária, Molina (2013), pesquisou a Mini Comunidade Obá Biyi, um projeto desenvolvido dentro do Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador, sob responsabilidade da Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB), com o intuito de complementar o ensino oficial oferecido às crianças do terreiro.

*“A Mini comunidade Oba Biyi se constituiu como um projeto-piloto, visando a criar uma nova pedagogia assentada nos princípios de respeito à alteridade, promovendo a adaptação da linguagem do discurso do ensino oficial aos valores e às características da linguagem sócio cultural comunitária, estabelecendo uma nova metodologia de ensino e de relações institucionais abrindo espaços para participação direta dos alunos, corpo de funcionários, professores e, sobretudo, líderes comunitários no desempenho da escola.”*  
(Molina, 2013, p. 8)

Sua proposta de Educação Pluricultural apontava para a construção de uma nova pedagogia, que se desvinculava da ideologia da escrita, baseando-se em dramatizações de contos africanos adaptados. A ausência da sala de aula caracterizava um espaço para aprendizagem com permissão ao movimento corporal. A organização das crianças sobre esteiras e divididas em centros de interesse demonstrava que o contato físico não era uma problema. A montagem de uma peça teatral era o carro chefe que comandaria o processo pedagógico. O tema era escolhido de acordo com algo que estivesse mobilizando a comunidade no momento, assim, as reflexões produzidas desde o planejamento até a exibição da peça mobilizavam o universo simbólico das crianças (Molina, 2013).

O autor atenta para o fato de que os conhecimentos aprendidos na escola oficial também se tornavam necessários no processo de montagem dos autos, na medida em que os alunos demonstravam interesse em reproduzi-los em outros suportes que não o oral. Exigia-se também, um processo de pesquisa para a definição dos aspectos éticos, históricos e estéticos. Os saberes disciplinares passavam a ser utilizados como um instrumento para um fim maior, fortalecendo a proposta de uma educação pluricultural.



As formas de transmissão de conhecimentos na Mini Comunidade Oba Biyi reproduziam aquelas da cultura Nagô, onde o conhecimento é adquirido ativamente, nas relações pessoais estabelecidas pela oralidade e pelo corpo. Estes elementos podem levar a um alinhamento entre escolarização e educação, na afirmação da identidade de crianças negras, onde os valores civilizatórios africanos não se contrapõe ao saber escolar.

### **Notas Sobre o Corpo**

A ideologia positivista que rege a escola tradicional coloca corpo e mente em posições dicotômicas, priorizando a dimensão intelectual, onde a escrita assume o papel central como forma de transmissão de conhecimento. Nas culturas africanas, a descentralização da escrita como padrão de conhecimento confere ao corpo um novo status na relação como mundo.

Segundo Gomes (2002), os saberes produzidos pela população negra revelam uma forma de conhecer o mundo e produzem uma racionalidade marcada pela vivência da raça, entendida como construção social, histórica e cultural.

*“Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos, que mesmo sendo transformados por uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade. Africanidade e brasilidade muitas vezes inscritas no corpo de maneira tensa e ambígua. No corpo negro ... da brasileira e do brasileiro, a africanidade como conformadora da identidade negra, incorpora e também extrapola os sinais diacríticos. Ela está nos gestos, na expressão estética, na arte, na linguagem, na música, na maneira de ser e ver o mundo. É a complexa relação do corpo visto e vivido na cultura, e da cultura negra vista e vivida no corpo.” (idem, p. 42)*

Os rituais presentes nas comunidades Congadeiras são um exemplo desta forte ligação com o corpo. É através dele, em suas danças, cantos e representações, que a ligação com o sagrado se dá. Esta vivência produz e utiliza saberes corporais que marcam a corporeidade negra. Estas marcas podem ser percebidas, já nas crianças, que participam desde bem cedo das celebrações.

Uma educação que legitime os processos educativos do povo negro precisa compreender que as práticas e valores culturais de procedência africana estão inscritas na corporeidade negra.



A educação para a corporeidade deve representar uma das temáticas geradoras das práticas educativas da escola, afirma Larchet (2013), ao propor a construção do projeto político pedagógico de uma escola quilombola que promova o diálogo entre conhecimentos científicos e conhecimentos dos processos educativos da comunidade.

Para que esse diálogo epistemológico ocorra efetivamente, é necessário que se repense desde as estruturas físicas, pedagógicas, políticas e administrativas da escola até a disposição e formação dos atores envolvidos neste processo. Após observação de professores em uma atividade de formação continuada com tal objetivo, Molina destaca:

*“Durante esses laboratórios se podia bem observar o recalque da identidade negra aflorar em sinais manifestos, na prisão da voz no canto, da dificuldade de narrar, do corpo aprisionado para dançar, contraído, impedido de se movimentar, de se soltar. A alma e o corpo da maioria das professoras tinham sido aprisionadas pela sedução e imposição da concentração do contexto da escrita. Tendiam ao silêncio e à imobilidade, enfim, à ascese.”* (idem, 2012, p. 9)

A dificuldade em reconhecer as características epistêmicas dos afro-brasileiros só poderá ser vencida, se os paradigmas que hipervalorizam a palavra escrita no processo de aprendizagem forem substituídos por outros, que incluam o uso do espaço, do movimento, do ritmo, do corpo, da palavra, do silêncio e tantas outras formas legítimas de conhecer o mundo.

