



## Ser professor quilombola: Uma experiência político-pedagógica na Educação do/no Campo em Maiquinique-Bahia

*Being a quilombola teacher:  
A political-pedagogical experience in Rural Education in Maiquinique-Bahia*

*Ser docente quilombola:  
Una experiencia político-pedagógica en la Educación Rural en Maiquinique-Bahia*

José Lucas Campos Antunes dos Santos<sup>1</sup>  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano)

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar minha experiência político-pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Rural Municipal Tinga e seu impacto na (re)construção da minha identidade docente. Para tanto, este manuscrito está dividido em três seções que procuram narrar minhas práticas e reflexões de ensino em diálogo com a memória cultural da Comunidade Tradicional do Tinga, assim como evidenciar o Racismo Institucional que obstrui a emancipação política, linguística e econômica do Tinga. Desse modo, discorro sobre os percalços para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica no âmbito municipal e escolar, bem como as estratégias político-pedagógicas adotadas por mim para promoção da cidadania linguística e (re)construção de identidades quilombola em sala de aula através do programa Formação de Professores do Campo<sup>2</sup> (Formacampo). Concluo que ser professor quilombola constitui uma prática de ensino articulada ao projeto decolonial de repatriação linguística, cultural, social e econômica da África e sua diáspora, o que implica para a Educação do Campo um projeto educacional centrado no ponto de vista da comunidade/grupo da qual é beneficiária.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Quilombola; Afrocentricidade; Racismo Institucional; Educação de Jovens e Adultos.

### ABSTRACT

This article aims to share my political-pedagogical experience in Youth and Adult Education (EJA) at the Tinga Municipal Rural School and its impact on the (re)construction of my teaching identity. Therefore, this manuscript is divided into three sections that seek to narrate my teaching practices and reflections in dialogue with the cultural memory of the Traditional Community of Tinga, as well as to highlight the Institutional Racism that obstructs the political, linguistic, and economic emancipation of Tinga. In this way, I discuss the obstacles to the implementation of the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education in the municipal and school context, as well as the political-pedagogical strategies adopted by me to promote

<sup>1</sup> Licenciado em Letras-Português/Inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), atuou como Professor do Campo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Rural Municipal Tinga nas áreas de Linguagens e Humanidades. Atualmente é pós-graduando na Especialização em Humanidades: Ciência, Educação, Política e Sociedade do IFBaiano (campus Itapetinga). <https://orcid.org/0000-0001-7821-148X>; Endereço eletrônico: [ekoemijose@gmail.com](mailto:ekoemijose@gmail.com)

<sup>2</sup> O Programa Formação de professores do Campo (Formacampo) tem como objetivo central realizar atividades de extensão, por meio da formação continuada dos profissionais que atuam na educação do campo, em escolas dos municípios dos territórios de identidade situados na área de abrangência da UESB. Acesse em: [http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page\\_id=303](http://www2.uesb.br/gepemdecc/?page_id=303) acesso em 05 jun. 2022.



linguistic citizenship and (re)construction of quilombola identities in the classroom through the Rural Teacher Training program (Formacampo). I conclude that being a quilombola teacher constitutes a teaching practice linked to the decolonial project of linguistic, cultural, social, and economic repatriation of Africa and its diaspora, which implies for Rural Education is an educational project centered on the point of view of the community/group of which is the beneficiary.

**Keywords:** Quilombola School Education; Afrocentricity; Institutional Racism; Youth and Adult Education.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo compartir mi experiencia político-pedagógica en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la Escuela Rural Municipal de Tinga y su impacto en la (re)construcción de mi identidad docente. Por ello, este manuscrito se divide en tres apartados que buscan narrar mis prácticas y reflexiones docentes en diálogo con la memoria cultural de la Comunidad Tradicional de Tinga, así como resaltar el Racismo Institucional que obstaculiza la emancipación política, lingüística y económica de Tinga. . De esta forma, discuto los obstáculos para la implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Quilombola en Educación Básica a nivel municipal y escolar, así como las estrategias político-pedagógicas adoptadas por mí para promover la ciudadanía y la (re)construcción lingüística. de las identidades quilombolas en el aula a través del Programa de Formación de Maestros Rurales (Formacampo). Concluyo que ser docente quilombola constituye una práctica docente ligada al proyecto decolonial de repatriación lingüística, cultural, social y económica de África y su diáspora, lo que implica para la Educación Rural un proyecto educativo centrado en el punto de vista de la comunidad/grupo. del que es beneficiario.

**Palabras clave:** Educación Escolar Quilombola; Afrocentrismo; Racismo institucional; Educación de Jóvenes y Adultos.

## Introdução

A escrita deste artigo emerge da minha inquietação e resistência docente frente a implementação de um projeto de Educação Rural num território remanescente quilombola. Ou seja, um projeto de educação que segue a reboque do modelo racista e agroexportador colonial, “com o histórico de um paradigma agrário de concentração de terras em grandes latifúndios [...], com predominância do econômico sobre o cultural [...], cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica” (SANTOS, 2013, pp. 82-89). É neste bojo ideológico que se fundamenta o projeto de educação para os povos do campo no município de Maiquinique-Bahia, muito aquém de um projeto de educação especializada às demandas e contornos sócio-históricos dos povos campesinos, como orienta os marcos legais da Educação do/no Campo.

Desse modo, este artigo propõe-se como uma narrativa de minha experiência político-pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Rural Municipal Tinga,

localizada na Comunidade Tradicional do Tinga, do referido município. Esta escrevivência<sup>3</sup> deseja dialogar com o leitor sobre a situação de implementação das políticas públicas educacionais para os povos do campo no Tinga, bem como apresentar algumas das escolhas decoloniais que realizei ao trabalhar as diferentes formas de organização da família e da comunidade, o Patrimônio Histórico e Cultural do Território, a produção dos marcos da memória (formação cultural da população), as tradições orais, a valorização dos mais velhos, assim como os valores identitários expressos no Pretuguês<sup>4</sup> do Tinga e suas características em relação à norma padrão da Língua Portuguesa.

## 1. Educação do Campo e Identidade docente

Atualmente, o que temos em perspectiva é uma comunidade abandonada pelo poder público em muitas de suas dimensões, em que darei ênfase neste artigo sobre a trajetória escolar do povo do Tinga em sua educação escolar linguística, extremamente acidentada por vias do Racismo Institucional (ALMEIDA, 2019; JESUS, 2019). Essa experiência começa com meu ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação do Campo. Isso quer dizer que o meu campo educacional de atuação exige a constituição de uma identidade docente preocupada e atenta às questões relativas à educação escolar de um povo quilombola em toda sua potência histórica, socioeconômica, cultural e linguística, de modo que as nossas aulas pudessem refletir os saberes, técnicas e tecnologias desenvolvidas e aperfeiçoadas no seio comunitário, bem como sua relação com o mundo numa perspectiva local-global.

O art. 7º da Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 103 dispõe sobre a organização do trabalho pedagógico atinente às especificidades do público para o qual serão oferecidas as modalidades da educação básica na Educação do Campo. Nesse caso, tomemos a EJA enquanto a modalidade onde acontece minha prática e reflexão docente:

<sup>3</sup> CONCEIÇÃO EVARISTO – “A escrevivência serve também para as pessoas pensarem”. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as- pessoas-pensarem/> acesso em 04 de maio. 2022.

