



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

MARIA LILIANE SANTOS DA SILVA

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: do projeto pedagógico à construção de práticas pedagógicas para a formação do sujeito nas relações étnico raciais

GUARABIRA

2019

MARIA LILIANE SANTOS DA SILVA

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: do projeto pedagógico à construção de práticas pedagógicas para a formação do sujeito nas relações étnico raciais

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil, do Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, como requisito avaliativo para obtenção do Título de Especialista.

Orientador: Prof. Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza.

GUARABIRA

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, Maria Liliâne Santos da.
Educação quilombola: [manuscrito] : do projeto pedagógico à construção de práticas pedagógicas para a formação do sujeito nas relações étnico raciais / Maria Liliâne Santos da Silva. - 2018.
56 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Educação Étnico Racial na Educação Infantil) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Wallace Gomes Ferreira de Souza., UFCG - Universidade Federal de Campina Grande."

1. Projeto Político Pedagógico . 2. Educação étnico-racial.
3. Práticas pedagógicas.

21. ed. CDD 305.8

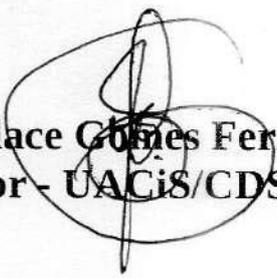
FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA LILIANE SANTOS DA SILVA

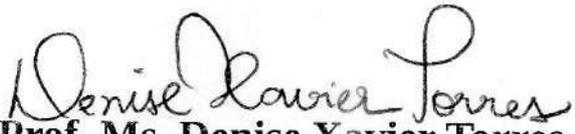
EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: do Projeto Pedagógico à construção de práticas pedagógicas para a formação do sujeito nas relações étnico raciais

Conceito/nota 10,0 aprovado em Guarabira
Paraíba, 20 de março de 2019

Banca examinadora


Prof. Dr Wallace Gomes Ferreira de Souza
Orientador - UACIS/CDSA/UFCG


Prof. Dr. Ivonildes da Silva Fonseca
Examinadora Interna - DE/CH/UEPB


Prof. Ms. Denise Xavier Torres
Examinadora Externa - UAEDUC/CDSA/UFCG

Às Crianças da comunidade remanescente de quilombolas, Cruz da Menina, que vocês nunca percam esse olhar de esperança, que nos motiva a lutar por dias melhores.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e a oportunidade de novas aprendizagens. À minha família, vocês são o alicerce em que estão respaldados meus valores e princípios, me ensinaram com humildade e simplicidade a lutar e a nunca desistir dos meus sonhos.

À professora Dr^a Ivonildes da Silva Fonseca, com quem tanto aprendi durante o curso a quem considero um exemplo de determinação na luta contra as injustiças sociais. Ao professor Dr^o Wallace Gomes Ferreira de Souza, responsável pela orientação desse trabalho, suas indicações foram fundamentais para conclusão deste estudo.

De modo geral, agradeço a todos os professores que ministraram disciplinas neste curso, cada um de sua forma, me fizeram refletir minhas práticas enquanto pedagoga. Aos meus colegas de turma, pela amizade e companheirismo, em especial a Valnize e Carol pela parceria em tantos trabalhos, conversas e histórias de vida partilhadas.

À todos da Comunidade Quilombola Cruz da Menina, vocês deram vida a esse trabalho e me motivaram a escrever, especialmente a Tia Lia exemplo de educadora, que tanto contribuiu para o desenvolvimento deste estudo e a Tia Nalva pessoa de bem com a vida e coração generoso. Obrigada pela parceria em tantos momentos!

“Aprendi que se depende sempre de tanta, muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente sente, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar”

(Luiz Gonzaga Júnior – Gonzaguinha).

RESUMO

Esse estudo é resultante da conclusão do curso de Especialização em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil. Nossa pesquisa se fundamenta a partir do pressuposto como se desenvolvem as práticas pedagógicas na Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada na comunidade remanescente de quilombolas, Cruz da Menina, no município de Dona Inês, curimataú paraibano. Nesse sentido, fez-se necessário abordarmos o Projeto Político Pedagógico enquanto documento basilar para o planejamento e execução de todas as atividades escolares, desse modo nos embasamos em Mendel (2012) entendendo que o currículo perpassa a identidade e a cultura, isto porque, a experiência de vida é imprescindível na construção identitária, Vasconcellos (2008), Veiga (1995) concordam que, por meio do PPP é possível re-significar as ações dos agentes da escola, pois esse documento traz intencionalidades fundamentais para o planejamento participativo, bem como o fazer partilhado e solidário de todos os agentes que compõe a escola. Ademais, nos reportamos também a Silva (1999), Lopes (2011), Freire (1983), entre outros, que concordam na importância de uma educação voltada à realidade dos alunos e na sua formação identitária. Logo, o cumprimento da Lei 10.639/03, bem como das Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Quilombola, corroboram para o fazer educativo voltado a realidade das escolas quilombolas, tendo em vista sua cultura e ancestralidade ligadas ao território. Nesse ensejo, voltaremos nosso olhar para a escola referida, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativa, denominada estudo de campo, nossa análise se realizou através da observação e de uma entrevista semi-estruturada, que apontou para iniciativas voltadas ao cumprimento da referida Lei, no entanto ainda existem entraves que dificultam o exercício efetivo de uma educação contextualizada a realidade.

Palavras chave- Projeto Político Pedagógico, Educação étnico-racial, Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study is based on the conclusion of the Specialization Course on Ethnic-Racial Education in Early Childhood Education. Our research is based on the assumption of how pedagogical practices are developed at the Paulo Freire Municipal School, located in the remaining community of quilombolas, Cruz da Menina, in the municipality of Dona Inês, curimataú Paraíba. In this sense, it was necessary to approach the Political Pedagogical Project as a basic document for the planning and execution of all school activities, so we are based on Mendel (2012), understanding that the curriculum permeates identity and culture, life experience is essential in the construction of identity; Vasconcellos (2008), Veiga (1995) agree that through the PPP it is possible to re-signify the actions of the school agents, because this document brings fundamental intentions for participatory planning, as well as the sharing and solidarity of all agents which makes up the school. In addition, we also report Silva (1999), Lopes (2011), Freire (1983), among others who share in understanding the importance of compliance with Law 10.639 / 03, as well as the Operational Guidelines for Quilombola School Education, which their turn corroborate to the educational make facing the reality of the quilombola schools, considering their culture and ancestry linked to the territory. In this opportunity, we will return to the referred school, through a qualitative study, called a field study, our analysis was carried out through observation and a semi-structured interview, which pointed to initiatives aimed at compliance with said Law, however there are still obstacles that impede the effective exercise of a contextualized education to reality.

Keywords - Pedagogical Political Project, Ethnic-racial Education, Pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I- O PPP COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA	9
1.2- Pensando o currículo no plural.....	14
1.3- A questão étnico racial um deslocamento necessário.....	20
CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COMO DIREITO	25
2.1- Marcos legais e princípios norteadores	30
2.2- Somos filhos dá terra: oralidade, memória e territorialidade	37
CAPÍTULO III- EXPERIÊNCIA DE DONA INÊS.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

INTRODUÇÃO

Esse estudo é resultante da conclusão do curso de Especialização em Educação Étnico-Racial na Educação Infantil. Nossa pesquisa se fundamenta a partir do pressuposto de investigar como se desenvolvem as práticas pedagógicas na Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada na comunidade remanescente de quilombolas, Cruz da Menina, no município de Dona Inês, curimataú paraibano.

Assim, nossa pesquisa é norteada pelas questões levantadas: a) analisar como se desenvolvem as práticas pedagógicas na escola quilombola; b) conhecer como se dá o planejamento e a execução do PPP na escola pesquisada; c) Identificar que identidade é veiculada no currículo pensado para essa escola.

Nesse sentido, fez-se necessário abordarmos o Projeto Político Pedagógico enquanto documento basilar para o planejamento e execução de todas as atividades escolares, desse modo nos embasamos em Mendel (2012) entendendo que o currículo perpassa a identidade e a cultura, isto porque, a experiência de vida é imprescindível na construção identitária; Vasconcellos (2008), Veiga (1995) concordam que por meio do PPP é possível re-significar as ações dos agentes da escola, tendo em vista, que esse documento traz intencionalidades fundamentais para o planejamento participativo, bem como o fazer partilhado e solidário de todos os agentes que compõe a escola.

Ademais, nos reportamos também a Silva (1999), Lopes (2011), Freire (1983), entre outros que, concordam com um fazer educativo voltado a realidade dos alunos. Diante disso, o cumprimento da Lei 10.639/03, bem como das Diretrizes Operacionais para a Educação Escolar Quilombola, por sua vez, corroboram para uma educação não para os sujeitos quilombolas, mas sim, dos sujeitos, pensada com eles e voltado à realidade das escolas quilombolas, tendo em vista, sua cultura e ancestralidade ligadas ao território.

Com efeito, olhar para o nosso campo de pesquisa parte da minha experiência enquanto mediadora da oficina de acompanhamento pedagógico pelo Programa Novo Mais Educação, ofertada na escola campo de estudo, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017. A partir da observação e participação nas atividades cotidianas escolares, assim como, pela convivência com os sujeitos da comunidade, me proporcionou um olhar sensível às questões que discutiremos durante o trabalho.

Desse modo, me coloco como parte dessa luta, respeitando as suas histórias e seus direitos, principalmente no que concerne ao acesso e as condições de permanência

em uma escola, cujo currículo direcione a uma educação pautada para valorização étnica, ratificada por um PPP que parta do chão da escola e, por sua vez reverbere em práticas pedagógicas concomitantes a realidade dos sujeitos, na perspectiva de valorização dos seus saberes e na sua ampliação.

Nesse ensejo, voltaremos nosso olhar para a escola referida, por meio de uma pesquisa de cunho qualitativa, denominada estudo de campo. Parafraseando Gil (2002) o estudo de campo é uma pesquisa que evidencia uma comunidade específica, podendo ser uma comunidade voltada para qualquer atividade humana, “a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”. (p. 56).

Com essa finalidade, fizemos uso de uma entrevista com a professora, que teve como roteiro os pontos norteadores: práticas pedagógicas na escola quilombola, planejamento e a execução do PPP, bem como, a identidade veiculada no currículo da escola *lócus* do nosso estudo. Assim, Lüdke e André (2015) nos asseguram de que “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima” (p. 25). Nessa perspectiva, a entrevista estará como ponto de apoio para nossas discussões, optamos pela modalidade semi-estruturada, para garantir mais flexibilidade permitindo que se façam adaptações que forem pertinentes durante o transcorrer do diálogo.

Logo, conforme nossas análises a Escola Municipal Educador Paulo Freire, em seu Projeto Político Pedagógico contempla a Lei 10.639/03, no documento é reconhecida a importância da sua implementação. Desse modo, nas nossas análises, realizadas através da observação e de uma entrevista semi-estruturada, sinalizaram em potencial, para iniciativas voltadas ao cumprimento da referida Lei, no entanto, ainda existem entraves que dificultam o exercício efetivo de uma educação contextualizada a realidade.

CAPÍTULO I- O PPP COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA

Hodiernamente, o Projeto Político Pedagógico vem sendo elemento de discussão em pesquisas educacionais, como instrumento para subsidiar a melhoria do ensino formal. Mediante as legislações vigentes, surge por parte da escola a responsabilidade de organizar-se de forma democrática e com igualdade de representação nos espaços deliberativos.

Pensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) escolar, portanto, requer uma ação reflexiva com base na realidade para uma educação que atenda as necessidades para o desenvolvimento integral de seus sujeitos. Congruente a isso, entendemos que esse documento é parte integrante dentro do processo de organização do trabalho pedagógico propriamente dito.

Elemento norteador de todas as ações desenvolvidas no âmbito escolar, o Projeto Político Pedagógico, ou proposta pedagógica é um documento teórico-metodológico, basilar para intervenção e conseqüentemente, transformação da realidade. Em consonância a isso, concordamos com Vasconcellos (2008) ao selecionar o termo Projeto Político Pedagógico a Proposta Pedagógica, pois, devido a sua amplitude contempla “as dimensões mais específicas da escola (comunitárias e administrativas, além da pedagógica), até as mais gerais (políticas, culturais, econômicas, etc,)”. (p. 169).

