



PREFEITURA DE

CAMPOS

SECRETARIA MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA
E TECNOLOGIA

 Mais
Ciência

Formação de professores e participação comunitária: caminhos para transformação das escolas do campo

Orientadora: Beatriz Corsino Pérez

Bolsista: Isabelle Bon Rabello

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

2024



SUMÁRIO

ALTERAÇÕES DO PROJETO	3
RESUMO	3
INTRODUÇÃO	5
OBJETIVOS	9
MÉTODO	10
Metodologia utilizada nos encontros formativos com as profissionais das escolas quilombolas	10
Metodologias utilizadas na Escola Municipal Carlos Chagas	19
RESULTADOS	23
Desafios e novas perspectivas das escolas quilombolas e camponesas em Campos dos Goytacazes	24
Realidades distintas, desafios iguais	33
Desafios na implementação das diretrizes educacionais quilombolas: uma questão política, religiosa e identitária	45
A história das escolas quilombolas de Campos dos Goytacazes é uma história de luta	48
Quando o querer não é suficiente: entraves com a continuação do projeto de extensão nas escolas quilombolas	50
PRODUÇÕES DO PROJETO	52
Trabalhos de Conclusão de Curso para Bacharel em Psicologia:	52
Apresentação em Congressos:	52
Premiações:	54
Artigo aceito para publicação:	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

ALTERAÇÕES DO PROJETO

Inicialmente, o projeto tinha como foco principal as escolas quilombolas da região do Imbé e Morangaba, com a realização de atividades com professores, estudantes e representantes das comunidades. Porém, no início do ano de 2024, a partir do convite do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da coordenação de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes (SEDUCT), também começamos a desenvolver ações do projeto de extensão na Escola Municipal Carlos Chagas, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, em Travessão. Nessa escola, desenvolvemos a formação de professores e oficinas com todos os alunos da instituição, exceto o EJA.

RESUMO

O projeto de extensão do NIJUP/UFF “Formação de professores e participação comunitária: caminhos para transformação das escolas do campo” tem como objetivo contribuir para a implantação das diretrizes da Educação Escolar Quilombola no município de Campos dos Goytacazes, através da formação de educadores e das comunidades onde estão localizadas as escolas. As diretrizes da Educação Escolar Quilombola estão garantidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) no artigo 28, da Lei nº 9394/96 em que garante uma educação específica para população rural quilombola. O projeto tem como foco as escolas municipais que atendem a população quilombola da região do Imbé, Morangaba e Lagoa de Cima, sendo estas: Fazenda Aleluia, Fazenda Chalita, Maria Antônia Pessanha Trindade, Maria Cordeiro Borges, Salvador Benzi, Conceição do Imbé, Santo Amaro e Ponta da Palha. Através de uma metodologia participativa, buscamos a valorização dos sujeitos do campo em sua diversidade, dos conhecimentos, da memória social e das expressões culturais populares, envolvendo não somente os educadores, mas as crianças, as lideranças comunitárias e os movimentos sociais. A partir dos encontros formativos, esperamos que os educadores sejam também pesquisadores sobre o território onde estão localizadas as escolas, que saibam articular a teoria à prática profissional e que possam contribuir com o debate trazendo novos elementos para que as diretrizes municipais para a Educação Escolar Quilombola, de forma que possam ser implementada como

modalidade de ensino, a partir de suas realidades sociais. Dessa forma, através de relatos orais, recursos artísticos e referências bibliográficas é possível a reflexão de uma educação que valoriza a participação comunitária democrática, a história do território com um projeto pedagógico que condiz com a realidade daquela comunidade. A partir disso, podemos pensar acerca das relações coronelistas na comunidade, questões conflituosas com a religião e como a política influencia no dia a dia das escolas quilombolas.

INTRODUÇÃO

O município de Campos dos Goytacazes, localizado no norte do estado do Rio de Janeiro, é marcado por uma história pautada nos interesses da elite agrária, decorrente da atividade econômica centrada na monocultura da cana-de-açúcar (Santos, 2017) e cujas origens remontam ao período colonial se estendendo até meados dos anos de 1980, quando a economia passa a ser fortemente influenciada pelos vultosos recursos advindos da exploração de petróleo e gás na bacia de Campos. Dessa maneira, o município tem em sua organização territorial particularidades que remetem aos conflitos que perpassam a relação campo-cidade. De acordo com Santos (2017), a crise do setor agrícola entre os anos de 1980 e 1990 acarretou em uma diminuição da população classificada como rural, que passou de 125.477 para 58.309 habitantes, com o forte direcionamento da migração do campo para a cidade. Neste mesmo período, a área urbana passou de 195.391 para 317.981 habitantes.

Devido à crescente onda de urbanização, se os trabalhadores do cultivo da cana estavam nas áreas das usinas e ao redor dos complexos agroindustriais, agora estavam nos entornos urbanos, principalmente nos distritos Sede, de Travessão, de Tocos e da baixada campista (Becker, 2014). Cabe destacar ainda, que este processo migratório culminou também na formação de áreas periféricas próximas às usinas de cana-de-açúcar que se localizam na área urbana, como exemplo as imediações do Distrito de Guarus, que possui uma parte contígua da Usina São João.

Ao longo desse processo, não podemos deixar de pontuar a existência de conflitos agrários decorrentes da luta dos trabalhadores rurais por direitos e contra a exploração realizada pelos usineiros e latifundiários, como também, pela reforma agrária, a partir da falência das usinas. Atualmente, esses conflitos e interesses pela terra ainda existem.

Posto isso, compreender a história de Campos dos Goytacazes é imprescindível quando pensamos nas organizações das diferentes regiões que compõem o município e como elas são atendidas pelo poder público local. Paralelamente a isso, é notório como muitas vezes focamos nos processos que acontecem na área central e urbana de Campos, nos esquecendo que, apesar da redução do número de habitantes da região rural, eles (re)existem nesses espaços, lutando pelos seus direitos e reivindicando melhorias. Cabe destacar, que o município de Campos dos Goytacazes, localizado no norte do estado do Rio de Janeiro, tem uma população de 483.551 habitantes, sendo que 9,7% vivem na área rural (IBGE, 2023).

Ademais, a região Norte Fluminense foi uma das regiões que mais recebeu pessoas escravizadas, sendo que os efeitos do processo de abolição da escravidão em Campos dos Goytacazes são vistos até hoje, no qual observa-se uma ausência de um projeto econômico- social para essa população (Campos dos Goytacazes, 2022). De acordo com o Plano de Assistência Social do município (2022), com a abolição da escravatura, uma grande massa populacional passa a construir estratégias de sobrevivência, uma vez os ex-escravizados não são inseridos e sequer pensados no planejamento da cidade, passando a adensar os bolsões de pobreza no município. Nesse cenário, o fim da escravidão, juntamente com as mudanças técnicas na lavoura e nas Usinas e as leis de proteção ao trabalhador, causaram a expulsão de inúmeros trabalhadores do campo, que passaram a ocupar as periferias da cidade (Cruz, 2022).

É nesse contexto que no ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes (SEDUCT) entrou em contato com o Núcleo de Pesquisa sobre Infância, Juventude e Política Pública (NIJUP), da Universidade Federal Fluminense, para pensar estratégias de implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes para a Educação do Campo no município.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram estabelecidas pelo Ministério da Educação através da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, tendo como objetivo orientar e assegurar que as escolas que atendem estudantes que vivem em territórios quilombolas e/ou do campo tenham uma educação escolar que corresponda com a realidade local, respeitando suas especificidades.

De acordo com essa resolução, os quilombos são grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, que possuem uma trajetória histórica própria e relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra com a resistência à opressão histórica, podendo ser rurais ou urbanos. Além disso, por possuírem uma especificidade na formação de suas comunidades, segundo a Resolução, o ensino educacional deve ser fundamentado, a partir dos seguintes elementos: “a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade” (Brasil, 2012). Apesar dessas diretrizes educacionais serem um direito da população que reside em territórios quilombolas, em Campos dos Goytacazes foi possível perceber que esse direito não estava sendo efetivado.

No município de Campos dos Goytacazes, atualmente, foram reconhecidas oito comunidades quilombolas pela Fundação Cultural Palmares, que apresentam particularidades no que diz respeito à memória, tradição e ancestralidade, que precisam ser transmitidas pela escola para crianças e jovens que vivem nesses territórios. É válido pontuar que a maior parte dessas comunidades quilombolas estão localizadas em áreas rurais, sendo que a implementação das diretrizes curriculares da educação escolar quilombola nesses territórios significaria uma forma de luta para que as escolas do campo permaneçam abertas funcionando. Esse esforço vai na contramão das políticas educacionais que vêm ocorrendo desde o final dos anos 1990, no município, com as falências das usinas de cana-de-açúcar e com o aumento da migração da população rural para a área urbana (VIANNA, 2018). Segundo dados do censo escolar do INEP, entre 2000 e 2021 foram fechadas cerca 100 mil escolas do campo no país. Neste contexto, é de extrema importância que o poder público de Campos dos Goytacazes atue para implantar a Educação do Campo e a Educação Quilombola em suas escolas.

Em consonância a isso, a Educação do Campo foi resultado da luta dos povos do campo, na qual os movimentos sociais desenvolveram formas pedagógicas como meio de garantia do acesso à escola e garantia de uma educação capaz de preservar e valorizar os conhecimentos e tradições dos povos do campo. Tal articulação teve diversos marcos fundamentais, como a Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, de 1998; as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo instituída em 2002 pelo Ministério da Educação (MEC) que determinou a sua inserção na educação básica, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). Este processo foi aprofundado, em 2005, no documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” proposto pelo MEC. Outro marco relevante foi o Decreto 7.352, de 2010, que ampliou o acesso à Educação do Campo em nível nacional.

Posto isso, o projeto de extensão “Formação de professores e participação comunitária: caminhos para transformação das escolas do campo”, desenvolvido pelo NIJUP/UFF em parceria com a SEDUCT, busca contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação que trabalham em escolas municipais em territórios quilombolas e camponeses, em duas frentes.

Uma frente de atuação contempla oito escolas localizadas nas regiões do Imbé, Morangaba, Rio Preto, Lagoa de Cima e Dores de Macabu. Para essa formação continuada, a equipe, composta por dois funcionários da Secretaria de Educação de Campos dos Goytacazes, uma docente e duas discentes do curso de Psicologia da UFF,

vão até as escolas localizadas nessas regiões e realizam encontros com profissionais da rede municipal de ensino e com a comunidade local.

Como será abordado mais à frente neste relatório, nesses encontros trabalhamos com os profissionais e com a comunidade a memória coletiva da região em que eles se inserem, as práticas culturais, os acervos e repertórios orais, a territorialidade e redes dessas regiões. Ademais, também buscamos pensar com os educadores metodologias possíveis de serem trabalhadas com os alunos, a fim de trabalhar com toda a comunidade escolar o que discutimos em nossos encontros, resgatando a memória local e práticas culturais desses territórios quilombolas.

Atualmente, as escolas onde o projeto atua são: Escola Municipal Fazenda Aleluia; Escola Municipal Fazenda Chalita; Escola Municipal Maria Antônia Pessanha Trindade; Escola Municipal Maria Cordeiro Borges; Escola Municipal Salvador Benzi; Escola Municipal Conceição do Imbé; Escola Municipal Santo Amaro; Escola Municipal Ponta da Palha. No ano de 2024, aconteceram cinco encontros de formação de continuada, em que os profissionais destacaram as dificuldades que vivenciam, mas também pontuaram as potencialidades de suas escolas e das regiões em que elas estão inseridas. Através dos encontros, os professores e gestores compartilham suas vivências e refletem sobre suas atuações, seus territórios e suas escolas.

No ano de 2024, o projeto iniciou a segunda frente de atuação com a formação continuada na Escola Municipal Carlos Chagas, localizada no Assentamento Zumbi dos Palmares, em Travessão. Uma particularidade do processo de formação nessa instituição é que ele não está sendo desenvolvido apenas com os profissionais da educação, mas também com os alunos. Esse processo formativo aconteceu conjuntamente com a parceria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e também com a SEDUCT do município de Campos dos Goytacazes. Apesar da escola estar em uma área rural, atendendo historicamente crianças e adolescentes de famílias assentadas, o seu projeto político pedagógico não está em consonância com os princípios da Educação do Campo (EC). Partimos do entendimento de que implementar a Educação do Campo é crucial para fomentar debates sobre a sociedade que almejamos construir, pautada na defesa do meio ambiente, da reforma agrária popular, da agroecologia, na valorização das diferenças e no fortalecimento e ampliação dos direitos humanos. Dessa forma, buscamos refletir sobre a realidade escolar em um assentamento rural sob a ótica da Educação do Campo, valorizando as especificidades e potencialidades locais.

Destacamos que a implementação da Educação do Campo como prática e política da E.M Carlos Chagas possibilitará: desenvolver temáticas articuladas às

potencialidades do território, de forma a valorizar a história do assentamento, os conhecimentos, tradições e festejos do local onde vivem; se adequar mais à realidade e aos interesses das crianças e adolescentes camponeses; bem como aproximar a comunidade do entorno do assentamento às questões ligadas à terra.

