



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Érica Renata Vilela de Moraes

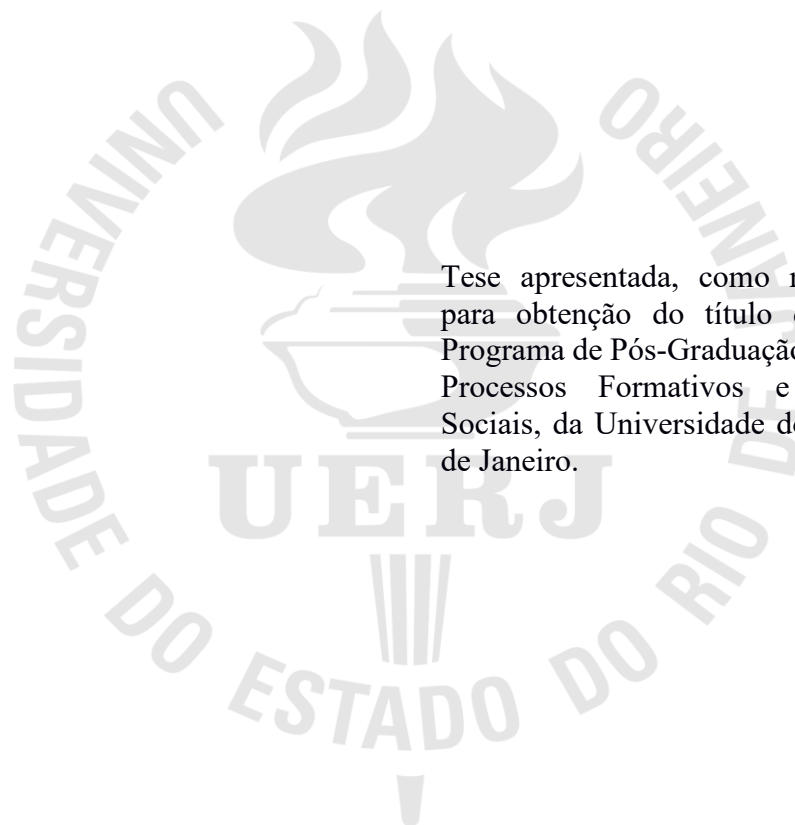
**O monumento Guerreiro Zulu e a educação das relações étnico-raciais:  
descolonizando olhares, práticas e resistências negras na cidade de  
Vitória (ES)**

São Gonçalo

2023

Érica Renata Vilela de Moraes

**O monumento Guerreiro Zulu e a educação das relações étnico-raciais: descolonizando olhares, práticas e resistências negras na cidade de Vitória (ES)**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M828 TESE	<p>Morais, Érica Renata Vilela de. O monumento Guerreiro Zulu e a educação das relações étnico-raciais : descolonizando olhares, práticas e resistências negras na cidade de Vitória (ES) / Érica Renata Vilela de Moraes. – 2023. 171f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Negros – Educação – Vitória (ES) – Teses. 2. Cultura afro-brasileira – Teses. 3. Educação – Teses. I. Sangenis, Luiz Fernando Conde. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p> <p>CRB7 – 6150</p> <p>CDU 323.12:37(815.2)</p>
--------------	---

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Érica Renata Vilela de Moraes

**O monumento Guerreiro Zulu e a educação das relações étnico-raciais: descolonizando olhares, práticas e resistências negras na cidade de Vitória (ES)**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 15 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Terezinha Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Tereza Goudard Tavares  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Arthur Vianna Ferreira  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Alexandre Silva Guerreiro  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Dilza Côco  
Instituto Federal do Espírito Santo

São Gonçalo

2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese à minha filha, Andressa Salazar, pelo amor, companheirismo e compreensão ao longo da pesquisa. A sua presença foi minha inspiração constante.

## AGRADECIMENTOS

Registro um agradecimento especial à minha família, pelo apoio, paciência e incentivo irrestrito e fundamental durante esses anos de estudo.

Ao meu professor orientador, Luiz Fernando Conde Sangenis, pela amorosidade, paciência, dedicação e competência na orientação da pesquisa. Muito obrigada por todo seu apoio e motivação durante esse tempo de vivência, experiência e conhecimento.

Aos professores e professoras da banca examinadora, Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, Dr. Arthur Vianna, Dr. Jarbas Vargas Nascimento, Dra. Terezinha Oliveira, Dr. Alexandre Silva Guerreiro e Dra. Dilza Côco, pela gentil aceitação de integrarem a banca e pelas valiosas sugestões, comentários e críticas que enriqueceram significativamente o aprimoramento desta pesquisa.

A todos os professores, gestores e estudantes da escola 'EMEF EJA Prof.º Admardo Serafim de Oliveira', pela generosidade em permitir que esta pesquisa florescesse. Agradeço a oportunidade de mergulhar em vivências coletivas, fundamentais para o enriquecimento deste caminho de descobertas. A todos vocês, muito obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ/ FFP), pelo acolhimento e amorosidade nesse percurso formativo.

A Irineu Pinto Ribeiro, pela preciosa oportunidade de me conectar com sua arte, tão potente e expressiva. Sua obra e inspiração não apenas exploram o aspecto estético, mas também abordam a integridade ética, a dimensão política em conexão com a memória e a história.

Ao Grupo de Pesquisa Seraphicus, pelas reflexões partilhadas sobre educação, cultura e educação das relações étnico-raciais. Agradeço sinceramente pelo comprometimento e pelos diálogos que contribuíram para uma perspectiva mais abrangente e inclusiva no campo da educação.

Aos meus colegas de curso, pelos momentos de aprendizado coletivo, apoio e força, por fazerem parte de um percurso que deixa um marco significado na minha vida.

A todas as pessoas que estiveram ao meu lado durante essa caminhada e que de alguma maneira contribuíram para que eu chegasse até aqui.

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

*bell hooks (2013, p. 273)*

## RESUMO

MORAIS, Érica Renata Vilela. *O monumento Guerreiro Zulu e a educação das relações étnico-raciais: descolonizando olhares, práticas e resistências negras na cidade de Vitória (ES)*. 2023. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Esta tese insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, do curso de doutorado em educação, vinculado à Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), em São Gonçalo. O estudo integra as pesquisas desenvolvidas no programa, articulado às discussões empreendidas no grupo de pesquisa Seraphicus e a investigação se alinha, em termos metodológicos, aos estudos qualitativos de pesquisa em educação. Tem por objetivo geral analisar as contribuições do monumento *Guerreiro Zulu*, para explorar a temática História e Cultura Afro-brasileira no ensino, em conformidade com a Lei 10.639/03. A proposta de investigação foi organizada na perspectiva da educação na cidade e da educação das relações étnico-raciais. Dialoga com os estudos críticos sobre a temática afro-brasileira e sustenta práticas pedagógicas voltadas para o campo da formação humana, numa concepção histórica da humanidade. Propusemos analisar o monumento *Guerreiro Zulu*, considerando os aspectos históricos, culturais e sociais da constituição do monumento, de modo a interpretar os elementos simbólicos e narrativos que desvelam parte da memória coletiva. Importa, portanto, circunstanciar a decisão pública de construí-lo, os parâmetros indutores de sua concepção artística, a intencionalidade da obra de arte, as imagens retratadas pelo artista alusivas às narrativas e às memórias referentes à história do negro no estado, a recepção do monumento pelo público, o seu significado simbólico e político para a cidade e sua população e os usos pedagógicos possíveis para explorar a temática História e Cultura Afro-brasileira no âmbito da Lei 10.639/03. A pesquisa evidencia um movimento de aproximações com estudos que versam sobre educação, cidade, negro, monumento e cultura. Esses são os termos que atravessam nosso foco de investigação. Além disso, apontamos algumas apropriações que anunciam o referencial teórico e metodológico que está ancorado em autores como Henri Lefebvre (2001; 2016), Massimo Canevacci (1993), Paulo Freire (1993; 2011), Dermeval Saviani (2008; 2009), Kenneth Zeichner (1993), Nilma Lima Gomes (2002), Ramón Grosfoguel (2008) entre outros que abordam a temática da pesquisa. Ainda sob o enfoque da dimensão crítica, os autores Néstor Garcia Canclini (1983) e Roger Chartier (1995), a partir da cultura popular, apontam um caminho para o estudo e a problematização de aspectos e fundamentos de designação racial e, por conseguinte, de seus desdobramentos relacionados à identidade e à cultura negra. O estudo aponta contribuições para o desenvolvimento de ações e propostas pedagógicas que reafirmem proposições da lei 10.639/03, sobre a importância da garantia do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos educativos. O monumento inscreve uma possibilidade na análise sistemática acerca dos processos históricos que foram protagonizados por sociedades africanas, fundamentais na trajetória humana.

Palavras-chave: monumento; educação; cidade; cultura afro-brasileira.



## ABSTRACT

MORAIS, Érica Renata Vilela. *The Guerreiro Zulu Monument and the education of ethnic-racial relations: decolonizing sight, practices and black resistance in the city of Vitória (ES)*. 2023. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This thesis is part of the line of research on Teacher Training, History, Memory, and Educational Practices of the Postgraduate Program in Education - Training Processes and Social Inequalities of the doctorate course in education, linked to the Faculty of Teacher Training (FFP/UERJ), in São Gonçalo. The study integrates the ongoing research in the program related to the discussions undertaken in the Seraphicus research group. The investigation is aligned, in methodological terms, with qualitative research studies in education. Its general objective is to analyze the contributions of the monument named "Guerreiro Zulu" to explore the theme of Afro-Brazilian History and Culture in education terms by Law 10.639/03. The research proposal is organized from the perspective of education in the city and the education of ethnic-racial relations. It dialogues with critical studies on Afro-Brazilian themes and supports pedagogical practices focused on human formation in a historical conception of humanity. We proposed to analyze the "Guerreiro Zulu" monument, considering the historical, cultural, and social aspects of the monument's constitution, to interpret the symbolic and narrative elements that reveal part of the collective memory. It is significant, therefore, to detail the public decision to build it, the parameters inducing its artistic conception, the intentionality of the work of art, the images portrayed by the artist alluding to the narratives and memories referring to the history of black people in the state, the reception of the monument by the public, its symbolic and political meaning for the city and its population and the possible pedagogical uses to explore the theme of Afro-Brazilian History and Culture within the scope of Law 10.639/03. The research highlights a movement of approximations with studies that deal with education, the city, black people, monuments, and culture. These are the terms that cross our research focus. Likewise, we point out some appropriations that announce the theoretical and methodological framework that anchors in authors such as Henri Lefebvre (2001; 2016), Massimo Canevacci (1993), Paulo Freire (1993; 2011), Dermeval Saviani (2008; 2009), Kenneth Zeichner (1993), Nilma Lima Gomes (2002), Ramón Grosfoguel (2008) among others who address the research theme. Still focusing on the critical dimension, the authors Néstor Garcia Canclini (1983) and Roger Chartier (1995), from popular culture, point out a path for the study and problematization of aspects and foundations of racial designation and, therefore, of its developments related to black identity and culture. The study highlights contributions to developing pedagogical actions and proposals that reaffirm propositions of law 10.639/03 on the importance of guaranteeing the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in educational establishments. The monument presents a possibility to analyze the historical processes that have African societies as protagonists, fundamental in the human trajectory.

Keywords: monument; education; city; afro-brazilian culture.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Pedra do Sal .....	35
Figura 2 –	Placa instalada em uma parede ao lado da Pedra do Sal .....	36
Figura 3 –	Estátua Guerreiro Zulu .....	73
Figura 4 –	Cultivo de mandioca .....	79
Figura 5 –	Cultivo de café .....	79
Figura 6 –	Cultivo de cana de açúcar .....	80
Figura 7 –	Paneleiras de Goiabeiras .....	81
Figura 8 –	O Congo .....	82
Figura 9 –	Um casarão de São Mateus-ES .....	82
Figura 10 –	Ruínas da Igreja de São José do Queimado - Serra (ES) .....	83
Figura 11 –	Visita de campo de estudantes da Eja da Emef (ASO) .....	86
Figura 12 –	Visita de campo - Eja da Emef (ASO) - Paneleiras de barro de Goiabeiras .....	88
Figura 13 –	Igreja de São José do Queimado em 1945 .....	120
Figura 14 –	Ruínas da Igreja São José do Queimado .....	120
Figura 15 –	São José – no interior das ruínas da igreja São José do Queimado .....	123
Figura 16 –	Distrito de São José do Queimado, Serra (ES) (1869 e 1878) .....	127
Figura 17 –	Pintura de Walter Assis antiga vila de São José do Queimado (1999) ...	128
Figura 18 –	Trecho de carta/ofício da secretaria do governo do Espírito Santo .....	130
Figura 19 –	Quadro geral da população da paróquia de S. José do Queimado .....	133
Figura 20 –	Estátua de Francisco e São José - Chico Prego .....	137
Figura 21 –	Igreja S. José do Queimado – Vista parcial da fachada frontal e lateral (1992) .....	138
Figura 22 –	Igreja São José do Queimado – Janela frontal esquerda-vista externa (1992) .....	139
Figura 23 –	Igreja São José do Queimado–vista interna (1992) .....	140
Figura 24 –	Igreja São José do Queimado – Fachada Frontal (1992) .....	140
Figura 25 –	Desenho arquitetônico das ruínas da igreja de S. José do Queimado .....	143
Figura 26 –	Vista de cima das ruínas da igreja de S. José do Queimado .....	143
Figura 27 –	Ruínas – São José do Queimado – Serra (ES) .....	144

Figura 28 –	Escravidados mortos na revolta de S. José do Queimado .....	145
Figura 29 –	Suposta Lagoa das Almas de S. José do Queimado .....	146
Figura 30 –	Árvore Gameleira – São José do Queimado .....	148

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Pesquisas privilegiadas na revisão de literatura .....	32
Quadro 2 –	Forma de estruturação dos segmentos da Escola ASO .....	61
Quadro 3 –	Itinerário da atividade educativa da escola ASO, na cidade de Vitória (ES) .....	64
Quadro 4 –	Grupos de trabalho do seminário EMEF EJA ASO (2022) - Educação étnico-racial .....	67

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACCs	Atividades Curriculares Complementares
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
CDDH	Centro de Defesa de Direitos Humanos
CEC	Conselho Estadual de Cultura
CMC	Conselho Municipal de Cultura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Espírito Santo
Ifes	Instituto Federal do Espírito Santo
IHU	Instituto Humanitas Unisinos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado brasileiro
Mucane	Museu Capixaba Negro Verônica da Pas
NEABs	Núcleos de Estudos Afro-brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGEH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sedu	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SEESP	Secretaria de Educação Especial
Seppir	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1	<b>CIDADE, MONUMENTOS E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DIÁLOGOS COM ALGUMAS PESQUISAS</b> .....	31
2	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	55
2.1	<b>Locus da pesquisa: percursos entre a escola e a cidade</b> .....	59
2.1.1	<u>Escola municipal de educação fundamental (Emef) de Educação de Jovens e Adultos (EJA) professor “Admardo Serafim de Oliveira” (ASO)</u> .....	59
2.2	<b>Procedimentos metodológicos</b> .....	63
2.3	<b>Os monumentos: instrumentos da memória coletiva</b> .....	70
2.4	<b>O monumento Guerreiro Zulu: um lugar de conhecimento, história e memória afro-brasileira</b> .....	72
2.4.1	<u>O monumento guerreiro Zulu: práticas, saberes e vivências da EJA na cidade</u> .....	85
3	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METOLÓGICOS PARA COMPREENDER A CIDADE E SEU POTENCIAL EDUCATIVO: A CAMINHO DOS ENCONTROS, CONFRONTOS, LEITURAS E DESCOBERTAS</b> .....	90
3.1	<b>A perspectiva descolonial: diálogos e rupturas na construção de práticas educativas antirracistas</b> .....	93
3.2	<b>Cultura, apropriação e representação: caminhos possíveis para interpretações e elaborações contra hegemônicos</b> .....	97
3.3	<b>Educação, cidade e a temática afro-brasileira: diálogos a partir da leitura crítica do espaço urbano</b> .....	107
3.4	<b>A memória em disputa: a cidade como um território afrodescendente ...</b> .....	110
4	<b>AS RUÍNAS DA IGREJA DE SÃO JOSÉ DO QUEIMADO: UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO</b> .....	118
4.1	<b>As ruínas da igreja da igreja de São José do Queimado e a revolta do Queimado: um cenário permanente na memória</b> .....	121
4.2	<b>As ruínas da igreja de São José do Queimado: considerações e percepções</b> .....	125

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	150
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	157
<b>APÊNDICE A</b> – Carta de apresentação da pesquisa .....	166
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de autorização para realização da pesquisa .....	168
<b>APÊNDICE C</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	169
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro de entrevista com o artista adaptado para docente e participante .....	170

## INTRODUÇÃO

[...] Ubuntu. 'Eu sou porque nós somos'. [...] Essa 'filosofia do Nós' pensa a comunidade, em seu sentido mais pleno, como todos os seres do universo. Todos nós somos família (2010, p. 02).

**Ubuntu. 'Eu sou porque nós somos'.** Revista Instituto Humanistas Unisinos (IHU) On-line, Nº. 353.

A primeira vez que tive<sup>1</sup> contato com a palavra "Ubuntu" aconteceu quando utilizei o computador de um amigo, no ano de 2016. Recordo que, inicialmente, a minha curiosidade com essa palavra estava diretamente relacionada com a minha dificuldade de operar o computador, já que "Ubuntu" era o sistema operacional utilizado na máquina. Achei interessante por ser um sistema constituído por software livre, gratuito e sem taxas para os usuários.

Neste encantamento e experiência com a palavra "Ubuntu", conheci uma das filosofias africanas que tem me provocado a pensar sobre quem eu sou e quem nós somos no mundo. Não somos criados ao acaso, como também, não somos produtos do acaso. A constituição da vida, as formas de viver, as expressões, os conhecimentos e os bens são socialmente e historicamente produzidos, elaborados e reelaborados pelos homens e mulheres nas relações humanas e com a natureza. Essa realidade histórica da produção da vida, em diálogo com a filosofia "Ubuntu", reativa e propõe novas formas de reflexão crítica sobre o mundo e com um mundo que é sentido e criado por todos seres da natureza.

Segundo Louw (2010), a palavra "Ubuntu" deriva do tradicional aforismo africano "umuntu ngumuntu ngabantu," que é na verdade uma versão zulu desse aforismo. Na cultura africana, proeminente no sul da África, Ubuntu é uma prática vivenciada por meio do seu conceito, pela sua narrativa e pelo mito, sempre preservando a qualidade do seu sentido.

Na concepção do Ubuntu, o ser é sempre constituído com e por meio dos outros, ou seja, eu sou porque nós somos. É uma concepção ética que inclui toda a humanidade, inclusive a natureza, sejam seres vivos ou não no plano terreno. A amplitude dessa compreensão destaca a unidade de diversidade na comunidade. O "Nós" como possibilidade de reencantar a vida, a educação e que pode revelar uma diversidade que transpõe fronteiras geográficas, culturais, políticas e sociais.

---

<sup>1</sup> Essa parte do texto foi redigida em primeira pessoa do singular por apresentar dados pessoais da doutoranda. Nas demais partes do texto optamos por utilizar a primeira pessoa do plural por entendermos que se trata de uma produção coletiva.



Além disto, a imagem do Ubuntu tem uma intensidade por evocar sentimentos, emoções e memórias, construídas e constituídas com aqueles que estão em vida e com aqueles que partiram para outro plano, mas que continuam presentes em nosso ser e são a nossa ancestralidade. O “Nós” é um elo com a ancestralidade, que faz a vida em comunidade ser possível. Também, é um “Nós” da unidade e da diversidade. Um “Nós” que vai se compondo enquanto se percorre o caminho da autenticidade dos encontros, tecidos na complexidade da vida vivida, percebida e concebida com os outros.

Sob esta dimensão da experiência com o Ubuntu, destaca-se um conhecimento que pode contribuir para ampliar a sensibilidade e a visão de mundo, expressa no “Nós” como essência da produção da vida, que habita os encontros com as culturas, com os sabores, os cheiros, os sentimentos, os valores, os conhecimentos e o pertencimento, ampliando as expressões e os horizontes da vida. É um “Nós” que afirma a similitude da humanidade, na existência dos laços que unem os seres humanos, as vidas humanas, os lugares e toda a natureza, constituindo, assim, o belo e permanente palco da existência humana.

Onde quer que olhe, a filosofia “Ubuntu” diz: “Eu sou porque nós somos”. Essa experiência, provida de humanidade, abre possibilidades para pensar sobre a potencialidade dos encontros nos processos formativos e de enxergar o mundo. Sob esse olhar, os encontros tornam-se territórios, lugares ou espaços de reencontro com as experiências que nos constituem e não se limitam ao tempo e ao espaço. Neles estão as memórias, os anseios, as aspirações e as invenções da vida das gerações. São lugares que abrigam o pulsar da vida e, mediante essa vivacidade, os corpos habitam a própria existência de ser na humanidade. São lugares que guardam imagens, signos, sons, cheiros, espiritualidade e força.

Assim, movida pelos encontros marcados pela beleza dos passos dos que me constituem, eu sigo buscando e dialogando com as minhas referências e com os meus objetivos de estudos, desenvolvendo aproximações sobre a educação das relações étnico-raciais e a educação na cidade.

Tem sido um caminhar nos passos do reencontro com as experiências, com as imagens, com a natureza, com o outro e, com tudo aquilo que de alguma forma e por algum motivo me toca e me conduz a uma redescoberta de mim mesma em lugares outros. E, nesse movimento dos encontros que se desdobram e apontam caminhos mediante a tomada de consciência, a bússola da ancestralidade e o comprometimento com a educação, orientam na descoberta dos recursos materiais e imateriais possíveis do “Nós”, na busca por descoisificar a realidade.

Em um sentido secular, Ubuntu significa cuidado, partilha, humanitarismo, respeito e amor ao próximo. Esses sentidos não são unicamente parte da herança africana, incluem,

também, toda humanidade. Nesse contexto, Louw (2010) explica que o Ubuntu pode ser a motivação para reavaliar o “ser por meio de outros” e para reenfatizar a necessidade de cuidado e de partilha com o outro e com a nossa ancestralidade. Contudo, como podemos fazer isso em um contexto de humanidade tão fragmentado?

Neste contexto, Ubuntu nos provoca a pensar em como produzir ou fornecer elementos que propiciem a conexão com o ser que somos com o “nós somos”. As possíveis respostas a essas e outras questões desenvolvidas ao longo desta pesquisa compreendem duas afirmações importantes: a necessidade de criar a unidade na diferença, trabalhando não só as diferenças, mas também, as semelhanças entre si. Para percorrer esse caminho, Freire (2011, p. 213) nos lembra “que ninguém caminha sem aprender a caminhar. □...□□sem aprender a refazer, a retocar o sonho do qual a gente se pôs a caminhar”. Estamos sempre aprendendo, experimentando e tomando conhecimento das nossas experiências. Com base nesse sentido educativo de aprender a caminhar, situamos a outra afirmação deste estudo, compreendendo que esse processo de aprendizagem, de produção e de construção humana se dá por processos educativos, ou seja, por meio da educação e em diversos espaços.

Ao longo da vida escolar, acadêmica, pessoal e familiar, partilhamos muitos acontecimentos que nem sempre nos geram ou tocam a nossa memória afetiva e cognitiva. No entanto, há algumas/alguns que nos impulsionam a sentir, a se emocionar e ao aprender.

Quando eu era criança, lá no interior de Minas Gerais, num distrito chamado Péquia, bem na divisa dos estados de Minas com o Espírito Santo, tive a oportunidade de aprender e de compartilhar com meu avô materno.

De modo muito especial, meu avô se destacou como protagonista dessas minhas primeiras experiências e interesse em saber mais a respeito da nossa história ancestral. Também, foi por meio das suas narrativas, sempre tão radiantes e ilustrativas, que passei a me interessar pelas histórias e transformações dos lugares. Quando lembro desses momentos fico emocionada, especialmente, por perceber o poder da linguagem, que compreende não só a forma, mas também, supõe a possibilidade de expressar a vida. Meu avô não tinha o domínio da escrita, não sabia ler e escrever, mas ele sabia ler o mundo e fazia essa leitura, a partir da sua ancestralidade e dos saberes experienciados ao longo da vida, na relação com o outro, com seus ascendentes índios e negros

Conforme apontado por Achille Mbembe (2019), a linguagem é o próprio sistema da vida. Por meio dela, vários aspectos da produção da vida são dispostos ao olhar. Contudo, essa visibilidade esconde o que a linguagem tem a dizer e o que a vida tem a mostrar, especialmente, porque o nosso olhar é construído nas relações. Essa concepção da linguagem, abre frestas para

pensar a respeito da percepção, interpretação e representação das coisas que vivemos e experienciamos.

Sob esse viés, destaco que esta não é a primeira vez que trago o meu avô como uma pessoa representativa de minhas experiências, cuja referência trouxera comigo no caminho da vida e na memória. Creio que, por sua maneira singular de contar as histórias e contos, imprimiu em mim uma experiência afetiva e significativa, deixando aberturas para futuras descobertas. Foi assim, com um jeito calmo de ser, que meu avô, oralmente, por meio de suas memórias e de sua vivência, estreitava os laços da nossa própria existência.

Bom, se é difícil saber o que o futuro nos reserva, parece que a memória também guarda o seu mistério. Como aponta Gagnebin (2004), nas palavras do filósofo e pensador alemão do século XX, em suas reflexões sobre a memória, destacou o trabalho misterioso que ela desempenha. A memória é a capacidade de infinitas interpelações naquilo que foi, é também a precaução do sujeito que pode exigir que o seu eu o represente e não o venda. Por isso, lembrar as histórias que o meu avô contava a respeito das viagens dos tropeiros, das transformações dos lugares, das festas de Folia de Reis, da lida com o campo, das relações com os donos das fazendas, evocam cenas que aspiram por representação e significação num sentido político, ético e cultural.

De certo modo, a insistência do meu avô em contar e recontar histórias foi uma forma muito forte para afirmar a conexão com os nossos ancestrais, com a cultura indígena e afro-brasileira. Ele sempre resgatava a forma como os povos indígenas se relacionam com a natureza. Com palavras simples, tão envolvidas de ternura e prática, ele ensinava que a natureza era o coração e a preservação de seus elementos, representava condições fundamentais para sobrevivência de todos os povos.

Eu não posso negar a intensidade afetiva que essas memórias movimentam em mim e que muitas dessas experiências tornaram-se parte de mim, na medida em que eu tomei conhecimento delas e, na relação com o outro, eu as reconheci como parte do meu ser e da minha identidade.

Por certo, a identidade pessoal vem de nossas próprias experiências e da forma parcial e fragmentada de entendermos essas experiências, que vêm de toda a estrutura social e das relações que constituem a sociedade, formando, assim, quem nós somos. Por isso, não podemos entender tudo apenas por meio da nossa percepção. A partir desse princípio, o pesquisador Asad Haider (2019) destaca a identidade como um lugar de movimento, constituída no conjunto de relações, diferenças, interações e contradições que formam a realidade.

No contexto educativo, a potencialidade das memórias, atribuídas ao conhecimento da condição histórica, sugere aberturas para um espaço de confronto, com oportunidades de se exercer análises mais profundas entre o que fora atestado no passado, no presente e sobre possíveis implicações no futuro.

Refletindo sobre o papel que uma situação educativa pode desenvolver na vida dos estudantes, Freire (2011) explica que ensinar e aprender é um ato criador e, não mecânico, ou seja, só é válido quando os estudantes “aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo” (FREIRE, 2011, p. 112). Nesse sentido, a prática educativa deve ser constituída por ações sistematizadas com vistas a priorizar o processo de aprendizado/construção/apropriação do conhecimento. Na linha progressista, ensinar e aprender implica produzir sentidos e significação com o objeto do conhecimento.

Esta perspectiva formativa constitui o cerne de um revisitar os encontros vividos durante a trajetória pessoal, acadêmica e profissional, em que, percebendo as memórias, as experiências e as situações educativas, permite olhar a experiência sendo desenvolvida em interação com o outro e com as relações estabelecidas no mundo e com mundo. Conforme apontado por Freire (2011) esse aspecto é relevante para a consideração do processo educacional, na medida em que sugere a ampliação do Ser histórico e social que somos, assim como, desloca-nos para a reflexão da prática educativa, que vai desvelando os elementos que a compõem em suas relações uns com os outros.

Neste exercício de rememorar as vivências que me constituem, lembro-me das primeiras experiências e práticas educativas promovidas por educadores no curso de Pedagogia. Iniciei o curso no ano de 2008 e, nesse período, vivenciei as primeiras leituras críticas sobre elementos da educação brasileira, com base nos estudos de autores como; Dermeval Saviani; Paulo Freire; Tomaz Tadeu da Silva; Moacir Gadotti, entre outros. Assim, por via das dimensões de ação e reflexão, teoria e prática, estabeleci relações com as várias possibilidades da minha vida profissional e acadêmica. Esse foi um período formativo importante na minha vida, especialmente, pelas possibilidades de acessar conhecimentos fundamentais para o posicionamento crítico perante a realidade e algumas situações que vivenciei ao longo da vida, como a meritocracia, os condicionamentos, as relações de poder, a ausência de sentido no momento da aprendizagem de alguns conteúdos, entre outros.

Esta jornada prosseguiu sem deixar de considerar os desafios, contradições e conflitos no sentido de ser uma educadora, pedagoga, mulher, mãe e pesquisadora em nossa sociedade. Assim, no ano de 2009, fui convidada para atuar como secretária do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens

e adultos, oferecido pelo Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Vitória (Ifes). Durante esse percurso, no qual atuei até dezembro de 2015, tive a oportunidade de vivenciar várias situações de formação docente, realizadas com a equipe e docentes do curso. Muitos desses momentos foram marcados por discussões de cunho teórico metodológico e pedagógico, sempre considerando os sujeitos envolvidos no processo de formação continuada e o papel desses como docentes na educação de jovens e adultos e na educação profissional.

No segundo semestre de 2011, ingressei como aluna do curso de Pós-graduação em Educação Profissional Tecnológica do Ifes, *campus* de Colatina, e logo em seguida, atuei como voluntária do Programa Nacional Mulheres Mil, no *Campus* Vitória. Em contato com leituras e estudos teóricos-críticos e progressistas da educação, tive acesso a novos conhecimentos que ampliaram a minha compreensão a respeito de alguns fenômenos e complexidades do campo da educação, como; da relação do homem, natureza, trabalho, educação e do estreito vínculo “ontológico-histórico”, conforme assinalado pelos autores Demerval Saviani, Acácia Zeneida Kuenzer; Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta e Marise Ramos. Baseando-se no conceito do modo de produção da acepção marxista, estes estudiosos concordam que todas as manifestações da existência humana, assim como, o trabalho e a educação, são determinados e correspondentes ao modo de produção.

No contexto de produção capitalista, o trabalho deixa de ser vivo ou essência, no momento em que a força ou a ação do homem na natureza passa a ser mercadoria. Na educação, Saviani (2011, p.131) expressa “que do modo como os homens produzem a sua existência deriva o modo como se produz a educação.” O homem não tem mais controle sobre o seu trabalho ou sobre o que produz, ele está subordinado às relações sociais e historicamente determinadas. Modificar essa realidade exige intervenção da prática educativa, que assegure um desenvolvimento integral, mediante os conhecimentos elaborados produzidos pela humanidade, já que vivemos numa sociedade capitalista, atravessada por contradições que determinam o modo e o funcionamento da educação.

Sendo assim, o caminho parte da percepção crítica da realidade, que permite investigar os princípios e os elementos da prática social, articulando-os a intervenção de uma prática educativa libertadora. Pensar e propor ações educativas que pretendem a libertação dos seres humanos não é uma tarefa fácil, especialmente, considerando a complexidade da realidade, as condições históricas e o nível de percepção da realidade que temos. Por isso, Freire (2011) compreende que a viabilidade para essas ações, encontram-se associadas ao trabalho de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, conduzindo-os à prática e à nova consciência de ser no mundo.

Nesta concepção de educação, educador e educandos se encontram no ato de desvelar e conhecer criticamente a realidade e, também, no recriar o conhecimento. Portanto, isso não é uma prática que se inventa. A condição para essa prática, como escreve Freire (2011), consiste no alcance das massas populares chegarem à criticidade da realidade opressora. Para isso, toma-se como ponto de partida a própria realidade humana, em que homens e mulheres passam a refletir e a investigar sobre o seu pensar e sua própria atuação sobre a realidade.

Enquanto atuava como voluntária do “Programa Nacional Mulheres Mil”, na época ofertado pelo Ifes *Campus* Vitória, tive a oportunidade de vivenciar com mais proximidade a realidade da educação na modalidade de jovens e adultos e sobre as questões trazidas pelos estudos feministas acerca da inserção da mulher no processo de escolarização e no mundo do trabalho. Para a implementação desse programa, foi escolhida atender mulheres da comunidade onde residem as panelas de barro, localizadas no bairro de Goiabeiras Velha<sup>2</sup>, situada na parte continental norte do Município de Vitória (ES), à beira do canal que banha o manguezal e circunda a ilha.

Neste ofício, as panelas de Goiabeiras são conhecidas e reconhecidas como primeiro patrimônio imaterial brasileiro, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2012), por manterem viva, por mais de quatrocentos anos, a tradição de fabricar artesanalmente as panelas de barro que conservam até os dias atuais as técnicas indígenas. Estamos, portanto, em face de uma tradição, raiz da cultura popular do estado do Espírito Santo, com representações históricas diversas, relativas a vivências socioculturais, econômicas, religiosas e urbanas.

As panelas de Goiabeiras foram destacadas pelo artista plástico Irineu Ribeiro em um monumento dedicado ao negro, intitulado de "Guerreiro Zulu", localizado em frente à Assembleia Legislativa do estado, na cidade de Vitória (ES). A obra foi criada pelo artista com o intuito de representar a cultura e a participação do negro na formação do estado do Espírito Santo. Além das panelas de Goiabeiras, apresenta outros elementos como; o congo; um casarão da cidade de São Mateus (ES); as Ruínas da Igreja de São José do Queimado, da cidade de Serra (ES); cultivo de mandioca; de café e de cana de açúcar. Devo destacar que, a intenção e o conjunto dessa obra, colaborou para a delimitação do foco de investigação dessa pesquisa de doutorado.

Durante o tempo que estive atuando no programa Mulheres Mil, nos anos de 2012 a

---

<sup>2</sup> Nos de 1970, a capital passou por um grande projeto de modernização urbana da capital, causando várias transformações no espaço geográfico. A partir daí, o nome “Goiabeiras Velha”, como um reduto de ocupação antiga, de configuração familiar, também carrega implicações de um processo que confinou as panelas de Goiabeiras (IPHAN, 2006).

2013, pude participar dos encontros com os professores e das aulas com as estudantes do curso, além de conhecer mais a respeito da cultura do estado do Espírito Santo. Também pude observar e refletir sobre as práticas, as metodologias, as abordagens e as problematizações utilizadas para o acesso e promoção do conhecimento pelas educandas. Logo, como discente do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Profissional e Tecnológica-Ifes, desenvolvi a minha pesquisa de campo, na qual busquei saber o que essa experiência representava para essas mulheres, considerando que, muitas delas não tiveram acesso à educação escolar. Como fruto desse envolvimento resultou o meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “O programa mulheres mil no Ifes *campus* Vitória: a experiência com as panelleiras de Goiabeiras”.

Durante o estudo, tive a oportunidade de aprofundar questões trazidas pelos estudos feministas a respeito da inclusão da mulher no processo de escolarização e no mundo do trabalho. Em contato com essas teorias, percebi os desafios enfrentados pelas mulheres no que diz respeito às relações de gênero e o mundo do trabalho.

Diante desse cenário, foi um período da minha trajetória que deixou registros permanentes na minha vida, especialmente, no que se refere a minha percepção da condição de ser mulher numa sociedade organizada e estruturada a partir do modelo patriarcal. Além disso, não poderia deixar de testemunhar que, ao desenvolver a pesquisa com as panelleiras e educandas do curso, buscando problematizar as trajetórias escolares, as suas inserções no mundo do trabalho, bem como as opiniões e as atitudes dessas estudantes diante da realidade vivida, também escrevi e me apropriei criticamente da minha própria história. Como apontou Freire (2011, p. 137), “(...) quanto mais os homens assumam uma postura ativa na sua investigação temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela.”

Assim, a partir deste contexto de pesquisa e trabalho, pude viver e compartilhar histórias de mulheres guerreiras, artesãs e mães que, aos poucos foram tomando consciência de sua condição social e cultural na sociedade. O acesso à educação, proporcionou para essas mulheres uma nova qualidade para a consciência constituída, a partir dessa experiência passaram a assumir-se como sujeitos da sua própria vida. E, nesse desvelar de si mesma na relação com o outro, com a sua cultura e o seu saber/ofício, na práxis autêntica, caminham reconhecendo as suas potencialidades e o seu papel como protagonistas de sua história e de suas escolhas.

Escutando essas mulheres, constatei que, embora o ofício delas seja reconhecido pelos órgãos governamentais, com visibilidade nacional e internacional e, essa tradição expresse representatividade na cultura do estado do Espírito Santo, isso não incide sobre o modo como opera a realidade concreta na vida dessas mulheres, especialmente, no que se refere ao direito

e ao acesso à educação. Na direção para compreensão dessa realidade demasiada explicitada ou demasiada enigmática, Freire (2011) aponta que é indispensável à percepção das relações dialéticas que existem entre o que representam e suas contradições. Nesse sentido, embora o programa Mulheres Mil tenha ocorrido de forma pontual, para quase todas as mulheres/educandas do curso, essa foi a primeira vez que alguém de sua família teve acesso a uma instituição de ensino público de nível superior.

Lembro-me da emoção e do entusiasmo dessas mulheres diante da condição de “alunas” do Ifes. Muitas não sabiam que o Ifes era uma instituição pública, não sabiam que seus filhos e netos poderiam ser estudantes dessa instituição. Retomando em Freire (2011), essas mulheres tiveram uma nova percepção da realidade pois, mediante reflexão crítica, foram percebendo, por meio de alguns elementos, o seu modo de viver, a sua cultura, o seu ofício/saber e sua arte, encontrando-se em interação e na composição da totalidade. Essa nova percepção e o novo conhecimento se prolongam, quando sabemos que algumas dessas mulheres deram continuidade como estudantes do Ifes nos cursos técnicos, na modalidade de educação de jovens e adultos. Também se prolongam, quando seus filhos e netos, obtiveram conhecimento da possibilidade de serem estudantes de uma instituição pública e do direito de acesso a uma formação de qualidade.

O processo de fabricação das panelas de barro é praticamente o mesmo que os índios usavam, quando aqui aportaram os portugueses, na época do descobrimento, e vem sendo ensinado de pais para filhos, permitindo que a identidade cultural dessa atividade seja mantida por várias gerações. São avós, mães, filhas e netas exercendo o mesmo ofício. Aqui, passei a observar a dimensão educativa envolvida nesse processo, o significado e o valor da tradição na herança cultural.

Assim, seguindo os rastros de uma tradição autêntica, Benjamim (2018) compreende a representação de uma tradição, em estreita conexão com o contexto e interações da humanidade. Por isso, ao longo do tempo das transformações e das condições de produção no/com o espaço, essa tradição autêntica tende a sofrer abalos e a obra de arte pode perder o seu sentido e o seu peso tradicional. Contudo, as paneleiras de Goiabeiras seguem mantendo uma tradição autêntica, transmitida pela originalidade e testemunho histórico, configurados na culinária capixaba e enraizado no cotidiano e no modo de ser da comunidade de Goiabeiras Velha.

Assim, este trabalho pretende percorrer caminhos de sabores e de saberes, com paradas para contemplar e vivenciar as experiências do lugar da brincadeira, devoção, festas e músicas que ambientam as ruas da comunidade, pelo som cadenciado e ritmado da Banda de Congo Panela de Barro, da Folia de Reis Goiabeiras Velha e do Boi Estrela. Essas caminhadas nos



permitem sentir e ser parte do espetáculo da vida, da história, e foi assim que aconteceu com o forasteiro, narrado pelo escritor Amorim (2015), o qual não pretendia permanecer mais que cinco dias nessa terra, mas que acabou sendo atraído para o congo e para o som agudo das casacas. No penúltimo dia, depois de provar a moqueca, começou a sentir saudades do que tinha experienciado aqui. Foi quando, no último dia, o forasteiro encontrou alívio para a sua alma no remanso da morena que, de braços abertos, o acolheu. Assim, jogou sua ancora no mar e sentindo tocar bem forte no seu coração, percebeu que havia se tornado capixaba.

Neste exercício de percorrer meus caminhos, desvelando minhas trajetórias de vida, percebo que existe um forasteiro dentro de mim, que carrega percepções e imagens. A primeira impressão é de que ele seja um inimigo me impedindo de vivenciar experiências outras. Acontece que, ainda que seja assim, o forasteiro narrado por Amorim (2015) mostra que os sentidos que essas experiências provocam, podem ultrapassar os limites impostos no e pelo forasteiro.

De certo, há que se considerar certa rigidez em não compreender elementos e expressões da nossa cultura como parte da nossa formação e da nossa identidade. Todavia, compreender esse fenômeno dentro da cultura, passa pelo movimento de reconhecer as contradições e as complexidades da realidade social, construída por seres humanos em constantes processos de mudanças e de autoconhecimento. Por isso, sinto ser tão necessário rememorar as minhas memórias e experiências, pois elas são aquilo que eu fui sendo e é partir delas que sou e/ou poderei ser, alguma utopia de mudança da realidade.

Gostaria, agora, de revisitar estas memórias sem ter que registrar as perdas de vidas, consequências de uma crise sanitária, política, econômica e ética, a qual vivemos desde o início do ano de 2020, acometidos por uma realidade complexa e dolorosa, devido à pandemia do vírus que causa a Covid-19. Segundo o ministério da saúde, após três anos desde o primeiro registro de contaminação por Covid-19, infelizmente, o Brasil ultrapassou 700 mil mortes causadas pelo vírus (BRASIL, 2023). Já, em nível global, foram mais 14 milhões o número de vidas ceifadas por essa pandemia. Perdemos muitas vidas devido ao posicionamento de um governo antidemocrático, negacionista, autoritário, homofóbico e fascista, que influenciou o comportamento da população em relação a pandemia.

A negação dos serviços da ciência e da história em prol da saúde e preservação da vida humana, abalou a população brasileira. Fomos acometidos por uma violência contra a vida, introduzida por um discurso de ódio, com viés religioso e político, interposto pelo Estado na figura de um presidente que não hesitou expor a ignorância. Ao contrário, faz dela cortinas de fumaça e palco, para executar propostas centradas e articuladas em favor dos grupos

conservadores, elitizados, que valorizam a iniciativa privada, que defendem a diminuição da participação do Estado. Além do que representa, em termos de exacerbação do autoritarismo, um governo que assume posicionamentos antidemocráticos é um genocida de vidas e de todas as suas expressões. É um governo que fere a nossa identidade cultural.

Certamente, esse é aquele momento que as palavras e a vida do educador Paulo Freire, nos evoca e nos impulsiona a seguir na caminhada como educadores críticos, progressistas e com práticas sustentadas em princípios democráticos, éticos, sociais e culturais. Também, é aquele momento que ouço o meu silêncio e dentro dele reencontro as experiências com essas mulheres. Então percebo, o quanto é ainda mais difícil, no romper do silêncio, falar da ausência das vidas que partiram nesse período. Eu sinto que a dor, o medo e a morte tentam se estabelecer, mas porque sendo fortalecida por vozes ecoam dentro de mim e, por serem assim, parte de mim, seguirei rompendo o silêncio, gritando as vozes da cultura, da educação, da solidariedade, da vida e do amor. Essas possibilidades inquietam a uma voz que ressoa ao que é permanente na memória que envolve os sentimentos, saberes, cheiros, gostos, espaços e outras formas de registros.

No ano de 2020, em memória às paneleiras, cantadeiras de congo e familiares, vítimas da doença da Covid-19, a Banda de Congo Panela de Barro expressou: “Querida Julcir, mulher de oração, que sempre caminhou com muita fé, temos certeza de que iluminou a vida de seus familiares e amigos”.

Em entrevista realizada no dia 29 de dezembro de 2020, com a moradora e filha de paneleira, Jamilda Alves Rodrigues Bento, ela lembrou que a dona Lucila, paneleira de barro e cantadeira de congo, vítima da Covid, era mulher conhecida na comunidade por sua alegria e força, foi mãe de 17 filhos e trazia no corpo, na alma e na vida, o orgulho de ser paneleira e ter criado quase todos os filhos até a fase adulta.

Em tempos de tantas ausências, cabe dizer que a ausência aqui comunica uma história que intercepta o passado, o presente e o futuro. Portanto, longe de ser uma ausência sem linguagem ou de um espaço vazio, ela é percebida como fonte que espelha aquilo que partiu e permanece no “nos”. Sob esse olhar, segundo as proposições de Alberto Manguel (2001), a ausência também pode ser um monumento. Então, trata-se de aprender e compreender uma língua que se fala com as mãos, com a argila, com o barro e com a casca do mangue vermelho, apanhado no Vale do Mulembá, uma jazida de barro do Manguezal que circunda a Ilha de Vitória-ES.