Tendo em vista sua importância, a LDB, Lei 9394/96 estabelece em seus artigos 12 a necessidade da elaboração da proposta pedagógica, e nos 13 e 14 que essa construção seja realizada com a participação dos profissionais da educação e comunidade escolar; há garantia de autonomia para construção de um documento que tenha a “cara” da escola, que nele esteja impresso a realidade dos sujeitos que a escola venha a atender, respeitando as particularidades dos sujeitos, manifestações culturais, religiosidade e trabalho.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

[...] **Art. 13º.** Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

[...] **VI** - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (p. 11).

Sob a ótica do princípio da participação, a LDB estabelece o princípio da gestão democrática, ratificando os princípios da autonomia da escola, na parte financeira, pedagógica e administrativa. Do mesmo modo, garante a autonomia da construção do Projeto Político-Pedagógico de acordo com a realidade da escola e dos sujeitos que a constituem. Mendel (2012) enfatiza que a LDB destaca três principais eixos direcionados a construção da Proposta da escola, que são:

- O eixo da flexibilidade está vinculado à autonomia, possibilitando que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico;
- O eixo de avaliação que reforça um aspecto importante a ser observado nos diversos níveis do ensino público;
- O eixo da liberdade que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e proposta de gestão democrática do ensino público, que será definida em cada sistema de ensino. (p. 4).

Assim, a tríade currículo, cultura e identidade estão intrinsecamente relacionados ao projeto pedagógico. Para Lopes (2011) “o pertencimento a um grupo cultural é entendido como garantia de autenticidade, o que torna a experiência de vida do sujeito o fator primordial na construção de uma política de identidade” (p. 189).

Em consonância a isso a LDB (1996), em especial, o artigo 28, enfatiza que os sistemas de ensino, deverão promover as mudanças necessárias, para se adequarem às peculiaridades da vida rural de cada região. Para tanto, é preciso que em cada escola haja adequações aos conteúdos curriculares e da metodologia adotada em sala. Também é necessário que a instituição escolar tenha uma organização, incluindo a definição do calendário escolar, que atenda as necessidades do público a que se destina.

Na elaboração, execução e avaliação do PPP, é preciso lembrar, pautada em Caldart (2012), a escola é a materialidade da luta pela educação, assim, o princípio do coletivo é fundamental para se conquistar a transformação tão almejada. Logo, trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história são matrizes preponderantes para a elaboração da proposta pedagógica da escola, a gestão coletiva e a auto-organização dos estudantes para um ambiente educativo.

Parafrazeando Vasconcellos (2008) a própria metodologia de trabalho com o PPP viabiliza re-significar a ação de todos os agentes na escola, isso se deve ao fato do documento trazer sua intencionalidade. Assim, o autor considera que o PPP é fundamental para o planejamento participativo. Logo, tendo por base uma visão geral, Vasconcellos, seleciona possíveis critérios para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, a saber:

- Surgimento da necessidade do projeto
- Decisão inicial de se fazer
- Trabalho de sensibilização e preparação
- Decisão coletiva
- Elaboração
- Marco referencial
- Diagnóstico
- Programação
- Publicação
- Realização interativa
- Avaliação; atualização do diagnóstico
- Reprogramação anual
- Avaliação de conjunto
- Reelaboração (parcial ou total). (p. 174).

Desta feita, a construção do PPP consiste em um processo de tomada de decisões democráticas, produto que se constrói num movimento participativo. Todos participam na construção e avaliam, assim, surge à necessidade de uma nova concepção de organização do trabalho escolar.

O conceito de projetar, traz a ideia de projeto para um futuro, pautados na realidade, a utopia é campo de possibilidade, a medida que produzimos o documento a partir da coletividade e compartilhamento, executaremos e avaliaremos, esse documento será algo legítimo da escola. Desse modo, gerando o sentimento de pertencer à aquele espaço, pois nele estão as histórias, lutas que se materializam nos nossos argumentos.

Por isso, o Projeto é singular, cada escola deve construir o seu próprio PPP, levando em consideração que mesmo escolas que estejam em localidades próximas, vão apresentar realidades diferenciadas pelos alunos que frequentam comunidade, as relações de trabalho, cultura, entre outros tantos aspectos que forjam a identidade da escola e que exigem um cuidado diferenciado na elaboração do seu projeto.

Definição da identidade da escola, na perspectiva de gerar melhorias significativas no ensino, ultrapassar a concepção de educação bancária, problematizada por Freire, sobretudo, se faz necessário entender o aluno como produtor do conhecimento. É a partir das experiências vivenciadas pelos alunos que o conhecimento

é produzido e re-significado por suas lutas, condições materiais de existência que deve nortear o desenvolvimento do projeto. Segundo Veiga (1995)

A principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico-pedagógico, passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o Projeto Político-Pedagógico da escola dará indicações necessárias a organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (p. 14).

Nesse sentido, a autora nos propõe uma nova organização escolar, direcionada pelo projeto da escola, mas que principalmente, envolva o fazer partilhado e solidário de todos os agentes que compõe a escola. Contudo, Veiga, nos aponta que o ponto de partida para a construção do Projeto Político-Pedagógico é o marco referencial, isto é, a tomada de posição da escola em se fundamentar em uma teoria que subsidie ações para a prática social, no tocante a melhoria dos problemas da instituição.

Na visão de Vasconcellos (2008) o marco referencial resulta da resposta de perguntas fundamentais que, por sua vez, pretende a compreensão da intencionalidade da instituição com relação ao ideal de sujeito que se pretende formar, para qual sociedade e em que fundamentação a escola se embasa para garantir o cumprimento dessas premissas. Com efeito, o marco referencial “tem como função maior tensionar a realidade no sentido da sua superação/ transformação e, em termos metodológicos, fornecer parâmetros, critérios para a realização do diagnóstico”. (p. 182).

Em conformidade, Vasconcellos, nos orienta que o marco referencial é composto por três partes fundamentais, a saber: “Marco Situacional (onde estamos, como vemos a realidade), Marco Filosófico ou Doutrinal (para onde queremos ir), Marco Operativo (que horizonte queremos para nossa ação)”. (p.182).

Á vista disso, é indispensável que a escola se ancore em uma teoria que seja capaz de fundamentar sua luta. Por isso, se faz necessário motivar os professores à um trabalho reflexivo de sua prática, uma vez que a escola se propõe a considerar as experiências de seus alunos, torna-se inaceitável acatar algo imposto de cima. A cerca disso, Veiga (1995) *apud* Freitas (1991), compreendem que:

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer do próprio “chão da escola” com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola. (p. 23).

Seguramente, essa mudança de paradigma acarreta em um deslocamento em trazer o que é significativo para a escola pelo olhar dos sujeitos que compõe aquele espaço. Assim, Veiga é categórica ao expressar que aos órgãos organizativos como Ministério da Educação (MEC), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação não têm a incumbência de impor um modelo de projeto, porém, tem o dever de subsidiar os meios para a elaboração de um projeto singular de cada instituição, possibilitando assistência técnica e financeira para esta finalidade.

Destarte, a luta da escola se materializa na descentralização, tendo em vista a garantia da autonomia para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Principalmente, precisamos lembrar que o Projeto Político Pedagógico da escola está intrinsecamente relacionado ao arranjo social, pois, na visão de Veiga “a escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade”. (p. 16).

Ter uma proposta, político pedagógica contextualizada, assim como processo que permita de forma adequada a mesma ser reformulada constantemente é um elemento fundamental para o desenvolvimento de todas as atividades pretendidas pela escola. Logo, entendemos que a realidade e a forma organizativa das comunidades quilombolas devem estar expostas na construção do Projeto Político Pedagógico.

Tendo em vista que o papel da educação quilombola é mediar o saber escolar com os saberes locais, advindos da ancestralidade que formou a cultura do segmento negro na África e no Brasil. Para Vasconcelos (2008) a proposta pedagógica da escola está sempre em processo de construção e (re) construção coletiva de conhecimento ao passo que

O projeto político-pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (p. 169).

Contudo, a organização escolar e curricular para o cumprimento integral de um currículo que atenda à Lei Federal 10.639/03, acrescenta a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas instituições de ensino do Brasil. Isso fortalece a percepção da necessidade de mudar conceitos e entender a diversidade étnica do país, a partir da educação.

Portanto, percebe-se que a educação, a partir das instituições de ensino e também a partir de um novo “olhar” didático pedagógico diante dessas questões, pode de maneira expressiva colaborar para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, sarada de qualquer preconceito e discriminação. Neste âmbito, o PPP deve abarcar uma formação que priorize a valorização de um ensino que direcione para valores humanos coletivos, para autonomia compreendendo-se sujeito de cultura e de saberes.

Nessa perspectiva, Mendel (2012) ratifica que a construção do PPP deve estar interligando a “diversidade cultural dos membros da comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também, da necessidade de construção da identidade da escola que será refletida no projeto”. (p. 5). Do mesmo modo que

Considerar a multiplicidade das escolas e dos projetos distintos representa admitir as diversas missões e objetivos das escolas em relação às comunidades das quais fazem parte. Além disso, a escola também agrega identidades culturais dos alunos, professores, técnico-administrativos e funcionários. E, e num outro nível, a escola pública está inserida numa visão política do que se espera de cidadãos em uma sociedade do século XXI. (p. 5).

Assim, a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico é de suma importância para um ensino que respeite a identidade de seus alunos, suas histórias de vida, conquistas e ações para o futuro. A partir da leitura da realidade da escola, serão definidas as prioridades, quais os obstáculos restritivos que tem dificultado o trabalho na escola.

Por conseguinte, a tomada de decisão a partir de um retrato da realidade da escola nos direciona à operacionalização e, para isso, se faz necessário prever encaminhamentos. Logo, o desvelar de novos caminhos para a melhoria educacional é parte fundamental na discussão sobre currículo, assim, discorreremos sobre sua importância na organização escolar, a seguir.

1.2- Pensando o currículo no plural

Na visão de Lopes (2011) não é fácil definir um conceito para currículo, pois, seu conceito precede suas proposições, ultrapassando seus limites, está no cotidiano da sala de aula, nas disciplinas que compõe a grade curricular e suas ementas, os planos de

ensino dos professores, e esses aspectos competem ao que denominamos currículo escolar. Assim, “não é possível responder o que é currículo apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre sentidos de tal termo, sempre parciais e localizado historicamente”. (p. 19).

Com efeito, as teorias curriculares estão diretamente ligadas à organização escolar desde o processo de ensino até a seleção do que ensinar e como ensinar. No transcurso histórico essas teorias foram sendo formuladas e reformuladas de acordo com as mudanças econômicas, sociais e políticas que vigoravam.

O termo currículo no sentido que conhecemos nos dias atuais, surge nos Estados Unidos, com foco na educação de massas, Bobbitt propôs um modelo curricular voltado para a organização da administração científica formulado por Taylor. Nesse sentido, um grande marco foi o livro “The curriculum” Bobbitt postulava que a escola deveria formar o futuro trabalhador, por meio de uma educação que funcionasse, tal qual, uma indústria.

Em contrapartida, John Dewey, em seu livro *the child end the curriculum*, defendia que o planejamento curricular deveria considerar conteúdos dos interesses dos seus alunos, pois, a educação deveria ser espaço de vivências para a construção de uma aprendizagem democrática. No entanto, o modelo proposto por Bobbitt foi ratificado, por meio da obra de Tyler, influenciando muitos países, entre os quais, o Brasil ao longo de quatro décadas. Neste sentido as palavras de ordem eram organização e desenvolvimento, segundo Lopes (2011)

a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social produzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e / ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos; quem os define e em favor de que são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. (p. 29).

Nessa ótica, o currículo pode representar relações de poder, partindo do pressuposto de que a seleção do currículo é uma escolha intencional que a escola faz à luz de teorias permeadas de ideologias. No contexto brasileiro, como em outros países, essas teorias tradicionais, foram introduzidas no cotidiano escolar, em concordância a isso, Sacristtán (2000) nos orienta de que não há neutralidade no currículo escolar, pois:

O currículo é uma práxis antes de um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (p. 15-16).

Logo, esses modelos curriculares irão subsidiar na elaboração das propostas curriculares das escolas, que estão diretamente relacionadas ao ideal de escola e de cidadão que se deseja formar. De acordo com Silva (1999) na década de 60 o movimento de reconceptualização das teorias curriculares, teve como principais expoentes o inglês Michael Young, Althusser, Pierre Bourdieu, Michael Apple, Paulo Freire no Brasil, entre outros, formularam críticas à teoria tradicional, nos propõe que “ao tomar o status quo como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo”. (p. 30).