<sup>4</sup> “Aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...]” (GONZALEZ, 2020, p. 128).



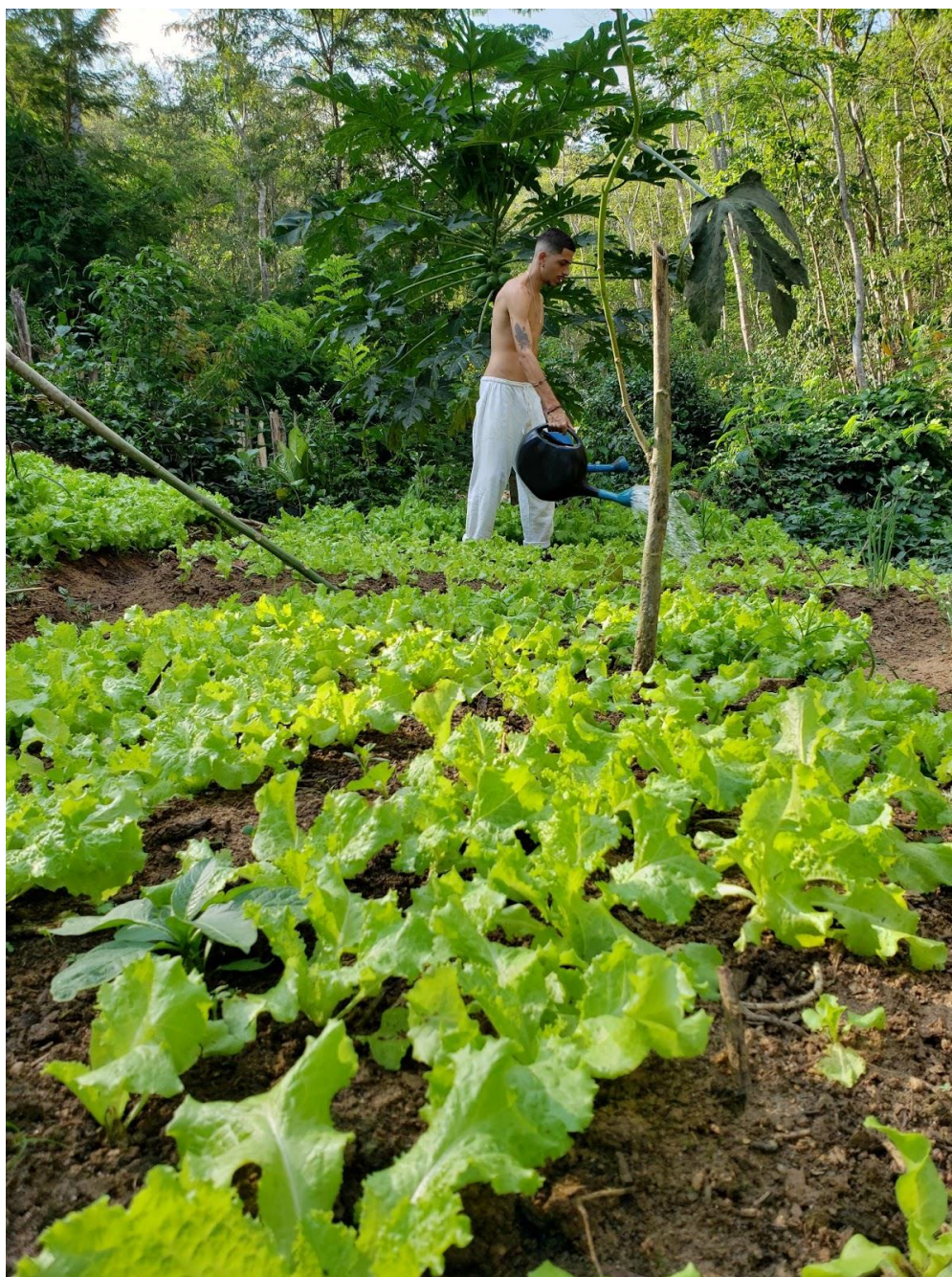
§1º A organização dos espaços e tempos pedagógicos diferenciados **requer elaboração de planos de estudos adequados à realidade, à pesquisa, aos trabalhos práticos, à avaliação e acompanhamento docente, e ao envolvimento dos diferentes segmentos que constituem as comunidades escolares**, sendo permitida a alternância, a itinerância docente e contabilização dos períodos vivenciados na comunidade (com supervisão da escola) como dias e horas letivos. (BAHIA, 2015) (grifo meu)

Desse modo, minha preocupação inicial foi compreender a dinâmica cultural da comunidade, sua organização social e econômica e aprender a língua remanescente, para tanto me mudei para o Tinga e passei a conviver com as famílias e participar de suas rotinas. Tudo isso é muito importante de se ter em perspectiva, pois muitos dos problemas enfrentados no chão da sala de aula decorrem do desconhecimento de aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia na construção do Projeto Político Pedagógico e do Currículo da escola, fatores que se respeitamos e reflexionamos na organização do trabalho pedagógico contribuem para a qualidade social da educação pública (SILVA, 2009).

Tratou-se, então, de pensar caminhos para uma educação participativa e em diálogo com a memória cultural desta Comunidade Tradicional, tendo como objetivo melhor atender às pessoas beneficiárias da Escola, nos fazendo pensar sobre o próprio papel da escola na conscientização política, ambiental, cultural, linguística, histórica e econômica sobre a terra e a vida no Território do Tinga.

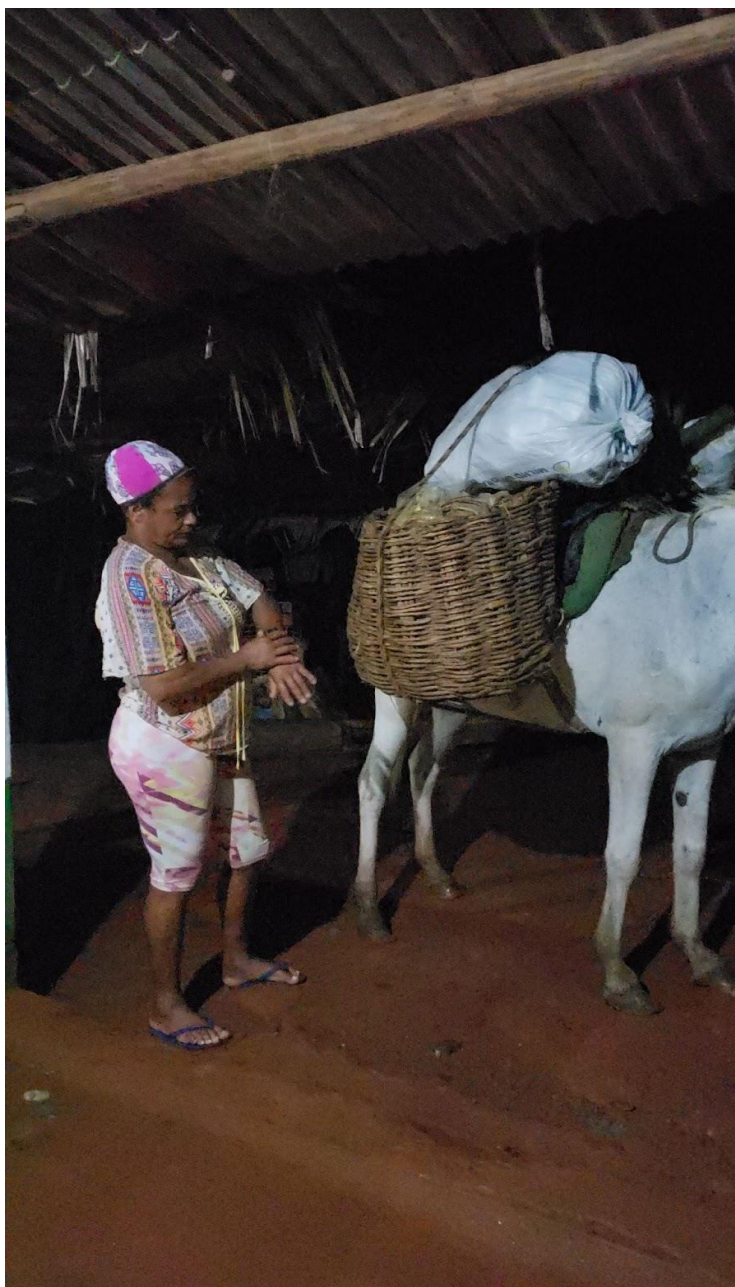
Molhar a horta de Fatinha, aprender a plantar roça de mandioca e feijão com Zé, Nathila, Rafaela e Roseli, caçar jegue na manga, ensacar o beiju e descarregar o caminhão no retorno da feira foram algumas das atividades que aprendi e desempenhei no período que me assentei no Tinga. O que me fez reelaborar paradigmas sobre minha relação com a terra e com meu semelhante na diferença.