Também consideramos, assim como Caldart (2015) que a implementação desta forma de educação, para além dos trâmites estabelecidos nas políticas e resoluções que a orientam, deve ocorrer junto com a comunidade local e a escola, pois estas apresentam demandas específicas decorrentes de suas particularidades. Portanto, buscamos ouvir as crianças, adolescentes, professores e gestores da E.M. Carlos Chagas sobre suas vivências na escola e na comunidade, no intuito de apreender a realidade escolar e as suas demandas para construir, com elas, os caminhos para a melhoria da escola e para as diretrizes da Educação do Campo. Com isso, as reconhecemos como atores sociais, sujeitos de direito e também construtoras da realidade. Assim, protagonistas e participantes ativas desse processo.

Dessa forma, este relatório final tem como objetivo apresentar e refletir sobre as atuações do projeto de extensão, entendendo a Universidade como uma instituição que deve incentivar o pensamento crítico e reflexivo, levando em consideração que as lutas acadêmicas estão vinculadas às lutas populares, de maneira que a extensão universitária pode ser um dos pilares para esse projeto (GADOTTI, 2017). Sendo assim, ao longo deste trabalho serão apresentados os encontros de formação continuada que aconteceram no ano de 2024 nas escolas quilombolas, com as falas dos profissionais e da comunidade, bem como será realizado uma discussão a respeito da importância da implementação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas escolas localizadas em territórios quilombolas no município de Campos dos Goytacazes. Ademais, nesse relatório final, iremos apresentar a atuação na E.M Carlos Chagas, buscando refletir sobre a implementação da Educação do Campo na instituição, assim como as dificuldades enfrentadas e os apontamentos dos alunos e professores sobre a escola.

OBJETIVOS

O projeto tem como principal objetivo implementar as diretrizes nacionais da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola nas escolas participantes, de forma a garantir essas modalidades de ensino no município.

Para isso, buscamos promover um processo formativo para professores e gestores das escolas de Morangaba, Imbé e Lagoa de Cima, que são territórios quilombolas localizados em Campos dos Goytacazes, e professores, gestores e alunos da Escola Municipal Carlos Chagas, situada no Assentamento Zumbi dos Palmares.

Dessa forma, também temos como objetivo conhecer a realidade das escolas do campo, que atendem crianças e jovens assentados e quilombolas, a partir da escuta de educadores, da participação estudantil e comunitária. Ademais, com a identificação das demandas, buscamos auxiliar na articulação entre a escola, a SEDUCT e programas de educação do governo federal, a fim de buscar melhorias estruturais e pedagógicas para as escolas participantes do projeto.

MÉTODO

Metodologia utilizada nos encontros formativos com as profissionais das escolas quilombolas

A formação continuada acontece por meio de encontros mensais com os profissionais da educação nas escolas municipais atendidas pelo projeto. Nesses encontros de formação são realizadas oficinas e rodas de conversa, por meio da utilização de metodologias participativas, em que buscamos compreender como os profissionais atribuem sentido ao território e à escola, bem como suas compreensões acerca da educação do campo e da educação escolar quilombola. Além disso, buscamos desenvolver com os profissionais metodologias possíveis que eles possam trabalhar em sala de aula com os estudantes, atrelando a prática com a teoria, levando em consideração a realidade social em que a comunidade e a escola se encontram.

No ano de 2024, aconteceram cinco encontros com os professores e gestores de escolas situadas em territórios quilombolas. Esses encontros aconteceram nos meses de maio, junho, agosto e dezembro nas escolas: Escola Municipal Maria Cordeiro Borges, Escola Municipal Fazenda Chalita, Escola Municipal Conceição do Imbé, Escola Municipal Santo Amaro e um encontro remoto.

O primeiro encontro de formação continuada em 2024 aconteceu no dia 05/05/2024 na Escola Municipal Maria Cordeiro Borges, localizada em Morangaba.

Como essa formação era a primeira do ano, iniciamos nosso encontro com a “Dinâmica da Teia”. Para essa dinâmica, pedimos que os participantes ficassem em pé e fizessem uma roda. Em seguida, uma de nossas mediadoras pegou um barbante, segurou a sua ponta e amarrou em seu dedo. Depois, ela se apresentou, falando seu nome, o local onde trabalha, algum momento em que a formação a impactou, se referindo aos encontros de formação que aconteceram no ano de 2023, e apresentou suas expectativas em relação a formação que aconteceria neste ano. Assim que ela terminou sua fala, segurando a ponta da linha do barbante, a mediadora jogou o rolo de barbante para outra pessoa da roda que repetia os mesmos movimentos realizados pela mediadora. Ao final da dinâmica, as linhas do barbante formaram uma grande teia no meio da roda e pontuamos como nesse processo de formação continuada, as escolas e os territórios em que os educadores trabalham, suas atuações e expectativas estavam interligadas, funcionam como uma grande rede.

Figura 1: fotografia da Dinâmica da Teia



Fonte: acervo NIJUP, 2024

Outra metodologia utilizada no dia 05/05/2024, foi a apresentação da temática dos territórios como um espaço dinâmico, composto por relações de conflito e de força. Essa apresentação e discussão com os educadores foi realizada por um dos funcionários

da SEDUCT, o geógrafo Marcelo Cavalcanti Vianna. Após esse momento, foi proposta uma atividade para os profissionais, na qual solicitamos que eles se dividissem em grupos de acordo com as localidades das escolas em que trabalham e escrevessem/desenhassem no papel pardo os atores sociais que eles consideram favoráveis e contrários à luta pela educação quilombola, mapeando assim, quem são os agentes de cada território. Eles se dividiram em 4 grupos e tiveram um tempo para pensarem e escreverem esses agentes no papel pardo. Depois, cada grupo apresentou seus cartazes, fazendo uma discussão coletiva sobre a temática.

Figuras 2 e 3: grupos trabalhando na Dinâmica Identificação dos Agentes do Território



Fonte: acervo NIJUP, 2024

O segundo encontro aconteceu no dia 21/05/2024, na Escola Municipal Conceição do Imbé, localizada no Imbé. No primeiro momento da formação, realizamos uma metodologia na qual colocamos no chão algumas imagens de pinturas, fotografias e de objetos que fazem parte da cultura popular brasileira e africana, sendo que algumas possuíam elementos que dialogavam com os cotidianos das comunidades e outras que poderiam gerar algum tipo de estranhamento. Solicitamos que cada participante escolhesse alguma dessas imagens e depois falasse o motivo pelo qual a havia selecionado, o que elas achavam que a imagem representava, o que sentiram quando a viram ou uma memória que ela suscitava.

Figuras 4, 5 e 6: educadoras selecionam as imagens



Fonte: acervo NIJUP, 2024

As imagens selecionadas foram pesquisadas a partir de pesquisas em sites do Museu do Pontal, como por exemplo:

Figura 7 e 8: Obra “As taiobeiras” autor: João Alves- Vale do Jequitinho e obra Maria Luiza dos Santos



museu do
pontal

Fonte: Acervo Museu do Pontal

Figura 9 e 10: Ex-votos e obra “carranca de São Francisco” autor Mestre Guarany Francisco Biquiba



Fonte: acervo Museu do Pontal

Figura 11 e 12: Obra “ Carrinho de rolimã” autor Antônio de Oliveira e obra “ Bumba Meu Boi com Saia Azul”



Fonte: Acervo Museu do Pontal

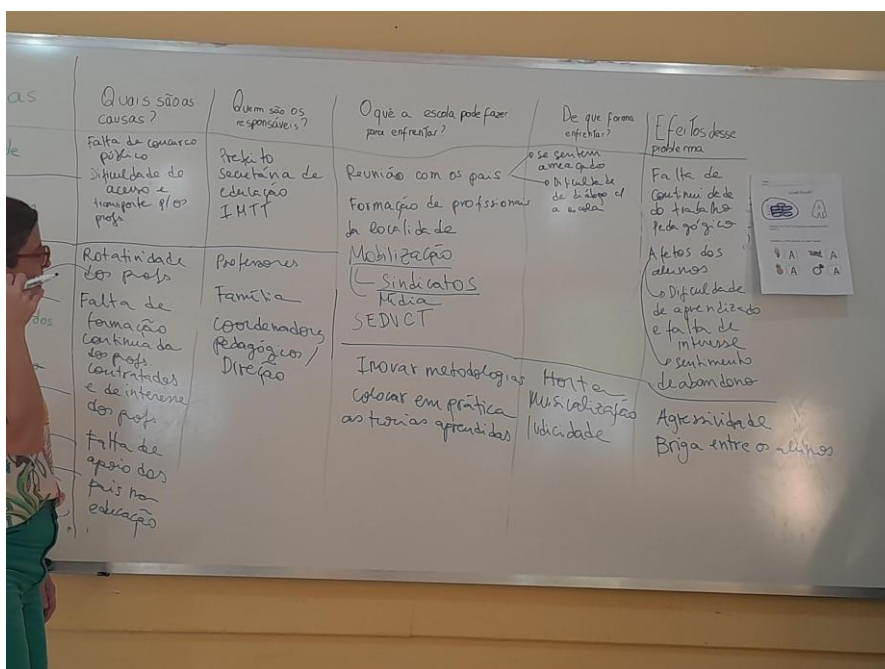
Assim que todas falaram sobre suas imagens, nós demos início à segunda parte do nosso encontro, em que preparamos uma metodologia de acordo com o que as professoras nos apontaram como dificuldades que enfrentam por atuarem em uma escola quilombola. Nós construímos a seguinte tabela na lousa da sala:

Figura 13: tabela

Problemas	Quais são as causas?	Quem são os responsáveis?	pode fazer para enfrentar esse problema?	De que forma escola?	Efeitos do problema.
Rotatividade de profissionais					
Dificuldades no transporte escolar					
Violências e conflitos no território					
Falta de interesse dos alunos com a escola					
Dificuldade de acesso à escola					
Falta de conhecimento dos professores sobre Educação do Campo					
Famílias que não apoiam a educação dos alunos					
Dificuldades religiosas					

Depois que desenhamos essa tabela no quadro, pedimos às participantes para se separarem em trios, sendo que as mesmas se dividiram de acordo com seus locais de atuação, sendo que foram formados três trios, um da escola Conceição do Imbé, um de Salvador Benzi e um da Fazenda Aleluia. Assim que elas se agruparam, solicitamos que elas escolhessem dois problemas e completassem a tabela acima, debatendo sobre as causas, os responsáveis, efeitos do problema, o que a escola pode fazer para enfrentar esse problema e de que forma a escola pode fazer, escrevendo tais questões em uma folha de papel A4. Quando todas terminaram suas tabelas, cada trio falava sobre o que escreveu e, enquanto falavam, nós anotávamos quadro, como mostra a figura abaixo.

Figura 14: construção da tabela com as educadoras



Fonte: acervo NIJUP, 2024

No dia 27/06/2024, realizamos nosso terceiro encontro de formação continuada no ano, sendo que esse aconteceu na Escola Municipal Fazenda Chalita, localizada em Morangaba. Para dar início, nos sentamos em roda e estendemos no chão da sala uma toalha de chita e colocamos nela alguns livros sobre memória e folclore, cordéis, uma matraca e alguns outros objetos. Como metodologia, Marcelo Cavalcanti Vianna da

SEDUCT e a professora Beatriz Corsino Pérez da Universidade Federal Fluminense falaram sobre a história das políticas do campo e como educação do campo e quilombola nas escolas se transformou em modalidades de ensino graças a um processo de luta dos quilombolas, de modo que práticas culturais e memória local das regiões fortalecem a rede da educação das escolas quilombolas.

Figuras 14 e 15: metodologia sobre memória e práticas culturais



Fonte: acervo NIJUP, 2024

Além disso, a escola havia preparado uma decoração de festa junina para a nossa chegada, então, encerramos o nosso encontro com uma quadrilha, cantada por um dos membros da comunidade que estava no encontro de formação.

Figura 16: quadrilha



Fonte: acervo NIJUP, 2024

No dia 20/08/2024, ocorreu o quarto encontro formativo na Escola Municipal Santo Amaro, o qual tivemos a professora, assistente social e diretora da Universidade Federal Fluminense de Campos dos Goytacazes, Ana Costa, para contribuir com o nosso processo de formação. Ana Costa compartilhou suas experiências e suas pesquisas na região do Imbé e ocorreu um debate sobre a política local, o clientelismo e o voto de cabresto.

Em um segundo momento, propomos que as profissionais levassem uma biografia de alguma pessoa da comunidade a qual a escola pertence, que tenha uma história de luta e resistência, em formato de entrevista, vídeo ou texto para o próximo encontro. Entretanto, essa atividade não foi concluída, pois não conseguimos nos encontrar nos meses de setembro, outubro e novembro.

Figura 17: encontro formativo na E.M Santo Amaro



Fonte: acervo NIJUP, 2024

O último encontro, em dezembro, aconteceu de forma online, pois não foi possível o transporte para irmos presencialmente às escolas. Neste momento fizemos uma avaliação do projeto e planejamos algumas ações para 2025.

Sendo assim, como pode ser observado através da descrição das metodologias que utilizamos nos nossos encontros de formação, elas buscaram a participação dos principais atores responsáveis pela implementação das diretrizes educacionais da educação quilombola nas escolas, os educadores e gestores, bem como da comunidade local.

Metodologias utilizadas na Escola Municipal Carlos Chagas

Os encontros formativos na Escola Municipal Carlos Chagas aconteceram uma vez por mês na instituição, às terças-feiras, no turno da manhã e da tarde. Os encontros envolveram todos os estudantes da instituição e os profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que trabalham no dia da realização do encontro.