Para Silva (1999) Pierre Bourdieu, firma sua crítica na visão de que a escola reverbera a reprodução das relações de poder, econômicas, sociais e de trabalho. Outrossim, a escola ao legitimar a cultura dominante como a correta, de forma arbitrária rejeita a realidade em que o aluno se encontra, assim, sofrendo a desvalorização de sua cultura no ambiente escolar. Contudo, a perspectiva fenomenológica de currículo rompe com a teoria tradicional do currículo, desta forma, “é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento de experiência”. (p. 41). Em contrapartida o currículo de bases tradicionais enfatiza sua organização nas disciplinas científicas.

Desse modo, Lopes (2011) nos aponta que, no contexto brasileiro, Paulo Freire foi um dos grandes expoentes a inspirar concepções curriculares pautadas “na compreensão do mundo-da-vida dos indivíduos que convivem no espaço da escola”. (p. 34). Sua obra tem elementos fundamentais à teorização sobre currículo a exemplo *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Educação como prática da liberdade* (1983).

Nessas obras, a crítica tecida por Freire, ao currículo existente, configura-se como uma síntese da definição de “educação bancária”, em sua visão o currículo tradicional encontra-se incoerente á realidade dos sujeitos a quem essa educação se dirige, assim, propõe uma proposta que contemple a realidade dos sujeitos, sugere que o ensino parta de uma leitura de mundo, na obra *documentos de identidade*, Silva (1999), afirma que

Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. [...] é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo [...]. (p. 59-60).

Em conformidade ao pensamento Freiriano a escola precisa investir em uma proposta pedagógica que possibilite aos sujeitos uma (re) leitura abrangente da realidade da escola, via construção de conhecimentos que potencializem uma educação que parta do contexto local, em que focalize os modelos de produção econômica, de relações de trabalho, ou seja, que esteja relacionada à vida e, para vida dos sujeitos. Segundo Freire (1983)

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço da democratização, intensifique a nossa inexperience democrática, alimentando-a. [...] De teoria, na verdade, precisamos nós. De teoria que implica numa inserção da realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo plenamente, praticamente. (p. 93).

Nesse sentido, Paulo Freire, não desenvolveu uma teoria específica sobre currículo, porém, em suas obras estão permeadas por questões que podemos remeter às teorias curriculares. Para Silva (1999) duas questões dentro da teoria desenvolvida por Freire merecem destaque no que tange a teoria curricular: “o que ensinar?”. Em sua preocupação com a questão epistemológica fundamental (“o que significa conhecer?”), Paulo Freire desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a teorização sobre o currículo”. (p.57).

Ao trazer o mundo do aluno para a escola, Freire (1983) também remonta o conceito de cultura, o autor não acredita em uma divisão entre cultura erudita e cultura popular, a primeira se sobrepondo a segunda, mas em culturas diversificadas e estas devem estar presentes no ambiente escolar, conforme as vivências dos alunos. Assim, “cultura é a poesia dos poetas letrados de seu país, como também a poesia de seu cancioneiro popular. Que cultura é toda criação humana”. (p. 109).

Nessa ótica, a cultura popular é entendida como conhecimento que deve fazer parte do currículo, assim, sendo precursor no Brasil do movimento chamado pós colonialista. Segundo Silva (1999), esse movimento visa “problematizar as relações de

poder entre os países que, na situação anterior, eram colonizadores, e aqueles que eram colonizados”. (p. 62).

A ruptura desse ideal de cultura elitizado nos direciona a uma reflexão sobre, qual a cultura que o currículo escolar está sistematizando nas escolas? Sabemos que o Brasil em sua formação carrega em sua totalidade, a essência das matrizes africana e indígena e portuguesa, ainda que, haja tanto preconceito e tentem mascarar essa realidade.

A escravidão, as estratégias de vedar a ascensão social das mulheres e homens negros (as), bem como, o preconceito intrínseco e extrínseco que ronda a nossa sociedade, não foram suficientes para impedir que todos nós brasileiros, sejamos fruto dessa miscigenação. Todavia, esse revés são adversidades oriundas da nossa estrutura social, pautada em uma sociedade travista e aristocrática.

Logo, os processos que decorreram durante e após a colonização, subsidiaram um transcurso histórico de desigualdade de um povo em detrimento de outro, isto é, o ideário de que o europeu fosse superior às demais etnias. Assim, a perspectiva multiculturalista percebe o currículo contemporâneo, como uma nova forma de organizar o conhecimento, sobretudo, prevê uma desconstrução do ideário de cultura única, mas legitima a cultura como híbrida. Na visão de Lopes (2011)

A pergunta central não é “o que ou como ensinar”, mas por que alguns aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? [...] quais as relações entre o “conhecimento oficial” e os interesses dominantes da sociedade? Por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo. (p. 31). (grifo nosso).

Sabendo disso, em uma visão dinâmica, o currículo escolar representa mais que um programa sistematizado, atuante na organização dos tempos e espaços em que a escola desenvolve suas atividades, mais que uma “bússola” que sinaliza o trajeto a seguir, podendo indicar o êxito ou o fracasso escolar. Para mais, o currículo escolar representa relações de poder, ou seja, disputas ideológicas de uma cultura em detrimento de outras.

A teoria multiculturalista, mais difundida no Brasil por Peter McLaren, em seu livro publicado no Brasil em 1997, multiculturalismo crítico, traça uma estratégia investigativa para o mapeamento do campo cultural para o respeito à raça e a etnicidade. Na visão de Lopes (2011) o currículo multiculturalista propõe

Reivindicações dos grupos minoritários por escolas especializadas nas quais suas culturas fossem valorizadas, proposta que recebe muitas críticas quando

se trata de escolas para negros ou homossexuais, mas que é amplamente aceita por grupos hegemônicos – escolas católicas e protestantes, por exemplo. (p. 188).

Desta feita, o autor entende que o pertencimento a um grupo cultural é formado pelas experiências de vida dos sujeitos e, é fator preponderante na construção da identidade. Lopes, também destaca o trabalho de Moreira¹ no Brasil, no que tange a teoria multiculturalista, seu estudo remete ao equilíbrio entre igualdade social e pluralidade cultural, nessa perspectiva, Lopes aponta que:

O currículo precisa, assim, dar conta, ao mesmo tempo, do respeito à diferença e do compromisso da escola com a justiça social. Inicialmente, a luta por igualdade e justiça social envolvia mais claramente aspectos culturais, com a defesa do diálogo entre as culturas como forma de superar o relativismo. (p. 191).

Nesse sentido, o currículo escolar, na sua atribuição de organizador da construção do conhecimento, tanto nas esferas burocráticas, quanto na organização do trabalho pedagógico, bem como na gestão escolar, precisa ter como ponto de partida uma discussão reflexiva acerca do respeito às diversas culturas, não priorizando uma e esquecendo-se das outras, principalmente da cultura da comunidade em que a escola esteja inserida.

Isso porque, o currículo escolar também é um elemento que forja nossa identidade enquanto sujeitos participantes de um processo, por isso é necessário que sejamos capazes de nos reconhecer dentro do ambiente escolar, principalmente, conhecer para valorizar e respeitar as diversas culturas. Nesse ensejo, o conhecimento é a base para desprogramar dentro de nós mesmos preconceitos que pela formação social, histórica e econômica do nosso país estão no inconsciente popular. Para isso, se faz necessário que a escola acolha a luta por uma educação que possibilite condições de ensino igualitárias nos nossos direitos, mas singular no que tange ao respeito e a valorização da nossa identidade étnica.

¹MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

1.3- A questão étnico racial um deslocamento necessário

Na conjuntura estrutural da sociedade, os grupos sociais são classificados em detrimento de outros. Todavia, historicamente o povo negro foi desabonado em relação a outros povos, na realidade brasileira não foi diferente, a escravização sofrida pelos povos vindos da África, trouxe consequências que até os dias atuais representam desigualdades sociais.

Nesse sentido, ao voltarmos nosso olhar para a história da educação brasileira, podemos depreender que as questões étnico-raciais e sociais desenharam o curso diferenciado dos grupos sociais no nosso país. Com efeito, a carência educacional sofrida pela população negra, que por sua vez se reverbera nas disparidades vivenciadas até os dias atuais, acerca disso Silva (1992) nos assegura que

Ao referir-nos a educação no Brasil, sob a ótica étnico-racial, somos levados a tratar da desigualdade e da exclusão, no que tange ao acesso aos bancos escolares, vividas pela população não-branca. Por mais de duzentos anos, os africanos escravizados não tiveram nenhum tipo de oportunidade de estudo formal. Inicialmente o processo de alfabetização dos negros se deu em base de atos de caridade e, quando muito, de filantropia. Até a metade do século XX, o Brasil era destituído de política educacional. (p. 195).

Parafrazeando Freire (1983) as relações sociais no contexto brasileiro desde a sua colonização, o homem sempre sofreu a imposição do poder, poder dos reis, governadores reais, capitão mor, nunca ou quase nunca, podendo interferir na construção social do nosso país. Nesse viés, inferimos que apesar desse passado de desigualdades, é inegável o legado histórico e cultural do povo negro na nossa cultura, que está vivo em nós enquanto descendentes dessa história.

No cenário educacional brasileiro, muitas foram às lutas encabeçadas pelos militantes do Movimento Negro, no sentido de horizontalizar o acesso a uma educação de qualidade, a usufruir dos mesmos direitos, a boas oportunidades de emprego, saúde, ou seja, a condições materiais dignas de existência como todo sujeito tem.

Nesse sentido, na Constituição Federal de 1988, em seu Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), possibilitou um novo olhar sobre as comunidades negras rurais que garantiu a propriedade das terras. Do mesmo modo, em seu Art. 2º atestam que comunidades remanescentes de quilombos são “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com a presença da ancestralidade negra relacionada

com a resistência à opressão histórica sofrida”. Conforme a nossa Constituição Federal (1988)

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental.

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (p. 2).

Com base no exposto, direcionamos nosso olhar ao contexto escolar, principalmente, para a necessidade de um currículo que tenha um olhar sensível para nossa constituição pluriétnica. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) trazem como tema transversal pluralidade cultural que, se acerca das “manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente”. (p. 122).

No entanto, foi apenas no governo Lula que ocorreu a regulamentação da Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece em seu artigo 26 A: para isso nos assegura o ensino da história da África em toda educação básica e em cursos superiores, principalmente os de formação de professores. Desse modo, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, garantindo autonomia das escolas para construir a sua proposta curricular fundamentada na realidade dos seus discentes.

Destarte, passa a ser obrigatório o ensino de história e cultura Afro-brasileira o que, por sua vez, deverá fomentar um trabalho pautado no reconhecimento e valorização das nossas matrizes africanas, enquanto aspectos da nossa identidade, bem como, para sanarmos as disparidades ainda existentes em relação à cultura Afro-brasileira.

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Na visão de Gomes (2010) na vida social aprendemos a identificar as pessoas como brancas e negras, fazendo comparações e classificando os sujeitos conforme o nosso entendimento, isso porque:

É na cultura e na vida social que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver as pessoas como negras e brancas e, por conseguinte, a classificá-las e a perceber suas diferenças no contato social, na forma como somos educados e socializados, a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. (p. 23)

Nesse contexto, a escola é a peça fundamental para a desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas, desde que, a Lei nº 10.639/03 seja efetivamente implementada nas escolas. Desse modo, conhecer sobre a história e a cultura africana e afro-brasileiras é o primeiro passo para nos enxergarmos como sujeitos oriundos dessa história. Todavia, ao falarmos sobre as escolas quilombolas ratificamos a importância de um currículo que valorize a cultura e os aspectos formativos das vivências dos discentes e da comunidade em que a escola está inserida.

Assim, os alunos ao ocuparem os bancos escolares, trazem consigo conhecimentos prévios que precisam ser explorados, valorizados e ampliados, conforme a perspectiva de Brandão (1991) “não há uma única forma nem único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. (p. 9). No mesmo enfoque Brandão, 2007 nos lembra de que

Vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa, ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções e ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira essa lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar com um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima. (p. 24).

Quando abordamos a questão da “identidade social” nos remetemos ao coletivo, através de uma construção atrelada a um grupo, ou mais, implicando a tanto a adoção como a (re) construção de normas, princípios e valores do agente social com o qual nos identificamos, tornando-os mais um dos responsáveis pelo repasse de aspectos morais e éticos essenciais a formação do sujeito, em particular, o quilombola. Tendo em vista, as singularidades desses sujeitos, segundo Lopes (2011).