Enquanto professor de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e História eu propus um ensino integrado entre a primeira e a última, explorando aspectos gramaticais e ortográficos (os dígrafos, concordância verbal etc) da língua do Tinga em relação à norma padrão, num panorama histórico sobre a ocupação territorial da comunidade e a constituição de seus saberes e fazeres. Tomamos a língua como um Patrimônio Cultural da Comunidade, ferramenta e meio pelo qual se constitui todo o Patrimônio Cultural do Tinga, lastreado na Tradição Oral.



Fotografia 1: Horta de Alface plantada por Fatinha às margens do Rio Maiquinique<sup>5</sup>. Fonte: acervo do autor

<sup>5</sup> Uma das tarefas que assumi quando me mudei pro Tinga foi a de molhar a horta de Fatinha às 16h, de segunda à quinta-feira, enquanto ela labutava com a mandioca na Casa de Roda.



Fotografia 2: Fatinha amarrando os caçoás/balaios no lombo de Nina, a mula<sup>6</sup>. Fonte: acervo do autor, uso com permissão.

As disciplinas de Língua Portuguesa e História foram renomeadas para 'Minha Língua' e 'Minha História', no âmbito próprio das aulas. Com isso, o que se objetivou

<sup>6</sup> Às 3h da manhã do sábado começa a labuta com os animais para chegar à feira. Na foto, Fatinha amarra em Nina os balaios contendo os produtos a serem comercializados na feira livre de Maiquinique; hortaliças, farinha, biscoitos, bolos, chimangos, frutas e verduras.

pedagogicamente foi uma mudança de paradigma sobre o ensino de Língua Portuguesa como língua materna. Ao tomar a disciplina de Língua Portuguesa como 'Minha Língua', pudemos elaborar conceitos que explicassem a condição negra e quilombola numa dimensão linguística. Ao reconhecer e valorizar as origens do Povo do Tinga, passamos a nos questionar as raízes do preconceito linguístico no Brasil. Perspectivando a educação escolar linguística crítica das estudantes percorri um caminho inter e transdisciplinar de abordagem que contemplou as ciências da linguagem e as ciências humanas. Quando pensávamos a 'Nossa Língua' estávamos também enveredando sobre 'Nossa História'. O uso da Oralidade e a reflexão sobre ela nos oportunizou a contação de histórias/história, a leitura de lendas e mitos africanos e amazônicos, de modo que essas leituras propiciaram a construção de novas narrativas das estudantes em relação à tradição cultural de sua comunidade.

Quando falo em tradição cultural estou falando de uma maneira ampla, considerando todas as possibilidades no entendimento de cultura, língua e história trazidas pelas estudantes. Mas para afunilar tudo que era trazido, considereirei tomar como elemento central de discussão os saberes e fazeres em torno do cultivo da mandioca, por entender o lugar que esta raiz ocupa na formação histórica desta comunidade.

São 7 gerações que sustentam todo o Patrimônio Linguístico e Cultural da Comunidade Tradicional do Tinga. Chamo atenção à questão linguística, pois entendo-a como fundamental para compreender como os saberes, fazeres, dizeres, ofícios etc são repassados de geração em geração, isso é muito importante pois é a maneira que a comunidade tem de acessar a memória. A propósito, *a maniva se pranta cum oi pra riba ou cum oi pra baxo?*

O povo do Tinga desenha os contornos de sua terra e território assentado na tradição oral, em valores e saberes indígenas e africanos. Trata-se de mais um dos inúmeros vestígios de organizações rurais negras no decurso colonial de expropriação das terras, escravidão e embranquecimento. A partir das pesquisas desenvolvidas para sala de aula, atuei na direção geral, fotografia, roteiro e produção do documentário 'Mãedioca – é da roça que tudo dá', um projeto fotográfico e audiovisual sobre elementos do Patrimônio Histórico-Cultural da Comunidade Tradicional do Tinga, reconhecendo nos saberes e fazeres em torno do cultivo da



mandioca elementos constituintes do seu Patrimônio Cultural<sup>7</sup>. Este projeto desdobrou-se em dois produtos; vídeos-entrevista com membros de referência da Comunidade e um fotolivro digital que ilustra os modos de fazer e dizer no cultivo e a labuta com a mandioca nas Casas de Roda.

A Comunidade Tradicional do Tinga emerge como uma continuidade de um legado afrodiaspórico e indígena. Os conhecimentos, saberes, fazeres, dizeres são transmitidos através de estórias, causos, mitos e lendas, e é justamente a língua(gem) que permite que essa bagagem cultural não se desintegre e se perpetue. Tomemos como exemplo o modo de fazer em torno da etapa de *rapagem* da mandioca; Ao *rapar a mãedioca*, o pé dela deve *tá* pra baixo, se você *tiver rapando* ao contrário ficará viúvo. Há duas coisas interessantes que eu gostaria de compartilhar com vocês sobre essa crença. A primeira delas é o valor familiar atribuído ao casamento, meio pelo qual a família cresce e se perpetua. Afinal trata-se de uma realidade em que a maioria das pessoas estão propensas a se casar, pois isso faz parte do imaginário cultural que corporifica os sentidos sobre a instituição familiar do Tinga, em que quase todos os membros são originários do casal fundador: Seu Pitonga e Dona Chica.