Desde as experiências e as provocações vivenciadas com as mulheres paneleiras de Goiabeiras, meus ouvidos começaram a se tornar disponíveis para a riqueza simbólica de suas

falas e para forma como esse “fazer panela de barro” é experienciado pelo grupo popular. Como desdobramento dessas experiências, nota-se a necessidade de o educador ou educadora progressista crítico se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dessa cultura popular, de entender como fazem sua leitura de mundo e de perceber o seu “saber fazer panela de barro” indispensável à cultura de resistência, que vai se constituindo na comunidade e, ao mesmo tempo, criando mecanismos e elementos contra as opressões e violências a que são submetidos (FREIRE, 2011).

Percorrer este caminho pressupõe a intervenção do intelectual crítico, como condição indispensável à sua tarefa. Isso implica um movimento rigoroso e coerente com a prática, com a teoria, com a leitura do mundo das classes populares. Portanto, essa leitura, envolve escuta sensível que procura entender sem reduzir ou adaptar, o saber cultural e o saber da experiência, pertencente a cultura popular dessas mulheres trabalhadoras urbanas.

No horizonte da compreensão dialética das relações de mundo, consciência e produção econômica cultural, Freire (2011) chamou a atenção para a necessidade da recriação da linguagem, no sentido da superação da prática colonial e do discurso machista, autoritário e antidemocrático, sem perder de vista, as relações de poder e as relações com a cultura.

Numa perspectiva dialética, as práticas educativas são desenvolvidas e analisadas, considerando os aspectos históricos, sociais, culturais e políticos. É um esforço crítico, para uma compreensão crítica do papel dos homens no mundo e com o mundo, para a transformação e não o da adaptação. Nesse processo, homens, mulheres e crianças são sujeitos ativos no ato de conhecer. Contudo, é preciso lembrar que essa compreensão mais crítica em torno do funcionamento da sociedade, vem sendo negado para muitos que, em grande maioria, pertencem às camadas populares.

Este contexto encaminha para a possibilidade de refletir sobre os espaços formativos e a sua complexidade e suas potencialidades enquanto instrumento/equipamento de práticas educativas. No caso das mulheres do programa investigado percebi que num sistema de coações, as grades, os muros e as características históricas, que compõem o espaço do Ifes, projetam uma prática que o torna inacessível a vários cidadãos. Essa realidade é característica da realidade urbana e, cada vez mais, é intensificada por contradições sociais. No entanto, na medida em que são fornecidas as condições de acesso, permanência e êxito, abrem-se também, as oportunidades. Assim, impõe-nos o empenho, o comprometimento ético e político em dar continuidade a esse desafio, trabalhando para o direito à educação de qualidade e acessível para todos.

Estas experiências foram me aproximando das minhas intenções de pesquisa, abarcando diálogos entre a educação escolar, educação antirracista e educação na cidade, as quais procurei desenvolver durante o curso de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* de Vitória, iniciado no ano de 2016.

Enquanto desenvolvia a pesquisa e acessava os conteúdos e conhecimentos sobre as questões raciais, tive uma experiência que me provocou um estranhamento, acompanhado de um certo desconforto e, sobretudo, de um olhar crítico sobre a minha identidade, minhas memórias e, novamente, sobre o meu papel enquanto educadora.

Por meio dessa mudança, mediada por processo educativo, tive uma percepção crítica sobre a minha realidade familiar. Um movimento de pensamento crítico, rigoroso e sistemático, que me fez perceber as relações e as condições sociais, culturais e étnicas da minha família materna, sobretudo, dos limites impostos a nós pela ausência de conhecimentos da nossa própria história e das partes que nos constitui.

Lembro-me de pensar a respeito da baixa escolaridade dos meus primos, das dificuldades que passamos para frequentar a escola, especialmente, na zona rural. Lembro-me que percebia as dificuldades de acesso à educação. Essa realidade sempre me incomodou, contudo, na época não tinha elementos para compreendê-la nas suas formas de desigualdades sociais e no âmbito das questões raciais. A tomada de consciência e/ou reconhecimento crítico me fez perceber alguns fenômenos sociais de exclusão escolar dentro do meu contexto familiar, incidindo a tomada de consciência das dimensões das desigualdades raciais vividas pelos homens, mulheres e crianças pretas do nosso país.

Como grande parte da constituição das famílias brasileiras, tenho ascendências diversas e, apesar da minha pele de cor branca, os traços identitários da miscigenação entre índio e negro são fáceis de serem percebidos na minha família, sejam na cor da pele, no cabelo, no formato dos olhos e do nariz. Foi durante esse processo de tomada de consciência, de confronto com as minhas experiências e saberes, que percebi que grande parte da minha família é constituída por pessoas negras. A partir dessa experiência, percebi que mesmo eu sendo tão afetada pelas referências do meu avô, um homem negro – eu de pele branca, ainda não havia estabelecido relações com as desigualdades sociais, com o racismo e o preconceito atribuído a cor da pele, dentro do meu contexto familiar.

Este momento de confronto entre o saber histórico e das minhas memórias, acrescentou alguns questionamentos, especialmente, sobre o processo da naturalização dos corpos negros. Também, não posso omitir o meu sentimento de tristeza e de culpa que, nas palavras do filósofo francês Paul Ricœur (2018), faz parte do processo de investigação sobre a condição histórica,

a qual se aproxima do fenômeno da culpa e do perdão, seguido do peso da dívida. Como diz o mesmo autor, o perdão pode propor-se como horizonte escatológico de toda a problemática da memória, da história e do esquecimento” (p. 301). Contudo, como seres históricos que somos, que ao mesmo tempo fazemos a história e somos produzidos por ela, o movimento do perdão aqui, carrega a marca de seus signos sobre as instâncias do passado. Portanto, o perdão faz referência não a culpabilidade, mas sim, ao posicionamento ético e político com a história, com a nossa história.

Além disso, essa experiência representa o sentido de pertencimento, porque se tem lugar dentro de mim, na minha existência e no modo como eu olho o mundo, é que já não posso olhar impávido o espelho. E, é nesse sentido, que eu prossigo na luta procurando as mediações possíveis, para que vivamos experiências que provoquem transformações do olhar, na relação com o outro e na vida.

Nas palavras de Freire (2011), não caminhamos sozinhos e não fazemos a história sozinhos. Percorremos um caminho emaranhado de relações contraditórias, lutas, sonhos, memórias, aprendizados, tempos, espaços e encontros. Trata-se de uma experiência desafiadora pela complexidade das relações. Por outro lado, o mesmo autor destaca que a própria ação do homem na natureza pressupõe um ato educativo. Por certo, diferentemente dos outros animais a forma de nos constituirmos seres humanos nos impulsiona a aprender, somos constituídos dessa essência, mediados por processos educativos, de aprendizado e de conhecimento. E, é exatamente nesses pontos que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato do conhecimento, não só de conteúdo em si, mas da razão de ser dos fatos econômicos, sociais, políticos, ideológicos, históricos e culturais.

Esta perspectiva se distancia de uma prática meramente descritiva ou dissertativa da realidade e da história. Trilhando esse percurso teórico crítico e metodológico, desenvolvi a minha pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória (ES), sob orientação da Professora Dra. Dilza Côco, intitulada “Educação e cidade: diálogos possíveis para explorar a temática Afro-Brasileira na EJA”, concluída no ano de 2019. Esse estudo abordou a História e Cultura Afro-brasileira em interface com o conceito de educação na cidade. Tendo como objetivo evidenciar lugares de memória da cidade de Vitória (ES) com potencial educativo para abordar conhecimentos afro-brasileiros no ensino, em conformidade com a Lei 10.639/03.

A proposta e ações investigativas foram desenvolvidas, privilegiando conexões entre escola, museu e cidade, com o propósito de explorar a história do negro e contribuições para a

constituição de espaços da cidade, entendendo os mesmos como lugares que sintetizam conhecimentos afro-brasileiro.

Para isso, percorreremos algumas etapas como: acompanhamento de ações de ensino desenvolvidas pela escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) “Admardo Serafim de Oliveira” (ASO) do Sistema Municipal de Vitória, mais especificamente, relacionadas ao polo que funciona na escola de Ciência e Física, no Centro da cidade de Vitória, e mapeamento de espaços com potencial educativo para explorar a temática Afro-brasileira. Esse estudo contribuiu para elaboração de um livro, um material educativo, no qual apresentamos algumas possibilidades de ações educativas, a partir dos espaços e dos monumentos pesquisados. O livro foi publicado no ano de 2019, disponibilizado no formato e-book e na versão impressa, no ano de 2022.

Dentre os espaços e monumentos da cidade, estabelecemos possíveis conexões com o Museu Capixaba Negro Verônica da Pas (Mucane), a estátua de dona Domingas, o Memorial da abolição “Quebra dos grilhões” e a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos homens Pretos. Assim, como possibilidade para o desenvolvimento de ações educativas, apresentamos uma proposta de roteiro de visita mediada, envolvendo esses espaços e a educação étnico-racial.

Vale destacar que as análises e as investigações desse estudo partem da premissa de que espaços e tempos da cidade sintetizam elementos de uma grande narrativa urbana, que revela potencial pedagógico para abordar a história de grupos sociais, de conflitos, de valores, de memórias, de manifestações artísticas e outros aspectos do humano.

Assim, como desdobramentos dessas experiências, percepções e apropriações desenvolvidas ao longo da pesquisa do mestrado, identificamos outros espaços na cidade de Vitória (ES) com potencialidade para abordar a temática afro, como: o Monumento em homenagem à comunidade negra do (ES) “Guerreiro Zulu”, localizado a frente da Assembleia Legislativa do ES; a estátua de Iemanjá, instalada no Píer da Praia de Camburi; as Paneleiras de Goiabeiras, as bandas de Congo e escolas de samba.

Nesse sentido, o estudo evidenciou o potencial educativo de espaços da cidade. Além disso, as experiências sinalizaram que a organização de visitas mediadas nesses espaços pode revelar elementos de memória, história, lutas coletivas, personalidades, cultura, religião, práticas sociais e trabalho de determinados grupos, dentre outros elementos inscritos nas diferentes camadas de materialidade do espaço urbano.

Tais iniciativas constituem formas de resistências e de contraposição ao avanço do processo de apagamento e ou invisibilidade das contribuições afro-brasileiras na trajetória da formação da sociedade brasileira.

Vale destacar que esse tipo de proposta investigativa reafirma a importância da inclusão da questão étnico-racial no currículo da escola, por meio da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, nos estabelecimentos oficiais de ensino da educação básica, assim como, as ações afirmativas para estudantes negros e indígenas no ensino superior. No artigo 26-A da Lei 10639/2003 temos: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira”.

Estas Leis representam avanços significativos na promoção da igualdade racial no Brasil, mas apesar de terem se passado 20 anos desde a criação da Lei nº 10.639/2003, ainda existem desafios significativos relacionados à sua implementação e efetivação nas escolas brasileiras. É importante destacar que os percursos dessas Leis, estão voltados para uma educação antirracista, com promoção de práticas focadas na erradicação do racismo e do preconceito racial que, portanto, não se restringe aos espaços escolares. Isso porque, os atravessamentos do racismo estrutural brasileiro abrangem o mercado de trabalho, a segurança pública, a saúde e a cultura, afetando profundamente a vida das pessoas negras desse país.

Mais uma vez, os dados do anuário brasileiro de segurança pública, produzidos pelo fórum brasileiro de segurança pública (FBSP, 2023)<sup>3</sup>, evidenciam a existência do racismo estrutural e a violência que população negra vivencia. O documento revela que, independentemente da ocorrência registrada, as pessoas negras são o principal grupo vitimado pela violência. De acordo com o Censo do ano de 2022, o Brasil tem 203 milhões de habitantes e a cada 100 mil habitantes, 83,1% de pessoas negras são mortas por intervenção policial e 61,1% mulheres negras são vítimas de feminicídio (FBSP, 2023). Esses dados apontam para questões profundas relacionadas ao preconceito racial, ao tratamento desigual e à violência institucional, evidenciando mais uma vez de que o racismo estrutural está profundamente enraizado na sociedade brasileira e que medidas significativas devem ser tomadas para garantir a igualdade de tratamento e a proteção dos direitos humanos de todas as pessoas, independentemente de sua cor de pele, gênero, etnia e crenças.

Diante dessa realidade, afirmamos que a luta contra o racismo estrutural envolve a educação, mas também a implementação de políticas públicas que abordem o racismo e a

---

<sup>3</sup> O Fórum Brasileiro de Segurança Pública é uma organização que coleta e divulga informações sobre segurança pública no Brasil. É responsável por produzir o anuário brasileiro de segurança pública, anualmente. As informações, os dados e as análises apresentadas nos relatórios, são baseadas em fontes como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e secretarias estaduais de segurança pública do país (FBSP, 2023). Disponível em: <<https://www.bibliotecadeseguranca.com.br/livros/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2023/>>. Acesso em: 15 set. 2023.

discriminação em todas as áreas da sociedade, incluindo o sistema de justiça, o sistema de segurança pública, acesso aos bens sociais, como a educação, cultura, moradia, trabalho e lazer.

Assim, considerando o atendimento dessa demanda e do cumprimento da normativa, optamos por dar prosseguimento a proposta investigativa durante o curso do doutorado. Para isso, formulamos o nosso objetivo geral de investigação que **visa a analisar contribuições do monumento “Guerreiro Zulu” para explorar a temática História e Cultura Afro-brasileira no ensino**. Para alcançar tal intento, desdobramos esse objetivo geral em alguns objetivos específicos:

- a) Entender a história de constituição do monumento do “Guerreiro Zulu”, bem como o seu processo de ocupação e utilização, como fonte de conhecimentos na perspectiva da educação étnico-racial.
- b) Acompanhar uma visita educativa com os professores e alunos da escola EJA ASO ao monumento “Guerreiro Zulu”, como possibilidade estabelecer diálogos com o monumento, a cidade e a escola, no contexto da educação étnico-racial.
- c) Fomentar intervenções educativas em espaços da cidade, numa perspectiva formativa, com o intuito de tornar mais complexas as relações imediatas e superficiais que comumente são estabelecidas com o espaço.

A exploração desses objetivos abre possibilidades para colocar em diálogo no ensino, elementos sobre o artista, a obra, os espaços da cidade e as instituições que têm como referência a presença e a participação do negro.

Conforme mencionado, o monumento “Guerreiro Zulu” encontra-se instalado em frente à Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo (ES), da cidade de Vitória. A obra é fruto da inspiração e do conhecimento do artista negro Irineu Pinto Ribeiro, que através do seu trabalho artístico, testemunha um pouco da vivência e dos saberes dos negros e negras, presentes na constituição do estado do Espírito Santo, mas que por força da exclusão, resultantes do racismo estrutural, continuam na invisibilidade.

Conforme já sinalizamos, daremos prosseguimento ao percurso teórico metodológico empreendido na pesquisa do mestrado, porém, julgamos importante acessar outras pesquisas que conversam com a temática privilegiada em nossas discussões. Assim, no próximo capítulo apresentaremos uma breve revisão de literatura com trabalhos que versam sobre educação na cidade, monumentos e educação étnico-racial, termos que atravessam nosso foco de investigação.



## **1 CIDADE, MONUMENTOS E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: DIÁLOGOS COM ALGUMAS PESQUISAS**

Dando seguimento aos estudos iniciados ainda no curso de mestrado, neste capítulo apresentaremos algumas pesquisas que dialogam com o nosso foco de estudo e que abarcam discussões sobre a temática afro, os monumentos e a educação. Vale destacar que, nessa revisão de literatura, traremos reflexões e aproximações desenvolvidas com a pesquisa anterior e que se relacionam com o atual estudo. Em ambas, privilegiamos a temática “afro-brasileira”, considerando os delineamentos assumidos durante o trabalho de campo que realizamos, bem como, na obrigatoriedade da Lei 10639/2003.

A busca pelos estudos foi realizada por meio de consulta eletrônica ao banco digital de teses e dissertações (BDTD) e, também no site da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). No mestrado, selecionamos cinco pesquisas para compor o diálogo. Essa seleção foi orientada por alguns critérios, tais como: a necessidade de acessar trabalhos que desenvolvessem discussões sobre educação, cidade, educação de jovens e adultos (EJA) e a temática afro-brasileira. Ao final das análises, concluímos que todas as pesquisas foram relevantes para a produção da dissertação. Dentre os estudos, destacamos dois trabalhos, o de Forde (2016) e o de Matos (2013), com os quais continuaremos tecendo considerações. Contudo, com foco da pesquisa do doutorado, especificamente por envolver o estudo de um monumento, ampliamos a busca por trabalhos que desenvolvessem discussões sobre educação, monumentos e a temática afro-brasileira. Para isso, utilizamos os descritores “monumentos e negros” e “formação de professores e a Lei 10639/2003”. Assim, com base nesses critérios, privilegiamos diálogos com os trabalhos dos autores Silva (2012), Oliveira (2015) e Nogueira (2017) apresentados no Quadro 1 de pesquisas privilegiadas na revisão de literatura.

Quadro 1 - Pesquisas privilegiadas na revisão de literatura

<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Origem</b>	<b>Temática</b>
SILVA, Valter Rodrigues	Dissertação	No caminho da pedra: memória, samba e cultura carioca	2012	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Discute sobre o monumento, conhecido como “Pedra do Sal”, localizado no Centro do Rio Janeiro, destacando elementos que contribuem para dar visibilidade ao negro e a esse espaço da cidade do Rio.
OLIVEIRA, Frederico Lacerda Couto de		Desafios no reconhecimento dos monumentos negros do Brasil: a importância dos atores sociais nos processos de tombamento do patrimônio nacional	2015	Universidade Federal da Bahia.	Discute sobre o processo de tombamento da Casa de Oxumarê na Bahia, que possibilitou identificar e propor medidas para promover o envolvimento das comunidades na política patrimonial.
NOGUEIRA, Audrey Michele	Dissertação	Conhecimento e inclusão social a implementação da Lei Nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG.	2017	Universidade Federal de Minas Gerais.	Analisa o discurso institucional da universidade Federal de Minas Gerais perante a exigência de cumprimento da Lei Nº 10.639/03.

MATOS, Isla Andrade Pereira de	Dissertação	Ação educativa no Museu Afro Brasil: educação patrimonial no combate à discriminação étnico-racial	2013	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Discute o trabalho educativo com as escolas no Museu Afro Brasil em São Paulo
FORDE, Gustavo	Tese	Voices negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)	2016	Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação	Discute a pauta da educação a partir do movimento negro capixaba.

Fonte: A autora, 2022.

Definidas essas referências, passaremos agora a evidenciar contribuições desses autores para nossas discussões. Em relação ao trabalho de Silva (2012) podemos apreender dois elementos de destaque. Primeiro, por apontar as possibilidades de comunicação que um monumento pode provocar, especialmente, ao ser situado na história e, segundo, por apresentar o “samba” como possibilidade de leitura e de estabelecer conexões, não só com o monumento em si, mas também, com o seu entorno e com pessoas que ambientam esse lugar. Nesse movimento, Silva (2012) destaca elementos históricos, sociais, culturais, simbólicos e religiosos, que vão sussurrando no passo a passo de homens e mulheres negras, evidenciando que os negros, apesar de muitas vezes invisibilizados, eles são sim, parte da história e da constituição da cidade.

Assim, na obra “No caminho da pedra: memória, samba e cultura carioca”, a pesquisa buscou contribuir para dar visibilidade a um espaço da cidade do Rio de Janeiro, em uma pequena área situada no Centro do Rio, cuja história principia a existência da própria cidade.

O monumento, conhecido como a “Pedra do Sal”, fica aos pés do Morro da Conceição, na área do Centro da cidade do Rio. Esse é um dos espaços da cidade que ainda que nos subterrâneos, testemunha a história dos negros, dos povos africanos trazidos para serem escravizados. Sem negar aspectos da história, oriundas do tráfico negreiro e das condições desumanas em que os negros eram submetidos durante longas viagens. A pesquisa empreendida por Silva (2012) parte das tradições e culturas africanas, que se fundiram em solo carioca, promovendo o nascimento de outra história, com novos costumes e novas culturas. Essa abordagem de estudo é bastante relevante, uma vez que se apresenta como possibilidade de aprofundar sobre aspectos culturais, manifestações artísticas e simbólicas que integram a história dos negros e a do nosso país. Além disso, cabe ressaltar que o “berço do samba” testemunha a ancestralidade enquanto permanência.

No percurso da pesquisa, Silva (2012) toma o monumento a “Pedra do Sal”, como eixo central de seu estudo e como ponto de partida para pensamento e ações. Nesse movimento do pensamento, abarcado em experiências vividas a partir desse lugar, o “samba” é destacado como um elemento que registra memórias concretas inscritas nesse monumento. O autor explica que a opção pelo samba como possibilidade para a leitura ou estudo do monumento, ocorreu inicialmente com o intuito de certificar um “dizer” inscrito no mural do Centro Cultural Cartola do Rio de Janeiro, referindo-se a esse ponto como “o berço do samba”. Inspirado por esse encontro, a proposta do estudo é delineada no sentido de compreender esse lugar e suas reais condições como celeiro de sambas, espaço místico e, da sua real significação e representação para as pessoas que convivem nesse universo.

Ao entrar em contato com atores contemporâneos, pessoas da comunidade e que participam das experiências vividas no cotidiano desse lugar, Silva (2012) confirma que a “Pedra do sal” é um importante espaço cultural no cenário nacional e símbolo da cultura negra no Brasil. Além disso, por meio do samba e de suas raízes africanas ali praticadas, também é fator de identidade para o povo negro e para a comunidade local como um todo. Essas constatações confirmam esse espaço como ponto de encontro, de produção de um imaginário coletivo, de manifestações culturais e de ancestralidade.

As diversas memórias, identificações, representações e significações inscritas no monumento a “Pedra do Sal” ecoam permanências e evidenciam a potência desse lugar em conectar histórias de homens e mulheres negras, como a Tia Ciata, figura expressiva na história do samba carioca e parte da formação do Brasil.

A pedra foi tombada no ano de 1984, pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural, e reconhecida como monumento histórico-cultural religioso da cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de uma área de proteção ambiental, um patrimônio histórico e cultural, um reduto do samba e da feijoada, um ponto de referência, um escorregador para as crianças, uma escada para os passantes, uma pedra.

A pesquisa e a forma de escrita desenvolvida por Silva (2012) nos convidam a percorrer um caminho embalado pelo samba, não só como um ritmo musical, mas também, por marcar a constituição da formação da sociedade fluminense. Para o autor, o samba confere uma identidade e desenvolve um papel na formação da cidade e dos cidadãos, provocando alterações culturais, sociais e econômicas

Figura 1- Pedra do Sal



Fonte: A autora, 2016.

Figura 2 - Placa instalada em uma parede ao lado da Pedra do Sal



Fonte: A autora, 2016.

Movida por esse convite e como passante da Pedra do Sal, recordei de uma vivência ocorrida no ano de 2016, durante a realização da minha pesquisa de mestrado, em que tive a oportunidade de participar de um roteiro histórico intitulado de “Circuito da Herança Africana”, promovido pelo Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos<sup>4</sup>, localizado no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

Silva (2012) menciona que a região portuária da cidade do Rio de Janeiro e o seu entorno, tem muita história para ser lida e interpretada, especialmente, sobre a cultura do negro e sua participação na constituição da história cultural, social e econômica do Brasil. Além disso, ao percorrer os marcos históricos da memória da África no Rio de Janeiro, como o Instituto Pretos Novos, Largo de São Francisco da Prainha, a Pedra do Sal, o Morro da Conceição, Jardim Suspenso do Valongo, o Cais do Valongo e o Largo do Depósito, notei que os subterrâneos e as paisagens confortantes da cidade podem revelar o inesperado, que foi esfumado pela harmonia arquitetônica e pelo apagamento da história que envolveu o sistema escravista no Brasil.

---

<sup>4</sup> O Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos, foi criado em 13 de maio de 2005 e está localizado sobre o solo de um sítio arqueológico, o antigo cemitério de escravizados que desembarcavam no porto da cidade do Rio de Janeiro. Segundo Anjos e Pereira (2015) a descoberta do antigo cemitério dos escravos sepultados no Rio de Janeiro contribui para compreender o contexto histórico da escravidão, iniciada no século XVII e revela a quantidade de mortes de negros escravizados que chegavam na cidade. Na época a cidade contava com um pequeno cemitério, localizado nos fundos do hospital da Santa Casa de Misericórdia, nele eram sepultados os escravizados, seus descendentes, indigentes e os brancos pobres.

Dos modos de apreciação e apropriação do lugar, Silva (2012) evidencia que a Pedra do Sal além de ser um templo a céu aberto para todos que cultuam o samba na sua condição mais primária é, também, um lugar cercado de simbologia e misticismo. Consolidado pelos seus frequentadores como um espaço sagrado, onde o samba flui diferente, por conta de uma suposta relação estabelecida com a ancestralidade conectada quando os tambores ecoam.

A religiosidade é outro elemento destacado por Silva (2012) e fica registrado no repertório de diversos artistas do gênero, como, por exemplo, o cantor e compositor Zeca Pagodinho, que canta louvações a São Jorge, “vou acender velas para São Jorge...”. Entre outros, como Jorge Ben Jor, que em sua obra faz referências ao homônimo “santo guerreiro”.

Para Silva (2012), a história da Pedra do Sal é fundamentada no encontro da religiosidade e da cultura, duas manifestações que firmaram a constituição desse lugar, consolidando a cultura afro e a sua força. Além disso, esses aspectos foram fundamentais na construção da identidade sociocultural da maioria das cidades brasileiras, sendo vividos e sentidos por meio das artes, da música e da culinária.

Observamos que o trabalho de pesquisa empreendido por Silva (2012) apresenta contribuições muito relevantes para o nosso estudo, especialmente, por reconhecer nas experiências coletivas, formas de apropriação do espaço, por muitas vezes desconsideradas por estudiosos do tema urbano e historiadores, como por exemplo, a importância do samba na formação da identidade do povo negro. Na prática desse fazer coletivamente, Silva (2012, p. 50) ressalta que é preciso “compreender o espaço da cultura como um lugar plural e a narração da nação como um gesto do poder político e da autoridade cultural, onde limites e fronteiras perdem significância”. Essa citação nos aproxima do nosso objeto de pesquisa, sobretudo por se tratar de um monumento construído a partir da participação coletiva, a qual reivindicava por representatividade do negro na cidade de Vitória (ES).

Assim, somos provocados para conhecer sobre a história do monumento “Guerreiro Zulu”, bem como as motivações, o sentido e o significado dessa estátua enquanto representatividade do negro na formação do (ES). A estátua é formada por sete cenas, esculpidas em alto relevo e nelas observa-se vários elementos que remetem à presença marcante do negro na formação e no desenvolvimento cultural, socioeconômico e político do estado do Espírito Santo. Nas cenas, podemos perceber a presença da arte e da ancestralidade, guardadas no fazer das panelas de barro, do trabalho, da religiosidade e das manifestações culturais praticadas no canto e nas batucadas do congo.

Diante dessas primeiras marcas sobre o monumento “Guerreiro Zulu”, consideramos em nossa tarefa de educadores (as) críticos (as), o reconhecimento da luta histórica e de

resistência do negro em prol de sua existência e sua cultura. Vale ressaltar que essa é uma tarefa que se distorce das perspectivas puramente idealistas, mecanicistas, dogmáticas e autoritárias, que transformam a educação em transmissão de conteúdos e fatos históricos desconectados da realidade e da formação humana integral.

Enquanto demanda da nossa prática educativa, trata-se de um desafio a ser desvelado. Assim, analisando a pesquisa de Oliveira (2015) sobre os “Desafios no reconhecimento dos monumentos negros do Brasil: a importância dos atores sociais nos processos de tombamento do patrimônio nacional” é notória a importância do patrimônio enquanto campo privilegiado para a reivindicação dos direitos dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira. A análise da pesquisa de Oliveira (2015) se deu por meio de um estudo de caso do processo de tombamento da Casa de Oxumarê na Bahia, que possibilitou identificar e propor medidas para promover o envolvimento das comunidades na política patrimonial.

O trabalho mencionado se aproxima dos objetivos da pesquisa quando trazem elementos que discutem o reconhecimento de componentes da cultura afro-brasileira e, sobretudo, suas contribuições históricas para a formação da cultura nacional.

O reconhecimento de terreiros de candomblé, por meio do mecanismo do tombamento, é visto por Oliveira (2015) como instrumento importante, mas ainda um grande desafio, principalmente pela falta de apoio à gestão do órgão responsável pelos tombamentos Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e ausência de educação patrimonial das comunidades já tombadas, as quais servem de exemplo e estímulo para novos processos de reconhecimento, tendo em vista que foi por meio da sociedade civil que terreiros tombados até aqui conseguiram ser devidamente avaliados.

A relevância do trabalho de Oliveira (2015) em relação a atual pesquisa se dá também, pois ao falar do reconhecimento de algo, o autor usa autores como Taylor (1994), que demonstra a centralidade do assunto nas sociedades ocidentais modernas, para afirmar que a formação da identidade humana está diretamente ligada a um processo de reconhecimento. Oliveira (2015) também traz a visão de Appiah (1994), que caracteriza a questão central do reconhecimento como a autenticidade da identidade individual, pois a negação da autenticidade de uma identidade coletiva representa a restrição do direito de a pessoa ser o que ela realmente é.

A partir desses referenciais teóricos, Oliveira (2015) pondera que para resgatar a dignidade de grupos historicamente menosprezados, não basta assegurar a igualdade de direitos ou o reconhecimento da sua existência, mas se faz necessário demonstrar um verdadeiro respeito por eles, tendo em conta que isso irá impactar profundamente na forma como as suas identidades coletivas são formadas.



Refletindo a respeito das nossas práticas e ações educativas, outra constatação muito relevante pontuada pelo autor diz que, a falha no reconhecimento ou o reconhecimento distorcido, como a projeção de uma imagem inferior do outro, podem ser consideradas formas graves de opressão e colocar em causa o próprio projeto democrático. Exemplificando a respeito disso, Oliveira (2015) afirma que a implementação de medidas de discriminação reversa é justificada com base nos padrões criados pela discriminação histórica, na qual os desfavorecidos lutam em desvantagem com os grupos majoritários ou dominantes.

Como forma de garantir alguma vantagem competitiva, estes grupos requerem medidas temporárias de discriminação positiva, como, por exemplo, as cotas raciais, visando aumentar a representatividade de afrodescendentes nas universidades e de garantir, em longo prazo, uma equidade no acesso ao ensino superior em um país multirracial.

Dessa forma, no ano de 2012, mediante a Lei nº 12.711/2012, foi criado o programa especial que determina a reserva de vagas para estudantes que cursaram o ensino fundamental, para o acesso a instituições federais de ensino técnico de nível médio ou o ensino médio, para o acesso a instituições federais de ensino superior, integralmente em escolas públicas. Para esse atendimento, deve ser reservado no mínimo 50% das vagas totais. A lei determina que pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência tenham direito a vagas no mínimo iguais “à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição” (Art. 3º e 5º, BRASIL, 2012). Vale destacar que as pessoas com deficiência passaram a ser parte do escopo do programa especial de reserva de vagas somente no ano de 2016, mediante a Lei nº 13.409/2016.

Contudo, levando em consideração a sociedade em que vivemos, ou seja, a qual historicamente é protagonizada pela cultura hegemônica, Oliveira (2015) chama atenção para o desafio que é o perigo de construir políticas a partir do discurso da neutralidade. Esse apontamento nos aproxima de um de nossos referenciais, do autor Henri Lefebvre (2016) sobre as relações de produção e apropriação do espaço. Ambos concordam que entre relações humanas e natureza, não há neutralidade e o encontro se dá na e por meio das contradições. Nesse sentido, cabe um olhar sistemático para a sociedade “supostamente justa”, atentando para as diferenças existentes e por vezes negada, por meio de uma invisibilidade produzida historicamente e praticada de uma forma sutil e inconsciente, altamente discriminatória.

Oliveira (2015) observa ainda que em certa medida o sistema de direitos não é indiferente à realidade dos seus cidadãos, seja ela social, cultural ou religiosa. Entretanto, é necessária a atualização constante do sistema de direitos na democracia e dentro desse processo a participação dos cidadãos é crucial para equidade. O contrário disso pode ocasionar

manifestações normatizadas, equivocadas e paternalistas, que poderão reforçar os estereótipos negativos sobre os grupos que a buscam. Dessa maneira, o processo de atualização democrática de direitos universais deve ser configurado com atenção às desigualdades dos diferentes contextos sociais onde os cidadãos formam suas identidades.

O autor conclui que é por meio do processo político que se discute, se reafirma e se atualiza, não só o sistema de direitos, mas a própria identidade de uma nação democrática. É precisamente este processo que articula as lutas pelo reconhecimento de minorias desrespeitadas. A ausência desse reconhecimento influencia na luta pela igualdade e poderá ter sérias implicações no desenvolvimento dos membros de um determinado grupo social em situação de desvantagem.

Assim, faz-se necessário garantir a verdadeira liberdade, que começa pela libertação das consciências dos povos que foram outrora subjugados, produzindo meios para a participação nos processos políticos, na distribuição dos recursos e a consequente criação de políticas de reconhecimento de seu povo. A exemplo disso, Oliveira (2015) também destaca a Lei nº 10.639, de 09 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” .

Diante de tal aproximação com o nosso estudo, concordamos com Oliveira (2015) ao destacar a importância do uso desse instrumento no contexto escolar, principalmente pelo fato de que os currículos pautados apenas pela cultura dominante provocam a exclusão e a reprodução social, na medida em que negam aos estudantes o conhecimento e o valor da sua cultura, que compõem a nossa formação. Nesse contexto, muitos grupos excluídos acabam produzindo uma imagem inferior deles mesmos. Com isso, a escola torna-se portadora de uma mensagem sutil, mas perversa, enquadrando os seus estudantes afrodescendentes a um grupo que não tem história e que não produz cultura, nem tão pouco conhecimento acadêmico.

Conforme defendido por Oliveira (2015), por meio das ações educativas e de ensino, a implementação da Lei nº 10.639 pode ser um mecanismo importante para a promoção do respeito e valorização da cultura afro. Com possibilidade para isso, a autora sugere um estudo detalhado das culturas e dos saberes, como forma de ampliação dos horizontes e da formação de um plano de fundo comum, a partir do qual será possível articular as diferentes visões de valor, analisar os contrastes culturais e revisar nossos próprios parâmetros. Também é preciso ficar atento aos olhares e análises, pois não se trata de apenas inserir os elementos das culturas nos parâmetros da cultura de quem observa ou de quem analisa, mas também, dos espectadores, daqueles que produziram e produzem cultura.

Sobre os desafios no reconhecimento dos monumentos negros do Brasil e a importância dos atores sociais nos processos de tombamento do patrimônio nacional, Oliveira (2015) conclui que as reivindicações por reconhecimento se relacionam com questões legais e decorrem da participação ativa dos atores sociais. Além disso, nota-se que o estreitamento entre o sistema legal e a equidade dos direitos, impacta substancialmente nas garantias de manutenção desses bens culturais.

Por fim, o estudo de Oliveira (2015) evidencia o significado do Estado sobre o valor das culturas, contudo essa intervenção é limitada, requerendo assim, para os próprios grupos sociais a revisão do valor das suas próprias culturas. Assim sendo, o Estado constitucional pode criar condições que motivem os indivíduos a apropriarem-se produtivamente das suas tradições com o intuito de continuá-las, mas não pode garantir a sobrevivência de grupos culturais distintos. Ao fazê-lo, usurpava a autonomia de seus membros, que, por sua vez, é fundamental para a apropriação e preservação do seu patrimônio cultural.

Outro desafio destacado por Oliveira (2015) se refere a necessidade dos grupos culturais em se auto reconhecerem enquanto detentores de bens culturais, com potencial para serem elevados ao estatuto de patrimônio nacional.

A partir do debate sobre o reconhecimento dos monumentos negros do Brasil, o estudo de Oliveira (2015) nos leva a um olhar mais complexo sobre a ideia do patrimônio que, enquanto categoria, possui vários sentidos, podendo ser interpretado como um instrumento jurídico, de política pública ou de comunicação social.

No Brasil, desde o Decreto lei nº 25, de 1937, a proteção do patrimônio cultural vem sendo concebida como um mecanismo de salvaguarda de bens de interesse público relacionados à memória do país, mesmo que inicialmente tenha sido marcado por valores ligados à cultura europeia. Ainda que não fosse representativo da totalidade da população, nem da integralidade de suas histórias, o patrimônio passou a ter efetivamente uma função pedagógica de coesão nacional e de imaginação de identidade brasileira, com um discurso único sobre o passado coletivo.

Assim, como observado no referencial teórico utilizado por Oliveira (2015), a Constituição Federal estabeleceu que a comunidade deve colaborar com o poder público na promoção e proteção do patrimônio, inclusive por meio do tombamento, deixando claro que essa tarefa envolve responsabilidades compartilhadas.

Dessa forma, o autor destaca a relevante contribuição de cada grupo social para a formação da cultura nacional, sem fragmentá-la. Todavia, para que isto seja possível é imperativo o desenvolvimento de estruturas mais participativas e democráticas, por meio das

quais os membros dos grupos culturais minoritários possam informar de maneira efetiva os valores atribuídos por essas coletividades aos bens em apreço (OLIVEIRA, 2015).

Mesmo com toda teoria produzida sobre o assunto e com leis sobre a participação da sociedade nos processos de reconhecimento de patrimônios históricos, o que se observa no trabalho de Oliveira (2015) é uma persistente sub-representatividade afro-brasileira no conjunto do patrimônio nacional tombado.

Deste modo, faz-se absolutamente necessário um esforço coletivo, envolvendo o IPHAN e as comunidades para novos processos de tombamento, incluindo, sobretudo, os terreiros representativos deste conjunto memorial coletivo, como o exemplo da casa de Oxumarê, um dos mais antigos e tradicionais terreiros de candomblé da Bahia, objeto de estudo do trabalho de Oliveira (2015).

Além do envolvimento de instituições do Estado e da população, o autor traz novamente ao trabalho, a importância de investir na educação patrimonial da comunidade assim como no desenvolvimento de mecanismos de gestão internos que permitam um diálogo harmonioso com o Estado e sua burocracia, para que assim, dentro do processo de instrução do tombamento, a comunidade consiga debater e definir o que deve ou não ser preservado de forma imutável.

Alguns desafios são apresentados por Oliveira (2015) ao falar sobre o envolvimento dos grupos afro-brasileiros na democratização do patrimônio nacional. Apesar dos consideráveis avanços nos últimos anos, o diálogo com o Estado e com os especialistas que atuam na área do patrimônio ainda não é suficiente para assegurar a representatividade democrática destes grupos no panorama do patrimônio cultural nacional.

Dessa maneira, é fundamental entender as dificuldades que poderão limitar os grupos culturais afro-brasileiros na apresentação de novas solicitações de tombamento, sendo elas: apropriação reduzida do discurso sobre patrimônio cultural, recursos técnicos e financeiros insuficientes e participação restrita na definição dos valores patrimoniais. (OLIVEIRA, 2015).

Oliveira (2015) considera que para combater essas dificuldades expostas, um grande passo é que o Estado fortaleça ativamente as comunidades afro-brasileiras enquanto proponentes de novos tombamentos, por meio de ações que incentivem a apropriação do discurso do patrimônio e pelo fornecimento de recursos permitam a instrução de processos qualificados.

Contudo, é também fundamental que o Estado desenvolva mecanismos, como a criação de novas câmaras, comissões, ou comitês setoriais, ligados diretamente ao Conselho Consultivo do IPHAN, para aumentar a efetiva participação das comunidades afrodescendentes na governança colaborativa do patrimônio nacional.

É válido destacar que o racismo no Brasil é tão perverso que as comunidades negras precisam ainda reconhecer a importância das suas contribuições históricas para a construção da cultura nacional. Mas, enquanto educadores e educadoras, também precisamos reconhecer que se ainda há a tradição do samba, ou das paneleiras, é porque na vivência as comunidades citadas já conhecem a importância das suas contribuições históricas.

Diante desse cenário, o trabalho de Oliveira (2015) nos traz reflexões e possibilidades para o envolvimento de grupos afro-brasileiros em políticas de reconhecimento de sua história, cultura e patrimônio. Além disso, o estudo evidencia a importância da educação no enfrentamento desses desafios, apontando a efetividade da Lei 10.639/03 como um recurso para o desenvolvimento de ações que culminem no reconhecimento a cultura, a presença e a participação do negro na formação do nosso país e de nossas cidades.

No entanto, sabemos que a existência de uma Lei não significa, por si só, a sua efetividade para a transformação da realidade. Nesse sentido, nos interessa em nossa pesquisa compreender a respeito dos desafios para a aplicação da Lei 10.639/03 no contexto educacional. Assim, diante da demanda de inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais e do ensino da História e cultura da África e Afro-brasileira nos currículos do sistema de educação básica brasileiro, a dissertação de mestrado apresentada por Nogueira (2017) intitulada de “A implementação da Lei 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG”, teve como objetivo geral analisar o discurso institucional da universidade perante a essa exigência.

Nogueira (2017) destaca algumas indagações que compõem o objetivo geral da pesquisa: quais instâncias institucionais foram acionadas para efetivação das ações em consonâncias com a Lei? Qual o posicionamento dos sujeitos de pesquisa acerca da demanda de implementação da Lei? Quais os possíveis impactos dessa demanda legal na organização dos cursos de formação de professores? Quais concepções acerca das relações étnico-raciais podem ser identificadas nas vozes dos atores ouvidos? Quais as principais dificuldades encontradas para realização dessas ações?

Levando em consideração o conjunto de dispositivos legais voltados para concretização da educação das relações étnico-raciais nas escolas, a pesquisadora procurou identificar possíveis impactos dessa legislação nos cursos de Pedagogia, Letras e Teatro, dessa referida universidade. Para isso, analisou as propostas curriculares dos cursos e análise dos discursos dos atores institucionais como, coordenadores de colegiado e analistas da diretoria acadêmica dos cursos. Nogueira (2017) utiliza-se dos métodos da análise crítica do discurso para refletir

sobre as práticas discursivas de manutenção de enfrentamento ao racismo nos programas de formação de professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Como destacado por Nogueira (2017), o campo de estudos não é neutro, ou seja, o currículo é um espaço de disputas e interesses, em que relações de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa que serão contemplados. Além disso, é importante pontuar que a disputa supõe que há experiências, conhecimentos e temáticas que não estão sendo reconhecidos no currículo.

Com ênfase ao papel dos movimentos sociais negros na luta antirracista, a Lei nº 10.639/03 reivindica um espaço no currículo oficial do sistema de educação básica brasileiro, para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira. Ao mesmo tempo, enquanto política pública educacional, destaca também, seus impactos na formação de professores no Brasil.

No início da década de 1960, período em que foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1961, Lei. n.º 4.024, a população negra não era beneficiária efetiva da escola pública. Contudo, Nogueira (2017) acentua que a lei traz em si um caráter tímido antirracista. Já na década de 70, o Movimento Negro luta para que a Constituição Federal de 1988 afirmasse o compromisso da educação com a valorização e respeito à diversidade, bem como no combate ao racismo e todas as formas de discriminação. Logo, o Movimento Negro apresenta uma proposta, na qual demandava para educação assumir o compromisso com o ensino da História e da Cultura do negro e do índio, nos três níveis da educação brasileira, mas o texto original foi redigido, desconsiderando qualquer tratamento específico a essa temática. De igual modo, ocorreu com a proposta apresentada durante o processo de elaboração da LDB/1996. Diante de tantas mobilizações e lutas, finalmente, no ano de 2001, na conferência de Durban promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Estado brasileiro teve que se comprometer mundialmente com o combate ao racismo e com a promoção da igualdade (NOGUEIRA, 2017).

A partir desse evento, algumas ações do governo são estabelecidas institucionalizando a luta antirracista, como a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Também, foi no ano de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que foi sancionada a Lei nº 10.639/03, alterando a Lei nº 9.394/96, incluindo a obrigação do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo da educação básica. Além desses marcos legais e institucionais, Nogueira (2017) destaca a aprovação do Parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004, que regulamentam e instituem as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A pesquisadora menciona a relevância que foi a criação da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, instituída por via do decreto n.º 5.159, de 28 de julho de 2004. Observando algumas mudanças legislativas a respeito dessa secretaria, em maio de 2011, via decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011, acrescentou-se o eixo “inclusão social” à SECAD, introduzindo em seu conjunto de ações, as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (SEESP). A partir daí, a SECAD tornou-se SECADI. Infelizmente, essa secretaria foi dissolvida pelo primeiro ministro da educação do governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, o senhor Ricardo Vélez Rodríguez, logo nos primeiros meses do mandato do presidente

Colocando em foco o objetivo da pesquisa, Nogueira (2017) observa que desde a promulgação da Lei n.º 10.639/03 ocorreu um crescimento no número de pesquisas sobre relações étnico-raciais e educação, contudo, ainda há poucos estudos sobre a formação inicial de professores(as) em intersecção com a temática.