As identidades dos sujeitos são determinadas pelas posições ocupadas pelo sujeito na estrutura social. É esse lugar que define os grupos sociais. É a localização dos sujeitos nesses grupos que os faz agir desta ou daquela forma. Assim, por exemplo, membros da classe operária partilham de uma identidade de trabalhador (e uma cultura própria) em função de sua localização no sistema produtivo. (p. 220).

Nesse sentido, educação está presente em todas as instâncias de nossas vidas: no aprender, no ensinar, assim como no conviver perpassando as experiências que nos constituem como sujeitos de saberes, desde a família, escola, comunidade, igreja, assentamentos e sindicatos, enfim, a educação se insere em todas as instituições que nos constituem como homens e mulheres, e são nessas relações cotidianas que vamos formando nossa identidade.

Na ótica de Caldart (2012) entender a prática social como princípio educativo é reconhecer que todo ser humano tem sua raiz, seu lugar, seu trabalho sua própria identidade. O território quilombola é efetivamente espaço de produção e de cultura “terra é mais do que terra” (p. 32).

Assim, faz-se necessário que o currículo escolar esteja voltado para as particularidades da comunidade a sua relação com a terra, a agricultura familiar, suas manifestações culturais, sua religiosidade, a própria cultura, como um “modo cotidiano de vida por isso mesmo, ele produz significados, valores comportamentos, ideais, com uma dimensão diferente daquelas usualmente incluídas no conceito antropológico de cultura”. (p. 43).

O valor da terra para o agricultor está relacionado à sua própria existência, visto que, o trabalho no campo tem uma contribuição relevante para a formação integral do ser humano, na constante interação do agricultor com a terra na produção da vida, são saberes que fomentam a construção de uma identidade, que se concretizam em ações de solidariedade, de cooperação, do pensar no coletivo propriamente dito, isto é um modo próprio de se relacionar com a natureza entendendo-a como a fonte de sustento seu e de sua família.

Em consonância a isso, pertencer a uma comunidade quilombola corresponde a uma identidade social, que traz consigo um novo modo de compreender o quilombo, como lugar de saberes próprios, de cultura, de identidade na configuração de uma educação específica. O que implica necessariamente na adequação do currículo, na didática para uma educação fundamentada na vida e para a vida, centrada na realidade

do aluno e de sua comunidade, na perspectiva de aproximar vida cotidiana e escola, no tocante a respeitar os diversos saberes. Nesse sentido, Lopes (2011) pontua que:

Tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico é, portanto, reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, negros e indígenas também desempenham papéis relevantes e substantivos, são aprendizagens que precisam ser realizadas e que convergem para a educação das relações étnico-raciais. [...] deve constituir-se em ambiente educativo, acessível à comunidade à qual serve, em que se respeita o outro, em que se dá visibilidade a todos, combatem-se as discriminações, busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos, estimulando a auto-imagem e a auto-estima positivas e promovendo a igualdade étnico-racial, pelo reconhecimento da diversidade e pela desconstrução das diferentes formas de exclusão. (p. 103).

É preciso considerar que a escola não é um ambiente homogêneo, na verdade é um espaço de diversidades culturais, sociais, econômicas e históricas. Nesse sentido, a ausência do debate étnico-racial no currículo, acarreta por invisibilizar as alunas e alunos negros e, reforçar comportamentos racistas. Assim, precisamos trabalhar no tocante ao fortalecimento de ações escolares fundamentadas na Lei 10.639/03 para o respeito às diversas etnias, principalmente a contribuição africana na nossa cultura, religiosidade, culinária, bem como, todo um constructo de práticas e saberes ancestrais que fomentam nossa identidade enquanto brasileiros.

CAPÍTULO II- EDUCAÇÃO QUILOMBOLA COMO DIREITO

Ao voltarmos nosso olhar, para o processo histórico da formação brasileira, é inquestionável o quanto a escravização sofrida pelos povos vindos da África, acarretou em disparidades sociais que até os dias atuais se reverberam no racismo intrínseco e extrínseco, a luta pelo território, por condições dignas de vida e de acesso e permanência no sistema de ensino, entre outros.

Muitas são as marcas deixadas por esse processo que infringem os direitos básicos de cada sujeito, sabendo disso, a população negra foi ao longo dessa trajetória desabonada no direito a ter direitos. No centro desses conflitos estão o movimento negro e outros aliados dessa trajetória, que incansavelmente travaram lutas ferrenhas pela conquista dos direitos fundamentais do povo negro.

Nesse contexto, ao falarmos em Quilombo nos vem à imagem pré- concebida criada no inconsciente popular de um agrupamento de pessoas que foram escravizadas, fugidas dos desmandos e da violência dos grandes latifundiários. Segundo Ferreira (2012) no livro dicionário da educação do campo

Se em áreas banto da África, *kílobò* significava sociedades de homens guerreiros, no Brasil colonial a denominação *quilombola* passou a designar homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade. (p. 647).

Em contrapartida, urge a necessidade de redimensionar o conceito de quilombo, visto que, as comunidades quilombolas não têm um único formato, ou seja, são difusas e diversas em sua constituição e nas formas de se relacionar, pois, suas construções são alicerçadas em suas histórias e lutas. Na visão de Leite (2012) “o quilombo metaforiza um quadro mais amplo que pode ser vinculado ao que vem sendo visto como a própria África no imaginário do chamado mundo ocidental”. (p. 295).

Ao longo da história brasileira podemos identificar a perseguição e violência sofrida por essa população, em sua liberdade e dignidade, até mesmo ao direito a desenvolver suas práticas religiosas, sendo discriminados e marginalizados na sociedade. Na visão de Ferreira, mesmo ano.

Baseando-se no significado da *resistência* e trazendo a questão da reparação dos danos provocados pela escravidão negra, o movimento negro encaminhou a discussão referente à necessidade de se reconhecerem direitos singulares aos afrodescendentes e de incorporá-los à Carta Magna. (p. 650).

Desse modo, precisou-se muitos debates por parte dos militantes do movimento negro para a conquista de avanços, um dos marcos legais que reverberam esse legado é o artigo 68 da constituição de 1988, Ato das Disposições Transitórias, representa a conquista do território como a possibilidade da efetivação de um projeto de liberdade. Assim, no texto legal, afirma “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Para Leite (2012) a Carta Magna de 1988, atribui ao quilombo “o reconhecimento da cidadania e territorialidade negada aos descendentes dos africanos”. (292). Assim, a garantia dos direitos territoriais aos remanescentes das comunidades quilombolas propõe que se faça um redimensionamento do conceito de quilombo, sobretudo, compreende a população negra brasileira como sujeitos de direitos.

Tendo em vista que o movimento do tempo, as relações sociais estabelecidas e a resistência ampliam o poder simbólico no que se refere à identidade étnica, principalmente, pelo requisito da autoatribuição o sujeito passa a ser reconhecido pelo Estado como sujeito de direito. Para Ferreira (2012) “o procedimento para a identificação e a delimitação desses territórios parte da memória coletiva de seus moradores, que passam a ressignificar suas próprias histórias de vida”. (p. 650).

Na visão de Leite, existem quatro categorias para analisar os significados de quilombo no Brasil, a saber: o quilombo enquanto sujeito (quilombola), o quilombo território, enquanto patrimônio cultural e quilombo projeto. Nesse sentido, identificamos o quilombo como espaço de resistência histórica, produtor de sentido que se resignifica e se atualiza em suas reivindicações e conquistas, que possui vínculos socioculturais e históricos com um tipo de qualidade e organização social.

Parafrazeando Leite, a dimensão de quilombo enquanto sujeito nos remete a forma como foi imposto o sistema escravista segregando os sujeitos de seus laços de parentesco, sua língua, sua religião, enfim, provocando uma ruptura nas relações que caracterizam a vida humana, “ao tentar criar um tipo de fronteira pela expropriação do direito de ser, exercer e, se ver como coletividade”. (297).

Assim, desencadeando a criação de perfis marginalizados e específicos para a população negra, bem como, a violência e o desrespeito sofrido por essa população foi sendo “justificado” pelo contexto marginalizado a que foram socialmente impostos.

O quilombo enquanto território representa a ancestralidade africana fomentada por um coletivo, atribuindo a um lugar o sentimento de pertença, assim como, sua própria identidade. A Constituição Federal de 1988, não foi suficiente para equiparar as desigualdades sociais sofridas por essa população, porém, introduz via pressões do movimento negro a possibilidade de garantir o reconhecimento do seu território.

São destacados por Leite (2012) dois modelos de quilombo enquanto território, a saber: “o modelo “fazendas” (propriedades individuais e agronegócios de pecuária e agricultura comercial) e, de outro, o modelo terras comunais (roçados, pequenas lavouras, com revezamento circular de criação de animais para o sustento direto das famílias)”. (p. 298).

Fazendas, são as propriedades privadas destinadas ao agronegócio, seu objetivo pauta-se na produtividade e no lucro. Por outro lado, temos o modelo de terras comunais caracterizado pela agricultura de subsistência. Desse modo, o segundo modelo representa as comunidades quilombolas, ou seja, pela necessidade de resistir, dentro das condições existentes.

A terceira é denominada quilombo patrimônio cultural, ancorado na legislação, essa categoria estabelece por meio da salvaguarda da memória coletiva, pela ancestralidade, cultura, religiosidade. Assim, o quilombo emerge como lugar de memória resignificado pela luta, seus saberes, como espaço de conquista.

Parafraseando Leite, o quilombo projeto se materializa na militância dos movimentos quilombolas, mediante a um projeto que se materializa nas “lutas antirracistas, nas lutas por reorganização do território, das lutas contra as intolerâncias religiosas e culturais e das lutas por educação diferenciadas, sobretudo com seus conteúdos voltados para a história da África e a cultura afro-brasileira”. (p. 302).

A educação escolar quilombola, para além das suas lutas, é embasada legalmente pela Lei 10.639 de 2003 e, regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/2004, assim como, pela resolução CNE/PC 01/2004 que, instituem as diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em 2009, o MEC aprovou o plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação nas Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ademais, não podemos esquecer que esta, é justamente a Lei de Diretrizes de Bases para Educação Nacional, que por sua vez é alterada pela inclusão do artigo 26 A e alteração do 79 B, já citados acima. Estes artigos

correspondem a inclusão no currículo escolar da história e cultura afro-brasileira e africana, não apenas em escolas quilombolas, mas todas as escolas, sejam públicas ou privadas, deverão contemplar essa temática no currículo escolar.

Anteriormente a isso, tivemos em 1998 a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs, que são orientações para o trabalho de mediação do professor. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem como tema transversal pluralidade cultural que se acerca das “manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente”. (p. 122).

Nesse sentido, a instituição escolar é um espaço de formação de cidadãos e cidadãs, de valorização e respeito à diversidade étnica e cultural. Nela, o respeito e valorização da história individual deve ser reconhecida para que cada um se torne um agente social com interesses comuns, visando o bem da coletividade, entendendo que, todos estão inseridos num processo contínuo de reconstrução humana ao longo das gerações.

Posteriormente são implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola pelo Parecer CNE/CEB 16/2012 e a Resolução CNE/CEB 08/2012. Nesse ensejo, a educação escolar quilombola é uma modalidade de educação básica, estabelecida como direito de suma importância para a conquista dos direitos sociais, a começar pela oferta de uma educação respaldada pelas Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola, Resolução nº 08/2012.

Em seu Artigo 3º amplia o conceito até então difundido sobre comunidades quilombolas, entendo por quilombos:

- I - Os grupos étnico-raciais definidos por autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;
- II - Comunidades rurais e urbanas que:
 - a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;
 - b) Possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.
- III- Comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros. (p. 3).

A autoatribuição é um processo de construção identitária, pois, à medida que as comunidades quilombolas vão acessando as legislações que lhes garantem direitos, assim, como através do movimento negro e do movimento quilombola, os sujeitos vão

se reconhecendo enquanto parte de uma história, de lutas e conquistas, mas que ainda está longe de chegar ao fim. Configura-se como uma modalidade da educação básica, trazendo uma adequação de como a educação deve ser orientada para esses grupos étnicos. Para isso, fundamentam-se na memória coletiva, relações de trabalho, línguas reminiscentes, das práticas culturais, religiosidade e ancestralidade.