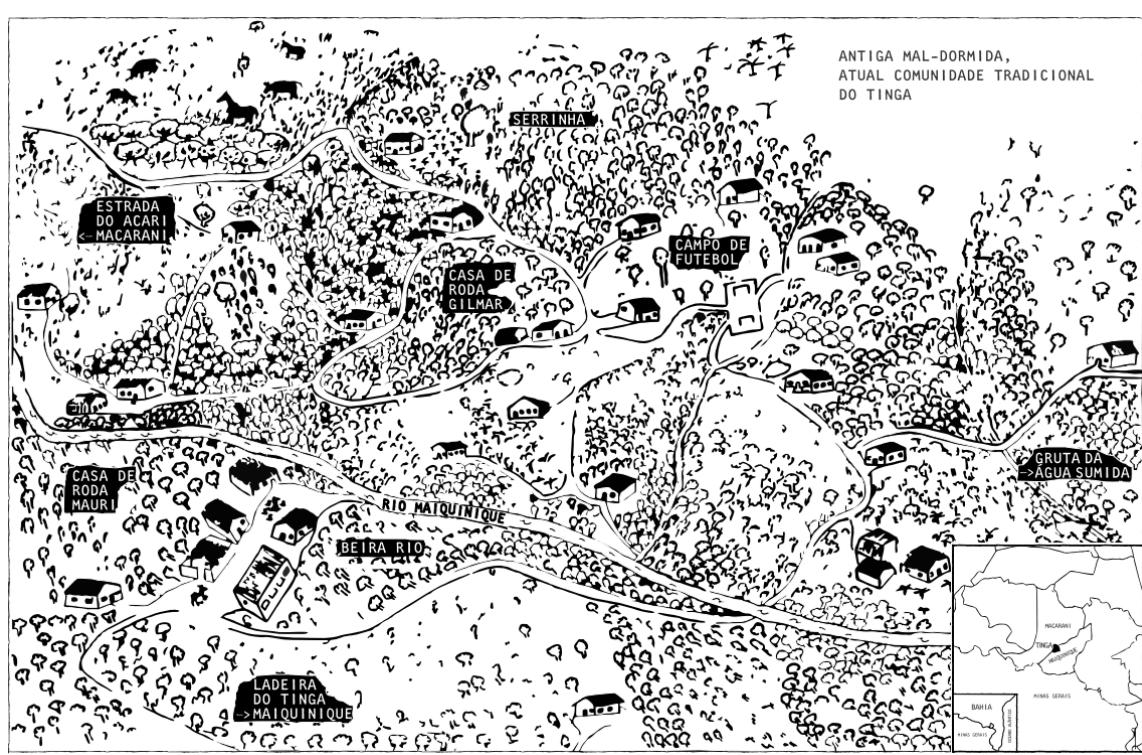
Como diz Patrícia "aqui é avô, avó, pai, mãe, primo, prima, marido e mulher"... Trato dessa questão, pois pode ser que você não seja casado e nem se pretenda casar. Então como que a praga pegaria, caso começasse *a rapar com o pé pra riba*? Não sei. O que sei é que ali todo mundo pensava em um dia se casar (no sentido de ter um companheiro/a), e certamente não iria deixar de ter atenção ao iniciar a *rapagem* pelo lado bem-aventuroso. A segunda coisa é que para além dessa crença, é muito melhor *rapar* com o pé pra baixo, pois isso garante firmeza e eficácia na remoção da casca da mandioca. Ou seja, vejam como o talento de contar estórias e o poder da imaginação nos fitam e intrigam sobre os porquês desse modo de fazer ser assim. Evitando a morte prematura do futuro-companheiro/a você agrega um valor familiar e ainda evita partir a mandioca enquanto rapa, garantindo eficiência no tempo de raspagem e o aproveitamento integral da raiz. O pé da mandioca é o lado que fica preso à maniva que deu origem à planta e às raízes<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> O perfil do projeto fotográfico e audiovisual 'Mãedioca - é da roça que tudo dá' está disponível em: <https://www.instagram.com/comunidadedotinga/> acesso em 09 maio. 2022.

<sup>8</sup> Para compreender melhor o que é a maniva e como funciona o roçado e plantio da mandioca, ver Fotolivro Digital *Mãedioca – é da roça que tudo dá* (2022). Disponível em: <https://abre.ai/eyXA> acesso em 05 jun. 2022.



Diante disso, Terra e Território são dois conceitos fundamentais para se compreender a relação ecossistêmica que terra, língua, história, cultura e geografia cartografam sobre os conhecimentos gerado a partir dessa relação com o que se produz em matéria de saber fazer. “Quando pensamos território, não estamos falando de um quadrado ou de uma demarcação com determinado aspecto. Estamos falando de um lugar cheio de símbolos de pertencimento alicerçados na abundância da vida” (FERREIRA; FELICIO, 2021, p. 43), “terra é patrimônio onde se fincam aspirações de despossuídos de espaço para plantar e viver” (MOURA, 2007, p. 10) A riqueza lexical para se definir a variedade de qualidades de mandioca, ou mesmo os diferentes nomes atribuídos a uma mesma planta ou formação geográfica são exemplos da relação ecolinguística que o Povo Quilombola do Tinga desempenha na sua relação com o meio ambiente e consagra seu território.



Desenho 1: Mapa da antiga “Mal-dormida”, atual Comunidade Tradicional do Tinga<sup>9</sup>. Fonte: Fotolivro digital ‘Mãedioca - é da roça que tudo dá’ (2022)

<sup>9</sup> Desenho de Alessandro Silva Pereira para o fotolivro digital ‘Mãedioca - é da roça que tudo dá’, disponível para download através do perfil do projeto no instagram. Link de acesso na nota de rodapé 8.



## 2. Perspectivas sobre a Educação do Campo em Maiquinique-Bahia

A vivência e as experiências no cotidiano da comunidade me forneceram as bases para um trabalho docente que rompesse com o ensino de língua materna que historicamente vinha produzindo resultados desastrosos, numa promoção compulsória de estudantes às séries seguintes sem saber ler ou escrever e a consequente baixa-estima linguística das estudantes.

Isso, se deve ao fato do Tinga ser conhecido popularmente entre os servidores da educação municipal como um castigo, uma forma de perseguir e se “vingar” de opositores políticos do processo eleitoral municipal. Claro que essas questões são (re)posicionadas de maneira muitas vezes racista, fazendo associações com a identificação e formação étnico-racial do povo do Tinga às suas capacidades cognitivas para aprender ler e escrever; a comum hipersexualização dos homens negros do Tinga e/ou o racismo linguístico<sup>10</sup> sobre a forma de falar ou escrever o português. Além disso, também há as implicações no difícil acesso à comunidade, evidenciada na precarização da estrada vicinal e sua inviabilização de locomoção quando chove, tudo isso faz do Tinga um “péssimo” lugar para se trabalhar.

A partir dos relatos de professores e coordenadores fui me inteirando sobre a situação de alfabetização e letramento das estudantes da EJA<sup>11</sup>, e sobre os percalços que estes profissionais enfrentam no ensino dessa Comunidade. Tendo em vista os problemas de leitura e escrita já identificados nos primeiros encontros, realizei avaliações diagnósticas, de modo a ter um desenho mais preciso dos Eixos com base nos níveis de leitura e escrita das estudantes.