Nesse sentido, a pesquisadora buscou analisar o discurso institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a demanda de inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais e do estudo/ensino da História e Cultura da África e afro-brasileira-brasileira, nos cursos de formação de professores, conforme disposto na Lei n.º 10.639/03.

Enquanto categorias de análise do discurso dos participantes da pesquisa, Nogueira (2017) elenca quatro delas: 1. Conhecimento histórico e político da diversidade; 2. Raça e miscigenação; 3. Currículo; 4. Contra-poder. Vale ressaltar que a escolha pelas categorias parte dos marcos legais que dispõem a respeito da temática na educação, no intento de identificar e compreender as referências a tais disposições por parte dos pesquisados.

Os entrevistados percebem a necessidade em reconhecer a igualdade básica da pessoa humana como sujeitos de direitos, entendendo que nossa sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos. Contudo, a pesquisa revela que ainda há lacunas quanto ao reconhecimento das diferenças e desigualdades raciais no Brasil. Ocorre que, cerceados por traços fenotípicos e por um discurso construído socialmente que diz que “somos todos afrodescendentes”, várias formas de discriminação racial não são percebidas facilmente. O processo de naturalização e negação da igualdade social produzidos pelo discurso muitas vezes tem sido utilizado para classificação de atos de racismo como atos de *bullying*.

A pesquisa mostra que no ambiente institucional de formação de professores, muitas vezes, a discussão sobre o racismo vem sendo diluída dentro do discurso da diversidade sem especificar as relações de exclusão, construídas e mantidas por um sistema capitalista. Nesse contexto, tem-se a importância de reconhecer que o racismo é um sistema estrutural que impossibilita o acesso a direitos mínimos dos sujeitos, saúde, educação, moradia e outros.

No âmbito da educação, a pesquisa evidencia que o amparo legal de inclusão da temática das relações étnico-raciais no currículo dos cursos, não refletiu na postura de alguns profissionais atuantes nos cursos, no sentido de apropriação de conhecimentos relativos à necessidade de enfrentamento à desigualdade racial. Um dos motivos dessa ausência de aproximação com a temática, decorre do processo de formação inicial, justamente pela não contemplação desses conhecimentos no currículo dos cursos. Por outro lado, Nogueira (2017) pontua que esse desconhecimento verbaliza o posicionamento desses profissionais, os quais corroboram para a não efetividade da lei e nega mais uma vez, via instituição de poder, o acesso desses conhecimentos no contexto da formação inicial dos estudantes.

A constatação empreendida por Nogueira (2017), nos provoca a refletirmos um pouco mais sobre o campo de formação de professores no Brasil, levando em consideração os modelos de educação e seus impactos nas práticas e políticas de formação docente. Sobre esse contexto, Pereira (2014) lembra que se trata de um campo de disputa e de concorrência por posições hegemônicas, marcado pela influência de diferentes paradigmas. Isso explica o motivo tardio da inclusão das demandas de reconhecimento social de diferentes movimentos sociais, especialmente da população negra e indígena, no contexto educacional.

A Lei nº10.639/03, promulgada em janeiro de 2003, completou 20 anos de existência em janeiro de 2023. Rocha (2023) destaca que essa Lei foi um passo importante na promoção da educação antirracista no Brasil. Nos últimos anos, temos visto avanços significativos na conscientização e na implementação de práticas educacionais antirracistas no país, mas ainda existem desafios que precisam ser enfrentados e superados, como exemplo, a abordagem sobre a temática nos livros didáticos. Sobre essa questão, Rocha (2023) enfatiza que ainda temos um longo caminho a percorrer, isso porque não basta simplesmente citar ou colocar um apêndice sobre os(as) autores(as) africanos e afro-brasileiros, dando uma breve pincelada sobre eles ou indicar uma lista de filmes para aqueles que se interessarem ou quiserem saberem mais sobre o assunto. Como professora de Língua Portuguesa, essa é uma realidade constatada pela educadora nos livros didáticos da área. Para Rocha (2023), a temática ainda é abordada de forma muito superficial e pontual, com atividades que muitas vezes reforçam estereótipos e preconceitos.

Rocha (2023) compreende que a superação dessas práticas racistas, passa pela responsabilidade coletiva e que deve envolver toda a comunidade escolar e outros membros da sociedade, no sentido de pensar nas possibilidades de como trabalhar a cultura e a história africana e afro-brasileira no currículo escolar. Dentre os desafios dos dias atuais, a professora



chama atenção para a necessidade de incluir a negritude, a tecnologia, a ciência e as referências de autoras(es) negras(os) nos currículos escolares e em todos os aspectos da educação.

Além de evidenciar a persistência do racismo e da sub-representação de negros e negras nos espaços de poder pela ausência de reconhecimento e das inobservâncias legais, Nogueira (2017) analisa os sentidos que as vozes institucionais atribuem a raça e as formas como esses discursos foram constituídos. Afirmações como “somos uma única raça”, “sou brasileira”, remetem a proposta de miscigenação brasileira, de cunho totalmente racista, no qual a principal intenção de seus incentivadores era branquear a nação e purificar a raça brasileira (NOGUEIRA, 2017). Apresenta-se, então, uma dimensão crítica para análise e problematização dos discursos e dos termos verbalizados pelos profissionais, a qual se aproxima do movimento que pretendemos recorrer em nossa pesquisa. Ainda, nesse contexto de análise, é importante considerar os processos formativos dos profissionais. Muitos deles passaram por processos de educação que os ensinaram a perceber a negritude a partir de um viés estereotipado e negativo, que se concentra na dor, na violência e na lástima.

Nogueira (2017) aponta que a ideia de raça foi introduzida pelo movimento negro com intuito de reconhecimento da origem africana e identidade dos negros. Contra os discursos e ou vertentes homogeneizadoras, a luta do movimento negro contribui com a valorização de seus antepassados, de seus ancestrais e de sua cultura.

Embora, não tenha sido foco de abordagem da pesquisa de Nogueira (2017), chama-nos bastante atenção o papel dos movimentos negros como espaços formativos, especialmente, ao que se refere ao esforço de reconstruir os sentidos históricos dados por uma sociedade escravocrata, racista e desigual.

As instituições de educação escolar, bem como as universidades, são reconhecidas socialmente como espaços para conduzir esse processo de ensino e de promoção dos conhecimentos construídos. Contudo, quanto à implantação da Lei 10.639/03 como demanda curricular, a pesquisa empreendida por Nogueira (2017) verifica que a lei é tomada como mais um fator de inclusão. Constatou-se que os profissionais que têm essa interpretação limitada, acabam por ter um posicionamento mais resistente ante a necessidade de formação para as relações raciais, mantendo assim, as vozes - frutos de apropriações norteadas pelo discurso do mito da democracia racial.

Conforme Nogueira (2017), as dificuldades para implementação das diretrizes por parte dos profissionais, admitem o desconhecimento para trabalhar com a temática das relações étnico-raciais nos cursos. Contudo, os dados da pesquisa revelam que dentre os entrevistados há profissionais que reconhecem e trabalham na perspectiva da Lei 10.639/03. Para esses

profissionais uma abordagem crítica sobre a temática, pode contribuir para que os estudantes em processo de formação conheçam os mecanismos que sustentam as práticas racistas, bem como, sua dimensão estrutural na formação do Brasil.

No âmbito do cumprimento da lei nos cursos de graduação, a pesquisa revela empecilhos institucionais na oferta de disciplina sobre a temática, como a falta de financiamento e de profissionais formados (NOGUEIRA, 2017). Ainda sobre elementos curriculares, o projeto pedagógico do curso é uma outra frente para abordagem e valorização das diferentes culturas. Contudo, a pesquisa revela a ausência de abordagem ou referência sobre a temática afro-brasileira nos projetos dos cursos pesquisados. Essa constatação se distancia da compreensão de formação defendida pela autora que numa perspectiva ética, teórica, artística, técnica e cultural, não pode desconsiderar a abordagem e incorporação da Lei 10.639/03 e todos os elementos que fazem parte da constituição da cultura africana e afro-brasileira.

Outro elemento importante e que precisa avançar no contexto da formação docente é a questão do racismo religioso. Citado por Rocha (2023) como um desafio na efetivação e implementação da Lei 10.639/03, a professora explica que o racismo religioso afeta a maneira como muitos educadores vão olhar para a cultura africana e afro-brasileira. Portanto, se aspiramos por uma sociedade mais justa e respeitosa, cabe garantir que a formação de professores inclua a conscientização sobre as questões raciais e religiosas e como elas podem afetar os estudantes, os sujeitos sociais.

Nogueira (2017) menciona os espaços que comprovam ações envolvendo as questões relativas ao negro, como por exemplo; os coletivos, grupos de estudos e o Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs). Nas ações desenvolvidas pelo programa de ações afirmativas, que envolve Ensino, Pesquisa e Extensão, visando contribuir para a promoção do antirracismo no âmbito da Universidade, promovendo produções acadêmicas, projetos, debates, grupos de estudos, formação continuada de professores, disciplinas, reivindicações internas e externas no âmbito da promoção da igualdade racial. Essas ações contemplam algumas linhas de estudos e grupos e, ainda que sejam pontuais, possibilitam o contato com a temática. Contudo, são vulneráveis pelo não enraizamento institucional. Isso fica comprovado pelo não reconhecimento da legitimidade da demanda da Lei e a implicação em alterações em todos os espaços institucionais e, não apenas, na matriz curricular (NOGUEIRA, 2017).

A pesquisa constata lacunas na implementação da Lei 10.639/03 nos três cursos de formação de professores analisados. Diante dessa realidade e retomando uma observação da pesquisadora, destacamos alguns aspectos que indicam aproximações com a abordagem teórica e metodológica da nossa pesquisa, situada nos estudos críticos. Nogueira (2017) situa que,

historicamente, as políticas educacionais brasileiras são definidas em conformidade com o projeto do Estado-nação; que as demandas de reconhecimento social de diferentes movimentos sociais, tais como a população negra e indígena, são recentes no contexto educacional e que os espaços formativos, especialmente as escolas e as universidades, são instituições de poder que servem de manutenção e reprodução de desigualdades constituídas historicamente.

As categorias de análise utilizadas pela pesquisadora, em diálogo com os aportes teóricos, tensionam o discurso dos documentos e o discurso dos profissionais, colocando em evidência o racismo institucional. Nesse contexto, a discriminação, o silenciamento e a marginalização são práticas discursivas institucionalizadas. Portanto, como práticas institucionais antirracistas, faz-se necessário investir em ações coletivas, de grupos de estudos e pesquisas sobre a temática étnico-racial, que contemple a:

[...] incorporação de reivindicações relacionadas ao funcionamento administrativo e pedagógico dos cursos; abertura de editais voltados para ações afirmativas; espaços de suporte acadêmico para estudantes negros; ofertas de disciplinas optativas; curso para formação continuada de professores sobre a temática, dentre outros. (NOGUEIRA, 2017, p. 89).

O estudo de Nogueira (2017) constatou a ausência do ensino de conhecimentos da cultura africana e da África nos currículos dos cursos de graduação. Essa evidência nos provoca para o desenvolvimento e estruturação de uma proposta educativa, envolvendo a temática étnico-racial, intencionada para os professores no contexto de formação inicial ou continuada, tendo como intuito, combater as práticas discursivas, as quais mantem a discriminação, o silenciamento e a marginalização nos espaços de educação.

Sobre o processo de exclusão dos conhecimentos relacionados à cultura africana, Forde (2016) explica que para ganhar espaço no currículo escolar do estado do Espírito Santo foi preciso muitas lutas, tensões e embates de vários grupos do movimento negro formados por (professores, estudantes e políticos). Essa constatação é um dos dados produzidos a partir da sua pesquisa de doutorado intitulada de “Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)”. Nesse estudo, o pesquisador militante do movimento negro buscou investigar a constituição histórica e os sentidos atribuídos a educação pelo movimento negro capixaba. Para isso, Forde (2016) analisa o período dos anos de 1978 a 2002, que compreendeu a fase de (re)organização do movimento negro no Espírito Santo e ano que antecedeu a promulgação da Lei nº 10639/2003.

De acordo com Forde (2016), a educação sempre foi pauta presente no movimento negro. A partir daí, buscou conhecer quais são os sentidos que o movimento negro capixaba

contemporâneo atribuiu a educação e como que a educação se constituiu historicamente na pauta política desse movimento social.

No percurso teórico-metodológico de pesquisa, Forde (2016) buscou singularmente reconstruir os aspectos da educação no estado do Espírito Santo, por meio da relação entre os documentos da historiografia educacional do estado e as memórias provenientes do ativismo negro capixaba. Nessa busca, o autor passa a examinar também, os sentidos atribuídos à categoria “negro” que interferem diretamente na ação do movimento e na visão da sociedade, significando uma questão importante na militância, da mesma forma como foi percebido no fim dos anos 1970, quando o movimento negro capixaba deu seus primeiros passos, na ocasião da reabertura política e de criação do Movimento Negro Unificado brasileiro (MNU).

Dentre as constatações desse estudo, Forde (2016) afirma que nas últimas décadas é possível observar que o movimento social negro tem produzido deslocamentos e implicações na educação escolar. O pesquisador destaca que o movimento negro capixaba trouxe contribuições tanto na educação escolar, quanto na esfera pública governamental, com a institucionalização da pauta antirracista na educação por meio da criação de marcos legais.

Aqui, cabe lembrar que esse contexto de reivindicações históricas foi amplo e ocorreu em vários estados, que tensionaram os órgãos públicos do Estado brasileiro, para que assumissem no desenho dos seus planejamentos as políticas de promoção da igualdade racial.

No estado do Espírito Santo, Forde (2016) aponta que esse contexto de luta demandou a formação de vários Centros de Lutas<sup>5</sup> em vários municípios, em diversas áreas de concentração do povo negro como, escolas, fábricas, Candomblés, escolas de samba, blocos carnavalescos, entre outros. Em alguns casos esses espaços se transformam em instâncias educativas, compreendidos como espaços que contribuem no processo de autoafirmação e enfrentamento do racismo.

Neste cenário, foram promulgadas leis como a Lei n.º 10.639/2003 e a Lei n. 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, nos estabelecimentos oficiais de ensino da educação básica, assim como, as ações afirmativas para estudantes negros e indígenas no ensino superior. Esses

---

<sup>5</sup>“No final da década de 1970, o movimento político dos descendentes de africanos no Brasil ressurgiu com o nome de Movimento Negro Unificado (MNU). Esse movimento, que já lutava contra o racismo e a discriminação do negro, ressurgiu no Brasil em consonância com a luta de países africanos pela independência de seus “ditos” colonizadores. A partir do (MNU) e como estratégias de organização políticas e sociais negras, no Espírito Santo, foi criado em 01 de outubro de 1978 o Graden (Grupo de Ação e Defesa Negra), constituído, na época, por 15 pessoas. O Graden foi se organizando em Centros de Lutas e, no ano seguinte, 1979, foram criados quatro desses Centros na região da Grande Vitória. Com o desligamento do Graden do MNU nacional e a desarticulação de seus integrantes, surgiu, em 1983, uma nova tentativa de aglutinação dos negros por meio da criação do Centro de Estudos da Cultura Negra (Cecun)” (MACIEL, 2016, p. 25).

documentos marcam avanços em termos legais e institucionais, na luta contra o racismo e em prol da democracia de igualdade racial, como também, conferem uma reestruturação dos currículos e espaços educativos em contextos escolares e não-escolares.

Segundo Forde (2016) a educação escolar é considerada como um espaço privilegiado para a socialização dos conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, é denunciada como principal elemento responsável por coisificar e estigmatizar o africano e negar-lhe a condição de humanidade. Nesse sentido, esse espaço passou a ser disputado pelo movimento negro capixaba, pela possibilidade de promover a libertação subjetiva do negro, retirando-o desse lugar de coisificação, estigmatização e subalternização que, historicamente os negros são colocados.

Forde (2016) mostra que muitas ações da militância da população negra foram impulsionadas por processos de afirmação do pertencimento de negritude e enfrentamento do racismo, sendo que, muitas vezes foram decorrentes da experiência com o racismo em espaços escolares. Esse é um aspecto que evidencia a importância de ações e práticas na perspectiva da educação antirracista, sobretudo como possibilidade de alteração desses espaços. Desse modo, a nossa proposta de estudo se aproxima das preposições acionadas e praticadas pelo movimento negro contra o racismo, na medida em que faz preposições de ações educativas envolvendo a escola, outros espaços e conhecimentos sobre a cultura afro-brasileira. Acreditamos que a sistematização dessas ações educativas, sendo implementadas pela via da escola, podem configurar como estratégias nesse cenário de disputas e tensionamentos no campo do currículo, o qual é pensado e praticado a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Mesmo diante de tantos desafios para o enfrentamento das questões raciais no Brasil, concebemos que a educação é uma forma de nos comprometermos com a transformação dessa realidade imposta e sustentada, pela ideologia da supremacia branca. Nesse contexto, é necessário pensar sobre a potencialidade dos espaços formativos e de formação docente. Primeiramente, situando-os como agentes produtores de conhecimentos no tempo e no espaço, em seguida e como resultado, entendendo que as questões raciais estão acontecendo nesses espaços, mas que, nem sempre são escutadas, percebidas e/ou acessadas.

Estas interpretações e apontamentos foram fundamentais para a organização da proposta educativa, desenvolvida durante a pesquisa do meu mestrado. Agora, desenvolvendo a pesquisa no curso de doutorado, estamos reafirmando o papel da educação na sociedade e o nosso comprometimento com um ensino ético, político, humano e integrador. Concordamos com o professor Dermeval Saviani (2011) e outros educadores críticos que a educação escolar é um espaço socialmente reconhecido e valorizado no processo de produção do conhecimento.

Assim, consideramos esse espaço como referência para a implementação de ações educativas que visem a transformação da realidade social. Mas, como as produções e as ações humanas não se limitam ao contexto escolar, percebemos possibilidades de estabelecermos diálogos com outros espaços, como os grupos de movimentos negros, as associações comunitárias, as cidades, os monumentos e outros.

Mas, como podemos articular a escola, a cidade e a temática afro, na promoção do conhecimento humano? Esta pergunta tem norteado o foco desse estudo, desde a pesquisa do mestrado. Assim, percorrendo e procurando caminhos para desenvolver ações educativas entre a escola, a cidade e a temática afro, encontramos a dissertação da pesquisadora Isla Andrade Pereira de Matos, publicada no ano de 2013, com título “Ação educativa do Museu Afro Brasil: educação patrimonial no combate à discriminação étnico-racial”.

É importante destacar que esse estudo, além das contribuições referentes aos diálogos em torno da educação étnico-racial, apresenta aspectos metodológicos de muita relevância para o desenvolvimento de intervenções educativas em espaços de museus, monumentos e outros espaços da cidade.

Matos (2013), com objetivo de investigar se a ação educativa do Museu Afro Brasil combate à discriminação étnico-racial, por meio da prática da educação patrimonial, buscou elucidar o caráter pedagógico que os museus possuem e que, conseqüentemente, essa característica viabiliza um trabalho de ensino que efetivamente combate à discriminação étnico-racial.

Ao retratar a importância do museu como espaço educativo, a autora destaca o papel da ação educativa para promoção de conhecimentos a respeito da história, memória e de artes, produzidas pelo negro na história do Brasil. Para que essas ações se tornem efetivas, o projeto curatorial e o conceito museológico de museu, estão orientados para “registrar, preservar e argumentar, a partir do olhar e da experiência do negro, a formação da identidade brasileira”, instituindo como objetivo específico a desconstrução da relação estabelecida entre a população negra e subalternidade, construída com base na escravidão. Nesse caminho “busca a desconstrução de estereótipos e a união entre a história, memória, cultura e contemporaneidade para narrar a história” de luta e resistência do negro no Brasil (MATOS, 2013, p. 18).

Uma importante característica dos museus é que estes espaços, ao exporem objetos para a visitação, permitem que os frequentadores desenvolvam a reflexão e a criação de novos saberes. No entanto, para apropriação do conhecimento não basta somente nomear a qualidade do espaço. Partindo desse pressuposto, a proposta museológica concebe o museu Afro Brasil como um estabelecimento de ensino que produz e desenvolve conhecimentos. Para cumprir

essa proposta, a ação educativa e o papel do mediador entre o público e as exposições são fundamentais para a decodificação das narrativas construídas, a partir de conceitos, teoria, valores e pressupostos nas obras.

Matos (2013) destaca que o trabalho educativo envolvendo escola e museu seria mais produtivo se iniciasse na escola, depois no museu e prosseguisse na unidade escolar. Argumenta que a parceria entre escola e museu sustenta ações de formação educacional mais completa. Logo, a compreensão do museu enquanto espaço educativo da cidade se dá a partir de um trabalho formativo e processual (escola-museu-escola-outros espaços da cidade). Nessa perspectiva, Matos (2013) destaca alguns pontos que podem orientar a realização de visitas a espaços de museus:

[...] (1) deveria se iniciar na escola a partir de discussões sobre o que é museu, para que serve um museu, (2) analisar a partir de que discurso a exposição é apresentada ao visitante, atentando para a narrativa construída pela seleção das peças; (3) retornar para a escola, finalizando a visita com o debate acerca da escolha do discurso e dos objetos expostos, problematizando a visita. (MATOS, 2013, p. 62).

Esses aspectos acima, não só contribuem para o planejamento das ações e intervenções educativas, mas também, nos evoca a refletir em ações que extrapolem os espaços dos museus e os muros escolares, percebendo a potencialidade de estabelecer diálogos com outros espaços e conhecimentos. Essas contribuições foram experienciadas no desenvolvimento das ações educativas, envolvendo o estudo e análise dos monumentos contemplados na pesquisa do mestrado (MORAIS, CÔCO, 2018).

A proposta de análise e interpretação teve como característica estabelecer diálogo com o conteúdo de um museu, no qual trabalhamos a sua dimensão histórica, social e/ou política (1º momento); com o conteúdo das atividades realizadas no ou por meio do museu (2º momento) e com o conteúdo de outros espaços (3º momento).

Como desdobramentos dessas intervenções, identificamos o monumento “Guerreiro Zulu”, como possibilidade de estudo e análises, na perspectiva da educação étnico-racial. Para isso, consideramos manter o diálogo com os referenciais teóricos e metodológicos, que versam sobre a educação na cidade e apropriação do espaço, ancorados em autores como Henri Lefebvre (2001; 2016), Massimo Canevacci (1993), Paulo Freire (1993; 2011), Dermeval Saviani (2008; 2011), entre outros que defendem a perspectiva dos estudos críticos. Ainda sob o enfoque da dimensão crítica, os autores Néstor Garcia Canclini (1983) e Roger Chartier (1995), a partir da cultura popular de designação racial e, por conseguinte, de seus desdobramentos relacionados à identidade e à cultura negra. Seguindo direções da Geografia

Cultural, numa abordagem da dimensão cultural do espaço, apoiamos em autores como Zeny Rosendahl e Roberto Lobato Corrêa (2001). Espera-se com tal pesquisa contribuir com ações e propostas pedagógicas que reafirmem proposições da Lei 10.639/03, sobre a importância da garantia do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos educativos.

Acreditamos que uma possibilidade se encontra na problematização de analisar sistematicamente os processos históricos que foram protagonizados por sociedades africanas, fundamentais na trajetória humana. Como embasamento para esse estudo, em nossas apropriações com os referenciais teóricos e metodológicos, buscamos estabelecer diálogos com aspectos da história, da cultura, da educação, da cidade e do patrimônio cultural.



## 2 PERCURSO METODOLÓGICOS

A realização de uma pesquisa implica fazer escolhas metodológicas que possam atender às exigências do objetivo proposto, bem como de manter coerência com os princípios anunciados no referencial teórico. Para Gil (2017, p. 01), a pesquisa científica é “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”. Desse modo, visando alcançar a satisfação dos objetivos propostos, a nossa investigação se alinha à abordagem qualitativa e compreende algumas etapas no processo de produção de dados.

Nesse percurso, acompanhamos ações pedagógicas na escola e em outros espaços, durante o ano de 2019 a 2022. Nesse período, registramos uma série de dados por meio de fotografias, gravações, diário de campo, entrevistas, que mostram variadas ações formativas.

De acordo com Lüdke e André (2003), a pesquisa qualitativa possibilita a apreensão de dados diversos, de natureza descritiva, com possibilidades de organização de um plano metodológico aberto e flexível e com potencial para focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. Nessa mesma linha metodológica, Minayo (1994) também preconiza que essa vertente “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (1994, p. 22).

Em direção ao desenvolvimento da pesquisa, uma das etapas consiste em dar continuidade ao acompanhamento e problematização de ações pedagógicas desenvolvidas pela escola de Educação de Jovens e Adultos Admardo Serafim de Oliveira, (doravante EJA ASO) do Sistema Municipal de Vitória (ES). A continuação da pesquisa no contexto dessa unidade de ensino se justifica por dois motivos, sendo que o primeiro foi demarcado durante a realização da pesquisa no curso de mestrado (2016-2018), justificada pela dinâmica de trabalho desenvolvida pelos profissionais, que contempla ações de ensino relacionadas a educação étnico-racial e em diálogo com diferentes espaços da cidade. Logo, essa nova etapa da pesquisa é um desdobramento dos estudos anteriores e realizados nessa unidade de ensino. Desse modo, outro motivo relevante para o prosseguimento do estudo nessa unidade de ensino se justifica pela possibilidade de reflexão crítica e aproximação da pesquisa acadêmica aos espaços escolares.

Nesse sentido, compreendemos que é preciso considerar a aproximação das pesquisas acadêmicas aos espaços escolares e educativos, percebendo que esses encontros reservam

possibilidades de diálogos e de alterações dos espaços, podendo provocar o confronto de ideias e a desconstrução das relações de poder entre saberes. Portanto, a continuidade da pesquisa nessa unidade de ensino, guarda a potencialidade da divulgação dos conhecimentos construídos no decorrer da pesquisa, bem como é espaço para a reflexão sobre a prática e de criação de novas ações formativas.

Por conseguinte, outra etapa da investigação está vinculada ao desenvolvimento de uma ação educativa no contexto das relações entre educação escolar, educação étnico-racial e um monumento da cidade de Vitória (ES), com intuito de contribuir com possibilidades de conexões e ações entre a temática afro-brasileira e alguns espaços da cidade, que podem oferecer repertório para conhecimentos históricos, políticos, sociais, artísticos, dentre outros.

Nessa perspectiva, elegemos como foco dessa investigação o monumento denominado “Guerreiro Zulu”, erigido em homenagem à comunidade negra do Espírito Santo e localizado em frente à Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. O monumento apresenta alguns elementos importantes que compõem o campo de produção de dados, de análise e de interpretação do objeto de estudo, como: a decisão pública de construí-lo, os parâmetros indutores de sua concepção artística, a intencionalidade da obra de arte, as imagens retratadas pelo artista alusivas às narrativas e às memórias referentes à história do negro no estado, a recepção do monumento pelo público, o seu significado simbólico e político e os usos pedagógicos possíveis para explorar a temática História e Cultura Afro-brasileira no âmbito da Lei 10.639/03.

Por ser o monumento “Guerreiro Zulu” projetado como referencial do povo negro no cenário cultural, econômico e histórico do estado do Espírito Santo, discorremos que o conjunto dessa obra abre perspectiva para o desenvolvimento de ações e de estudos que podem evidenciar não apenas o potencial formativo e educativo da cidade, mas, sobretudo, o acesso a conhecimentos que possam provocar novas experiências com a realidade, extrapolando o espaço pesquisado e intensificando a relação com a sociedade, o espaço público, a produção intelectual e os bens culturais produzidos pela humanidade.

Com a delimitação dos espaços, temas e etapas da investigação, foi coerente adotar uma pesquisa com característica colaborativa, especialmente, pela dimensão coletiva do trabalho educacional da unidade escolar. Segundo Ibiapina (2008, p. 31), a pesquisa colaborativa tem como “atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”. Essa abordagem constitui uma das formas que podem assumir as atividades de investigação inspiradas em pressupostos do materialismo

histórico dialético (MORETTI, MARTINS, SOUZA, 2017). Destacamos que esse modo de investigar se caracteriza por:

[...] 1 - predomínio de dados qualitativos; 2- sentido de aprendizagem para os participantes da pesquisa; 3- envolvimento ativo do pesquisador na aprendizagem dos sujeitos envolvidos; 4- interação entre as observações coletadas e o planejamento das ações de natureza longitudinal do trabalho. (CEDRO, 2008, p. 106).

Sob esses pressupostos, o diálogo é um ponto essencial do processo educativo, por meio dele abre-se o espaço para as problematizações e reflexões sobre realidade, anseios, dúvidas e esperanças. Freire (2011) destaca que toda autêntica educação se faz investigação do pensar, na medida em que os homens vão se aprofundando na tomada de consciência sobre a realidade. É à vista disso que a investigação com sentido conscientizador se faz pedagógica.

Ancorada nos pressupostos críticos da educação, Ibiapina (2008) destaca que a pesquisa colaborativa surgiu na educação como alternativa para o desenvolvimento de estudos emancipatórios, como característica que considera a prática de ensinar como fenômeno concreto, prestando-se a:

[...] dar conta da realidade microssocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto. (IBIAPINA, 2008, p. 26).

A autora argumenta que o homem não nasce reflexivo, ele aprende a refletir na medida em que interage com o meio natural, social e com seus semelhantes, assim, vai se constituindo como um ser pensante. Por meio do processo da reflexão crítica, o indivíduo examina a realidade com o objetivo de transformá-la.

A reflexão apresentada por Ibiapina (2008) dialoga com a argumentação feita por Paulo Freire (2011) e nos ajuda a compreender a complexidade dessa unidade. A autora (2008) destaca que o ciclo de reflexão crítica do pensamento estimula o uso da linguagem e auxilia os professores a mudar a compreensão das ideias construídas sobre o trabalho docente e o sentido de sua própria ação, motivando-os a descobertas de relações contraditórias e a possibilidade de transformação da realidade. “A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2011, p. 51).

Cabe considerar que a realidade é fruto de uma tarefa histórica e na medida em que for sendo reconstruída poderá ser compreendida, ou, como diz Freire (2011), poderá ser consciente e problematizadora. Esse entendimento coloca em evidência o movimento histórico dialético

que contribui à medida que apresenta elementos contrários, presentes na realidade – ao serem problematizados e colocados em interlocução com os dias atuais, podendo promover o diálogo, o consenso, o conhecimento e a mudança de práticas.

Assim, a partir de uma perspectiva de investigação crítica da realidade e das experiências formativas que a escola EJA ASO costuma estabelecer com espaços da cidade, analisaremos contribuições do monumento “Guerreiro Zulu”, localizado na cidade de Vitória, para explorar a temática História e Cultura Afro-brasileira no ensino.

Dentro de uma educação crítica e problematizadora, consideramos o monumento como um recurso didático e com potencialidades para a construção de ações educativas e formativas na educação. Assim, como possibilidade de ampliar o diálogo sobre a temática afro-brasileira no contexto das relações entre educação escolar e educação na cidade, buscamos desenvolver análises e reflexões sobre o monumento “Guerreiro Zulu”, sinalizando algumas possibilidades de leitura dessa obra, pretendendo, assim, evidenciar o potencial educativo a ser explorado.

A proposta educativa foi pensada com a intenção de colaborar com o trabalho docente, na expectativa de que o professor atue no sentido de superar a fragmentação entre a teoria e a prática, fortalecendo o reconhecimento da cultura afro-brasileira na preservação e na continuidade de memória e história, presentes no cenário do estado do Espírito Santo.

Entendemos que, ao partirmos do ponto de vista de uma educação crítica e libertadora, a pesquisa se inscreve como atividade transformadora, demandando o envolvimento de todos os participantes (pesquisadores, professores e estudantes) na relação com o conhecimento. Assim, as etapas e os percursos metodológicos orientam a intenção desse estudo, que visa contribuir para a elaboração de alternativas de ensino sobre a temática história e cultura afro-brasileira no contexto da educação de jovens e adultos. Esperamos que esse movimento de estudo, mediado pelo diálogo entre os sujeitos da escola, a cidade e as práticas, possam de alguma maneira favorecer a constituição de propostas educativas de ensino contra hegemônicas, com ações e práticas educativas que contemple os conhecimentos, os saberes e as contribuições da cultura africana na sociedade brasileira.

Para Freire (2011), o diálogo é o lugar de encontro dos homens, é o espaço para a expressão do mundo e a condição fundamental para a humanização. Em uma visão libertadora e emancipadora, o diálogo tem um sentido pedagógico, pois pode gerar condições para experiências com a aprendizagem e com o conhecimento.

Compreendemos que a cidade é um lugar que concentra vários encontros, produções e expressões humanas. Assim, com base numa perspectiva crítica e emancipadora de educação, essa pesquisa espera valorizar os espaços da cidade como instrumentos para ampliar a

compreensão da formação humana, por meio dos processos de aprendizagem e, via trabalho educativo, ativar conscientemente o desenvolvimento da experiência e de novas práticas com a realidade.

## **2.1 Locus da pesquisa: percursos entre a escola e a cidade**

### 2.1.1 Escola municipal de educação fundamental (Emef) de Educação de Jovens e Adultos (EJA) professor Admardo Serafim de Oliveira (ASO)

A escola de Educação de Jovens e Adultos Admardo Serafim de Oliveira é uma unidade de ensino que possui uma proposta diferenciada das demais escolas do município de Vitória (ES). Essa especificidade é marcada desde o modo de organização da estrutura administrativa, até a dinâmica do trabalho pedagógico. A unidade investigada apresenta uma estrutura organizacional que contempla uma sede administrativa com algumas salas de aula, localizada no Bairro Gurigica, região periférica da cidade de Vitória, Espírito Santo. Além disso, existem outras salas de aulas que funcionam em vários outros locais da cidade, como associação de trabalhadores de material reciclável, centros populares, parques e igreja.

A escola foi criada a partir da Lei 8.059/10, em 22 de dezembro de 2010, com o objetivo de garantir o direito do público de educação de jovens adultos a conclusão do ensino fundamental. Além disso, a construção da proposta teve como premissa a condução de políticas educativas efetivas de acesso à educação em prol de combater o analfabetismo e de promover a educação de jovens e adultos em Vitória (ES). Vale ressaltar que a implementação da proposta da EJA no município de Vitória teve seu início em 2007, como parte de um trabalho coletivo que envolveu diversos profissionais da educação, abrangendo a equipe de gestão, professores, estudantes e funcionários administrativos.

Em reconhecimento ao legado significativo para a educação, a escola foi nomeada em homenagem ao educador capixaba, o saudoso professor Admardo Serafim de Oliveira, que faleceu em outubro de 1995. Ele era formado em Teologia e desempenhou a função de docente tanto na rede municipal de ensino de Vitória (ES) quanto na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde atuou no departamento de Filosofia da instituição.

A vida e a carreira acadêmica do professor Admardo foram marcadas por seu compromisso com a promoção da educação pública e popular. Norteado pelo pensamento do educador Paulo Freire, escreveu o livro “Introdução ao pensamento filosófico” (1982) e artigos como: “Alfabetização e consciência crítica em Paulo Freire”, “Abordagem filosófica do diálogo na pedagogia de Paulo Freire”, “Estágios da consciência segundo Paulo Freire”, “Paulo Freire: Educação como fator de dominação ou libertação”, “Fenomenologia e educação em Paulo Freire”. Em resposta a sua opção política em favor das classes populares, foi exilado no Canadá durante o período da ditadura militar. “Sua prática educativa influenciou a formação de inúmeros educadores que hoje dão continuidade à sua luta, embalados pelo mesmo sonho” (GADOTTI, 1996, p. 05)

A prática educativa adotada pela escola está intrinsecamente ligada à sua escolha política em prol das classes populares, embasada em uma abordagem de educação crítica e dialógica. Esses princípios orientadores constituem a base do trabalho que a escola se dedica a desenvolver. Nesse sentido, o nome da escola representa a preservação da memória da história de vida de um educador e funciona como uma bússola orientadora para as práticas educacionais da instituição. Essa memória viva contribui para a identidade e a cultura da escola, fortalecendo seu compromisso com a educação inclusiva e emancipatória.

Nesse sentido, compreendemos que a escola ASO é tanto um patrimônio cultural quanto uma memória viva, pois a sua história está ligada à herança cultural, à ética e à memória de um educador. Ela não é apenas um espaço físico de ensino, mas também um local onde os valores, ideais e princípios desse educador, são perpetuados e continuam a influenciar as práticas educacionais da escola.

Integrando a estrutura organizacional da escola, destaca-se a condução das atividades de ensino por equipes de professores oriundos de diferentes áreas de conhecimento. Além disso, a escola segue uma abordagem de organização temática, onde a aprendizagem dos alunos é o princípio fundamental que norteia suas práticas pedagógicas. As atividades constituídas em dupla têm duração de tempo máximo de (01) um trimestre letivo, que ao total são estruturadas em (03) três trimestres. Essa forma de trabalho constitui como possibilidade de ampliação do olhar docente, compreendendo que desse modo se obtém uma perspectiva mais abrangente de como trabalhar o conhecimento e de planejar as propostas das atividades, os objetivos e os instrumentos de avaliação, de modo integrado e em conformidade com os assuntos e conteúdos trabalhados.

O atendimento ao educando é organizado e desenvolvido, levando em consideração as especificidades e as diversidades que constitui o público-alvo da modalidade de educação de

jovens e adultos. Em geral, os estudantes são trabalhadores e apresentam histórias de vida que revelam processos de desigualdades, dentre elas sociais, econômicas e, especialmente, relativas à garantia ao direito à educação, em termos de acesso e ou permanência. Diante dessa realidade, essa unidade de ensino procura desenvolver propostas pedagógicas que considerem as especificidades e as condições do público-alvo. As aulas ocorrem de segunda a quinta-feira, nos três turnos (manhã, tarde e noite) e o ensino é organizado e estruturado em dois segmentos, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2 - Forma de estruturação dos segmentos da Escola ASO

<b>Estrutura dos segmentos</b>		
	<b>Etapa</b>	<b>Referência</b>
1º Segmento	Inicial	Anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, de 1ª a 5ª ano.
	Intermediário	
	Conclusivo	
2º Segmento	Inicial	Anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, de 6º a 9ª ano.
	Intermediário	
	Conclusivo	

Fonte: Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória, ES, SEME, 2007.

Às sextas-feiras, integram o trabalho pedagógico dessa unidade da seguinte forma: os estudantes dão continuidade a realização das Atividades Curriculares Complementares (ACCs<sup>6</sup>). Essas atividades são desenvolvidas ao longo do ano letivo, com orientação e acompanhamento dos professores, durante quatro vezes na semana, no período das 18:00 às 18:40 horas. No final do período letivo, a escola realiza um seminário para que os estudantes apresentem as ACCs. Para os professores e equipe gestora da unidade, as sextas-feiras são o momento de formação docente e de pensar de forma coletiva o trabalho educacional. Nessas reuniões semanais os profissionais discutem os desafios oriundos do cotidiano da sala de aula e planejam ações articuladas para avançar e contribuir com o desenvolvimento dos estudantes.

<sup>6</sup> Conforme proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória (2007) e o PPP da escola, as ACCs tem como fundamento instituir outros espaços formativos da cidade, que vão desde o trabalho até os logradouros, praças, associações de moradores, festas comunitárias e etc.

Os princípios que orientam a proposta pedagógica da EMEF EJA Admardo Serafim de Oliveira se aproximam dos objetivos dessa pesquisa, por trabalhar em uma perspectiva de educação crítica e dialógica, partindo do pressuposto de que a oferta da educação de jovens e adultos não se reduz aos espaços e tempos escolares.

Deste modo, a vida dos educandos jovens e adultos, suas necessidades de formação e de participação ativa nos espaços sociais, educativos, culturais e na relação com o mundo do trabalho, são tomadas como pressupostos de que a educação não se restringe aos espaços e aos tempos escolares. Nessa concepção, a cidade, as relações étnico-raciais, as diversidades de territórios, o trabalho, a memória, a sexualidade, a religiosidade e a ação comunitária integram um currículo articulado com vida e com o conhecimento, ditos escolares ou melhor dizendo com os conhecimentos produzidos pela humanidade.

A proposta didática da escola baseada em temas intenta estabelecer um outro modo de organização das ações didáticas, um caminho para o desenvolvimento de novas experiências, de criação e de transformação da realidade. Outra proposta didática da escola ASO se desenvolve com base em temáticas. Tem uma temática anual, a qual deve ser contemplada nas ações de ensino durante o ano e tem as temáticas trimestrais, que são: gênero, diversidade sexual e educação para as relações étnico-raciais. Os temas escolhidos sinalizam problemáticas sociais que exigem debates e discussões. Assim, a cada trimestre, a escola trabalha com um tema, que culmina na realização de um seminário, envolvendo toda a escola.

O projeto político pedagógico da escola anuncia que essa opção pelo trabalho com temáticas consiste em uma possibilidade menos fragmentada de abordar os conhecimentos. “Nesta perspectiva, a descrição dos conceitos e a verificação de sua aprendizagem pelos estudantes são substituídas pela problematização dos temas e pelo acompanhamento do processo de construção de conhecimento” (VITÓRIA, 2013, p. 12). Essa forma de organização do ensino, se fundamenta nas proposições de Freire (1978), quando relata experiência educativa realizada em países da África (Guiné Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique), como é contado na publicação “Cartas aos animadores de Cultura”.

Segundo Freire (1978), o papel da temática consiste em um ponto de referência ou de partida para os educadores, que devem incluir/problematizar as questões/atividades didáticas, pedagógicas, em estreita articulação com as questões e implicações sociais, políticas e econômicas.

Com base na educação libertadora, problematizadora e crítica desenvolvida por Paulo Freire, o planejamento político pedagógico da escola, assim como, as reflexões que permeavam os momentos de formação docente, sustentavam ações e práticas educativas que consideravam



a realidade dos envolvidos. De acordo com Freire (2011, p. 104), a prática problematizadora toma como situação problema a realidade dos homens, como “incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham”.

## 2.2 Procedimentos metodológicos

A parceria com a unidade de ensino EMEF EJA Prof. Admardo Serafim de Oliveira, localizada na rua Desembargador Ernesto da Silva Guimarães, nº 45 – Gurigica, Vitória (ES), foi formalizada mediante o termo de autorização, assinado pela diretora da instituição (APÊNDICE B). Na ocasião, fui recebida pela diretora e tive a oportunidade de abordar sobre a proposta da pesquisa e expressar a minha satisfação em retornar à unidade, para dar prosseguimento ao estudo iniciado no curso de mestrado, no ano de 2016.

Com o retorno à unidade de ensino e prosseguimento da pesquisa, constatei que alguns professores incorporaram em suas atividades educativas o trabalho com os monumentos que fizeram parte da minha pesquisa no mestrado. Esse dado é importante, pois demonstra que a pesquisa contribuiu com as práticas de ensino e com o aprofundamento da temática afro-brasileira no ensino.

Após essas primeiras interações com os sujeitos da escola, passamos para a etapa que envolve a realização de uma visita mediada ao monumento “Guerreiro Zulu” e ao espaço das “Paineiras de barro de Goiabeiras”, com estudantes da EJA do primeiro segmento, do turno vespertino e noturno, sob a direção da professora de Arte, Christina da Silva Gonçalves. A professora atua na educação básica há 23 anos, desse tempo de trabalho, está há 20 anos na educação de jovens e adultos e há 15 anos na educação infantil.

A visita ocorreu no dia 03 de outubro de 2022 e durou aproximadamente três horas e meia. Durante este momento, tivemos a presença do artista Irineu Ribeiro, autor do monumento “Guerreiro Zulu”. Os alunos ficaram entusiasmados com a presença do artista e logo as perguntas foram surgindo. Foi um momento muito significativo, especialmente, devido ao contato com o artista.

No momento da mediação, eu perguntei se eles conheciam ou já tinham observado aquele monumento, se sabiam o que ele representava e significava. Eles responderam que não, mas recordaram que a professora Christina havia falado que fariam uma visita para conhecê-lo.

Vale ressaltar, o apoio da professora Christina, que prontamente aceitou a nossa proposta de atividade e juntamente com a equipe pedagógica da escola, trabalharam intensamente para que a atividade fosse produtiva e ocorresse com segurança.