Existem comunidades quilombolas rurais e urbanas, pois o que principalmente as define é o sentido que aquele território representa sua memória histórica, cultural que se reverbera nos laços de pertencimento que provem da ancestralidade. Assim, elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 08/2012 a Educação Escolar Quilombola será oferecida em escolas localizadas em comunidades quilombolas (rurais e urbanas), assim como, escolas que recebem parte significativa de alunos oriundos de comunidades quilombolas. Do mesmo modo, ter um currículo que abarque os conteúdos comuns, mas que assegure as peculiaridades dessa modalidade de ensino, subsidiando a formação identitária, articulando a realidade da comunidade, seus saberes locais aos conhecimentos formais.

No Parecer CNE/CEB Nº: 16/2012 está assegurado que

A dimensão da ancestralidade africana resignificada no Brasil, os conhecimentos transmitidos pelas gerações de negros que viveram durante o período da escravidão, as mudanças advindas após o processo da Abolição, as vivências e as lutas no Brasil, antes e durante a ditadura militar, os avanços sociais e políticos advindos da Constituição de 1988 e as lutas pela garantia do direito à terra, ao território, à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação encontram-se emaranhados nesse processo. Pensar o currículo da Educação Escolar Quilombola não significa se ater apenas a um passado histórico ou se fixar ao momento presente. Significa realizar a devida conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais, as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro, as tradições, as festas, a inserção no mundo do trabalho.

Desse modo, pensar a educação escolar quilombola, transcende uma visão longínqua, puramente de um passado escravista. Porém, há que se pensar que essas relações foram se resignificando ao longo da história, as comunidades quilombolas, tem de fato uma relação diferenciada com o território, relacionada à sua ancestralidade e seus saberes.

Isso porque, tem todos esses territórios originaram-se da fuga de pessoas escravizadas, muitos desses territórios foram comprados, cada comunidade tem sua

forma de se organizar, não existe um padrão homogêneo de organização das comunidades quilombolas, elas são diversificadas em suas organizações sociais. Embora, compartilham do mesmo direito que lhes é assegurado: uma educação própria, ancorada na legislação prevista, organizada democraticamente no chão da escola, tendo seus sujeitos como protagonistas, bem como, o apoio técnico e financeiro dos órgãos regulamentadores e dos movimentos negro e quilombola, nessa luta que é de todos.

Todavia, a movimentação em torno da questão racial no sistema de educação pública brasileiro, não corresponde apenas ao aspecto pedagógico, mas político militante, causa essa, empreendida pelo movimento negro e o movimento quilombola.

As Leis que hoje temos, outrora foram pauta de pressões pela conquista do direito a uma educação que contemple a história e cultura afro-brasileira e africana. Diante desse legado de conquistas, daremos continuidade às nossas reflexões identificando e pormenorizando os principais marcos legais, que regulamentam a educação escolar quilombola, como modalidade da educação básica.

2.1- Marcos legais e princípios norteadores

No bojo das discussões para a elaboração da Constituição Federal de 1988, o país passava por um período de redemocratização, os movimentos sociais, enquanto grupos protagonistas plurais, em especial, destacamos o movimento negro, que remontam um discurso que há muito vinha pressionando no reclame aos direitos básicos, até então negligenciado pelo Estado.

A falácia do mito da democracia racial, em comunhão ao preconceito e a discriminação, os tipos sociais forjados no inconsciente popular, foram uma constante realidade na composição social brasileira, mesmo no pós-abolicionismo. Assim, corroborando para a propagação do preconceito racial, assim como a ideologia do branqueamento, travestidas em muitos e distintos casos, o preconceito, câncer do nosso país, perdura nas relações sociais.

Em consonância a isso Haufbauer destaca que

Tudo indica que, a razão principal pela qual, no Brasil o ideário do “branqueamento” se manteve como hegemônico até meados do século XX se localiza nas relações de poder patrimoniais e clientelistas (avessas a todo processo de democratização institucional e impessoalização das relações sociais) que marcaram profundamente a formação sócio política do país. (p. 10).

Ao mesmo tempo, no discurso do Estado brasileiro, a população negra é evocada como parte constituinte fundamental na nossa formação, porém a realidade nos mostra uma situação de descaso a essa parcela da população, que tanto foi desabonada em seus direitos. Como expresso na Constituição Federal de 1988, no Art. 3º dos direitos fundamentais, os objetivos da República federativa do Brasil:

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Grifo nosso).

Desse modo, o texto constitucional propõe a defesa da equidade social, de uma sociedade sanada das disparidades sociais e econômicas. Contudo, os moldes que foram forjados a nossa formação enquanto nação, com um passado de desigualdade, pela marginalização de uma parcela da população em detrimento de outra.

Mediante a isso, se estabeleceram consequências que até os dias atuais, mesmo depois de 29 anos da promulgação da Carta Magna, a luta contra o preconceito e a luta pela apropriação dos nossos direitos, resguardada pela constituição, são embates urgentes, em uma sociedade elitista e preconceituosa.

Desse modo, um dos principais marcos legais que compõe a trajetória de lutas e conquistas foi sem dúvidas a elaboração e implementação da Constituição Federal de 1988, como já citada. Nesse contexto histórico, o protagonismo do movimento negro, foi fundamental para essa conquista.

Nesse sentido, passa a ser assegurado no Artigo 68 Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), segundo Mitidieri (2016)

- a) Quilombo como direito à terra, na condição de suporte de residência e sustentabilidade há muito almejadas nas diversas unidades de agregação de famílias e núcleos populacionais compostos majoritariamente, mas não exclusivamente de negros e afrodescendentes: art. 68 do ADCT, sobre “remanescentes das comunidades de quilombos”;
- b) Quilombo como um conjunto de ações em políticas públicas e ampliação de cidadania, entendidas em suas várias dimensões: título I, direitos e garantias fundamentais; título II, cap. II, dos direitos sociais; e c) quilombo como um conjunto de ações de proteção às manifestações culturais específicas: art. s 214 e 215 sobre o patrimônio cultural brasileiro. (p. 359).

Desta feita, os princípios elencados dizem respeito, a garantia dos direitos sociais adquiridos pela promulgação da Carta Magna de 1988, em decorrência das pressões do movimento negro. Assim, normatizando dispositivos legais que estabelecem direitos atribuídos ao reconhecimento da identidade étnica, que nos direciona a multiplicidade das relações organizativas dos quilombos, sua história e cultura atreladas ao território.

Muito embora, mesmo após pouco mais de duas décadas da vigência da Constituição de 1988, a realidade de titulações das comunidades remanescentes quilombolas é um processo árduo e travista que dificulta a titulação das terras. Banal (2013) evidencia que, “a capacidade operacional da burocracia dos órgãos fundiários procede a conta-gotas e, sem dirimir os conflitos, traz a incerteza da reprodução física e cultural as comunidades quilombolas”.

Outrossim, pensar os avanços nas titulações e certificações das comunidades quilombolas é parte de um processo de luta, auto reconhecimento identitário, que por sua vez, repercute em um redirecionamento do seu olhar enquanto sujeito pertencente a esse processo histórico, que lhe confere autonomia e acesso aos seus direitos.

Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais vem tomando espaço pela preocupação de uma educação que atenda as especificidades de um ensino pautado na realidade dos alunos. Ao compreendermos a conjuntura da formação brasileira, fica visível que as desigualdades de hoje são heranças das desigualdades de outrora, que persistem e devem ser combatidas.

Desse modo, Educação Escolar Quilombola para além da luta, tem uma ancoragem legal. Com pouco mais de 14 anos da sua promulgação, a Lei 10.639/03 no governo Lula, se insere no contexto educacional como parte da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, contemplando em seu texto a necessidade de uma educação diferenciada, voltada a conteúdos pertinentes a história e cultura afro-brasileira e africana.

Nessa perspectiva, a ação dos movimentos negro e quilombola foram de suma importância para este feito, também podemos caracterizá-la como ação afirmativa no sentido ao antirracismo, a intolerância religiosa e cultural, que se apresenta em uma educação para o respeito e valorização a nossa constituição enquanto nação pluriétnica.

Indubitavelmente, essa Lei deverá perpassar não apenas as escolas que se auto reconhecem como quilombolas, mas todo o sistema de ensino, escolas públicas e privadas, inclusive, nos cursos de formação para professores. Logo, a história e cultura

afro-brasileira deverá transversalizar todo o currículo escolar, sendo conteúdo recorrente e interdisciplinar.

Em decorrência da Lei 10.639/03, a LDB é altera em seus artigos 26 –A e 79 –B, instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Sobretudo, esta Lei deve ser considerada como ação afirmativa para a conquista de direitos, como medida subsequente a promulgação dessa lei, temos a implementação do Parecer CNE/CP 01/2004, que nos orienta

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes de valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p.32).

Nesse ensejo, a Lei 10.639/03, o Parecer do CNE03/2004 e a Resolução 01/2004 são mecanismos legais, pelos quais são propagados ações de afirmação contra o racismo, principalmente no âmbito escolar, para a desconstrução de estereótipos preconceituosos, bem como, pela construção, pelo aluno, de uma auto imagem positiva de si, mediante orientações legais que ampliam as instituições educacionais quanto a suas atribuições.

Desse modo, a promover um fazer escolar que aproxime a realidade dos alunos ao ensino formal escolar, ou seja, é preciso uma educação que ultrapasse os muros escolares, aprender para a vida tendo compreensão de que é um sujeito histórico e cultural, atenuando-se a correção das desigualdades históricas e sociais que reincidem sobre grupos étnicos na sociedade.

O conceito de quilombo é amplo e classifica-se dentro da categoria de povos ou comunidades tradicionais, que é assegurado pelo disposto na Convenção de 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre grupos indígenas e tribais promulgada pelo Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004; e, o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. São grupos culturalmente diferenciados que se auto reconhecem na sua organização própria nas relações sociais, econômicas e culturais.

Partindo da necessidade de se entender a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade educacional específica, os movimentos negro e quilombola, mais uma vez são protagonistas no processo de conquista de direitos. Todavia, na Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, o movimento quilombola representou forte

influência para a elaboração do eixo VI Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Assim, a elaboração desse eixo preconizou a necessidade de uma legislação específica para a educação quilombola, isto é, que assegure o acesso, permanência para um ensino que estabeleça, antes de tudo, por meio dos órgãos competentes, Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação para que a Educação Escolar Quilombola se tornasse uma modalidade de ensino. Conforme o documento da CONAE (2010)

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (p. 131-132).

Ainda dentre os objetivos pretendidos na CONAE estão, a valorização dos profissionais da educação, a formação continuada de professores e gestores para orientá-los na efetivação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares. Ademais, com a oferta de cursos em nível de pós-graduação lato sensu e stricto sensu sobre relações étnico-raciais no Brasil e a história e cultura afro-brasileira e africana.

A fomentação de estratégias que assegurem o acesso e permanência de sujeitos de diferentes origens étnicas em cursos superiores. Bem como, “introduzir, junto a Capes e CNPq, a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura africana e afro-brasileira como uma sub-área do conhecimento dentro da grande área das ciências sociais e humanas aplicadas”. (p. 104-105).

Desta feita, a Conferência Nacional de Educação, por meio de reivindicações do movimento negro e do movimento quilombola, subsidiou a deliberação para que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios cumpram com os requisitos propostos no documento final da CONAE 2010. Atendendo a essa determinação, as legislações que se seguiram estão ancoradas nas especificidades que caracterizam a educação quilombola, sendo instituída, a partir disso, como modalidade escolar.

Partindo deste pressuposto, a educação deverá ser pensada considerando suas especificidades, nesse caso a educação quilombola em interface às demais modalidades, passam a ser concebida pelo princípio da igualdade, equidade e respeito as suas diferenças. Desse modo, dentro das demais modalidades de ensino é preciso um olhar para a educação quilombola, como pensar a educação de Jovens e Adultos na realidade quilombola, a educação do campo, a educação especial.

Frisamos também, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial. Em seu Art. 1º, preconiza a finalidade de “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. (p.15).

Dentre as ações realizadas no panorama paraibano, podemos destacar, a Resolução nº 198/2010 que regulamenta as diretrizes curriculares para a educação nas relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, bem como, da história e cultura indígena no sistema estadual de ensino da Paraíba, nos artigos segundo e terceiro estão expressos:

Art. 2º. A Educação das Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Cultura e História Indígena são constitutivas da Educação em Direitos Humanos, nos marcos do Estado Democrático de Direito, e se assentam nos princípios da diversidade e do pluralismo cultural, como pressupostos do reconhecimento e respeito à dignidade da pessoa humana e à sua identidade cultural, bem como da igualdade de valorização das várias culturas que compõem a formação social brasileira.