---

<sup>10</sup> “O preconceito racial aqui é entrelaçado com o social e o linguístico [...]. O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, pessoas negras) estar condicionada às formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para populações negras afro-brasileiras e indígenas.” (NASCIMENTO, 2019, p. 14)

<sup>11</sup> Vale salientar que a grande maioria do público estudantil é composto por mulheres. Os homens representam uma minoria na sala de aula, estando a maioria trabalhando fora do território da Comunidade prestando serviços aos fazendeiros da região. Enquanto isso, seus pais compram mandioca de outras roças por não terem terra para plantar. A situação de evasão escolar no Tinga também tem a ver com ausência de políticas públicas que incentivem a permanência desses jovens no campo e que promovam assistência técnica e extensão rural na Agricultura Familiar. Mais recentemente, um quantitativo de jovens migrou da comunidade para a cidade, abraçando a oportunidade de trabalhar numa mineradora local. Mais informações sobre a mineradora: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/04/12/moradores-de-area-sob-risco-com-barragem-interditada-na-ba-denunciam-poluicao-e-apontam-que-empresa-segue-em-operacao.ghtml> acesso em 09 maio. 2022

Os resultados das avaliações demonstraram uma organização multisseriada das duas turmas, com alguns estudantes em nível pré-silábico ao alfabético (MORAIS, 2012) em ambas as turmas (Eixo IV e V). Isso soou como um alarme para mim, movimentando-me a comunicar e apresentar os resultados das avaliações à equipe escolar e à Secretaria Municipal de Educação em busca da construção de estratégias compartilhadas que visassem o problema do analfabetismo e letramento na comunidade. É importante dizer que a organização da educação no município confere um espectro político de centralização autocrática que permeia toda a gestão educacional, pondo em cena uma visão empresarial da educação, mais preocupada com a gestão de contratos do que com os problemas educacionais fruto de um histórico sucateamento e precarização da Educação do Campo.



Fotografia 3: A Ladeira do Tinga, estrada vicinal de acesso à comunidade depois de uma chuva<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Na foto, Juliano, querido amigo da comunidade que esteve comigo partilhando as dores e delícias de viver nesse lugar.



Durante um encontro de AC (Atividades Complementares) o Diretor da escola fez uma analogia que chamou minha atenção e mobilizou preocupação quanto às “políticas educacionais de cunho neoliberal [que] têm agido como uma praga penetrando nesses espaços de forma a descaracterizar ou invisibilizar a luta pela efetivação da Educação do Campo” (MOURA, 2012, p. 68). A problemática da evasão escolar, naquele momento, foi tratada de forma análoga à uma empresa, que, conforme o Diretor, os nossos estudantes são como clientes que garantem nosso emprego, para tanto, devemos buscar estratégias para estancar o problema, muito embora ele tenha obstruído as possibilidades de debate sobre o problema da evasão e analfabetismo na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Minha experiência com a Gestão da Escola mostrou-se problemática à medida que se dificultou e inviabilizou o que a Educação do Campo deveria garantir, conforme o art. 5º da Resolução CEE nº 103 de 2015: a valorização das tecnologias sociais tanto como equipamento escolar, quanto como objeto pedagógico (BAHIA, 2015). Aí fica difícil pensar estratégias quando não se tem apoio da Gestão para promoção do acesso à recursos didáticos e tecnológicos para o trabalho pedagógico. Os entraves enfrentados na Educação do Campo começam com o sucateamento e precarização do trabalho docente e a infraestrutura das escolas do campo.

Esse foi o primeiro choque em minha experiência docente no Tinga, quando percebi o completo descaso na educação da comunidade por parte de gestores e professoras. Não houve por parte dos gestores um interesse e preocupação razoável sobre as barreiras no acesso à leitura e escrita da comunidade, tal desinteresse se estende também a parte significativa do corpo docente. Isso se mostrou ainda mais evidente durante a Formação de Professores do Campo (Formacampo), oferecido pela UESB e outras instituições parceiras. A adesão deste programa de formação continuada para diretores, coordenadores e professores do Campo pela Secretaria Municipal de Educação pôs em cena um grande paradoxo, pois ao passo que éramos chamados à reelaborar nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), o que implicava um processo de (re)construção participativo entre gestores, coordenadores, professores e a comunidade beneficiada pelo serviço de educação pública, foi na verdade um processo permeado pelo silenciamento e perseguição política à implementação das políticas públicas destinadas à Educação do Campo, tão debatidas ao longo da formação.

A minha voz não tinha eco algum, as reuniões para discussão do PPP eram cerceadas por um discurso deslegitimador das especificidades étnico-culturais da Comunidade Tradicional do Tinga, num gesto de apagamento e silenciamento da memória coletiva, da língua remanescente, dos marcos civilizatórios, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país, e da territorialidade (Resolução CNE/CEB nº 8/2012) na (re)elaboração e norteamento do Projeto Político Pedagógico e do Currículo Escolar.

Ou seja, as reuniões eram mediadas por uma Gestão Escolar autocrática e ideologicamente orientada às práticas neoliberais de transposição de um modelo educacional urbano (lógica instrumental) para a Educação do Campo, e o pior de tudo, mesmo depois de constatado sua ineficácia histórica para emancipação política e econômica da Comunidade Tradicional do Tinga. É importante salientar que a Comunidade Tradicional do Tinga passa por processo antropológico de reconhecimento quilombola, junto ao Centro de Estudos e Ação Social (CEAS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) através do grupo de pesquisa A Geografia dos Assentamentos na Área Rural (GeografAR), atualmente coordenado pelas professoras Gilca Garcia de Oliveira e Guiomar Inez Germani.

Mesmo assim, era evidente o comodismo e a predisposição da gestão escolar e municipal em manter as coisas como estavam, uma vez que a comunidade mais representa um curral eleitoral do que a Comunidade Tradicional que é, com demandas próprias e organização sócio-política distinta; nesse caso é mais interessante manter as migalhas do que de fato promover a emancipação linguística, cultural, política, social e econômica dessa comunidade através da escola. Sobre esse aspecto emancipatório, os fundamentos orientadores da Teia dos Povos ecoam no meu juízo e encontram terra fértil para o florescimento de ideias enraizadas na autonomia e soberania dos povos:

Sob o projeto de Terra e Território pela via da autonomia, buscamos construir uma aliança de luta **desatrelada da política eleitoral** e das **instituições do Estado**. Dar forma à autonomia dos povos e delinear um programa de soberania alimentar são os passos que compreendemos como necessários para uma verdadeira libertação, pois



nos está historicamente evidente que só as nossas próprias mãos nos darão as condições de defender as nossas sobrevivências.<sup>13</sup>

Este projeto de sustentabilidade subsidia as ferramentas necessárias para uma consciência crítica e ecolinguística sobre a relação entre nós mesmos, com a terra e o território. Para tanto, é fundamental que minha prática docente na Educação do Campo esteja atrelada a um projeto de autonomia, interdependência e soberania oriunda da luta incansável dos povos indígenas e quilombolas desde que os primeiros invasores chegaram aniquilando e desterrando milhões de seres humanos.

A luta antirracista e anticolonial é uma luta pelo direito à vida de todes os seres vivos, não está desligada da nossa relação com o planeta terra e todes os seres que nela coexistem. Se essas relações não forem sustentáveis com o meio, levarão à desintegração das possibilidades de realização e conservação da nossa espécie (DAVILA; MATURANA; MUÑOZ; GARCÍA, 2009), e não tem dado pra ficar triste com essa possibilidade, diante de tudo que nossa espécie tem proporcionado a ecossistemas, inclusive aqueles que nem são os mesmos que vivemos, como acontece com a vida marinha, os rios e os oceanos...