Cada encontro formativo teve um tema específico para ser trabalhado, tendo como objetivo apresentar e discutir a implementação da Educação do Campo nas salas de aula, por meio das disciplinas, através de metodologias que possibilitem a articulação do conteúdo das disciplinas com fundamentos da Educação do Campo. É válido destacar que os temas foram estabelecidos por meio de uma reunião com integrantes do NIJUP, MST e SEDUCT. Os temas dos encontros foram: histórias dos movimentos sociais, fundamentos da educação do campo, territórios e redes, direito à alimentação saudável e agroecologia, também ocorreram os encontros de apresentação do projeto e de encerramento. Produzimos um calendário que foi colado na sala de aula dos estudantes com todos os temas previstos e com todas as datas para que eles pudessem ver quais dias que iríamos vir.

Figura 18: calendário dos encontros formativos



Fonte: acervo NIJUP, 2024

Em relação aos encontros formativos realizados com os alunos da instituição, as atividades foram feitas em suas próprias salas de aula. Para isso, dividimos o grupo de extensão do NIJUP, composto por atualmente 25 pessoas na equipe constituída por estudantes de psicologia e serviço social, em duplas ou trios. Eles desenvolveram um trabalho com duas séries: uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. Como cada série é composta por crianças e adolescentes de diferentes faixas etárias, o grupo de extensão pensou em procedimentos metodológicos diferentes e adaptados de acordo com a idade e o ano de escolaridade dos alunos da Escola Municipal Carlos Chagas. Apesar de irmos com um planejamento já definido, muitas vezes os encontros com as crianças e com os adolescentes precisavam ser adaptados no momento em que estávamos lá, exigindo criatividade e resolução de conflitos da equipe.

No que diz respeito aos encontros formativos com os profissionais que atuam na escola, eles aconteceram em uma das salas da instituição. Foram desenvolvidas metodologias para o trabalho com os professores, a fim de propiciar uma discussão sobre a realidade da escola em que esses estão inseridos, sobre os territórios em que as crianças vivem, bem como princípios da Educação do Campo importantes de serem adaptados e trabalhados no contexto da sala de aula.

Foram realizados oito encontros ao longo do ano com aproximadamente 160 crianças, 240 adolescentes e 30 professores e gestores da educação. É importante destacar que neste relatório final não vamos apresentar todas as metodologias desenvolvidas para o trabalho formativo com os alunos e com as profissionais da instituição, mas as mesmas foram registradas nos diários de campo escritos pelos integrantes do NIJUP. Nesse sentido, neste relatório iremos descrever uma das metodologias que desenvolvemos com toda a instituição e que foi de extrema importância para a continuidade do trabalho com o corpo docente e discente.

Como falado acima, apesar de todas as turmas trabalharem o mesmo tema, em

cada uma eram desenvolvidas atividades específicas para sua faixa etária. Apenas uma atividade foi a mesma para todas as turmas, de modo que a mesma aconteceu no em maio e o tema foi: “História dos movimentos sociais”. No dia desse encontro, a nossa equipe montou uma exposição na escola. Essa exposição foi composta por fotografias, elementos do MST, notícias tiradas de jornais que contavam a história da escola, a história do assentamento Zumbi dos Palmares, sobre o MST. A exposição foi acompanhada pela fala de lideranças locais que contaram sobre a importância de conhecer a história do assentamento em que muitas crianças/adolescentes vivem e estudam. Além disso, dois líderes locais e uma das pesquisadoras participantes do projeto, cantaram músicas sobre a educação do campo e sobre o MST. A exposição teve como objetivo apresentar o movimento social para os estudantes e demonstrar a importância que o MST tem em Campos dos Goytacazes.

Essa exposição depois foi apresentada no Encontro Regional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), no mês de outubro de 2024, no Centro Cultural Vila Maria- UENF.

Figura 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25: exposição da história do MST em Campos



Fonte: acervo NIJUP, 2014

RESULTADOS

As escolas localizadas em territórios quilombolas e rurais possuem uma forma de organização que se difere de outras escolas que não apresentam essa especificidade, sendo importante conhecer a história dessas comunidades e das regiões em que elas se localizam para que possamos pensar na formação continuada dos educadores.

A Educação Escolar Quilombola e a Educação do Campo se apresentam como políticas públicas para promover uma educação aos alunos de comunidades quilombolas e rurais que seja democrática, levando em consideração suas realidades, conhecimentos e modos de vida. Posto isso, os encontros de formação se constituíram como espaços de produção de conhecimento, compartilhamento de vivência entre profissionais da educação e fortalecimento da identidade quilombola e/ou do campo das escolas citadas acima. Paralelamente a isso, os relatos feitos pelas profissionais da educação foram fundamentais e permitiram pensar como as práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos de escolas quilombolas e camponesas devem levar em consideração a história do território onde estas se localizam, bem como os saberes, a memória e práticas culturais da região.

Dessa forma, as educadoras destacaram as dificuldades que enfrentam por estarem inseridas em escolas quilombolas e do campo, como por exemplo, a falta de concurso público para cargos da educação, ausência de transporte público para os profissionais, falta de investimento do poder público na infraestrutura das escolas, entre outras questões. Nesse sentido, foram construídas com as educadoras reflexões acerca de quem são os agentes ativos no território onde estão inseridas, bem como meios de reivindicação desses direitos.

Por outro lado, as educadoras não evidenciaram somente os desafios que enfrentam nessas escolas, mas juntamente com a comunidade, nos contaram histórias sobre a formação das escolas e também sobre práticas culturais das regiões que demonstram as suas potencialidades, bem como das regiões em que elas se inserem e da população local. Nos próximos tópicos, será apresentado uma análise das temáticas discutidas ao longo dos encontros, com articulação de referências bibliográficas com as falas das professoras, gestoras, dos alunos e membros da comunidade.

Desafios e novas perspectivas das escolas quilombolas e camponesas em Campos dos Goytacazes

Uma grande problemática apontada pelos profissionais da educação foi a rotatividade dos profissionais por conta da falta de concurso público no município. Nas escolas quilombolas e n E.M. Carlos Chagas são poucos profissionais concursados, a maior parte do corpo docente tem vínculo empregatício através de um contrato com a prefeitura com a duração máxima de dois anos. Em nossos encontros esse tema é algo sempre levantado, uma das professoras participantes relatou como essa realidade leva uma ruptura de trabalho entre professor, aluno e instituição escolar, uma vez que muitos professores não conseguem criar vínculo com as turmas e com a escola e, quando conseguem, precisam se retirar, pois o tempo do contrato chegou ao fim. Podemos analisar que o processo educacional é interrompido, visto que quando o professor precisa ir embora da instituição se perde o vínculo construído e chegará um novo profissional que terá que construir tudo novamente. Para as crianças mais novas, isso é ainda mais complicado, visto que a relação entre educar e cuidar são indissociáveis. Esse sistema de contratação é prejudicial para a instituição de ensino, pois não há uma continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido e o envolvimento dos profissionais com a comunidade escolar.

No processo formativo com gestores e professores, foi possível analisar como os profissionais que são da comunidade e que são concursados possuem um contato mais próximo com os alunos e com as suas realidades. A pauta sobre a descontinuidade de professores na escola é sempre muito debatida e todos os participantes aparentavam concordar em como o regime de RPA (regime de pagamento autônomo) é danoso para a qualidade da educação pública.

Ainda sobre a rotatividade de profissionais, na atividade que realizamos da tabela de resolução de problemas, essa questão apareceu. As professoras colocaram como causa desse problema a falta de concurso público e disseram que os responsáveis por isso é a SEDUCT, o prefeito e o IMTT, sendo que esse último foi colocado porque o problema da rotatividade de profissionais se relaciona com a falta de transporte para chegar ao local de trabalho, o que faz com que muitos profissionais peçam transferência. Como meios de enfrentar esse problema, elas colocaram que seria importante que a escola se reunisse com seus profissionais e com os responsáveis dos alunos para que a instituição pensasse como a rotatividade dos profissionais prejudica o ensino da região

e, assim, esse grupo poderia se organizar e ir até a SEDUCT reivindicar o concurso público para as escolas quilombolas. Outro meio que elas apontaram foi que a SEDUCT poderia investir em profissionais da localidade, oferecendo um curso normal ou superior em pedagogia para que os mesmos pudessem atuar na escola quilombola.

Enquanto estávamos debatendo sobre esse tema, uma professora disse *“antigamente, era escravo hoje em dia é RPA”*, se referindo como esse tipo de regime de trabalho produz um duplo-vínculo entre os professores e as forças políticas. É válido analisar criticamente como essa falta de concursos públicos é algo projetado politicamente de um governo neoliberal em que desestimula os direitos dos trabalhadores em todas as áreas da sociedade. Compensa mais para o Estado manter pessoas com um emprego *“incerto”*, com menos direitos e sendo facilmente substituídos do que pessoas concursadas, com direitos trabalhistas e que não serão reféns da política local.

Outra questão muito relevante trazida pelos profissionais é acerca da falta de transporte público. Apesar de alguns professores serem da região da escola, a maior parte precisa pegar mais de um transporte público para chegar até a instituição de ensino. Porém, por conta da escassez, tanto em questão de horários quanto de regiões atendidas, muitos dos profissionais não conseguem contar com isso e vão com seus próprios veículos, como bicicleta, moto ou carro, ou de carona. A diretora da E.M Fazenda Aleluia, em um dos nossos encontros formativos contou que participou de uma reunião com a SEDUCT em que foi discutido que os motoristas dos ônibus escolares foram proibidos de dar carona para os professores. Acerca disso, a professora da E.M Ponta da Palha disse que *“não sabemos o motivo dessa proibição. O transporte escolar é direito dos alunos. Precisamos saber o porquê a carona foi proibida, então através do diálogo podemos resolver. Ainda não nos chamaram para uma conversa para saber o motivo dessa proibição”*. É válido analisar como essa questão é primordial para a permanência dos professores na instituição, visto que são regiões distantes da região central da cidade. O difícil acesso às escolas impossibilita muitos profissionais a permanecerem nas instituições. Portanto, é preciso a criação de políticas públicas que atendam essa demanda de forma específica e eficaz.

Em um dos encontros formativos, ao conversarmos sobre a questão da dificuldade dos transportes públicos, o professor da E.M Maria Cordeiro Borges pontuou: *“Muda-se a configuração quando estamos em uma comunidade quilombola. Acho um absurdo a questão do transporte, sendo que o município é um município rico”*.

Tal afirmação confirma como existe uma especificidade na região quilombola, em que demonstra que não ter a garantia de um transporte para se locomover na região rural é diferente de não ter essa mesma garantia na região mais urbana da cidade. A professora disse que trabalha em Santo Amaro há 15 anos e não há transporte público, mas a cobrança que a *“secretaria faz para as escolas do campo é a mesma das escolas urbanas, o que é impossível”*. A diretora da E.M Fazenda Aleluia disse que para a educação do campo ser concretizada *“vai partir de nós, professores, afirmamos nossa identidade. Estou dentro de uma escola do campo e quilombola que deve ser respeitada. Nosso sonho é transporte público que faça todo o percurso para os professores”*. E a professora de

E.M Ponta da Palha complementou: *“temos que aprender a reivindicar nessas campanhas políticas o transporte público. Esse é ano é ano de pedir, gente. Vamos pedir!”* A professora se refere às eleições municipais que ocorrerão em outubro de 2024. A gestora da E.M Fazenda Aleluia disse que *“não existe escola e posto médico funcionando sem o transporte público. Vivemos uma luta que não tem fim. Uma luta com o transporte público”*. Dessa forma, é preciso encarar a falta de recursos públicos para essa população com seriedade de modo a estimular a reivindicação dos direitos dos professores.

As dificuldades não são apenas causadas pela falta de políticas públicas efetivas que contemplem a realidade das escolas em territórios rurais e quilombolas. Existem conflitos que permeiam o território entre a luta por direito à educação e o descaso do poder público com a população. Um exemplo de tal afirmação é o caso da escola Santa Rita, localizada na Fazenda Mocotó em Morangaba, que no meio do caminho para ir até lá existia uma ponte. Porém, a ponte foi deteriorada até que chegou um momento em que não era possível passar por ela, e para chegar até a escola era necessário passar por dentro do rio com as crianças no colo e água batendo na cintura. A ex-diretora da E.M. Santo Amaro disse que ficou 8 anos na escola até ela ser desativada e pontuou *“é uma luta contra o sistema, por merenda, por limpeza”*. Ela também já relatou que, em época de chuva, não tinha como passar pelo rio por ficar muito cheio, então, não era possível dar aula na escola. A escola foi uma das localizadas nas áreas rurais eleitas pela prefeitura para ser fechada. Em sinal de protesto, a comunidade incendiou a escola. Esse ato político demonstra a revolta da comunidade perante ao descaso do governo que deixou essa situação chegar a esse ponto. Até hoje a escola está desativada. Dessa forma, podemos concluir como a comunidade é engajada, se articulando para protestar e reivindicar seus direitos.

O descaso do Estado com as escolas do campo não é uma mera coincidência e sim, um projeto político que exclui a população camponesa do acesso à uma educação de qualidade, que tem como efeitos a produção de mão de obra barata para trabalhar na cana de açúcar e em subempregos. Por outro lado, a ausência de políticas públicas faz com que muitas famílias deixem a área rural e se desloquem para os centros urbanos em busca de maiores oportunidades.