Art. 3º. O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena é obrigatório no estado da Paraíba, abrangendo os estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, incluindo todas as modalidades de ensino. (p. 2).

Nesse sentido, a Resolução nº 198/2010, vem ratificar a garantia de um ensino que contemple o ensino de história e cultura afro brasileira, africana e indígena em toda educação básica. Com base nisso, oportunizar condições para uma educação que

respeite as diversidades em uma sociedade plural, respeitando suas particularidades culturais, tendo em vista, que a união delas forma o arranjo de formação do nosso país.

Mediante as reivindicações expressas na CONAE 2010, a Educação Escolar Quilombola passa a ser uma modalidade de ensino, sendo respeitadas suas especificidades históricas e culturais, com base nisso, em 2012, a Resolução nº 8, de 20 de novembro instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Nesse sentido, esse documento deverá estar em consonância as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes no cenário educacional brasileiro.

Toda via, deverá assegurar essa especificidade de ensino que, por sua vez preconizam no título II “Dos Princípios da Educação Escolar Quilombola” em seu artigo 7º que a Educação Escolar Quilombola será norteadada por práticas e ações político-pedagógicas, a saber:

- I -direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II -direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III -respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV -proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V -valorização da diversidade étnico-racial;
- VI -promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII -garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII -reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX -conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; (p. 5).

De acordo com a citação, as especificidades históricas, econômicas, sociais, políticas, culturais, nos remetem a uma realidade escolar diferenciada que exigem uma educação nesses moldes, tanto para escolas em comunidades remanescentes de quilombos, tanto para escolas que embora não estejam localizadas em territórios quilombolas, mas que pelo fato de receberem esses alunos, deverá assegurar o cumprimento efetivo das Diretrizes Curriculares Nacionais, específicas para esta modalidade de ensino.

Logo, o direito a uma educação quilombola escolar, graças a ações do movimento quilombola, corroboraram para a garantia legal de uma educação para todos, respeitando as diversidades culturais e históricas nas cinco regiões brasileiras. Assim, como modalidade escolar ampla, que deverá contemplar as demais modalidades

escolares educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo e Educação Indígena.

2.2- Somos filhos dá terra: oralidade, memória e territorialidade

A questão agrária é uma luta secular, parte integrante da história da formação do Brasil, com isso, o sistema escravocrata, juntamente com a escravização dos povos vindos da África, os quilombos tornaram-se símbolo da luta e resistência pela liberdade. Assim, no decorrer dos séculos foram se formando comunidades remanescentes de quilombos, por todo o território brasileiro.

Na visão de Moura (2007) o conceito de quilombo ainda está muito associado ao Conselho Ultramarino de 1740 “(...) toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”.

Apesar da sustentação legal por meio da Constituição Federal de 1988, principalmente, pelas determinações do artigo 68 (ADCT), é possível identificarmos na maioria dos casos, nas comunidades quilombolas o descumprimento dos direitos humanos basilares à todos os indivíduos, como moradia, educação, saúde, o direito aos recursos naturais, e até mesmo de realizar suas práticas culturais e religiosas.

Em consonância a isso, o Decreto 4887 de 2003 “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. Decreto 4887/03

§1º Para os fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental. (p. 1).

Ratificando o artigo 68 (ADCT), o Decreto 4887 de 2003 nos garante o reconhecimento e a devida titulação de territórios quilombolas, mediante a auto-

identificação. Para isso, a conjuntura estrutural da nossa sociedade não corrobora para esta garantia, haja vista, as disparidades sociais a que o povo negro foi submetido repercute em desigualdades até os dias atuais.

Conforme Munanga e Gomes (2006) a essência de quilombo transpõe o conceito colonialista de 1740, citado acima, segundo os autores:

quilombo não significou apenas um lugar de refúgio de escravos fugidos, mas a organização de uma sociedade livre formada de “homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema.

Nesse sentido, a omissão com que o negro foi tratado na formação brasileira, ainda sendo, essencialmente importante para o sistema econômico, centrado na acumulação de capital para as classes mais abastadas. A pessoa negra não foi condescendente a essas atrocidades, muito pelo contrário, lutou incansavelmente pela conquista de seus direitos e pela afirmação e reconhecimento da sua identidade.

Todavia, a materialização dessa luta está no movimento negro e no movimento quilombola, principalmente podemos inferir que os quilombos brasileiros são sinônimos de resistência, por resistirem a um sistema injusto de imposição. Moura (2007) cita Magalhães (In: *Marcas da Terra, Marcas na Terra*), afirmando que

A terra representa, para esses sujeitos, patrimônio cultural e histórico, na medida em que há valores morais a ela atribuídos a serem transmitidos de geração a geração. Ela não é percebida apenas como objeto em si mesma, de trabalho e de propriedade. Através de diversos saberes e concepções de mundo criados e reelaborados no trabalho cotidiano com a terra, homens e mulheres, camponeses migrantes (...) buscam que sua dignidade seja reconstruída, garantida e respeitada, para que possam também transmitir a outras gerações uma obra, uma história. (p. 10).

Desse modo, os quilombos passam a representar uma organização própria, por meio de ações mútuas de solidariedade, a utilização comunitária da terra, a liberdade para práticas culturais e religiosas construíram um modelo de sociedade. No qual, criassem um sentimento de pertença, que vai além da posse da terra, propriamente dita, mas que interligasse os sujeitos que moram no local as relações com o território e com os meios de subsistência.

Concomitante a isso, precisamos entender os quilombolas estão incluídos no conceito de educação do campo, enquanto comunidades tradicionais, isto é, povos que

tem uma relação diferenciada com o território. Isso porque, “o terra é o sustento, o alimento que vai mantê-los vivos. Da terra e na terra se desenvolvem atividades vitais, plantio e colheita, marcos históricos”. (p. 11).

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as experiências das vivências e a relação com o território vão caracterizando pontos de confluência nas comunidades quilombolas no Brasil, é preciso compreender que não existe um modelo padronizado e estático para definição das comunidades quilombolas.

Visto que, as terras de preto, terras de santo, como são também nomeadas as comunidades remanescentes de quilombos são plurais em um país em dimensão territorial tão extenso. Mas que tem em comum a dívida histórica secular, em detrimento da ambição desmedida de alguns, que veiculou dor e sofrimento aos descendentes de africanos que, tiveram como destino viver de forma marginalizada. Porém, se levanta e vai à frente pelos seus direitos coletivos e intransferíveis.

Segundo Moura (2007) afirma que os quilombos

Prosseguem guardando esses princípios e mantendo a esperança de terem seu direito à titularidade de suas terras reconhecido e, ao mesmo tempo, celebram a vida com suas danças e festas tradicionais, que festejam o fim do plantio, o fim de uma colheita ou uma promessa alcançada. (Moura, p. 6-7).

Destarte, o quilombo também representa o espaço da memória presente nos festejos tradicionais, na narrativa dos mais velhos para as novas gerações, sua ancestralidade africana em seus saberes e suas práticas. Sobretudo, a coletividade é o que irá orientar autoconhecimento e a conquista de seus respectivos direitos, Mitidieri (2016) ratifica que, “é o modo de vida coletivo e a participação de cada um no mesmo, o que dá aos sujeitos a possibilidade de serem incluídos no processo de reconhecimento”. (p. 361).

Concomitantemente, as comunidades quilombola, ao acessarem as informações referentes aos seus direitos, vão construindo mecanismos coletivos para a obtenção de seus direitos, um exemplo são as associações comunitárias, por meio delas, os sujeitos poderão se articular para buscarem subsídios para a conquista da terra, de moradias, escola, bem como ao direito de manter suas tradições.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013)

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo,

um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva. (p. 439).

O sentimento de pertença parte de um projeto de liberdade construído coletivamente e, não de algo imposto por razões de interesses externos a comunidade, sem a participação de sua gente. Nesse sentido, o papel da escola é fundamental, para a valorização e o autorreconhecimento enquanto sujeito histórico, quilombola e por sua vez, de direitos.

Desta maneira, o desafio maior, é o de construir um currículo que abarque os elementos da cultura da comunidade, no sentido de valorizar as identidades que formam o povo brasileiro, alheio a qualquer preconceito, tornando a escola um espaço pedagógico capaz de dar voz à comunidade, redimensionando o ensino para que não hajam barreiras entre a vida cotidiana e os saberes formais ministrados na escola, ou seja, a relação entre o currículo formal e o currículo oculto, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos sujeitos que integram o quilombo.

Partindo desse pressuposto, no capítulo seguinte, nos debruçaremos acerca dessa temática, como questão basilar para uma educação igualitária, no que concerne a valorização da própria cultura. Nesse ensejo, tomaremos como delimitação do nosso campo de pesquisa a Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada na comunidade quilombola Cruz da Menina, no município de Dona Inês- PB.

Para tanto, nossa pesquisa tem como objetivo discutir acerca da importância da construção do Projeto Político Pedagógico, enquanto documento fundamental para o desenvolvimento de todas as atividades no âmbito escolar. Principalmente, enfocaremos as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola campo do nosso estudo, compreendendo que uma escola quilombola precisa atender as especificidades desta modalidade de ensino, assim como, estar de acordo com a realidade da comunidade.

CAPÍTULO III- EXPERIÊNCIA DE DONA INÊS

“[...] Liberdade, essa palavra que o sonho humano alimenta, que não há ninguém que explique e ninguém que não entenda...” (Cecília Meireles).

A comunidade Quilombola Cruz da Menina está localizada no município de Dona Inês, estado da Paraíba, na região do Curimataú, a localização da comunidade delimita-se com as comunidades rurais ao norte com Tanques, a sul com a Zona Urbana do município, a leste com Queimadas e a oeste com Zé de Fogo.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico da escola, a comunidade conquistou seu auto reconhecimento pela Fundação Palmares no ano de 2008. No ano seguinte, foi criada a Associação Remanescente do Quilombo da Cruz da Menina, com objetivo de defender e fortalecer a luta pela valorização da etnia afro-brasileira na comunidade. Contudo, o processo para a regularização fundiária pelo INCRA foi aberto em 2011 e ainda estão aguardando pela titulação. Segundo o PPP EMEPF²

Através do artigo 1º da Lei nº. 7668 de 22 de agosto de 1988, a Comunidade Cruz da Menina foi reconhecida como Remanescente de Quilombo, em 26 de março de 2008, possibilitando a seus habitantes, que por várias décadas foram submetidos ao preconceito e esquecimento pelos políticos públicos, e que assumam finalmente a sua condição de cidadãos. (p. 2017).

Mediante dados do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Educador Paulo Freire (PPPEMEPF), a agente comunitária de saúde Maria Batista Ferreira, contabilizou na Comunidade Cruz da Menina, duzentos e vinte e seis habitantes em dados gerais. Sendo cento e dezoito homens e cento e oito mulheres. No total de setenta e sete famílias, contudo, muitas dessas famílias, vivem na mesma casa.

Outrossim, a maior fonte de renda dessas famílias é proveniente de trabalhos prestados na capital, como pedreiros ou ajudantes de obras. Onde passam de segunda-feira a sexta-feira no trabalho em João Pessoa ou Campina Grande e só retornam para a comunidade no final de semana.

O nome “Cruz da Menina”, contam os mais velhos, originou-se após a morte de uma menina chamada Dulce, que aos sete anos de idade vinha do sertão da Paraíba acompanhada dos pais, cuja mãe se chamava Olindrina, o pai não se sabe o nome e, uma ajudante chamada Maria Caetano, no ano de 1877. Marques (2017) afirma que

² Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Educador Paulo Freire (PPP EMEPF).

Segundo relatos do grupo, por volta de 1850, uma família de viajantes chega até a localidade em busca de abrigo. Constituída por uma família de pai, mãe e filha eles seguiram em caminhada para a fazenda de Joaquim Cabral de Melo e solicitaram comida e água. Ao terem seu pedido negado, percorreram o território em busca de guarida. Ao pararem em uma certa localidade, a filha do casal não aguentou o tempo de privação e chegou a óbito. Para os moradores locais, esse lugar ficou conhecido como espaço de milagre, tendo em vista que após o falecimento da criança, surgiu um olho d'água. (MARQUES, p. 6).