### **3. A questão Quilombola no Tinga, o Racismo Institucional e o Programa de Formação de Professores do Campo (Formacampo)**

Tratando desta questão relacional, Aníbal Quijano (2005) discute o caráter eurocêntrico hegemônico e de homogeneização dos povos, sob um *telos* masculinista e europeu. É com base na matriz colonial de poder que o Estado Brasileiro vai se organizar em termos socioeconomicos, linguísticos, culturais e étnico-raciais, os Estados-Nação emergem, então, da barbárie colonial.

O Racismo Institucional subsidiará as condições de vida dos povos e comunidades tradicionais na sua relação com o Estado Nacional. Um exemplo dessa relação de controle e poder na matriz colonial fica evidente na situação do garimpo ilegal incentivado pelo Governo Federal em terras Yanomami<sup>14</sup>. Para tanto, o racismo na visão institucional se organiza política e economicamente no “estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na

<sup>13</sup> Disponível em: <https://teiadospovos.org/sobre/> Acesso em 4 de maio. 2022.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://apublica.org/2021/09/sob-bolsonaro-yanomami-tem-o-maior-indice-de-mortes-por-desnutricao-infantil-do-pais/> acesso em 06 de maio. 2022.



raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder” (ALMEIDA, 2020, p. 40). Não obstante, a Comunidade Tradicional do Tinga parece dependente de serviços públicos básicos, como saneamento básico.

No artigo “Comunidade Tradicional do Tinga e o enfrentamento do Racismo Institucional, Rafael de Jesus (2019) trata dessa questão ao contrapor o papel e importância da Comunidade para o Município e a relação onerosa da qual é vítima, vejamos:

Apesar de ser grande produtora de alimentos para a cidade, responsável por abastecer cerca de 60% da feira local, e movimentar boa parte da economia municipal, a comunidade do Tinga não possui sistema de energia elétrica (mesmo tendo projeto do “Luz para Todos” aprovado pelo comitê gestor, desde 2009)<sup>14</sup>. Também não conta com serviço de saúde local, ou de saneamento básico. A comunidade está localizada em uma região montanhosa, e o seu acesso se dá através de estradas vicinais, de terra, estando distante, aproximadamente, quarenta minutos da sede de Maiquinique. (JESUS, 2019, p. 15)

É importante dizer que na data de publicação deste dossiê sobre Educação Camponesa na América Latina, faz pouco mais de 2 (dois) anos desde a implementação do sistema de energia elétrica na comunidade, assim como o acesso à internet. A recente implantação do sistema de energia elétrica corrobora com o argumento que este artigo propõe levantar sobre como o Racismo Institucional é também norteador do projeto de Educação Rural implementado ao longo dos governos municipais para a Educação do Campo em Maiquinique.

O objeto central de minha resistência político-pedagógica no âmbito da Educação do Campo em meu município materializou-se numa árdua defesa de um estudo e atenção às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa atenção à questão quilombola deveu-se aos estudos já desenvolvidos pelo grupo de pesquisa GeografAR e a memória coletiva do Tinga traduzida nos vínculos familiares e na base econômica oriunda da Agricultura Familiar no cultivo da mandioca e na gênese das Casas de Roda.



Todos esses elementos percebidos e estudados em minhas pesquisas foram me ajudando a montar uma argumentação sólida e consistente sobre os porquês de dedicar atenção à Educação Escolar Quilombola para melhor atender e moldar o ensino com base nesse referencial. O conceito de Educação Escolar Quilombola gera demandas no campo político-pedagógico e desdobramentos na produção acadêmica e científica de professores envolvidos nesta categoria educacional, de modo a promover a construção de um campo aberto para elaboração e reflexão das práticas pedagógicas neste contexto.



Fotografia 4: Na foto, da esquerda para direita estão Ana Luiza, Darling, Rafaela, Beatriz e Valmir<sup>15</sup>. Fonte: acervo do autor, uso com permissão.

No entanto, a Escola Rural Municipal Tinga se contrapõe ao fluxo das lutas dos povos do campo por uma educação especializada e voltada para a permanência das e dos estudantes no campo, de modo que assegurar a (re)existência desses povos e comunidades tradicionais.

Essa questão da permanência me atravessou de várias formas enquanto fui professor na comunidade, ao que quero chamar atenção para uma fala de Eliana Maria dos Santos, uma das líderes da comunidade, na 3ª Conferência Estadual de Assistência Técnica e Extensão

---

<sup>15</sup> Sempre que podia, Valmir aparecia nas aulas do Eixo IV para treinar a leitura e assistir às aulas.



Rural na Agricultura Familiar e na Reforma Agrária, durante a mesa de “Povos e Comunidades Tradicionais na Reforma Agrária”, em que estiveram presentes membros da BAHATER<sup>16</sup>: “Eu quero que vocês pensem uma maneira de segurar o jovem dentro da comunidade, porque não tem política pra juventude que chegue pra gente. Se não cuidar, um dia a comunidade vai acabar acabando”.

As problemáticas em torno da permanência dos jovens na escola e na comunidade podem ser compreendidas sob um prisma de causas e efeitos diversos, mas aqui quero salienta o fato das turmas serem majoritariamente de mulheres, talvez por serem agricultoras e trabalharem nas hortas e roçados nos limites do território da comunidade, enquanto os homens prestam serviços a fazendeiros em áreas distantes do seio comunitário, quando não já havia se mudado para as cidades.

O trabalho com o Patrimônio Cultural do Tinga, nos interstícios da Oralidade e Tradição Oral, em sala de aula foi uma maneira que encontrei de promover autoestima linguística e cultural na (re)construção de uma identidade quilombola daqueles que resistiam conscientemente naquele território, pois quem ainda estava ali era porque não tinha o desejo de sair. A preocupação com a autoestima linguística encontra no conceito de *linguistic citizenship* (cidadania linguística) (STROUD et al., 2020) uma maneira de caminhar rumo a emancipação linguística das estudantes do Tinga, uma vez que no contexto de implementação de políticas neoliberais para a educação no campo, a vulnerabilização linguística das comunidades quilombolas torna-se o local preeminente da governamentalidade (STROUD et al., 2020) e meio pelo qual se obstrui as possibilidades de emancipação política destes territórios. Sobre esse conceito, as autoras compreendem que é na arena discursiva da vulnerabilidade onde vão se concentrar as tensões do controle e do poder que subjulga e subalterniza os corpos destituídos de uma pretensa humanidade que localiza no seu étimo<sup>17</sup> o sentido de ser e existir.

<sup>16</sup> Superintendência Baiana de Assistência Técnica e Extensão Rural – BAHATER.

<sup>17</sup> “Humano” vem do latim “humanus”, palavra que funciona como um adjetivo de homo que, por sua vez, significa homem, predicando também nas categorias de raça (branca), sexualidade (heterossexual) e classe (dominante). Desde que se preconizou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, esse tem sido o argumento jurídico e natural que subsidia o aperfeiçoamento dos ideais iluministas da Declaração Universal dos Direitos Humanos nos estados nacionais modernos, bem como sua insuficiência universal num tempo de particularidades e diversidades. Sobre essa questão, eu e Matheus Messias Santos (2019) dedicamos a



Reconhecer, valorizar e documentar a importância e relevância histórica da Comunidade Tradicional do Tinga foi o esforço intelectual e pedagógico que nós fizemos no decorrer do ano de 2021, professor e estudantes. Para isso, chamei a atenção de que “conhecer a história das comunidades remanescentes de quilombos existentes em todos os estados da Federação é importante para todos os brasileiros” (MOURA, 2007, p. 3), pois elas são representativas do patrimônio cultural da nação, uma vez que resguardam tradições culturais e organizações sócio-econômicas que remontam e reconstróem a resistência africana e indígena frente ao massacre colonial.

Lastreadas na Tradição Oral, as comunidades remanescentes de quilombo dão forma e sentido à sua história e cultura a partir dos saberes, fazeres, técnicas, conhecimentos estórias etc passados de geração em geração por meio da palavra. A tradição cultural, assim, está envolta e interpenetrada numa dimensão ecológica de interação e produção de sentidos e vínculos entre si e o meio ambiente, por meio da língua(gem).

Enxergando por esse rumo, mirei os modos de fazer e os modos de dizer em torno do cultivo da mandioca, de modo que os sentidos sobre ser quilombola emergiram a partir dos elementos constituintes do Patrimônio Cultural do Tinga. Para tanto, nos ocupamos de um ensino e aprendizagem afrocentrado, ou seja, um paradigma educacional na qual os fenômenos são vistos a partir de uma perspectiva africana, que coloca o aluno e sua comunidade no centro do contexto do conhecimento (ASANTE, 2019). Discutimos questões relacionadas à distribuição de terras no Brasil e a formação dos Quilombos como organização socioeconômica distinta e anticolonial, “na educação isto significa que os professores oferecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista da visão de mundo africana” (ASANTE. 2019, p. 137).

É importante ressaltar que todo essa munção teórico-metodológica e de conhecimento das políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo só foi possível em detrimento do Formacampo, uma formação que me foi extremamente útil para dar conta do cotidiano na sala de aula; na preparação de material didático e na escolha dos objetos de conhecimento que seriam trabalhados nas aulas. A formação mirou a elaboração do Projeto Político Pedagógico das escolas participantes, mas em nosso caso acertou na formação continuada de um jovem

---

escrita de um capítulo sobre o tema ao problematizar a situação dos Direitos Humanos no Brasil e Canadá. Ver em: <https://abre.ai/eyZf> acesso em 05 jun. 2022.

professor muito preocupado com o desenrolar da educação escolar linguística dos estudantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na modalidade da EJA.

O contato com os cadernos temáticos e os minicursos foram de grande valia para meu aperfeiçoamento e no atendimento das minhas estudantes. A partir daí, sem o apoio de colegas e gestores, o Formacampo foi um porto seguro para que eu continuasse pautando em conselhos de classe e em reuniões de AC a necessidade de pensarmos a elaboração do PPP em parceria com a Comunidade, assim como serviu para que eu aperfeiçoasse minhas aulas fundamentando-as na memória coletiva, na língua remanescente, nos marcos civilizatórios, nas tecnologias e formas de produção do trabalho e da territorialidade, alimentando-se dos acervos e repertórios orais dos estudantes em sala de aula e no cotidiano da comunidade.

Nesse sentido, nossas aulas tinham a comunidade como epicentro do objeto de conhecimento que seria apreendido ao longo dos nossos encontros. Estudamos o que é 'Oralidade' e 'Tradição Oral' estrategicamente, pois todo o conhecimento que nos lançamos ao longo do ano letivo tinha nessa modalidade linguística e nesse pano de fundo cultural suas bases de continuidade e transformação. A partir dessas aulas foi possível discutirmos Variedades Linguísticas, Fonética e Morfologia da Língua do Tinga e da norma padrão da Língua Portuguesa, Patrimônio Material e Imaterial do Tinga, o estudo de gêneros literários como a crônica e os itan, os Mitos e Estórias do Tinga e o Tinga na História do Brasil. Todos esses pontos foram tocados, mesmo com a completa ausência de tecnologias educacionais e materiais didáticos para EJA, tudo sem a devida infraestrutura escolar e sem o apoio da gestão, o que tornou tudo muito difícil e em um nível frustrante. É neste ponto que me toca a discussão tecida por Moura e Santos (2019) sobre o contexto de trabalho em classes multisseriadas:

os professores de classes multisseriadas constroem saberes a partir de suas experiências, de suas histórias de vida e estes saberes, construídos em suas lidas, revestem-se numa perspectiva contra-hegemônica, pois potencializa um fazer pedagógico que subverte as orientações de cunho tecnicistas emanadas das políticas oficiais nacionais e mesmo do planejamento pedagógico instituído no âmbito das Secretarias Municipais de Educação. (MOURA; SANTOS, 2019, p.79)

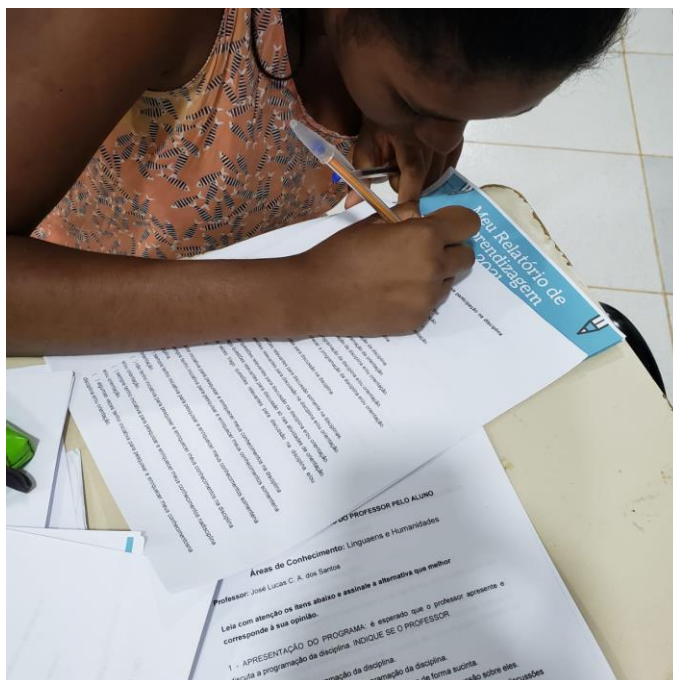


É exatamente no âmbito das classes multisseriadas que se desenvolve minha formação e prática pedagógica, num contexto que professores engajados na pesquisa e ativismo estarão quase sempre num movimento contracorrente de resistência e defesa de uma educação adequada às turmas multisseriadas do campo. Nesse sentido, minha experiência evidencia a resistência da Secretaria Municipal de Educação e da Gestão Escolar em reconhecer as especificidades da Comunidade Tradicional do Tinga para melhor atendê-los, sanando problemas e cicatrizando feridas provocadas pelo Racismo Institucional.

Isso reflete na baixa-estima linguística e na falta de um letramento racial crítico (FERREIRA, 2014) que promova a consciência negra e quilombola, o reconhecimento e a valorização de seu território, da sua identidade étnico-racial e do Patrimônio Cultural. Foi exatamente em cima desses sintomas que incidiu minha prática político-pedagógica. Para tanto, a constituição de uma identidade negra e quilombola foi frequente objeto de discussão em relação ao Patrimônio Cultural e o Território. Essa estratégia foi no caminho de um reconhecimento que não se perdesse no espectro colorista, tampouco na acepção negativa sobre os termos preto e negro, mas com base nos elementos culturais que formam e dão sentido a existência da comunidade, relacionando-os a história da ocupação africana e afrodescendente nas áreas rurais do Brasil, sua relação com a agricultura e os saberes indígenas imbricados no cultivo da mandioca etc. Com isso, foi possível desmistificar o que é ser quilombola, positivando uma autodeterminação negra e quilombola nestas bases.

Com os avanços conquistados pelo movimento negro e quilombola no âmbito político dos marcos legais, a Educação Escolar Quilombola, figurando as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, emerge com grande urgência para transformação das práticas pedagógicas do/no Campo rumo à uma educação linguística crítica (FERREIRA, 2018) e atenta às especificidades correlatas à tradição cultural das comunidades em que as escolas estão situadas. Nessa direção, interessou-me, então, observar e interpretar a relação constitutiva que a língua remanescente da comunidade, altamente carregada de significados familiares, étnicos e identitários, desempenha na reinvenção, reelaboração e recriação de identidades negra e quilombola, imbricado-as ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna, respaldando aluno e professor. No entanto, este trabalho de educação linguística crítica e

antirracista foi interrompido pelo racismo das instituições, que apesar de decadente ainda exerce forte influência em nossa sociedade.



Fotografia 5: Na foto, Beatriz recebe seu Relatório de Aprendizagem do ano letivo de 2021 e responde o formulário de avaliação do professor. Fonte: Acervo do autor, uso com permissão.

Considerando a reparação histórica que consiste a ressignificação positiva do ser negro no Brasil, a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012, p. 104) chama nossa atenção para a “perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira”. Para ela, trabalhar as identidades étnico-raciais no âmbito do currículo escolar eleva

A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional (GOMES, 2012, p. 104)

Desse modo, a relação constitutiva que língua e cultura devem desempenhar no ensino-aprendizagem de língua materna é fundamental para reflexão sobre a realidade que

fabricamos na língua(gem). Tal prerrogativa performa uma relação afetiva que a língua desempenha na memória coletiva de um povo e na tradição cultural que a constitui. Para isso, é imprescindível a quebra do paradigma colonial instalado na concepção de língua e no currículo escolar que segue a reboque do projeto de moderno das línguas nacionais europeias (ANTUNES DOS SANTOS, 2021).

Vale dizer que tratar do ensino de língua materna nesse contexto é trabalhar com os sentidos que envolvem a História e o Patrimônio Cultural da Comunidade Tradicional do Tinga, resguardado na língua(gem) do quilombo. A importância de levar em consideração as identidades étnico-raciais para refletir sobre raça e racismo na área de línguas é fundamental para formação e educação de cidadãos críticos e reflexivos de como o racismo está estruturado na sociedade e como ele nos impacta (FERREIRA, 2014).

No contexto quilombola do Tinga, a questão racial no ensino de línguas emerge na medida em que ela é fundamental para compreensão da interação discursiva que constrói as significações sobre a língua da comunidade e a relação constitutiva que ela desempenha na reconstrução, reelaboração e reinscrição do legado africano na diáspora brasileira. Para tanto, procurei promover o reconhecimento e a valorização do Patrimônio Cultural como meio de garantir o reconhecimento e a (re)construção digna de identidades negras e quilombolas.



Fotografia 6: Roda de contação de histórias e leitura de Itan e lendas amazônicas<sup>18</sup>. Fonte: acervo do autor

<sup>18</sup> Com base nas aulas sobre oralidade, a contação de causos e histórias do Tinga e a leitura de alguns itan e lendas amazônicas, nós organizamos uma noite de contação de histórias, aproveitando as orientações da coordenação



## Conclusões

Por fim, minha experiência político-pedagógica no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Educação do Campo fez florescer a (re)construção de uma identidade docente que rompe as cercas do latifúndio e transcende o território físico do quilombo. Ser Professor Quilombola, então, implica ser antirracista e decolonial, isto é, amparar-se do ponto de vista linguístico, cultural, social, econômico, político e histórico em modelos de resistência anticolonial africana e indígena “que incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada” (GONZALEZ, 2020, p. 135).

Com isso quero dizer que ser Professor Quilombola não é simplesmente exercer a profissão docente em territorialidade quilombola, ou mesmo pode ser entendida como uma identidade nativa ou genética, mas uma identidade que se constitui na experiência articulada ao projeto decolonial de repatriação linguística, cultural, social e econômica entoadado por intelectuais indígenas, feministas negras e panafricanistas.

Ser professor quilombola está sempre num porvir, pois é uma identidade construída dentro e fora do território quilombola e confere uma prática de ensino afrorreferenciada, antirracista e decolonial. Nunca esqueçamos que a grande parte da população brasileira esteve durante séculos no campo, e que só em meados do século passado transitou massivamente para os centros urbanos. Foi no campo, mais propriamente nas matas da Serra da Barriga onde emergiu o primeiro estado livre das américas, Angola Janga (pequena Angola, na língua Quimbundo), popularmente conhecida como o Quilombo dos Palmares.

---

pedagógica para o Dia do Folclore Brasileiro. Estiveram presentes a Secretária de Educação e nossa Coordenadora Pedagógica



## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ANTUNES DOS SANTOS, José Lucas Campos. O Pretuguês e a internacionalização da língua e da cultura brasileira - Afinal, que língua queremos internacionalizar?. **Cadernos de Linguística**. v. 2, n. 2, e371, 2021.
- ASANTE, Molefi Kete. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 3, p. 136-148, mai.-out. 2019.
- BAHIA. **Resolução CEE nº 103 (2015)**, Art. 7º, §1º. Disponível em: [http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao\\_CEE\\_N\\_103\\_2015\\_e\\_Pa\\_recerc\\_CEE\\_N\\_234\\_2015.pdf](http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_103_2015_e_Pa_recerc_CEE_N_234_2015.pdf) Acesso em: 6 de maio. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8 (2012)**, Art. 1º, § 1º, inciso I. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio) Acesso em: 6 de maio. 2022.
- DAVILA, Ximena.; MATURANA, Humberto.; MUÑOZ, Ignacio.; GARCÍA, Patricio. ¿Sustentabilidad o armonía biológico-cultural de los procesos?. In: LOURES, Rodrigo da Rocha. (Org). **Educar e Inovar na Sustentabilidade**. Curitiba: FIEP, 2009.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MÓR, Walkíria Monte (Org.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, out. 2014.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr. 2012.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios e diálogos**. p. 127 - 138, Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- JESUS, Rafael de. Comunidade Tradicional do Tinga e o Enfrentamento do Racismo Institucional. **Acervo da Digital da UFPR**. Curitiba, 2019.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. 1ª ed. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2014.
- MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué dos. A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Maceió, vol. 4, n. 7, p. 65-86, jan/jul. 2012.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.





QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005.

SANTOS, Arlete Ramos. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

STROUD, Christopher *et al*. Talking parts, talking back: fleshing out Linguistic Citizenship. **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n(59.3): 1636-1658, set./dez. 2020.

Dossiê



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 10 de maio de 2022.

**Artigo aprovado para publicação em:** 06 de junho de 2022.