### **Considerações Finais**

As ideias levantadas até aqui foram suscitadas pela construção de um projeto de pesquisa que pretende investigar a presença das crianças negras, pertencentes às comunidades Congadeiras, na escola. Na articulação entre os temas da Educação e das Relações Raciais, revelaram questões como o racismo e o preconceito existentes na escola, reforçados pelo modelo de sociedade eurocêntrico e capitalista; a necessidade de fugir das noções generalizadas sobre o negro e pensar as identidades das crianças negras de maneira plural e diversa; a forma com que essas identidades são construídas através da educação nas comunidades negras; como os valores civilizatórios afro-brasileiros que permeiam essas comunidades, como a resistência, a oralidade e a corporeidade, se relacionam com os processos educativos formais e não formais.



Ao serem traduzidas para o contexto específico dos Congados, essas questões enriquecem o aporte teórico da pesquisa e contribuem para a formulação das questões que norteiam a investigação.

Se os corpos das crianças negras dos Congados carregam marcas, que são produzidas pelos processos educativos das comunidades congadeiras, pode-se concluir que ao adentrar a escola, a criança leva consigo essas marcas, indissociáveis que são de sua corporeidade. Essa constatação reafirmada pelos elementos expostos no texto, sustentam uma questão central: Como os saberes corporais – produzidos pelas experiências no Congado – e os saberes tradicionais, produzidos no ambiente escolar, se manifestam na presença destas crianças na escola?

### Referências Bibliográficas

- Abramowics, A., Oliveira, F. & Rodrigues, T. (2010). A criança negra, uma criança e negra. In: Abramowics, A; Gomes, N. L. ( Ed. ) *Educação e raça: perspectivas políticas pedagógicas e estéticas*, (pp. 75-97). Belo Horizonte: Autêntica.
- Almeida, E. A. & Saravali, M. E. G. (2015). A construção de concepções étnico-raciais africanas em sala de aula. *Reunião anual da Anped, Florianópolis*, 37. Recuperado em 12.ago.2016 de <http://37reuniao.anped.org.br>
- Alves, A. J. (1992). A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Caderno de pesquisa*, 81, 53-60.
- Coelho W. C. B. & Coelho M. C. (2012). Educação para a diversidade e a questão étnico-racial: apontamentos para a análise de práticas em curso. *Anais eletrônicos Reunião anual da Anped*, 35. Porto de Galinhas. Recuperado em 12.ago.2016 de <http://35reuniao.anped.org.br>
- Coelho, W & Silva, R. (2013) Relações raciais e educação: o estado da arte. *Revista teias* 14, 121-146.
- Fernandes, M C. (2012). *A-ian-madê? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade*. *Anais eletrônicos reunião anual da Anped*, 35, Porto de Galinhas. Recuperado em em 12.ago.2016 de <http://35reuniao.anped.org.br>
- Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de educação continuada. *Alfabetização e diversidade educação anti racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da educação, Secad.
- Gomes, N. L. (2002). Educação e identidade negra. *Aletria, revista de estudos de*



*literatura da fale / UFMG*, 38 – 47.

- Haal, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: editora UFMG.
- Larchet, J. M. (2013). Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. *Anais eletrônicos reunião anual da Anped*, 36, Goiânia. Disponível em: Recuperado em 12.ago.2016 de <http://36reuniao.anped.org.br>.
- Molina, T.S. (2012). Mini comunidade Obá Biyi: escolarização e educação aliadas à afirmação identitária afro-brasileira. *Anais eletrônicos Reunião anual da Anped*, 35, Porto de Galinhas. Recuperado em 12.ago.2016 de <http://35reuniao.anped.org.br>
- Oliveira, L. M. (2013). Educação e cultura negra: fortalecimento de identidades e de direitos. *Anais eletrônicos reunião anual da Anped*, 36, Goiânia. Disponível em: Recuperado em 12.ago.2016 de < <http://36reuniao.anped.org.br>
- Queiroz, C. A; Passos, M. C. P. (2012) Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura. *Anais eletrônicos Reunião anual da Anped*, 35. Porto de Galinhas. Recuperado em 12.ago.2016 de <http://35reuniao.anped.org.br>
- Quintana, E. (2013). *A relação escola-terreiro na perspectiva de famílias candomblecistas*. *Anais eletrônicos reunião anual da Anped*, 36, Goiânia. Disponível em: Recuperado em 12.ago.2016 de < <http://36reuniao.anped.org.br>
- Santos, B. & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do sul*. São paulo: cortez.
- Teixeira, E. O. & Vargas, H. M. (2015). Tensionando os números: o ensino fundamental está mesmo universalizado para crianças e adolescentes negros? *Anais eletrônicos Reunião anual da Anped, Florianópolis*, 37. Recuperado em 12.ago.2016 de <http://37reuniao.anped.org.br>