A questão da chuva é um grande fator de análise para as escolas do campo. Os caminhos até a escola em regiões rurais geralmente são de estradas de terra, que quando chove há a dificuldade de passagem de ônibus escolares, carros entre outros transportes. Por isso, é importante a pedagogia da alternância, a qual é uma estratégia educativa que visa conciliar a vida escolar com a realidade do campo, permitindo que os estudantes alternam períodos de estudo na escola com períodos de trabalho ou de questões climáticas em suas comunidades. A pedagogia da alternância possibilita uma formação geral, social e profissional em diálogo com a realidade dos educandos, promovendo uma ecologia de conhecimentos científicos e populares (Almeida, 2021) e possibilita uma maior adaptabilidade com a questão climática, em que na época de chuva não tem aula. A partir disso, afirma-se a importância da modalidade da educação do campo que respeita e valoriza as especificidades do território para construção da escola.

Outra dificuldade apontada é a ausência de espaço físico das escolas, que geralmente tem poucas salas de aula, e não contam com espaços verdes de lazer, quadras, bibliotecas, salas de artes e laboratórios. É o caso da E.M Salvador Benzi que não recebe recursos do poder público para obras de ampliação e vive com restrições do espaço por conta de seu terreno não ser municipalizado. A escola fica dentro de uma fazenda com criação de búfalos, sendo que o acesso à estrada para chegar na instituição se dá apenas por uma fresta bem pequena no meio das cercas, a qual alunos e professores precisam passar por ela. Existe também uma porteira grande, porém a escola não possui a chave, que fica na posse dos fazendeiros. Da porteira até a escola é preciso percorrer um caminho de estrada de chão, o que revela um problema de acessibilidade para pessoas com deficiência.

A escola foi construída pelo dono da fazenda há muitos anos, tem um espaço pequeno, comparado ao tamanho do local. Esse fato nos despertou atenção, pois quando olhamos ao redor da escola há uma extensa área verde que poderia ser utilizada para fazer inúmeras atividades com os alunos. A escola não possui um muro, tendo seu espaço delimitado por uma cerca feita com arame farpado, o qual as

professoras disseram que as crianças já se machucaram nele. Além disso, para entrar na escola tem alguns degraus de concreto, e no pátio interno, o chão é todo cheio de buracos, com desnivelamentos, sendo esse outro ponto destacado pelas professoras como um grande dificultador, uma vez que as crianças pequenas sempre se machucam durante suas brincadeiras.

Figura 17 e 18: caminho da escola até o portão



Fonte: acervo NIJUP, 2024

Figura 19 e 20: estrutura da escola



Fonte: acervo NIJUP, 2024

O pátio de trás da escola também é todo de concreto e possui um brinquedo para a educação infantil de plástico. Um ponto que destacamos é como a escola não é acessível para alunos que tenham uma deficiência, por exemplo, um aluno cadeirante,

devido ao fato de que para as crianças chegarem até a escola é preciso que elas passem por uma fresta bem pequena, além do chão da instituição ser desnivelado e apresentar vários degraus. Além disso, a escola não conta com refeitórios, então os alunos geralmente almoçam nas salas de aula ou em uma mesa retangular que tem na escola.

Figura 21: fresta que os discentes e docentes passam para chegar à escola



Fonte: Acervo NIJUP, 2024

As professoras da E.M. Salvador Benzi nos contaram um pouco sobre a história do local. Conversamos sobre a questão da estrutura escolar e como poderia vislumbrar possíveis caminhos para a melhoria. As professoras disseram que iriam conversar com a diretora para propor uma reunião com os fazendeiros para buscar um acordo que resolva a questão da passagem dos búfalos pela estrada que dá acesso à escola, visto que os animais são bravos e muitas vezes as professoras precisam voltar correndo para dentro das salas com os alunos com medo dos animais, e também vão procurar saber sobre a porteira, para que as crianças e a equipe escolar não precisem passar pela pequena fresta, e sim, pela porteira.

No segundo encontro formativo, com a utilização da metodologia de resolução de problemas, foi discutida a dificuldade de acesso à escola e violências e conflitos no

território, articulando os dois pelas professoras de Salvador Benzi. As causas dos problemas foi a dificuldade de acesso à escola, sendo que elas explicaram para as outras profissionais que apenas os fazendeiros tem a chave da porteira e essa fica trancada, então os alunos, pais e profissionais da escola precisam passar por uma fresta bem apertada. Elas também destacaram como causa a falta de acessibilidade que atrapalha as atividades pedagógicas e que, de certa forma, *“tira nossa identidade”*. Os responsáveis citados foram a prefeitura, a SEDUCT e os fazendeiros locais. Como meio de uma possível resolução da problemática, elas disseram que vão tentar sentar com os fazendeiros da região e ver o que conseguem solucionar, como por exemplo, a questão da porteira. Também disseram que seria importante se reunirem com os pais, movimentos quilombolas (AQUILERJ e CONAQ) e associação local para ver o que podem fazer pela escola. Além disso, falaram que poderiam fazer uma filmagem das dificuldades que enfrentam e mandar para a mídia ou para o ministério público.

Nesse mesmo encontro, ao debatermos sobre essas dificuldades que as escolas enfrentam, convocamos a mobilização política das professoras como agentes ativas dentro das escolas e a resolução dos problemas enfrentados por elas. Uma professora da E.M Fazenda Aleluia nos respondeu que a comunidade é *“uma população acomodada”* e as outras professoras concordaram dizendo que as pessoas não vão reclamar com o poder público para não magoar certos vereadores e o prefeito, citando que alguns cargos empregatícios da comunidade foram conseguidos porque elas apoiaram os governantes que atualmente estão no poder. Diante disso, falamos que aquilo era *“voto de cabresto”*.

Voto de cabresto é um mecanismo de controle eleitoral, caracterizado pela coerção e manipulação dos eleitores por líderes locais, que nesse caso seriam os vereadores. Esse sistema foi predominante no Brasil durante a República Velha e envolvia práticas como fraudes eleitorais, intimidação e compra de votos (Carvalho, 1997). Os coronéis exerciam influência sobre os eleitores por meio de relações de dependência econômica e social, garantindo que votassem conforme suas instruções para manter o poder político local e suas alianças com esferas mais altas do governo (Carvalho, 1997). Porém, essas práticas continuam atualmente se manifestando em formas contemporâneas de clientelismo e controle político. A manipulação e coerção de eleitores por líderes locais persistem, através de promessas de benefícios imediatos, como empregos, serviços públicos e favores pessoais, como por exemplo doações para festas e materiais de construção, entre outros. Apesar das reformas eleitorais e do fortalecimento das instituições democráticas, o legado do coronelismo e do clientelismo

ainda desafia a plena realização de um processo eleitoral verdadeiramente livre e justo (Carvalho, 1997).

Podemos observar o perigo real da política da falta de concursos e nova onda de contratos nas instituições, onde cada escola “possui” um vereador que indica as pessoas para trabalharem no local. Essas pessoas ficam reféns dos vereadores visto que se denunciarem algo de errado que está acontecendo, ou possuir uma posição mais crítica das relações no local elas são mandadas embora e colocam outra pessoa no lugar, deixando escrachado a política coronelista da cidade. Sobre o voto de cabresto, algumas professoras disseram que *“achava que não acontecia, mas agora eu vejo”* e *“por isso falo com meus alunos, vai estudar para não depender disso aí”*. As professoras chegaram a citar os vereadores fazem churrasco, dão bebida e dinheiro para ter o voto da população e que por isso elas tem que ter muito cuidado com o que falam em sala de aula, pois *“os alunos trazem e levam informações”*. Durante esse momento, rolou uma certa tensão entre as profissionais, visto que algumas ressaltaram a importância de se posicionar, enquanto outras pontuaram o medo e a dificuldade de se expressarem. Jessica disse *“vai viver assim o resto da vida? Ninguém vai fazer nada?”*.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, discorre que as massas oprimidas ao se inserirem criticamente na realidade, desafiam os opressores à medida em que rompem com o sistema de concordar e não fazer nada contra essa opressão (Freire, 1970). Para os opressores, é muito mais interessante a permanência nesse estado de alienação do que baterem de frente e questionarem a realidade (Freire, 1970).

Em diferentes momentos, conversamos sobre a política local e sobre como a falta de mobilização da comunidade é danosa. Existe um sentimento de fatalismo e desesperança sobre a política institucional. Entende-se fatalismo a partir do psicólogo e filósofo, Martin Baró, que diz *“algo é fatal quando é inevitável mas também quando é trágico e infeliz.”* (Baró, 2017). É importante analisar o fatalismo como uma profecia auto realizadora, que provoca aquilo o que postula impondo a impossibilidade de alterar o rumo das circunstâncias que determinam a vida real de cada um.

Desse modo, é imprescindível a transgressão desse determinismo político e social para a construção de uma nova possibilidade de uma política no município de Campos dos Goytacazes. Uma política democrática, justa e que compreende e atende às reais necessidades da população. Um membro da comunidade, em um dos nossos encontros formativos, ao conversarmos sobre a importância das eleições e da participação da comunidade das escolhas de seus candidatos de forma sábia disse que

“votamos nos vereadores para criarem leis, mas chegam lá e ficam brigando, não vendo o que Campos precisa” e que “é necessário entender o que o povo precisa, o que cada região precisa.” É a partir da tomada de consciência que as coisas vão mudando, como Paulo Freire disse:

Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos. (Freire, p. 43, 1970)

É a partir do momento em que a comunidade se entende como agentes históricos e que saem dessa passividade, o fatalismo dá lugar para a transformação social.

Contudo, as profissionais da educação não citaram apenas as problemáticas que vivenciam nas escolas em que trabalham, mas também destacaram as potencialidades das instituições, evidenciando o papel imprescindível que equipe de trabalhadoras desempenha nas regiões quilombolas. Para exemplificar, em um dos nossos encontros, os participantes elogiaram a diretora de uma Escola Municipal e disseram sobre o papel fundamental que ela tem para a escola e para a comunidade, de modo que a diretora da Escola Municipal Fazenda Aleluia afirmou: *“Não existe Chalita sem Nelma”*.

No encontro do dia 20/08, a convidada para a dinâmica - Ana Costa - disse: *“lutamos para garantir uma escola do campo que a gente possa ter educação digna de trabalho com condições de trabalho dignas, em que podemos compreender nossas realidades a partir do concreto”*. Paralelamente, a diretora Danielle complementou a fala de Ana dizendo *“nós somos frutos da resistência”*. Elas lembraram que em suas casas não havia luz elétrica, que usavam lampiões em que usávamos querosene, e como isso não faz tanto tempo. Ana destacou *“isso nos mostra como precisamos lutar para melhores condições de trabalho”* e Danielle falou *“vocês que são da cidade já nasceram com essa estrutura toda, para a gente é resistência”*.

Ademais, Danielle compartilhou na roda que antigamente, as pessoas tinham vontade de lutar, mas que hoje vê que muitos não querem, mas porque é muito difícil. Então Ana falou *“é uma lógica que retira das pessoas o direito de sonhar. A educação não é para todos, mas para alguns”* e como precisamos nos mobilizar na luta para

pensar caminhos coletivos, e Danielle complementou *“e é por isso que temos esse grupo que está se fortalecendo através de nós”*. Danielle elogiou Marcelo e falou que se não fosse por ele, elas estariam sozinhas puxando suas origens e identidade.

Danielle também disse: *“Já enjoiei de brigar. A gente enjoa de bater com um sistema que não quer nos ouvir”*, mas Ana imediatamente pontuou *“mas vocês estão resistindo. Esse círculo aqui hoje não é por acaso, é resultado de vocês”* e as profissionais concordaram. Fabiane, diretora da Escola Municipal Ponta da Palha, nos contou que anos atrás, visitaram a escola de Morangaba e disseram a ela que sua escola iria fechar, mas não fechou. Danielle falou *“a gente enjoa, mas se ameaçarem fechar a escola, a gente briga para não fechar”*. Nelma disse: *“a cada quatro anos sofremos ameaças, é muita pressão”*. Ademais, Ana finalizou sua fala dizendo: *“não tem outro caminho sem ser a luta. Vocês abraçaram o caminho, agora é fortalecer esse espaço. Não há outro caminho sem ser a luta, a resistência e o coletivo, É o coletivo que não nos faz desistir”*, e após esse discurso, as professoras balançavam a cabeça como se estivesse concordando e falaram mais uma vez como suas escolas sobrevivem porque elas lutam para isso.

Dessa maneira, as profissionais e pessoas da comunidade retrataram como as escolas quilombolas são fruto de luta da população local, que reivindicam por melhorias nas instituições escolares e desenvolvem metodologias de ensino para as crianças e os adolescentes. Percebe-se, então, que a própria participação das diretoras e professoras na formação continuada demonstra a importância que elas atribuem às escolas que trabalham, entendendo tal projeto como meio de reivindicação de direitos, mas também como um espaço de escuta, de compartilhamento de experiências profissionais e, também de aprendizagem.

Realidades distintas, desafios iguais

As escolas quilombolas e a E.M Carlos Chagas apesar de serem de realidades distintas, possuem muitas características em comum. A precarização do transporte público e escolar para a região, falta de profissionais e alta rotatividade de professores, problemas com políticos da região são alguns traços em comum por serem escolas do campo. A Educação do Campo e a Educação Quilombola possuem muitos objetivos

iguais visto que muitas escolas em comunidades quilombolas, são do campo.

A rotatividade de professores na E.M Carlos Chagas é um dificultador alarmante da escola, atualmente a maioria dos professores são contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado e por RPA (Recibo de Pagamento Autônomo) em que nesses dois regimes, os professores ficam curtos períodos de tempo e logo precisam sair da escola. São poucos professores concursados o que causa uma grande rotatividade desses profissionais. Por conta disso há o comprometimento da continuidade e da qualidade do ensino; alunos também mencionam a irregularidade das aulas e a falta de vínculo aluno-professor. No final do ano de 2024, acabou o contrato de cinco professores o que reduziu drasticamente a equipe, deixando turmas sem professores precisando redistribuir os alunos pelas salas causando uma superlotação das salas de aula.

A falta de profissionais não acomete apenas o quadro de professores da instituição, atualmente a escola não possui uma secretária, orientadora pedagógica, ocorreu um afastamento da diretora adjunta. Tal cenário provoca um desvio de função entre os professores e funcionários que compromete o funcionamento escolar de maneira extrema. O cenário do ano que vem (2025) é mais alarmante ainda, irá acabar o contrato de mais sete professores totalizando o déficit de doze professores no total para a escola inteira. A falta de uma equipe escolar compromete a construção de um debate acerca de qual escola queremos ter e inviabiliza a continuidade de algum projeto de mudança na escola.

Em um dos diários de campo sobre a turma do 9º ano da E. M. Carlos Chagas, a dupla responsável pela turma escreveu: “a turma disse que a prefeitura não contrata professores e que muitas vezes deixam eles sem professores de certas disciplinas. Sobre os efeitos desse problema, eles disseram: não ter aula, notas vermelhas e não ter intimidade com o professor, porque quando criam intimidade, o professor vai embora. Em relação ao que poderia ser feito, eles falaram que a prefeitura tinha que abrir concurso público e também ter transporte para os professores virem” (Diário de campo, 2024).

Tal problemática também é possível de se visualizar nas escolas quilombolas como foi retratado anteriormente. É válido destacar que a alta rotatividade de profissionais não é um problema dessas escolas específicas, porém o impacto é maior nas escolas do campo visto que o cenário de precarização da estrutura escolar, da equipe de funcionários e de políticas públicas é consideravelmente mais agravante do que em comparação com as escolas nas regiões urbanas.

A falta de transportes públicos para chegar na região também é algo presente nos dois cenários. Existem poucos ônibus para chegar até a escola Carlos Chagas, os quais são com horários reduzidos. Esse fato contribui para a falta de profissionais na escola, visto que a escola é de difícil acesso, tendo que muitas vezes contar com os próprios veículos.

Os transportes escolares dos estudantes da Escola Municipal Carlos Chagas também são precários, inadequados e irregulares. As queixas sobre ônibus velhos, falta de manutenção, e trajetos longos e desconfortáveis contribuem para um ambiente de ensino menos produtivo, já que as condições precárias de transporte afetam o bem-estar dos alunos e reduzem o tempo efetivo dedicado ao aprendizado.

Em relação às questões de infraestrutura, a escola apresenta uma precária estrutura, gerando em algumas situações, riscos às crianças e adolescentes e privando-os de direitos básicos. É possível citar como exemplo: a não existência de um refeitório – os jovens protestaram contra o fato de terem que comer no chão, sob o sol e perto de animais, ou dentro das salas de aula – o quantitativo de salas de aula que não comporta de maneira adequada o número de alunos, levando a ambientes superlotados; a falta de uma quadra de esportes, o que leva a reivindicação das crianças por um espaço para exercer seu direito de brincar.

Como os alunos do 7º no turno da tarde falaram, eles querem: a construção de um laboratório de ciências; uma biblioteca; uma sala de música; uma quadra; uma cozinha mais ampla e mais cozinheiras presentes na escola; ar condicionado e TV nas salas; distribuição de tablets; distribuição adequada de uniformes e materiais escolares; um refeitório adequado; uma maior quantidade de ônibus para transporte.

Os problemas estruturais nas escolas do campo são comuns, visto que muitas vezes o espaço escolar não é proporcional à quantidade de alunos e o apoio governamental é insuficiente para as demandas dessas escolas. A escola, muitas vezes descrita pelos alunos como estando “esquecida” pelo poder público devido à sua localização rural, reflete na falta de investimentos e manutenção. Os alunos da E.M Carlos Chagas relataram que a chegada de um ventilador foi um dos poucos aspectos positivos em termos de melhorias, indicando a falta de recursos e a necessidade de infraestrutura básica, que deve ser atendida para garantir um ambiente educacional adequado.

No ano de 2023, a Escola Municipal Carlos Chagas apresentou o 2º pior Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹ do município. Somado a isso, o território de Travessão ocupa o 1º lugar no ranking de vulnerabilidade social, e é um dos maiores territórios com incidência de condições não ideais de moradia (Campos dos Goytacazes, 2022).

Nesse cenário, é importante destacar a atuação do NIJUP e do MST na reivindicação de direitos para a escola. No ano de 2024, foi colocado no pátio da escola uma tenda grande e mesas e cadeiras, funcionando como um refeitório provisório para que as crianças/adolescentes pudessem comer. Ademais, foi realizada uma reunião com a SEDUCT que levou à realização de um projeto para obras de ampliação da instituição, previsto para o ano de 2025.

Posto isso, a Educação do Campo funciona como uma forma de resistência das escolas localizadas em áreas rurais, como é o caso da E. M. Carlos Chagas. Através dos encontros formativos, tanto os profissionais, como os alunos, puderam falar sobre a realidade que eles enfrentam enquanto constituintes de uma escola do campo e refletiram sobre ela. Outrossim, não só destacaram as dificuldades, como pensaram em caminhos possíveis para a resolução das problemáticas.

***“Nós somos da cultura dos pretos mesmo”*: A valorização da cultura quilombola**

A Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, de modo que o Artigo 4º discorre a respeito dos quilombolas, identificados como:

I - grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; II - possuidores de formas próprias de organização social; III - detentores de conhecimentos, tecnologias, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição; IV - ocupantes e usuários de territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (Brasil, 2012, p.4).

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade de ensino das escolas públicas brasileiras. O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Saeb), e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Como elucidado por tal documento, a educação escolar deve levar em consideração os conhecimentos transmitidos nessas comunidades tradicionais, se atentando para as práticas culturais dos territórios quilombolas. De acordo com Costa e Fonseca (2019), a identidade cultural de uma comunidade nos convoca a pensar a história e a cultura compartilhadas pelos seus membros no passado em um território identificado como simbólico e social. Dessa maneira, as práticas culturais de uma comunidade quilombola dizem sobre o passado e o presente desse grupo, sobre as tradições e saberes perpassados pelos sujeitos e valorização de uma identidade cultural.

Paralelamente a isso, para a realização de um trabalho de formação continuada de profissionais que atuam em escolas quilombolas, a cultura se apresenta como um fator estruturante neste processo, isso implica dizer que ela tem um papel fundamental quando pensamos no fortalecimento da rede de educação quilombola. A partir do compartilhamento de narrativas, memórias locais e práticas culturais pelos membros de uma localidade, estamos pensando nas relações de pertencimento e identidade que os sujeitos estabelecem com o território onde vivem. Por sua vez, como pontuado por Santos (2002, p.1),

O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência.

Posto isso, o território quilombola é o território habitado pelos sujeitos que se fazem ali presentes, que compartilham seus modos de vida, costumes, saberes e estabelecem suas próprias formas de organização social, tendo características próprias. Para a identificação de uma comunidade como remanescentes de quilombos, deve ser composta por “grupos étnico- raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Decreto 4.887/2003 , Art. 2º).

Diante desse cenário, a instituição escolar têm um papel fundamental na preservação da memória social, uma vez que a própria existência do território quilombola revela uma organização coletiva da população local, fator esse que pode ser elucidado pelo fato de que os próprios sujeitos da comunidade devem se juntar para ter

o reconhecimento da identidade quilombola. Como pontua Silva e Cezar (2014), o reconhecimento de uma comunidade quilombola não é individual, mas sim coletivo, sendo o princípio da coletividade o mais importante para esse reconhecimento, mais do que a cor da pele. Sendo assim, a escola deve valorizar esse saber no território e a partir do território, considerando os ensinamentos apreendidos pela transmissão de geração em geração na comunidade, para que assim, os conhecimentos transmitidos pelos educadores se relacionem com a realidade das crianças e dos jovens quilombolas, além de atuar na preservação desses saberes.

Em consonância a isso, no segundo encontro de formação no ano de 2024, foi realizada uma dinâmica em que os participantes tinham que selecionar uma imagem e dizer o que a figura representava, como apresentado neste relatório no subtópico “Método”. Nessa atividade, as educadoras compartilharam algumas lembranças da cultura local, como costumes e festejos. Para exemplificar, uma professora disse *“escolhi essa imagem porque fiquei interessada em saber o que ela representa”*, e nesse momento, o mediador perguntou se ela conseguia identificar algum objeto em comum e ela disse que identificou a *“cuitê”*. Nessa hora, uma educadora da Escola Conceição do Imbé compartilhou: *“minha tia utiliza a cuitê como recipiente. Eu ia na casa dela e pedia para comer feijão, torresmo e farinha na cuia de cuitê”* e também foi falado que a cuitê é utilizada para artesanato.

Figura 22: obra Nikisi



Fonte: acervo Museu do Pontal

Já uma educadora escolheu a imagem de uma máscara do cazumba, utilizada no carnaval maranhense, pois *“me remeteu aos carnavais de nossa região”* e falou que na Lagoa de Cima existe a tradição do boi. As professoras disseram que também tinha um boi da região do Imbé - o boi pintadinho - mas que hoje em dia perdeu essa tradição.

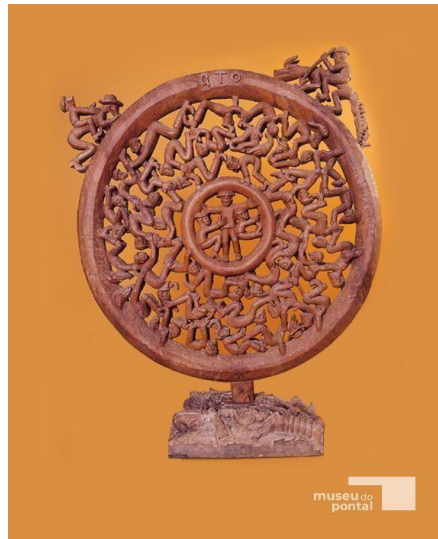
Figura 23: obra “Caretta de Cazumba” autora Maria Mazzilio



Fonte: acervo Museu do Pontal

Outra professora pegou uma imagem, mas disse com um certo estranhamento que não sabia o que era aquilo. Algumas pessoas falaram que se parecia com o espelho, até que a mediadora do encontro disse que o nome daquela obra era “A roda da vida”, do artista GTO e indagou ao grupo quem faz a roda da vida girar. Uma professora disse que ela pensou nos escravos sendo utilizados como escadas e, nesse momento, uma educadora falou que *“a gente vive isso até hoje, gente. Quem seriam os ricos sem os pobres? Quem seriam os coronéis brancos se não fosse nós pretos?”*, e por a obra se chamar “A roda da vida”, ela complementou *“rodou, rodou e nada mudou”*.

Figura 24: fotografia da escultura “A roda da vida”, de GTO.



Fonte: Acervo Museu do Pontal, 2024

Nessa mesma perspectiva, em um dos encontros de formação continuada que aconteceu na Escola Municipal Fazenda Chalita, a diretora convidou pessoas da comunidade local para participarem. Em um dado momento, dois deles disseram que *“na região há uma forte cultura do jongo”*, sendo o jongo colocado por eles como um evento que reunia várias pessoas da comunidade. Um dos participantes contou que a sua mãe - chamada Isaura Maria da Conceição Rocha - tinha uma *“fogueira brava”*, e outra participante falou *“já passei na fogueira dela descalça e não queimou”*. Além disso, de acordo com eles, Isaura batizava as pessoas que passavam pela fogueira e *“a fogueira tinha que ter 24 tocos de madeira, se não ela queimava”*. Como explica Abreu sobre o jongo (2014, p.11)

A dança ocorre em roda e são utilizados como instrumentos dois tambores. Existe um encantamento no som que ecoa dos tambores que os tornam sagrados. Cada comunidade tem que ter o seu e só pode tocá-lo os que são iniciados. Assim acontece também com os que dançam. Não são todos que participam da dança. Quando querem trocar o verso tocam no tambor e assim podem tirar seu verso.

O jongo é apontado como expressão da cultura identitária de um povo afrodescendente, podendo ser conhecido também como caxambu ou tambor, se caracterizando como “uma dança semirreligiosa, de matriz africana, praticada desde o período colonial pelos negros, nos terreiros das fazendas da antiga região produtora de cana-de-açúcar do Sudeste brasileiro.” (Costa, Fonseca, 2019, p.2). Ademais, a prática cultural do jongo é composta pelos elementos da dança, do canto e dos tambores, no qual versos são improvisados pelos participantes e músicas que podem falar sobre o cotidiano, expressar desejos ou emitir mensagens, são cantadas durante a roda (Alves, 2016).