Assim, Passou a ser povoada por volta de 1850, os primeiros moradores da comunidade foram: Sinésio; Joaquim Luiz; Pedro Luiz; Manoel Honório; Antônio Honório e outros. Antes, a comunidade era conhecida como Tapuio, porém, foi instituída como Cruz da Menina em 1956.

Nesse sentido, Marques (2017) constrói um estudo acerca da cartografia da comunidade, sobretudo, ao que tange as representações sociais e as relações de poder na comunidade Cruz da Menina. Assim, corrobora para uma compreensão inicial de que as relações de trabalho e com o território “mantém uma memória espacial emoldurada por relações internas do grupo, ao tempo em que a presença da condição de trabalho demonstra o esbulho histórico de terras sofrido por eles”. (p, 10).

Nesse seguimento, voltaremos nosso olhar para a realidade da Escola Municipal Educador Paulo Freire, localizada na comunidade remanescente de quilombolas Cruz da Menina. Desta feita, enfocaremos a importância de trabalhar a Lei 10.639/03 no currículo escolar, que por sua vez, deverá ser peça fundamental para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, enquanto instrumento norteador de todas as atividades escolares, sobretudo das práticas pedagógicas.

O cumprimento desta Lei não significa apenas a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, mas uma ação afirmativa permanente em uma sociedade desigual. Nesse viés, suscita de nós educadores tomada de decisão pela superação de visões estereotipadas veiculadas por determinados grupos sociais, para a construção de uma educação que esteja de acordo com a realidade dos alunos.

No centro dessas discussões, entendemos as práticas pedagógicas como elemento de fundamental importância para a aquisição de novas aprendizagens. Bernardes (2009) reflete acerca da relação ensino aprendizagem, entendendo-a, como uma unidade dialética dentro da atividade pedagógica, por meio da práxis “que se

constitui uma atividade coletiva e transformadora das relações sociais originadas nas relações educacionais no contexto escolar”. (p. 238).

Logo, baseia-se em Vásquez (1977) para afirmar que as circunstâncias da atividade humana com potencial de transformar, só são viáveis pela prática revolucionária, que pressupõe: “a) não só os homens são produtos das circunstâncias como estas são igualmente produtos seus. [...]; b) os educadores também devem ser educados. [...]; c) as circunstâncias que modificam o homem são ao mesmo tempo modificadas por ele”. (p. 159-160).

Em consonância a isso, o percurso de construção do nosso objeto de estudo, nos direcionou para uma pesquisa *in locu*, qualitativa, caracterizada como estudo de caso, a fim de fazer uma análise empírica de como se desenvolvem as práticas pedagógicas em uma escola quilombola.

Nesse sentido, utilizaremos como principais instrumentos para coleta de dados a observação, o PPP da escola, fotografias e principalmente uma entrevista com a professora da sala. Concomitante a isso, Lüdke e André (2015) nos explicam que a investigação científica, para que seja considerada fidedigna é impreterível que a observação seja controlada e sistemática, haja vista que isso implica na “existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e da preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “como” observar”. (p. 25).

Com essa finalidade, faremos uso de uma entrevista com a professora, para Lüdke e André, “uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima” (p. 25). Nessa perspectiva, a entrevista estará como ponto de apoio para nossas discussões, optamos pela modalidade semi-estruturada, para garantir mais flexibilidade permitindo que se façam adaptações que forem pertinentes durante o transcorrer do diálogo.

Logo, nosso estudo busca subsídios para demonstrar a importância das práticas pedagógicas voltadas ao trabalho para as relações étnico-raciais, principalmente em se tratando de uma escola quilombola. Assim, defendemos um trabalho voltado à realidade do aluno do campo quilombola, que valorize seus saberes e sua cultura.

Todavia, a questão basilar em nossa pesquisa materializa-se na importância da questão étnico-racial, enquanto direito instituído, que se reverbera no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, durante o mês de dezembro de 2017,

tivemos a oportunidade de conhecer e conviver com a comunidade quilombola Cruz da Menina, mais precisamente com a comunidade escolar.

Nesse ensejo, entrevistamos a professora Maria da Luz, carinhosamente chamada por todos de tia Lia, que prontamente nos atendeu. Nossa primeira pergunta foi a respeito de sua formação e, nos respondeu: “Sou formada em História Especialista em História do Brasil e Especialista em História do Brasil e Educação Especial”. (Fala da professora).

Em consequente, perguntamos: quais eram as séries que a turma contemplava e quantos alunos eram conforme a série (ano)? “Este ano nossa escola atende 34 crianças. Sendo 11 alunos de pré-escola. Turma única no período da manhã e noturno da tarde são: 04 no 1º ano, 03 de 2º ano; 05 do 3ºano, 04 do 4º ano e 06 de 5ºano em uma turma multisseriada”. (Fala da professora).

É sabido que a realidade da educação do campo, no contexto das salas multisseriadas, em sua maioria, exige do professor, uma maior sensibilidade para lidar com esse ambiente. Nessa perspectiva, exige que se reconheça a realidade social em que se trabalha e, com isso, ocorra a valorização da sua cultura, esse poderá ser um dos primeiros passos.

Na sequência, indagamos acerca da relação escola comunidade, como ela percebe essa relação escola comunidade, tal qual, como ocorre a participação dos pais na vida dos filhos, “Vejo como peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Porém, a participação dos pais é basicamente em reuniões e eventos”. (Fala da professora).

Percebemos na fala da professora que existe uma fragilidade na participação da maioria pais na vida escolar de seus filhos que, por sua vez, em potencial, poderá dificultar a concretização da aprendizagem dos alunos. Além da realidade da turma ser multisseriada, aumentando ainda mais a responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Desta feita, não poderíamos deixar de tratar em nossa entrevista da elaboração do Projeto Político Pedagógico, Assim, perguntamos como é feita a sua construção, se os pais participam e de que forma isto ocorre, ela nos respondeu:

Sim, no final de cada ano é realizado com os pais reuniões de avaliações e sugestões para o ano seguinte. E no decorrer do ano letivo em cada reunião bimestral debate-se o que está sendo trabalhado, os avanços e as dificuldades do cotidiano escolar registrado no PPP. (Fala da professora).

Como anteriormente abordado, o PPP é sem dúvidas o fio condutor de todas as atividades escolares, por isso, intrinsecamente relacionado à realidade da comunidade da qual a escola faz parte, mais do que um documento meramente burocrático, nele deverá estar expresso a identidade da escola. Por seu caráter político, é de suma importância a participação e constante avaliação dos pais e da comunidade na sua elaboração e efetivação.

Consecutivamente, perguntamos sobre a Lei 10.639/03, se ela é trabalhada nas práticas pedagógicas e, nos tempos e espaços escolares, questionamos também se a escola tem algum projeto com essa finalidade, bem como, quisemos saber qual é a reação dos alunos quando esse assunto é abordado.

Em meio a esses questionamentos a professora nos respondeu: “Já, dispomos da Lei no PPP da escola para trabalhar o ano todo. Porém, a culminância é realizada na semana da consciência negra de cada ano. Os alunos aceitam a temática melhor que os pais”. (Fala da Professora). Conforme o Projeto político Pedagógico a Escola Municipal Educador Paulo Freire está fundamentada na

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, onde garante os direitos da inclusão, compreendido como paradigma educacional fundamentado num sistema de valores que reconhece a diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade democrática, por meio da garantia do direito de todos à educação. Bem como, adequação do currículo à filosofia do campo. De modo que, nosso Projeto contempla a LEI Nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e o Art.32. Da LDB 9.394/96. Já que nossa Escola atende uma Comunidade Quilombola. Bem como a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, onde Art. 2o, I - trata do respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. (p. 8).

Da mesma maneira que a professora nos relatou, no PPP da escola está expressa a contemplação da Lei 10.639/03, bem como a compreensão das particularidades que caracterizam uma escola quilombola. Contudo, quando a professora nos diz que “os alunos aceitam a temática melhor que os pais”, não podemos esquecer o passado ao qual os sujeitos desta comunidade foram submetidos, esses são elementos a serem considerados.

Marques (2017) em seu estudo que trata a cartografia por meio da construção de mapas sociais em uma oficina com alguns moradores da comunidade, afirma que

[...] a representação da cerca toma espaço e centralidade em todo o mapa. Para os quilombolas, a cerca representa não apenas arames alinhavados em estacas, mas também, espaços cujos “regimes de propriedade” foram cerceados de direitos históricos de permanência ininterrupta no território. Cruz da Menina é um território entrecortado de propriedades privadas de famílias que ocuparam esse espaço se utilizando da mão de obra quilombola como objeto de mais valia. As famílias mais citadas são as de Joaquim Cabral e Josué Lucas. (p. 11-12).

Essas são informações importantes a serem consideradas ao evidenciarmos sujeitos de um dado local, pois, a relação dos sujeitos com o território e sua historicidade, são elementos fundamentais para traçarmos hipóteses sobre uma determinada realidade. Desse modo, é preciso um olhar sensível para notarmos esses elementos historicamente silenciados e invisibilizados em uma “dita minoria”, que passam por relações históricas de negação de direitos, sobretudo, do direito a escolarização formal.

As comunidades quilombolas na luta pelos seus direitos à terra, ao território, à memória e aos conhecimentos tradicionais vivem as mais diversas situações de racismo: no cotidiano, na relação com os grandes proprietários de terra e das grandes imobiliárias e nas escolas. É importante considerar, que além das formas mais conhecidas de expressão do racismo, há o racismo ambiental. Portanto, a discriminação e o preconceito raciais são elementos que compõem as cenas e situações de violência que essas comunidades enfrentam quando lutam pelo direito ao reconhecimento e pela titulação de suas terras. (SILVA, NASCIMENTO, 2012).

Desta feita, os sujeitos produzem formas próprias de existir e resistir em seu território campesino, mas com marcas profundas do processo de exploração que nossa história e herança escravocrata nos relega. Dando continuidade, perguntamos o que é feito na escola para valorização da identidade étnica, sem hesitar, a professora nos respondeu: “É trabalhado a temática transversalmente no cotidiano escolar ou quando há necessidade. Sempre focando a beleza negra e as riquezas culturais na medida em que os recursos nos permitem”. (Fala da professora).

A exemplo das atividades realizadas na escola que corroboram para a construção de uma identidade étnica, destacamos quatro fotografias, que representam o trabalho sobre a perspectiva étnico-racial envolvendo as práticas pedagógicas, assim como a comunidade de modo geral.



Figura 1- Visita da AACAD na Comunidade Quilombola Cruz da Menina.



Figura 2- Brechó organizado pela associação da Comunidade Quilombola Cruz da Menina.



Figura 3- Máscaras africanas confeccionadas pelos alunos.



Figura 4- Almoço em comemoração ao dia da consciência negra.

A partir destas imagens³, fazemos um paralelo como o que nos disse a professora, no PPP da escola está previsto um trabalho embasado na Lei 10.639/03, bem com como as imagens nos suscitam. Nesse sentido, são referentes a comemoração do

³ Imagens acessadas no facebook da Escola Municipal Educador Paulo Freire, disponíveis em: https://www.facebook.com/paulo.freire.16547?ref=br_rs

dia da consciência negra, ocorrido em 20 de novembro de 2017, todos os anos essa é uma festa aguardada por toda a comunidade e que ocorre na própria escola.

Podemos dizer que a população da Comunidade remanescentes de Quilombola Cruz da Menina, são sujeitos muito festivos. Desse modo, a escola é colaborativa, sendo para nós, considerada como um ponto de confluência que os une em um só objetivo, podemos classificá-la como um dos maiores pontos de referência dentro da comunidade.

No dia da comemoração, como podemos ver na figura 1, foi recebida a visita de alguns membros da Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes (AACADE) é uma entidade sem fins lucrativos que objetiva apoiar as comunidades quilombolas no território paraibano. Assim, ao terminar sua fala uma das integrantes, a escola foi presenteada com a bandeira que representa os quilombos da Paraíba, como símbolo de resistência, representatividade e de unidade na luta.

A associação da Comunidade Quilombola também de fez atuante, como vemos na figura 2, na pessoa da presidente Bianca, foi organizado um Brechó com a venda de peças usadas e peças de artesanato produzidas por mulheres da comunidade que foram expostas na frente da escola, com o objetivo de divulgar os trabalhos feitos na comunidade.

Na figura 3, temos um dos trabalhos produzidos pelos alunos, de forma interdisciplinar, voltado às práticas pedagógicas que objetivam a valorização étnica. Assim, a atividade com as máscaras africanas, não teve apenas a finalidade de um produto final para ser exposto, porém, partiram de contextualização, leituras e o aprofundamento da compreensão através dos conhecimentos prévios dos alunos.