Passamos aproximadamente dois meses organizando e planejando a visita. Esse planejamento envolveu várias ações, tais como: a solicitação do ônibus escolar junto à prefeitura de Vitória (ES); a elaboração do itinerário, passando por todos os locais de funcionamento da escola; o agendamento com o artista e com a associação das paineleiras de Goiabeiras. No Quadro 3, apresentamos o itinerário elaborado pela escola e seguido no dia da atividade educativa:

Quadro 3 - Itinerário da atividade educativa da escola ASO, na cidade de Vitória (ES)

### **GUERREIRO ZULU E PANELEIRAS DE BARRO DE GOIABEIRAS**

EMEF EJA ASO

Data: 03/10 Segunda-feira

Turmas: 1ºSeg Ves / 1ºSeg Not

Prof.<sup>a</sup> Referência Christina

Alimentação Transportada: Entregue na SEDE

#### **ITINERÁRIO**

13h. - CCTI Rua Prof. Expedito Ramos Bogéa, 40 - Maria Ortiz

Embarque: Em frente ao material de construção

Prof.<sup>a</sup> Referência: Walda

13h10min. - NEJA UFES Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras

Embarque: Em frente ao teatro

Prof.<sup>a</sup> Referência: Simone

13h25min. RESISTÊNCIA Rua São Sebastião, 99 - Resistência

Embarque: Academia Popular

Prof.<sup>a</sup> Referência: Alessandra

13h40min. SEDE R. Desembargador Ernesto da Silva Guimarães, 45 - Gurigica  
 Embarque: Pracinha de Gurigica  
 Prof.<sup>a</sup> Referência: Penha Mara

13h50min. FORTE Av. Vitória, 950 - Forte São João  
 Embarque: De frente ao Salesiano  
 Prof.<sup>a</sup> referência: Christina

14h ECF Praça Misael Pena, 54 - Parque Moscoso  
 Embarque Pracinha do SESC (embarcam ECF e Regional)  
 Prof.<sup>a</sup> Referência: Suely

14h15min. Chegada - Monumento Guerreiro Zulu  
 14h45min. Saída - Monumento Guerreiro Zulu  
 15h. Chegada – Paneleiras de barro de Goiabeiras  
 15h30min. Lanche e retorno aos espaços

Fonte: EMEF EJA ASO, 2022.

Os vários pontos que compõem esse itinerário atendem a dinâmica de funcionamento dessa unidade de ensino. Essa atividade educativa, que foi chamada pela escola como atividade de campo, contou a participação de quarenta e quatro (44) pessoas, sendo, uma (01) pesquisadora, trinta e dois estudantes (32), nove professores (9), dois (02) mediadores, o artista Irineu Ribeiro e uma padeira, que fez a mediação no local onde são produzidas as painéis de barro.

No monumento “Guerreiro Zulu”, a mediação contou com a participação do artista, o autor da obra. Nesse momento, percebemos o interesse e a participação ativa dos estudantes, dirigindo várias perguntas sobre o monumento: “como e por que ele foi construído? Quais os materiais utilizados no processo de construção? Como ele foi instalado no local?”

Observamos que as perguntas assumiram um papel estratégico para conhecer o monumento e sobre a vida do artista. Por meio dessa experiência, os estudantes tiveram a oportunidade de perceber a importância do monumento enquanto elemento de representatividade do negro e da sua cultura na sociedade.

O segundo espaço de visitação compõe uma das cenas retratadas no monumento “Guerreiro Zulu”, as “paneleiras de barro de Goiabeiras”. A distância aproximada desses dois espaços é de seis quilômetros. A mediação foi realizada por uma paneleira, membro da associação das paneleiras de barro de Goiabeiras que, enquanto percorria o espaço, contava sobre a história das paneleiras e mostrava os processos de fabricação das panelas. Após a mediação, que durou aproximadamente vinte cinco minutos, os estudantes tiveram um momento para observação do espaço e para o lanche. A permanência nesse local de visitação foi de quarenta minutos e esteve dentro do tempo programado para o cumprimento do itinerário.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve diferentes momentos de interação com a escola e com os demais sujeitos, os dados foram registrados e produzidos por meio de fotografias, gravações, entrevistas, análise de documentos e observação participante.

Sobre o recurso da entrevista, utilizamos especialmente para apreender dados sobre o monumento “Guerreiro Zulu”. Assim, no ano 2019, realizamos uma entrevista com o artista Irineu Ribeiro, para conhecer melhor sobre o artista e sobre o monumento. Também, realizamos uma entrevista com um participante do movimento que deu início às reivindicações para instalação de um monumento de representação do negro, no estado do Espírito Santo. Essa entrevista foi realizada no ano de 2021 com o Gilberto Batista, também conhecido como “Gilbertinho”. As entrevistas foram filmadas e transcritas. Com a utilização dessa estratégia investigativa, buscamos conhecer sobre os aspectos que fizeram parte do processo de construção desse monumento, bem como, da sua relevância como bem simbólico e representativo do negro no estado.

Também acompanhamos a realização de um seminário voltado para a temática afro, com o título “Descolonizar olhares: práticas, saberes e resistências negras e indígenas”. O evento ocorreu no dia 26 de novembro de 2022, em um sábado, no horário das 7h30 às 12h. Geralmente, os seminários são realizados na própria sede da unidade, mas para melhor acomodação dos participantes e realização das atividades propostas na programação, esse foi realizado na escola EMEF Alvimar Silva, localizada no bairro Santo Antônio, próximo ao Centro de Vitória (ES).

O seminário é um momento que envolve a participação de todos os integrantes da escola e engloba a proposta didática dessa unidade escolar. A programação contempla diversas ações formativas, como: oficinas, apresentações culturais e grupos de trabalho (GTs). Nesse seminário, registramos a realização de oito (08) grupos de trabalho, com os temas descritos na tabela abaixo:

Quadro 4 - Grupos de trabalho do seminário EMEF EJA ASO (2022) - Educação étnico-racial

<b>“Descolonizar olhares: práticas, saberes e resistências negras e indígenas”.</b>	
<b>Grupos de trabalho</b>	<b>Objetivos</b>
GT1: A estética negra, arte e diversidades	A análise sobre o que é ser bonito com base nas músicas de Gabriela Brown e Sandra de Sá. Desenvolvimento do tema por meio de roda de conversa sobre o que é estética e o que são as estéticas negras em nossa cultura, as quais não estão só no corpo, mas na diversidade.
GT2: Juventude negra e trabalho	Discutir sobre as dificuldades existentes na entrada da juventude negra no mercado de trabalho através de dinâmicas utilizadas em processos seletivos para a escolha de uma vaga real de trabalho. Em segundo momento, debater, com auxílio de vídeos, a inserção de jovens negros e negras no mercado de trabalho.
GT3: Sincretismo, nossa história.	Discutir sobre as religiosidades que estão no cotidiano brasileiro, bem como as tensões e relações étnico-raciais em que se dão essas manifestações religiosas. Para isso, a noção de sincretismo religioso, como elemento de resistência de povos originários da América e da diáspora africana contra a subsunção imposta pelos ditames coloniais e neocoloniais, nos será fundamental para compreendermos nossa intrigante identidade nacional.
GT4: Musicalidade, corpo e movimento	Buscar saberes, compreendendo que somos corpos que se movimentam, que dançam, que gingham, que falam. Portanto, as células do nosso corpo carregam memórias ancestrais

	que nos influenciam, e muito, em nossa vida hoje. Estamos ligados a essas memórias por esse fio que nos leva para trás, refletindo infinitamente sobre nossa história, a partir dos nossos pais. Nesse sentido, nunca estamos sozinhos.
GT5: Saúde da mulher negra	Diálogos sobre a saúde da mulher negra e os cuidados que a cercam numa abordagem ampla sobre políticas públicas. Conversas e conhecimentos sobre as principais doenças que afetam população negra, focando as mulheres.
GT6: Cotas raciais	Analisar a linha do tempo sobre a história das cotas no Brasil, fazendo um paralelo com a história. Também, será realizada uma dinâmica dos privilégios.
GT7: Violência e resistência negra	Por meio de vivências, discutir sobre as resistências que fazem parte da história da população negra. Sensibilizar sobre o tema com a música “olhos coloridos”, de Sandra de Sá.
GT8: Violência e resistência indígena	Séculos de resistência marcam a vida dos povos originários, os primeiros habitantes destas terras. <b>Com a chegada do colonizador, o roubo, a morte e a escravidão (grifo nosso).</b> Mas sua herança vive em cada habitante do que hoje chamamos Brasil. Por isso, não é saber como é um indígena, mas o que possuímos deles em cada um de nós.

Fonte: Informações contidas no folder da programação do seminário EMEF EJA ASO, 2022.

O encerramento do seminário contou com a apresentação cultural da banca de congo “Amores da lua”, do bairro Santa Marta, de Vitória (ES). Ao som da casaca e dos tambores, fez

transbordar a alegria com muita cantoria e dança. Essas experiências inspiram outras iniciativas e ampliam o nosso olhar sobre a nossa cultura e identidade.

A visita de campo evidenciou a potencialidade educativa para o desenvolvimento de conhecimentos envolvendo a temática Afro-brasileira. Observamos que o conteúdo presente nas cenas que compõem o monumento “Guerreiro Zulu”, se apresenta como potencialidade de estabelecer diálogo com outros espaços e conhecimentos, como ocorreu com a visita às panelas de barro de Goiabeiras”. Desse modo, a proposta de análise e interpretação desse estudo tem como característica estabelecer diálogo com o conteúdo do próprio monumento/obra, seja pela sua dimensão social, política e/ou estética (1º momento); com o conteúdo das cenas/atividades/observações e leituras realizadas no ou por meio do monumento/obra (2º momento) e com o conteúdo de outros espaços/obras/monumentos (3º momento).

Vale ressaltar que esse caminho de análise e interpretação foi pensado a partir das orientações propostas por Matos (2013), em que as ações para uma visita a um espaço são compreendidas como um movimento em direção ao conhecimento, e por isso propomos explorar outros espaços da cidade que extrapolam o monumento e podem favorecer experiências, percepções e apropriações de elementos materiais, simbólicos e artísticos que tematizam a Cultura Afro-brasileira na cidade de Vitória (ES).

Assim, no próximo capítulo, a partir da visita ao monumento “Guerreiro Zulu” e das experiências vivenciadas, organizamos uma proposta educativa buscando contemplar os momentos explicitados acima, sobretudo, evidenciando a potencialidade desses espaços enquanto oportunidade de desenvolver e acessar o conhecimento produzido pela humanidade. Conforme mencionado, tal proposta teve como característica a possibilidade de estabelecer diálogo com o conteúdo do próprio do monumento, seja pela sua dimensão, social e/ou política; com o conteúdo das observações/mediações realizadas no ou por meio do monumento e com o conteúdo de outros espaços.

A seguir, apresentaremos como possibilidade de ampliar o diálogo sobre a temática afro-brasileira, análises e reflexões sobre dois espaços representados na obra/monumento “Guerreiro Zulu”, sendo que um deles foi contemplado no percurso do circuito de visita, realizado com os estudantes da escola “EMEF EJA Prof. Admardo Serafim de Oliveira”, e se refere às “Panelas de barro de Goiabeiras”, localizada em Vitória (ES). Ademais, como mais uma possibilidade de realização de circuito ou de uma viagem formativa, destacamos também as “ruínas da igreja de São José do Queimado”, localizada na cidade de Serra (ES).

A partir do monumento principal de análise, buscar-se-á levantar questionamentos que

podem ser tomados como estratégias para construção de diferentes leituras e de percepção das representações do negro e da humanidade. Esse ponto de partida constitui possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas que favoreçam novas experiências e produção de conhecimento. Além disso, cabe registrar que outras leituras, questionamentos e análises podem ser criados e potencializados, a fim de tecer conexões com a temática em questão e com outras áreas do conhecimento.

### **2.3 Os monumentos: instrumentos da memória coletiva**

A sociedade brasileira por décadas tenta negar ou desvincular-se dos aspectos da tradição e da cultura dos povos africanos. Essas ações humanas e culturais são colocadas, em muitos momentos e situações, de forma não representativa da formação do povo brasileiro. Trata-se de um processo histórico expresso em função da representação da elite branca, ainda presente no imaginário da população brasileira.

É preciso, portanto, reportar-se a uma ancoragem embasada na perspectiva histórica, no discurso reflexivo da relação dialética que permeia os empenhos estéticos e históricos de cada monumento, despidendo-se de qualquer paradigma de interpretação mecânica de relação causa-efeito. Essa posição direciona a atenção aos valores, à essência moldada junto com a matéria, uma mistura de sentimentos, desejos, lutas, derrotas e conquistas, daquilo que se passou e constitui cada monumento histórico.

Em Vitória, os monumentos que remetem à trajetória do negro denotam valor histórico e cultural, requerendo admiração e conhecimento. Situados no contexto da cidade e do urbano, para serem analisados, é preciso o emprego de todos os instrumentos metodológicos e que nenhum deles escapem à polissemia (LEFEBVRE, 2001). Consideramos, ainda, uma análise cuidadosa dos monumentos para que se possa elaborar os traços da história a serem captados em configuração na época que retrata, entrando em contato com período passado, criando um presente permeado de expressões conceituais históricas.

Os monumentos vinculam-se ao sentido etimológico, como instrumentos da memória coletiva, do valor histórico que acumula conhecimento, possuindo uma configuração, uma conformação, acenando para o debate acerca das transformações, pelo que passaram as noções e tendências de sua criação, evidenciando a preservação de culturas, raízes longínquas, ideais e lutas.



Conforme anunciado por Lefebvre (2001) e Canevacci (1993), para captar o pleno conhecimento de sua gênese e a vibração mais íntima, requer-se um mergulhar em camadas mais profundas, especiais da memória involuntária que arraiga em si mesma os momentos de reminiscência, agora não mais de modo isolado, indefinido e denso, mas expostos ao coletivo, transmitindo um todo de sentido de todo esforço abstrato, permeado de fragmentos, que impossibilitam que a luta pela memória, significação e/ou disputa cultural, se percam no esquecimento da história.

Cabe, então, considerar que o sujeito em questão é um sujeito coletivo, numa sociedade dotada de histórias e de meios/pontos de partida. Nesse contexto, com base nos estudos da Geografia Cultural, numa abordagem da dimensão cultural do espaço, implica analisar a relação entre a sociedade, a natureza e o espaço, marcadamente representada na paisagem. Sob essa visão, cabe levar em consideração o “papel do corpo e dos sentidos na experiência humana, os recortes da realidade física e social pelas pessoas, a riqueza da imaginação que dá sentido às geografias mais diversas – a experiência do espaço, e que se explore a maneira pela qual se constituem as identidades e os territórios” (ROSENDAHL; CORRÊA, 2001, p. 43).

Segundo Lefebvre (2016), o espaço é social, ou seja, é socialmente produzido. Trabalhando com a dialética das relações sociais no espaço, o autor defende que tomar as ruas como obra de arte, implica perceber que existe uma narrativa construída a partir de conceitos, significados, valores, ordens e do emprego do tempo - a rua estipula uma hierarquia dos lugares, dos instantes e das ocupações das pessoas. Na concepção de Lefebvre (2016), as ruas, seus monumentos e a linguagem da cidade são como obras que, expostas, necessitam ser compreendidas como histórico e socialmente produzidas e vividas. Como forma de interpretar esse processo de produção da vida, partimos de uma compreensão crítica da educação, reconhecendo que esses processos não são somente históricos, são também, condicionados (FREIRE, 1993).

De modo geral, os monumentos históricos retratam uma relação com a arte, sendo que, no mais específico, esculpem as transformações sofridas no decorrer dos vários tempos e ritmos. A arte restitui o sentido da obra, já que nela se encontram múltiplas figuras de tempos e de espaços apropriados, mas que nem sempre o que anunciam são eficazes ou revelam as realidades e contradições; estão disfarçados em obra. A arte monumental produz e testemunha princípios e intervenções; “mostra como nasce uma totalidade a partir de determinismos parciais” (LEFEBVRE, 2001, p. 116). De acordo com o autor, a pintura e a escultura mostram a apropriação do espaço. No quadro do conhecimento, o autor propõe olharmos a obra de arte como uma síntese de uma realidade não acabada, uma unidade que é definida por uma

convergência, orientada por estratégias ocultas de dominação.

No contexto da produção da cidade, da sociedade urbana e nos diversos aspectos de uma produção social, “não se trata mais de isolar os pontos do espaço e do tempo, de considerar separadamente atividades e funções, de estudar isoladamente uns dos outros, comportamentos ou imagens, divisões e relações” (LEFEBVRE, 2001, p. 125). No mesmo sentido, a Geografia cultural remete a uma abordagem que multiplica os pontos de vista sobre a realidade socialmente produzida.

Em cada análise, fragmentos transformam-se em indícios a ponto de perceber o imperceptível captando as dimensões que transcendem o objeto em si, que resguarda, preserva e transmite a origem.

A arte contribui na articulação de reproduzir fragmentos do passado, o que não representa conhecê-los como de fato foram. Constitui-se na apropriação de um conhecimento, fixado pelo materialismo histórico, por uma imagem do passado como essa se apresenta ao ator histórico, sem que se tenha consciência. A arte capta uma imagem do passado tal como é percebida pelo ator histórico, ou seja, a pessoa ou grupo que está vivendo naquele momento histórico. Em cada período da história é preciso arrancar a tradição ao conformismo que quer apoderar-se dela e transformá-la em coisa sua. O monumento revela o misterioso que o passado traz consigo, ecos de vozes que emudeceram promovendo um encontro entre gerações, denotando um apelo do passado, o qual não pode ser abandonado impunemente (BENJAMIN, 1987).

Nessa perspectiva de análise, leitura e interpretação, apresentamos como proposta dialogar com o monumento Guerreiro Zulu, explorando e observando a possibilidade de estabelecer diálogo com o conteúdo do próprio monumento, por sua dimensão histórica, social e/ou política; com o conteúdo da própria obra de arte e por meio das conexões estabelecidas com outros espaços e conhecimentos.

#### **2.4 O monumento Guerreiro Zulu: um lugar de conhecimento, história e memória afro-brasileira**

Na busca pelo resgate da identidade, da cultura e do reconhecimento da presença da comunidade negra na vida e na formação do estado do Espírito Santo a cidade de Vitória, o monumento “Guerreiro Zulu” surge como um símbolo imbuído do espírito de luta e resistência. A sua presença na cidade se revela como um instrumento pedagógico para explorar a temática

afro-brasileira e uma porta de entrada para a compreensão de diversos aspectos históricos, artísticos e culturais.

Figura 3 - Estátua Guerreiro Zulu



Fonte: A autora, 2017.

A estátua do Guerreiro Zulu<sup>7</sup> tem sete metros de altura e foi criada como forma de evidenciar o trabalho e os saberes do povo negro, no desenvolvimento sociocultural e econômico do estado do Espírito Santo. O monumento está fixado em frente à Assembleia Legislativa do estado, na Enseada do Suá, na cidade de Vitória. A obra é resultado de conhecimentos e experiências do artista negro Irineu Pinto Ribeiro, que através de seu trabalho como artista plástico e escultor, procurou desenvolver na obra o conceito de resistência socioeconômica e cultural do negro no estado.

Em uma larga calçada, o monumento olha para o outro lado da ilha e avista o convento de Nossa Senhora da Penha, na cidade de Vila Velha (ES). Menos de dez metros a sua frente,

---

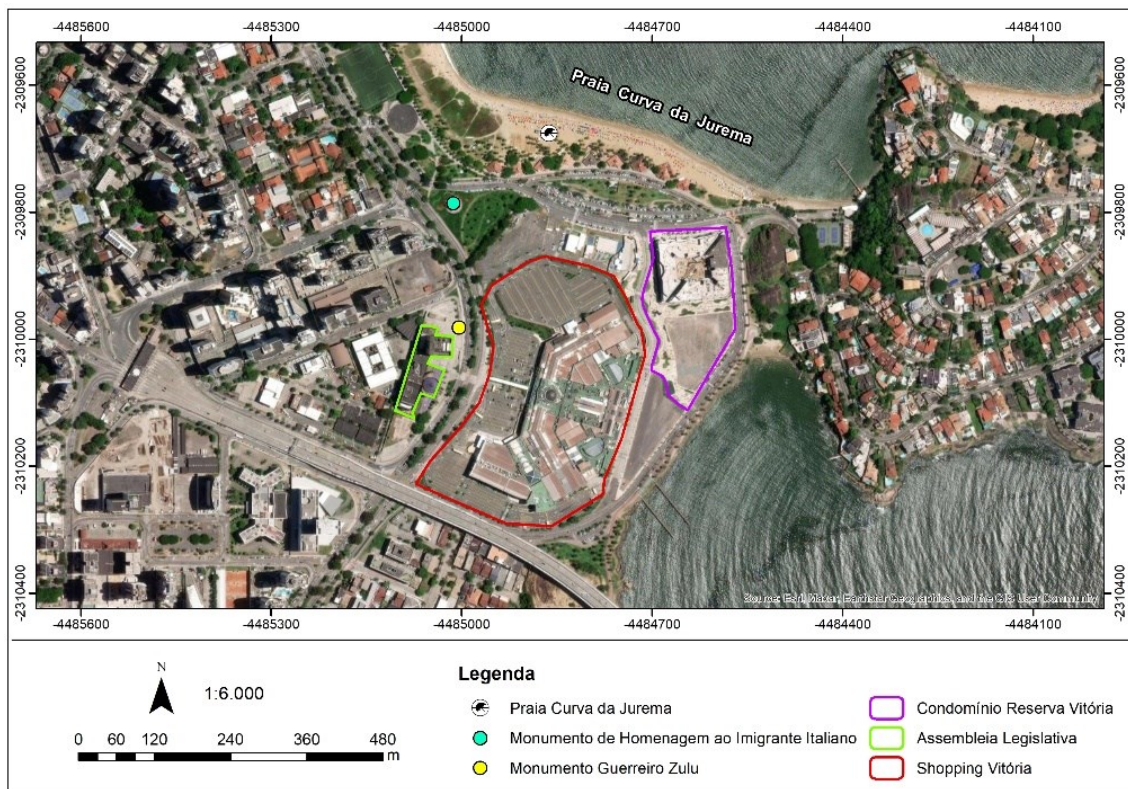
<sup>7</sup> Os zulus são conhecidos como um povo guerreiro que resistiu às invasões imperialistas bôeres (desde o século XVIII) e britânica (no século XIX) ao sul da África. Eles compõem a maior etnia em meio aos vários grupos étnicos existentes na África do Sul (xhosas, suazis, sothos dentre outros), além de representarem aproximadamente um quarto da população desse país. Atualmente, os zulus habitam a região do continente africano que abrange territórios correspondentes à África do Sul, Lesoto, Suazilândia, Zimbábue e Moçambique (MELO, Aldina da Silva, 2017, p.22).

ele observa os trabalhadores no ponto de ônibus, que revezam a atenção entre o atravessar e o esperar do retorno para as suas casas. Do outro lado, atravessando a avenida Américo Buainfante, fica o Shopping Vitória, o local de trabalho de muitas pessoas observadas pelo monumento “Guerreiro Zulu”.

Nota-se que, apesar de certa mobilidade urbana, isso não anuncia interação entre a obra e os trabalhadores(as). Para grande maioria dos trabalhadores, essa extensa calçada não é transitada por eles, ela é somente um ponto de espera. Assim, a mobilização nessa região tem como objetivo a mão de obra e se organiza, estritamente em torno do espaço do trabalho.

Nos últimos dois anos, os ataques têm sido provenientes do sistema imobiliário, que, disfarçado de revitalização, reurbanização e melhorias, está direcionado para o uso da praia "Curva da Jurema", ou melhor, para a elitização de um espaço público de lazer, bastante frequentado por trabalhadores e moradores das comunidades da cidade. No mapa a seguir, é possível observar o entorno e a área de localização do monumento “Guerreiro Zulu”.

Mapa 1 - Área de localização do monumento Guerreiro Zulu



Fonte: A autora, 2023.

Lefebvre (2011) aponta que as estratégias da classe dominante são perigosas e destrutivas, uma vez que elas minam o possível e o futuro. Enquanto muitos brasileiros

caminhavam buscando se recuperar de uma grave crise devido à pandemia do vírus que causa a Covid-19, o grupo Buaiz, sob práticas do capital, se estabelecia sobre as ruínas da dor, causando a destruição de um espaço produzido e habitado por trabalhadores nos momentos de lazer.

A região passa por um processo de enobrecimento, provocado pelo capitalismo imobiliário, exercido pelo grupo Buaiz, que com aval do poder público, mobilizam uma construção para a elite que não pode ter vista para os pobres, populares e vendedores de “chup chup”. Na reportagem publicada no jornal online século diário, Gobbo (2022) denuncia essa perspectiva elitista. Ao analisarmos os trechos destacados a seguir, notamos que alguns participantes apoiam essa visão, enquanto outros adotam uma postura crítica em relação à utilização do espaço público:

Certíssimo. Tem outras praias para o povão ... O turismo para a elite traz dinheiro que movimenta a economia. Não se trata de ter direitos iguais para todos. Mas fica nessa praia quem pode pagar o custo do investimento feito. Xup xup é delícia, mas precisa criar condições para que o vendedor autônomo faça a venda em quiosques também apazíveis. Aí cabe à prefeitura providenciar isso. Há lugar para todos, desde que se organize com a decência e ordem (comentário realizado por Iara Duqur, em 26 jan, 2022)

É um paradoxo, os caras ficam ricos em cima dos pobres, com esse café de péssima qualidade e programa de tv direcionado pra pobre como balançaaaa geral e não gostam que pobre frequentem as praias próximas aos seus empreendimentos, isso é a cara de “vitorinha” bem colonialista e comandada por poucas famílias (GOBBO, 2022).

Os comentários acima conferem pistas do fenômeno da gentrificação, também conhecido como enobrecimento urbano ou expulsão branca, e podem identificados desde estágios iniciais do desenvolvimento urbano. Como podemos constatar, o resultado desse processo, resulta na substituição de moradores de baixa renda por indivíduos de classe mais alta, muitas vezes com uma predominância étnica branca.

Fazendo parte do espaço urbano da cidade de Vitória (ES), o monumento se apresenta para a rua e seus transeuntes, com a finalidade de tornar visível a presença do negro e a cultura popular como parte da formação desse estado. A comunicação visual estabelecida entre os transeuntes e o monumento recorre a uma simbologia construídas com base em elementos afro, mas que também, sob as formas da realidade urbana, a concepção dessa obra se insere em um sistema onde as contradições e conflitos que permeiam a nossa sociedade se manifestam, como por exemplo, aquelas oriundas das relações e estruturas de poder. Nesse sentido, a obra nos oferece um olhar sobre a paisagem urbana, com possibilidades para problematizações e análises sobre a segregação espacial e processos de gentrificação lugares, os quais vem ocorrendo na

região em que está fixado o monumento.

As informações referentes ao processo de constituição do monumento sinalizam a sua importância como fonte de conhecimentos que podem ser explorados, especialmente em diálogo com o artista e membros que participaram do processo de constituição da obra. Outro foco importante de análise pode ser estabelecido a partir da sua representação enquanto memória e identidade do negro. Também, destacamos a importância de conhecer o contexto e as ações coletivas que tornaram possível a concretização do monumento.

A implementação do monumento decorreu de um processo sistemático, avigorado de reivindicações, mobilizações e debates junto a diversos segmentos do movimento negro, além da participação de membros da comunidade artística local. Segundo Gilberto Batista (2021), aproximadamente um ano antes da criação do monumento, durante um evento cultural na rua da cidade, que essas reivindicações se juntaram as vozes das pessoas presentes, proclamando a representatividade e o trabalho do povo negro no estado do Espírito Santo.

Gilberto (2021) destaca que essa questão estava presente na pauta de luta do movimento do negro e dos militantes negros do estado. Ele lembra que, no ano de 2000, foi criado um monumento ao Imigrante Italiano, em referência à importância da cultura italiana na formação do povo capixaba. A Prefeitura de Vitória foi responsável por financiar a parte dos custos com a construção dessa obra e contou com a participação empresarial. A existência desse monumento foi um elemento destacado na reivindicação, anunciada por Gilberto no carro de som do evento e direcionado ao então presidente da Assembleia Legislativa do estado do Espírito Santo, o senhor César Conalço, que estava presente e assumiu o compromisso de construir um monumento representativo do negro no estado (ENTREVISTA, GILBERTO BATISTA, 2021).

O escopo desse cenário convergiu na sistematização de uma proposta em forma de uma minuta de edital de concurso público para seleção de trabalho artístico de criação e construção do monumento em homenagem à comunidade negra capixaba, embasada em princípios fundamentais, apresentando o conceito e a finalidade do concurso de seleção de artista e obra, que contemplasse em sua composição a representatividade do negro na formação da sociedade capixaba. Como desdobramento desse conceito fundamental, designa-se que a obra/monumento tem “o objetivo de reconhecer a luta do negro pela igualdade de direitos e oportunidades - contribuir para quebrar o silêncio histórico que oculta a presença marcante do negro na formação da sociedade capixaba, o que levou a comunidade negra à invisibilidade social” (ALES, 2005, p. 01).

No tocante ao movimento de luta, militância e resistência, foi instituída uma comissão

composta por sete membros que, nesse primeiro momento, cumpria o papel de representação da proposição precedida pelos grupos, junto ao poder público. Em outubro do ano de 2005, a comissão solicita ao então Presidente da Assembleia Legislativa do estado do Espírito Santo, o senhor César Conalgo, a publicação de um edital em atendimento a uma proposta com orientações para realização do concurso, com a finalidade de selecionar artista para criação de obra de arte que “se revista de todo um conceito subjetivo e artístico com intuito de traduzir o conceito de resistência socioeconômica e cultural do negro capixaba” (ALES, 2005, p.14). Além disso, solicita a integração de um dos membros à comissão julgadora do concurso.

Em vista do propósito de valorização ao legado histórico do negro na formação da sociedade capixaba, os trabalhos/obras deveriam considerar:

- A) A presença constante e a contribuição do negro na formação cultural, econômica e política do Espírito Santo, que remontam ao século XVI;
- B) A participação do negro na construção do Estado que está centrada na força de trabalho, que foi a principal fonte de produção econômica do Estado, até a chegada expressiva dos imigrantes europeus na segunda metade do XIX;
- C) As marcas de sua cultura negra, legadas às manifestações que reconhecemos hoje como capixabas. (ALES, 2005, p. 03)

No dia 07 de dezembro de 2005, a Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo publicou o edital para realização do concurso público, conforme supracitado, considerando as proposições da minuta, assegurando a participação de membros da comissão inicial, entre outras demandas técnicas, normativas e específicas do edital. O processo de inscrição e seleção dos artistas durou aproximadamente dois meses. Ao todo, foram dez trabalhos inscritos no certame. O artista selecionado foi Irineu Pinto Ribeiro, com protótipo de uma estátua denominada “Guerreiro Zulu”. A obra foi entregue no final do mês de março de 2006, com recursos do estado do Espírito Santo.

O monumento representa um homem negro, com pescoço alongado, e sua forma simboliza um instrumento musical, a casaca. Trata-se de um instrumento de percussão que reflete a influência africana na música e no ritmo das bandas de Congo<sup>8</sup>. Segundo o artista, a composição das cenas foi resultado de pesquisa e estudo sobre a história, pois sem esse conhecimento “tudo fica muito raso” (ENTREVISTA, IRINEU PINTO RIBEIRO, 2019). Dentre as fontes utilizadas, o artista mencionou o livro *casa-grande & senzala*, do Gilberto Freyre e um livro sobre as ruínas da igreja de São de José do Queimado. A demanda da existência do monumento se une com as próprias necessidades do artista, um homem preto e

---

<sup>8</sup> O Congo, desde 2014, foi reconhecido como patrimônio imaterial capixaba pelo Conselho Estadual de Cultura. Sobre as bandas de Congo, indicamos os trabalhos de Neves (1980) e Fonseca (1991).

pesquisador que segue resistindo à coisificação causada pela produção capitalista, na qual impera a lei fundamental do lucro.

Na parte frontal da estátua, entre os sulcos e as sete cenas esculpidas em alto relevo, pode-se observar vários elementos que remetem à presença marcante do negro na formação e no desenvolvimento cultural, socioeconômico e político do estado do Espírito Santo. Ribeiro (2019) destaca que durante o processo de criação do monumento buscou por elementos que expressassem a cultura, a identidade do negro, a festa e a resistência do povo negro no estado. Durante o processo de escolha dos elementos, o artista procurou refletir sobre o silenciamento do negro na história do nosso país, para então, a partir daí, expressar a cultura, a identidade e a participação do negro na formação do estado. Assim, o monumento tomou forma material e simbólica para o povo negro capixaba, mas também, significativo quanto a sua representatividade, expressas nas seguintes cenas; as paneleiras de Goiabeiras; o congo; um casarão da cidade de São Mateus (ES); as Ruínas da Igreja de São José do Queimado, da cidade de Serra (ES); cultivo de mandioca; de café e de cana de açúcar.

Nas palavras de Ribeiro (2019), “o monumento precisava destacar a identidade do negro aqui no estado, não só de trabalho ou atrelada, vinculada à escravidão”. Nesse momento o artista argumenta, que o monumento foi concebido com o propósito de ir além de representar apenas o trabalho forçado e a história da escravidão associada aos negros, que frequentemente são os aspectos mais abordados em monumentos históricos. Em vez disso, o monumento busca destacar a diversidade e a riqueza da identidade negra, incluindo suas contribuições à sociedade e à cultura do estado. A declaração do artista indica o seu compromisso ético com o uso da arte, ao mesmo tempo, afirma a sua ancestralidade, materializando a cultura, a arte, os sabores e a presença negra como uma das etnias formadoras da cidade. Assim, compreendemos que o conjunto da obra confere a sua qualidade estética, na medida em que entra em contradição com as imposições do modelo capitalismo, destacando a cultura popular como parte integrante da formação humana.

Ribeiro (2019) destacou que embora algumas cenas possam ser vistas articuladas com o trabalho, como é o caso do cultivo de mandioca; do café e da cana de açúcar (figuras 4, 5 e 6), elas permitem estabelecer relações com o trabalho ainda hoje. Afinal de contas, “não podemos esquecer qual era a mão obra e sobre quais condições a economia do Brasil foi formada”.



Figura 4 - Cultivo de mandioca



Fonte: A autora, 2019.

Coutinho (1993) aponta que no estado Espírito Santo, a expansão da produção de café ocorrida em 1850, foi facilitada pela mudança do foco do tráfico de negros escravizados em direção à cafeicultura, paralelamente ocorria a formação dos núcleos coloniais de imigração estrangeira.

Figura 5 - Cultivo de café



Fonte: A autora, 2019.

Figura 6 - Cultivo de cana de açúcar



Fonte: A autora, 2019.

No período colonial, a mão de obra escravizada era a principal responsável por manter a produção de café e de cana de açúcar em várias partes do país. Esse cenário começa a apresentar algumas mudanças, a partir do ano 1888, quando ocorre a abolição da escravatura. Coutinho (1993) sinaliza que no estado do Espírito Santo, a estrutura de dependência colonial, afetou os senhores, donos das terras que sustentavam a monocultura de café, provocando o desmembramento de grandes fazendas em pequenas propriedades de subsistência.

Ribeiro (2019) destaca que as mudanças econômicas ocorridas no Brasil, especialmente ocorridas após a expansão cafeeira e abolição da escravatura, teve implicações profundas na história do país e na dinâmica das relações sociais e raciais. Com essa afirmação ele contextualiza a ideologia de branqueamento no âmbito do acesso à terra no contexto histórico pós-abolição no Brasil. Conforme observado pelo artista, essa ideologia se manifestou na política de distribuição de terras.

Enquanto o governo promovia ativamente a imigração europeia para o Brasil, os negros e negras livres não tinham recursos e nem apoio governamental para o cultivo e sobrevivência. Isso mostra que a abolição não resultou na garantia de uma vida digna para o povo negro e que os sofrimentos causados pelo sistema escravocrata, se estenderam ao longo do período moderno do século XX. Além disso, reflete a continuidade das desigualdades raciais e econômicas no país, com a preferência dada aos imigrantes europeus em detrimento das populações negras, das comunidades quilombolas e dos povos originários do Brasil no acesso à terra.

Portanto, ao olharmos para a formação do Espírito Santo, que possamos perceber os escritores dessa história, procurando entender os vínculos, as continuidades, os silêncios e aquilo que de alguma forma intercepta o presente.

Longe de qualquer nostalgia com o passado, o monumento proporciona mais que um repertório de símbolos ou signos sobre o negro, sua obra surge de uma reflexão que atravessa a própria existência do artista, representada nas relações entre cultura e identidade, no lugar que a arte ocupa e nos modos de significar as construções humanas. Com essa referência, Ribeiro (2019) fala da ancestralidade presente na culinária capixaba, apreciada e sentida por meio do sabor da “moqueca capixaba” feita na panela de barro, outro símbolo importante para a nossa cultura.

A moqueca capixaba, a panela de barro e as panelleiras de Goiabeiras (figura 7) são patrimônios culturais do estado do Espírito Santo. Ao serem destacados como marco representativo do negro, formam um importante referencial simbólico e cultural e reafirmam a identidade do estado. Logo, a criação do monumento “Guerreiro Zulu” materializou uma contribuição que muito tempo foi remetida a condição de invisibilidade. Portanto, o conjunto dessa obra e os diálogos que ela estabelece com a cultura do povo negro, como é caso do “congo” (figura 8) afirmam sua força em espaços urbanos e sociais, constituindo-se como um instrumento que permite as pessoas reconfigurarem os significados e os conhecimentos sobre a presença do povo negro na formação do estado.

Figura 7 - Panelleiras de Goiabeiras



Fonte: A autora, 2019.

Figura 8 - O Congo



Fonte: A autora, 2019.

Os elementos representados nas cenas que compõem o monumento Guerreiro Zulu, configuram um percurso do negro no estado do Espírito Santo. A obra abre perspectiva para outros espaços e diálogos com outras obras, histórias e cidades, como São Mateus (figura 9) e Serra (figura 10).

Figura 9 - Um casarão de São Mateus-ES



Fonte: A autora, 2019.

Figura 10 - Ruínas da Igreja de São José do Queimado - Serra (ES)



Fonte: A autora, 2019.

Além disso, a partir de ações educativas sistematizadas, entendemos que essas conexões e a representação artística da obra podem ser ampliadas no contexto da educação e do ensino, com a apropriação de conhecimentos de várias áreas do saber, conscientização e com a promoção da compreensão da herança cultural do negro e no Brasil.

Ao percorrer os sulcos entre as cenas, o monumento se instaura como palco de encontro com histórias, com um roteiro e uma narrativa em construção, requerida pela memória crítica em produção. Estamos diante de um monumento que testemunha tradições, cultura, história, saberes e memória do negro e, por ser parte integrante da formação do estado, deve ser conhecido como cultura viva. Essa percepção sobre o monumento, nos remete a um olhar crítico sobre o uso da arte como instrumento pedagógico, sobretudo, enquanto prática educativa na perspectiva da educação étnico-racial. Portanto, essa é uma abordagem que implica ações e/ou intervenções educativas que contemple a diversidade, a desconstrução de estereótipos, a reflexão sobre questões de justiça social, igualdade e a discriminação racial.

Diante da necessidade de reconhecer e corrigir lacunas e distorções na narrativa histórica existente, as ações educativas podem levar a uma reavaliação da posição do negro no cenário cultural e histórico das cidades, podendo significar ainda, a necessidade da construção de uma nova versão da história. Como já mencionado anteriormente, as características do monumento Guerreiro Zulu oferecem a oportunidade de expandir essas ações, como exemplificado na cena de um casarão na cidade de São Mateus, situada no norte do estado, e pela cena que faz referência às ruínas da Igreja de São José do Queimado, localizada na cidade

de Serra, que faz parte da região metropolitana de Vitória (ES). Está última é destacada nesse estudo como um dos desdobramentos da nossa investigação, a qual nos dedicamos em prol de uma interpretação crítica das ruínas da Igreja de São José do Queimado, apresentando algumas possibilidades para o desenvolvimento de intervenções educativas na perspectiva da educação étnico-racial em diálogo com espaços (cidade; monumento).

Consideramos que o monumento e todas as cenas representadas, são importantes para a história do negro e constituem respostas históricas para questões que fazem parte do presente, como: por que os negros são invisibilizados? Por que persistem estereótipos raciais prejudiciais na cultura popular? Por que é importante entender a história colonial e o impacto duradouro nas dinâmicas raciais? Essas perguntas são pistas e argumentos que contribuem com o processo de criação e desenvolvimento de ações e práticas educativas antirracistas, sobretudo, por estarem pautadas em referenciais teóricos contrários a exploração, a dominação e a colonização das práticas culturais e populares. De acordo com Krenak<sup>9</sup> (2020) e Ricoeur (2007), esse entendimento e prática iniciam pelo conhecimento da realidade em que cada Ser está inserido, ou seja, pela consciência crítica da memória.

Observamos que os elementos que compõem o monumento formam uma estrutura física e funcional, tornando-se assim uma presença permanente no cenário. Por outro lado, por meio de seu desenho contextual, pode ser visto como instaurador de cenas, pelo aspecto de qualificação social, cultural, econômica e política que inscreve nos espaços. Dessa forma, acreditamos que o conjunto da obra materializa a presença da comunidade negra no estado, abrindo caminho para o diálogo com questões que envolvem o contexto urbano, como a diversidade sociocultural, a valorização do coletivo, o compromisso com a identidade e a reinterpretção do patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, dos negros que residem ou residiram no Espírito Santo.

---

<sup>9</sup> Entrevista concedida ao Le Monde Diplomatique Brasil, realizada por Thiago Mendonça, no ano de 2020. Disponível em: <<https://pulitzercenter.org/pt-br/stories/video-vozes-da-floresta-ailton-krenak>>. Acesso em: 20 Jul. 2023.

No dia 05 de outubro de 2023, Ailton Krenak foi o primeiro indígena escolhido pela Academia Brasileira de Letras a ocupar uma cadeira, assim, reconhecido por suas contribuições à língua, literatura e cultura brasileira.

#### 2.4.1 O monumento guerreiro Zulu: práticas, saberes e vivências da EJA na cidade

A visita de campo ou a visita mediada, junto ao monumento “Guerreiro Zulu”, destaca-se como uma experiência muito potente para o desenvolvimento da percepção. No contato com o monumento, com o espaço e com o artista, pois somos provocados e, de forma ativa, o olhar é ampliado, culminando na significação.

Como ação educativa e de ensino, essa ação ou intervenção pedagógica requer a mediação do professor e da professora, no sentido de oferecer condições para as experiências com os conhecimentos produzidos socialmente. Assim, consideramos que os primeiros movimentos e mediações sobre os temas e os conteúdos envolvendo os monumentos e/ou espaços, iniciem nas salas de aulas a partir de discussões sobre o que sabem e o porquê da existência do monumento. Um outro momento pode ser realizado nos espaços/monumentos, por meio de uma visita mediada, permitindo aos estudantes estabelecerem análises sobre a obra, o discurso e a narrativa construída pela obra. Em seguida, com o retorno à sala de aula (escola), as observações e as análises estabelecidas pelos estudantes, poderão ser debatidas e problematizadas, ampliando as possibilidades de conexão com os conhecimentos. Com base nessa abordagem metodológica, os professores da escola professor Admardo Serafim de Oliveira (ASO) têm desenvolvido ações educativas com os estudantes da (EJA) envolvendo espaços da cidade e monumentos. O trabalho pedagógico tem sido realizado:

Com leitura de textos e imagens, identificação da localização geográfica usando os mapas, contextualização histórica, dramatização com estátuas vivas e produções de textos coletivos e individuais, os estudantes foram reconhecendo esses monumentos e se interessando pelas suas histórias, seus contextos e representatividade. (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2022)

Além disso, é uma possibilidade de aprender para além do espaço escolar, explorando o potencial educativo da cidade e dos monumentos, conforme foi relatado pelo estudante Sebastião Martins dos Santos, durante a visita ao monumento “Guerreiro Zulu”, realizada no dia três de outubro de 2022: "Conhecemos o Guerreiro Zulu e foi onde que vimos que havia sido dado em sala de aula: as gavetinhas com o congo e as paneleiras. Gostei muito que o artista estava presente e foi até as paneleiras com a gente. O mestre da arte deu várias explicações sobre a escultura" (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2022).

Para a professora a Christina Gonçalves (2022) a visita mediada é uma das ações que pode tornar os monumentos como espaço de diálogo com a cidade e com o conhecimento. Ela

destaca que, esse trabalho compete as escolas, aos professores e as professoras, mas que para isso, eles precisam de vivenciar momentos de formação, em que possam conhecer esses monumentos. “A gente precisa de resgatar essa prática educativa não formal das visitas guiadas, dialogar com os movimentos também, de ativismo (ENTREVISTA, CHRISTINA DA SILVA GONÇALVES, 2022).”

Figura 11 - Visita de campo de estudantes da Eja da Emef (ASO)



Fonte: A autora, 2022.



Mapa 2 - Percurso da visita de campo - Eja Emef (ASO)



Fonte: A autora, 2023.

Assim como o artista Irineu Ribeiro, a professora Christina compreende a arte como uma prática de intervenção na esfera pública, com possibilidade de uso no contexto da educação e da formação humana.

Arte é uma forma de expressar e transcrever, a forma como o artista experimenta o mundo. Esse registro dessa experiência, a produção do artista carrega consigo o contexto individual do artista o contexto histórico, psicológico, filosófico, político, isto é, várias dimensões de um período. E, acessar as produções artísticas, sobretudo, no contexto de uma metodologia que aborde essas diversas dimensões, cria oportunidades de aprendizagem. (ENTREVISTA, CHRISTINA DA SILVA GONÇALVES, 2022).

Enquanto obra de arte pública de referência afro-brasileira, o monumento “Guerreiro Zulu”, ao tratar sobre a contribuição do povo negro no processo de formação do estado do Espírito Santo, assume um papel de extrema relevância, pois historicamente, por razões baseadas em premissas racistas, do eugenismo e de interesses da hegemonia de grupos da elite brasileira, tentam desqualificar e omitir as marcas, a memória e a herança cultural, social, intelectual e religiosa do povo negro.

Para Christina Gonçalves (2022), o monumento “Guerreiro Zulu” permite um resgate da história, aponta uma memória/ancestralidade presente na nossa cultura, através das manifestações artísticas apresentadas nos relevos que compõem a escultura. A professora relata que, o monumento não tem uma boa visibilidade na cidade de Vitória (ES), muitos estudantes

relataram essa experiência de que, enquanto transeuntes, não perceberam ou não visualizaram o monumento em questão. No caso das panelas de barro de Goiabeiras, apesar de muitos estudantes não conhecerem o espaço, eles sabiam da existência. Christina (2022) percebe que a aula de campo (visita mediada) no espaço, provoca e amplia as experiências com o conhecimento e o aproxima da realidade e das necessidades humanas. Sobre uma experiência vivenciada na visita (figura 12), a estudante Raquel da Cruz Oliveira lembra que “um momento triste foi o relato sobre a morte das panelas por Covid na pandemia” (PREFEITURA DE VITÓRIA, 2022).

Figura 12 - Visita de campo - Eja da Emef (ASO) –  
Panelas de barro de Goiabeiras



Fonte: A autora, 2022.

Essas observações nos inserem no contexto de pensar a cidade como um construto humano, portanto, um espaço que testemunha os saberes, a ignorância, medida, às vezes, por certa neutralidade e relatividade. Nesse exercício de interpretar a cidade, acrescentamos que a capacidade de resistência e as articulações possíveis dos sentidos e significados do monumento implicam no grau de envolvimento e de vínculos a serem mantidos com os envolvidos, com os diversos setores da sociedade e com a realidade.

A obra e as cenas foram selecionadas pelo artista para desenvolver o conceito de resistência socioeconômica e cultural do negro no estado do Espírito Santo, revelando uma diversidade de elementos que transpõem fronteiras historiográficas, culturais e políticas. A obra se configura como um registro e memória do negro e, ao mesmo tempo, provoca-nos a pensar em alternativas que podem possibilitar a superação da invisibilidade e do reconhecimento da participação do negro, para além da escravidão e da noção de participação do negro “centrada na força de trabalho”.

Nesse sentido, cabe a nós desvelar a história e analisar os elementos que a compõem, com vistas a estabelecer conexão com uma diversidade de assuntos e campos de conhecimentos, como também, do legado da cultura, da culinária, da arte, da religião, das festas, das pessoas negras e outros, que são parte dessa história. Além disso, coloca em evidência a articulação da educação na cidade e a temática História e Cultura Afro-brasileira, que consideramos importante e necessária de ser contemplada nos processos de ensino, em conformidade com a Lei 10.639/03.

Assim, compreendemos que essa iniciativa de pesquisa pode produzir outros olhares e percepções sobre os espaços urbanos, suscitando a reflexão e o conhecimento da luta do povo negro, de modo a combater os processos de invisibilidade étnica, ainda presentes na cidade e, sobretudo, contribua com a valorização e a preservação de práticas culturais de afirmação de ancestralidade e de cultura, resultando numa vida articulada de fundamentos menos homogeneizadoras/ homogeneizantes sobre a cultura.

Tendo em vista estas e outras considerações, esse estudo se dedica à leitura e à interpretação do monumento Guerreiro Zulu considerando os aspectos históricos, culturais e sociais da constituição do monumento, de modo a interpretar os elementos simbólicos e narrativos que desvelam parte da memória coletiva. Além disso, ao destacar as conexões que a obra estabelece, a pesquisa analisa a representação das ruínas da Igreja de São José do Queimado como um elemento significativo no monumento, contribuindo para a construção da identidade e a valorização dos territórios negros.

### **3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METOLÓGICOS PARA COMPREENDER A CIDADE E SEU POTENCIAL EDUCATIVO: A CAMINHO DOS ENCONTROS, CONFRONTOS, LEITURAS E DESCOBERTAS**

Conforme já assinalamos, esta pesquisa propõe dialogar com diferentes sujeitos, elementos e espaços que integram a cidade de Vitória (escola, arte, professores, estudantes e outros), com foco nas práticas educativas antirracistas. Nesse capítulo, apresentamos algumas discussões teóricas que consideramos relevantes para nossas ações de investigação e, conseqüentemente, o conjunto das análises que pretendemos tecer. Para isso, alinhamo-nos a autores vinculados à perspectiva crítica como Henri Lefebvre, o qual apresenta contribuições relevantes para pensar a cidade e a produção do espaço como fato social, histórico, político e econômico, marcado por tensões e contradições. Além desse autor, elencamos outros como Canevacci (1993); Nogueira (2006), Moura (1994), Quijano (2005), Freire (2011), para dar subsídio às nossas análises que compreendem a relevância de práticas educativas que colocam em conexão os sujeitos da escola com espaços da cidade, na promoção do acesso ao conhecimento elaborado em uma abordagem integral. Mas, como podemos promover a educação como formação integral do ser humano?

Uma possível resposta para essa pergunta implica algumas reflexões e problematizações sobre as relações com os conhecimentos elaborados e produzidos pela humanidade no decurso da história. Daí, retomamos duas afirmações desse estudo, já mencionadas na introdução. A primeira, evocada na filosofia Ubuntu, destaca a necessidade de criar a unidade na diferença, trabalhando não só as diferenças, mas também, as semelhanças entre si; já a segunda, corresponde ao sentido educativo de produção da vida, ou seja, enquanto percorremos o caminho da vida, aprendemos a caminhar e a repensar o caminho (FREIRE, 2011). Significa que produzir a vida é um ato educativo que ocorre por meio de processos educativos e em diversos espaços.

Segundo Saviani (2011), a formação integral do ser humano está atrelada ao cumprimento do papel social da educação, na medida em que ela garante o acesso aos conteúdos curriculares historicamente acumulados, bem como sua formação para o convívio em sociedade. Ocorre que, no contexto atual esse tipo de educação, entra em contradição com a sociedade capitalista que, dividida em classes, detém a propriedade privada dos meios de produção, afetando profundamente a forma de criação e de apropriação dos conhecimentos, dos espaços, da cultura e da vida. O autor argumenta que essa característica da sociedade capitalista

introduziu, pela via do fetichismo da mercadoria, a opacidade nas relações sociais. Nesse fluxo, a vida segue sendo vivida por procuração.

Para Saviani (2011) e Paulo Freire (2011), as contradições que atravessam a sociedade capitalista determinam o modo de organização e de funcionamento da educação. Logo, o espaço escolar tem sido um instrumento utilizado pela ideologia dominante que, sob uma concepção abstrata de homem, a tradição liberal conservadora define a finalidade da educação. Em decorrência disso, Saviani (2011) pontua que a educação concebida pela burguesia consistiu uma proposta dualista, direcionada para dois campos de atuação: uma voltada para as profissões manuais, dispensando a necessidade do domínio dos conhecimentos teóricos e intrínsecos relacionados; e a outra para aqueles das profissões intelectuais, que, nesse caso, requeriam o domínio dos respectivos fundamentos teóricos amplos, a fim de preparar as elites para atuarem nos espaços privilegiados de poder.

Desse modo, para assegurar uma educação que proporcione o desenvolvimento integral de todos, Saviani (2011) afirma que implica dois momentos organicamente organizados:

[...] um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante representada pela ideologia burguesa; e um momento positivo que implica a reorganização dos currículos de modo que garanta a todos os alunos o saber sistematizado produzido historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 197).

A tarefa não é fácil, uma vez que a luta por esse tipo de educação coincide com a luta por outro tipo de sociedade, ou seja, que supere a atual. Para Saviani (2011), a educação escolar é um espaço privilegiado para isso, na medida em que vai acionando novas formas que viabilizem o alcance do objetivo, a formação integral do ser humano, histórico, social, cultural e político.

Em busca por caminhos possíveis para interferir nesse processo, Paulo Freire defende a educação humanizadora, a qual parte de uma teoria ou uma compreensão ético-crítica-política da educação e tem como uma de suas bases o diálogo, que possibilita a conscientização com o objetivo de formar cidadãos da práxis progressista; de sujeitos ativos transformadores da realidade social, econômica e política. Realidades essas injustas, opressoras e dominadoras, praticadas e reproduzidas por meio de práticas educativas, dentro dos espaços escolares e em outros espaços educativos.

Nesta compreensão, a proposta da educação humanizadora defendida e debatida por Freire (2011), opõe a um tipo de educação mecanicista, que nega e inviabiliza o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, favorecendo a dicotomia entre os

saberes e as culturas.

O posicionamento ético, político e cultural, preconizado pela educação humanizadora, fica evidente quando Freire (2011) se preocupa com o respeito devido ao mundo dos educandos, a realidade em que vivem e a ampliação da visão de mundo. Assim, a escola cidadã configura um espaço para o desenvolvimento integral do ser humano, atuando como formadora que ensina para e pela cidadania, no qual os envolvidos desenvolvem capacidades de pensar, de compreender e manifestar sobre as relações de poder e políticas do mundo em que vivem e, assim, conscientizados de serem parte de sua emancipação e transformação.

Esses são alguns aspectos oriundos da crítica, luta inabalável empreendida por Paulo Freire contra a opressão e a dominação. Trata-se de uma luta histórica em defesa de uma educação que sirva de instrumento de transformação social e construção de um outro modelo de sociedade, por meio da qual os envolvidos possam, por meio do diálogo, da conscientização de suas práticas, de suas condições e da reflexão crítica, compreender e, assim, interferir na realidade promovendo mudanças. Isso implica desconfiar do discurso neoliberal e de que o mundo em que vivemos atualmente, é o único mundo possível.

Conforme já assinalado, a educação escolar desempenha um papel que é reconhecido pela sociedade, especialmente, pela classe dominante, que tem se apropriado da mesma para exploração e manutenção do capitalismo. Nesse sentido, a educação humanizadora propicia ações nas quais os envolvidos possam aprender em suas próprias práticas de ensino, de aprendizagem e de luta a estabelecer os limites, suas reivindicações e seus direitos. Nesse cenário, Freire (2011) lembrou que as práticas, as ações, as intervenções humanas e educativas não são neutras. Isso implica, para o educador e para o educando um processo formativo embasado na relação entre teoria, prática, ação e reflexão. Segundo o educador, para a construção do conhecimento e do desenvolvimento pleno dos indivíduos é essencial que haja uma relação dialógica e considere os pressupostos antropológicos, históricos e culturais.

A educação como formação do integral do ser humano preconizada por Saviani (2011), dialoga com os pressupostos da educação humanizadora da escola cidadã de Freire (2011), especialmente, por apresentarem contribuições para uma educação que atente para a formação dos envolvidos, compreendendo as várias dimensões da realidade. Além disso, suas teorias críticas, evidenciam a dominação e a negação de saberes e culturas, mas também, vislumbram as possibilidades de libertação, por meio da educação e da emancipação dos sujeitos. Para isso, precisamos explorar essas características, aprofundando e radicalizando suas implicações no sentido da construção de uma proposta educativa que contemple a toda população e assegure o ensino de qualidade.

Desse modo, no próximo tópico, abordaremos sobre o conceito de cultura, apropriação e representação em interface com os apontamentos decoloniais relacionados ao eurocentrismo, à ideia de raça associada a um projeto de dominação, à crítica ao desenvolvimento dos espaços, à colonialidade do poder, do ser e do saber, como instrumentos de formulações críticas e de transformação da realidade. Essas reflexões e aproximações teóricas, visam subsidiar a compreensão da nossa temática de pesquisa, que envolve conhecimentos, saberes e culturas do povo negro, a partir de estudo de um monumento, o “Guerreiro Zulu”, localizado na cidade de Vitória, Espírito Santo (ES).

### **3.1 A perspectiva descolonial<sup>10</sup>: diálogos e rupturas na construção de práticas educativas antirracistas**

As populações colonizadas foram impactadas por meios de controle e exploração da mão de obra, disseminada entre os europeus ou brancos colocando em evidência a percepção de que o trabalho remunerado era prerrogativa desse povo. A prática colonizadora arraiga em seu contexto a inferioridade racial, ao disseminar o entendimento de que os colonizados não mereciam remuneração.

Ainda na atualidade, não raro, são encontradas atitudes que evidenciam a imposição de superioridade branca em diversas regiões do mundo. Essa supremacia se reflete através dos menores salários, trabalhos forçados, classificação social, escassas oportunidades de capacitação e renda, em um contínuo da colonialidade imposta pelo poder político e pelo capital dominante (QUIJANO, 2005).

Compreende-se que, no paradigma de poder global em relação ao controle do trabalho assalariado, o exercício laboral foi sendo constituído como atividade de dominação, articulando a sujeição dos modos de trabalho sem remuneração às etnias colonizadas – a princípio os indígenas, os negros e posteriormente os mestiços nas Américas e os demais colonizados como, os oliváceos e amarelos em outras partes do mundo. Com o passar do tempo, presencia-se a

---

<sup>10</sup> A partir de uma diferença histórica e temporal, Ballestrin (2017) discorre que o termo “decolonial” foi elaborado pelo grupo modernidade/colonialidade (MC), na década de 1990, nos Estados Unidos. A mobilização desse coletivo, entorno do termo “decolonial”, se fundamenta na ideia de transcender a colonialidade, enquanto a expressão “descolonização”, seria a superação do colonialismo ou de “descolonização” (processos de luta das colônias pela descolonização). Alguns autores fazem uso do termo “decolonialidade” no sentido de projeto político-teórico alternativo. Neste texto, o uso das expressões “descolonial”, “decolonial” e “decolonialidade” demarcam a utilização por autores e em conformidade com as fontes citadas.

sujeição com as atividades laborais remuneradas, exercidas pelos assalariados.

Isso acontece em virtude da “geografia social do capitalismo” compreendido como “eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos” (QUIJANO, 2005, p. 120). Inserida nesse contexto de desenvolvimento do capitalismo, a cultura, bem como o modo de apropriação, produção e reprodução, também é impactada.

A inserção de diversificadas composições culturais representou, tanto na Europa quanto na América, a conformação cultural, em compêndio intersubjetivo, análogo à junção de todos os meios de controle do trabalho, envolvendo o capital e o estabelecimento do capitalismo mundial. No contexto do novo modelo de poder global, ou seja, do dominante, concentra também, sob sua preeminência o comando de todas as maneiras de controlar a subjetividade, de exercer a cultura e, essencialmente o conhecimento e a produção desse saber (QUIJANO, 2005). É um processo que constrói e reconstrói o controle da maioria em benefício da reduzida minoria dominante, especialmente, em classes de poder e capital, delimitando os explorados e os dominados, sendo que, os pertencentes a classe menos favorecida, são as principais vítimas.

São perceptíveis as consequências e os resquícios do estabelecimento de uma conexão de domínio direto, político, social e cultural da Europa, exercendo a hegemonia sobre os colonizados em todos os continentes. Sobre esse processo centrado na modernidade, Quijano (1992) compreende que, apesar da derrota colonial na maioria dos setores, no que se refere à herança estrutural produzida a partir do colonialismo, perpetuam-se as discriminações sociais, raciais, étnicas, antropológicas e cultural, em virtude da concepção atribuída a cada momento, a cada época ou agentes e populações impactadas. Conforme destacado por Quijano (2005), as relações sociais e de poder, envolvidas nesse processo de domínio e exploração violenta da América, se estruturam em dois eixos fundamentais: a classificação da população mundial a partir da ideia de raça e a articulação de todas as formas de controle do trabalho.

Dessa forma, ao olharmos para as relações sociais e de poder que instituíram a América, é preciso evidenciar que se trata de uma história de coações, de violências à vida, de privações às formas de viver. Também encontram-se nos fundamentos dessas relações, o extermínio de povos originários, a escravidão, a servidão, a (des)possessão de terras e a exploração das riquezas naturais.

Inserido neste contexto de dominação, coação e servidão, Franz Fanon (1965) argumenta que o colonialismo deve ser entendido também, a partir dos discursos de inferiorização dos colonizados. A inferiorização imposta pelo colonizador é ao mesmo tempo, incorporada e reproduzida nos próprios referenciais culturais do colonizado. Nesse processo, o



autor destaca que “não é possível submeter à servidão aos homens sem inferiorizá-los parte por parte” (FANON, 1965, p. 48). Daí, buscando compreender essas novas relações, o autor evidencia o profundo vínculo entre colonialismo e o racismo, pois “o racismo não é mais que a explicação emocional, afetiva, algumas vezes intelectual, desta inferiorização” (FANON, 1965, p. 48).

Questões relevantes são evidenciadas em Nascimento (2018), quando se trata do diálogo entre cultura e a descolonialidade, requerendo reflexões acerca da articulação entre as principais vertentes intelectuais e tradição na construção teórica descolonial latino-americana. Nesse contexto, o enfoque central das indagações se volta para a possibilidade de ruptura da lógica da colonialidade moderna, de modo a manter o que se considera contribuições do liberalismo e do marxismo, bem como a ocorrência de limitações no impacto interno do embasamento epistemológico das ciências sociais. São algumas das questões que levantam debates associados ao constitucionalismo e contradições metodológicas abrangendo esferas políticas e movimentos sociais, que tendem a evidenciar em discursos e práxis a colonialidade, reivindicando a decolonização. Isso implica um olhar crítico sobre a teoria e a prática, sobre as elaborações, as produções e as formas de apropriações ocorridas ao longo do tempo.

A produção do saber decolonial tem por finalidade produzir problematizações sistemáticas a respeito do conhecimento produzido, mas, sobretudo, reivindicar os saberes que foram ocultados, invisibilizados e marginalizados, simplesmente pelo fato de não fazerem parte da cultura ou da classe dominante, como é a produção da vida dos negros em nosso país (NASCIMENTO, 2018).

Conforme abordado por Quijano (2005), o caminho é histórico, com fronteiras ideológicas, dentre as quais se evidencia a determinação de um sistema ideológico de “democracia racial”, que dissimula a real discriminação e dominação colonial dos povos negros. Esse cenário abrange o Brasil, a Colômbia e a Venezuela. São países que lutam para o reconhecimento da cidadania adequada da população negra, mas ainda se deparam com tensões e conflitos raciais, que se apresentam implícitos e explícitos nas formas de violências econômica, social, cultural e psicológica.

Quijano (2005) atenta para a presença de elemento fundamentado na determinação do pensamento de raça, enquanto instrumento de dominação que evita de modo radical, o incremento e a efetivação da nacionalização da sociedade e do Estado, na mesma proporção que cria impedimentos a sua democratização, estruturados em paradigma eurocêntrico e, sendo de maneira decisiva na América Latina. Além disso, o autor destaca que as diferenças étnicas não são fundamentalmente a base da dominação, por seu turno “[...] a heterogeneidade

histórico-estrutural implica a co-presença e a articulação de diversas ‘lógicas’ históricas em torno de algumas delas, hegemônica, mas, de modo nenhum, única” (QUIJANO, 1992, p. 9).

Em primeiro momento, reivindica-se a descolonização epistemológica com a finalidade de abrir caminho para um novo diálogo intelectual, que promova a o conhecimento produzido pela humanidade, bem como, os diferentes saberes e significados, como estrutura de outra lógica que tenha pretensão de legitimamente implementar certa integralidade e organicidade. A liberação das vinculações interculturais do domínio da colonialidade abrange ainda o livre-arbítrio dos sujeitos de escolher do modo individual ou coletivo tais encadeamentos. Desse modo, tem-se como finalidade, efetivar procedimentos de alforria social de toda manifestação de poder estruturada como forma de exploração, desigualdade, discriminatória e dominação (QUIJANO, 1992).

Nas investigações culturais, as questões descoloniais surgem com o intento de causar rompimento nos debates alcançados sobre as culturas e povos subordinados a submissão no decorrer dos tempos, arraigando fortes influências de períodos distintos, com a suposição de universalidade neutra, abalizadas por um paradigma capitalista, racista e heteronormativo.

Os estudos descoloniais recentes evidenciam uma ruptura que alcança ainda os estudos culturais, propondo transpor as constituições de ideias hegemônicas, em que suas tradições são contestadas em virtude de seus artifícios teóricos e metodológicos. Nascimento (2018) argumenta que os enfrentamentos ocorrem pela opção em se desvincular dos contextos imobilizados para dialogar com outros cenários de conhecimento, como da cultura popular, não raro ignorados na academia.

As abordagens descoloniais trazem reflexões críticas às investigações culturais, no que se reporta à construção de representativos que persistem assinalados pela modernidade, e necessita de maior consideração. Refletir, analisar e discorrer a partir da América Latina, aqui especificamente do Brasil, demanda edificar conjecturas que ponderem diálogos para com o contexto, assim como, para com a representação, que delinea um *locus* fragmentado, extremamente marcado pela colonialidade, também impactado pela modernidade e influenciado pela constância de subalternização.

Nesse sentido, Grosfoguel (2008) assevera a necessidade de aprofundamento na criação de “pensamento de fronteira”, que requer o abandono de ideações epistemológicas relacionadas a modernidade e pós-modernismos, “[...] aprisionados no interior do cânone ocidental, reproduzindo, dentro dos seus domínios de pensamento e prática, uma determinada forma de colonialidade do poder/conhecimento [...]”, e ponderar incluso em outros termos (GROSFOGUEL, 2008, p. 116).

No entanto, trata-se de um movimento de conhecimento e pensamento que no processo é complexo. Não é fácil relegar ao abandono o conhecimento gerado e legitimado no decorrer dos séculos, pelo e no eurocentrismo. O pensamento de fronteiras consiste ainda em uma ideia de comunicação. Desse modo, se entende que, em virtude de suas especificidades instituidoras, as investigações de acolhimento avizinham-se das análises e reflexões descoloniais, conjecturando acerca do requerimento e do embate dos saberes e práxis dos indivíduos nas relações comunicacionais, invertendo, dessa maneira, a atenção para outros interesses distintos e alheios às suas prerrogativas (BALLESTRIN, 2013).

Nesse sentido, instaura-se a abertura às discussões sobre dissimilaridades e proximidades nas investigações culturais e descoloniais. Em se tratando de Brasil o debate não alcança um fim em si mesmo, em virtude da interculturalidade e suas orientações descoloniais. Refletir a partir dessas perspectivas depara-se com “[...] lutas, práticas e processos que questionam os legados eurocêntricos, coloniais e imperiais e pretendem transformar e construir condições radicalmente distintas de pensar, conhecer, ser, estar e conviver” (NASCIMENTO, 2018, p. 86).

Contudo, sem expectativas de refutações incondicionais e decisivas, considera-se possível a construção de investigação com base nos estudos críticos do ponto de vista decolonial, cuja contribuição compreende as marcas da colonialidade do poder e do conhecimento acerca dos indivíduos e instituições, articulados às contribuições das investigações culturais, presentes na modernidade atual, campos nos quais as reflexões descoloniais podem avançar.

### **3.2 Cultura, apropriação e representação: caminhos possíveis para interpretações e elaborações contra hegemônicos**

O conceito de cultura é percebido de maneira contextualizada a partir da percepção das especificidades que marcam a história cultural. Na concepção de Roger Chartier (2009) pode ser refletida a partir de um conjugado de valores, simbologias, disseminados por uma comunidade ou grupo com o formato de compreender, interpretar, representar determinada situação e/ou condição do e no mundo.

Os elementos que se conectam mais comumente à cultura para compor um cenário de abarcamento da história cultural configuram-se na comunicação, representações e práxis

culturais, efetivadas por sujeitos em afinidade uns com os outros e na sua analogia com o mundo. Isso engloba tanto as práticas discursivas quanto as não-discursivas.

Observa-se que a disposição nas ciências humanas, atualmente, se apresenta muito mais a discursar em pluralidade cultural do que proporcionar enfoque em única cultura aceita de maneira genérica. Considera-se que não há cultura que seja total e que não tenha parte de outras culturas. Portanto, as possíveis abordagens, análises e estudos sobre cultura devem considerar a diversidade, mas atentos na realidade social, buscando decifrar o que segue nas representações, captando o sentido, as produções, os conflitos, os distanciamentos e outras experiências de viver, criar e produzir vida.

A produção de um bem cultural como um artefato, uma peça, um livro ou um monumento, está essencialmente insculpido em uma natureza regida por duas extremidades, quais são as representações e as práticas. Por exemplo:

[...] um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural, e ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e a viabilizar um determinado repertório linguístico e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes. (D'ASSUNÇÃO BARROS, 2005, p. 134).

Desse modo, as representações e práticas continuamente decorrem de causas motivadoras vivenciadas e experienciadas no âmbito das relações sociais. Conforme destacado por Chartier (1991, p. 17) as representações arraigam-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação”. Portanto, promovem a produção de uma diversidade de apropriações admissíveis às representações, em conformidade com as necessidades sociais, com as determinações e interesses políticos, com os estímulos e necessidades com as quais se deparam o universo humano.

Ainda, em atenção à representação, Stuart Hall (2001) argumenta que é no seu interior que as identidades são formadas e transformadas. Observa-se, então, a importância de não relativizar a diversidade, já que se trata de transformações e relações sociais. Exemplificando, podemos não saber o que é ser um negro quilombola, devido ao modo como essas comunidades vieram a serem representadas por um conjunto de significados - elaborados desde o período colonial nos preceitos da escravidão. Segue-se que uma comunidade quilombola<sup>11</sup> não é apenas

---

<sup>11</sup> No Espírito Santo os territórios negros quilombolas estão organizados em várias partes do estado e suas formações decorrem das relações de trabalho, de manutenção da vida e das relações comerciais. Grande parte dos espaços correspondem às terras recebidas por herança, doações e ocupações. Segundo fonte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), existem no estado do Espírito Santo, vinte um (21) territórios negros quilombolas que abrem processos para reconhecimento e regularização territorial como comunidades quilombolas. Porém, até o momento, somente quatro (04) dessas comunidades quilombolas foram plenamente

uma configuração de habitat, mas uma organização que produz sentidos, um sistema de representação cultural. Temos então de buscar nas representações, nas práticas e no conjunto de significados que as compõem, captar toda a riqueza das experiências, que por serem simbólicas e dotadas de sentidos, constroem identidades.

Canclini (1983) desenvolve uma abordagem de cultura a partir de suas especificidades como oposição à natureza, com expectativa da capacidade de adquirir legitimidade universal, despida de convencionalismos etnocêntricos. Caracteriza a cultura como algo reservado de atividade produtiva humana. Nessa concepção, integram como elementos da cultura todas as ações humanas, incluindo as práxis e crenças rotuladas como manifestos de ignorância como as superstições, normas sociais e técnicas simples dos que vivem expostos aos riscos da natureza.

Para Canclini (1983) todas as culturas englobam certa estrutura, por mais rudimentares que se apresentem, trazem em sua essência coerência e sentido, mesmo aquelas que tensionam determinados grupos sociais ou por esses são rejeitados.

A heterogeneidade dos padrões culturais, as distintas modalidades da criação cultural dos vários setores e classes, são agrupadas e até mesmo homogeneizadas em certo limite. Por meio da representação ou reprodução alegórica das composições materiais, para entendimento, recriação ou alteração da estrutura social.

Considera-se que a cultura se refere a todas as práticas e organizações voltadas à gestão, renovação, reelaboração e reorganização do sentido. Logo, a cultura configura-se em uma condição específica da estrutura social, portanto, não é possível ser analisada, investigada e estudada de modo isolado, em decorrência de encontrar-se permeada na totalidade dos fatos socioeconômicos haja vista que, de forma generalizada, o produzir cultura emerge dos imperativos universais de uma estrutura social que determina o arranjo próprio para a criação e possibilita a sua existência.

É imprescindível reconhecer a relevância das composições intermediárias, a fim de impedir deformações na metodologia. Por exemplo, ao estudar elementos culturais, como uma cantiga, dança popular ou um monumento, não deve ser analisada apenas a acepção interna da

---

reconhecidas. Os autores Schimtt, Turatti e Carvalho (2002), apontam que no período colonial, a definição de quilombo era atribuída a toda habitação de negros fugidos com mais de cinco pessoas. Ainda que, os registros da historiografia apontem para essas formas de caracterização, o modo como viviam e vivem, configuram símbolos de resistência. Entre os tantos elos de resistências formados por quilombos, destacamos o Quilombo dos Palmares. Seu processo de organização ocorreu no final do século XVI, no período da era colonial brasileira e chegou a reunir em torno de 20 mil pessoas. Situado na Serra da Barriga, no Estado de Alagoas, o quilombo dos Palmares tornou-se um dos grandes símbolos da resistência dos negros escravizados. Teve como principais lideranças Ganga Zumba e depois Zumbi, assassinado em uma emboscada na guerra contra os portugueses.

obra, similarmente aos feitos da crítica idealista, ou meramente relacionar o arcabouço da obra com a coletividade em seus adjacentes. É necessário atentar-se para as deliberações sociais gerais, sabendo que a cada elemento cultural existe um campo mediador, da produção, da construção, entre outros, os quais são mediados pela estrutura de grupos e/ou instituições que organizam os grupos sociais e a sociedade (CANCLINI, 1983).

Inserida nesse contexto, o autor cita o aparelho educacional como uma instituição que pode possibilitar o acesso aos conhecimentos, mas também pode restringir, em conformidade com o arranjo socioeconômico, que determinam os expedientes para a apropriação do capital cultural, reproduzindo no sistema a estruturação antecedente da disseminação da cultura entre as classes (CANCLINI, 1983).

Nestas condições, muitas culturas tendem a desaparecer, haja vista que se reprime o sentido dos elementos e mensagens criadas por uma coletividade mais ou menos fechada, que seja uma região, um bairro, um povo ou uma classe. Nesse processo, imagens, obras, contextos, referenciais, menções semânticas e históricas que enlaçavam os sentidos, são perdidas, desestruturadas e/ou desconstruídas. Considera-se que nesse processo, mediado pela educação, culturas e saberes “outros” são incorporados, aprendidos e praticados. A cultura popular e os seus saberes, são oriundos desse processo de construção social. Conforme destacado por Chartier (1995, p.186):

Compreender "cultura popular" significa, então, situar neste espaço de enfrentamentos as relações que unem dois conjuntos de dispositivos: de um lado, os mecanismos da dominação simbólica, cujo objeto é tomar aceitáveis, pelos próprios dominados, as representações e os modos de consumo que, pensamento, qualificam (ou antes desqualificam) sua cultura como inferior e ilegítima, e, de outro lado, as lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto. (CHARTIER, 1995, p. 186)

A cultura não se desenvolveu de forma separada do capitalismo. Canclini (1983) explica que a diversidade dos padrões culturais é um fator de perturbação intolerável para as necessidades da expansão constante do capitalismo. A organização admite algumas manifestações culturais, porém encontram-se diluídas, reduzidas e submetidas à lógica mercantil.

As diferentes modalidades da produção cultural (da burguesia e do proletariado, do campo e da cidade) são reunidas, e até certo ponto homogeneizadas, devido à absorção, num único sistema, de todas as formas de produção (manual e industrial, rural e urbana). A homogeneização das aspirações não significa que os recursos são iguados. Não são eliminadas as distâncias entre as classes nem entre as sociedades no aspecto fundamental — a propriedade e o controle dos meios de produção —, mas se cria a ilusão de que todos podem desfrutar, real ou virtualmente, da superioridade

da cultura dominante. (CANCLINI, 1983, p. 27).

A concepção de cultura para Canclini (2003) passeia entre o novo e o ortodoxo, conduzindo a conceber que não existe práxis puras, porém ao híbrido que remete aos complexos processos estruturados e reestruturados, constantemente, no âmbito sociocultural onde tais práticas que permaneciam de modo separado, convencionam-se para produzir formas, estruturas, contexto, objetos e práxis novas. Portanto, compreender e interpretar esses elementos relacionados à representação e apropriação da cultura são importantes para a construção de uma proposta cultural educativa e democrática.

A trajetória da história cultural de modo objetivo desenvolve-se com embasamento na ciência da representação, maneira como uma sociedade se permite perceber. Com esse viés, a proposta conceitual de Chartier (2009) extrai da história cultural os contornos preconcebidos e incita novas indagações sem o anseio em firmar a verdade absoluta e completa dos fatos.

Mediante a reflexão interpretativa crítica, emerge o que está oculto, buscando através de perspectiva interdisciplinar estabelecer o diálogo e o debate, com a preocupação do entendimento de como dada realidade foi pensada, apropriada e representada. Em termos de concepção cultural, tem como objetivo precípuo a identificação da maneira como em distintos espaços, locais e momentos da história uma dada realidade social é construída, pensada, percebida e disseminada, oferecida a ler (CHARTIER, 2009).

Desse modo, admite-se a condição de escolhas, que mesmo com preocupação ao rigorismo da narrativa histórica, a subjetividade se faz presente na argumentação, com certa imparcialidade permitida ao limite, logo, constitui-se em representação.

É válido considerar que cada contexto, de fato arraiga em seu escopo especificidades, essencialmente culturais, permeado da exacerbada estratificação social, em que cada estrato social imprime de si a sua própria percepção de mundo, expectativas, anseios, realidade socioeconômica, educacional, ideológica, tradições, cultural e política, perfazendo um aglomerado de representatividade, como se supõe.

Contudo, associadas a esses aspectos, aglutinam-se interesses das classes detentoras do poder político e intelectual, com anseio de repensar e impor novos contornos. Nesse cenário, proliferam os propósitos, incitando as disputas de representação. Esse constructo denota impactos da influência do cientificismo positivista em talhar o processo de construção cultural, para configurar-se em representatividade. Tal reflexão supõe a construção da ideia de cultura, traz em si um acervo de interesses subjacentes, que cristaliza os anseios e objetivos de alguns em detrimentos de outros.

Sob o mesmo prisma, uma variedade de identidades foi relegada ao esquecimento, por vezes, ignorada, confundida e marcadas por divergências ou coesão, construída de modo intencional, tornando incipiente a essência de identidade, a ideia de pertencimento a determinado contexto. Mediante tal reflexão, observa-se que Chartier (2001), faz uma releitura mais ampla do conceito de cultura, inserindo nuances historiográficas e senso popular, porém com vestimenta literata, observando se tratar da diversidade de práticas em espaço híbrido de trocas culturais, relacionado intrinsecamente à construção de identidade e representação.

Discorrer sobre cultura reporta a compreensão de tudo o que determina o ser humano e sua relação com a trajetória histórica pessoal e coletiva, levando em conta a sociedade seu contexto e inserções, intervenções e apropriação do homem as práxis culturais. Trata-se, pois, de uma realidade arquitetada, refletida e lida de diversificados modos, nuances e perspectivas. Assim, Chartier (2001) pressupõe que para discutir o possível entendimento das práxis culturais, a leitura e releitura é uma boa comparação, haja vista que, sobre esse panorama se inserem, como uma versão reduzida do mundo, os enigmas suscetíveis à presença em outros cenários e com outras práxis.

Ainda em Chartier (1990), o conceito de representação, não deve ser refletido na perspectiva de verdade, que remete ao real. Mas sim, enquanto um conjunto de agrupamento de simbologias disseminadas entre um grupo social, atribuindo-lhe sentido que alcance dimensão representativa e sentido ao conjunto como um todo. Desse modo, se desenvolve significados e apropriações por aquele que vivencia.

Considerar o encontro do público, do indivíduo em sua construção social, com um elemento concreto inserido no contexto cultural, quer seja uma obra, uma peça, um monumento, um espaço, entre outros, exatamente, é idealizado pelas suas formas, especificidades, sentimentos, percepções que se apropriam e representam. Assim, Chartier (1990) argumenta que o gênero, a classificação, a especificidade, a apropriação e a representação, são fundamentais em qualquer análise e reflexão com a finalidade de propiciar entendimento e voz ao público.

Trata-se de um diálogo constante de negociação entre o receptor e o objeto cultural. A apropriação configura-se, portanto, na práxis dinâmica, enquanto a criação de sentido se amplia de maneira lógica, ou seja, gerar público pelo objeto da cultura e significação do objeto da cultura pelo público.

Na perspectiva de que a materialidade do objeto da cultura (obra, texto, monumento, arte, espaço, etc.) informa sobre o público e as suas maneiras de ver, perceber e sentir. A transição de um objeto de um formato para outro transforma não somente a sua materialidade,



mas também a forma como é apropriado pelo público. O objeto cultural, a cultura em si, deve ser compreendida como consequência da dinâmica de elementos associados, tais como: interpretação, pluralidade, intervenções, processos e resultados. A comunicação deve antever a ação do complexo processo que absorvam práticas com narrativas, políticas, socializações, tradições e costumes de modo articulado.

A recepção de entendimento do conceito de cultura, deve abranger, sobretudo, a historicidade das apropriações dos sujeitos sociais, políticos e históricos, rompendo a barreira do abstrato, distanciar-se de análises puramente fenomenológicas, quanto da simples recepção estética, as quais devem ser fundamentadas pela práxis de natureza cultural. Ainda nesse contexto, Chartier (1990) reporta-se às representações de poder, que se remete a três condições da realidade: as representações coletivas, que agrupam nos sujeitos as categorias do cenário social e estabelecem os traçados de percepção por meio dos quais os indivíduos qualificam, avaliam e atuam; modos de expressão e identidade que os sujeitos ou coletividades almejam que sejam percebidas; e a incumbência a representantes, sujeitos particulares, instituições ou interesses abstratos da coerência e da estabilidade das identidades garantidas (CHARTIER, 1990).

A representação é instrumento de articulação do mundo social com as práxis que objetiva distinguir a identidade social, expressar um modo próprio de se inserir no mundo, significar de maneira simbólica um código e um estilo. A concepção de identidade está relacionada às representações através das quais se fazem conhecer. Por sua vez, a apropriação tem seu conceito estruturado por Chartier (1991), a partir da história social das interpretações, dirigidas para as suas deliberações básicas, como as sociais, institucionais, políticas, culturais e, firmada nas práticas específicas que as determinam. Assim, a práxis de apropriação constitui em interpretações históricas e variáveis socialmente.

Conforme apontado acima, Canclini (1983) o estudioso das questões culturais situou a cultura como resultado de uma apropriação desigual do capital cultural, da elaboração específica das suas condições de vida e da interação conflituosa com os setores hegemônicos. Em tese, Canclini (1983) e Chartier (1995) destacam a cultura como resultado da absorção das ideologias dominantes e das contradições entre as próprias classes oprimidas. Nesse contexto, interessa-nos um quadro que nos ajude na explicação e na compreensão dos mecanismos de apropriação da cultura, ponderando as práticas culturais e os bens simbólicos como objeto de lutas sociais, em que estão em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração ou até a sua desqualificação (CHARTIER, 1995).

Nessa linha, cabe considerar as diferenças éticas, políticas e sociais dos promotores,

receptores e participantes culturais. Isso evidencia a urgência da atividade da práxis, tão fundamental para nós educadores. Por exemplo, enquanto educadora, não posso orientar o ensino daquilo que não conheço e/ou não estabeleço relação com a realidade. Da mesma forma, é preciso considerarmos que não basta conceder oportunidades iguais para todos, sem reconhecer que o capital cultural interfere nos usos dos bens e dos espaços culturais. Nesse caso, partilhamos do que foi apontado por Matos (2013), não basta levar os estudantes ao museu ou a uma livraria, sem orientá-los a produção de conhecimento, significação e sentido.

Nesse caminho, nos distanciamos de meras constatações das diferenças e das desigualdades, nos alinhamos a perspectiva democratizadora abordada por Canclini (2003, p. 156), a qual sustenta a socialização dos bens legítimos, mas também, problematiza o conceito e o que deve entender-se por cultura e “quais são os direitos do heterogêneo”. Para isso, o autor argumenta que:

[...] a primeira coisa que deve ser questionada é o valor daquilo que a cultura hegemônica exclui ou subestimou para constituir-se. É preciso perguntar se as culturas predominantes – a ocidental ou a nacional, a estadual ou a privada – são capazes unicamente de produzir-se, ou se também podem criar as condições para que suas formas marginais, heterodoxas, de arte e cultura se manifestem e se comuniquem. (CANCLINI, 2003, p. 157)

Segundo o autor, um estudo ou uma proposta que caminhe nessa direção, não pode ficar restrita em conhecer os efeitos das ações hegemônicas, uma vez que, esse movimento não seria suficiente para uma tradução democrática, como, por exemplo, para a efetividade de políticas culturais. Por isso, é preciso “problematizar os princípios que organizam essa hegemonia, que consagram a legitimidade de um bem simbólico e de um modo de se apropriar deles” (CANCLINI, 2003, p. 157). Falando em política, quando ela é democrática?

É importante pontuar que as políticas também são construídas e elaboradas por meio de relações humanas, sociais, culturais e econômicas. Logo, faz parte desse contexto, as contradições e as relações de poder. Partindo dessa concepção, Canclini (2003) compreende que uma política é democrática, tanto por promover a criação de espaço para o reconhecimento e o desenvolvimento coletivo, quanto por suscitar as condições reflexivas, críticas e sensíveis, para o pensar sobre condições e os entraves do próprio reconhecimento. Tal definição de política democrática, se aproxima da práxis, ou seja, da potencialidade da atividade humana que, por meio das relações críticas com a prática, expressa as possibilidades de mudanças.

Inserida nesse contexto, encontra-se a institucionalização da Lei 10.639/03, que trata das relações étnico-raciais no ensino e marca avanços em termos legais relacionadas às

diretrizes para o currículo da educação nacional (BRASIL, 2003). Ao inserir a temática História e Cultura Afro-brasileira na pauta das demandas pedagógicas obrigatórias das escolas da educação básica, os legisladores oficializaram e materializaram anseios e necessidades sociais, especialmente de grupos envolvidos com o movimento negro. Nesse contexto de luta e resistência, tal legislação, além de representar uma conquista, convoca os profissionais e as instituições de educação a desenvolverem ações de valorização da diversidade e reconhecimento de contribuições de diferentes povos e culturas na formação da sociedade brasileira.

É importante, contudo, realçar que, entre determinações legais e a efetivação de práticas sociais na área de educação, ocorre um processo de tradução e ao mesmo tempo de criação. Em uma entrevista realizada por Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball explica que os textos legais são de natureza escrita e devem ser transformados em práticas. Assim, é preciso reconhecer que ocorre uma alternância entre modalidades. Desse modo, os sujeitos e/ou grupos que colocam em prática as políticas públicas, no caso em questão, sobre a História e a Cultura Afro-brasileira no currículo educacional, precisam

[...] converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A partir desse entendimento de tradução e criação que envolve as diretrizes legais nesse projeto, apresentamos como possibilidade de estudo refletir sobre o trabalho pedagógico da escola e suas relações com o potencial educativo da cidade sobre a temática História e Cultura Afro-brasileira. Temos a intenção de desenvolver estudos sistematizados para promoção de conhecimentos a respeito da história, da memória e de artes, produzidas pelo negro na história do Brasil e, ainda, explorar a temática afro-brasileira e suas relações com os estudos vinculados à educação na cidade. Assim, elencamos um espaço/monumento, localizado na cidade de Vitória, do estado do Espírito Santo, como potencialmente educativo em relação à temática afro-brasileira.

O estudo busca conhecer espaços da cidade, sob a perspectiva educativa e formativa, no intuito de tornar mais complexas as relações imediatas e superficiais que comumente são

estabelecidas com o espaço e os lugares. Para isso, priorizamos momentos e ações de estudos e de debates que considerem o movimento histórico de constituição do espaço escolhido para análise, bem como, as relações sociais e culturais, estabelecidas a partir do espaço/obras. Dentre as ações, está a educação que, sendo especificidade humana é um ato de intervenção na realidade. Nesse contexto, a cidade e seus espaços podem se constituir em espaços educativos de grande importância, uma vez que são produtos, frutos da ação e da relação do homem com a natureza/espaço.

Não podemos deixar de destacar, entretanto, que a escola é reconhecida como espaço privilegiado para conduzir o processo educativo e a promoção do conhecimento valorizado socialmente. Enquanto espaços de práticas e de produções humanas, pressupomos que a escola e a cidade podem estabelecer vínculos próximos para o processo educativo e a promoção de conhecimentos. Assim, procuramos desenvolver análises e discussões que envolvem espaços da cidade, aos quais se atribui importância histórica e étnica referenciada à identidade e à cultura negra na cidade de Vitória.

O estudo proposto tem a intenção de empreender uma reflexão crítica indispensável para compreender questões discriminatórias vivenciadas pelos negros, situando-as no tempo e no espaço, com foco na formação de uma sociedade mais justa e que considere o outro em sua diferença e saber, respeitando-o em sua cultura e religião.

Nesse ínterim, é necessário atentar que a história oficial brasileira evitou, durante muito tempo, submeter o racismo praticado contra os negros e suas formas de repressão a uma análise crítica e científica. O mesmo se passa com a cultura, a religião e suas manifestações.

Ainda que a historiografia atual apresente elementos da cultura e da religião de matriz africana, esse processo de ocultamento, isolamento e/ou perda de uma identidade cultural sugere continuidades que, segundo Mbembe (2019, p. 123), na obra “Crítica da razão negra”, encontra-se sustentado na “ordem colonial a qual se baseia na ideia de que a humanidade estaria dividida em espécies e subespécies que podem ser diferenciadas, separadas e classificadas hierarquicamente”.

Segundo Mbembe (2019), nos Estados europeus, essa crença não era reproduzida somente pelos indivíduos particulares, mas constituía também uma dimensão política e na maneira como esses concebiam o direito de guerra contra os povos e entes políticos não europeus. Nesse sistema, o autor explica que a colonização é uma instituição que opera por meio da estatização do biológico e por uma tradição de dissimulação, negação e camuflagem, cuja reatualização para as condições contemporâneas são possíveis de serem constatadas e interpretadas.

Parece-nos uma tarefa não muito fácil. Contudo, os autores Canclini (1983; 2003) e Chartier (1995), a partir da cultura popular, apontam um caminho para o estudo e problematização de aspectos e fundamentos de designação racial, por conseguinte, de seus desdobramentos relacionados à identidade e à cultura negra.

### **3.3 Educação, cidade e a temática afro-brasileira: diálogos a partir da leitura crítica do espaço urbano**

A realidade histórica social brasileira por décadas tenta negar ou desvincular-se dos aspectos da tradição e da cultura dos povos africanos. Essas ações humanas e culturais são colocadas, em muitos momentos e situações, de forma não representativa da formação do povo brasileiro. Trata-se de um processo histórico expresso em função da representação da elite branca, ainda presente no imaginário da população brasileira.

Assim como ocorreu em outras cidades, os espaços da cidade de Vitória foram sendo ocupados pelo trabalho produtivo, pelas obras e festas, pelos povos e transeuntes. No decorrer desse processo, a história do negro, seu sofrimento, os enfrentamentos e as lutas, sua cultura e sua tradição constituem esse espaço, assumem conotação cultural, essencialmente no decorrer da história do desenvolvimento do Brasil. Ao longo desse processo, pessoas, culturas e lugares tornaram-se anônimos ou pertencentes a um passado e a uma forma de viver que não cabe mais no presente vivido, na experiência da vida humana. Esse efeito não tem uma natureza em si, é sim, fruto de relações de poder, de hegemonia de uma classe e/ou grupos sobre a/o outras(os).

Portanto, abordar a memória dos negros no Estado do Espírito Santo implica considerar as suas manifestações culturais e religiosas, a história das lutas, em circunstâncias de domínios, assim como, a contextualização desse estudo e dessas discussões com os movimentos dos afrodescendentes.

São muitos elementos e fontes que firmam a identidade do negro como ser humano que carrega uma história, uma cultura e uma vida. Ainda, em muitos espaços a representação do negro é determinada por elementos e instrumentos, quase sempre condicionados ao contexto de escravidão. Desse ponto de vista, o imaginário que se produziu coloca o negro de forma pejorativa, com maravilhosa destreza de mão de obra, subjugados pelo poder capitalista. Esse é um imaginário que não remete a uma compreensão da realidade concreta e da representação do negro, e sim, opera por um pensamento manipulado (LEFEBVRE, 2001).

É preciso, portanto, reportar-se a uma ancoragem embasada na perspectiva histórica, no discurso reflexivo da relação dialética que permeia os empenhos estéticos e históricos de cada monumento, despidendo-se de qualquer paradigma de interpretação mecânica de relação causa-efeito. Essa posição direciona a atenção aos valores, à essência moldada junto com a matéria, uma mistura de sentimentos, desejos, lutas, derrotas e conquistas, daquilo que se passou e constitui cada monumento histórico.

Em Vitória, os monumentos que remetem à trajetória do negro denotam valor histórico e cultural, requerendo admiração e conhecimento. Situados no contexto da cidade e do urbano, para serem analisados, é preciso o emprego de todos os instrumentos metodológicos e que nenhum deles escapem à polissemia (LEFEBVRE, 2001). Consideramos, ainda, uma análise cuidadosa dos monumentos para que se possa elaborar os traços da história a serem captados em configuração na época que retrata, entrando em contato com período passado, criando um presente permeado de expressões conceituais históricas.

Os monumentos se vinculam ao sentido etimológico, como instrumentos da memória coletiva, valor histórico que acumula conhecimento, possuindo uma configuração, uma conformação, acenando para o debate acerca das transformações, pelo que passaram as noções e tendências de sua criação, evidenciando a preservação de culturas, raízes longínquas, ideais e lutas.

Le Goff (2013) coloca em destaque a necessidade da crítica aos materiais da memória coletiva e da história que podem apresentar-se sob duas formas principais, os monumentos (herança do passado) e os documentos (escolha dos historiadores). Para o autor, qualquer que ele seja, ambos são produto da sociedade, criados segundo as relações de forças e poder. Nesse caminho de análise dos materiais, Le Goff (2013) confere à memória coletiva a possibilidade de recuperá-los, sempre visando o conhecimento produzido pela humanidade.

Conforme anunciado por Lefebvre (2001) e Canevacci (1993), para captar o pleno conhecimento de sua gênese e a vibração mais íntima, requer-se um mergulhar em camadas mais profundas, especiais da memória involuntária que arraiga em si mesma os momentos de reminiscência, agora não mais de modo isolado, indefinido e denso, mas expostos ao coletivo, transmitindo um todo de sentido de todo esforço abstrato, permeado de fragmentos, que impossibilitam que a luta pela memória, significação e/ou disputa cultural, se percam no esquecimento da história.

Cabe, então, considerar que o sujeito em questão é um sujeito coletivo, numa sociedade dotada de uma história e de um meio. Nesse contexto, com base nos estudos da Geografia Cultural, numa abordagem da dimensão cultural do espaço, implica analisar a relação entre a

sociedade, a natureza e o espaço, marcadamente representada na paisagem. Sob essa visão, cabe levar em consideração o “papel do corpo e dos sentidos na experiência humana, os recortes da realidade física e social pelas pessoas, a riqueza da imaginação que dá sentido às geografias mais diversas – a experiência do espaço, e que se explore a maneira pela qual se constituem as identidades e os territórios” (ROSENDAHL; CORRÊA, 2001, p. 43).

Segundo Lefebvre (2016) o espaço é social, ou seja, é socialmente produzido. Trabalhando com a dialética das relações sociais no espaço, o autor defende que tomar as ruas como obra de arte, implica perceber que existe uma narrativa construída a partir de conceitos, significados, valores, ordens e do emprego do tempo - a rua estipula uma hierarquia dos lugares, dos instantes e das ocupações das pessoas. Na concepção de Lefebvre (2016), as ruas, seus monumentos e a linguagem da cidade são como obras que, expostas, necessitam ser compreendidas como histórico e socialmente produzidas e vividas.

De modo geral, os monumentos históricos retratam uma relação com a arte, a política e o poder, sendo que, no mais específico, esculpem as transformações sofridas no decorrer dos vários tempos e ritmos. A arte restitui o sentido da obra, já que nela se encontram múltiplas figuras de tempos e de espaços apropriados, mas que nem sempre o que anunciam são eficazes ou revelam as realidades e contradições; estão disfarçados em obra. A arte monumental produz e testemunha princípios e intervenções; “mostra como nasce uma totalidade a partir de determinismos parciais” (LEFEBVRE, 2001, p. 116). De acordo com o autor, a pintura e a escultura mostram a apropriação do espaço. No quadro do conhecimento o autor propõe olharmos a obra de arte como uma síntese de uma realidade não acabada, uma unidade que é definida por uma convergência, orientada por estratégias ocultas de dominação.

No contexto da produção da cidade, da sociedade urbana e nos diversos aspectos de uma produção social “não se trata mais de isolar os pontos do espaço e do tempo, de considerar separadamente atividades e funções, de estudar isoladamente uns dos outros, comportamentos ou imagens, divisões e relações” (LEFEBVRE, 2001, p. 125). No mesmo sentido, a Geografia Cultural remete a uma abordagem que multiplica os pontos de vista sobre a realidade socialmente produzida.

Em cada análise, fragmentos transformam-se em indícios a ponto de perceber o imperceptível, captando as dimensões que transcendem o objeto em si, que resguarda, preserva e transmite a origem.

A arte contribui na articulação de reproduzir fragmentos do passado, o que não representa conhecê-lo como de fato foi. Constitui-se na apropriação de um conhecimento, fixado pelo materialismo histórico, por uma imagem do passado como essa se apresenta ao ator

histórico, sem que se tenha consciência. Em cada período da história é preciso arrancar a tradição ao conformismo que quer apoderar-se dela e transformá-la em coisa sua. O monumento revela o misterioso que o passado traz consigo, ecos de vozes que emudeceram promovendo um encontro entre gerações, denotando um apelo do passado, o qual não pode ser abandonado impunemente (BENJAMIN, 1987).

É neste contexto, de conservação da identidade, da cultura e da necessidade de reconhecimento da presença da comunidade negra na vida e no desenvolvimento da cidade de Vitória, que o monumento “Guerreiro Zulu”, imbuído do espírito de luta e resistência, apresenta-se como potencialidade para explorar a temática afro-brasileira e acessar diferentes conhecimentos históricos, artísticos, culturais, políticos e sociais. Assim, como ponto significativo dessa relação com a história e cultura do povo negro, faz-se necessário o reconhecimento de que esses elementos (símbolos, signos, sabores, danças, manifestações religiosas, festas e outros) fazem parte da nossa identidade cultural e devem ser preservados e respeitados. Como veremos a seguir, este é um caminho que requer passos baseados no dever de memória, de Ricoeur (2007), e na abordagem de memória em construção, de Krenak (2020).

### **3.4 A memória em disputa: a cidade como um território afrodescendente**

As memórias e as lembranças fazem parte da nossa formação e da nossa identidade. O filósofo francês, Paul Ricoeur (2007), conhecido por suas contribuições para a hermenêutica e para a filosofia da linguagem, destaca que no instante que recordamos de alguma coisa estamos recordando de nós mesmos. Ao mesmo tempo, como seres humanos constituídos historicamente, a memória também traz consigo os outros e guarda a marca temporal daquilo que é lembrado. Aqui, cabe considerar as possíveis ausências, buscando por formas de reivindicar pela justiça devida a todos os afetados. Nesse sentido, o caminho a ser percorrido, aponta para uma perspectiva que considere não só o processo histórico, as condições históricas dos acontecimentos, o papel da história e das interpretações, mas sobretudo, que finca suas raízes em um campo ético.

Colocando em questão os usos de memória, Ricoeur (2007) desenvolve a problemática do dever de memória destacando a dimensão ética sobre a memória e as implicações entre o dever de memória e o fazer justiça. Para o autor, o dever de memória nos convoca para um comprometimento moral e ético com o nosso passado, especialmente aqueles ligados a



injustiças, violações dos direitos humanos, das manifestações culturais e religiosas.

No exercício dessa dimensão ética, o elemento da alteridade surge como uma possibilidade e, ao mesmo tempo, como um desafio de pensar a justiça, uma vez que, as ações por fazer justiça podem implicar o dever de memória. Isso porque, quando nos referimos aos outros, lembrando e reconhecendo as injustiças históricas, como a escravidão, o genocídio ou a discriminação sofrida por eles, somos desafiados a considerar nossa responsabilidade em enfrentar essas injustiças. Nesse processo, outro ponto importante é não perder de vista a problemática dos usos da memória no âmbito político.

Conforme sinalizado por Ricoeur (2007), o caminho do dever de memória atravessa as epistemologias do conhecimento, resultando em reflexões sobre os acontecimentos e provocando perspectivas outras que guardam as mesmas possibilidades de conflitos, como ocorre nos "[...] conflitos entre memória individual, memória coletiva, memória histórica, nesse ponto em que a memória viva dos sobreviventes enfrenta o olhar distanciado e crítico do historiador, para não mencionar o do juiz" (RICOEUR, 2007, p. 99). O autor destaca que são nesses encontros e pontos de atritos, que o dever de memória se revela carregado de ambiguidades. Um dos pontos de atrito relacionados ao dever de memória reside nas diferentes interpretações e ênfases que podem surgir ao registrar eventos históricos, especialmente aqueles que envolvem o sofrimento coletivo ou conflitos complexos.

É importante destacar que a noção de dever de memória discutida por Ricoeur (2007), não despreza o valor do trabalho da história e compreende a memória como guardiã da relação representativa entre o presente e o passado, com possibilidade de manter uma conexão viva, significativa e justa. Nessa perspectiva, o ato de lembrar encontra-se no campo ético e, atuando como instrumento do dever de memória, por meio das lembranças, cumpre o dever de fazer justiça a um outro que não o si.

Do ponto vista do dever de memória, a questão ética em relação às lembranças envolve considerações relevantes sobre como lembramos, interpretamos e transmitimos as histórias e as vivências do passado. Ora, a complexidade da ética das lembranças e do dever de memória, revela que não somos observadores neutros e desapegados da história, mas sim parte integrante dela. Nossa posição no presente, nossas crenças, valores e experiências, influenciam profundamente como lembramos, interpretamos e compartilhamos os eventos passados.

Nesse contexto, com relação aos silêncios e esquecimentos da história, o autor Jacques Le Goff (2013) nos convida a refletir sobre os mecanismos de manipulação praticados por classes dominantes, grupos influentes e até mesmo por indivíduos que buscam preservar seu poder, legitimar seus interesses. Esses mecanismos de manipulação da narrativa histórica

podem assumir diversas formas e têm consequências profundas na compreensão da história e na sociedade como um todo.

Situando a memória como parte de um construto histórico, ou seja, em produção, o índio e filósofo, Ailton Krenak (2020) compreende que a memória é a consciência crítica, atividade pela qual nos permite criar e narrar o mundo em que vivemos. Para o autor, a memória é potência de crítica contra a alienação, com capacidade de ação e reação contra as formas de manipulações. Trata-se de uma consciência crítica que é atribuída da potência de uma voz autêntica, como nas palavras de Mbembe (2019), é o momento em que o indivíduo não mais incorre no risco de somente conseguir se expressar a partir do discurso constituído na perspectiva do outro, ou quando “mascara o seu próprio discurso, ou o censura ou impele a imitação” (MBEMBE, 2019, p. 170).

Ao tratar o sentido de memória em produção, Krenak (2020) coloca em questão estruturas, tradições, práticas políticas, culturais, econômicas e religiosas, as quais operam e implicam na produção de memória. Como exemplo, resultante desse processo de memória em produção, o autor lembra do povo negro que foi totalmente segregado e humilhado na escravidão; “ou como a grande parte do povo brasileiro que vive na pobreza mais predatória e perde a memória de si, de quem são” (KRENAK, 2020). Essa ausência de memórias afeta a construção da identidade, favorecendo as operações de manipulação, dominação, exploração do Ser, dos espaços e dos territórios.

Em oposição ao cenário de exploração e dominação, a memória em produção autoriza o indivíduo a criar narrativa(s) sobre o mundo, sobre si e como coletivo. A memória crítica, seguindo os passos contra a alienação, abre caminhos aos encontros de humanização e desempenha uma ação “política ativa e crítica”:

Que é quando você escolhe se você vai ser um crente de uma sinagoga evangélica dando o dinheiro para os pastores, ou se você vai ser um cidadão crítico, querendo construir uma realidade com seu povo, com seu país, onde você vive; sem se render a toda essa pregação ideológica e teológica que rola por aí (KRENAK, 2020).

Para Krenak (2020), a nossa capacidade de ação e de reação é potencializada quando encontramos o sentido da memória e das lembranças. Esse movimento de consciência crítica sobre si, sobre o outro e sobre a realidade, provoca a superação da mera noção de reconhecimento em relação à memória, destacando como o reconhecimento pode envolver mais do que apenas lembrar algo que foi esquecido.

Nesse sentido, esta é uma caminhada que cabe olhar para trás, não no sentido raso, mas

pela via do conhecimento sistemático, crítico, sensível e humano. Um olhar que provoque a tomada de consciência sobre a nossa formação e a nossa identidade. Assim, temos uma caminhada com muitas possibilidades, dentre elas, encontra-se o “Sankofa”, um provérbio africano tradicional dos povos de língua Acã, que representa o olhar para o passado no sentido do encontro com aquilo que nos constituiu. Dentro desse contexto, destaca-se a importância da conexão entre gerações, da oralidade nas trocas de conhecimento e da preservação da herança cultural. Olhar para trás nos permite perceber a contribuição coletiva de comunidades, culturas e tradições que entrelaçaram aos fios essenciais na formação da nossa identidade. Nesse espaço de reflexão sobre a memória, a busca consciente fortalece os elos entre gerações e promove uma compreensão mais profunda da complexidade e diversidade que permeiam o tecido social.

Os conceitos de memória, segundo Krenak (2020) e Ricoeur (2007), trilham pelo caminho da consciência crítica, mais exatamente, a estabelecem e a constituem em produção de memória. E, a renúncia a essa consciência crítica, resulta na produção de patrimônio cultural como mercadoria e produto. Para Krenak (2020), essa é a diferença entre memória crítica e alienação, cujo a capacidade de ação e reação é fruto da consciência crítica de memória.

A crítica de Krenak (2020) sobre a produção de patrimônio cultural vinculado ao mercado, provoca-nos a pensar sobre os monumentos e os espaços de museus e, em que consiste a existência, o sentido e o significado desses. Essa reflexão é relevante, pois existe a possibilidade de o patrimônio cultural ser encontrado em um museu, mas a memória não.

Da mesma forma, observa-se os monumentos. Eles podem configurar-se como um meio multifacetado de versar sobre as várias nuances de uma sociedade. Guardam memórias, identidades e uma infinidade de histórias, que constroem a história de um povo e podem definir sentimentos de pertencimento e de resistência, mas também podem refletir violências simbólicas ao priorizar uma narrativa histórica em detrimento de outras. Isso frequentemente leva ao apagamento de memórias e culturas marginalizadas, perpetuando a exclusão e a invisibilidade de comunidades que também contribuíram significativamente para a construção da sociedade. Portanto, os monumentos devem ser considerados como espaços de diálogo, onde se abre a oportunidade para uma análise crítica e reflexão sobre as representações presentes ou ausentes na nossa história coletiva.

É preciso considerar que no Brasil muitos monumentos possuem origens históricas ligadas ao colonialismo, ao imperialismo e à opressão, como é o caso do bandeirante

escravocrata Manuel do Borba Gato<sup>12</sup> em Santo Amaro, São Paulo (SP). Diante dessa realidade, a abordagem decolonial se concentra na reavaliação crítica e na descolonização dos espaços públicos e culturais que abrigam esses monumentos, questionando o significado e a relevância desses nos tempos atuais.

A perspectiva sobre a memória abordada por Krenak (2020) e Ricoeur (2007) apresenta um caminho que pode ser trilhado em diálogo com a abordagem decolonial, na medida em que ambas consistem na consciência crítica, que incide em intervenção sobre a realidade, seja pela dimensão ética, política, econômica, cultural, social ou espacial. Assim, a memória enquanto consciência crítica é um movimento contra colonização das práticas culturais, com potencial para o fortalecimento das identidades culturais e o enfrentamento dos legados prejudiciais da colonização. Na realidade brasileira, isso é fundamental para a promoção da diversidade cultural, da justiça social e do respeito pelos direitos das comunidades indígenas e quilombolas, afetadas pela colonização.

O pensamento de Krenak (2020) sobre o conceito de memória viva e de patrimônio traz uma perspectiva que se aplica não apenas aos povos indígenas, mas também a outros grupos historicamente marginalizados, incluindo os afro-brasileiros. A ideia de memória viva e patrimônio sugere uma conexão entre o passado, o presente e o futuro de uma comunidade. Essa percepção amplia os nossos olhares sobre o processo de formação do nosso país, particularmente no que diz respeito à história da população negra, marcada por séculos de

---

<sup>12</sup> No início do ano de 2020, no Brasil e em outras partes do mundo, o debate antirracista foi intensificado pelos protestos e movimentos de retirada de estátuas e monumentos que fazem homenagem a personagens históricos, símbolos de um racismo institucional, o qual está enraizado na formação de países, como o Brasil, EUA, Inglaterra, entre outros. Esse movimento saiu a marcha de luta contra o racismo, a desigualdade racial e política, logo após uma ação policial provocar a morte de George Floyd, homem negro, da cidade de Minneapolis, no estado de Minnesota, dos Estados Unidos. Floyd tinha 46 anos de idade, quando foi assassinato asfixiado pelo policial Derek Chauvin, no dia 25 de maio de 2020. Floyd não apresentou resistência durante a abordagem policial, mesmo imobilizado e algemado o policial permaneceu ajoelhado sobre o seu pescoço e, durante os nove minutos, Floyd afirmou mais de 20 vezes que não conseguia respirar e faleceu no local. Pouco mais de um ano de sua morte, em 20 de abril de 2021, sob júri popular de Minneapolis, o ex-policial Derek Chauvin foi considerado culpado por acusações de homicídio e condenado em junho do mesmo ano a 22 anos e meio de prisão pela morte de George Floyd, ex-segurança. Esse homicídio brutal foi visto por muitos transeuntes, tal violência contra a vida causou grande indignação e protestos do Black Lives Matter (Vidas Negras Importam). Esse e outros movimentos saíram à marcha de luta contra o racismo na população local e em várias partes do mundo. Em marcha e manifestação por esse crime racista, um grupo demoliu a estátua de Cristóvão Colombo, considerado o descobridor do continente americano e localizado na cidade de Baltimore. A justificativa para a derrubada ou retirada dos monumentos ligados à escravidão e ao colonialismo, encontra-se firmada no ataque ao racismo em sua vertente mais monstruosa, a escravidão, representada pelos monumentos e estátuas dos líderes confederados. Esse mesmo movimento ocorreu também na Inglaterra, com a estátua de Edward Colston, que era traficante de escravos. Na Bélgica, com a estátua do rei Leopoldo II, que foi um polêmico personagem do passado colonial do país. **Já no Brasil, em São Paulo, com o monumento Borba Gato, localizado em Santo Amaro.** A estátua se refere a um dos líderes da Guerra dos Emboabas (1707 – 1709), a quem causou muito sofrimento para população indígena. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/02/morte-de-george-floyd-4-fatores-que-explicam-por-que-o-caso-gerou-uma-onda-tao-grande-de-protestos-nos-eua.ghtml>>. Acesso em: 07 set. 2023.

escravidão, racismo sistêmico e lutas por igualdade.

Enquanto documento de memória, o monumento Guerreiro Zulu potencializa o registro, configurando, assim, como uma ferramenta potente para ações educativas antirracistas na cidade. O objetivo central dessas ações é o fortalecimento do re-conhecimento da cultura afro-brasileira, a preservação e a continuidade de uma memória histórica que, aos poucos está sendo reescrita, potencializando a autoestima e o sentimento de pertencimento dos negros.

Situado no contexto urbano, o monumento Guerreiro Zulu oferece uma narrativa contraposta às narrativas dominantes que muitas vezes ignoram ou distorcem a história do povo negro. Nesse cenário, para muitas crianças e jovens da cidade, o monumento configura como uma fonte de presença e representatividade étnica, contudo, também pode se apresentar como um instrumento para fomentar a reflexão sobre a persistente desigualdade racial na sociedade.

Conforme ressaltado por Lefebvre (2016), a cidade transcende sua dimensão física, estendendo-se a um espaço de experiência, vivência, segregação e exclusão. Nesse contexto, os espaços que atuam como guardiões da memória viva da comunidade negra desafiam a invisibilidade e a opressão histórica, proporcionando um olhar sob o qual a cidade pode ser reavaliada, à luz de abordagens decoloniais e de reconfigurações identitárias. Essa dinâmica de reconexão com a ancestralidade, a cultura e a resistência histórica pode redefinir a paisagem urbana e contribuir para a reconstrução da narrativa da cidade de maneira mais inclusiva e justa.

Ainda, conforme argumentado por Quijano (2005), a colonialidade do poder é uma herança duradoura da colonização, que mantém hierarquias raciais e sociais, favorecendo grupos dominantes em detrimento das populações marginalizadas. Em um contexto urbano, isso se traduz em formas complexas de segregação, desigualdade de acesso e discriminação, como tem ocorrido na Praia do Suá, em Vitória (ES). Nesse contexto, o Monumento Guerreiro Zulu é uma reflexão crítica sobre a realidade da população afrodescendente na cidade. A sua presença evoca uma denúncia de que a gentrificação não é apenas uma mudança física na paisagem urbana, mas também constitui uma ameaça à integração social e à diversidade cultural.

Este processo representa uma dinâmica de domínio e controle, onde as classes dominantes fazem uso do espaço como instrumento para dispersar a classe trabalhadora e organizar os fluxos diversos, subordinando-os às regras que conservam as relações de produção capitalista (LEFEBVRE, 2016). Como resultado, a gentrificação afeta a identidade das comunidades, tendo um impacto significativo, especialmente, na subjetividade das crianças, jovens negros e trabalhadores, que têm seu acesso à cidade negado.

Portanto, a presença do monumento Guerreiro Zulu, a Praia do Suá e a gentrificação

podem ser relacionadas em termos dos impactos nas dinâmicas urbanas, sociais e raciais da cidade de Vitória (ES). Além disso, o monumento promove um senso de pertencimento e oferece oportunidades educacionais, incentivando jovens a explorar e se envolver com sua cultura. Ao celebrar a história e as contribuições da comunidade afrodescendente, um monumento afro se torna uma ferramenta estratégica de empoderamento e construção de identidade, reforçando a importância da diversidade e da igualdade na sociedade.

Desse modo, compreendemos que as leituras, interpretações, intervenções e ações pedagógicas estabelecidas a partir do diálogo com o monumento Guerreiro Zulu, a cidade e a educação, configuram o seu potencial educativo e de promoção do conhecimento. Contudo, é importante situar que, nesse contexto, a noção de monumento extrapola o sentido de imagens de conteúdo político associado à estatuária ou por objetos que se inscrevem na história urbana e das artes. Knauss (1999) destaca que esses tipos de sentidos de monumento limitam a diversidade de conhecimentos que as obras, as peças e os monumentos podem oferecer no contexto da pluralidade que é o universo dos objetos urbanos. Para o autor, “a atribuição de sentido aos objetos urbanos, a partir do esforço monumentalizador, se sustenta em torno de diferentes tratamentos e percepções da imaginária urbana” (KNAUSS, 1999, p. 158).

A abordagem de análise proposta por Knauss (1999) se concentra na compreensão e interpretação da imaginária urbana, ou seja, na forma como as pessoas percebem e dão significado aos elementos da cidade, como monumentos, edifícios, ruas e paisagens urbanas.

Por esse viés de análise, o autor busca entender como as percepções e os conceitos individuais ou específicos modificam ao longo do tempo em relação a esses elementos urbanos. Isso implica investigar como as pessoas atribuem significados distintos a diferentes aspectos da cidade e como essas interpretações podem mudar ao longo das gerações, com base em influências sociais, culturais, históricas e econômicas. Vale destacar que essas interpretações podem ser influenciadas por experiências pessoais, crenças, valores e por fatores contextuais, como o momento histórico e as dinâmicas culturais.

Os monumentos dão visibilidade à materialidade de relações de poder, de disputa, da história de quem vale mais. Portanto, eles ocupam e desempenham um papel na construção da identidade cultural e na narrativa histórica. No contexto desse debate, para além dos elementos técnicos, formais e estéticos, com finalidade intencional voltada para arte e memória, bem como as representações de luta e resistência, o monumento Guerreiro Zulu, com sua ênfase nos valores estéticos, tem origens práticas e pragmáticas distintas. Sua criação está ligada a ações prévias, incluindo a reivindicação do povo negro por um monumento que representasse sua cultura como parte da formação do estado Espírito Santo. Essas ações podem ser observadas

pelos elementos das cenas que compõem o monumento, como é o caso das Ruínas de São José do Queimado, que será tema do próximo capítulo.

Pontuando o potencial educativo do monumento Guerreiro Zulu, ao lado de seu valor estético, intimamente ligado à história, à cultura e à memória do negro no estado do Espírito Santo, propusemos abordar as Ruínas de São José do Queimado como um espaço de diálogo para o desenvolvimento de ações, leituras e intervenções educativas na perspectiva da educação étnico-racial. A escolha deste local é justificada pela sua proximidade com o monumento Guerreiro Zulu, o que facilita a criação de itinerários e/ou visitas mediadas de forma mais viável.

Além disso, o nosso interesse por este espaço também é motivado pela sua materialidade. Embora o propósito original da construção não tenha sido essencialmente estético, atualmente, as ruínas podem ser apreciadas não apenas sob uma perspectiva estética, mas também por carregarem um profundo valor histórico e cultural diretamente relacionado a um posicionamento de resistência diante de sua existência, tanto no passado quanto na atualidade.

Nesse sentido, observa-se a relevância no resgate das Ruínas de São José do Queimado, tendo em vista que as reflexões em torno deste monumento também auxiliam a compreensão acerca da luta afrodescendente a partir de outros espaços da cidade que são, historicamente, sítios de luta e de resistência. Vale destacar que este cenário, uma espécie de museu a céu aberto, foi o principal pano de fundo em um dos marcos pela luta contra a escravidão no estado do Espírito Santo, a Revolta do Queimado, que, embora pouco conhecida, preserva em sua origem uma história que não pode ser relegada ao esquecimento.

#### 4 AS RUÍNAS DA IGREJA DE SÃO JOSÉ DO QUEIMADO: UM ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E MEMÓRIA AFRO-BRASILEIRA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

No imaginário social, um conjunto de elementos ajudam a compor a representação “de igreja” e os símbolos são características marcantes nessa percepção. Além disso, a igreja configura um ambiente estabelecido para se tornar o reino do divino e do sagrado, uma estrutura construída pelo homem que é, ao mesmo tempo, templo e culto. Podemos dizer que igrejas são construções que seguem uma forma e/ou aparência já estabelecida socialmente e que assumem uma funcionalidade. Desse modo, o tipo de prédio, como imagem e como instrumento, é parte da definição de igreja. Frente a essa formulação, ao olharmos para as ruínas de uma igreja, somos instigados à amplificação do campo imaginal, já que quase todas as nossas imagens construídas a respeito de uma estrutura de igreja não podem ser vistas ali.

De um ponto de vista crítico, da tradição do arquiteto na concretização de uma obra, Alberto Manguel (2011) confere uma qualidade arquetípica à imagem. Trata-se de uma compreensão amplificada da imagem por objetivo do resultado de uma operação com o que acontece com a imagem. Ao estabelecer essa relação com a imagem, o autor destaca que “toda construção propõe um argumento” em que nos envolve como espectadores e somos envolvidos como moradores e/ou participantes da obra. Essas duas posições configuram um ponto de partida de análises e interpretações da e a partir da obra. Nesse processo, a nossa leitura de uma obra ou construção requer, pelo menos, essas duas percepções ou experiências.

Embora existam aqueles arquitetos que recusam o diálogo com as pessoas e estão preocupados somente em desenvolver o conceito, tem aqueles que dão importância aos detalhes em todas as partes da obra, ainda que estejam fora do alcance do olhar do espectador, como é o caso dos arquitetos do Partenon de Atenas (MANGUEL, 2011).

Na perspectiva crítica do urbanismo, o fato é que os arquitetos constituem em um corpo social de significações, com implicações ideológicas e estratégicas, projetadas na interpretação da realidade corpórea a uma ideia testada pelo argumento do uso (LEFEBVRE, 2001). Nesse sistema, os aspectos, as partes e os detalhes internos, externos, visíveis ou não, afetam a maneira como lemos uma construção/obra/imagem.

Na realidade prática social e representativa da vida, todos nós somos produtores de obras e de relações sociais, frutos das mediações possíveis, estabelecidas nas condições históricas. Segundo Lefebvre (2001), nós e nossas obras, somos resultados socialmente produzidos. Isso



significa que, ao mesmo tempo que produzimos, também somos transformados pelo produto/obra. E assim, mediados pelas relações sociais, são elaborados os sistemas de significações entre o recebido, o percebido e o vivido (LEFEBVRE, 2001).

Logo, como o espaço é vivido através de imagens e símbolos que acompanham seus protagonistas, são, ao mesmo tempo, as pessoas que habitam, utilizam e atuam como artistas produzindo o espaço (LEFEBVRE, 2001).

Uma das possibilidades vinculadas à qualidade arquetípica à imagem, sustentadas nas reflexões críticas elaboradas por Manguel (2011), provoca o diálogo com a imagem, observando-a na sua qualidade integral, tal como se apresenta e, metaforicamente, enquanto somos observados por ela, possamos descobrir os aspectos escondidos, invisíveis ou não representados na/pela imagem. Essa perspectiva subjetiva de diálogo com a imagem/obra amplia a imagem e extrapola as molduras, e assemelha-se com a visão antropológica empreendida pelo autor Máximo Canevacci (1993) que, a partir da comunicação visual, desenvolve o conceito de meta-observação, em que o sujeito é convidado a olhar a obra pela experiência do estranhamento, sob duplo olhar, do observador e do observado. De maneira oblíqua, o contemplador é convidado a olhar a obra como sendo parte constitutiva da experiência artística de quem a idealizou, mas, ao mesmo tempo, põe-se diante da obra na posição de quem é olhado. Esse movimento denomina-se de observação observadora. “Que não é mais **participante** da ação, mas observa também a si próprio como sujeito que observa o contexto” (CANEVACCI, p.31, grifo nosso). Nesse viés, interpretar uma obra de arte consiste em que todos os elementos intervêm na narrativa e que o olhar não é natural, pois esses elementos são culturalmente aprendidos.

Na experiência do olhar oblíquo, as ruínas da igreja de São José do Queimado, localizada em um distrito do município da Serra (ES) e o seu entorno, evocam questões como o tempo, a memória, a liberdade e a vida. Inicialmente, o estranho aponta a experiência do confronto ao que é familiar, ligadas às projeções de ideias e símbolos, mas, sincronicamente, produz um descentramento, revelado não pela ruína em si, mas pela forma, como se apresenta no contexto da própria obra. As imagens da Figura 13 e da Figura 14 são inseridas para dar início à experiência com uma obra/monumento, uma igreja que foi construída por negros escravizados, que desejavam liberdade.

Figura 13 - Igreja de São José do Queimado em 1945



Fonte: Arquivo do Iphan.

Figura 14 - Ruínas da Igreja São José do Queimado



Fonte: A autora, 2021.

As cenas de uma ruína em si já desestabilizam pela forma como se presentifica: não se trata mais de uma imagem do arquetípico ou daquilo que é familiar. O que vemos é, justamente, algo marcado pela diferença. Num primeiro e superficial olhar, essas diferenças podem ficar somente no âmbito das projeções das ideias e de alguns símbolos. Contudo, interessa-nos a experiência mais criativa, a da interpretação, encontrando as conexões e as marcas culturais que

confirmam a importância que o monumento das ruínas da igreja de São José do Queimado ocupa no cenário de luta e resistência do povo negro e na identidade cultural do estado do Espírito Santo. Para tanto, metodologicamente, seguiremos pelos caminhos escolhidos a partir das pistas indiciárias do autor Carlo Ginzburg (1989, p.177) que diz, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, pistas – que permitem decifrá-la”. Nesse percurso, a emancipação fundamenta as problematizações, as ações educativas e as mediações com o ensino e o conhecimento, como formas de romper com sistemas de opressão.

#### **4.1 As ruínas da igreja de São José do Queimado e a revolta do Queimado: um cenário permanente na memória**

Grande parte das narrativas sobre o monumento da Igreja de São José do Queimado lembram uma insurreição, o levante ou a revolta de São José do Queimado, protagonizada por negros escravizados, ocorrida nesse lugar no dia 19 de março, do ano de 1849. Conforme destacado pela pesquisadora Cardoso (2020), embora possa ser considerada uma breve insurreição, a revolta de São José do Queimado é um marco de memória e de resistência negra no estado do Espírito Santo

No contexto da historiografia capixaba e que envolve a presença do negro no Espírito Santo, Cardoso (2020) destaca elementos importantes para pensar o negro e/ou escravizado como sujeito histórico, construtor e protagonista da sua história. Promover ações nesse sentido configura um importante ato para a transformação da nossa sociedade, a qual segundo Nascimento (2017, p. 45), encontra-se alicerçada numa perspectiva eurocentrada. Nesse viés, a produção de conhecimento eliminou tudo que não pertencesse aos padrões europeus, de forma que “o *locus* do saber utiliza-se de ferramentas e aparatos de um sistema anti-negro” e, ainda hoje, oculta a cultura afro-brasileira sob um “encarceramento conceitual”, que atrapalha o desenvolvimento do pensamento anticolonial e, ao mesmo tempo, reforça a premência de olharmos para as experiências e produções de conhecimentos de povos subalternizados.

Ocorrida no período imperial do Brasil, a revolta de São José do Queimado é destacada como uma das maiores rebeliões em prol da libertação e da alforria dos negros escravizados na província do Espírito Santo. No ano em que completava cem anos do ocorrido, essa história de luta foi narrada pelo historiador Wilson Lopes de Resende, em sua obra publicada no ano 1949, com o título “A Insurreição de 1849 na Província do Espírito Santo”. Logo no início do texto,

o escritor faz alusão da revolta ao teatro e, sem explicitar diretamente o sentido da comparação, segue acenando para as consequências, supondo implicações e mudanças no âmbito social, político e econômico da então Província do Espírito Santo, como era chamada na época. A alusão do historiador ao teatro nos provoca e nos aproxima da arte/ofício da dramaturgia.

Como um espectador, Resende (1949) olha “a revolta de S. José do Queimado” e, enquanto registra suas percepções, também inscreve a(s) cena(s). Aqui é importante destacar que na emergência da teatralidade “este olhar é sempre duplo devido à dualidade ficção/realidade, própria à espetacularidade, na qual se inscreve a denegação do espectador”, admitindo-se contradições (THOMAZ, 2016, p. 312).

Conforme destacado por Zon (2011), o texto literário pode ser um recurso para novas compreensões e interpretações. Esse espaço se abre na medida em que buscamos observar o modo como o texto literário propõe uma revisão do texto histórico e como vai sendo apropriado para completá-lo ou transfigurá-lo, dando origem a novas significações. Com esse foco, a autora buscou observar a relação entre a história e a ficção da obra “O templo e a força”, escrita por Luiz Guilherme Santos Neves, no ano de 1999, em que o episódio histórico da revolta de S. José do Queimado serve de inspiração ao romance.

Na dinâmica da teatralidade que emana da produção da vida social, as ruínas da igreja de São José do Queimado apresentam-se como um cenário que permanece, mesmo diante das mudanças na sua estrutura e as ocorridas ao redor da igreja. Essa teatralidade é movida pela revolta de S. José do Queimado, mas também, pelas cerimônias e festividades que celebram a história desse lugar como estrutura formal, pelo aspecto de qualificação social, cultural, político e espiritual. Como é o caso da festa de São José, o patriarca da igreja, celebrada no dia 19 do mês de março e, de outras manifestações culturais e religiosas, a exemplo das afro-brasileiras. Na atualidade, essas celebrações atuam como mecanismo a perpetuar a história, reafirmando, por meio de suas práticas religiosas e rituais, o respeito ao lugar (LOPES, 2017).

Figura 15 - São José – no interior das ruínas da igreja São José do Queimado



Fonte: A autora, 2021.

Deste modo, partimos de uma abordagem da teatralidade que se aproxima da prática usada nos espetáculos do *Théâtre du Soleil*, em que cada elemento usado em cena tem a função dar suporte ao jogo cênico, a fim de que este seja transposto teatralmente e convencionalizado. “Tudo é criado com uma perspectiva do todo, ao longo do período de ensaios e da definição da estrutura do espetáculo” (TOMAZ, 2016, p. 310). Essa colocação encenadora que permite e/ou possibilita a criação de cenários, também pondera ações e intervenções críticas reflexivas sobre a realidade, rejeitando com isso, o realismo, o ilustrativo e o estereotipado.

Neste sentido, o ponto de vista da teatralidade se apresenta como uma importante possibilidade do estudo sobre as ruínas da igreja de São José do Queimado, especialmente, por permitir ser um procedimento reconhecível e pleno de significados para o espectador, impregnado de signos, códigos e referências. Aqui, também vale destacar que a teatralidade é um fenômeno que potencializa a percepção do simbólico e das contradições. Portanto, faz parte desse estudo a análise de elementos históricos e teóricos já produzidos a respeito do objeto em questão. Como as formas e os sentidos das narrativas apresentadas em torno das ruínas da igreja de São José do Queimado e as reelaborações experimentadas em relação à obra/arte.

Estas pontuações se aproximam de uma perspectiva democratizadora da arte, na qual as suas ações devem ser organizadas combinando as diversidades artísticas, políticas e sociais, que formam a nossa sociedade. Tudo isso, em prol da difusão e acesso à arte e à ciência, socialmente construídos e apropriados ao longo da história. Nesse movimento, o fundamental é que se

reconheça o processo histórico de produção do conhecimento, no qual a arte faz parte. Logo, em seus usos é preciso considerar “a relação entre um objeto e todos os olhares que tenham sido lançados sobre ele na história” (CANCLINI, 2003, p. 151).

Como recurso de análise para algumas interpretações dos usos da arte, Canclini (2003) cita as apropriações contidas nos manuais escolares, nas propagandas, nos cartazes e nas leituras realizadas pelos historiadores, bem como, suas ideologias e épocas. Esses suportes são fontes que testemunham as contradições históricas e sociais, cabendo interpelações e questionamentos como esses: o que invoca a narrativa proposta pelo historiador Resende (1949) ao fazer alusão da revolta do Queimado ao teatro? Quais olhares evocam?

Luiz Serafim Derenzi (1965, p. 154), engenheiro civil, geógrafo e escritor capixaba, também narrou a revolta de S. José do Queimado aludindo a um teatro: “Foi o teatro do acontecimento o acidente orográfico da margem esquerda do Rio Santa Maria, do nome Queimado, na sede do distrito de São José, próximo à Estação de Alfredo Maia, da estrada de ferro Vitória a Minas” (DERENZI, 1965, p. 154).

Thomaz (2016, p. 310) destaca que para sustentar o jogo cênico, a teatralidade depende tanto da performance dos artistas quanto da identificação e do olhar do espectador. Ainda dentro do contexto da teatralidade, Campos (1997) pontua que no teatro, a cena provoca a criação do cenário e o cenário morre assim que a cena acaba. Já na cidade, alguns cenários permanecem mesmo diante da modificação de cenas, o que permite produzir experiências, as quais podem se apresentar como fontes permanentes da memória de um lugar. Nesse sentido, qual(is) seria(m) a(s) memória(s) permanentes produzidas no contexto das ruínas da igreja de São José do Queimado?

A revolta do Queimado configura uma das cenas que compõe a história e a memória de pessoas pretas que foram escravizadas e mortas, mas que antes lutaram pela liberdade. Essa luta contrapõe o imaginário criado de que os negros eram docilizados e que não protestaram de diversas formas pela liberdade de seus corpos. Subtraídos dos livros didáticos e da educação escolar, pouco conhecemos a respeito das revoltas organizadas pelos quilombos e, do pouco que sabemos, não sabemos a localização geográfica delas, não conhecemos ou nunca ouvimos falar das revoltas que ocorreram em outros estados, das fugas e das lutas. O fato é que esse sintoma de negação mostra como a nossa história é contada, registrada, apropriada e percebida nos espaços sociais.

A abordagem da História e Cultura Afro-brasileira no âmbito do trabalho pedagógico na educação básica, pode ser explorada a partir de fontes variadas e assumir diferentes contornos metodológicos. Diante desse amplo campo de possibilidades e da riqueza de conhecimentos relacionados a aspectos culturais, sociais e históricos, nosso objetivo é conduzir análises e reflexões centradas no monumento das ruínas da igreja de São José do Queimado. Buscamos, assim, explorar os saberes sobre a história e cultura afro-brasileira de maneira educativa e formativa, considerando esse patrimônio como ponto de partida significativo.

Neste esforço didático com a arte, é importante considerar o objeto da contemplação da obra, que envolve o encantamento e que deve caracterizar toda a relação com a arte. Os conhecimentos e as referências não serão apresentados no sentido acabado ou de forma meramente explicativa do contexto histórico ou de aspectos funcionais sobre a obra/monumento. Como intervenção educativa, considera-se estabelecer os vínculos com a cultura incorporada na família, na escola e em outros espaços formativos. Um ato de produção de sentido, ou seja, uma proposta pedagógica e interpretativa que aponte caminhos e possibilidades para diminuir a distância entre a obra, os artistas e os espectadores, sem delimitar as percepções com base na(s) contextualizações da obra.

#### **4.2 As ruínas da igreja de São José do Queimado: algumas considerações e percepções**

A freguesia de São José do Queimado, assim chamada na época, foi criada pela Lei Provincial n.º 9, de 1846. A extensão de suas fronteiras abarca a freguesia da Serra, que em conformidade com as Leis Provinciais n.º 12, de 1830, e n.º 6, de 1856, abrange o “rio Tanguí e porto do Una seguindo a margem do Brejo até a ponte do mesmo nome, e em linha reta até a estrada de São João, na ladeira das pedras compreendendo Itapocú e todo o Caio-abá” (MARQUES, 1879, p. 201).

De acordo com Lopes (2017), a história da localização geográfica do Sítio Histórico de São José do Queimado passa pela história do município da Serra e de Vitória, a capital do estado do Espírito Santo. Durante muitos anos, São José do Queimado e Serra fizeram parte do município de Vitória, intitulados na época, como “freguesia, aldeia e vila”.

Dentre os marcos temporais, os quais incidiram mudanças importantes nesse contexto, se deve a criação do município da Serra (ES) ocorrida no ano de 1833, tal como, o seu desmembramento do município de Vitória (ES), decorreu no ano de 1875, concebendo o

município da Serra (ES) a condição de cidade. A partir dessas alterações e por meio do Decreto-Lei Estadual Nº 15.177, no ano de 1943, o distrito de São José do Queimado foi incorporado ao município da Serra (ES).

Como mostra o relatório estatístico da província do Espírito Santo, elaborado por Cezar Augusto Marques, no ano de 1879, a população de São José do Queimado chegou a contabilizar 3.385 almas, desse número, 780 pessoas eram homens e mulheres pretas escravizadas. Existiam 400 casas habitadas e 06 desabitadas. Quanto à instrução, os dados apontam que somente 337 pessoas sabiam ler e escrever, dentre elas, um homem preto escravizado. Os demais habitantes não eram alfabetizados, ou seja, menos de 1% da população sabia ler e escrever. Nota-se baixo índice de escolarização da população escolar de 06 a 13 anos de idade, do total de 655 crianças, somente 171 frequentavam a escola.

No que se refere às mulheres, esse dado ficou ainda mais estreito, pois do total de 343 crianças, somente 41 delas frequentavam a escola. Foram registradas as seguintes profissões: 05 professores, 26 comerciantes, 207 costureiras, 73 tecelões, 927 lavradores e 2.289 sem profissão definida. Em um contexto de trabalho escravo, cabe problematizar os números identificados como “sem profissão definida”. Eram sem profissão ou o trabalho praticado por essas pessoas, fora aprisionado e percebido, mediante aos mecanismos cruéis da escravidão?

Nesta região, a força de trabalho dos negros escravizados era explorada em lavouras de café, de cana-de-açúcar entre outras, como a pesca e o cultivo de arroz. Conforme consta no relatório oficial da província, publicado no jornal *Correio da Victoria*, edição 00004, em 27 de janeiro do ano de 1849: “□...□ Nas minhas digressões pelo Queimado, rio Santa Maria, Mangarahi, Cariacica e Viana, visitei algumas fazendas de açúcar e outras de café, observei, porém, que nenhuma destas indústrias tem ainda tocado o grão de bem entendido adiamento” (BNDB, 1849, p.2).

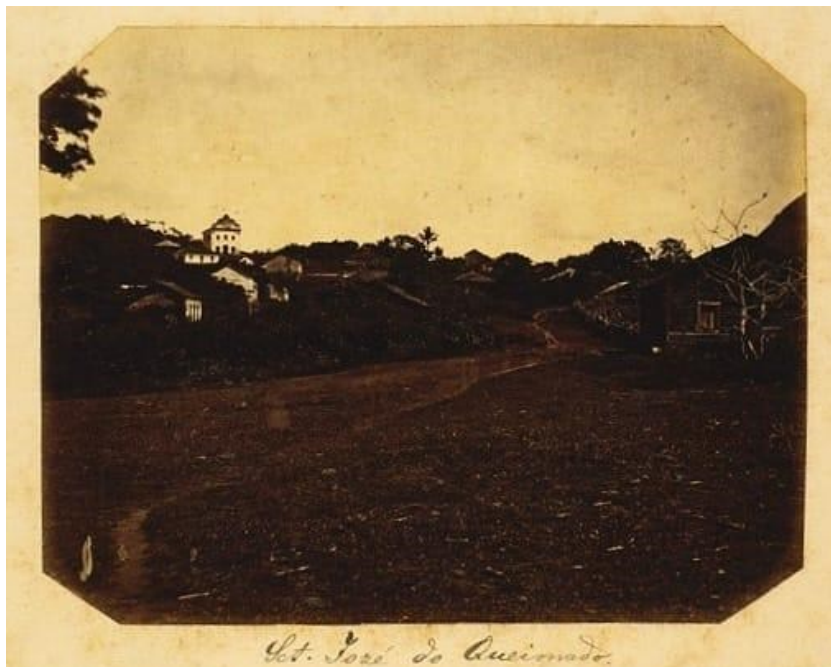
Sobre os dados acima, o relatório não especifica o ano de referência, contudo, no mesmo documento Marques (1879) registra que no ano de 1876, São José do Queimado contava com 3.350 eleitores. Isso nos mostra que havia uma população considerável residindo ali. Comparada com a população da Serra, que contava com 4.294 almas e de Vitória com 4.361 almas, pode-se afirmar que, proporcionalmente, o número de habitantes da freguesia se igualava à população dessas duas cidades. Esses números, combinados a outros fenômenos históricos, sociais e econômicos, constituem elementos para compreender e analisar as mudanças que ocorreram nesse lugar. Nesse contexto, uma pergunta possível aos visitantes das ruínas de São José do Queimado é: como e por que essa freguesia deixou de ser povoada por pessoas?

Na imagem (Figura 16) a seguir, produzida entre os anos de 1869 e 1878, cerca de 20 a



30 anos depois da revolta, é possível visualizar a igreja e algumas casas.

Figura 16 - Distrito de São José do Queimado, Serra (ES) (1869 e 1878)

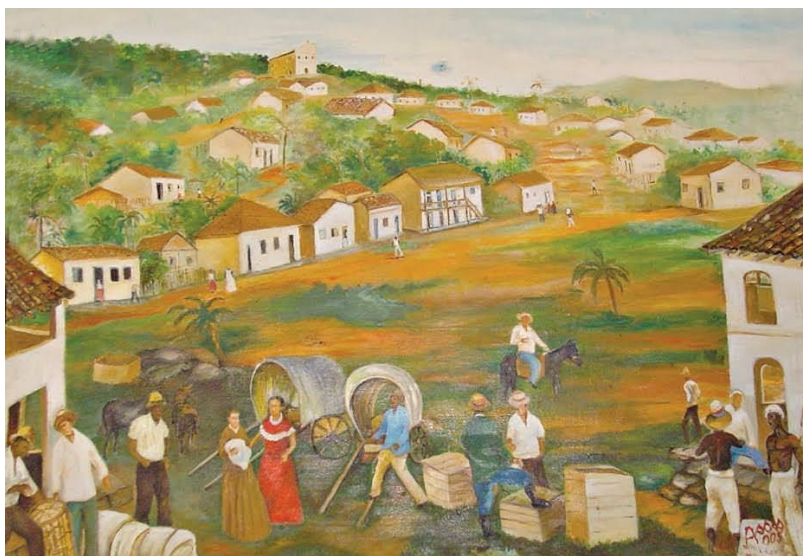


Fonte: Biblioteca Nacional Digital, 2022.

Ao longo dos anos a povoação de S. José do Queimado foi diminuindo. De acordo com Assis (1948), no ano de 1945 existiam 200 casas. Sobre essas mudanças, considera-se os impactos relacionados à infraestrutura como acesso a estradas e mudança dos centros de comércio.

Além dos historiadores, a história de S. José do Queimado tem sido contada por poetas e pintores do estado. Dentre eles, encontra-se o pintor Valter Assis, um artista preto, descendente de escravizados, criador de vários quadros retratando a paisagem da Serra antiga e de outros lugares do Espírito Santo, como: São Mateus, Vitória e Cariacica. O artista faleceu no ano de 2017. Algumas de suas obras, encontram-se expostas no Museu histórico da Serra, localizado na Serra-Sede, berço do Município da Serra (ES). Nessas obras, algumas pinturas do artista retratam aspectos relacionados ao cotidiano de São José do Queimado, como mostra na (Figura 17):

Figura 17 - Pintura de Walter Assis antiga vila de São José do Queimado (1999)



Fonte: Museu histórico da Serra (ES), 2022.

Na obra escrita pelo Dr. F. Eugênio de Assis, publicada no ano de 1948 e intitulada de: “Levante dos escravos no distrito de S. José do Queimado”, o autor descreve a sua visão sobre S. José do Queimado. Segundo ele, passado um século depois da revolta, haviam poucas casas e todas em completa ruína, inclusive, a igreja que “construída no meio da colina, é avistada majestosamente por longa zona. Está coberta de limo preto, uma parte já desabara, estando de pé a parte principal e nas janelas os sinos com as datas da instalação” (p. 07) .

Diante do estado de abandono em que a igreja se encontrava, Assis (1948, p. 20) pontuou que não demoraria muito para que esse marco de dor chegasse à ruína.

□...□ apesar do estado de abandono em que hoje, 1948, um século depois, se encontra, desperta ainda atenção ao ver se no meio do matagal uma parcela branca. As paredes estão fendidas, já ruíram as do fundo. Os arbustos se erguem invadindo os telhados, as parles e o átrio da igreja. Os sinos de há muito emudeceram e as alfaias velhas, rotas, são talvez as que foram vestidas por Frei Gregório Bene, continuam numa das roscas gavetas e revolvidas pelas ratazanas. De um lado, no adro da igreja, um frondoso pé de Genipapo que segundo lenda local, servira de forca para um dos condenados. (ASSIS, 1948, p. 20).

Passados 100 anos da revolta de Queimados, Assis (1948, p. 07) a reivindica como sendo a “história triste, macabra, o desenrolar de uma tragédia”, destacando-se a **força, o pelourinho e vindita**” (grifo nosso). Para Assis (1948) o levante ou a revolta de S. José Queimado, foi a luta do preto escravizado contra a maldade dos escravocratas brancos. O olhar de Assis (1948), especialmente quando ele invoca as palavras “força, pelourinho e vindita”,

situa a revolta como luta pela liberdade, mas também, invoca as lutas que ocorreram em outros lugares do Brasil, como nos estados da Bahia e de Alagoas. Muitas dessas lutas deram origem à formação dos quilombos.

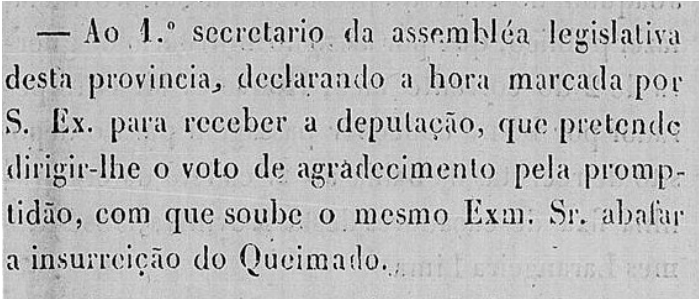
No Brasil, o quilombo dos Palmares é reconhecido por muitos brasileiros como um dos grandes símbolos da resistência dos negros escravizados. Seu processo de organização ocorreu no final do século XVI no período da era colonial brasileira e chegou a reunir em torno de 20 mil pessoas. Situado na Serra da Barriga, no Estado de Alagoas. Ele teve como principais lideranças Ganga Zumba e depois Zumbi, assassinado em 20 novembro do ano de 1695, em uma emboscada na guerra contra os portugueses. A partir da década de 70, Zumbi dos Palmares foi escolhido pelo “movimento negro unificado contra a discriminação racial”, como símbolo de resistência contra a escravidão. Desde então, o Dia Nacional da Consciência Negra é comemorado no dia 20 novembro, como forma de lembrar a trajetória de Zumbi dos Palmares, mas também, para evidenciar as desigualdades ocasionadas pelo racismo, ainda presentes na sociedade brasileira. Oficialmente, o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra foi instituído no dia 10 de novembro de 2011, pela Lei. nº. 12.519.

São cenas que se repetiram em outros espaços, que se entrecruzam no que se refere a força, o pelourinho e a vindita. Nesse sentido, o olhar de Assis (1948) nos provoca a percorrer os cenários e as cenas que estabeleceram tais resistências. Como por exemplo; quais foram os protagonistas dessas lutas e a importância deles ou delas na nossa história?

A revolta de S. José do Queimado foi narrada pela primeira vez, pelo escritor Afonso Cláudio de Freitas Rosa, no livro “Insurreição do Queimado”, publicado no ano de 1884, ou seja, após mais de três décadas do ocorrido, ainda em vigência da escravidão. Vale mencionar que neste estudo estamos utilizando a edição do livro publicada no ano de 1999.

Esta é uma história com poucos e raros registros, especialmente, nos documentos oficiais da época. Marques (1879) apresenta uma pequena referência, ao citar dados do relatório do presidente da Província de Vitória (ES), Felipe José Pereira Leal, datado no ano de 1849, um ano após o ocorrido: “Sobre os julgamentos do Júri houve em 1849 só 7 processos, e 44 réus, sendo 36 escravos pelo crime de insurreição no Queimado em 19 de março de 1849. Foram executados 2 pretos, que eram cabeças” (p. 126). Esse processo nunca foi encontrado. A intenção desse apagamento está registrada em ofício enviado ao ministro do império, 23 dias após ter ocorrido a revolta, como mostra no trecho da (Figura 18), extraído da publicação do *Correio da Victoria*, publicada no dia 4 de abril de 1849.

Figura 18 - Trecho de carta/ofício da secretaria do governo do Espírito Santo



— Ao 1.º secretario da assembléa legislativa desta provincia, declarando a hora marcada por S. Ex. para receber a deputação, que pretende dirigir-lhe o voto de agradecimento pela promptidão, com que soube o mesmo Exm. Sr. abafar a insurreição do Queimado.

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 1849.

Em consideração à destruição do processo da revolta de S. José do Queimado, Resende (1949) lembra que por vergonha, o governo brasileiro, no ano de 1891, mandou destruir os documentos relativos ao período da escravidão. A partir daí, o autor conclui a sua obra sobre a revolta, com a seguinte ponderação: “Quem sabe que este sentimento também levou o Espírito Santo a destruir o processo da insurreição de 1849?” (RESENDE, 1949, p.17).

A política dominante da época tinha interesse em tornar a revolta de S. José do Queimado, como uma vindita exemplar às fugas dos negros e à formação dos quilombos. O resultado dessa ação foi narrado por Rosa (1999) como um “efêmero movimento”, uma ação nefasta e que deixou marcas. Um dos pontos que chamam a atenção são os poucos registros feitos na época. Sabe-se que em nosso país, a história do negro foi ocultada, mas, quais são as implicações desse processo na vida dos pretos e pretas brasileiros? Quais são as marcas que podem ter atravessado o tempo e o espaço e precisam ser contrastadas ou problematizadas?

Na época em que ocorreu a revolta, a freguesia de São José do Queimado fazia parte dos limites de Vitória (ES), a capital da província Espírito-Santense, a qual tinha amplas condições de combatê-la. Vale ressaltar que entre o período de 1822 até 1849, ocorreram diversas fugas e criação de quilombos em lugares distintos da região. O documento produzido por Marques (1879) apresenta algumas ações do governo sendo consideradas em atenção às fugas e ao incentivo a outras revoltas de escravizados, em prol da libertação.

Lei Provincial de 4 de Maio de 1847 criou uma guerrilha composta de um Comandante e 20 praças engajadas voluntariamente para prender criminosos e destruir os quilombos, que formigavam na Província, e tanto concorriam para o definhamento da agricultura e desmoralização da escravatura. (MARQUES, 1879, p. 96).

A ordem era extinguir os quilombolas, a qual foi insistida pelo presidente da província, Desembargador Antônio Joaquim de Siqueira e o pelo vice-presidente Coronel José Francisco

d'A. e A. Monjardim, com os argumentos de “pessoal na administração das rendas provinciais, de força pública e auxílio as matrizes” (MARQUES, 1879, p. 125). A insistência do presidente, pode ter sido sustentada pela extinção de um grande quilombo, ocorrido no ano de 1843. Esse quilombo ficava em Bahia Nova, localizado nas cabeceiras do rio Jucú. Marques (1879, p. 12) registra que “o cidadão André de Siqueira Mattos, morador no sertão de Santo Agostinho, coadjuvado por uma guerrilha de 70 homens, bateu esse quilombo em janeiro de 1843”. Tais ações são importantes para compor o contexto de lutas que se repetiu em outros lugares, como em S. José do Queimado.

A revolta de S. José do Queimado perpassa a história da Igreja Católica. Isso é o que veremos a seguir: no ano de 1847, o Frei Gregório de Bene escreveu uma carta, em resposta ao Presidente da Província Sr. Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, justificando a construção de uma igreja na freguesia do Queimado, assim denominada na época. Segundo Rosa (1999, p. 125), na carta o Frei italiano apresentou vários fatores argumentando a construção da igreja. Ele alegou que passou a atuar nos ofícios religiosos na região de S. José do Queimado, no ano de 1845. Nela, asseverou a necessidade da igreja, destacando o crescimento dos devotos e as dificuldades desse povoado para cultuar em outras paróquias, enfatizando, a distância e os caminhos perigosos que tinham que percorrer até outras freguesias. Com esses argumentos, o Frei foi missionar em S. José do Queimado, dando início a construção da igreja, a qual foi edificada:

[...] à custa dos habitantes, que são pobres, e excitados pelo fervor e piedade apostólica do Missionário Capuchinho Frei Gregório Maria de Bene. □...□ “A primeira pedra para a sua edificação foi lançada no dia 13 de agosto de 1845. (MARQUES, 1879, p. 201).

Segundo Rosa (1999, p. 131), a construção não parava nem nos dias santificados, “nas noites de luar, os mais entusiastas escravos abandonavam as fazendas para carregar os materiais destinados à construção”. Sobre a atuação e dedicação dos escravizados na construção da igreja, Assis (1948) também faz ponderações semelhantes, sinalizando que a notícia da expectativa de liberdade no término da construção, era conhecida nas regiões circunvizinhas: Serra, Cariacica, Itapocú, Mangaraí, entre outras localidades.

Com as dimensões de 90 palmos de comprimento, 42 de largura, abrangendo a Capella-mór e, 43 de comprimento e 22 de largura, a construção da igreja foi concluída. Para sua inauguração, foi realizada uma missa no dia 19 de março de 1849, no dia de São José, santo dedicado como patriarca da igreja. Também, foi nesse dia que a revolta de S. José do Queimado,

abriu uma fresta para a liberdade e descortinou intenções comuns em relação ao sistema escravista, firmados pelo governo e por muito mantidos pela igreja católica. A escravidão era um mercado rentável, não só para os senhores, mas, também para a conservação do sistema econômico e político, mantido por meio da exploração do trabalho escravizado.

Dentre os fatores que podem ser considerados como motivo da revolta dos pretos e pretas escravizados, deve-se a uma promessa feita pelo Frei, que em troca do trabalho empreendido na construção da igreja, receberiam a carta de alforria. Essa afirmação, foi negada pelo Frei, perante o júri que julgava o processo de condenação dos escravizados que fizeram parte da revolta. Uma nota publicada pelo jornal *Correio da Victória*, edição 00028, no dia 21 de abril, de 1849, mostra o empenho do padre Frei Gregório José Maria de Bene, em tornar pública a sua defesa:

Aqui vai a cópia do juramento que fiz no dia 25 do corrente, para defender o meu character sacerdotal na aleive maliciosa e impia que os negros captivos me levantarão para encobrir e defender sua malvada e rebelde conduta V. faça-me o favor d'inseril-a no seu periódico se não houver coisa contraria ás leis de sua typographia. (BNDB, 1849, p.4).

O Frei argumenta que foi usado pelos negros escravizados para se defenderem. De acordo com os registros apresentados pelos autores Assis (1948), Resende (1949), Rosa (1999) e Cardoso (2020), a suposta promessa é colocada como algo possível, mas não deve ser percebida como elemento único e isolado, especialmente, pelos conhecimentos e pelas articulações mantidas pelos líderes da revolta na época. Alguns elementos que compõem o juramento do Frei, sinalizam que existia uma brecha para a reivindicação junto ao Frei, ainda que fosse limitada ao espaço e ao tempo, dedicado à construção da igreja.

Eu Fr. Gregório indignissimo ministro da Cruz e juro diante d'este verdadeiro Deos e verdadeiro te homem, e chamo elle em testemunha de minha innocencia (na grande e maliciosa aleive que os negros captivos levantarão-me no Queimado e na cidade da Victoria diante das authoridades juro, repito de novo, que eu não fui causa, nem aconselhei a elles no motim, que fiserão no dia de São José 19 do corrente. Digo também, que os Srs. Manoel Salles, José Pinto Lima, sacristão, Manoel Correia e João captivo da Sra. D. Maria da Penha Pereira de Unna forão presentes quando os rebeldes captivos constrangerão-me a abrir as portas da própria casa, e ouvirão que eu disse abertamente o infeliz e impio Elisiaro captivo do Sr. Faustino Antônio de e Alvarenga Rangel, chefe do motim, que eu não podia, nem devia, nem queria dar-lhes carta de alforria, nem diser-lhes alguma coisa relativamente- a quanto exigião de mim em a sua malvada revolta, mais disse-lhes, que obedecessem aos seus Srs e que voltassem para suas cazas, que eu era prompto para patrocinal-os, digo mais, que por ordem do S. João da Victoria Lima juiz de paz deste districto, e por conselho do Sr. Manoel de Oliveira Campos, eu tinha mandado fechar as portas da igreja, e era resolvido de mais não celebrar o Santo Sacrificio e a largar o Queimado e por tal effeito já tinha enviado a fechar as portas os Srs. Joaquim Ribeiro, Manoel Correia e José Pinto Lima, sacristão (por causa dor negros rebeldes que cercavão, como me

disserão, os matos visinhos) estão prompts a executar as minhas ordens: quando já estava-se fechando as portas, apresentou-se em minha caza o Sr. professor Manoel de Pinto d'Alvarenga Roza e dissuadiu-me da minha firme resolução é a aconselhou-me de não fechá-las, dizendo que assim fazendo era o mesmo que fazer ver aos rebeldes, que os brancos do Queimado erão covardes, e que os negros nesta occasião tomarião mais coragem e vantagem em sua revolta, a esta representação, eu, homem sem experiencia, e sem malícia, cedi a sua instancia e as fiz deixa-las abertas, pensando que este homem me aconselhasse por puro zelo, por isso é que celebrei a missa, que deixei no meio por medo de ficar victima dos rebeldes.

Porém eu confio neste Deos escondido debaixo dos véos Sacramentaes que há de defender a minha inocência, e confundir os meus aleivos inimigos. Deos lhes perode, e use com elles misericórdia. Fr. Gregorio José Maria de Bene  
Nova freguesia de S. José do Queimado (BNDB, 1849, p.4).

Na concepção de Novaes (1969, p. 201-202) a revolta foi organizada, gerida e muito refletida pelos seus líderes principais, sendo que, um deles, Elisiário, escravo de Faustino Antônio Rangel, era carpinteiro, sabia ler e escrever e se destacou por sua inteligência. A propósito, consta no quadro geral da população de S. José do Queimado (Figura 19) o registro de um escravo que sabia ler e escrever (MARQUES, 1879, p. 202).

Figura 19 - Quadro geral da população da parochia de S. José do Queimado

CONDIÇÕES		SEXOS	ALMAS	Raças				Estado civil			Religião		Nacionalidade		Instrução				Dezites phisicos				Casas			
				Branco	Pretos	Pretos	Caboclos	Solteiros	Casados	Viuvos	Catholicos	Asatholicos	Brazileiros	Estrangeiros	Presenças escolas	Popul-ça escolar de 6 a 13 annos	Coloço	Surdos-mudos	Alcojados	Imbeciles	Afirmados	Ausentes	Transentes	Habitadas	Desabitadas	Fogos
LIVRES.....	Homens.....	1368	425	608	104	64	879	323	43	1868	.....	1818	21	278	930	160	183	318	3	1	20	.....	5	35	11	7
	Mulheres.....	1337	425	690	169	33	917	230	90	1317	.....	1322	45	58	1279	11	3/2	313	6	.....	5	.....	2	2	21	.....
	Somma.....	2705	850	1298	330	117	1797	683	133	3185	.....	3140	66	336	2209	171	484	631	9	1	35	2	7	56	21	14
ESCRAVOS.....	Homens.....	4/7	.....	185	222	.....	315	49	13	4/7	.....	393	11	1	4/6	.....	.....	.....	.....	.....	4	.....	.....	.....	.....	.....
	Mulheres.....	373	.....	181	192	.....	303	53	17	373	.....	369	4	.....	373	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	Somma.....	783	.....	366	414	.....	618	102	31	783	.....	762	18	1	779	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	Somma geral	3488	850	1664	744	117	3135	783	163	3968	.....	3902	84	337	3008	171	484	633	19	1	34	2	7	104	21	14

Fonte: Dicionário histórico, geográfico e estatístico da província do ES, 1879.

Sob o olhar de Novaes (1969), Elisiário mantinha uma relação mais próxima com o Frei Gregório e com o Padre Dr. João Clímaco de Alvarenga Rangel. A relevância dessa relação é destacada, uma vez que, o padre Dr. João Clímaco fez parte do julgamento e saiu em defesa dos pretos escravizados, atribuindo a culpa pela revolta ao Frei (RESENDE, 1949).

Além de Elisiário, destacaram-se também, Francisco São José, mais conhecido como Chico Prego, era escravo de Ana Maria São José; João, o Pequeno, era escravo do Sr. Rangel e Silva; João Monteiro, mais conhecido como João da viúva e Carlos, escravo do Dr. João Clímaco. Todos eles foram condenados à pena de morte. Além desses nomes, Rezende (1949) menciona o escravo Benedito e o Eleutério. Conforme já citado, o padre Dr. João Clímaco de Alvarenga Rangel, foi quem fez a defesa dos escravizados no processo de julgamento.

Cerca de 200 pessoas fizeram parte do movimento, contudo na visão de Rosa (1999), cabia aos membros da liderança da revolta dar as orientações, os avisos e os incentivos à revolta. Sobre o número de pessoas que participaram da revolta, alguns registros mencionam que foram 300 pessoas. Certo é que havia um número grande de pessoas presentes, já que, na ocasião era celebrado uma missa, marcando o término da construção da igreja.

O autor observa que os dados escassos induzem a considerar que por algum período antecedente ao levante, na região da Serra, Itapoca e Viana, os escravos mantinham a comunicação sobre a rebelião, inclusive participariam do movimento dos negros escravizados da cidade de São Mateus-ES.

Levando em consideração a distância que existe entre São Mateus e S. José do Queimado, Lopes (2017) pondera que é provável que tenham buscado propiciar uma dimensão mais ampla à rebelião do que na verdade ela configurava na época. Contudo, é importante lembrar que esses movimentos devem ser vistos sob diferentes pontos de vista, mirando no que se refere a manutenção do poder do opressor sobre o oprimido. Não podemos desconsiderar os cumprimentos e o empenho concedidos pelo “abafamento” da revolta e da crueldade, em que foram submetidos os que lutaram pela liberdade de seus corpos.

Na percepção de Rosa (1999), constam a existência de estratégias bem delimitadas, como mostra o trecho a seguir:

[...] no dia anterior à inauguração do templo, já estavam reunidos nos arredores do Queimado cerca de 200 escravos espalhados pelo mato e fazendas vizinhas. No dia 19, durante a missa, Elisiário que ficara de dar o sinal oficializando a liberdade, nada fez e no momento final da missa Chico Prego seguiu à frente, com vários escravos armados, em direção à Igreja aos gritos de liberdade. O sacerdote, ouvindo o brado, manda fechar as portas depois da saída rápida dos devotos e recebe Elisiário na sacristia. (ROSA, 1999, p. 44)

Logo, com a iminência de ocorrer o levante, o Frei Gregório de Bene intercede junto aos Senhores, na tentativa de evitar o enfrentamento. Após o encontro, Elisiário teria se dirigido ao grupo nas proximidades do templo e transmitido o parecer do Frei, o qual:

[...] pediu e rogou em nome da religião aos senhores para libertarem seus escravos em atenção aos serviços prestados à igreja; que suas súplicas foram desatendidas e não houve meio de abalar o rigor daqueles; que os insurgentes tivessem coragem para ganhar a vitória pelo meio que ia apontar. Então Elisiário mostrava um papel e acrescentava ter o frade afirmado que os insurgentes fossem ter com seus senhores para obrigá-los a assinar o dito papel com a declaração de os libertar, trazendo-lhe em seguida o mesmo documento para ser enviado à *rainha*; junto de quem ele Gregório gozava de influência. (ROSA, 1999, p. 46).



No interpelo das percepções e dos olhares de Rosa (1999), atualmente não existe documento comprobatório que ateste o conteúdo e as implicações do diálogo entre Frei Gregório com Elisiário na sacristia, restando somente as descrições e análises realizadas por meio de documentos e testemunhos na época da investigação realizada pelo autor.

Mediante a instabilidade na região, o desembargador Sr. Antônio Joaquim de Siqueira, Presidente da Província na época, enviou tropas sob o comando de Alferes José Cesário Varela França. No dia 20 de março as tropas chegaram a São José do Queimado. Na ladeira de João Santos, a tropa foi recebida pelos membros da revolta a tiros de espingardas e ferem duas pessoas, sendo que uma era oficial. Durante dois dias de luta, muitos pretos escravizados foram perseguidos, mortos e presos. Na tentativa de preservar suas vidas, muitos pretos correram para as matas vizinhas.

Conforme destacado por Assis (1948), a perseguição e os atos eram covardes. Em nome da lei, “pouco adiante no lugar Morrinho, um preto que carregava um cântaro aos ombros, em direção à sua cabana, é morto pelos soldados **assassinado**” (p. 27, grifo nosso). O autor não afirma que esses acontecimentos são verídicos, contudo, o conteúdo das comunicações entre os chefes da polícia dos distritos e entre o presidente da província, guardam elementos que ao serem confrontados com outros fenômenos, confirmam o movimento de luta e a resistência dos pretos pela liberdade nesse país.

Na cadeia, as formas de crueldade prosseguiram. Dentre tantos atos cruéis em que foram submetidos, o pedido de um carcereiro, ecoa para Assis (1948, p. 29) como um “primeiro grito de misericórdia” em favor dos pretos escravizados. No pedido, o carcereiro da cadeia pública, Joaquim José dos Prazeres, solicita ao governo recursos financeiros para prover a continuidade da alimentação dos 23 escravizados, que aguardam o julgamento pelo motivo da revolta.

O julgamento foi marcado para o dia 30 de março, onze dias após a inauguração da igreja de São de José, possível início do movimento. Contudo, devido alegações da câmara municipal, não seria possível devido à falta de “comodidade e capacidade” para comportar todos os réus. Levando em consideração o número de presos, a câmara municipal argumenta que a “pouca tropa” não poderia garantir a vigilância dos presos, durante o processo (ASSIS, 1948, p. 30).

Diante disso, o julgamento iniciou-se no dia 31 de março e foi encerrado no dia 02 junho de 1849. Os membros que presidiram a sessão, eram: “Dr. Manoel Acioli de Vasconcelos; promotor público o Dr. Manoel de Moraes Coutinho; o escrivão Manoel Gonçalves de Araújo, defesa o Dr. Padre João Clímaco de Alvarenga Rangel” (ASSIS, 1948, p. 30). Os trabalhos, bem como, o momento da defesa, eram realizados durante três dias consecutivos.

Da sentença, cinco (05) escravos foram condenados à morte, outros vinte cinco (25) a açoites e seis (06) foram absolvidos. Os condenados aos açoites foram castigados com 300 a 1000 pancadas. Os cinco condenados à morte, indicados como líderes do movimento, continuaram presos aguardando a execução da pena, são eles: Elisiário, João, Carlos, João Pequeno e Chico Prego. Mas, no dia 07 de dezembro de 1849, o carcereiro da cadeia pública de Vitória envia um comunicado ao chefe da polícia relatando a fuga de cinco (05) presos, dentre eles estão Elisiário, João e Carlos, sentenciados à morte. Segundo a comunicação do carcereiro, os presos saíram durante a madrugada, por volta de três horas e não houve arrombamento. Por ordem da secretaria de polícia da província, o carcereiro foi suspenso no mesmo dia em que ocorreu a fuga. Por crença, a fuga foi atribuída como milagre concedido por Nossa Senhora da Penha (REZENDE, 1949).

O governo da província, sob a decisão do capitão tenente Felipe José Pereira Leal, que estava substituindo o desembargador Sr. Antônio Joaquim de Siqueira, designou as formas de execução da pena de morte aos presos. A de Chico Prego deveria ocorrer na Serra (ES) e a de João, em São José do Queimado, locais onde exerceram grande influência durante o movimento da revolta. Essas formas cruéis de execução das penas, também são elementos que atuaram como um recurso, para produzir o medo e a condição de escravizado.

Aproximando da abordagem da teatralidade, quais as cenas e as experiências que compõem as ruínas da história de S. José do Queimado que podem se apresentar como fontes permanentes da memória desse lugar?

Em alusão ao herói Zumbi dos Palmares, Elisiário tornou-se uma lenda, sendo considerado o Zumbi da Serra (ES). Chico Prego, nomeia a Lei nº2204/99 direcionada a promoção das artes e cultura no município serrano. Chico Prego, também é lembrado por meio de um monumento, construído pelo artista Genésio Jacob Kusteem e fixado em 02 de janeiro de 2006, no suposto local em que ocorreu a execução do líder.

No ano de 2021, a estátua passou por processo de reestruturação. O projeto, contemplado pela Lei Aldir Blanc, consistiu em duas etapas: a primeira compreendeu na remoção da estátua do chão, para em seguida, ser reerguida sobre uma pedra, retirada do Mestre Álvaro, um monte localizado na região da Serra (ES).

Figura 20 - Estátua de Francisco e São José - Chico Pregó



Fonte: A autora, 2022.

Para Lopes (2017), as ruínas da igreja e o cemitério são testemunhos do que foi a Vila de São José do Queimado. Situados no tempo e no espaço, esse patrimônio, também evidencia o histórico de abandono pelo poder público. Foram anos de lutas e denúncias para a execução do projeto de restauração das ruínas da igreja. Portanto, acrescentamos a interpretação de Lopes (2017), os movimentos de luta e os personagens que reivindicavam a existência desse lugar.

Observa-se que desde a década de 1990, a temática de revitalização da igreja, tem sido discutida pela Prefeitura da Serra, abrangendo vários segmentos, tais como: Fórum Chico Pregó, Centro de Defesa de Direitos Humanos (CDDH), Conegro, Conselho Estadual de Cultura (CEC), Agentes Pastorais dos Negros, religiões de matrizes africanas, Academia de Letras e Secretaria de Estado da Educação e Cultura (Sedu) do município da Serra (ES).

A consciência política das reivindicações foi fundamental para a aprovação do

tombamento da igreja da igreja de São José do Queimado, na qual foi realizada através da Resolução nº 04 de 1992 (CEC/SEDU) e consta no processo nº 71/1990. Vale ressaltar que, nessa resolução somente a Igreja de São José do Queimado foi considerada para efeito de tombamento. Já o Sítio Histórico, ou seja, o entorno da igreja está em processo de análise para tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), de acordo com o Processo nº 1761/2015.

As imagens (Figuras 21, 22, 23 e 24) compõem o levantamento histórico e fotográfico da igreja São José do Queimado e estão anexadas no processo de tombamento.

Figura 21 - Igreja S. José do Queimado – Vista parcial da fachada frontal e lateral (1992)



Fonte: Secult, 1992.

Figura 22 - Igreja São José do Queimado – Janela frontal esquerda-vista externa (1992)



Fonte: Secult, 1992.

A igreja de São José do Queimado apresenta algumas características que se assemelham às construções das igrejas jesuíticas no Brasil. Olhando sobre o vão da janela, podemos ver um desenho representando a flor de lis, um símbolo de poder. Já o desenho na parede, logo acima da janela, demonstra certo refinamento na decoração (LOPES, 2017).

Figura 23 - Igreja São José do Queimado–vista interna (1992)



Fonte: Secult, 1992.

Figura 24 - Igreja São José do Queimado – Fachada Frontal (1992)



Fonte: Secult, 1992.

As imagens evidenciam a necessidade urgente de preservação da construção. Mas, somente depois de sete anos do tombamento, no ano de 1999, que a Prefeitura Municipal da

Serra realizou uma obra de estruturação para contenção das paredes com cabos de aço. Porém, no ano de 2016, a ausência de manutenção colocou novamente a estrutura da igreja em total fragilidade, já que o material utilizado apresentava em estado de deterioração (LOPES, 2017). Isso evidencia que mesmo amparada legalmente pelo estado e município, as ruínas da igreja ainda estavam em estado de abandono.

No final do ano de 2008, a secretaria de segurança do governo do estado do Espírito Santo anuncia a construção de um centro de detenção provisória, próximo a igreja de São José do Queimado. Diante disso, uma denúncia é encaminhada ao Conselho Estadual de Cultura (Cec) e encontra-se anexada ao processo de tombamento da igreja. No documento, consta um pedido oficial dos membros do Conselho Municipal de Cultura (CMC), Conselho Municipal de Turismo, pela Associação de Agroturismo e Associação de Artesãos do Município da Serra (ES), pedindo a desaprovação da construção do presídio, uma vez que, a execução do projeto causaria interferência no entorno do patrimônio tombado, bem como, no acesso e na recuperação para fins turísticos, culturais e religiosos. Além disso, conceber efetivação e construção de um presídio, próximo ao lugar em que os negros escravizados lutaram pela liberdade, constata o persistente processo de negação dos pretos e pretas do nosso país. Isso evidencia que a cultura, a liberdade e o sistema carcerário brasileiro têm cor. Colocando em destaque a utilidade prática e a funcionalidade do sítio de São José do Queimado, podemos perguntar qual o valor de uso desse espaço? Qual é o perfil das pessoas vitimadas pela política de segurança pública do Brasil?

O centro de detenção provisória da Serra foi inaugurado em 2009. Embora tenha sido projetado para comportar 548 detentos, a realidade atual é alarmante, com cerca de mil pessoas privadas de liberdade (BONELLI, 2023). Essa discrepância entre a capacidade planejada e o número de presos, evidencia falhas no sistema, levantando questionamentos sobre a eficácia das políticas de detenção e a capacidade do Estado em lidar adequadamente com a questão carcerária.

A decisão de construir o centro de detenção na zona rural de São José do Queimado pode ter sido influenciada pela ideia de que essa localização ofereceria isolamento e afastamento do meio urbano. Entretanto, com a iminente construção da Rodovia do Contorno do Mestre Álvaro, ocorre uma mudança na dinâmica do uso dos espaços. A infraestrutura da rodovia introduz um novo componente no valor de utilização dos espaços (valor de troca; de mercado). A rodovia altera a dinâmica de isolamento anteriormente associada à localização rural, trazendo à tona novos elementos, como preocupações com a segurança, especulação imobiliária e o surgimento de novos empreendimentos. É um fato incontestável que, desde a

escolha da instalação do centro de detenção até a atual lógica de mercado, impulsionada pela racionalidade econômica e reprodutivista, o sítio e as ruínas de São José do Queimado, enquanto obra, foram depreciados (LEFEBVRE, 2001).

Segundo dados do anuário brasileiro de segurança pública, do ano de 2013 a 2021, o sistema prisional tem 820.689 pessoas privadas de liberdade, 65,8% têm entre 18 e 34 anos, sendo 67,5% negros. Sobre mortes em intervenção policial, o Brasil registrou 43.171 óbitos, sendo que os negros somam 84,1% dos mortos (BUENO; LIMA, 2022, p. 83-84).

Conforme destacado por Munanga (2003), os dados acima comprovam que as práticas racistas ainda persistem, mesmo diante das ações políticas e sociais reivindicativas das vítimas do racismo. Essa triste realidade não se restringe às atuações da segurança pública, são resultantes do racismo produzido para atender a uma demanda social, estrutural, institucional e histórica, que reservou ao negro o lugar de problema a ser eliminado na transição pós-abolicionista, com a substituição da mão de obra negra pela mão de obra branca europeia, como parte de um planejamento de desenvolvimento nacional.

Desde a aprovação do tombamento, ocorrida no ano de 1992, foram quase três décadas de espera e abandono, para a conclusão de uma das etapas do processo de recuperação da igreja. Infelizmente, devido a tanto tempo de abandono pelo poder público estadual e municipal, muitas características da construção da igreja se perderam. A primeira fase do projeto de restauração e recuperação das ruínas da Igreja de S. José do Queimado, foi concluída em março do ano de 2020, adotando como base diretrizes e projetos contidos no Plano de Reabilitação do Sítio Histórico e Arqueológico de Queimado elaborado para a Prefeitura Municipal da Serra em 2007, projetos complementares executados em 2015 e recomendações do Iphan e da Secult. A obra durou um ano e consistiu na sustentação das paredes com estrutura metálica, pinturas e melhorias na estrada de acesso à igreja. Para a segunda etapa da obra, seriam construídos banheiros, salas de apoio para visitação e uma estrutura confortável para os visitantes.

Visando dar continuidade às intervenções propostas para o Sítio Histórico e Arqueológico de Queimado, atualmente estão sendo viabilizadas as obras da segunda etapa do Plano de Reabilitação do Sítio de Queimado, por meio de convênio conduzido pelo município da Serra com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (contrato de repasse nº 895525/2019). As obras incluem as seguintes intervenções: pavimentação de via de acesso ao empreendimento e estacionamento; execução de calçada/ passeio de acesso às ruínas/ edificações/ espaços; restauro do cemitério (muro e portão); serviços de drenagem e iluminação externas; construção de uma edificação de apoio a fim de dar suporte às ações patrimoniais, culturais e educativas, incluindo visitação, manifestações culturais e práticas patrimoniais com alunos da rede pública



escolar, previstas para o Sítio, além de suporte a funcionários.

Lembrando que na segunda etapa foi contemplado o programa de monitoramento e acompanhamento arqueológico. O programa foi elaborado e apresentado ao Iphan para aprovação e autorização do início das obras.

Figura 25 - Desenho arquitetônico das ruínas da igreja de S. José do Queimado



Fonte: Plano de reabilitação do sítio de São José do Queimado, 2019.

Figura 26 - Vista de cima das ruínas da igreja de S. José do Queimado



Fonte: A autora, 2021.

Hoje, não mais em meio aos ruídos urbanos, a experiência estética vivenciada com as ruínas da igreja de São José do Queimado acontece em meio a um espaço de proteção ambiental, cercado pela natureza, por diversas árvores e muito verde. As primeiras interações com esse espaço causam alguns questionamentos. Mesmo sem conhecer a história e a memória que compõem esse lugar, as percepções ocorrem pela ruína em si própria. A continuidade do cenário

também se propaga nas cenas criadas, pela pulsante vida da natureza, no som das árvores e no canto dos pássaros.

Percorrendo a mata é possível encontrar outras ruínas, resquícios de uma história, da produção da vida. A imagem a seguir (Figura 27) revela a existência de outras ruínas em São José do Queimado. Acessar essas ruínas é uma atividade desafiadora, pois foram abraçadas pela floresta. A experiência é incrível e instigante para a produção de conhecimentos.

Figura 27 - Ruínas – São José do Queimado – Serra (ES)



Fonte: A autora, 2021.

Espera-se que essas experiências culturais, situadas no tempo e no espaço, possam ser pistas para ajudar a reconstruir a história desse lugar. Dentro desse contexto, os relatos orais guardam possibilidades para compreensão histórica das experiências vividas com o passado. Como esse foco, o autor Antônio de Oliveira Júnior, no ano de 2009, publicou em estudo as narrativas de duas ex-moradoras de Boa Esperança, cercania de São José do Queimado, Sra.

Ormi Rodrigues de 91 anos e Sra. Marialda Boa Morte, de 38 anos de idade. O autor pontua que, as informações obtidas por meio das entrevistas, realizadas em 2008, estão situadas no período entre 1930 a 1950 e as concepções apresentadas, expressam o sentido de lugar. Elas recordam os pontos comerciais, as fazendas, os nomes e os sobrenomes dos moradores, fazendo referências às atividades que desempenhavam. “Os dados apontam para novas possibilidades de abordagem na busca pelo resgate dos lugares no passado” (JÚNIOR, 2008).

A lagoa das Almas é um lugar que tem feito parte dessa história. Embora não tenha feito parte dos trabalhos de Assis (1948), Resende (1949), Rosa (1999) e Cardoso (2020), compôs uma das cenas do documentário “A luta pela liberdade”, dirigido Rogério Moraes, lançado no dia 11 de novembro de 2021, no município da Serra (ES). Na cena, os escravizados mortos no dia confronto, teriam sido jogados em uma lagoa, por isso o nome “Lagoa das Almas”.

Figura 28 - Escravizados mortos na revolta de S. José do Queimado



Fonte: Imagem extraída do documentário “A luta pela liberdade”, 2021.

No estudo empreendido por (Júnior, 2009), essa lagoa é citada por duas vezes pela Sra. Ormi Rodrigues, quando ela escreve sobre os limites da vila e sobre as referências de moradores conhecidos:

Ah.... Tinha Una Grande, tinha, tinha **lagoa das almas**, tinha onde seu Aprígio mora, tinha Antério Rosa, se Ovídio Machado....era uma Fazenda....um terreno grandão...(JÚNIOR, 2009, p. 93, grifo nosso)  
 muita casa, tudo de tijolo, derrubaram aqueles muro todinho, procurando dinheiro gente, meu deus!!! ...risos...devem ter achado muito dinheiro de lá, porque naquela época num tinha banco né? “naquele tempo não tinha banco não o banco era a terra”. Nesse morro63 conheci muita ruína das casas grandes dos senhores antigos de lá, ficavam tudo do lado direito de quem chega na Igreja, depois tinha o caminho onde se ia até **a lagoa das almas**”. (JÚNIOR, 2009, p. 96, grifo nosso)

Até o momento, não foram encontrados registros que relacionem a Lagoa das Almas como sendo o local em que os mortos da revolta foram jogados. Contudo, com base no estudo de Júnior (2009), apontam uma pista da localidade da “Lagoa das Almas”. Foi seguindo essas pistas, que no ano de 2020, Robson Bomfim Caversan localizou uma pequena lagoa, em meio a mata, supondo que essa seja a Lagoa das Almas (CAVERSAN, informação verbal, 2022).

O percurso para chegar até a suposta Lagoa das Almas, reserva alguns desafios pois, parte dele é feito numa área de pequenos morros, cuja vegetação é caracterizada por um remanescente de mata atlântica. Assim, no passo-a-passo com a natureza, a caminhada segue por aproximadamente uns 20 minutos, até a lagoa.

Figura 29 - Suposta Lagoa das Almas de S.  
José do Queimado



Fonte: A autora, 2023.

No dia 11 de janeiro de 2022, visitamos a lagoa novamente. O cenário estava um pouco diferente, a lagoa tranquila e discreta, estava mais cheia devido às chuvas recentes. Envolvida pelas árvores, ela acolhe as folhas e os galhos secos que caem. A lagoa (Figura 29) é formada

por nascentes e em tempos menos chuvosos, o nível da água diminui.

O local é um convite para atividades de contemplação, imaginação, olhares e produção de sentido. A natureza é o monumento que reserva a memória e a reflexão, tendo como ponto de partida a luta histórica dos negros pela liberdade. Uma experiência com o tempo, o espaço e a história, no qual a natureza permite leituras, confronta e provoca olhares para o que não se vê. Assim, a natureza se oferece como um lugar para o diálogo.

Nesse contexto, percorrer os caminhos trilhados por negros escravizados que reivindicaram a liberdade, faz ecoar a consciência política e o sentido de ser no mundo. Freire (2011) confere que a consciência de ser humano, percebida na capacidade de criar e de transformar, produz a motivação necessária para reivindicar a existência humana de cada um. Portanto, percorrer esses caminhos requer reconhecer visões de mundo, de homens e mulheres que, lutando pela liberdade, assumiram a sua condição histórica de produtores de vida, de culturas e de saberes.

A natureza por si só, não reconstitui a história, mas se oferece como lugar para o diálogo e novas experiências. Nesse cenário, as ruínas e o sítio de São de José do Queimado são pontos de partida, abrindo espaço para uma experiência crítica com o conhecimento, que forneça diferentes formas de pensar o homem, as condições de liberdade e de consciência. Afinal, o homem é um ser cultural e histórico, sua vida é constituída de sentimentos, emoções, identidade e desejos.

Neste contexto de possibilidades e novas descobertas, andando um pouco mais no entorno da lagoa, encontramos uma árvore, uma gameleira. Ainda não foi possível saber a sua idade, mas é uma bela árvore, de grande porte e está bem à lagoa.

Figura 30 - Árvore Gameleira – São José do Queimado



Fonte: A autora, 2023.

O encontro com a gameleira e a lagoa, trouxe a memória da Lagoa Encantada dos Negros e a Gameleira Sagrada do Quilombo de Palmares, localizado no estado de Alagoas. Lá, a Lagoa Encantada dos Negros, também é uma nascente e abriga uma antiga árvore gameleira, bem semelhante a que vimos no sítio de S. José do Queimado.

A figueira ou gameleira pertence à família *Moraceae*, contendo vários gêneros e espécies. É conhecida como gameleira, por ser uma árvore macia e flexível, muito útil para a confecção de gamelas e de canoas artesanais. Ela também é considerada uma planta sagrada. Nos cultos afro-brasileiros, a gameleira é conhecida como Irôko, que também se identifica com o orixá de mesmo nome, originário da tradição da nação ketu.

As figueiras guardam significados simbólicos, ligados à memória e ao culto religioso. Tal simbologia é destacada em alguns textos bíblicos e escritos religiosos. Desse modo, podemos dizer que essa árvore tem feito parte da construção de visões e representações de

mundo, presentes nas práticas culturais em muitos lugares. Nos terreiros de candomblé e em outras casas de religião de matriz africana da Bahia, a gameleira é considerada sagrada em cultos religiosos (LEONEL; SAMPAIO, 2011).

Vimos que as experiências estéticas com as ruínas da igreja de São José do Queimado são provocadas pelos aspectos formais da obra, o próprio monumento é objeto de estranhamento, colocando em confronto os signos e a representação da imagem de uma igreja. Com as aproximações que estabelecemos a partir da história das ruínas de São José do Queimado, observamos que essas experiências são ampliadas, confirmando a potencialidade desse monumento para o desenvolvimento de ações de ensino na perspectiva da educação étnico-racial.

Consideramos que as possibilidades e as pistas sugeridas ao longo do texto, são ecos desse monumento, apreendidos por um movimento de pensamento não estancado. Essa é a passagem normal e incessante, entre o desconhecido e o conhecido, na medida que o desconhecido se torna conhecido, é o conhecido que indica e chama o desconhecido, ainda não explorado (LEFEBVRE, 2001). É assim que o conhecimento avança no tempo e no espaço. Logo, o conhecimento é atividade do pensamento e é histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspirados no conceito de um símbolo “adinkra” da tradição africana, o “Sankofa”, desafiamos-nos a tecer as considerações finais desta pesquisa de tese, que ora damos como encerrada. Procuramos retomar o sentido de “Sankofa” - uma realização do eu individual e coletivo, como ponto de partida para a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, na relação com o mundo. O símbolo pode ser traduzido por “não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu” (SANKOFA, 2013, p. 4). O fluxo da investigação, à medida que avançamos, amplia a nossa capacidade de conhecer a realidade e de desvelar novas faces da temática que nos propusemos a estudar. Hipóteses e objetivos iniciais se tornam mais complexos, o que nos obriga a fazer novas escolhas, concentrando-nos nas questões mais fulcrais, deixando de lado outras, ao menos em determinado momento, o que permite o aprofundamento do que importa ser estudado e investigado. O movimento da pesquisa é sempre formativo, uma vez que o olhar do pesquisador, ao longo do tempo, amadurece e se educa. Portanto, “o que quer que seja que tenha sido perdido, esquecido, renunciado ou privado, pode ser reclamado, reavivado, preservado ou perpetuado” (SANKOFA, 2013, p. 4).

A pesquisa foi fruto de um longo e intenso trabalho durante o processo de Doutorado em Educação, no Programa de Pós-Graduação Processos Formativos e Desigualdades Sociais (PPGedu-FFP/UERJ). Buscamos analisar as contribuições do monumento “Guerreiro Zulu”, localizado na cidade de Vitória (ES), para explorar a temática História e Cultura Afro-brasileira no ensino, em conformidade com a Lei 10.639/03. Em diálogo com as questões norteadoras e com os objetivos desse estudo, interessou-nos perceber quais elementos – com foco nas relações étnico-raciais, em interface com o conceito de educação na cidade – revelam o potencial pedagógico do monumento para abordar a história de grupos sociais, de conflitos, de valores, de memórias, de cultura, de identidade, de manifestações artísticas e de outros elementos inscritos nas diferentes camadas de materialidade do espaço urbano.

Ao longo do estudo, baseamo-nos em experiências anteriores para fortalecer a nossa escolha pela temática afro no campo da educação de jovens e adultos (EJA). No entanto, no transcurso das atividades de formação do doutorado, adquirimos novos conhecimentos e incorporamos outras abordagens a essa temática inicial, principalmente graças aos estudos coletivos no Grupo de Pesquisa Seraphicus. Nesse coletivo de estudos e pesquisas, foi enfatizada a necessidade de nos inserirmos no âmbito da cultura popular, em que se ancora parte significativa dos instrumentais teóricos de que precisávamos para a nossa pesquisa, que



transita no campo da educação, caracterizado por sua amplitude e pelo entrecruzamento com diversas ciências e saberes.

Com foco no atendimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino das histórias e das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, nos estabelecimentos oficiais de ensino da educação básica, assim como as ações afirmativas para estudantes negros e indígenas no ensino superior, procuramos investigar e analisar a importância do monumento “Guerreiro Zulu” para a construção de uma proposta de educação antirracista. Ao enfatizarmos o amparo legal para a inclusão desses conhecimentos nos currículos, a nossa investigação destacou que essas Leis representam avanços significativos na promoção da igualdade racial no Brasil, mas apesar de terem se passado 20 anos desde a criação da Lei nº 10.639/2003, ainda existem desafios significativos relacionados à sua implementação e efetivação nas escolas brasileiras. Esses desafios incluem a necessidade de melhor formação dos profissionais da educação e de uma abordagem mais profunda e significativa da história e da cultura afro-brasileira nos materiais didáticos, que muitas vezes perpetuam estereótipos e preconceitos.

Uma possibilidade para a superação desses desafios encontra-se na problematização e análise sistemática acerca dos processos históricos que foram protagonizados por sociedades africanas, e que foram fundamentais na trajetória humana. Esses diversos momentos, considerados fulcrais para compreensão da história, não podem ser estudados sem considerar a história da África, sobretudo tendo em vista que as heranças africanas estão presentes na sociedade. Ainda, com base em Pereira (2014) é preciso considerar que o campo de formação de professores no Brasil, caracteriza-se em um palco de disputa e de concorrência por posições hegemônicas, marcado pela influência de diferentes paradigmas.

Na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa qualitativa em educação, alinhamos a nossa investigação em consonância com as interações e as ações pedagógicas desenvolvidas pela escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) “Admardo Serafim de Oliveira” do Sistema Municipal de Vitória (ES). Isso se deve, primeiramente, à identificação do compromisso educacional dessa instituição, que integra a educação étnico-racial em suas práticas pedagógicas e mantém um diálogo ativo com diversos espaços da cidade. Assim, a partir de uma perspectiva de investigação crítica da realidade e das experiências formativas que a escola costuma estabelecer com espaços da cidade, partimos para a segunda etapa da nossa investigação, que compreendeu o desenvolvimento de uma ação educativa no contexto das relações entre educação escolar, educação étnico-racial e o monumento denominado “Guerreiro Zulu”, erigido em homenagem à comunidade negra do Espírito Santo.

Procuramos compreender o fenômeno investigado, não apenas de modo a evidenciar o seu potencial formativo e educativo da cidade, mas, sobretudo, enquanto instrumento de conhecimentos que extrapolam o monumento, favorecendo novas experiências com a realidade, percepções e apropriações de elementos materiais, simbólicos e artísticos que tematizam a cultura afro-brasileira na cidade de Vitória (ES).

Em relação à perspectiva de análise e interpretação, consideramos que a ação ou a intervenção educativa tem como característica a possibilidade de estabelecer diálogo com o conteúdo do próprio monumento, seja por sua dimensão social ou política, com o conteúdo das observações/mediações realizadas no ou por meio do monumento e com o conteúdo de outros espaços. Nesse sentido, a visita de campo evidenciou a potencialidade educativa para o desenvolvimento de conhecimentos que envolvem a temática Afro-brasileira. Também, observamos que o conteúdo presente nas cenas que compõem o monumento “Guerreiro Zulu” se apresenta como potencialidade de estabelecer diálogo com outros espaços e conhecimentos, como ocorreu com a visita às paneleiras de barro de Goiabeiras.

Como parte dos objetivos de nossa investigação, observamos que a realização de atividades pedagógicas em ambientes urbanos possibilita aos participantes, através de distintos métodos de leitura e interpretação, uma compreensão abrangente sobre as histórias, as sociedades e as culturas. Esta abordagem, configurada como ação educativa, demanda a mediação ativa por parte dos professores e educadores, que exercem um papel fundamental no estabelecimento de condições para que os estudantes se envolvam com os conhecimentos produzidos socialmente.

Sob esse viés, destacamos alguns aspectos metodológicos para a construção de uma proposta em espaços urbanos e consideramos que os primeiros movimentos e mediações sobre os temas e os conteúdos envolvendo os monumentos e/ou espaços, iniciem nas salas de aulas a partir de discussões sobre o que sabem e o porquê da existência do monumento ou do espaço. Um outro momento pode ser realizado nos espaços/monumentos, por meio de uma visita mediada, permitindo aos estudantes estabelecerem análises sobre a obra, o discurso e a narrativa construída pela obra. Em seguida, com o retorno à sala de aula (escola), as observações e as análises estabelecidas pelos estudantes poderão ser debatidas e problematizadas, ampliando as possibilidades de conexão com os conhecimentos.

Foi possível observar que, após o início deste trabalho e com base na referida abordagem metodológica que propusemos, alguns professores da escola professor Admardo Serafim de Oliveira (ASO) passaram a desenvolver outras ações educativas com os estudantes da (EJA), envolvendo espaços da cidade e monumentos de maneira mais enfática.

Por meio da visita educativa ao monumento “Guerreiro Zulu”, das mediações e interações dos participantes, identificamos a possibilidade de estabelecer diálogos com o monumento, a cidade e a escola, no contexto da educação étnico-racial. A mediação contou com a participação do artista, o autor da obra. Nesse momento, percebemos o interesse e a participação ativa dos estudantes, dirigindo várias perguntas sobre o monumento, tais como: “como e por que ele foi construído? Quais os materiais utilizados no processo de construção? Como ele foi instalado no local? Observamos que as perguntas assumiram um papel estratégico para conhecer o monumento e sobre a vida do artista.

Como resultado dessa experiência, muitos estudantes tiveram a oportunidade de perceber não apenas a relevância do monumento como um símbolo da representatividade negra e de sua cultura na sociedade, mas também de refletir sobre como isso afeta a identidade das comunidades, que, vale ressaltar, é onde se localizam as unidades da escola em que estudam e também as moradias de grande parte deles. Esse impacto é particularmente significativo na subjetividade das crianças, jovens negros e trabalhadores, que frequentemente enfrentam a negação de seu acesso à cidade, à educação, às suas histórias, às culturas e às memórias.

Portanto, a problematização dessas questões propôs um deslocamento da formação e das práticas docentes do campo das políticas públicas para o campo da formação humana, numa perspectiva histórica da humanidade. Nessa direção, acreditamos que a dimensão crítica desse estudo sustenta abordagens que contribuem para a compreensão de que a educação das relações étnico-raciais extrapola o campo educacional e se ocupa da dimensão ética relacionada à memória e à história. Essa abordagem reflexiva conduziu à consideração do monumento “Guerreiro Zulu” como elemento essencial para uma proposta de educação antirracista, destacando seu papel como marco significativo na história e cultura afro-brasileira e africana. O monumento, enquanto objeto de conhecimento, se integra ao deslocamento proposto, conectando a formação humana, a ética, a valorização da diversidade e a compreensão das contribuições do povo negro na trajetória humana.

A partir da perspectiva descolonial, fomos instigados a reavaliar criticamente os espaços públicos e culturais que abrigam monumentos, questionando o significado e a relevância destes nos tempos atuais. Nesse movimento de reflexão, a conexão com a cultura popular emergiu como um componente essencial, pois a descolonização não apenas desafia as narrativas históricas dominantes, mas também busca incorporar e respeitar as expressões culturais populares, reconhecendo sua importância na construção de uma visão mais abrangente e inclusiva do patrimônio e da identidade.

Nesse contexto de apropriação do conhecimento, é essencial ressaltar que não se trata

de um esvaziamento do currículo ou de um ensino superficial baseado em conhecimentos do senso comum. Pelo contrário, o foco está em construir uma educação fundamentada na práxis. Saviani (2008) pontua que a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular a cultura erudita, trata-se de:

Um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2008, p. 22).

Com base nesse pensamento, é tarefa da educação e de educadores criar meios e estratégias para desvelar o que há por trás da modernidade e dos interesses do capital. Conforme defendido por Saviani (2008), o domínio do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade constitui uma via indispensável, já que permite com que os homens sejam capazes de intervir, de romper e de optar por um mundo mais humano e, no tempo que for confrontado pelos interesses do mercado ou do colonizador, o mesmo não será transgredido, mas sim transgressor.

As perspectivas descoloniais, conforme abordadas por Quijano (2005; 1992), Nascimento (2018) e Grosfoguel (2008), proporcionaram análises críticas às investigações culturais em nosso estudo, assim como às práticas pedagógicas. Nesse contexto, enfatizou-se a importância de abordar o monumento “Guerreiro Zulu” nesta pesquisa como uma medida essencial para transcender fronteiras e promover novas visões e conhecimentos. Isso se justifica pelo fato de que esse monumento representa a cultura e a contribuição da população negra na formação do estado do Espírito Santo, aspectos que muitas vezes são negligenciados ou subtematizados.

A arte é considerada uma forma de expressão que transcende a experiência humana e cada obra carrega múltiplas dimensões, incluindo aspectos históricos, psicológicos, filosóficos e políticos. Quando exploramos os acervos relacionados ao monumento no sentido epistemológico, na verdade, estamos ampliando nossa compreensão e aprendizado a respeito da obra, do artista e da cultura. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência daqueles que visitam o monumento, mas também se torna uma ferramenta para expandir conhecimentos, estimular a pesquisa e fortalecer a formação profissional, acadêmica e cidadã. Ela oferece uma oportunidade de compreender a obra em seu contexto mais amplo e profundamente enraizado na história e na cultura, contribuindo assim para uma apreciação mais completa de seu valor e significado, enquanto nos convida a considerar a riqueza da experiência humana por meio da

arte.

Nessa perspectiva, o monumento “Guerreiro Zulu” e suas cenas se inscrevem na história urbana e das artes, como testemunho de memória, tradições, cultura, história e saberes do negro e, por ser parte integrante da formação do estado, deve ser conhecido como cultura viva. Essa percepção sobre o monumento nos remeteu a um olhar crítico sobre o uso da arte como instrumento pedagógico, sobretudo, enquanto prática educativa na perspectiva da educação étnico-racial. Portanto, essa é uma abordagem que implicou ações e/ou intervenções educativas que contemplassem a diversidade, a desconstrução de estereótipos, a reflexão sobre questões de justiça social, igualdade e a discriminação racial.

Admitindo-se a validade desse instrumento pedagógico no contexto da educação na cidade e como instaurador de práticas antirracistas, escolhemos também uma das cenas representadas no monumento, as Ruínas de São José do Queimado. Acreditamos que os acontecimentos que marcaram aquele espaço, ainda eloquente ante as ruínas da igreja, ressoam nas nossas memórias individuais e coletivas. Trata-se de um espaço de diálogo para o desenvolvimento de ações, leituras e intervenções educativas na perspectiva da educação étnico-racial. Porém, mais que isso, conforme ensinado por Benjamin (1987), a articulação histórica do passado não significa conhecê-lo como de fato foi, mas apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. É exatamente o que pretendem as ações educativas, porque têm o dom de despertar no passado as centelhas da esperança de que precisamos para as lutas contemporâneas por emancipação, direitos e cidadania.

Nesse cenário, a reflexão sobre a cultura popular e o seu papel na discussão das questões raciais, conforme apontado por Canclini (1983; 2003) e Chartier (1995), destacou a relevância de examinar as representações culturais como um meio de compreender as dinâmicas sociais, políticas e históricas.

Constatamos que o monumento "Guerreiro Zulu" e o seu conjunto de cenas, representam vertentes do discurso da negritude como as lutas sociais, os direitos civis, a identidade e a ancestralidade. No caminho de superação das desigualdades estruturais, a obra é uma ação significativa para dar visibilidade à cultura popular, como exemplo das tradições do Congo e das Paneleiras de Goiabeiras. A intencionalidade por trás das representações culturais incorporadas à obra, constituem um movimento sistemático de intervenção do artista. Essa abordagem intencional para inserir certos bens culturais na escultura, indica um compromisso em destacar a importância da cultura popular, contribuindo assim para o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural das comunidades populares. Por certo, a cultura popular é

um espaço de enfrentamentos entre os mecanismos de dominação simbólica e as lógicas específicas de apropriação.

Sem nos perdemos no reconhecimento do valor dos bens com utilização conservadora, nessa investigação científica importou os objetos e as práticas que representam descobertas para o saber, inovações formais e sensíveis, acontecimentos fundadores na história de um povo. E, para intervir plenamente no desenvolvimento do patrimônio em sociedades complexas da modernidade, não podemos esquecer que toda cultura, conforme percebido de maneira contextualizada na história cultural, “é resultado de uma seleção e de uma combinação, sempre renovada, de suas fontes” (CANCLINI, 2003, p. 200).

A cultura popular, representada de forma expressiva no monumento, torna-se um campo de enfrentamento entre os mecanismos de dominação simbólica e as lógicas específicas de apropriação. Com base nas teorias de Canclini (1983; 2003) e Chartier (1995), é possível vislumbrar um futuro em que a análise crítica das representações culturais continue a ser uma ferramenta significativa, ampliando o reconhecimento da negritude e promovendo o desenvolvimento consciente do patrimônio cultural. O desafio constante de questionar e reinterpretar a história, também implica um comprometimento ético com a cultura, com a memória e com a cultura popular, em prol de narrativas inclusivas e reflexivas para a sociedade.

Acreditamos que as ações e as interpretações desenvolvidas ao longo desse estudo, apresentaram significados que contribuem para a apropriação do monumento e somadas as apropriações conferidas pelo próprio tempo, a celebração se converte verdadeiramente em monumento. Além disso, conforme nos aponta Knauss (1999), consideramos que a obra inserida na imaginária urbana, sempre guardará significados que só pode ser a ela conferidos pelo próprio tempo, devido ao modo e a demora em que as apropriações são realizadas por diferentes grupos sociais.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Anaximandro Oliveira Santos. O forasteiro. In: **Sabores da ilha**. Academia Espírito santense de Letras (org). Vitória: Secretaris Municipal de Cultura, 2015, p. 19-20.

ANJOS, Ana Maria De La Merced G. G. dos; PEREIRA, Júlio César Medeiros da Silva. **A saga dos Pretos Novos**. Prefeitura do Rio de Janeiro – Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (CDURP), 2015;

ARAÚJO, Emanuel. **Negras memórias, o imaginário luso-afro-brasileiro e a herança da escravidão**. In: Revista Estudos Avançados [online]. 2004, vol.18, n.50, p. 242-250. Disponível em: Acesso em: 24 de jun. 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v.2, n.11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/WdQjKt>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BONELLI, Ana Paula. Presídio da Serra está superlotado e com defasagem de pessoal, diz sindicato de inspetores. **Tempo Novo**, Espírito Santo, 15 set. 2023. Disponível em: <<https://www.portaltemonovo.com.br/presidio-da-serra-esta-superlotado-e-com-defasagem-de-pessoal-diz-sindicato-de-inspetores/>>. Acesso em: 14 nov. 2023.

Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados-Revista de ciências sociais**, v. 60, 2017. p. 505-540. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582017000200505&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582017000200505&lng=pt)>. Acesso em: 16 jun. 2023.

BARBOSA, Fernanda de Castro (2015). **Memórias e identidades no Espírito Santo: um estudo a partir do Museu Capixaba do Negro**. Dissertação (Mestrado) – Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória: 2015.

BENJAMIM, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica**. 3. Reimpr. Porto Alegre, Zouk, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-**BDTD**. Disponível em: Acesso em: dez 2019-2021.

BIBLIOTECA Nacional digital Brasil. **Fotografia**: Distrito de São José do Queimado, Serra/ES. Albert Richard Dietze. [1869-1878]. Disponível em: <<http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.asp>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução **CNE/CEB Nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 25**, de 30 de novembro de 1937 – Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del0025.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0025.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 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.

\_\_\_\_\_. **LEI nº. 12.519, de novembro de 2011**. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Diário Oficial da União, DF, 11 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 09 maio 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Brasil chega à marca de 700 mil mortes por Covid-19**. 28/03/2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>>. Acesso em: 13 jun. 2023.

CAMPOS, Martha Machado. Igreja do Rosário: o passado interceptando o presente. In: **revista Você - A poesia perto e o punctum capixaba**, Vitória, nº 44, p. 20-24, de jan./fev. 1997.

CANCLINI, Néstor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

CANEVACCI, Massimo. **A cidade Polifônica: Ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana**. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

CARDOSO, Lavínia Coutinho. **Revolta do Queimado: negritude, política e liberdade no Espírito Santo**. Curitiba: Appris, 2020.



CEDRO, Wellington Lima (2008). **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP – São Paulo: 2008. 242 p.

COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo**. Vitória, ES: DEC, 1993.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Dos métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural**. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo. Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CHARTIER, Roger. A cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 8, nº 16, 1995, p. 179-192. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2005>>. Acesso em: 22 maio 2020.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Janeiro – RJ: Editora Bertrand Brasil, S.A, 1990.

CHARTIER, Roger O mundo como representação. **Revista das revistas**. Estudos Avançados, 11 (5), 1991. disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

\_\_\_\_\_. Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Origens Culturais da Revolução Francesa. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

D'ASSUNÇÃO BARROS, José. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141, 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

DERENZI, Luiz Serafim. **Biografia de uma ilha**. Rio de Janeiro: Editora Pongetti, 1965.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Admardo Serafim de Oliveira: uma Construção em movimento. **Secretaria Municipal de Municipal**. Vitória: SEME, julho. 2013.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (Estado). **Processo administrativo apresentando os resultados dos trabalhos realizados, referente as diretrizes que regerão o concurso para selecionar monumentos à comunidade negra e indígena**. Assembleia Legislativa. Vitória: ALES, 2005.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Cultura (Secult). **Processo n ° 71/1990: tombamento e restauração da igreja de São José do Queimado como patrimônio histórico e cultural**. Vitória: Secult, 1990.

GOBBO, Elaine Dal. Gentrificação na Curva da Jurema: a elite não pode ter vista para os pobres. **Século diário**, Vitória, 23 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.seculodiario.com.br/cidades/quem-te-viu-que-te-ve-a-curva-da-jurema-ja-nao-e-mais-a-mesma>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. 3ª ed. Brasília, DF: Iphan, 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Ofício das Paneleiras de Goiabeiras**. – Brasília, DF: Iphan, 2006.

FANON, Franz. “Racismo y cultura”. In: **Por la revolución africana**. Fondo de Cultura Económica, p. 38-52, México, 1965.

FONSECA, Hermógenes Lima. **Tradições populares no Espírito Santo**. Vitória: Departamento Estadual de Cultura, 1991.

FORDE, Gustavo Henrique (2016). “**Vozes negras**” na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002). Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES - Vitória: 2016. 260 f.

FREHSE, Fraya. **Ô da rua! O transeunte e o advento da modernidade em São Paulo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educação e mudança**. – 34. ed. ver. e atual. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <<https://www.bibliotecadeseguranca.com.br/livros/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica-2023/>>. Acesso em: 15 set. 2023.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos Cenpec. v. 1, n. 1 (2006). Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/9>>. Acesso em: 26 set. 2019.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. In: Aletria - **Revista de estudos de literatura. Alteridades em questão**. Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 9, dez. 2002.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/rccs/697>>. Acesso em: 09 ago. 2021.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade: Raça e classe nos dias de hoje**. São Paulo: Editora Veneta, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro, 2008.

JÚNIOR, Antônio de Oliveira. **Geografia retrospectiva de São José do Queimado: distrito do município de Serra-ES**. Disponível em: <<https://geo.ufes.br/sites/geografia.ufes.br/files/field/anexo/antonioj.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2022.

KNAUSS, Paulo (coord.). **Cidade vaidosa: imagens urbanas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

MENDONÇA, Thiago. Vozes da Floresta - Ailton Krenak. In: **Le Monde Diplomatique Brasil**, 2020. Disponível em: <<https://pulitzercenter.org/pt-br/stories/video-vozes-da-floresta-ailton-krenak>>. Acessado em: 20 Jul. 2023.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Espaço e política: o direito à cidade II**. Editora: UFMG, 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7 ed. revista- Campinas, SP Editora da Unicamp, 2013.

LOPES, Marcia Cristina Fajardo; RIBEIRO, Nelson Pôrto. **Cidade e restauro: gestão e sustentabilidade do sítio histórico de São José Do Queimado – ES**. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – PPGAU – do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: UFES, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

LOW, Dirk. Ubuntu. “Eu sou porque nós somos”. **Revista Instituto Humanistas Unisinos (IHU) On-line**, edição Nº. 353, 2010. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/353>>. Acesso em: 17 out. 2021.

MACIEL, Cleber. **Negros no Espírito Santo**. Organização por Osvaldo Martins de Oliveira. – 2ª ed. – Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. 282 p. : il. – (Coleção Canaã, v.22)

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2020.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. 6ª. Reimpressão, 2011. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas, SP: autores Associados; Americana, SP: UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008.

MATOS, Isla Andrade Pereira de (2013). **Ação educativa do Museu Afro Brasil: educação patrimonial no combate à discriminação étnico-racial**. Dissertação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Campinas: 2013. 161 f.

MARQUES, Cezar Augusto. *Dicionario Historico, Geographico e Estatístico da Provincia do Espírito Santo*. Typografia Nacional. Rio de Janeiro, 1878.p.201. Disponível em: <<https://www.bnportugal.gov.pt/>>. Acesso em: 12 maio 2022.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 3. Ed. Paris: Éditions La Découverte, 2019.

MELO, Aldina da Silva (2017). **A África na sala de aula na África**: a reinvenção dos zulus. Dissertação (Mestrado em História, Ensino e Narrativas) - Universidade Estadual do Maranhão - São Luís: 2017. 206 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, Érica Renata Vilela de (2018). **Educação e cidade**: diálogos para explorar a temática afro-brasileira na EJA. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito – Vitória: 2018, 186 f.

MORAIS, Rogério. **A luta pela liberdade**. Serra-ES, 2021. Vídeo (29 min). <[https://www.youtube.com/watch?v=3f9gIXrb9OI&list=RDLV3f9gIXrb9OI&start\\_radio=1&rv=3f9gIXrb9OI&t=582](https://www.youtube.com/watch?v=3f9gIXrb9OI&list=RDLV3f9gIXrb9OI&start_radio=1&rv=3f9gIXrb9OI&t=582)>. Acesso em: 17 jan. 2023.

MORETTI, V. D.; MARTINS, E.; SOUZA, F. D. de. Método histórico-dialético, teoria histórico-cultural e educação: algumas apropriações em pesquisas sobre formação de professores que ensinam matemática. In: CEDRO, W. L. (org.). **Educação Matemática e a Teoria Histórico Cultural**: um olhar sobre as pesquisas. São Paulo: Mercado das Letras, 2017, p. 25-59.

MOURA, Clóvis. O racismo como arma ideológica de dominação. In: **Revista Princípios**, São Paulo, n. 34, p. 28, ago./out. 1994.

NASCIMENTO, Aline Maia. Em defesa de uma epistemologia destoante: notas sobre a perspectiva africanocentrada. **Revista Eixo**. Brasília - DF, v. 6, n. 2 (Edição Especial), 2017.

NASCIMENTO, Fernanda. Estudos culturais e estudos descoloniais: diálogos e rupturas na construção de uma pesquisa de recepção. **Novos Olhares**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 80-87, 2018. DOI: 10.11606/issn.2238-7714.no.2018.140941. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/140941>>. Acesso em: 9 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele (2003). **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**. [Artigo on-line]. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2022.

NEVES, Guilherme Santos. Bandas de Congo. **Cadernos de Folclore**, n. 30, Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.

NOGUEIRA, Audrey Michele (2017). **Conhecimento e inclusão social a implementação da Lei Nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG**. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – Belo Horizonte, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil**. Tempo Social, v.19, n.1, 2006, p. 287-308.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de. et al. **Proposta de Implementação da Modalidade EJA no Município de Vitória (ES)**. Prefeitura de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. Gerência do Ensino Fundamental. Coordenação da Educação de Jovens e Adultos, 2007.

OLIVEIRA, Frederico Lacerda Couto de (2015). **Desafios no reconhecimento dos monumentos negros do Brasil: a importância dos atores sociais nos processos de tombamento do patrimônio nacional**. Dissertação apresentada na Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração – UFBA – Salvador: 2015. 104 f.

Parte oficial governo geral ministério império. **Correio da Vitória**, 04 de abril. 1849. Disponível em: <<https://www.es.gov.br/Media/PortalES/Galeria%20de%20fotos/I0000090-2Alt3d002223Lar3d001330LargOri3d004393AltOri3d007341.JPG>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. **Proposta de implementação da modalidade EJA no município de Vitória/ES**. Vitória: SEME, 2007. (Documento não publicado).

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA. Estudantes da EJA visitam monumentos históricos de Vitória em aula de campo. Vitória: Imprensa, 2022. Disponível em: <<https://m.vitoria.es.gov.br/noticias/estudantes-da-eja-visitam-monumentos-historicos-de-vitoria-em-aula-de-campo-46227>>. Acesso em: 18 out. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449. Tradução de Wanderson flor do nascimento Disponível em: <[https://kupdf.net/download/an-iacute-bal-quijano-colonialidade-e-modernidade\\_razionalidade\\_58d19f11dc0d60f621c346b1\\_pdf](https://kupdf.net/download/an-iacute-bal-quijano-colonialidade-e-modernidade_razionalidade_58d19f11dc0d60f621c346b1_pdf)>. Acesso em: 09 ago. 2021.

\_\_\_\_\_, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005, p.118-142.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. Ed.1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. 7ª reimpressão: 2018. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Lara Santos. **20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista**. [Entrevista cedida a Cenpec]. Entrevistado: Stephanie Kim Abe [2023]. Disponível em: <20 anos da Lei 10.639: por mais avanços rumo a uma educação antirracista (cenpec.org.br)>. Acesso em: 18 set. 2023.

ROSENDAHL; Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Matrizes da Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

SANKOFA. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Núcleo de Estudos de África, Colonialidade e Cultura Política, n. 12, ano 6, dez. São Paulo: NEACP, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. Ambient. soc., Campinas nº 10, p. 129-136, jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/asoc/a/3zsW4C3r6CFYcnx8sPSDrck/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 24 dez. 2021

SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE VITÓRIA. **Monumentos Capixabas: Henrique Moscoso**. Disponível em: <<http://monumentoscapiabas.com.br/monumentos/henrique-moscoso/>>. Acesso em: 30 maio 2016.

SILVA, Valter Rodrigues da (2012). **No caminho da Pedra, memória, samba e cultura carioca**. Rio de Janeiro, 2012. 108p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

THOMAZ, Suzana. Teatralidade, entre Teorias e Práticas: um olhar sobre a abordagem do Théâtre du Soleil. **Revista Brasileira de Estudos da Presença** [Brazilian Journal on Presence

Studies], vol. 6, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 309-330. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4635/463545951007.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2022.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Admardo Serafim de Oliveira**: uma construção em movimento, Vitória, ES: SEME, jul. 2013

**APÊNDICE A** – Carta de apresentação da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS

**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Ilma. Sra. Diretora da EMEF Prof. Admardo Serafim de Oliveira

**Assunto:** Solicitação de autorização para realização de pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ – São Gonçalo.

Prezada Diretora,

Venho por meio desta carta solicitar autorização para realização da pesquisa de doutorado junto a escola EMEF “Admardo Serafim de Oliveira”. Para conhecimento, menciono que a pesquisa em andamento é continuidade do estudo realizado no mestrado, a qual foi desenvolvida no contexto da EMEF “ASO”, durante período de 2016 a 2018. O estudo tem como objetivo geral analisar contribuições de espaços da cidade de Vitória para explorar a temática História e Cultura Afro-brasileira no ensino.

A proposta deste estudo, privilegia conexões entre escola, museu e cidade, com o propósito de explorar a história do negro e contribuições para a constituição de espaços da cidade, entendendo os mesmos como lugares que sintetizam conhecimentos Afro-brasileiros. Para isso, percorremos algumas etapas como: acompanhamento de ações de ensino desenvolvidas pela escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) "Admardo Serafim de Oliveira" e mapeamento de espaços com potencial educativo para explorar a temática Afro-brasileira.

Assim, como desdobramentos das experiências, percepções e apropriações desenvolvidas durante a pesquisa do mestrado, estabelecemos como possíveis as conexões e ações pedagógicas/educativas os seguintes espaços e monumentos da cidade: o Mucane, a estátua de Dona Domingas, a Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos e o Memorial da



abolição "Quebra dos grilhões", para explorar elementos materiais, simbólicos e artísticos que tematizam a cultura Afro-brasileira na cidade de Vitória (ES). Assim, traçamos um roteiro, que parte do contexto do Mucane, em diálogo com outros pontos da cidade, com potencial para discutir aspectos sobre a cultura Afro-brasileira.

Os espaços contemplados para esse roteiro configuram como uma das possibilidades para o desenvolvimento de ações educativas na cidade de Vitória (ES), dentre outros apontamos: o Monumento em homenagem à comunidade negra do ES "Guerreiro Zulu", localizado a frente da Assembleia Legislativa do ES; a estátua de Iemanjá, instalada no Pier da Praia de Camburi; as Paneleiras de Goiabeiras, as bandas de Congo e as escolas de samba.

Neste sentido, o objetivo geral da pesquisa do doutorado busca analisar as contribuições e possibilidades educativas a partir do monumento "Guerreiro Zulu". A pesquisa encontra-se vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ – São Gonçalo, sob a orientação do professor Dr. Luiz Fernando C. Sangenis. A proposta desse estudo vislumbra as várias possibilidades de estabelecer conexões com os outros espaços, monumentos e expressões artísticas que fazem menção à presença dos negros no contexto da cidade e do estado do Espírito Santo, o roteiro mediado, por ações educativas, precisa ser compreendido enquanto processo de elaboração de significados e de acesso a conhecimentos, mas não requer uma ordem cronológica.

Considerando a proposta, solicito parceria com a unidade de ensino para desenvolver etapas da pesquisa, que compreende; acompanhamento de ações desenvolvidas pela escola, como realização percurso em espaços da cidade de Vitória-ES com potencial educativo para explorar a temática Afro-brasileira. O percurso parte de um projeto de interpretação/leitura do espaço urbano e suas relações com a história e cultura Afro.

**Érica Renata Vilela de Moraes**

Doutoranda em educação, da Faculdade de Formação de Professores, da UERJ – São  
Gonçalo.

**APÊNDICE B – Termo de autorização para realização da pesquisa**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS

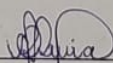
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu Olívia Rosalino Pereira ocupante do cargo de diretora na instituição de ensino EMEF EJA Professor “Admardo Serafim de Oliveira”, localizada na rua Desembargador Ernesto da Silva Guimarães, nº 45, bairro Gurigica, Vitória-ES, autorizo a realização da pesquisa “**O monumento Guerreiro Zulu e a cidade: diálogos possíveis para explorar a temática afro-brasileira na educação**”, desenvolvida pela estudante e pesquisadora Érica Renta Vilela de Moraes, matriculada no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ – São Gonçalo-RJ, sob a orientação do professor Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis.

Afirmo que fui devidamente orientada sobre a finalidade e objetivo da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados, exclusivamente para fins científicos e sua divulgação posterior será devidamente referenciada.

28/09/2022

\_\_\_\_\_  
Loca e data



\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo da diretora

**APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, **Irineu Pinto Ribeiro**, RG 1005417-ES, CPF 665.017.337-15, estou sendo convidado, como voluntário, a participar da pesquisa que esta sob a responsabilidade da pesquisadora **Érica Renata Vilela de Moraes**.

Afirmo que estou ciente e que o presente estudo tem como objetivo geral "**analisar contribuições de espaços da cidade de Vitória para explorar a temática História e Cultura Afro-brasileira no Ensino de Humanidades**" e que pretende desenvolver junto com professores da educação básica, planejamento de roteiro educativo para explorar diferentes conhecimentos que integram espaços da cidade. Esses roteiros desenvolvidos com professores e alunos irão compor material educativo a ser validado em formação de professores. Essa proposta parte da premissa que é importante realizar ações didáticas que possibilite a ampliação de conhecimentos sobre o patrimônio cultural da cidade, numa perspectiva de formação humana integral.

Também estou ciente que a minha participação no referido estudo será no sentido de autorizar o uso dos diferentes instrumentos/materiais, orais/escritos produzidos por mim e que poderão ser utilizados na pesquisa.

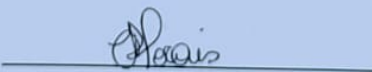
Sobre a utilização dos dados, os mesmos serão utilizados, exclusivamente, para fins científicos e sua divulgação posterior será devidamente referenciada.

Vitória-ES, 09 de abril 2019.



**Irineu Pinto Ribeiro**

Artista Plástico



**Érica Renata Vilela de Moraes**

Pesquisadora

**APÊNDICE D** – Roteiro de entrevista com o artista (Irineu Pinto Ribeiro), adaptado para docente e participante do movimento da proposta de criação do monumento guerreiro Zulu

As perguntas do roteiro de entrevista abaixo, foram utilizadas com o objetivo de conhecer sobre o artista, sobre os aspectos da obra e da importância do monumento, enquanto instrumento e recurso pedagógico envolvendo práticas educativas antirracistas. Assim, as perguntas foram trabalhadas, de modo que favorecesse o diálogo entre a pesquisadora e os participantes.

As quatorze perguntas foram aplicadas com o artista Irineu Ribeiro. Com a docente foram aplicadas as perguntas de nº 10; 12; 13 e 14. As mesmas perguntas foram trabalhadas com o e com o membro participante da proposta de criação do monumento “Guerreiro Zulu”, com acréscimo de uma pergunta visando conhecer sobre quais foram as ações empreendidas para a criação do monumento com recursos do poder público?

Antes de iniciar a entrevista gostaria de pedir para que faça uma pequena apresentação de sua trajetória e atuação como artista.

1. Como você chegou a produção e escolha da localidade para instalação da obra “Guerreiro Zulu”?
2. Durante o processo de elaboração da obra você contou com alguma parceria ou com pessoas envolvidas/mediadores/recursos/fontes de pesquisa?
3. Quais os materiais utilizados para produzir o monumento?
4. Quanto tempo levou o processo de criação e construção do monumento?
5. O que se pretendia alcançar ou representar por meio desse monumento?
6. Observamos que a obra “Guerreiro Zulu” tem a forma de uma casaca, um instrumento de percussão e na parte frontal há sete cenas, esculpidas em alto relevo? O que essas cenas representam? Quais as provocações pretendidas com a forma, estrutura e o conjunto desse monumento?

7. No conjunto da obra identificamos cenas contendo alguns desenhos. Quando você criou essas obras e cenas, pensou em algum tipo de inserção simbólica, de provocação ou de acesso a experiências específicas? Com quais intenções?
8. Quais foram as suas referências para chegar à representação da obra?
9. Vimos que você parte das suas referências para desenvolver o conjunto da obra “Guerreiro Zulu”, gostaria que você falasse a respeito das estratégias de apropriação e o que essas provocam, favorecem ou querem acampar?

**Obs.:** a respeito dos recursos utilizados, dos procedimentos, da representação das cenas.... Qual a intencionalidade de tais recursos e procedimentos?

10. Para você a arte pode ser uma prática de intervenção na esfera pública? Cenas, fragmentos e junções podem confirmar a dimensão do político na Arte?
11. Em sua opinião o monumento tem uma boa visibilização na cidade ou pelos transeuntes dela?
12. Considerando as demandas relacionadas a temática do negro, na sua visão o que o conjunto da obra “Guerreiro Zulu” anunciam para uma sociedade que estar suscetível a constantes mudanças? Qual a importância dessa obra para a comunidade negra? Como você percebe a ocupação desse espaço enquanto lugar de história, memória e cultura?
13. Como você percebe a importância da experiência expositiva desse monumento no contexto da cidade?
14. Na sua visão, como tornar monumentos como "Guerreiro Zulu" como espaço de diálogo com a cidade e com o conhecimento? Como é possível atingir essa finalidade? Você poderia dar alguns exemplos de ações/atividades com essa finalidade que já ocorreram, que ocorrem ou que poderão ocorrer?