Segundo Alves (2016), no estado do Rio de Janeiro, nas regiões do Vale do Paraíba, do Litoral Sul e do Norte Fluminense há remanescentes de quilombolas que salvaguardam o jongo. De acordo com Abreu (2014), o jongo foi dançado em diversas comunidades camponesas em Campos dos Goytacazes, como Outeiro, Conselheiro Josino, Guandu, Ribeiro do Amaro, Travessão, Quilombo de Lagoa Feia, Dorés de Macabu, Lagoa de Cima, Quilombo de Conselheiro Josino, Morro do Coco, Santa Cruz, Imbé, Baixada Campista, Fazenda Sertão, Ururai, e também em comunidades urbanas como Baleeira, Caju, Morro de Fátima (hoje entre Santa Rosa e Custodópolis), e Parque Guarus.

Em consonância a isso, a diretora da Escola Municipal Fazenda Aleluia falou que “os jongos tinham fogueiras gigantes. Era ali na Cajueira. Era uma festa tradicional. Nós íamos andando na estrada de chão. As mulheres iam de saias e cantavam versos em volta da fogueira e dançavam.”. Nesse momento, várias pessoas presentes na roda disseram que também iam quando crianças e destacaram a beleza das músicas e das danças. Além disso, uma educadora disse que “no meio da música, a pessoa cantava um verso e chamava outra para cantar”. O jongo, composto por um festejo que reúne vários elementos culturais como a dança, o ritmo, a música e o uso de vestimentas próprias, evoca memórias coletivas do passado e articula um conjunto de símbolos materiais e imateriais que identificam essa prática como uma resistência, reconstrução e afirmação da existência de um coletivo afrodescendente (Costa, Fonseca, 2019). Ademais, é importante destacar que os jongos sempre tiveram uma grande importância, uma vez que através dele, os escravizados podiam expressar suas dores, planejar revoltas e fugas, além de celebrar festejos (Ribeiro, 1984).

Através da troca de vivências dessa prática pelos participantes da formação continuada, eles descreveram o jongo a partir de suas memórias afetivas, exaltaram a

cultura local dos pretos quilombolas e disseram *“nós somos da cultura dos pretos mesmo”* e *“somos da farinha com ovo no café da manhã”*, rindo e concordando uns com os outros. Ademais, cabe destacar a empolgação e a felicidade, expressa através de risadas compartilhadas, quando as educadoras e os membros da comunidade compartilhavam o jongo que acontecia na Cajueira e reunia os quilombolas.

Dessarte, foi possível perceber que no encontro de formação houve um compartilhamento de experiências da cultura quilombola da região, contudo, também observamos que há um apagamento dessa história, no sentido de que não houve um registro da prática do jongo e, pelas falas das educadoras e da comunidade, não há um compartilhamento dessa prática com as crianças e jovens da comunidade. Nesse sentido, eles nos disseram que não se lembram das cantigas, apenas do som dos tambores, e que hoje não acontece mais o jongo na região. Um dos participantes disse que um dos motivos para isso é que *“hoje está meio difícil, pois o povo está muito descrente”*, e também foi destacado a presença de igrejas evangélicas que muitas vezes possui um discurso de discriminação com as práticas culturais quilombolas. É nesse sentido que Nascimento, Andrade, Gonçalves e Gomes (2019) afirmam que muitas comunidades remanescentes de quilombo tiveram sua identidade perdida ou apagada por razões religiosas e políticas. Segundo Bispo (2015, p.37)

O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afropindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, a começar pela tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo curo monoteísta. No plano individual, as pessoas afro-pindorâmicas foram e continuam sendo taxadas como inferiores, religiosamente tidas como sem almas, intelectualmente tidas como menos capazes, esteticamente tida como feias, sexualmente tidas como objeto de prazer, socialmente tidas como sem costumes e culturalmente tidas como selvagens.

Sendo assim, essa é uma tentativa de apagamento da cultura da população negra no município e da história de luta dos quilombos. Contudo, quando membros da comunidade se reúnem, relembram o passado e falam sobre o presente, atuam na preservação da memória coletiva da região, fazendo um movimento de resistência a essa tentativa de apagamento da cultura quilombola. Posto isso, as escolas inseridas em

territórios quilombolas têm um papel fundamental na transmissão da história da comunidade onde crianças e jovens estudam e moram, uma vez que a memória sobre o passado diz também sobre esse território hoje, sobre as práticas culturais, políticas e religiosas que nele se encontram.

Em consonância a isso, percebe-se o ímpeto que os participantes presentes no encontro tiveram ao compartilhar suas lembranças com o jongo e a importância que eles atribuem à essa prática cultural. Em um dos momentos do encontro, um dos participantes disse *“vamos pegar o tambor e tocar. Relembrar o tempo”*, todos riram e concordaram, e a diretora da Escola Municipal Fazenda Chalita falou *“Tinho está se comprometendo a ressuscitar esse jongo!”*. Ademais, a diretora da Escola Municipal Ponta da Palha disse *“Maricota da Lagoa lembra dos versos”* e os participantes lembraram mais algumas pessoas que podem se lembrar das músicas. Portanto, ao falar sobre a prática do jongo na região nota-se a importância deste na constituição da identidade cultural das comunidades remanescentes de quilombos em Campos dos Goytacazes.

Outrossim, ao relembrar o jongo, os participantes do encontro também compartilharam outra prática cultural que ainda é muito comum nas comunidades. Eles falaram sobre o uso de plantas para tratamento de enfermidades, como por exemplo, *“óleo de animal morto para passar em feridas, fel, banha, raiz do alcaçuz, balieira, xarope de Assapeixe, cidreira com limão e mel e folha de macaé”*. Ademais, de acordo com a diretora da Escola Municipal Ponta da Palha, certas garrafadas tinham que ser tomadas *“quando a lua estava de um jeito”*, pois isso impactava no efeito do remédio caseiro. A diretora da Escola Municipal Conceição do Imbé complementou dizendo que *“muitas crianças da comunidade não vão ao médico e fazem um tratamento caseiro, até pela dificuldade de ir ao médico”*.

Segundo Silva, Lobato e Canete (2019), no Brasil, a utilização de plantas para tratar doenças tem uma grande influência da cultura africana, indígena e europeia, uma vez que os africanos escravizados trouxeram consigo plantas medicinais que tinham propriedades farmacológicas e que eram utilizadas em rituais religiosos. Além disso, os autores explicam que o país possui a maior parcela da biodiversidade do mundo, tendo uma grande variedade de plantas distribuídas em diferentes ecossistemas, sendo matérias-primas para a fabricação de medicamentos, remédios caseiros e comunitários. Sendo assim, a partir da fala das educadoras e da comunidade, foi possível identificar que os moradores possuem um grande conhecimento sobre as plantas da região e suas

propriedades medicinais e fitoterápicas, de modo que a utilização dessas plantas é muito recorrente na localidade.

Nessa perspectiva, foi conversado com eles a respeito da importância do registro das receitas de garrafadas e das instruções das plantas e quais doenças elas podem tratar, para que esses conhecimentos não se percam. Também falamos sobre a importância da comunidade trabalhar com as crianças e os jovens esses saberes populares, atuando na sua preservação. Uma das mediadoras do encontro de formação sugeriu que as propriedades das plantas locais fossem trabalhadas na disciplina de Biologia e perguntou se as educadoras conseguiam abordar essa prática em sala de aula, sendo que a diretora da Escola Municipal Fazenda Aleluia disse *“não precisa ensinar para as crianças, pois elas veem as mães fazendo. Apesar de ser muito camuflado certas coisas, elas fazem”*. Já a diretora da Escola Municipal Conceição do Imbé disse que seu irmão faz garrafadas, então a mediadora falou *“seu irmão podia fazer uma oficina com as crianças. Também poderia ser feito uma horta com as crianças ao redor da escola com essas plantas que são usadas como remédios caseiros”* e as educadoras disseram que não há espaço para a realização da horta nas escolas, mas que a realização de uma oficina seria interessante.

Outro ponto mencionado pelas educadoras foi *“você não vai ter sempre o recurso para comprar o remédio na farmácia, então terá que aprender também a fazer o remédio do mato”*. Durante o período colonial no Brasil, os médicos restringiam-se às metrópoles, sendo que as populações localizadas em áreas rurais e/ou suburbanas tinham que recorrer ao uso de ervas medicinais, obtidas através do compartilhamento de conhecimentos, sobretudo africanos e indígenas (Silva, Lobato, Canete, 2019). Até os dias atuais, muitos brasileiros não têm acesso às práticas médicas oficinais e a medicamentos farmacêuticos, principalmente devido ao alto custo de tratamentos e desses produtos, precisando recorrer a outros métodos como o *“remédio do mato”* citado pela educadora. No encontro, conversamos sobre como a indústria farmacêutica lucra com a ideia de que as plantas medicinais e garrafadas não funcionam, e como muitos remédios têm efeitos colaterais, são caros e não resolvem os problemas, ao contrário de certas garrafadas.

Dessa maneira, para as regiões do Imbé, Morangaba e Lagoa de Cima, as garrafadas e os remédios caseiros exercem um grande valor na vida dos moradores locais, de modo que o uso desses produtos são fruto de conhecimentos transmitidos geracionalmente, carregados de saberes compartilhados para garantia da eficácia do

tratamento. No dia 28/06, a diretora da Escola Municipal Fazenda Chalita mandou uma mensagem no grupo do Whatsapp falando *“Muito bom!! Hoje os convidados já estão se preparando para levar nos próximos encontros mudas e receitas de remédios caseiros, gostaram muito, fizeram questionamentos para cuidar mais da terra para terem plantas medicinais”*. Portanto, entender os saberes populares e práticas culturais de uma determinada região a partir dos próprios moradores é fundamental quando pensamos na implementação das diretrizes educacionais quilombolas, uma vez que essa implementação não é um movimento que vem de fora, ditado por uma secretaria ou uma instância pública, mas que deve ser construído em conjunto com os moradores, educadores, crianças e jovens da comunidade quilombola, visando a valorização da realidade dessa população, seus conhecimentos, suas tradições e suas práticas culturais.

Desafios na implementação das diretrizes educacionais quilombolas: uma questão política, religiosa e identitária

Em concordância com Nascimento, Andrade, Gonçalves e Gomes (2019), as escolas devem atuar na afirmação da identidade e pertencimento de cada aluno, valorizando a cultura do território, para que a tradição local não se perca. Como pontuado por um morador da comunidade, *“essa escola não é uma escola qualquer. Como é que no dia da eleição, vem aqui pedir voto? A escola tem frutos.”* e *“Temos que agradecer muito a vocês. Será que uma diretora de Campos viria trabalhar aqui? Jamais. A melhor coisa que ainda tem no município é a educação”*.

No entanto, uma dificuldade apresentada pelas educadoras foi que a comunidade exerce uma pressão para a não implementação dessa modalidade de ensino nas escolas, principalmente devido à religião. A diretora da Escola Municipal Fazenda Aleluia disse que *“a religião é um problema das comunidades. Você anda 3 quarteirões tem uma assembleia, anda 5 quarteirões tem uma assembleia, anda 8 quarteirões tem outra assembleia. Abriu tantos templos religiosos que o pastor tentou apagar essas memórias. Criou um bloqueio entre a religião e a cultura. Tudo que eu for fazer na escola eu tenho que fazer cheio de dedos para não trazer conflito para minha escola.”*. Todas as educadoras concordaram com tal afirmação e compartilharam conflitos que aconteceram entre a escola e os pais dos alunos, quando a escola buscava promover algum evento e os pais de religião evangélica barravam ou boicotavam o encontro.

Segundo uma professora, *nós educadores entendemos e queremos nos aprofundar, mas na nossa região enfrentamos dificuldades de trazer para a nossa comunidade, alunos e pais*”, sendo que outra participante complementou dizendo *“pessoas de fora implantam uma religião que vai distorcer o pensamento em relação à real origem que não pode ser negada. É complicado”*.

Segundo Oberg e Carreteiro (2019), mesmo que a população de Campos dos Goytacazes seja composta em sua maioria por pessoas negras descendentes de escravizados, muitos ainda não se reconhecem como quilombolas, devido a uma sociedade que oprime e busca invisibilizar tais pessoas. Sendo assim, tal afirmação pode ser verificada na fala das profissionais de escolas localizadas nas regiões do Imbé, Morangaba e Lagoa de Cima, pois apesar da população local ser majoritariamente negra e ter o reconhecimento do território em que habitam como quilombola, muitas pessoas da comunidade buscam apagar seus elementos e práticas culturais. Como pontuado por uma educadora, *“a escola quilombola tem uma característica quilombola, mas temos que pensar como fazer, pois a comunidade se assusta”*. Para pensar o motivo pelo qual a comunidade se “assusta” quando se depara com elementos que dizem respeito a sua própria cultura e a história de sua comunidade, é necessário compreendermos a influência que a religião, sobretudo evangélica, como pontuado pelas educadoras e pela comunidade nos encontros de formação continuada, exerce na vida cotidiana da população. De acordo com o censo realizado pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, no Brasil há 42,3 milhões de evangélicos, representando 22,2% da população brasileira. No município de Campos dos Goytacazes, segundo o IBGE, a população que se identifica como evangélica foi de 20,79% para 31,06%, entre os anos 2000 e 2010. Dessa maneira, percebe-se um acentuado crescimento deste segmento religioso no município.

Por conseguinte, como pontuado por Oberg e Carreteiro (2019), muitas vezes a igreja evangélica dissemina uma visão demoníaca em relação a religiões de matriz africana e sua cultura. Uma educadora da Escola Municipal Fazenda Aleluia compartilhou sobre um teatro que aconteceu na escola, chamado “Evento Quilombinho”, coordenado pelo professor Edmilson Mota, da UFF. A professora disse que a apresentação tratava sobre elementos culturais da região, entre eles, foi falado sobre a utilização de chás, sendo que um aluno disse *“aquele chá que estavam falando é coisa macumba”*, de forma pejorativa. As profissionais disseram que as crianças reproduzem preconceitos, pois escutam suas famílias e os pastores da igreja

disseminando mentiras e discursos de ódio sobre elementos culturais do território.

Outra situação compartilhada pelas profissionais foi a festa da roça na escola, que segundo as educadoras, elas não podem colocar o nome “arraiá” e vários elementos do festejo tem que ser alterados para as mães deixarem as crianças participarem. A diretora da Escola Municipal Ponta da Palha disse *“não pude fazer o arraiá propriamente dito. Foi como uma apresentação de dança”*, e a diretora da Escola Municipal Fazendo Aleluia complementou dizendo *“hoje se eu disser que vai ter um arraiá na escola, eu tenho 65 alunos, 55 ficam em casa porque são evangélicos”*.

Diante desse cenário, mostrou-se perceptível como a religião evangélica exerce controle sobre as práticas pedagógicas das escolas, dificultando que as crianças tenham contato com festejos e práticas culturais que se diferem dos ensinamentos encontrados na religião que elas praticam. Contudo, pontuamos como a escola não pode ser submissa e se esquivar para as normas que a igreja evangélica estabelece, uma vez que a própria instituição deve ser marcada pela laicidade. Posto isso, os mediadores da formação continuada marcaram como a escola é uma instituição científica, fundada por uma concepção científica, que não pode servir à religião. Dessa maneira, é necessário que, quando os pais chegarem na instituição com impeditivos devido às suas religiões, as educadoras expliquem que a escola não foi fundada com base na religiosidade, mas sim, em princípios científicos.

A diretora da Escola Municipal Conceição do Imbé falou que em sua escola, não há muita interferência dos pais nas práticas pedagógicas da instituição e deu uma ideia às educadoras de outras escolas. Ela citou que na semana do meio ambiente, uma professora fez um trabalho com as crianças em sala de aula falando de certos tipos de planta e seus benefícios, e depois levou as crianças para o seu sítio para elas verem e tocarem nas plantas. A diretora, então, disse que as educadoras podem pensar em datas comemorativas ou a utilização de uma disciplina escolar, para trabalhar elementos culturais da região. Além disso, ela disse que poderia ser interessante convidar as famílias dos alunos para oficinas, a fim de que eles pudessem ver e conhecer sobre a história local, promovendo uma conscientização da comunidade.

Ainda no encontro, a diretora da Escola Municipal Ponta da Palha quis compartilhar um acontecimento em sua escola em que as mães de alguns alunos se revoltaram com um projeto que aconteceu na instituição. A diretora disse que a assistente social Carolina de Abreu, concursada para área da educação, foi na escola por meio de um projeto cultural. Ela fez um documentário na Lagoa, entrevistou pescadores,

contou porque a escola tem o nome de Escola Municipal Ponta da Palha - é uma comunidade de pesca e as casas antigamente eram todas de palha. Quando a Carol foi apresentar o fechamento do projeto, ela conversou com os alunos e com a comunidade escolar sobre preconceitos, falou sobre várias religiões que existem e também sobre tipos de relacionamentos que existem, como os relacionamentos homoafetivos. A diretora disse que não sabe como as crianças recontaram em casa a fala de Carolina, mas ela recebeu muitas mensagens de mães dizendo que não queriam que os alunos participassem mais do projeto. Por sua vez, a diretora marcou uma reunião com a assistente social e com essas mães. A educadora disse que *“Carol tirou a venda dos olhos de algumas mães. Que as crianças veem relacionamentos afetivos o tempo todo, então não tem como ignorar essa realidade.”* E que *“algumas mães acharam que não era o momento, mas era o momento sim. Até porque muitos alunos vão estudar no Centro a partir do 6º ano, então eles tem que prepará-los.”* Em relação a esse acontecimento, as mães foram esclarecidas e apesar de muitas ainda acharem que não era o momento de seus filhos saberem que existem casais homoafetivos, elas entenderam melhor.

Assim que a diretora da Escola Municipal Ponta da Palha terminou de contar esse acontecimento, nós pontuamos como esse episódio evidenciou a importância também de trabalhar com as famílias dos alunos.

A história das escolas quilombolas de Campos dos Goytacazes é uma história de luta

Em um dos nossos encontros, solicitamos que as educadoras buscassem bibliografias e documentos sobre a história das comunidades, bem como das escolas em que trabalham. Dessa forma, algumas diretoras compartilharam as pesquisas que realizaram.

A diretora da Escola Municipal Ponta da Palha disse que o projeto arquitetônico da instituição foi feito para que a escola fosse construída ao longo da orla da Lagoa, porém a APA não liberou essa construção, visto que o local é uma área de proteção ambiental. Dessa forma, a escola foi construída do outro lado da rua, porém o projeto de arquitetura não foi alterado para essa mudança, e por isso, bate muito sol no colégio, pois a planta não foi modificada para essa realidade.

Em relação à história da Escola Municipal Conceição do Imbé, a diretora contou

que a escola começou em uma casa que tinha apenas 2 salas e se chamava Escola Municipal Manoel Joaquim Santana. Quando a reforma agrária foi iniciada na região, o Incra demarcou uma área e abriu uma escola que hoje é a Escola Municipal Conceição do Imbé, nos anos 80. O nome da instituição foi alterado porque alguns moradores acharam importante mudá-lo, uma vez que Manuel Joaquim Santana não era da localidade ou uma liderança local. Segundo a diretora, *“a escola já teve seus dias de glória, mas hoje a realidade está difícil”*. A partir dessa fala, a diretora disse que os encontros de formação estão sendo muito importantes, e que a sala de recursos da escola está saindo graças aos encontros de formação.

Já a Escola Municipal Fazenda Aleluia começou a partir do programa Mobral-Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído pelo governo federal nos anos 1968. Segundo a diretora da instituição, as pessoas eram convidadas a lecionar e ganhavam um trocado. Com muita insistência e luta, foi feito um barracão para o funcionamento da escola, e mais a frente, o Estado montou a escola com duas salas, na década de 1970. De acordo com a diretora, apesar de haver o prédio local, não havia pessoas da comunidade para lecionar, então, muitas professoras e diretoras que não eram da localidade, moravam na escola para lecionar, e no final de semana voltavam para as suas casas. As educadoras disseram que há duas professoras dessa época ainda vivas, chamadas Angela e Sônia, conhecidas como as *“baixinhas da Tapera”*. Quando a diretora da Fazenda Aleluia compartilhou a história da escola em que atua, as outras diretoras disseram que a história de formação das escolas é similar. Elas também contaram que os alunos *“mais desenvolvidos”* de cada turma, davam aula para os outros alunos considerados menos desenvolvidos.

Enquanto elas contavam as histórias das escolas em que lecionam, sendo importante destacar que as diretoras dessas instituições também foram alunas das mesmas, dialogamos sobre o fato de como a história das escolas quilombolas é uma história de luta das mulheres. As mulheres se transportavam e dormiam nas escolas para exercerem a função de professoras. Ademais, as participantes do nosso encontro de formação continuada são todas mulheres que possuem um discurso de reivindicação de direitos para as escolas quilombolas, pautado na coletividade.

A partir dos relatos, as educadoras disseram que vão buscar formas de transmitir para os alunos os conhecimentos populares da região, bem como sobre a história da escola que eles estudam. Nessa perspectiva, a implementação de um projeto de educação quilombola é imprescindível para o fortalecimento das comunidades

quilombolas, entendendo os sujeitos como emancipados, organizados e formados para lutar por sua identidade (Abreu, 2014). Posto isso, as escolas devem ser entendidas como espaços democráticos de compartilhamento de saberes, buscando atuar na “reflexão sobre o conhecimento sócio-histórico da própria comunidade, tornando-as um espaço de aprendizado crítico-consciente e acrescentando a ela outras experiências e saberes” (Abreu, 2014, p.29).

No encontro na Escola Municipal Santo Amaro, a diretora nos contou que na enchente que aconteceu em 2008 não havia profissionais da limpeza e muitas mães queriam que os filhos voltassem a estudar, mas a diretora não podia liberar, pois o espaço estava muito sujo. Um grupo de mães perguntou à diretora se ela confiava nelas e pediu a chave da escola, então a diretora deu a elas, que se responsabilizaram pela limpeza e cuidado com o espaço. Ademais, a diretora disse que teve uma vez que a Secretaria informou de última hora que no outro dia iria ser o evento de inauguração da escola, e as mães e profissionais ajudaram com alguma receita e com decorações, mostrando o forte vínculo da comunidade com a escola na qual os filhos estudam.

Portanto, um projeto de formação continuada voltada à educadores que atuam em escolas situadas nesses territórios devem levar em consideração as histórias dessas comunidades e para as práticas culturais desenvolvidas pelos sujeitos ali presentes. Ademais, a formação deve levar em consideração que os educadores se apresentam como atores sociais e políticos, que possuem um papel estruturante quando pensamos no fortalecimento da rede de educação quilombola e na preservação desses conhecimentos. Logo, os encontros que aconteceram no ano de 2024 permitiram que os profissionais, bem como a comunidade local, compartilhassem histórias e conhecimentos a respeito das tradições, saberes e conhecimentos transmitidos pelos antepassados.

Quando o querer não é suficiente: entraves com a continuação do projeto de extensão nas escolas quilombolas

No segundo semestre de 2024, o projeto de extensão nas escolas quilombolas enfrentou diversos desafios para sua continuidade com os obstáculos relacionados ao transporte do grupo de pesquisa e do corpo docente. Os encontros de setembro, outubro e novembro não puderam ser realizados neste período devido a problemas com

o transporte, sendo que o grupo era informado com pouca antecedência sobre a impossibilidade de levá-los aos encontros já programados previamente, gerando bastante frustração. Posto isso, foi feito somente um encontro de encerramento em dezembro com as profissionais das escolas quilombolas de forma online, no qual foi reafirmado o desejo e a necessidade de continuarmos com a parceria para o próximo semestre.

Essa situação nos colocou questões acerca do um racismo institucional, que aparece quando serviços dos grupos hegemônicos produzem resultados raciais injustamente, ainda que não tenha intenção de fazê-lo (Souza, 2011). Para a continuação da construção de uma política pública educacional de baixo para cima, com o envolvimento das escolas e participação comunitária, é necessário que a SEDUCT cumpra os acordos estabelecidos previamente e garanta ao menos o deslocamento para as regiões de difícil acesso.

É válido registrar que deixaram de acontecer três encontros formativos que já haviam sido programados e preparados pela equipe de formação sobre as seguintes temáticas: 1- Tecnologias e formas de produção do trabalho, 2-Acervos, repertórios orais e práticas culturais e 3-Festejos, usos, tradições que conformam o patrimônio cultural, que aconteceriam na E.M. Ponta da Palha e na E.M. Maria Antônia Trindade. Além dos prejuízos imediatos relacionados à interrupção das atividades formativas, essa situação também gerou frustração entre os participantes, que se sentiram desvalorizados e desmotivados diante da falta de comprometimento das autoridades responsáveis pela logística do projeto. Essa instabilidade comprometeu não apenas os objetivos de capacitação, mas também a relação de parceria e colaboração entre as escolas, a universidade e a SEDUCT.

A experiência negativa com a gestão do transporte levanta a necessidade de garantir, caso o projeto continue em 2025, que essa logística não seja mais um entrave à realização de atividades que visam a melhoria da educação nas escolas quilombolas e do campo. Além disso, é imprescindível que a gestão pública reconheça a importância de um planejamento mais eficiente e de uma comunicação mais eficaz, para que imprevistos como esses não prejudiquem o desenvolvimento de iniciativas que têm um impacto direto na qualidade do ensino e na formação de educadores. O fortalecimento dessa parceria entre as escolas, as universidades e as Secretarias de Educação, Ciência e Tecnologia de Campos dos Goytacazes é fundamental para a continuidade e o sucesso de projetos de extensão que buscam transformar positivamente o cenário educacional,

promovendo a inclusão, a equidade e o avanço das políticas públicas educacionais.

PRODUÇÕES DO PROJETO

No ano de 2024, foram apresentados diversos trabalhos a partir da análise dos relatórios e pesquisas feitas a partir do projeto de extensão, os quais foram:

Trabalhos de Conclusão de Curso para Bacharel em Psicologia:

- “Aonde nasce a fonte do ser: vivências artísticas e sonoras na Educação Infantil” de autoria de Cristine de Almeida Pinto.

Apresentação em Congressos:

- QUINTANILHA, A. R.; RABELLO, I. B.; PÉREZ, B. C.. Desafios da Educação do Campo: a experiência de uma escola no assentamento Zumbi dos Palmares, 2024. Local: UERJ; Cidade: Rio de Janeiro; Evento: VI Simpósio Luso-Brasileiro
- SANTOS, F. T.; LEMOS, J. G. S.; ALMEIDA, M. N. A.; GUIMARAES, H. S.; GOMES, M. F. B. R.; QUINTANILHA, A. R.; PÉREZ, B. C.. Educação do campo: desafios na escola do Assentamento Zumbi dos Palmares-RJ, 2024. Local: UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Cidade: Rio de Janeiro; Evento: 17ª Mostra Regional de Práticas em Psicologia do CRP-RJ.

PINTO, T. T. S.; ALMEIDA, M. N. A.; PÉREZ, B. C.. Educação infantil e infâncias do campo: a relação das crianças pequenas com a Escola do assentamento Zumbi dos Palmares-RJ, 2024. Local: UFV; Cidade: Viçosa; Evento: II Seminário Internacional de Política Social: Políticas para a infância, a adolescência e a juventude.

- PÉREZ, B. C.; RABELLO, I. B.; BARRETO, C. S.. Formação de Professores e participação comunitária: caminhos para a transformação das escolas do campo, 2024. Local: UENF; Cidade: Campos dos Goytacazes; Evento: I Mostra De Educação, Ciência, Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo.
- PÉREZ, B. C.; LEMOS, J. G. S.; BERKELMANS, G. D.; ALMEIDA, M. N. A.;

PINTO, T. T. S.. Infâncias do campo: experiências das crianças na escola do Assentamento Zumbi dos Palmares- RJ, 2024. Local: UENF- Universidade Estadual

do Norte Fluminense; Cidade: Campos dos Goytacazes; Evento: XVI Mostra de Extensão UENF UFF IFF & VIII UFRRJ.

- BARRETO, C. S.; RABELLO, I. B.; PÉREZ, B. C.. “Nós somos da cultura dos pretos mesmo”: a valorização da cultura quilombola nas escolas do município de Campos dos Goytacazes, 2024. Local: UFV; Cidade: Viçosa; Evento: II Seminário Internacional de Política Social: Políticas para a infância, a adolescência e a juventude.
- BARRETO, C. S.; RABELLO, I. B.; PÉREZ, B. C.. Os conflitos políticos e agrários vivenciados pelas escolas quilombolas e do campo no município de Campos dos Goytacazes (RJ), 2024. Local: UFF; Cidade: Niteroi; Evento: 29ª Semana de Extensão da UFF.
- RABELLO, I. B.; BARRETO, C. S.; GUIMARAES, H. S.; GOMES, M. F. B. R.; QUINTANILHA, A. R.; PÉREZ, B. C.. Possibilidades e desafios para implementação da Educação do campo e da Educação quilombola em Campos dos Goytacazes, 2024. Local: UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense; Cidade: Campos dos Goytacazes; Evento: XVI CONFICT- IX CONPG.
- BARRETO, C. S.; RABELLO, I. B.; PÉREZ, B. C.. Psicologia social comunitária e os povos do campo: reflexões sobre uma prática que busca a transformação social, 2024. Evento: Pré-encontro ABRAPSO Norte Fluminense.
- PÉREZ, B. C.; RABELLO, I. B.; BARRETO, C. S.. Rotatividade de professores e dificuldades no transporte: desafios das escolas quilombolas em Campos dos Goytacazes, 2024 Local: UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense; Cidade: Campos dos Goytacazes; Evento: XVI Mostra de Extensão UENF UFF IFF & VIII UFRRJ.
- PINTO, C. A.; BARRETO, C. S.; RABELLO, I. B.; PÉREZ, B. C.. Território e Resistência: As Memórias do Assentamento Zumbi dos Palmares- RJ e da Luta pela Reforma Agrária Popular, 2024. Local: Vila Maria- UENF; Cidade: Campos dos Goytacazes; Evento: Pré-encontro ABRAPSO Norte Fluminense.
- BARRETO, C. S.; RABELLO, I. B.; PÉREZ, B. C.. Valorização e desafios da implementação da Educação Quilombola em Campos dos Goytacazes, 2024. Local: UERJ; Cidade: Rio de Janeiro; Evento: 17ª Mostra Regional de Práticas em Psicologia do CRP-RJ.

Premiações:

1º lugar na área temática Educação na Mostra de Extensão Entre lutas e conhecimento: fortalecendo identidades com a educação do campo de autoria de Isabele Bon Rabello, Fernanda Tosseto, Livia Paiva Leite, Héllen Guimarães, sob orientação da professora Juliana Thimóteo Nazareno Mendes.

1º Lugar na 29ª Semana de Extensão UFF com o trabalho “Os conflitos políticos e agrários vivenciados pelas escolas quilombolas e do campo no município de Campos dos Goytacazes (RJ)” da aluna Clarisse Silva Barreto, sob a orientação profa Beatriz Corsino Pérez

1º lugar na categoria oral ao trabalho intitulado “Formação de professores e participação comunitária: caminhos para a transformação das escolas do campo”, da aluna Isabelle Bon Rabello, sob a orientação da Profa Beatriz Corsino Pérez, da Universidade Federal Fluminense, apresentado na I Mostra de Educação, Ciência, Tecnologia, Inovação e Empreendedorismo.

Artigo aceito para publicação:

Pérez, B. C, Vianna, M. C. Mendes, J.T.N. A Educação do Campo em movimento no assentamento Zumbi dos Palmares-RJ. **Revista Serviço Social em Debate** (no prelo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “Formação de professores e participação comunitária: caminhos para transformação das escolas do campo”, desenvolvido pelo NIJUP/UFF em parceria com a SEDUCT, tem atuado na formação continuada dos profissionais da educação que trabalham em escolas municipais em territórios quilombolas. No ano de 2024, aconteceram cinco encontros, através da participação de duas discentes e uma docente da Universidade Federal Fluminense, dois funcionários da SEDUCT, professoras, diretoras, mediadoras e comunidade das regiões do Imbé, Lagoa Feia, Lagoa de Cima

e Morangaba. Já na E.M. Carlos Chagas foram realizados 8 encontros, envolvendo professores, gestores e estudantes, e contou a equipe do setor de educação do MST, SEDUCT e duas professoras da UFF, dos cursos de Serviço Social e Psicologia, e 25 estudantes, entre bolsistas e voluntários.

Os encontros de formação nas escolas quilombolas e do assentamento foram compostos por metodologias participativas, que por meio do uso de certos elementos culturais e artísticos, buscávamos compreender de forma criativa a relação dos educadores e da comunidade com o território no qual se inserem. Nos encontros de formação, as educadoras compartilharam melhorias e reivindicações que as escolas quilombolas e do assentamento necessitam, entendendo o espaço da formação continuada como um local em que elas pudessem colocar as urgências de suas escolas e também procurar meios de reivindicação para tais problemáticas. Ademais, foi possível perceber o sentimento de abandono que as escolas camponesas e quilombolas em comparação com escolas situadas na região central do município.

Outrossim, as professoras, diretoras e moradores das comunidades partilharam as práticas culturais quilombolas, como o jongo, o uso de garrafadas e plantas medicinais e fitoterápicas, as histórias de suas escolas, do assentamento, entre outros. Através dos relatos dos participantes, percebe-se a importância da valorização da cultura quilombola e camponesa para a formação da identidade dos indivíduos das comunidades atendidas pelas escolas. Contudo, também foi observado que com a ascendência da religião evangélica e do conservadorismo, por meio de um discurso que inferioriza e demoniza práticas culturais e religiões de matriz afro brasileiras e luta dos movimentos sociais camponeses, contribuiu para a tentativa de apagamento da memória desses territórios no município.

Também foi possível observar como as escolas localizadas no meio rural sofrem com a falta de investimentos e de políticas públicas voltadas para a sua realidade. A falta de concursos públicos e a crescente contratação de profissionais na área da educação seguem o modelo neoliberal na gestão municipal, que precariza as condições de trabalho e reduz direitos trabalhistas, o que gera impactos negativos na educação.

É possível analisar as grandes semelhanças entre os dois campos de atuação do projeto de extensão, os desafios e complexidades nas escolas quilombolas em muitas das vezes são os mesmos enfrentados na E.M Carlos Chagas. Dessa maneira, podemos verificar que é possível que tais problemas relatados podem ser generalizados pelas escolas do campo em Campos dos Goytacazes, visto que elas possuem realidades parecidas. A falta de transportes públicos, estruturas escolares precárias, alta

rotatividade de profissionais e falta de funcionários na escola são algumas das semelhanças encontradas nessas escolas.

Contudo, os desafios não são somente ocasionados pela falta de políticas públicas. O território apresenta uma série de conflitos que se permeiam pela política local marcada por dinâmicas de poder abusivas de vereadores, controle das terras pelos fazendeiros, e a descrença na política como um todo, uma vez que é marcada por um sistema coronelista a qual “é baseado nas barganhas entre o governo e os coronéis” (Carvalho, 1997). Assim, os encontros formativos têm auxiliado no fortalecimento da consciência política e da participação dos educadores para o enfrentamento dos problemas apontados, trazendo à tona as marcas históricas que ainda existem e que servem para manutenção das desigualdades sociais.

Também cabe destacar que uma das problemáticas que foram relatadas pelas professoras foi o que tornou inviável a continuação do projeto: a falta de transporte. A falta de transporte acarreta prejuízos significativos para a continuidade do processo formativo no território com as professoras de escolas quilombolas. Cabe a reflexão de essa ser somente uma falha operacional geral da SEDUCT ou é uma nuance de racismo institucional para com o projeto. Apesar da experiência negativa em relação ao transporte, foi possível o avanço de debates acerca da implementação das diretrizes da Educação Quilombola e da Educação do Campo em 2024.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, C. C. R. **Expressões culturais de um território negro-caboclo: fado, jongo e reis em Quilombo de Lagoa Feia/Barra de Macabu**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação do Campo) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2014.

ALMEIDA, S. F. de; BARCELOS, D. C.; GOMES, D. R. **Educação do Campo como expressão do legado de Paulo Freire: educar para a liberdade na licenciatura por meio da Pedagogia da Alternância e do Projeto de Estudo Temático**. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2116624, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-

43092021000100226&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2024. Epub 20 out. 2021. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.16.16624.016>.

ALVES, H. C. “Eu não sou o milho que me soca no pilão”: Jongo e memória pós-colonial na comunidade quilombola Machadinha – Quissamã. 2016. 316 f. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BISPO, A. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília, 2015.

BRASIL. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 nov. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20no%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 6 nov. 2023.

CALDART, Roseli Salette. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. **Teoria e educação no labirinto do capital**, v. 4, p. 317-363, 2015.

CARVALHO, J. M. de. **Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual**. *Dados*, v. 40, p. 229-250, 1997.

CAMPOS DOS GOYTACAZES. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Social. **Plano Municipal de Assistência Social 2022-2025**. Campos dos Goytacazes (Rio de Janeiro), 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.**

COSTA, R. R. S.; FONSECA, A. B. **O processo educativo do jongo no Quilombo Machadina: oralidade, saber da experiência e identidade.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/f3zpJXhrSXgNgwRVcw348LG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jul. 2024.

FREIRE, P. **Justificativa da pedagogia do oprimido.** In: **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, M. **Extensão universitária: para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados:**

Campos dos Goytacazes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>. Acesso em: 06 set. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama Campos dos Goytacazes.** Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/campos-dos-goytacazes/panorama>. Acesso em: 28 jul. 2024.

_____. **Resultados.** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>. Acesso em: 28 jul. 2024.

MARTIN-BARÓ, I. **O latino indolente: caráter ideológico do fatalismo latino-americano.** In: LACERDA JÚNIOR, F. (Org.). *Crítica e Libertação na Psicologia.* Petrópolis: Vozes, 2017. p. 173-203.

NASCIMENTO, L. F. F.; ANDRADE, F. V.; GONÇALVES, M. A.; GOMES, V. S. **Educação**

Quilombola e as Comunidades do Imbé. *XVII Encontro Nacional de Geógrafos,* Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em:

http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468280563_ARQUIVO_EducacaoQ_uilom_bolaeascomunidadesdoImbe.finalENG.pdf. Acesso em: 28 jul. 2024.

OBERG, L. P.; CARRETEIRO, T. C. O. **Aspectos religiosos no contexto comunitário rural: entraves e desafios**. *Polêmica*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 086–108, 2020. DOI: 10.12957/polemica.2019.51618. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/51618>. Acesso em: 24 jul. 2024.

RIBEIRO, M. L. B. **O Jongo**. Rio de Janeiro: FUNARTE/INF, 1984. (Cadernos de Folclore, n. 34).

SANTOS, M. **O dinheiro e o território**. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha; SILVA, Carlos Alberto Franco da; et alii. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2002.

SANTOS, M. **Metamorfose do espaço habitado**, São Paulo, Hucitec. 1998

SILVA, A. C. da; LOBATO, F. H. S.; RAVENA-CANETE, V. **Plantas medicinais e seus usos em um quilombo amazônico: o caso da comunidade Quilombola do Abacatal, Ananindeua (PA)**. *Rev. NUFEN*, Belém, v. 11, n. 3, p. 113-136, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jul. 2024.

SILVA, P. N.; CEZAR, L. S. **Análise da política pública de reconhecimento quilombola: o caso da comunidade de Conceição do Imbé, RJ**. *VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*, Vitória, 2014.

SOUZA, A. S. de. RACISMO INSTITUCIONAL: PARA COMPREENDER O CONCEITO.

Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 1, n. 3, p. 77–88, 2011. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/275>. Acesso em: 21 nov. 2024.

VIANNA, M. C. **Vozes e o silenciamento das escolas rurais: um balanço da educação do campo em Campos Dos Goytacazes/RJ**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.