A própria ornamentação da escola nos sugere a um ambiente de valorização de seus sujeitos, em suas paredes estão expostos banners com imagens dos alunos em atividades, assim como, painéis que representam crianças negras e brancas, isso nos remete a aconchego e uma boa acolhida. Esses são elementos basilares para um trabalho contínuo de valorização da diversidade, e, que por isso os saberes ultrapassaram aos portões da escola, comunidade, família e escola.

Momentos como esse no desenvolvimento de uma criança são de extrema importância para sua aprendizagem e formação social, além de reforçar a relação dos conhecimentos formais e os da comunidade de modo a valorizá-los. Acerca disso, Freire (1983) propôs a síntese cultural, que atesta que a educação deve ter por base a realidade dos alunos em seu próprio mundo cultural. “A escola é um dos tempos e

espaços da formação humana e não há como compreendê-la fora de seus vínculos com processos sociais concretos”. (p. 93).

Dando continuidade a nossa entrevista, chegamos ao ponto principal do nosso diálogo, então perguntamos sobre sua opinião acerca de contemplar no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e africana, assim como, o seu desdobramento nas práticas pedagógicas, atentamente nos respondeu:

Bem, para o enfrentamento do preconceito e limites que a sociedade nos permite é fundamental conhecer o passado para vivenciar o presente com sabedoria, valorizando e respeitando os costumes afro-brasileiros e africanos. Nossa comunidade vivencia muitas situações desagradáveis por meio da sociedade e por parte dos próprios membros da comunidade que se fecham diante da história e cultura vivenciada pela comunidade negra. Nossa comunidade (pais) rejeitam esses costumes e das cobranças destes na comunidade, interferindo assim, nas práticas pedagógicas e nos costumes dos mesmos. Os pais avaliam os projetos escolares, o PPP e as atividades cotidianas e, se a escola realizar algo sem a aprovação dos pais, logo é proibido. Desse modo, a questão religiosa é de grande importância, temos 80% dos membros da comunidade evangélicos e 20% católicos. E a escola vem trabalhando essa realidade. (Fala da professora). (Grifos nossos).

Nas entrelinhas de respostas como essa percebemos o quão é tênue a linha entre as possibilidades e os desafios no trabalho com práticas pedagógicas voltadas a história e cultura afro-brasileira e africana, mesmo em um território remanescente de quilombolas. No entanto, acreditamos que não cabe a nós o julgamento por alguns pais não aceitarem o trabalho voltado à valorização étnica, tendo em vista o histórico que guarda essa não aceitação.

Por outro lado, o depoimento da professora demonstra em potencial, a participação dos pais na escolha e avaliação dos projetos escolares. Assim, quando anteriormente falamos na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, a professora nos apontou que a participação dos pais ocorre em reuniões e nos eventos da escola, contudo, a circunstância da participação já é um ponto positivo.

No entanto, precisam ser estendidas às demais atividades escolares de seus filhos, principalmente, no que diz respeito ao acompanhamento da aprendizagem das crianças. Para Candau (2011) o trabalho com as diferenças culturais no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas devem levar em consideração as diferenças enquanto

[...] realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas

dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação. (p. 246).

Nesse ensejo, apreendemos que o processo de ensino aprendizagem é contínuo e um movimento dialético, isto é, não se trata de algo pronto e acabado, mas, constitui-se de subjetividades referentes ao histórico e as relações midiáticas pelo meio social, bem como as de poder, que são inerentes a nossa existência enquanto sujeitos históricos.

Logo, dizer que processo de ensino aprendizagem é um processo dialético, consiste em conferir a ele um conflito de ideias tese-antítese-síntese, fulguradas no que Paulo Freire nos ensina por práxis, ação-reflexão-ação, sempre no sentido de alcançar a superação da situação atual.

Nessa perspectiva, recordamos os relatos da professora quando nos dizia que considerava o processo educativo algo que não vemos o resultado de imediato, mas perceptível ao longo do tempo e, por isso gratificante. Ademais, enquanto estávamos no processo de observação no ambiente escolar, uma das canções que a professora frequentemente utilizava para acolher seus alunos e, eles em contrapartida cantavam com muita satisfação dizia “Ninguém é igual a ninguém, ainda bem, ainda bem” (Milton Karam).

O entoar desta canção, pelos alunos e a professora, a nosso ver, é também uma forma, mesmo que lúdica, de trazer para o debate a valorização étnica, a visão positiva de si e dos demais do grupo. Essa entre outras atividades e abordagens que são adotadas nas práticas pedagógicas, são indicativos que direcionam para um trabalho voltado a realidade da comunidade.

Entretanto, existem inúmeros obstáculos que atravessam a vontade de efetivar um trabalho que realmente tenha a finalidade da valorização étnica que, por sua vez podem limitar o empenho dos profissionais. Assim, como exposto por nossa entrevistada “na medida em que o recurso nos permitem”, nos leva a considerar as possíveis dificuldades a serem enfrentadas.

Portanto, ao nos reportarmos ao contexto educacional brasileiro, mesmo com a criação de ações afirmativas como a Lei 10.639/03, ainda há muito que avançar. Indubitavelmente, não cabe mais a imposição de um currículo escolar homogêneo e elitizado. Assim como Candau (2011) nos afirma as diferenças são inerentes a nós e presentes no âmbito escolar.

Por isso, ao nos debruçarmos sobre as práticas pedagógicas na Escola Municipal Educador Paulo Freire, podemos perceber o empenho da professora em aproximar suas práticas pedagógicas a realidade da Comunidade, Cruz da Menina. Do mesmo modo, compreendemos que essa não é uma tarefa fácil, existem muitos desafios a serem superados para uma educação que preconize, sem entraves, a valorização étnica de seus sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme havíamos anunciado no início desse trabalho, o tema de estudo, objeto de nossa conferência, perpassa a compreensão de como estão acontecendo as práticas pedagógicas na Escola Municipal Educador Paulo Freire, na Comunidade Quilombola Cruz da Menina. Dessa maneira, concordamos que a base estrutural elitista e aristocrata em que o Brasil se desenvolveu acarretou em relações assimétricas de alguns grupos sociais em detrimento de outros.

Parafraseando Boaventura Souza Santos temos direito a igualdade quando somos inferiorizados em nossas diferenças, do contrário também temos direito a sermos diferentes a igualdade que nos é imposta nos descaracteriza. À vista disso, surge a necessidade de um equilíbrio entre uma igualdade que reconheça as diferenças e, conseqüentemente que o reconhecimento das diferenças não reverberem desigualdades.

Por isso, nos reportamos à realidade da referida escola, haja vista, está situada em um território quilombola, o que a confere especificidades garantidas por lei, a exemplo a Lei 10.639/03, assim como, as Diretrizes Operacionais para Educação Escolar Quilombola. Desta feita, a educação quilombola passa a ser modalidade escolar que garante as escolas em território quilombola, tanto quanto a escolas que recebem alunos provenientes de comunidades quilombolas o direito ao cumprimento das exigências da lei para a oferta de uma educação concernente a sua especificidade.

Com efeito, consideramos que um dos elementos fundamentais para efetivação da educação escolar quilombola é, sobretudo, um currículo flexível à realidade apresentada. Isso porque, o currículo escolar, como defendido por Silva (1999) é antes de tudo um documento que carrega uma intencionalidade no que tange a construção identitária que se pretende a instituição escolar.

Concomitante a isso, identificamos o Projeto Político Pedagógico como elemento crucial para o planejamento escolar como um todo. Visto que, esse documento conforme garante a LDB de 1996, em seus artigos 12, 13 e 14 deverá ser construído a partir da realidade escolar, não para os sujeitos, mas com os sujeitos, ouvindo-os e abarcando suas sugestões, comunidade escolar, pais, comunidade a qual a escola pertence, todos em unidade para garantir a sua autonomia e identidade.

Ademais, é de suma importância que a escola esteja em consonância as tradições da comunidade, isto é, a valorização dos saberes de seus alunos e a sua ampliação pelos conhecimentos formais. Fazendo com que os portões da escola não imponham limitações, ou seja, conhecimento formal e conhecimento de vida estejam lado a lado de modo a estar expresso no Projeto Político Pedagógico da escola.

Diante disso, refletimos que durante o processo da pesquisa encontramos no Projeto Político Pedagógico um componente de extrema importância para a conquista da autonomia da escola. Além disso, ao analisarmos esse documento, percebemos que as ações da escola estão concatenadas tanto no PPP quanto na sua materialização prática.

Um exemplo disso é a comemoração da consciência negra, evento articulado com a comunidade e no PPP e, posto em prática com a interação de toda comunidade e muita alegria. Contudo, mesmo que a comunidade tenha suas divergências, a escola é um dos principais pontos de referência, ponto de encontro de toda comunidade.

Percebemos com isso, o papel fundamental desempenhado pela escola como elemento de unidade na comunidade Cruz da Menina. Deste modo, também consideramos a professora Lia, como uma agente responsável pela articulação da comunidade com a escola, haja vista, o carinho e entrosamento que todos têm com ela.

Salientamos, portanto, que em nossa pesquisa nos direcionou para a efetivação de práticas pedagógicas voltadas ao cumprimento da referida Lei da Lei 10.639/03, assim com, estas estão previstas no Projeto político Pedagógico da escola que é construído com a participação dos pais e da comunidade. No entanto, ainda existem entraves que dificultam o exercício efetivo de uma educação contextualizada a realidade, como a recusa dos pais à atividades acerca da história e cultura afro-brasileira e africana, principalmente em se tratando da religiosidade de matriz africana.

REFERÊNCIAS

BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira (organizadores). **Quilombos da Paraíba: a realidade de hoje e os desafios para o futuro**. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v.13, n. 2, p. 235-242, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**, 1988.

Brasil. Lei Darcy Ribeiro (1996). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5ed Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEF, 2004. Disponível em: <<http://www.uel.br>>. Acesso: 12/09/2017.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL .**Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm> Acesso: 14/12/2017.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete et al (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p.240-255, 2011.

A COR DA CULTURA **Contribuições para a implementação da lei 10.639/2003**.

Disponível em:

<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf> Acesso: 14/12/2017.

DECRETO N o 4.887, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2003.

DONA INÊS. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Educador Paulo Freire**, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**/ Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia, Saberes necessários à prática educativa**, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo :Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (org). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazer**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A cor da cultura; v.4).

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

LEITE, Ilka Boaventura. Diásporas africanas e direitos territoriais: as várias dimensões do quilombo no Brasil. In. LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Antropologia e direito: temas antropológicos para estudos jurídicos**. Rio de Janeiro/ Brasília: Contra Capa/ LACED/ Associação Brasileira de Antropologia, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. DA. **Pesquisa em educação: Abordagem qualitativa** – São Paulo: EPU, 2005.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. **Sob à mira dos papéis: cartografando significados no quilombo cruz da menina, Dona Inês** – PB Disponível em:https://admin.egal2017.bo/static/archivos_publicos/1699.pdf Acesso em: 05/01/2018.

MENDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola**.2ed.rev. Campinas, SP: Autores associados, 2012. – (Coleção educação contemporânea).

MITIDIÈRE, Leandro. **Mora na questão quilombola: mais do mesmo**. In. OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Direitos quilombolas & dever de Estado em 25 anos da Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016.

MOURA, Glória. **Terra, Cultura, História, Geografia**. In: **Educação quilombola**. Salto para o futuro, Boletim 10 de jun de 2007.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Educação em direitos Humanos; V. 4).

Quilombos da Paraíba – informações sobre a Comunidade Quilombola Cruz da Menina. Disponível em <http://quilombosdaparaiba.blogspot.com.br/2013/03/informacoes-sobre-comunidade-quilombola_21.html>. Acesso em: 22/12/2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Rita Santiago da . A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. Ana Rita Santiago da Silva, Rosângela Souza da Silva. In: **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**. BAHIA. Universidade do Estado, Departamento de Educação I . Salvador UNEB, jan/jun.1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da . **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Simone Rezende da. **Negros territórios quilombolas no Brasil**/ Simone Rezende da Silva Lisangela Kati do Nascimento, 2012. Disponível em <<http://file:///C:/Users/Cliente/Downloads/2339-Texto%20do%20artigo-8375-1-10-20120802.pdf>>. Acesso em 13 de dezembro de 2016.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de Primeira Aprendizagem: Projeto, Político, Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2008.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico