



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS,
CIDADANIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Heloísa Marinho Cunha

**A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PRÁTICA NA ESCOLA
QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO**

João Pessoa-PB
2017

HELOÍSA MARINHO CUNHA

**A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PRÁTICA NA ESCOLA
QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas

Área de Concentração: Políticas Públicas em Direitos Humanos

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas em Educação em Direitos Humanos

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto

Co-orientadora: Profa. Dra. Suelídia Maria Calaça

**João Pessoa/PB
2017**

Catálogo na publicação
Setor de Catalogação e Classificação

C972g Cunha, Heloísa Marinho.

A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais: uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado / Heloísa Marinho Cunha. - João Pessoa, 2017.

233 f. : il.

Orientadora: Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto.

Co-orientadora: Dra. Suelídia Maria Calaça.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA/PPGDH

1. Relações étnico-raciais. 2. Direitos Humanos. 3. Educação – Escola Quilombola. I. Título.

UFPB/BC

CDU – 37:304 (043)

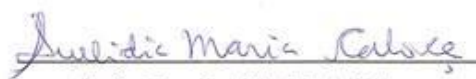
HELOÍSA MARINHO CUNHA

**A GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS E A INTERFACE COM A EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PRÁTICA NA ESCOLA
QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO**

João Pessoa, 31 de julho de 2017

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rita de Cassia Cavalcanti Porto
Orientadora - UFPB


Profa. Dra. Suelidia Maria Calaça
Co-orientadora - UFPB

Profa. Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide
Membro Interno


Prof. Dr. Waldecir Ferreira Chagas
Membro Externo

Dedico esta dissertação a minha mãe, Yêda Marinho, minha estaca de sabiá, “madeira de lei que cupim não rói”, exemplo de dedicação, ternura e coragem. Suas palavras de incentivo e de Fé foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Sou grata aos Mestres de Luz, Jesus e Gabriel, que vêm guiando meus passos em prol do justo, do bom e do melhor do mundo.

A minha mãe, Yêda Marinho, minha melhor amiga, por ter apoiado o meu sonho de fazer o mestrado em Direitos Humanos, minha eterna gratidão.

A todas as crianças, pelos sorrisos sinceros que tornam meus dias mais floridos.

Ao meu amigo Ted Henrique da Silva e as minhas amigas Josefa Vieira e Juraci Rodrigues, por demonstrarem o verdadeiro sentido da palavra “amizade”, através da solidariedade e do auxílio desinteressado.

Agradeço a professora Rita Porto, minha orientadora.

À professora Suelídia Maria Calaça, minha co-orientadora, minha gratidão eterna.

Aos professores Adelaide Dias, Giuseppe Tosi, Maria Nazaré Zenaide do PPGDH/ UFPB, exemplos de dedicação e de compromisso com os Direitos Humanos.

Aos professores Alessandro Amorim, Maria Nazaré Zenaide, Rosa Godoy, Suelídia Maria Calaça, Terlucia Silva, Waldeci Chagas, pelas sugestões valiosas ao longo do processo de construção desta dissertação e pelo exemplo como profissionais dedicados à luta por uma educação antirracista, inclusiva e democrática.

Aos funcionários do NCDH/UFPB, Eliene Antunes e Carlos de França, pela disponibilidade em auxiliar nas questões burocráticas da UFPB.

Às colegas Julyanna Oliveira e Sawana Araújo, por emprestarem e indicarem bibliografias que muito me auxiliaram nesta pesquisa.

Aos amigos Victor de Saulo e Tathiana Alcón, por tornarem as aulas do mestrado mais divertidas e leves.

Aos profissionais da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, Elizabeth Paixão, Jandira Pontes, Jennifer Batista, Jorlene Nascimento, José Elson Carvalho, Nadiane Chaves, Plínio Rógenes, Silvânia Maciel, Vanessa Ferreira, por terem facilitado a pesquisa de campo na escola.

Agradeço a CAPES/ CNPQ e ao PROAP/UFPB pelo apoio financeiro concedido para realização desta pesquisa.

Aprendam da vida, do povo, dos livros,
aprendam com a experiência dos outros. Mas
nunca parem de aprender (Amílcar Cabral).

RESUMO

A presente dissertação aborda a construção de uma educação para as relações étnico-raciais e em direitos humanos na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), que atende educando(a)s da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamentais I e II, oriundo(a)s principalmente da Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP), localizada na zona sul do município de João Pessoa – Paraíba. O objetivo principal desta pesquisa foi compreender como a educação para as relações étnico-raciais – estabelecida na Lei Nº 10. 639/2003 – está sendo incluída no projeto político pedagógico (PPP) e desenvolvida no cotidiano escolar da EQASSM em prol do fortalecimento da cultura em direitos humanos. Este estudo utilizou vários instrumentos de investigação, dentre os quais, diários de campo, observação não participante, questionários, entrevistas semi-estruturadas. Os pressupostos teóricometodológicos da pesquisa qualitativa justificam a utilização desses variados instrumentos e servem de base para a interpretação e análise dos dados. No desenvolvimento da pesquisa, realizou-se um diálogo entre os projetos educativos – especificamente o projeto quilombola – e algumas práticas pedagógicas desenvolvidos na EQASSM, a fim de identificar os limites e as possibilidades para a construção de uma educação escolar quilombola e uma cultura em direitos humanos no cotidiano escolar. Neste sentido, identificou-se que a EQASSM ainda tem muito a melhorar em termos de construção coletiva, democrática e envolvimento com a CQP, porém esse processo requer tempo, diálogo, construção, sentimento de pertencimento, de engajamento, de mobilização tanto da comunidade escolar quanto da local de Paratibe. O importante é que ambas na atualidade estão dispostas a mudanças que favorecem a coletividade.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais. Direitos Humanos. Currículo Escolar Quilombola. Escola Quilombola.

RESUMEN

La presente disertación aborda la construcción de una educación para las relaciones étnicoraciales y en derechos humanos en la Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), que atiende educando(a)s de la *Educação Infantil*¹ y de los *Ensinos Fundamentais I*² e *II*³, oriundo(a)s sobretudo de la Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP), ubicada en el sur del municipio de João Pessoa – Paraíba. El principal objetivo de esta investigación fue comprender cómo la educación para las relaciones étnico-raciales – establecida en la *Lei Nº 10. 639/2003* – se está incluyendo en el proyecto político pedagógico (PPP) y desarrollando en el cotidiano escolar de la EQASSM en favor del fortalecimiento de la cultura en derechos humanos. Este estudio utilizó diversos instrumentos de investigación, entre ellos, diarios de campo, observación no participante (externa), encuestas, entrevistas semiestructuradas. Los presupuestos teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa justifican la utilización de esos variados instrumentos y sirven como base para la interpretación y análisis de los datos. En el desarrollo de la investigación, se realizó un diálogo entre los proyectos educativos – específicamente el proyecto quilombola – y algunas prácticas pedagógicas desarrolladas en la EQASSM, buscando identificar los límites y las posibilidades para la construcción de una educación escolar quilombola y una cultura en derechos humanos en el cotidiano escolar. En este sentido, se identificó que la EQASSM, aún puede mejorar en términos de construcción colectiva, democrática y arrollo con la CQP, pero ese proceso requiere tiempo, diálogo, construcción, sentimiento de pertenencia, de enrolamiento, de movilización tanto de la comunidad escolar como de la comunidad local de Paratibe. Lo importante es que ambas en la actualidad están dispuestas a cambios que favorecen la colectividad.

Palabras clave: Relaciones étnico-raciales. Derechos Humanos. Currículo Escolar Quilombola. Escola Quilombola.

¹ Etapa escolar para niños(as) de los dos hasta los cinco años de edad.

² Etapa escolar para niños(as) de los seis hasta los diez años de edad.

³ Etapa escolar para adolescentes de los once hasta los catorce años de edad.

LISTA DE SIGLAS

AACADE - Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes
ADCT – Atos das Disposições Constitucionais Transitórios
ANEPPOP – Articulação Nacional de Extensão Popular
ASPPAH – Associação de Pessoas Portadora de Anemias Hereditárias
CCJ – Centro de Ciências Jurídicas
CEAFRO – Centro de Estudos Afro-brasileiros
CEB – Comunidade Eclesial de Base
CECNEQ – Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas da Paraíba
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEXPOP- Curso de Extensão Popular
CF – Constituição Federal
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores
CME – Conselho Municipal de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONAQ – Coordenação Nacional das Comunidades Quilombolas
CPC – Centro Popular de Cultura
CPDCN – Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra
CQP – Comunidade Quilombola Paratibe
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Quilombola
DEAC – Departamento de Artes e Educação
DH – Direitos Humanos
DIENF – Divisão de Ensino Fundamental I
DPU – Defensoria Pública da União
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH – Educação em Direitos Humanos
EEQ – Educação Escolar Quilombola
EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEFPASSM – Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado

EMLUR – Empresa Municipal de Limpeza Urbana

EQASSM – Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado

FCP – Fundação Cultural Palmares

FNB – Frente Negra Brasileira

FOREDUNE – Fórum de Educadores Negros e Não-Negros

FORPROEX – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNJOPE – Fundação Cultural de João Pessoa

GED – Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEA – Instituto de Economia Agrícola

IEE – Índice de Excelência em Educação

IFPB – Instituto Federal da Paraíba

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRÊ – Instituto de Referência Étnica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros

MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MinC – Ministério da Cultura

MNJP – Movimento Negro de João Pessoa

MNOPB – Movimento Negro Organizado na Paraíba

MNPB – Movimento Negro da Paraíba

MNU – Movimento Negro Unificado

MPE – Ministério Público Estadual

MPF – Ministério Público Federal

NCDH – Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena

NEP – Núcleo de Extensão Popular

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PME – Plano Municipal de Educação

PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos

PMPJ – Prefeitura Municipal de João Pessoa

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PPGDH – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos

PPGH – Programa de Pós-Graduação em História

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAC – Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

PT – Partido dos Trabalhadores

SDH – Secretaria de Direitos Humanos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEC – Secretaria de Estado de Educação e Cultura

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa

SEDS – Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado da Paraíba

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

STM – Superior Tribunal Militar

TAC – Termo de Ajustamento de Conduta

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TEN – Teatro Experimental Negro

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das comunidades quilombolas da Paraíba, elaborado pela AACADE/CECNEQ.....	86
Figura 2 - Localização territorial aproximada das cinco famílias da CQP que povoaram o então Sítio Paratibe no atual Bairro Paratibe.....	93
Figura 4 - Olavo e suas duas filhas com Maria Gorda: Antônio do Socorro e Neuza (Foto tirada do túmulo deles no cemitério da Penha).....	97
Figura 5 - Dona Antônio do Socorro em comemoração de aniversário na escola (Foto cedida gentilmente por Cícera).....	98
Figura 6 - Foto da frente da EMEIF Profª Antônio do Socorro Silva Machado.....	102
Figura 7 – Foto frontal da EQASSM.....	107
Figura 8 - Croquis do térreo e do 1º andar da EQASSM.....	108
Figura 9 - Fotos de cartazes da culminância do projeto quilombola referente à primeira unidade “Território, História e Memória”.....	133
Figura 10 - Fotos dos cartazes da culminância do projeto quilombola referente à segunda unidade “Identidade, Sujeito e Circularidade”.....	134
Figura 11 - Música “Embolada (África/ Paratibe)” de autoria da professora S. A. (5º ano B) da EQASSM.....	138
Figura 12 - Apresentação do grupo de dança da EQASSM durante a abertura da formação continuada étnico-racial de 2017.....	139
Figura 13 - Na culminância do projeto quilombola, apresentação teatral e exposição de cartazes, baseados no livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de autoria de Ana Maria Machado.....	141
Figura 14 - Abertura da culminância do projeto quilombola de 2015.....	145
Figura 15 - Apresentação da música “Você sabe o que é folclore?” com as turmas do 2º ano B, 3º ano B e do 4º ano B.....	156
Figura 16 - Projetos Educativos da EQASSM.....	161
Figura 17 – Fotos da exposição de desenhos “Personalidades Negras”.....	167
Figura 18 - Tripé da Construção do Conhecimento.....	171
Figura 19 - Módulos do Curso de Formação Continuada Étnico-racial 2017.....	174
Figura 20 - Os Quatro Eixos norteadores do Projeto Quilombola.....	177

Figura 21 - Valores e referências afro-brasileiras.....	178
Figura 22 - Foto dos pais/responsáveis presentes na culminância da unidade I “Território, história e memória” realizada pelo ensino fundamental I da EQASSM.....	180
Figuras 23 e 24 - Fotos dos cartazes que estavam expostos na culminância da unidade I "Território, história e memória" realizada pelo ensino fundamental I da EQASSM.....	182
Figuras 25 e 26 - A primeira foto é relativa à encenação teatral sobre a "Diáspora Negra no Brasil", enquanto que a segunda é a exibição da coreografia ao som da música "No Tabuleiro da Baiana"	183
Figura 27 - Foto referente à atividade pedagógica sobre o folclore brasileiro e "A Lenda do Rio do Padre" realizada pela professora S. V. F. S com a turma do 3º (terceiro) ano A da EQASSM.....	188
Figura 28 - Foto referente a uma atividade pedagógica sobre "Alimentação Saudável", realizada com a turma do Pré-educação infantil - da EQASSM.....	192
Figuras 29 e 30 - Foto da aula "Frutas Tropicais Quilombolas". Na primeira imagem, a professora polivalente da EQASSM - M. S. M.. Ao lado, o cartaz com a letra da paródia confeccionado pela professora juntamente com o(a)s educando(a)s da turma do 2º ano C da EQASSM.....	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Legislação Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial	31
Quadro 2 - Legislações Nacional e Municipal de João Pessoa – PB referentes à Educação.	32
Quadro 3 - Legislações referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais	33
Quadro 4 - Legislações referentes à Educação Escolar Quilombola	34
Quadro 5 - Legislações referentes à Educação em Direitos Humanos	34
Quadro 6 - Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira	68
Quadro 7 - Distribuição do(a)s estudantes da EQASSM por turmas em 2016.....	110
Quadro 8 - Identificação das principais ações desenvolvidas no Projeto de Extensão “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”	126

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	19
1	METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	23
1.1	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
2	DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS.....	39
2.1	EDUCAÇÃO EM (PARA) DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL.....	39
2.2	O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A EMERGÊNCIA DA LEI N 10. 639/2003: AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	60
3	CONHECENDO A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE E A ESCOLA QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO.....	81
3.1	DA CATEGORIA DE CRIME A DIREITO: QUILOMBO, ESPAÇO DE RESISTÊNCIA.....	81
3.2	DA ESCOLA DE DONA ANTÔNIA À ESCOLA QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO: LUTAS, CONQUISTAS, DESAFIOS E ASPECTOS FÍSICO-ESTRUTURAL DA ESCOLA.....	95
4	DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DE PARATIBE.....	114
4.1	CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA CONSTRUÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE.....	114
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO “SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA SALA DE AULA”.....	123

4.3	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: MOVIMENTO PARTICIPATIVO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EQASSM.....	142
5	PROJETOS EDUCATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS NA EQASSM.....	160
5.1	OS PROJETOS EDUCATIVOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EQASSM: UM DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR.....	160
5.1.1	Projeto Quilombola.....	162
5.1.2	Projeto “Mais Educação”.....	189
5.1.3	Projeto Alimentação Saudável.....	191
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	196
	REFERÊNCIAS.....	200
	ENTREVISTAS.....	222
	APÊNDICE A - Diagnóstico da EQASSM e da CQP.....	223
	APÊNDICE B - Entrevista semi-estruturada – gestor(a) da EQASSM.....	224
	APÊNDICE C - Entrevista semi-estruturada - professor da formação continuada étnico racial da EQASSM.....	225
	APÊNDICE D - Entrevista semi-estruturada – Diretor de Gestão Curricular (DGC) da Secretaria Municipal de Educação (SEDEC) de João Pessoa-PB.....	226
	APÊNDICE E - Questionário – professor(a) nº: ____Data: ____/____/____.....	227
	APÊNDICE F - Entrevista semi-estruturada – professor(a) nº: ____Data: ____/____/____.....	229

ANEXO 01 - Primeira folha do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) para a efetivação de uma educação escolar quilombola na EQASSM (MFP/PB, 2016)	230
ANEXO 02 - Ata do primeiro encontro pedagógico da formação continuada da EQASSM, João Pessoa – PB, realizada em 19 de março de 2016.....	231
ANEXO 03 - Capa do PPP/ 2016 da EQASSM reformulado em maio de 2016, em João Pessoa-PB.....	232
ANEXO 04 - A primeira folha do PPP/2016 da EQASSM, onde há um breve relato da plenária solene de aprovação desse documento.....	233

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem sua origem a partir da vivência enquanto educadora-educanda, junto a crianças quilombolas na oficina “Cidadão! Borandá”, realizada na Associação da Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP)⁴, localizada nas proximidades do bairro Valentina Figueiredo em João Pessoa-PB, no período de 2009 a 2012. Essa oficina propunha uma educação não-formal em Direitos Humanos (DH)⁵, orientada pelos princípios da autonomia, da dialogicidade, da sensibilização, da conscientização crítica, da emancipação, defendidos por Paulo Freire.

Essas vivências educativas em DH foram oportunizadas pelo Núcleo de Extensão Popular (NEP) – Flor de Mandacaru, grupo de extensão integrado ao Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (2009), pelas duas vigências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (2010-2011/2011-2012) e pelos dois Editais “Oficinas Culturais nos Bairros” (2011/2012), promovido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), através da Fundação Cultural de João Pessoa (FUNJOPE).

Nessa oficina, várias temáticas transversais eram desenvolvidas, tais como: família e comunidade, a história dos DH, rede de proteção dos DH, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), relações de gênero, Lei Maria da Penha, sustentabilidade ambiental, relações étnico-raciais, Mês da Consciência Negra entre outras, através da exibição de filmes, de contação de histórias, de rodas de diálogos, de dinâmicas de grupo, da confecção de cartazes, entre outras metodologias alternativas.

A partir dessas experiências educativas, surgiu o tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Direitos Humanos e Educação Popular para a garantia de uma Cidadania Multicultural nas Comunidades Tradicionais Quilombolas”, em que foi feita uma reflexão sobre a relação entre o fortalecimento da identidade quilombola e a educação popular (não-formal) em DH (CUNHA, 2014).

Ainda como desdobramento dessa inserção, teve origem a presente pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da UFPB. Ela foi desenvolvida na Escola Quilombola Antônia do Socorro

⁴ Neste momento em diante, usar-se-á a sigla CQP para denominação de Comunidade Quilombola Paratibe.

⁵ Neste momento em diante, usar-se-á a sigla DH para denominação de Direitos Humanos.

Silva Machado, localizada nas proximidades do território da comunidade quilombola de Paratibe, às margens da PB-008, que liga João Pessoa ao litoral sul do Estado da Paraíba.

A escolha desta escola como campo de pesquisa, deu-se pelos seguintes motivos:

1. Aprofundar a discussão sobre a educação popular e os direitos humanos, tendo como referência a educação formal e sua relação com a Educação Escolar Quilombola;
2. Por ser uma escola urbana autorreconhecida como instituição quilombola.

A presente pesquisa tem como foco central compreender como a educação para as relações étnico-raciais – estabelecida na Lei Nº 10. 639/2003⁵ – está sendo incluída no projeto político pedagógico (PPP) e desenvolvida no cotidiano de uma escola – a Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado, em João Pessoa – PB em prol do fortalecimento da cultura em direitos humanos.

Os passos necessários para se alcançar esse objetivo principal foram os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a proposta de Educação Escolar Quilombola, identificando sua relação com os Direitos Humanos em uma perspectiva intercultural;
- Compreender os limites e as possibilidades da articulação entre os Direitos Humanos e as Relações Étnico-Raciais no espaço escolar da educação quilombola, a partir da visão dos sujeitos envolvidos;
- Identificar os impactos dos projetos educativos de Direitos Humanos e de Relações Étnico-Raciais no enfrentamento do racismo e na valorização da cultura afrobrasileira no espaço escolar.

Em relação a escolha deste tema de pesquisa, acredita-se em sua pertinência devido a sua relevância para a sociedade paraibana e brasileira, principalmente no que tange aos processos educativos quando reflete sobre os conteúdos, os currículos, as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar a partir de uma perspectiva intercultural. Esta reflexão reorienta conceitos e paradigmas eurocêntricos, permitindo o combate ao racismo na escola e a construção da igualdade na diversidade étnico-cultural.

⁵ Altera a Lei Nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura AfroBrasileira”, e dá outras providências.

No âmbito acadêmico, este estudo estimula um importante debate sobre como as políticas públicas de enfrentamento da desigualdade racial na educação - a Lei Nº 10.639/2003, a Resolução CNE/CP Nº 1/2004, a Lei Nº 11.645/2008 – vêm sendo efetivadas no espaço escolar. Ademais, fortalece a articulação permanente entre universidade e escola na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, o que contribui com a desconstrução e a (re)significação das identidades historicamente silenciadas e invisibilizadas, em especial do povo negro.

Sob a perspectiva pessoal, na condição de graduada em Direito, o trilhar desta pesquisa em um ambiente escolar enriqueceu/ ampliou o olhar para as várias possibilidades de uma práxis educativa em DH que preze pela interculturalidade e pela emancipação dos sujeitos. Ademais, ao longo da investigação, apesar de erros e de desilusões, a pesquisadora sempre se manteve uma educanda esperançosa⁶, compromissada com um outro fazer educativo, uma outra escola, uma nova sociedade.

A presente investigação optou por uma abordagem essencialmente qualitativa, pois a pesquisadora vai a campo – no caso a Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM)⁷ – “captar” o fenômeno em estudo a partir da concepção das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vistas relevantes (GODOY, 1995).

Nesse contexto, surgem as seguintes indagações: Quais são as estratégias que a EQASSM em Paratibe utiliza para implementar a Lei Nº 10. 639/2003? Em que medida essas estratégias avançam ou não na perspectiva da construção de uma cultura de direitos humanos? Com vistas à resposta dessas questões, esta pesquisa está organizada em cinco partes a que se juntam as referências bibliográficas das obras que permitiram a sua fundamentação.

Na primeira parte deste trabalho, foi realizada uma discussão sobre o método e os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa qualitativa, a fim de compreender a realidade vivenciada no processo de construção da educação escolar quilombola. De início, relatou-se a aproximação pessoal da pesquisadora com o tema “educação para as relações étnico-raciais e em direitos humanos” e com a CQP. Ao final desse capítulo, foram

⁶ Nesta pesquisa, o termo “esperança” não está no sentido do verbo “esperar”, contar com um milagre, mas sim em ir atrás, construir, juntar-se com outros para fazer de um outro modo, não desistir jamais, como já dizia o inesquecível educador Paulo Freire. Na verdade, o verbo aqui é “esperançar”.

⁷ Neste momento em diante, usar-se-á a sigla EQASSM para denominação de Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado.

reconhecidos os limites e as possibilidades investigativas para tentar interpretar uma parte da totalidade social, ou seja, a análise realizada na EQASSM ainda foi insuficiente para compreender toda a realidade presenciada nesse espaço escolar, já que esconde verdades ainda não discutidas e/ou não observadas nesta pesquisa.

Já o segundo capítulo esclarece a respeito da construção da educação em direitos humanos sob uma perspectiva intercultural e da educação para as relações étnico-raciais no âmbito da educação básica brasileira. Nesse sentido, este estudo discutiu os aspectos históricos, conceituais, as conquistas e os desafios relacionados à luta e à resistência do movimento negro em geral e do quilombola em particular juntamente com seus/suas parceiro(a)s em prol de uma educação inclusiva e antirracista no Brasil e na Paraíba.

O terceiro capítulo descreveu o processo de luta do(a)s moradore(a)s de Paratibe pela regularização do território como quilombola e da professora Dona Antônio do Socorro – mulher, negra, quilombola – em prol da construção da primeira escola na região de Paratibe. Ademais, este capítulo caracterizou a CQP a partir de sua localização, de seu quadro social, de seus meios de sobrevivência e dos impactos da urbanização e também a EQASSM em relação aos seus aspectos - histórico, geográfico, físico-estrutural, profissional. Por fim, este capítulo discutiu se existe atualmente uma educação escolar quilombola ou uma educação quilombola na EQASSM, localizada nas proximidades do território quilombola de Paratibe.

O quarto capítulo abordou o curso de formação continuada étnico-racial “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas em Sala de Aula” voltado principalmente aos docentes da EQASSM e a reformulação do projeto político pedagógico sob uma perspectiva étnico racial e quilombola na EQASSM, a fim de mostrar a importância de um currículo escolar comprometido com a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, para que as relações interpessoais se tornem mais humanizadas e o(a)s educando(a)s quilombolas ou não conquistem a plena cidadania na EQASSM.

Por fim, o quinto capítulo analisou os projetos educativos da EQASSM relacionados à diversidade étnico-racial e aos direitos humanos, especialmente o projeto quilombola, e algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, a fim de identificar os limites e as possibilidades para a construção de uma educação escolar quilombola e uma cultura em direitos humanos no cotidiano escolar da EQASSM.

1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, de início, a pesquisadora relatou a sua aproximação pessoal com a temática “educação para as relações étnico-raciais e em direitos humanos” desta dissertação a partir das vivências educativas em direitos humanos com as crianças da Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP). Em seguida, este estudo discutiu o método e os procedimentos metodológicos (levantamento bibliográfico, questionário, entrevistas semi estruturadas, observação não participante) utilizados durante a pesquisa essencialmente qualitativa de caráter exploratório, a fim de compreender a realidade vivenciada no processo de construção da educação escolar quilombola na escola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM) em João Pessoa-PB.

1.1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os primeiros passos desta pesquisa não tiveram origem quando ingressei no âmbito acadêmico, mas sim a partir de minha origem familiar, dentro de um contexto histórico-social em cujas inter-relações eu pude compreender que estou *no* mundo e *com* o mundo. Sou fruto da união entre um militar da aeronáutica, natural do Sertão Cearense, e uma professora de educação básica, oriunda da Zona da Mata Pernambucana. Essa miscelânea nordestina aliada à profissão de meu pai, que sempre estava sendo transferido de um Estado para outro, deram-me a oportunidade de vivenciar diferentes culturas brasileiras. Ademais, despertou-me para a importância de ser uma *cidadã do mundo*.

Ao longo da infância e da adolescência, através das liturgias inspiradas na Teologia da Libertação, que visibiliza os grupos excluídos e discriminados (indígenas, negros, camponeses etc) postos à margem na sociedade, e dos trabalhos comunitários – evangelização infantil, distribuição de sopas, campanha do quilo - percebi a relevância da *alteridade* em nossa sociedade. Na concepção de BETTO (1994, p. 50), alteridade significa “ser capaz de apreender o Outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença”, a fim de aprender com as diferenças.

Em 2009, ingressei no curso de Direito da UFPB (Universidade Federal da Paraíba). Ao optar pela carreira jurídica, o meu objetivo era facilitar o acesso à justiça e contribuir a efetivação dos direitos humanos a todos, tratando desigualmente os desfavorecidos para assim gerar uma situação de igualdade. Com esse propósito, no mesmo ano, participei do NEP (Núcleo de Extensão Popular) – Flor de Mandacaru, grupo de extensão integrado ao CCJ (Centro de Ciências Jurídicas) da UFPB, que realizava assessoria jurídica popular e educação em direitos humanos nesta época na Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP), localizada nas proximidades do bairro de Valentina em João Pessoa-PB, a fim de *com* a comunidade lutar em prol da regularização fundiária das terras quilombolas.

No início de 2010, participei do Cexpop (Curso de Extensão Popular), promovido pela PRAC (Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários) da UFPB e pela Anepop (Articulação Nacional de Extensão Popular), onde pela primeira vez ouvi falar no educador Paulo Freire através da leitura do artigo “Pacientes Impacientes: Paulo Freire” e da exibição de uma entrevista “Paulo Freire e Marxismo”. A partir desse curso, refleti a respeito de minha trajetória de vida, desde o berço familiar, as *andanças* por várias terras, a religiosidade até o reconhecimento de meu *inacabamento*, de minha condição de ser/existir com os outros por ser um *sujeito relacional*.

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 2008, p. 27).

Em Paratibe, as reuniões da Associação ocorriam aos sábados à tarde, os integrantes do NEP-Flor de Mandacaru sempre marcavam presença. Normalmente, enquanto a líder comunitária, J. P. da S. S., apresentava as pautas (a questão da água, dos correios, do transporte público, da regularização fundiária etc) da reunião, as crianças da comunidade ficavam sempre no entorno sem realizar qualquer atividade educativa.

Diante disso, propus ao grupo do NEP-Flor de Mandacaru a realização de oficinas de educação em direitos humanos com as crianças da comunidade. Alguns integrantes discordaram, pois a intervenção não iria colaborar com a regularização das terras quilombolas, já que as crianças não têm legitimidade ativa em uma ação judicial. Contudo, recebi o apoio

da líder da CQP, então realizei as oficinas educativas com as crianças inicialmente de modo independente e voluntário, sem estar vinculada a qualquer instituição.

Ao longo de 2010, notei que os recursos financeiros eram essenciais para arcar com as despesas em transporte público até a comunidade, em materiais didáticos e em lanches para as crianças, logo para angariar financiamento elaborei e submeti o projeto da oficina “Cidadão! Borandá” no edital das “Oficinas Culturais nos Bairros”, promovido pela PMJP (Prefeitura Municipal de João Pessoa), através da FUNJOPE (Fundação Cultural de João Pessoa) que foi aprovado na categoria “Direitos Humanos”.

Na mesma época, houve a abertura do edital do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), dirigi-me a cinco professores do CCJ (Centro de Ciências Jurídicas) da UFPB que atuavam na iniciação científica, porém um de cada vez se negava a me orientar quando sabia que minhas áreas de interesse eram a “Educação Popular na concepção de Paulo Freire e a Educação em Direitos Humanos”. Entretanto, um desses docentes me indicou o professor Dr. Enoque Feitosa Sobreira Filho, pesquisador da crítica marxista ao direito, que me deu uma oportunidade na pesquisa.

De 2010 a 2012, na condição de educadora-educanda, vivenciei com as crianças quilombolas de Paratibe a oficina “Cidadão! Borandá”, realizada na CQP, comunidade quilombola rural, mas que apresenta tanto traços urbanos por causa de sua proximidade com bairro Valentina Figueiredo e por ser cortada pela rodovia estadual PB-008 que dá acesso ao Litoral Sul paraibano, quanto aspectos rurais evidenciados, através da preservação de seu modo de vida tradicional (a pesca do caranguejo, a dança do coco de roda, a coleta de frutos e de raízes) associado a outras atividades relacionadas ao mundo urbano.

A partir dessas vivências com/na Comunidade Quilombola de Paratibe, através da roupa e da alma encharcadas de chão, eu tive um reencontro comigo mesmo, com minhas raízes, pois ao entrar em contato com aquela realidade, tal como Paulo Freire (2011, p.14), na obra “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”, eu tive a impressão de “estar voltando para casa”. Eu me reconheci enquanto sujeito transindividual⁸, coletivo capaz de transformações profundas em comunhão com Outro(a)s, mediatizados pelo mundo e

⁸ Interesse de um grupo, coletividade.

conforme Guimarães Rosa (1986, p.114) “a vida é assim: esquentar e esfriar, apertar e daí afrouxar, sossegar e depois desinquietar. O que ela quer da gente é coragem.”

Pesquisar é desenvolver um processo de investigação orientado por um método, com o objetivo de levantar e analisar dados que permitam ampliar o conhecimento sobre a realidade (MINAYO, 1993, p. 51), por isso este trabalho empregou as possibilidades metodológicas da pesquisa qualitativa.

O termo “qualitativa” designa um convívio da pesquisadora com pessoas, locais, fatos – objetos da pesquisa-, através de uma densa partilha, ao dar voz aos segmentos excluídos da população, emergem os problemas éticos-políticos e sociais da EQASSM e da CQP, de forma que se extrai os significados visíveis e latentes (RAGIN, 1994). Em uma pesquisa qualitativa, defende-se que não há uma neutralidade científica, ao contrário, a pesquisadora está comprometida com a prática, com a emancipação humana e a transformação social (CHIZZOTTI, 2006).

Esta pesquisa qualitativa baseia-se na Teoria Crítica sob a perspectiva de Paulo Freire (1987)⁹, pois entende a realidade da EQASSM e da CQP – objeto de estudo- como processo em constante construção, modificando-se a partir de novas idéias, novos problemas, relações sociais e culturais, logo não é estática (CARBONARI, 2014).

Um criticismo em evolução dispõe de mecanismos necessários para desmascarar políticas de poder e opressão favoráveis ao ‘privilegio branco, masculino, elitista, heterossexual, imperialista e colonial’ e, para criticar o eurocentrismo, assim como todas as formas de privilegio e opressão: sociais, econômicas, políticas, epistemológicas, culturais, ideológicas (CARVALHO; ESTÊVÃO, 2013, p. 408).

Nesta investigação, não existe neutralidade frente ao mundo, ao histórico, aos valores, pois a escolha do tema, a fundamentação teórica, os posicionamentos ao longo desta dissertação, as ações durante o estudo de campo na EQASSM e na CQP assumem um compromisso com a (des)construção das diversas formas de opressão, principalmente, por motivos de raça, cultura, religião com o propósito de uma reeducação das relações

⁹ Segundo Freire (1987), essa investigação parte de situações concretas da realidade, identificando os problemas existentes na relação dialética entre escola-sociedade, buscando por um processo de reflexão crítica, a superação dos mesmos. Em face disso, o(a) pesquisador(a) é um sujeito não neutro que se posiciona frente ao mundo e ao histórico, desvela, transforma a realidade e os fenômenos e também é transformado(a).

étnicoraciais, a começar no espaço escolar, em prol de uma sociedade mais humanizada (KINCHELOE, 2008).

Neste trabalho, a partilha e a articulação de modo crítico entre o conhecimento científico e o popular no decorrer dos diversos passos da pesquisa, seja na simples recolha de dados, na delimitação e na formulação do problema ou nos resultados da pesquisa, contribuem na compreensão dos padrões, da diversidade e das relações presentes na complexidade da vida social (CHIZZOTTI, 2006).

Com relação aos procedimentos, esta investigação utilizou principalmente as seguintes estratégias: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica tem início a partir do levantamento de publicações por meios escritos e eletrônicos - livros, artigos científicos, páginas de web sites-, desde que sejam referências teóricas já analisadas (FONSECA, 2002).

A pesquisa documental constitui o exame de materiais de natureza diversa, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, documentos oficiais, filmes, fotografias, etc.- que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que “podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21-22). Além desses procedimentos, o presente estudo utilizou a pesquisa de campo, ao coletar dados junto a pessoas da EQASSM e da CQP, com o recurso da pesquisa não participante, que consiste no contato com o grupo pesquisado, porém não há envolvimento do(a) pesquisador(a) nas situações observadas (MARCONI; LAKATOS, 2011).

eu entrevisto, eu convivo com as pessoas, eu observo, eu anoto, anoto à mão uma entrevista, ou quando uma entrevista é rica e eu quero todo o discurso, eu gravo, então, eu procuro saber se há condições para isso, digo para a pessoa que eu quero gravar, não gravo escondido, eu mostro para ela a fala dela, eu digo para que eu vou usar aquilo. E, num outro momento ainda, eu processo meu material (BRANDÃO, 2007, p. 21).

Desse modo, no decorrer da pesquisa de campo, esta investigação adotou algumas etapas essenciais, com base em Richardson (1999):

- Aproximação com a comunidade escolar, o que exige paciência e honestidade, pois é um trabalho longo e difícil. É necessário que o pesquisador seja aceito em seu próprio

papel, isto é, como alguém externo, interessado em realizar, juntamente com a população, um estudo;

- O esforço do pesquisador em possuir uma visão de conjunto da comunidade escolar, através de documentos oficiais, reconstituição da história do local, da observação da vida escolar, do levantamento de pessoas-chave (conhecidas pelo grupo) e a realização de entrevistas semi-estruturadas com as pessoas que possam ajudar na compreensão da realidade;
- Sistematizar e organizar os dados, o que corresponde a uma etapa difícil e delicada. A análise dos dados deve informar à pesquisadora a situação real do grupo e sobre a percepção que este possui de seu estado.

A construção teórico-metodológica desta dissertação foi orientada a partir de quatro eixos de fontes documentais/bibliográficas que facilitaram a compreensão das estratégias pedagógicas utilizadas pela Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado em Paratibe (EQASSM), “com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação”, conforme consta no projeto político pedagógico (PPP) desta escola.

O primeiro eixo corresponde às fontes documentais escritas, tais como dissertações, teses, artigos científicos, livros, onde são abordados os temas: identidade, raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito e discriminação racial, democracia racial, movimento negro brasileiro, educação para as relações étnico-raciais, educação quilombola e educação escolar quilombola, que estão disponíveis na biblioteca Central da UFPB, na biblioteca Setorial “Enzo Melegari” do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos (NCDH) da UFPB e no site do Portal da Capes.

O segundo eixo corresponde aos textos debatidos em sala de aula, através das disciplinas obrigatórias e optativas do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH) da UFPB e do estágio-docência com a professora Dra. Maria de Nazaré Tavares Zenaide, de forma que fundamentaram os seguintes conceitos: educação em (para) os DH, resistência, pedagogia crítica, currículo, interculturalidade.

A Educação em (para) os Direitos Humanos consiste em “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos” a partir da aquisição de conhecimentos sobre DH; da afirmação de valores, atitudes, práticas em prol de uma cultura em DH que favoreça o despertar de uma consciência cidadã; a realização de metodologias participativas de forma que o(a)s educando(a)s sejam protagonistas do processo educativo,

gerando ações e instrumentos a favor da promoção, proteção e defesa dos DH (BRASIL, PNEDH, 2006, p. 25).

Esta pesquisa abordou a construção histórica, a definição, os principais fundamentos normativos, os princípios educacionais específicos e os desafios da Educação em (para) os Direitos Humanos, com aporte nas seguintes referências: ADORNO, 1995, 2010; BASOMBRÍO, 1992; BENEVIDES, 1997; BITTAR, 2007; BOBBIO, 1992; CANDAU, 2008, 2009; CARBONARI, 2009, 2014; PIOVESAN, 2009; SACAVINO, 2008, 2009; SADER, 2007; SILVEIRA, 2007; TRINDADE, 1993; ZENAIDE, 2010, 2014.

Esta pesquisa buscou apoio na pedagogia crítica, representada pelo educador Paulo Freire e outros educadores críticos, tais como, Henry Giroux e Michel Apple entre outros, que defendem uma ação pedagógica libertadora, baseada na problematização e na dialogicidade, pontos de partida para uma práxis¹⁰ educativa que contribua para a leitura do mundo do excluído, para sua inclusão na sociedade e para a compreensão de que é possível desconstruir relações e práticas sociais injustas. Diante disso, baseou-se em: APPLE, 1982; ARROYO, 2011; BOFF, 1986; CARVALHO, 2013; ESTÊVÃO, 2013; FREIRE, 1987, 2004, 2009, 2011; GIROUX, 2011; MCLAREN, 1997, 2011; SILVEIRA, 2014; WALSH, 2009.

A luta do Movimento Social Negro e de seus/suas parceiro(a)s em defesa de uma educação antirracista, inclusiva e plural contribuiu para a criação de políticas públicas voltadas às questões raciais no ambiente escolar. Esta pesquisa reconstruiu brevemente a trajetória do Movimento Negro no Brasil, no Estado da Paraíba e no Município de João Pessoa e identificou as principais políticas públicas de enfrentamento ao racismo e de valorização da pluralidade cultural no âmbito educacional brasileiro – com foco na Lei Nº 10.639/2003.

A promulgação da Lei Nº 10.639/2003 foi um marco essencial para se repensar os imaginários e as práticas racistas no currículo escolar brasileiro. Ademais, essa lei influenciou a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, da Educação

¹⁰ De acordo com Rossato (2010, p. 325), a práxis “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora”.

Escolar Indígena e Quilombola na Educação Básica. Nesta pesquisa, utilizou-se este(a)s autore(a)s:

AMARO, 2015; D'ADESKY, 2001; DOMINGUES, 2007; FONSECA, 2010; GOMES, 2005, 2010; MOURA, 1983; MUNANGA, 2005; NOVAES, 2013; PEREIRA, 2007; SANTOS, 2001; ROCHA, 2013, a fim de fortalecer ações pedagógicas que visibilizem a população negra e sua cultura no espaço escolar brasileiro.

A Educação Intercultural com intuito de compreender as relações étnico-raciais no ambiente escolar através da chamada “ecologia de saberes” que significa o reconhecimento da infinita pluralidade dos saberes e da necessidade de valorização dos mesmos para realização de ações verdadeiramente emancipatórias, a partir de: CANDAU, 2006, 2009, 2012; COLL, 2002; DELVAL, 2006; FLORES, 2002; FREIRE, 2011, 2015; GADOTTI, 2012; ROMÃO, 2012; SANTOS, 2001, 2002, 2003; WOLKMER, 2011.

O terceiro eixo desta pesquisa corresponde às leituras investigativas acerca dos textos jurídicos e documentos oficiais correlatos, vigentes nos âmbitos: internacional, nacional, estadual (no caso o Estado da Paraíba) e municipal (no caso o Município de João Pessoa), relativos à educação das relações étnico-raciais e à educação em (para) os direitos humanos, a fim de discutir a promoção da igualdade das relações étnico-raciais em prol de uma cultura de DH no cotidiano da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado de Paratibe. Entre os documentos, destacaram-se conforme consta nos quadros 1, 2, 3, 4, 5:

- No âmbito internacional: Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1960); Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Declaração e Programa de Ação, adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul;
- No âmbito educacional: Lei Nº 9.394 de 1996; Resolução CNE/CEB Nº 4 de 2010; Resolução CNE/CEB Nº 7 de 2010; Parecer CNE/CP Nº 2 de 2015; Lei Nº 13.005 de 2014; Lei Nº 13.035 de 2015;
- No âmbito das relações étnico-raciais: Lei Nº 10. 639 de 2003; Parecer CNE/CP Nº 3 de 2004; Resolução CNE/CP Nº 1 de 2004; Lei Nº 11. 645 de 2008; Lei Nº 12.288 de 2010; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura

AfroBrasileira e Africana de 2013; Resolução CEE/SEEC/PB Nº 198/2010; Resolução SEDEC/CME/PMJP Nº 002/2007;

- No âmbito da educação escolar quilombola: Parecer CNE/CEB Nº 16 de 2012; Resolução Nº 8 de 2012;
- No âmbito da educação em direitos humanos: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006); Lei Nº 11.525 de 2007; Programa Nacional de Direitos Humanos (2010); Parecer CNE/CP Nº 8 de 2012; Resolução CNE/CP Nº 1 de 2012.

Quadro 1 - Legislação Internacional para a Eliminação da Discriminação Racial

PLANO INTERNACIONAL	
LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
Declaração e Programa de Ação, adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul	Em 2001, na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, organizada pela ONU, na Cidade de Durban, África do Sul, o tráfico de seres humanos da África e a escravidão dos mesmos - crimes da História - foram declarados como crimes contra a humanidade. Essa condição de crimes contra Direitos Humanos conferiu ao negro/negra direito de serem reparado(a)s.
Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (1960)	Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de 1960

Quadro 2 - Legislações Nacional e Municipal de João Pessoa – PB referentes à Educação

PLANO NACIONAL	
EDUCAÇÃO	
LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
Parecer CNE/CP Nº 2, de 9 de junho de 2015	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024) que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.
PLANO MUNICIPAL	
EDUCAÇÃO	
LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
Lei Nº 13.035, 19 de junho de 2015	Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências – João Pessoa-PB

Quadro 3 - Legislações referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA			
LEGISLAÇÃO		CONTEÚDO	
Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003		Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.	
Parecer CNE/CP Nº 3, de 10 de março de 2004		Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	
Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004		Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	
Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008		Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.	
Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR Nº 605, de 20 de maio de 2008		Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei Nº 10. 639/2003	
Resolução CEE/ SEEC/PB Nº 198/2010		Regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da ‘História e Cultura Afro-brasileira e Africana’ e da ‘História e Indígena’ no Sistema Estadual de Ensino	
Resolução SEDEC/CME/PMJP Nº 2/2007		Implementa a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa-PB	

Quadro 4 - Legislações referentes à Educação Escolar Quilombola

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	
LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
Parecer CNE/CEB Nº 16, de 5 de junho de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica

Quadro 5 - Legislações referentes à Educação em Direitos Humanos

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	
LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)	Orientar os sistemas de ensino e as organizações da sociedade brasileira na elaboração e na execução de políticas públicas na área
Lei Nº 11.525, de 25 de setembro de 2007	Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental
Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH- III (2010)	Trata de uma revisão, aperfeiçoamento e ampliação dos PNDHs – I (1996) e II (2002)
Parecer CNE/CP Nº 8, de 6 de março de 2012	Originou a Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012
Resolução CNE/CP Nº 1, de 30 de maio de 2012	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos

Por último, o quarto eixo corresponde à reflexão sobre os documentos orientadores da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM) de Paratibe, tais como, o projeto político pedagógico (PPP), os projetos educativos (quilombola, mais educação, alimentação saudável), as letras de poemas, de paródias, de músicas elaborados pelo(a)s educadore(a)s da EQASSM sobre a temática da diversidade étnico-racial, a fim de identificar os limites e os avanços das estratégias pedagógicas para integrar a Educação das Relações Étnico-Raciais ao currículo da EQASSM em Paratibe em prol da construção de uma cultura de DH no âmbito escolar.

Apesar de a pesquisadora ter vivenciado experiências educativas em DH entre 2009 e 2012 na Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP), localizada nas proximidades da EQASSM, a escola é um novo lugar de estudo com novos sujeitos – gestore(a)s, docentes,

discentes - e com novas relações de poder, a ponto de “muros invisíveis” serem construídos em cada sala (diretoria, da secretaria, de especialistas, do(a)s professore(a)s, de informática, de recurso multifuncional, de aula) e cada corredor (inspetore(a)s de disciplina, auxiliar de serviços gerais, vigilantes).

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente na forma de áreas de conhecimento que as escolas possuem ou nas tendências que encaminham – as regras e as rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediências, pontualidade, e assim por diante. O controle é exercido também através das formas de significado que a escola distribui [...] As escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar significados (APPLE, 1982, p. 98).

Com o intuito de refletir e de obter as informações essenciais a respeito do problema desta pesquisa, utilizou-se a seguinte aparelhagem instrumental de coleta de dados: (1) Diário de campo; (2) Observação não-participante; (3) Entrevistas semi-estruturadas; (4) Questionários.

(1) Diário de campo: Segundo Triviños (1987), as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou aos processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreendem descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento. Nesta pesquisa, as anotações do diário de campo são referentes ao mês de outubro de 2015 até o mês de maio de 2017.

(2) Observação não-participante: Conforme Marconi e Lakatos (2011), a observação consiste em uma técnica de coleta de dados que não utiliza apenas a visão e a audição para a obtenção de determinados aspectos da realidade, mas também examina fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Na observação não participante, o pesquisador entra em contato com a realidade estudada, mas não se integra a ela. Apenas participa do fato, agindo como um mero espectador (GIL, 2006).

(3) Entrevista Semi Estruturada: Esse instrumento possibilita maior flexibilidade, pois não segue um roteiro rígido e perguntas padrão. Possui um caráter aberto, já que o entrevistado responde as perguntas dentro de sua concepção. Ademais, proporciona a exploração de outras questões que surjam no decorrer da entrevista. Entretanto, não se trata de deixá-lo falar livremente, para que não saia totalmente do guia do pesquisador. Nesta

pesquisa, durante a entrevista, usou-se um gravador, a fim de reproduzir com precisão as respostas (MAY, 2004).

(4) Questionários: Técnica de custo razoável, pois faz uso de materiais simples, tais como, lápis, papel, formulários entre outros. Além disso, apresenta outros pontos positivos: as questões são padronizadas para todas as pessoas; garante o anonimato; deixa um tempo em aberto, permitindo que as pessoas pensem sobre as respostas; pode conter questões que atendam as finalidades específicas da pesquisa; os dados obtidos são facilmente convertidos para arquivos de computador (GIL, 1999). Em algumas situações de uma pesquisa qualitativa, o questionário pode ser inviável, pois o(a) pesquisador(a) não é capaz de comprovar ou de esclarecer certas respostas. Contudo, esta técnica ao ser aplicada criteriosamente oferece elevada confiabilidade.

As entrevistas semi-estruturadas foram desenvolvidas com a diretora adjunta da manhã e quatro (4) professore(a)s da EQASSM, o diretor de gestão curricular da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa/PB e o coordenador do curso de formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”. Além disso, aplicou-se um questionário (Apêndice E) aos/às 30 professore(a)s da EQASSM.

Nesta pesquisa, os nomes do(a)s entrevistado(a)s não foram revelados com intuito de preservar suas identidades. Em face disso, cada entrevistado(a) foi representado(a) por um código, sendo: Diretora da EQASSM (DE), Diretor de gestão curricular da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa/PB (DM), Coordenador do curso de formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” (C). Com relação aos/ às quatro (4) professore(a)s da EQASSM, os códigos ficaram assim: duas Professoras Polivalentes (POL1 e POL2), Professora História (PH), Professor de Literatura (PL).

Antes de entrevistá-lo(a)s, a pesquisadora frisava os objetivos da investigação, o compromisso com a fidelidade das informações e a garantia do anonimato dos sujeitos pesquisado(a)s. Ao final, solicitava a autorização da gravação das entrevistas em áudio. Dentre os sujeitos entrevistado(a)s, apenas dois consentiram, os demais optaram por responder as perguntas a mão.

Durante o processo de transcrição das entrevistas, a pesquisadora buscou preservar as falas exatas dos sujeitos. Em seguida, após uma leitura cuidadosa, fez as correções textuais, a sistematização de dados e, por fim, a análise de conteúdo das informações coletadas.

Primeiramente, após várias visitas à EQASSM, o diagnóstico da realidade escolar e da comunidade de Paratibe (Apêndice A) foi elaborado, através da observação, da escuta dos relatos de algumas pessoas da comunidade escolar, da comunidade quilombola de Paratibe e do projeto político pedagógico, cedido no dia 3 de março de 2016 pela diretora adjunta da manhã.

Dentre a equipe da gestão escolar, a DE¹¹ foi escolhida para que fossem feitas as perguntas da entrevista semi-estruturada (Apêndice B) relativas à história, à caracterização e aos aspectos pedagógicos da escola, pois ela trabalha há 30 (trinta) anos na EQASSM em Paratibe. Ademais, o avô (Domingos José da Paixão) e a mãe (Noeme da Paixão Rodrigues) da DE ao lado da professora Antônia do Socorro Silva Machado e sua mãe (Dona Maria da Luz) foram os responsáveis pela construção da escola em Paratibe.

Também foi realizada uma entrevista semi-estruturada (Apêndice C) com o C¹² da Formação Continuada que vem ocorrendo na EQASSM a partir de uma parceria entre a UEPB (Universidade Estadual da Paraíba), a SEDEC (Secretaria de Educação de João Pessoa – PB) e a comunidade escolar de Paratibe. No âmbito da gestão pública municipal de João Pessoa – PB, aplicou-se uma entrevista semi-estruturada (Apêndice D) com o DM¹³ sobre a implementação da educação para as relações étnico raciais – estabelecida na Lei N. 10. 639/2003 – na Rede de Ensino Municipal de João Pessoa, PB.

A pesquisadora realizou uma observação não participante de duas atividades pedagógicas que ocorreram nos dias 25 de agosto de 2016 e 28 de março de 2017 realizadas por POL1¹⁴ sobre as lendas folclóricas e as frutas tropicais quilombolas, em que houve momentos de música, dança, produção textual. Além disso, aplicou-se um questionário (Apêndice E) aos/às 30 professore(a)s da EQASSM sobre o perfil pessoal e profissional assim como também sobre as condições de trabalho e a reformulação do projeto político pedagógico da escola.

Por último, a pesquisadora realizou uma entrevista semi-estruturada com 4 professore(a)s da EQASSM (Apêndice F) - duas professoras polivalentes do Ensino

¹¹ Diretora adjunta da manhã da EQASSM

¹² Coordenador do curso de formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”.

¹³ Diretor de gestão curricular da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa/PB.

¹⁴ Professora polivalente 1 do Ensino Fundamental I da EQASSM.

Fundamental I (POL 1 e POL2), um professor de Literatura brasileira (PL) e uma professora de História brasileira (PH) - sobre o currículo escolar sob uma perspectiva étnico racial em prol de uma cultura em direitos humanos na EQASSM. Os critérios de escolha entre os professores para a participação da entrevista foram: a colaboração na reformulação do projeto político pedagógico escolar, a participação na formação continuada étnico racial, as práticas pedagógicas em prol de uma educação para a diversidade cultural, além de serem professore(a)s das áreas de Educação Artística, Literatura, História Brasileiras, recorte baseado na recomendação do §2º do artigo 26-A da Lei Nº 10. 639/2003¹⁵ por entender que essas disciplinas explicitam melhor o conteúdo das relações étnico-raciais, diferentemente das outras, em que está implícito.

¹⁵ Vale salientar que a pesquisadora é ciente de que o artigo 4 das Diretrizes da Lei Nº 10. 639/2003 no município de João Pessoa inclui também os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira nas demais áreas (Geografia, Matemática e Ciências). Todavia, em face ao que já foi esclarecido acima, a pesquisadora se baseou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

2 DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Neste Segundo Capítulo, a partir de uma revisão da literatura, buscou-se esclarecer a construção da Educação em (para) Direitos Humanos sob uma perspectiva intercultural e da Educação para as Relações Étnico Raciais no âmbito da educação básica brasileira. Nesse sentido, discutiu-se aspectos históricos e conceituais, conquistas e desafios em prol de uma educação inclusiva e antirracista no Brasil em decorrência da luta e da resistência do Movimento Negro em geral, Quilombola em particular e seus(suas) parceiro(a)s. Por fim, apresentou as repercussões da Lei Nº 10. 639/2003 na Rede de Ensino Municipal de João Pessoa – PB.

2.1 EDUCAÇÃO EM (PARA) DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Segundo Bobbio (1992), o problema essencial dos DH não é a questão de justificá-los por meio de conceitos e de fundamentos, mas sim de protegê-los, de efetivá-los na sociedade. Não se trata de um problema filosófico, mas jurídico e, em sentido mais amplo, político. Contudo, antes mesmo de tratar das possibilidades de sua efetivação, é importante conceituá-los, para que se tenha um ponto de partida para uma discussão sobre os DHs. Para Camino (*et al.*, 2006), com relação à conceituação dos DHs, existem duas concepções acerca da natureza dos direitos: uma naturalista, de caráter essencialista, e outra culturalista, de caráter históricosocial.

A primeira compreende que o direito é inerente ao homem, decorrente do simples fato de sua existência, logo não resulta de discussões ou de embates sociais, pois, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a condição de pessoa é o único requisito para a titularidade de direitos. Ademais, conforme Piovesan (2009, p. 108), “o valor da dignidade humana é um valor intrínseco à condição humana e não um valor extrínseco, a depender da condição social, econômica, religiosa, nacional ou qualquer outro critério”.

A concepção culturalista concebe os DH como elaborações culturais, resultantes de conflitos coletivos, gerados nas relações sociais e sob a influência dos acontecimentos

históricos. Isso significa que os direitos humanos são construções históricas, resultantes da luta social, coletiva contra situações de opressão e de violações desses direitos. Em face disso, esta pesquisa defende a construção de uma proposta realista, histórica e contextualizada dos DH, comungando com a visão de Herrera Flores (2000, p. 27) de que

los derechos humanos no son categorias normativas que existen en un mundo ideal que espera ser puesto en práctica por la acción social. Los derechos humanos se van creando y recreando a medida que vamos actuando en el proceso de construcción social de la realidad.

Para Herrera Flores, “pensar”¹⁶ pode ser o início de uma mudança, pois nos faz despertar e enxergar certos tratamentos desiguais e intoleráveis – tais como o tráfico negreiro, o sistema escravista, a colonização dos corpos e das mentes - mobilizando-nos a reagir, a resistir, a abandonar a passividade em defesa de espaços sociais mais justos e dignos.

A título de exemplo, pode-se citar a Revolução haitiana que influenciada pelos ideais da Revolução Francesa – liberdade, igualdade, fraternidade – conquistou em 1804 a primeira República Negra na América Latina, após 12 anos de luta dos escravos, liderados por Toussant de Louverture, contra a exploração e a dominação da França na colônia “Santo Domingo” (atual Haiti)¹⁷ (SADER, 2004).

Apesar de não ter frutificado, a ousadia haitiana semeou ideias em toda América Latina, que fizeram germinar rebeliões no Brasil, tais como a Revolta dos Cabanos (1833-1839) no Pará, dos Balaios (1831-1841) no Maranhão e no Piauí, dos Sabinos (1837) na Bahia e a Revolta Praeira (1843-1841) em Pernambuco, exigindo o fim da escravidão e pregando a criação de uma República com base nos princípios da Revolução haitiana (VIOLA, 2007).

Essas revoltas não garantiram de imediato a abolição da escravidão no Brasil, porém influenciaram outros movimentos de resistência e de pressão do povo negro brasileiro, que resultou mais tarde no surgimento da legislação abolicionista. No dizer de Joaquin Herrera Flores (2002 apud PIOVESAN, 2006, p. 6),

¹⁶ Pensar em aspas significa neste trecho a racionalidade de um grupo, construída a partir de suas trajetórias históricas, de seus condicionamentos sociais.

¹⁷ Conforme Sader (2004), até 1791, a colônia francesa das Índias Ocidentais de Santo Domingo (atual Haiti) era a maior colônia do mundo, sustentada por meio milhão de escravos, “o orgulho da França e a inveja de todas as outras nações imperialista”.

os direitos humanos compõem a nossa racionalidade de resistência, na medida em que traduzem processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana. Realçam, sobretudo, a esperança de um horizonte moral, pautado pela gramática da inclusão, refletindo a plataforma emancipatória de nosso tempo.

Ao longo da história do Brasil, negros e negras empreenderam várias estratégias de resistência que se perpetuaram em nossos costumes, nossas falas, vestimentas, expressões, organizações sociais, políticas e religiosas – a exemplo dos quilombos, das irmandades, dos terreiros de candomblé – a favor do fortalecimento de suas identidades e coletividades.

Os quilombos, historicamente, representam uma forte estratégia de resistência negra radical e permanente, pois rompem com os valores sociais, ideológicos e econômicos do modelo escravista, além de indicar a necessidade de uma nova ordenação social. No Brasil, um dos casos mais emblemático foi o quilombo de Palmares.

Na atualidade, essas comunidades ainda resistem ao empreendimento neocolonialista, que nega os direitos fundamentais à população negra, isso pode ser evidenciado na comunidade quilombola de Paratibe (CQP) – local desta pesquisa-, através das ações sistemáticas de luta, assessoradas pela AACADE (Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes) e mediadas pela Procuradoria Regional do Cidadão do Ministério Público Federal (MPF), em busca da inserção de uma educação étnico-racial, de caráter quilombola, na escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado.

Em decorrência disso, em 11 de janeiro de 2016, o Ministério Público Federal na Paraíba (MPF/PB), a Defensoria Pública da União (DPU) na Paraíba e a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) firmaram Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), objetivando melhorias na Comunidade Remanescente de Quilombo de Paratibe, a fim de que o acesso às políticas públicas seja garantido para esta comunidade.

Dentre as obrigações que constam no TAC, no âmbito educacional, destaca-se “adaptar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro da Silva Machado às diretrizes da Resolução CNE nº 01/2004”, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa conquista da CQP é fruto da resistência, da luta quilombola que ainda persistem na atualidade.

Aliás, ainda hoje o povo negro luta pela igualdade racial, pois os direitos humanos não nascem prontos e acabados, são construídos e reconstruídos historicamente, “ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (BOBBIO, 1992, p. 25).

Segundo Benevides (1997), a criação de direitos não é suficiente para a afirmação dos valores humanos e da democracia, pois é importante também aprender a exigí-los, a cumprilos e a reinventá-los. Esse engajamento pressupõe educação, já que só participa quem conhece. Conforme Silveira, Náder e Dias (2007), a educação é, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo (todos têm direito ao patrimônio cultural da espécie humana) e um meio (direito necessário para o alcance dos demais DH).

Entretanto, Melo Neto (2007) afirma que não é qualquer tipo de educação, mas sim uma ação pedagógica crítica, dialógica e libertadora, que promova relações dialógicas e igualitárias entre membros de culturas diferentes, de modo que ocorra uma complementariedade de vozes e visões que conduza à unidade na diversidade, a fim de superar preconceitos, estereótipos e discriminação. Pineda (2009, p. 109) entende a educação intercultural

[...] como a luta contra a exclusão e como a promoção ativa de uma cidadania inclusiva que está cimentada nos direitos humanos e não na homogeneização linguística e cultural. Prepara para a convivência humana que é eminentemente política. Provenientes de diversas culturas, as mulheres e os homens, jovens ou adultos, não podem eximir-se de sua responsabilidade política, de ser capazes de dar razão da realidade, de julgá-la, avaliá-la e transformá-la. Para isto se necessita uma educação que promova a consciência crítica e criadora. Permanecer numa consciência ingênua é terminar colaborando com a injustiça, direta ou indiretamente, fazendo-se cúmplice dos processos de dominação.

É fundamental uma educação, cujas atitudes assumam as lutas do povo e sejam voltadas aos interesses dos grupos marginalizados e discriminados (indígenas, negros, homossexuais, camponeses, entre outros), resgatando a necessária mudança para melhoria do mundo dos direitos e da vida das pessoas.

A presente pesquisa comunga com o pensamento de Carbonari (2014) que entende a Educação em (para) Direitos Humanos como um processo de e em construção, o que requer

uma ação educativa alicerçada nos pressupostos da pedagogia crítica na acepção de Paulo Freire. Para Carbonari (2009, p. 149), uma pedagogia orientada para educação em direitos humanos deve considerar alguns princípios fundamentais:

- a) Aprendizagem reflexiva e crítica, pelo acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir das vivências;
- b) Aprimoramento da sensibilidade (artística e estética), para perceber, promover e produzir na e com a diversidade, como confraternização;
- c) Capacidade de acolhimento, cuidado e solidariedade no reconhecimento do outro, especialmente o mais fraco;
- d) Postura de indignação ante todas as formas de injustiça e disposição forte para sua superação – não somente punitiva;
- e) Disposição à corresponsabilidade solidária na garantia de promoção da vida de/para todos.

Na prática pedagógica em DH, esses princípios são concretizados, através da sensibilidade e do diálogo, alicerces da pedagogia crítica e do pensamento freireano. O diálogo é uma “ferramenta fundamental para a construção de uma cultura de paz, que se solidifica com base na interculturalidade” (COLL, 2002, p. 16). Ele só existe quando os sujeitos que se põem em relação estão desarmados de seus dogmas e abertos a ouvir, a perceber e a trabalhar as diferenças, convivendo em situações de reciprocidade e cooperação.

A partir do diálogo entre culturas, é possível desconstruir a imagem do *Outro* - distinto de mim ou de minha comunidade - como sinônimo de perigo, de inferior por possuir uma cultura considerada exótica ou esdrúxula, visto que não se enquadra ao padrão de cultura hegemônico – ocidental, branco, masculino, capitalista. Além disso, constrói uma ética dos DHs fundamentada na alteridade, em que “vê no *Outro* um ser merecedor de igual consideração e profundo respeito” (PIOVESAN, 2009, p. 108). O *Outro* não deve ser tolerado, mas sim reconhecido como realidade plena, o que fortalece a cultura de paz, da sustentabilidade e da solidariedade entre os povos.

O diálogo defendido por Paulo Freire (2009), ao contrário do que muitos pensam, não é ingênuo, romântico, logo não exclui o conflito, pois a práxis freireana preza pela problematização do mundo, a fim de revelar a realidade opressora e assim, transformá-la (SCHNORR, 2010). Esse diálogo crítico não é incoerente com a construção de uma cultura de

paz porque, em 1986, Paulo Freire diz, ao receber o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz:

[...] A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas (apud FREIRE, 2006, p.388).

Na sociedade brasileira, ao se falar em violência, é comum associá-la apenas à física, porém há também a violência simbólica – marcada pelo fundamentalismo religioso, pelo racismo, pelo sexismo, pelo etnocentrismo, pela *mercadorização* da vida – que é tão marcante quanto machucar o corpo, pois ela fere a alma, os sentimentos humanos. Além disso, existe a violência da miséria, da fome contra a qual todo(a)s devem lutar incessantemente. Segundo Freire (2000, p. 81), “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

O papel do diálogo crítico é conscientizar os sujeitos sociais, humanos e históricos no decorrer do processo de luta, a fim de que pensem de outro modo e assim passem a atuar, a educar, a legislar, a julgar, a executar, a lutar também de outro modo, com vistas à superação de estruturas sociais injustas (PRONER, 2011).

Conforme o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI, intitulado “Educação: um Tesouro a Descobrir”, há quatro pilares da educação: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a conviver; e (4) aprender a ser. Esses pilares são a base para o desenvolvimento de educando(a)s capazes de comportar-se de forma coerente com a cultura de DH, foco deste estudo.

Em geral, aprender a conhecer está relacionado à busca de conhecimento; aprender a fazer é apropriar-se e agir a partir desse conhecimento sobre o meio envolvente; aprender a conviver é fazer desse conhecimento algo significativo para a vida; finalmente aprender a ser, pilar essencial que integra os três anteriores. Dessa forma, o principal objetivo da Educação “em” Direitos Humanos é “aprender a ser” que dialoga também com uma Educação “para” os Direitos Humanos, ou seja, “aprender a conhecer e a fazer” (CALISSI, 2014).

Segundo Freitas (2006, p. 176), a Educação em Direitos Humanos promove “processos de ensino e aprendizagem participativos e ativos”, com base em uma educação “em”, “sobre” e “para” os direitos humanos, com a intenção de gerar uma consciência nos atores sociais, de modo que assumam “atitudes de luta e de transformação, diminuindo a distância entre o discurso e a prática dos direitos humanos no cotidiano”.

A Educação “para” e “sobre” os Direitos Humanos se limitam ao campo cognitivo, ou seja, acesso à informação jurídica a fim de se defender em situações de negação de direitos. Já os Direitos Humanos “na” educação, segundo Zenaide (2010), não devem se restringir aos conteúdos programáticos, aos recursos pedagógicos, aos métodos de ensino-aprendizagem, pois englobam os processos educacionais como um todo – nas relações de convivência, na gestão, nas resoluções de conflito, na democratização interna, na relação escola e comunidade.

Viola (2010, p. 25) indica quatro dimensões centrais para a Educação em Direitos Humanos:

- a) a *primeira dimensão* era da educação como ato permanente e global;
- b) a *segunda dimensão* assumia o princípio da mudança sociopolítica e se orientava para a construção de uma cultura de direitos humanos;
- c) a *terceira dimensão* propunha que a educação em direitos humanos teria como pressuposto mais do que o ensino do conhecimento formal e científico, e deveria também se voltar para a formação das emoções e de uma estética que considerasse a compreensão do outro;
- d) a *quarta dimensão* envolvia a metodologia propondo o ato educacional como capaz de, dialogicamente, ‘acompanhear’ educadores e educandos.

A formação *em* Direitos Humanos é processual, pois relaciona teoria e prática, articula conhecimentos com mudança de atitudes, integra promoção com defesa de direitos, busca conquista de direitos, através da consolidação em normas jurídicas, e ao mesmo tempo sua efetivação por meio de políticas públicas.

Agora, sabe-se que uma política pública não é suficiente para ensinar direitos, mas é possível, por meio da educação, impedir que a cidadania seja ameaçada com represálias ou outros meios repressivos, desde que “ato educativo não se torne mera reprodução, mas seja transformação, resistência, ruptura. Uma educação, assim concebida, pode produzir sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro” (VIOLA, 2010, p. 35).

A Educação em Direitos Humanos deve lidar, necessariamente, com a constatação de que vivemos num mundo multicultural. Assim, a educação em Direitos Humanos deve afimar que pessoas com diferentes raízes podem coexistir, olhar além das fronteiras de raça, língua, condição social e levar o educando a pensar numa sociedade hibridizada (SILVA, 1995, p. 176).

No âmbito escolar, para se trabalhar o conteúdo dos DHs com o(a)s educando(a)s, é importante a relação entre diferentes áreas de saberes, pois a educação *em* direitos humanos se desenvolve em diversas dimensões, como a sociopolítica, jurídica e cultural. Ademais, a Educação em Direitos Humanos deve constituir um dos principais eixos da educação básica, permeando o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais de educação (PNEDH, 2006), como também, conforme estabelece o artigo 6 da Resolução N 01/2012,

Artigo 6. [...] de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação (BRASIL, 2012, p. 2).

Quanto às estratégias metodológicas, conforme Zenaide e Silva (2014, p. 324), a Educação em e para os Direitos Humanos exige metodologias dinâmicas, ativas, participativas e com diversas linguagens, para que seja coerente com os princípios dos Direitos Humanos, da igualdade e da liberdade, e que respeite as diferentes culturas presentes na escola e na sociedade plural e cosmopolita. Dessa forma,

Vai desde os exercícios de fixação de conteúdos (leitura, fichamento, produção do conhecimento orientada); a processos de interações grupais (dramatizações, grupos operativos, grupos de estudos, simulações, teatralizações); projetos sociais (projetos de responsabilidade social, interação social, desenvolvimento de inserções comunitárias), Estudos de Casos, promoção de debates (discussões de pesquisas; leitura e discussão de textos, debates plurais), recursos audiovisuais (filmes, cinema, literatura animada, imagens, marketing instrutivo, leitura crítica da imagem e da mídia, apresentação e discussão de vídeos, charges, fotografias); linguagens plásticas (modelagem, pintura e outras), pesquisa em websites (pesquisa em websites, interatividade, atividades à distância), materiais impressos (notícias de jornais, imagens, fotojornalismo internacional), oficinas pedagógicas, aulas dialogadas, história pessoal e coletiva – narrativa das histórias na ótica dos direitos humanos, recursos lúdicos (jogos pedagógicos), literários (jornais, revistas, literatura), entre outros.

O(a)s educando(a)s não aprendem “de memória” o conteúdo dos DH, mas sim por meio de vivências, da contextualização dos direitos, de ações, portanto os diversos problemas sociais e a realidade do(a)s educando(a)s tornam-se o objeto de estudo. Dessa forma, é fundamental que a temática dos DH seja transversal e interdisciplinar na escola, a fim de que os processos educacionais contribuam com “a construção da cidadania; a qual é constituída e compreendida a partir do conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e às diversidades” (CALISSI, 2014, p. 117).

Não há dúvidas de que o mundo é culturalmente diverso, logo o diálogo crítico facilita a articulação de um projeto intercultural, que reconheça as diferenças como possibilidade de enriquecimento e de conhecimento mútuo entre culturas, para que o mundo possa vir a ser um espaço de justiça e paz (COLL, 2002).

A dialética entre igualdade e diferença – quer dizer, o diálogo entre superar toda desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais - aproxima-se da discussão das diferentes concepções de *multiculturalismo*.

A polissemia do termo *multiculturalismo* dificulta o aprofundamento na problemática desse tema, por isso esta pesquisa, fundamentada no pensamento de Candau (2009), abordou três perspectivas: 1) A abordagem assimilacionista também denominada multiculturalismo conservador por Peter MacLaren (1997 *apud* FLORES, 2002); 2) A abordagem diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006 *apud* CANDAU, 2009), monocultura plural; 3) A abordagem interativa, também denominada interculturalidade.

A primeira abordagem parte da afirmação de que vivemos em uma sociedade multicultural, porém nela não existe igualdade de oportunidades. Há os grupos marginalizados e discriminados (indígenas, negros, homossexuais, camponeses, entre outros) que não têm o mesmo acesso à bens, à serviços, aos direitos humanos fundamentais como outros grupos sociais dominantes e hegemônicos (geralmente, classe média ou alta, brancos, detentores de alto nível de escolarização).

Portanto, com intuito de solucionar esses contrastes sociais, o multiculturalismo assimilacionista defende o projeto de construir “uma só cultura humana universal, a mais homogênea e uniforme possível, como única maneira de assegurar uma vida digna e em paz para todas as nações” (COLL, 2002, p. 20). Entretanto, não propõe a ruptura na matriz da sociedade, ao contrário, essa concepção apoia que os grupos excluídos assimilem os valores,

as mentalidades, os conhecimentos valorizados pela cultura ocidental, branca, masculina, capitalista (CANDAU, 2009).

Para o multiculturalismo assimilacionista, existem muitas culturas, porém apenas uma é o padrão ouro universal. Nesse caso, em nome dessa hegemonia cultural, “deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores ‘diferentes’, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente” (CANDAU, 2009, p. 164).

O multiculturalismo diferencialista possui uma postura *nativista*, uma visão *localista* que preza pelos essencialismos da *negritude*, do *latinoamericano*, do *feminino*, do *ocidental*. Essa abordagem afirma que “quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la” (CANDAU, 2009, p. 164). Além do mais, acredita que ao privilegiar “a igualdade entre as raças pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade” (CANDAU, 2008, p. 115).

Contudo, para McLaren (1997 apud CANDAU, 2008, p. 115), “essa posição pode tender a essencializar as diferenças e não ter presente que essas são construções históricas e culturais, permeadas por relações de poder”. Flores (2002) também afirma que o enaltecimento dessas identidades essenciais é tão perverso quanto o desprezo delas, pois pode conduzir ao enfrentamento dos seres humanos entre si.

Na atualidade, essas duas concepções são as mais desenvolvidas nas sociedades, presentes tanto na produção acadêmica quanto nas práticas sociais e educativas, convivendo algumas vezes de maneira tensa e conflitiva.

Em geral temos muita dificuldade de lidar com as diferenças. A sociedade está informada por uma visão cultural hegemônica de caráter monocultural. Especialmente a educação está muito marcada por esse caráter monocultural. O ‘outro’ nos ameaça, confronta e nos situamos em relação a ele de modo hierarquizado, como superiores ou inferiores. Muitas vezes não respeitamos o ‘outro’, ele é negado, destruído, eliminado, algumas vezes fisicamente e outras no imaginário coletivo, no âmbito simbólico (CANDAU, 2008, p. 116).

McLaren (1997, p. 17), educador crítico e de resistência, afirma que a educação “pode ter por horizonte um mundo mais fragmentado, individualista, capitalista, ou um mundo mais solidário” com atores sociais mais criativos e felizes. Todavia, declara que a escolha só

“depende de nós, sujeitos da história. A história não é uma fatalidade, como sustentam os neoliberais. A história é possibilidade”.

Segundo Gadotti (1996, p. 17), sabe-se que “existem várias concepções de multiculturalismo que vão do humanismo liberal conservador ao humanismo crítico e de resistência”. Agora, entre essas concepções, o multiculturalismo crítico é o mais adequado para a construção de políticas públicas educacionais voltadas a uma sociedade pluralista, democrática e socializante.

Diante disso, esta pesquisa opta pela terceira abordagem – o multiculturalismo interativo ou interculturalidade, que se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren (1997) –, pois acredita que ela permite a superação simultânea “tanto da homogeneização, resultante do modelo de globalização atual, quanto do fundamentalismo cultural” (COLL, 2002, p. 22).

Além disso, a perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do Outro a partir do diálogo entre os diferentes grupos sócio-culturais, portanto acredita-se que a interculturalidade seja “a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2009, p. 171-172).

Para Silva (2000), as questões culturais não podem ser separadas das questões de poder. No contexto latino americano, essa afirmação é bem visível quando observado o âmbito educacional, seja na educação básica ou na educação superior, pois ainda hoje nossa história é contada sob uma visão essencialmente eurocêntrica. Essa hegemonia cultural da Europa nos currículos escolares e universitários é fruto de séculos de dominação, subordinação, exclusão dos povos indígenas na América e dos povos negros africanos trazidos à América em condições de escravidão.

Aprendemos, desde criança, a olhar, identificar e reconhecer a diversidade cultural e humana. Contudo, como estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a classificar não somente como uma forma de organizar a vida social, mas também como uma maneira de ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada e dicotômica: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferiores e superiores. Esse olhar e essa forma de racionalidade precisam ser superados (GOMES, 2010, p. 25).

A escola tem um papel relevante na construção de uma pedagogia da diversidade e na garantia do direito à educação. Uma de suas formas de intervenção pedagógica é oportunizar aos(às) educando(a)s o acesso à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena, pois essa a atitude nos auxilia “a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial” (GOMES, 2010, p. 25).

Uma teia de gritos de arcabuz nas matas, de açoites no tronco, de choques elétricos no calabouço ecoa na história da América Latina. Todos os países latino-americanos são marcados pela mesma trajetória de exploração, de escravização e de opressão (BRITO, 2006). Essas violações seculares dos DH mostram a importância de exigí-los e de reinventá-los por meio de uma educação que possibilite a formação de sujeitos de direitos, cientes de seus deveres e de suas responsabilidades com a afirmação dos valores humanos e a construção da cidadania e da democracia (BENEVIDES, 1997).

O ano de 1492 é o marco inicial da conquista européia sobre o Novo Mundo, através de um choque devastador, genocida, destruidor do mundo indígena. Teve início, assim, o mito da Modernidade eurocêntrica o que fez da história da Europa a história do Mundo (DUSSEL, 1993).

[...] fundamentada em um ‘eu’ incapaz de reconhecer e respeitar a diferença do ‘tu’ (Outro). A relação desse ‘eu’ com os outros (‘nós’) efetiva-se a partir de modelos econômicos, políticos, jurídicos e sociais que não se sustentam na solidariedade, preferindo a dominação e a exploração do Outro, destruindo sua cultura, seus valores, seu mundo. (ALMEIDA, 2004, p. 67)

De acordo com Comparato (2008), a afirmação histórica dos DH foi construída sob uma visão eurocêntrica, traçada de forma linear e compreendida como mais um produto liberal da Revolução Francesa. Contudo, existe uma história não oficial dos DH, que comumente é encoberta, relativa à luta do Frei dominicano Bartolomé de Las Casas pela emancipação dos direitos indígenas durante a colonização e a conquista hispânica da América.

Bartolomé de Las Casas fica conhecido como o primeiro defensor dos DH, pois reage aos abusos cometidos pelos colonos contra os ameríndios. Ademais, “as idéias de Las Casas transcenderam seu tempo e tiveram o mérito de antecipar o que, futuramente, seria o alicerce

sobre os quais se afirmaram os direitos humanos: liberdade, direitos individuais, soberania dos povos para governar-se, consenso da maioria para governar” (BRUIT, 1995, p. 124).

O cenário da colonização e da exploração dos povos extra-europeus, cujo processo baseou-se no saque, na apropriação dos recursos naturais e na escravização por parte do Ocidente Cristão, revela também o caráter contraditório da afirmação histórica dos DH, pois nesse mesmo período os direitos universais do homem eram proclamados na Europa (COMPARATO, 2008).

A contradição se expandia até mesmo em solo europeu, pois enquanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 da França afirmava que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, nessa época, o voto ainda era censitário e só podiam votar os homens adultos e ricos. As mulheres, os pobres, os escravos e os analfabetos não podiam participar da vida política (TOSI, 2008).

O próprio organizador do sufrágio francês, Emmanuel Joseph Sieyès, em 1789, diferenciou os cidadãos entre ativos e passivos, de modo que as mulheres, as crianças e os loucos teriam direito à proteção, porém não de participar ativamente dos poderes públicos (PERROT, 1998). Diante dessa controvérsia, o movimento feminista surge ainda na Revolução Francesa.

Depois, as manifestações de luta pela cidadania feminina se fortalecem ainda mais, principalmente, no fim do século XIX, com o movimento sufragista – a primeira forma de feminismo organizado- nos Estados Unidos e na Inglaterra. No decorrer do processo de luta, as feministas se aderem a uma série de causas e se unem a outros movimentos sociais igualmente estereotipados pelas convenções sociais, tais como o dos homossexuais e dos negros (PINTO, 2010).

É preciso descolonizar, reconstruir a história dos DH a partir do olhar “de baixo” – ou seja, dos excluídos, das vítimas, dos que estão à margem-, a fim de que seja menos unilateral e simplista do que geralmente é transmitido (TOSI, 2008). “A teoria dos DH deve ser repensada para oportunizar teóricos, ativistas, organizações e movimentos sociais dos países pobres a entrar nesse debate em condições de igualdade com aqueles que ainda hoje definem ‘o que’ e ‘quais são’ os DH” (COLPANI, 2004, p. 192).

No plano internacional, em 10 de dezembro de 1948, ocorre a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)¹⁸, documento que proclama, pela primeira vez, a proteção universal dos DH ao menos em teoria. Após mais de 60 (sessenta) anos de sua proclamação e de seus desdobramentos na forma de Declarações, Acordos, Tratados, Convenções, Protocolos Facultativos, o mundo segue ainda sendo violador dos DH, na maioria dos casos sendo o próprio Estado o principal transgressor – a exemplo do Massacre do Carandiru em 1992 no Brasil.

A DUDH marca o início oficial da Educação em Direitos Humanos (EDH)¹⁹, pois se torna um importante instrumento pedagógico em prol de uma cultura em DH (TRINDADE, 1993) ao chamar a atenção para a necessidade de que indivíduos e entidades se esforcem,

[...] **através do ensino e da educação** [grifo nosso], por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios EstadosMembros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p. 4).

No contexto dos países latino-americanos, marcados por uma história de sangue, suor e dor, a EDH emerge como um processo de resistência às ditaduras militares em prol de um Estado Democrático e Social de Direito na América Latina (SACAVINO, 2009). No Brasil, antes da instauração da ditadura militar, a temática dos DH se reduzia aos círculos de estudos jurídicos, ela só ganha destaque nos debates políticos e nos programas educacionais ao longo do regime ditatorial-militar brasileiro (SADER, 2007).

Sacavino (2009) identifica três períodos da EDH no Brasil: primeiramente, a EDH surge como ação de resistência frente aos Estados autoritários – período de resistência à ditadura; para em seguida construir um clima e um processo de transição, a fim de consolidar o regime democrático – período de transição democrática; e finalmente o período de institucionalização da EDH nos sistemas educacionais formais e não formais²¹. Essas fases da

¹⁸ A partir de agora, a sigla DUDH se refere à Declaração Universal dos Direitos Humanos.

¹⁹ Neste momento em diante, usar-se-á a sigla EDH para denominação de Educação em Direitos Humanos. ²¹ Vale salientar que na América Latina, especialmente no Brasil, a EDH surge no seio da Educação Popular, através dos movimentos sociais compostos por ativistas, por intelectuais, por organizações coletivas insatisfeitos com o autoritarismo e a opressão do regime militar. Em 2006, quando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aborda a “educação não-formal”, fundamenta-se na concepção emancipatória de educação.

EDH no Brasil têm uma finalidade mais didática, pois a resistência frente aos abusos do regime militar eram uma constante ao longo dos anos de chumbo.

Na década de 70, a *Operação Condor* representou uma articulação secreta entre os aparelhos repressores do Cone Sul – Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai, Uruguai – para praticar o extermínio e a prisão de militantes políticos, de forma clandestina e à margem da lei, dentro e fora da América Latina (MCSHERRY, 2009). Essa repressão brutal conseguiu vencer a resistência armada, portanto os opositores à Ditadura Militar buscaram outras estratégias, tal como, a reorganização dos sindicatos e dos movimentos sociais urbanos e rurais por meio de uma formação de base em espaços alternativos da sociedade civil (ZENAIDE, 2014).

Na América Latina, a distinção entre “educação não-formal” e “Educação Popular” é nítida, pois nem sempre uma se vê contida na outra.

A Educação Popular caracteriza-se por uma forma de educar horizontal, dialógica, que respeita os saberes dos educandos e tem como princípios a ética, a solidariedade e a transformação social. Ela mobilizou e mobiliza os movimentos populares. Ao mesmo tempo que luta, educa. Ao mesmo tempo que educa, ela o faz visando à formação de um novo sujeito – o sujeito de direitos –, que se posiciona contra todas as formas de opressão e violação, bem como defende a efetivação dos direitos fundamentais. Essa é a natureza da Educação Popular em direitos humanos. Nesse particular, sua metodologia também se caracteriza como processo participativo de construção coletiva e popular (SÃO PAULO/PMSP, 2015, p. 22).

Entre 1961 e 1964, destacaram-se as Ligas dos Camponeses do Nordeste, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), os movimentos de cultura e Educação Popular, cujos três mais expressivos no Brasil foram o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE).

O MCP foi o primeiro movimento de cultura popular criado nos anos de 1960, por um grupo de intelectuais e artistas pernambucanos conhecidos - Francisco Brennand, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Abelardo da Hora, José Cláudio, Aloísio Falcão e Luiz Mendonça – na primeira gestão de Miguel Arraes como prefeito de Recife. O objetivo do MCP era formar uma consciência política e social nas massas trabalhadoras, por meio da

alfabetização, da educação de base, das praças e núcleos de cultura, do teatro, do cinema, no intuito de prepará-las para uma efetiva participação na vida do país (GASPAR, 2008).

Apesar do imediato e violento encerramento de suas atividades, após o golpe militar de 1964, o MCP teve uma atuação importante na área da educação em seus quase quatro anos de existência, pois serviu de modelo e exemplo para muitos outros movimentos, dentre eles a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” do Governo do Rio Grande do Norte, Centro de Cultura Popular de Goiás, a Campanha de Alfabetização da UNE (FÁVERO, 2004).

Paulo Freire, um dos primeiros colaboradores do MCP, formulou um “método”²⁰ próprio de alfabetização de adultos, que foi adotado pelo MCP e pelo Movimento de Educação de Base (MEB), programa nacional de educação instituído em 1961. O MEB foi uma articulação política entre o governo federal e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por iniciativa de Dom Eugênio Sales, buscando contribuir para a alfabetização da população, principalmente rural, a fim de prepará-la para intervir em discussões de seu interesse, como a reforma agrária. Os trabalhos do MEB eram desenvolvidos por meio das escolas radiofônicas e das dinâmicas de animação, metodologias que promovem a interação e a descontração grupal (SÃO PAULO, 2015).

Em meio às turbulências vividas na primeira metade dos anos 1960, tinha-se a impressão de que as tendências de esquerda estavam se fortalecendo na área cultural. O Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) encenava peças de teatro que faziam agitação e propaganda em favor da luta pelas reformas de base e satirizavam no Brasil (KONDER, 2003, p. 51).

O CPC foi constituído em 1962 a partir da iniciativa da UNE em conjunto com jovens, intelectuais e artistas da época no Rio de Janeiro, com o objetivo de criar e divulgar uma “arte popular revolucionária”. No decorrer do tempo, novos Centros surgem por quase todo o Brasil com o propósito de propagar peças teatrais, música, literatura de cunho política social às classes mais desfavorecidas da sociedade. No final de 1963, o CPC passa a atuar na

²⁰ O pensamento de Paulo Freire não é uma nova técnica, uma nova metodologia, uma receita que cada um possa seguir ou não. Ele não admitia a educação como método ou técnica neutra, mas sim como ato político.

alfabetização de adultos, a fim de contribuir para a transformação da realidade nacional (BERLINCK, 1984).

Com o Golpe Militar de 1964, a censura e a repressão política silenciaram o MCP e o CPC, pois esses projetos ao conscientizarem a população a respeito da realidade brasileira poderiam contribuir para alterar o cenário eleitoral, o que representava uma ameaça aos novos propósitos do regime militar. Diferente do MCP e do CPC, o MEB sobreviveu ao Golpe de 1964 devido à proteção da Igreja, porém foi necessário alterar sua orientação teóricometodológica, quando a partir de 1965, passou a integrar a ideologia oficial do regime militar brasileiro.

Diante disso, a CNBB reagiu contra o regime militar autoritário em defesa dos direitos humanos ao dar cobertura institucional às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e às pastorais (Indigenistas, da Terra, Operária, da Juventude). Assim, nos anos de 1970 e no início da década seguinte, muitos setores sociais encontraram nas CEBs seu espaço de atuação política, embora elas não deixassem de ser espaços propriamente religiosos. As CEBs contribuíram para a organização de diversos movimentos que reivindicavam direitos humanos fundamentais, como saúde, moradia, emprego, cultura, educação, entre outros. Além desses movimentos, é importante citar a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

A EDH na América Latina constitui uma prática recente. Espaço de encontro entre educadores populares e militantes de DHs, começa a se desenvolver simultaneamente com o final dos piores momentos de repressão política na América Latina e alcança um certo nível de sistematização na segunda metade da década de 80 (BASOMBRI, 1992, p. 33).

Nessa época, surgiram assessorias jurídicas populares, Comissões de Justiça e Paz, os Centros de Defesa dos DHs, os Centros de Educação Popular, com destaque ao trabalho da Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, que foi criada em 1972 por Dom Paulo Evaristo Arns, que durante a ditadura militar transformou a Arquidiocese de São Paulo em um polo de resistência contra a tortura, contra as execuções e contra os desaparecimentos forçados (BRASIL, 2013).

Entre 1979 e 1985, Dom Paulo Evaristo Arns coordenou com o pastor Jaime Wright, em sigilo, o Projeto “Brasil: Nunca Mais”, cujo resultado foi a cópia de mais de um milhão de

páginas de processos do Superior Tribunal Militar (STM). Os objetivos desse projeto eram evitar que os processos judiciais por crimes políticos fossem destruídos ao final da ditadura, obter informações sobre torturas praticadas pela repressão política e permitir que sua divulgação cumprisse um papel educativo na sociedade (SÃO PAULO/PMSP, 2015).

No Brasil, em tempos de transição (de 1979 a 1985), educar em DH significou participar de manifestações coletivas (missas, vigílias, passeatas, atos públicos), além de transgredir por meio da Arte (música, teatro, dança etc), para que “as crianças cantem livres sob os muros e ensinem sonho aos que não podem amar sem dor e que o passado abra os presentes pro futuro”, já dizia Taiguara. Ironicamente, a EDH brotou no seio brasileiro em meio à dor e ao medo, em plena Ditadura Militar, como resistência e sinalização que “apesar de você, amanhã há de ser um novo dia” no país, célebre canção de Chico Buarque.

Conforme Walter Benjamin (1974), “a história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será”. O povo latino-americano sente na carne e na alma a importância de se *Educar para o Nunca Mais* como uma dimensão da EDH. O genocídio indígena, a Diáspora Africana, a Ditadura Militar, o Massacre de Carandiru, a Chacina da Candelária não podem ser esquecidos pelas futuras gerações. “A consciência histórica é aquela que aponta o passado retorna, e que, sem consciência do passado, se torna impossível agir no presente com vistas à mudança no futuro” (BITTAR, 2007, p. 321).

Em 1993, em Viena, a *II Conferência Mundial sobre DHs*²¹ reafirmou o compromisso dos Estados em garantir que a educação se destine a reforçar o respeito pelos DHs e pelas liberdades fundamentais de todas as pessoas, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e outros instrumentos internacionais de DHs (TRINDADE, 1993). Ademais, os países presentes nessa Conferência foram orientados a elaborar programas nacionais de DHs com o objetivo de integrar a promoção e a proteção dos DHs como compromisso de Estado (BRASIL, 2006).

Ao final da Conferência foi aprovada a *Declaração e Programa de Ação de Viena* que, em seus Artigos 78 a 82, recomenda a inclusão dos DHs no currículo da educação formal e informal por meio da EDH que é essencial para a promoção e obtenção de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para o favorecimento da compreensão mútua,

²¹ É importante frisar que há processos anteriores, porém, esta pesquisa faz um recorte a partir da Conferência de Viena (1993) por considerá-la um marco da visão contemporânea dos DH e das políticas públicas em DH.

da tolerância e da paz. No Artigo 82, esse documento destaca a EDH ao recomendar “a proclamação de uma década das Nações Unidas para a educação em matéria de DHs, por forma promover, encorajar e fazer sobressair este tipo de atividades educativas” (ONU, 1993, p. 20).

Quando retornaram da Conferência de Viena (1993), as organizações de DHs de todo o Brasil pactuaram a *Agenda Brasileira de DHs* (1994), que resultou em várias iniciativas de políticas públicas, entre as quais os Programas Nacionais de DHs (o primeiro em 1996; o segundo, em 2002; o terceiro, em 2010). É importante ressaltar que o atual contexto de debates e produção de políticas de combate ao racismo e ações afirmativas teve contribuições do Programa Nacional de DHs (PNDH), lançado em 13 de maio de 1996, como também as demais edições do segundo e do terceiro PNDH, marco importante para as conquistas da população afro-brasileira por reconhecimento e reparações (BRASIL, 2013).

Em 1995, as Nações Unidas proclamaram a *Década das Nações Unidas para a EDH* atendendo ao período de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004. Em 1996, no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve o lançamento do Programa Nacional de DHs I (PNDH-I) que foi o primeiro documento do tipo na América Latina e um dos primeiros no mundo, a exemplo da Austrália, da África do Sul e das Filipinas. Com relação à educação para as relações étnico-raciais, o PNDH-I (1996) destaca como ação governamental para a população negra: “estimular que os livros didáticos enfatizem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” e para as sociedades indígenas: “assegurar uma educação escolar diferenciada, respeitando o seu universo sociocultural”.

Em 2001, no Brasil, ainda no governo de FHC, em decorrência das críticas ao formato do PNDH-I, foi iniciado um processo de debates e de construção do PNDH-II, por meio de seminários regionais, cujo lançamento ocorreu, em 2002, como resultado da revisão e do aperfeiçoamento do PNDH-I. O PNDH-II (2002) incluiu os direitos sociais, econômicos e culturais, “de forma consentânea com a noção de indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos expressa na Declaração e no Programa de Ação da Conferência de Viena” (BRASIL, 2002, p. 3).

No PNDH-II (2002), no âmbito da educação para as relações étnico-raciais, houve um avanço ao propor a garantia do direito à educação escolar diferenciada não apenas para os

povos indígenas, mas também para os quilombolas. Ademais, no tópico relativo aos ciganos, apoia “projetos educativos que levem em consideração as necessidades especiais das crianças e adolescentes ciganos, bem como estimular a revisão de documentos, dicionários e livros escolares que contenham estereótipos depreciativos com respeito aos ciganos” (BRASIL, 2002, p. 20).

Em 2003, já no governo Luís Inácio Lula da Silva, o Estado brasileiro tornou oficial a EDH como política pública a partir da elaboração do Plano Nacional de EDH (PNEDH). O PNEDH tem como objetivo orientar os sistemas de ensino e as organizações da sociedade brasileira na elaboração e na execução de políticas públicas na área. Não se pode mais restringir o campo da Política de DHs a socorrer vítimas e defensores, apesar de serem ações emergentes e fundamentais (BRASIL, 2006).

O Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), colegiado e órgão colaborativo da gestão pública, constituído por membros da sociedade civil organizada (especialistas, gestores, militantes sociais), foi o responsável pela elaboração do PNEDH que foi debatido e ampliado através de uma Consulta Nacional, promovida por encontros estaduais e complementada por seminários, consulta pública e *online*, audiências, sendo a primeira versão em 2003 e encerrando a final em 2006 (BRASIL, 2006).

O PNEDH foi assinado pela Secretaria de DHs em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e da Justiça, sendo um instrumento orientador e fomentador de ações educativas direcionadas às seguintes áreas temáticas: (a) Educação Básica; (b) Ensino Superior; (c) Educação não-formal; (d) Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança; (e) Educação e Mídia. No PNEDH, apenas os eixos “Educação Básica” e “Educação Não-Formal” estabelecem ações programáticas que determinam o apoio a políticas públicas e o incentivo a ações de EDH voltadas para comunidades urbanas e rurais, tais como quilombolas, indígenas e ciganos, acampados e assentados, assegurando condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos (BRASIL, 2006).

Em 2010, no governo Lula, após a ampla participação popular por meio de Conferências Nacional, Regionais, Estaduais e Distritais, há o lançamento do PNDH III, documento que incorporou as demandas (segurança alimentar, educação, saúde, igualdade racial, direitos da mulher, crianças e adolescentes, habitação, meio ambiente) aprovadas nas

mais de 50 *Conferências Temáticas* realizadas desde 2003. O PNDH III trata de uma revisão, aperfeiçoamento e ampliação dos PNDHs – I e II (ADORNO, 2010).

O PNDH-III apresenta as seguintes diferenças das versões anteriores (PNDHs – I e II): (1º) É organizado em 6 (seis) eixos temáticos, ao contrário dos programas anteriores que apenas listavam ações programáticas em áreas do governo; (2º) É disposto com a lógica da interdependência dos direitos, sem que esses deixem de ser universais; (3º) Apresenta o eixo 5 *Educação e Cultura em DHs* com propostas que efetivem as diretrizes e os princípios da política nacional de EDHs, a fim de fortalecer a cultura de DHs; (4º) Propõe ações transversais que são executadas por vários Ministérios, pois não há desvinculação entre direitos (ADORNO, 2010).

Por exemplo, no eixo 5 do PNDH-III, uma das ações programáticas é “a implementação das leis que tratam da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas em todos os níveis e modalidades da educação básica”. Nesse caso, o MEC não é o único responsável, pois ele atua em parceria com a Secretaria de DHs da Presidência da República (SDH/PR), a Fundação Nacional do Índio (Funai) e a Fundação Cultural Palmares (FCP) (ADORNO, 2010, p. 10).

Em 2012, o MEC aprova as Diretrizes Nacionais para a EDH (DNEDH) que estão em consonância com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996). Essas diretrizes baseiam-se nos seguintes princípios: a dignidade humana; a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, a vivência e a globalidade; e a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013, p. 45).

Esses vários dispositivos legais em prol da EDH são frutos da luta de resistência da sociedade brasileira à Ditadura Militar, logo não foram elaborados e promulgados por uma imposição do Executivo Federal, *de cima para baixo*. Ao contrário, surgem a partir das pressões, das reivindicações dos *de baixos* nas ruas que anseiam pela efetivação dos DHs, através de políticas públicas, programas e projetos que busquem a construção de uma sociedade mais democrática (SILVA, 2013, p.1).

2.2 O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A EMERGÊNCIA DA LEI Nº 10. 639/2003: AS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

A formação histórica e cultural do Brasil é constituída pelas matrizes indígenas, europeias e africanas. Só que a construção da escolarização na América Latina foi e ainda é eurocentrada, baseada no legado iluminista, em que educação e racionalização são sinônimos de progresso, de desenvolvimento e de melhoria, cujos traços principais são: “o universalismo - a afirmação de um ideal aplicável a todas as nações, lugares e tempos; e o etnocentrismo - a crença de que o ideal concebido na Europa do século XVIII devia ser estendido a outras partes do mundo” (BAUMAN, 2010, p. 133).

No Brasil, há uma predominância da não ruptura com a mentalidade colonial, o que promove a invisibilidade e a indiferença da história, da cultura, das tradições, das ancestralidades de grupos – negros e indígenas- originariamente não considerados modernos e ocidentais (SANTOS, 2010). A luta do Movimento Negro brasileiro se caracterizou pelo acesso à educação formal dessa população e pela construção de uma nova escola livre de exclusão, de discriminação e de racismo, viabilizando a experiência histórica de africanos no Brasil e de seus descendentes (ROCHA; SILVA, 2013).

A Educação deve ser um instrumento de libertação e não de alienação do povo. Portanto, devemos lutar pela transformação não só da estrutura, como dos conteúdos do sistema educacional brasileiro, exigindo a colocação, no mesmo nível da história europeia, a história da África, assim como a ênfase sobre a participação do negro, do índio na formação sócio cultural do Brasil (MNU, 1988).

A luta histórica do povo negro no Brasil resultou em políticas públicas e marcos legais para a educação antirracista, com destaque a Lei Nº 10. 639/2003, determinação legal que “não veio de cima para baixo”, logo não foi uma estratégia política do Governo Lula para angariar votos da militância negra. Ao contrário, essa lei é fruto da luta e da resistência do Movimento Negro, especialmente a partir da constituição do Movimento Negro Unificado (MNU)²² de 1978, visto que tornou mais consistente o enfrentamento do etnocentrismo eurocêntrico, da ideologia do branqueamento e da democracia racial como mito.

²² Neste momento em diante, usar-se-á a sigla MNU para denominação de Movimento Negro Unificado.

No Brasil, após a abolição da escravidão, em 1888, a resistência do povo negro tornou-se mais política, organizativa e propositiva, constituindo o Movimento Negro brasileiro que no decorrer de sua trajetória teve uma história de descontinuidades e de posturas políticas diferenciadas. Para fins didáticos, com base nos estudos de Domingues (2007), esta pesquisa apresenta basicamente três fases do Movimento Negro brasileiro ao longo da República (1889-2000).

Na primeira (1889-1937), o método de luta em destaque foram publicações de jornais. Nessa época, surgiu uma imprensa negra ativa, que aos poucos aderiu a um caráter político, quando passou a denunciar as práticas racistas da sociedade brasileira e a reivindicar os direitos sociais negados para o(a)s negro(a)s. O jornal de evidência era “O Clarim da Alvorada” de São Paulo (SANTOS, 2001). Esse jornal estimulou o primeiro ciclo de mobilizações do Movimento Negro que depois deu origem a Frente Negra Brasileira (FNB). Mais tarde, a FNB se constituiu como partido político com intuito de colocar em pauta a temática racial nas eleições, porém com o Golpe de 1937 a FNB tornou-se ilegal.

Na fase seguinte (1945-1964), houve um foco no teatro, especificamente no Teatro Experimental do Negro (TEN)²³, que foi idealizado, fundado e dirigido por Abdias Nascimento em 1944 no Rio de Janeiro. O teatro é uma forma de resistência negra diferenciada, pois ao envolver diversas linguagens (corporal, verbal, visual, sensorial) é capaz de promover o despertar em comunhão do elenco e dos espectadores para a realidade de exclusão política, cultural e econômica do(a)s negro(a)s brasileiro(a)s.

Ademais, o TEN promovia a valorização social do(a) negro(a) no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. Ele realizava a alfabetização de seus participantes (operários, empregados domésticos, modestos funcionários públicos) e oferecia-lhes uma nova representação do(a) negro(a), onde sua identidade, sua ancestralidade africana era valorizada, contribuindo para inserção dele(a)s na comunidade política e econômica do país (NASCIMENTO, 2004). Essa promoção da imagem positiva do(a)s negro(a)s no Brasil abriu espaço para as primeiras discussões do tema “situação social da população negra brasileira” na agenda pública estatal nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal (COSTA, 2016).

²³ Neste momento em diante, usar-se-á a sigla TEN para denominação de Teatro Experimental do Negro.

Já na terceira fase (1978-2000), o destaque é o Movimento Negro Unificado (MNU)²⁴, primeira organização negra de caráter nacional, depois da FNB, na década de 1930, que se opôs ao chamado “mito da democracia racial” e contribuiu com a construção de identidades político-culturais negras (MOURA, 1983). Em suma, a criação do MNU foi um marco na transformação do Movimento Negro brasileiro no contexto da abertura política ocorrida no final da Ditadura Militar Brasileira (1964-1985), em 1978, em comparação com organizações anteriores a FNB e o TEN (AMORIM, 2011).

[...] enquanto o TEN defendia a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional ‘híbrida’, o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de luta, visto que aos olhos do movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teria servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial. Assim, os conceitos ‘consciência’ e ‘conscientização’ passam a ocupar, desde a fundação do MNU, lugar decisivo na formulação das estratégias do movimento (COSTA, 2007, p. 144).

Na década de 1970, sob influência da luta pela igualdade civil dos EUA, liderada por Martin Luther King, Malcon X e Panteras Negras, e dos movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de língua portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola, com destaque à liderança de Amílcar Cabral e de Samora Machel, ocorre a criação do Movimento Unificado Contra a Discriminação e o Racismo no Brasil, que se tornaria depois o Movimento Negro Unificado em 1978. Em 7 de julho de 1978,

um ato público reuniu centenas de pessoas em frente ao Teatro Municipal de São Paulo para denunciar a discriminação sofrida por quatro atletas negros nas dependências do Clube Regatas Tietê, e a tortura e assassinato numa delegacia de outro jovem negro, Robson Silveira da Luz. A manifestação popular teve grande impacto nos rumos da política negra. O Brasil ainda vivia o regime militar, e em nome da segurança nacional a reunião de manifestantes em praça pública era, em geral, duramente reprimida pela polícia. Assim, aquela manifestação de negros e simpatizantes da causa antiracista representava um desafio à ditadura (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 290).

²⁴ Neste momento em diante, usar-se-á a sigla MNU para denominação de Movimento Negro Unificado.

Ao surgir, o MNU simbolizou um marco histórico de protesto negro, pois no dia do ato público estavam presentes Abdias Nascimento, Lélia Gonzalez, Amauri Mendes, Yedo Ferreira, entre outros importantes militantes, ou seja, o MNU manteve relações com outros movimentos sociais (feminista, novo sindicalismo, urbano etc.), a fim de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional contra a ordem social vigente e, simultaneamente, denunciar o problema do racismo brasileiro (DOMINGUES, 2007).

Nesta terceira fase, a conjugação da luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade foi uma estratégia que prevaleceu no movimento. Contudo, isso não garantia a ausência de machismo no interior das organizações, a ponto do MNU entender que as bandeiras das mulheres negras não deveriam ser defendidas pelo coletivo. Diante disso, as pautas das mulheres negras eram invisibilizadas em prol de uma luta que via mulheres e homens negros de forma homogênea. Somente após muita luta e mobilização dentro do MNU, em 1982, as demandas das mulheres negras – combate à violência de gênero, exercício de direitos reprodutivos, construção de creches etc- foram debatidas no Congresso do MNU e inseridas nos documentos aprovados, consolidando-se no seu Programa de Ação (DOMINGUES, 2007).

Além disso, no Programa de Ação de 1982, o MNU reivindica o pleno reconhecimento da cidadania do negro, logo não busca apenas a distribuição de recursos em prol da redução das desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros, também luta em defesa da

preservação e valorização das tradições culturais de origem africana, da reinterpretação da história, do reconhecimento da presença, da contribuição e da participação da comunidade afro-brasileira na construção da nação em termos econômicos, políticos e socioculturais (D'ADESKY, 2001, p. 151).

Por isso, no Programa de Ação de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca do apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007).

As pressões e as articulações do Movimento Negro com os demais movimentos sociais resultaram na criação de Conselhos e de Secretarias, orientados para receber e gerir as demandas dos(as) afrobrasileiros(as), promovendo assim a democratização das instituições públicas. Os Conselhos e as Secretarias se tornaram os primeiros espaços estatais de absorção das lideranças negras, o que favoreceu “a formação de uma militância profissional com experiência em gestão pública e conhecedora dos meandros burocráticos do Estado” (RIOS, 2009, p. 141).

A primeira vez que essa experiência aconteceu na história do Brasil foi à ocasião da criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CPDCN) no Estado de São Paulo, em 1984. Entretanto, a idéia da criação desse Conselho - órgão estatal capaz de absorver e canalizar as demandas da população negra - teve muita resistência, tanto de setores peemedebistas quanto de petistas, pois reconheceria oficialmente a existência do racismo no Brasil, o que desmontaria o mito da democracia racial no Brasil (SANTOS, 2001, p. 79).

Mais tarde, quando os governos populares do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula e Dilma Rousseff, chegam ao poder (2003-2016), parte dos antigos militantes ou lideranças do Movimento Negro brasileiro passam a ocupar a esfera governamental (Ministérios, Secretarias, Conselhos, etc). A presença da militância negra nessas instituições algumas vezes facilitou o diálogo nas parcerias entre a sociedade civil, o Estado e, às vezes, o mercado, o que proporcionou conquistas na área das políticas públicas voltadas para negro(a)s (WARREN, 2008). Contudo, implicou também um refluxo dos movimentos contestatórios do Movimento Negro brasileiro, já que as lideranças negras mais experientes agora não estavam mais como “pedra”, mas sim “vidraça” por constituírem a “máquina do governo” (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

Ao longo da década de 1980, período posterior a Ditadura Militar no Brasil, dois processos foram particularmente relevantes para a mobilização coletiva negra. O primeiro diz respeito à elaboração da nova Constituição da República. O segundo refere-se aos eventos relativos ao Centenário da Abolição (13 de maio de 1988).

Em 1986, o Movimento Negro Unificado (MNU) e outras entidades reuniram-se na “Convenção Nacional do Negro pela Constituinte” em Brasília-DF com intuito de levar

reivindicações aos membros da “Assembléia Nacional Constituinte-87” (SOARES, 2012). No campo da educação antirracista, essa Convenção destaca:

[...] VI – sobre educação: 1. O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatório a inclusão nos currículos escolares I, II e III graus, do ensino da História da África e da História do Negro no Brasil (BRASÍLIA, 1986).

Essa indicação faz surgir no texto da Constituição de 1988 o tema “educação e pluralidade cultural”: “Art. 242: §1º. Ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 1988). Esse dispositivo legal assegura o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade étnico-cultural nos espaços escolares.

A reivindicação do movimento negro durante o Centenário da Abolição teve como resultado a criação da Fundação Cultural Palmares em 22 de agosto de 1988. Ela é a primeira instituição pública voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira, vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). Esse órgão canaliza demandas do movimento negro ligadas à dimensão cultural, não enfrentando, assim, os problemas de desigualdade.

Em 1995, houve a “Marcha do Tricentenário da Morte de Zumbi”, em que cerca de 30 mil pessoas caminharam em rememoração aos 300 anos da morte do herói quilombola, com o seguinte lema: “contra o racismo, pela cidadania e a vida”. O resultado da Marcha foi o decreto presidencial que criou um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o objetivo de promover políticas para a valorização da população negra, a fim de superar as desigualdades raciais no campo da educação, no campo da saúde, da comunicação e do emprego (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

Em 1996, com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), esse tema também é tratado: “Art. 26 – [...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia” (LDB, 2010). Em 1997, “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados como diretrizes da política educacional nacional, incluindo a Pluralidade Cultural como um de seus Temas Transversais” (ROCHA; SILVA, 2013, p. 60). Por exemplo, o(a) educando(a) enquanto aprende História ou Geografia ou Português recebe informações que ampliam sua compreensão sobre o tema

“Pluralidade Cultural”.

Sem dúvida, a inclusão da temática da pluralidade cultural nos dispositivos legais brasileiros é um avanço, porém é insuficiente. Isso porque a história e a cultura invisibilizadas e discriminadas nos currículos, nas práticas e nos livros didáticos escolares são as do afrodescendente e do indígena e não as do branco. Ademais, no âmbito educacional, a imagem do(a) branco(a) já é espelhada e irradiada positivamente, agora, a do(a) negro(a) ainda é vinculada à pobreza e à criminalidade.

Em 2001, em Durban, na África do Sul, houve a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerâncias Correlatas” promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), que declarou o tráfico e a escravidão de seres humanos da África - crimes da História- como crimes contra a humanidade. Essa condição de crimes contra os direitos humanos conferiu aos(às) negro(a)s o direito de serem reparado(a)s. Essa Conferência também foi importante porque iniciou um combate global contra o racismo e questões conexas (ALVES, 2002).

A Conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação de Durban, dos quais o Brasil é signatário, pois reconheceu perante a comunidade internacional a luta contra o racismo como uma questão prioritária e, conseqüentemente, percebeu a importância da educação nesse processo de desconstrução do racismo e das ações afirmativas como medidas de reparação e de promoção da igualdade étnico-racial. Quando retornaram dessa Conferência em Durban, os militantes do Movimento Negro brasileiro lutaram com afinco pela inserção da diversidade étnico-racial na agenda política nacional e pela ampliação das ações e dos programas voltados à promoção da igualdade racial no Brasil (ALVES, 2002).

Em 2003, houve a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR)²⁵ fruto desse compromisso assumido pelo Estado brasileiro em Durban. Diferentemente da Fundação Cultural Palmares (FCP), instituição federal gestada em 1988 “para cuidar exclusivamente da produção cultural do negro, como uma fundação cultural de fato”, a SEPPIR foi “um órgão voltado para a elaboração de políticas públicas mais amplas, que fossem além do aspecto cultural”, cujas principais linhas de atuação são:

²⁵ Em outubro de 2015, através da medida provisória nº 696, a SEPPIR foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, unindo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria de Políticas para as Mulheres.

educação, saúde, remanescentes de quilombos, trabalho e relações internacionais (SANTOS; SOUZA, 2016, p. 24).

Na área educacional, após 20 (vinte) anos de pressão do Movimento Negro sobre o Estado brasileiro, ocorre a promulgação da Lei Nº 10.639, em 2003, que muda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente com o acréscimo dos artigos 26-A e 79-B, “determinando ser obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio, oficiais e particulares”, a fim de “reverter as representações negativas da população negra e da população africana” (SANTOS; SOUZA, 2016, p. 31).

Em 1983, quando deputado federal no Rio de Janeiro, Abdias Nascimento - renomado ativista do Movimento Negro - propôs o Projeto de Lei Nº 1.332/83, sendo o precursor da inserção do Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afrobrasileira nos currículos escolares. Contudo, em 1989, esse projeto de lei é arquivado. Essa demanda dos movimentos sociais negros tramitou por duas décadas no parlamento legislativo, até que, em 9 de janeiro de 2003, a Lei Nº 10. 639/2003 foi promulgada pelo Executivo Federal, representado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A seguir, o quadro 6 apresentará de forma resumida o longo processo para a aprovação da Lei Nº 10. 639/2003, a fim de se compreender os debates e os embates no âmbito do parlamento brasileiro.

Quadro 6 - Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-raciais, História da África e da Cultura Afro-brasileira

PODERES: LEGISLATIVO E EXECUTIVO	PROJETO DE LEI (PL)	RESULTADO
Abdias Nascimento Deputado Federal – RJ	1.332/1983	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989
Paulo Paim Deputado Federal – RS		Não Aprovado e Arquivado
Humberto Costa Deputado Estadual – PE		Vetado por ser considerado inconstitucional
Benedita da Silva Senadora – RJ	18/1995	Não Aprovado e Arquivado
Humberto Costa Deputado Federal – PE	859/1985	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1997
Ben Hur Deputado Federal – MS e Ester Grossi Deputada Federal – RS	259/1999	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de Humberto Costa – PE
Executivo Federal	10.639/03	Sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: Santos (2009, p. 151); Moraes (2009, p. 74); Batista (2010, p. 313).

No governo Lula, outras contribuições para a efetivação das relações étnico-raciais no âmbito das políticas públicas educacionais foram, respectivamente, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD)²⁶ em 2004 e a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 (LOPES, 2016).

A SECAD proporcionou a articulação entre os sistemas de ensino e as políticas públicas educacionais voltadas para a educação intercultural dos povos indígenas, o atendimento às especificidades das populações do campo, das comunidades quilombolas e demais povos, para as relações étnico-raciais. Essas políticas têm por objetivo reduzir as desigualdades, atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional (MEC, 2014). Nessa perspectiva, destacam-se: o Parecer CNE/CP Nº 3, de março de 2004; a Resolução CNE/CP Nº 1, de junho de 2004; a Lei Nº 11. 645, de março de 2008;

²⁶ O MEC criou em 2004, no primeiro mandato do presidente Lula, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje denominada SECADI, pela adição em 2011 do termo “Inclusão” em seu nome.

Parecer CNE/CEB Nº 7, de abril de 2010; Resolução CNE/CEB Nº 4, de julho de 2010, que serão discutidos mais a frente.

Já o Estatuto da Igualdade Racial, em seu artigo 11 e seus parágrafos seguintes, ao abordar a área educativa, estabelece praticamente o que há na Lei Nº 10. 639/2003 – ou seja torna obrigatório o ensino da história da África e da população negra brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Ademais, determina o dever estatal de fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais, de elaborar um material didático e de estimular as práticas pedagógicas acerca desse tema (SILVA; CARREIRA, 2015).

No governo de Dilma Rousseff, a implantação do sistema de cotas – política de ação afirmativa instituída pela Lei Nº 12. 711/2012 que possibilita o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio - foi outra medida que contribuiu com o fortalecimento da educação antirracista, da promoção da igualdade racial e social e com a reparação da dívida histórica da sociedade brasileira para com o(a)s negro(a)s e o(a)s indígenas (LOPES, 2016).

Em 1979, dois militantes negros paraibanos – Gilvandro de Carvalho (conhecido por Vandinho) e Gilvanete de Carvalho (carinhosamente chamada por Tutu), após participarem do evento da fundação do Movimento Negro Unificado em Recife, junto com outros parceiros criaram o Movimento Negro de João Pessoa (MNJP) (FONSECA, 2010).

Em 1980, o MNJP era composto por dez integrantes²⁷ e já tinham como propósito levá-lo para outras cidades da Paraíba. Na época, reuniam-se às sextas-feiras na sala do Departamento de Artes e Comunicação (DEAC/UFPB), onde realizavam formação política relacionada à questão racial, através de estudos sobre a história do Brasil, de exibição de vídeos, de palestras, de debates, etc. (SILVA, 1999).

Essas constantes intervenções do MNJP no âmbito universitário fez com que a comunidade acadêmica passasse a questionar e a direcionar o seu olhar para os problemas raciais paraibanos. Ao ponto de chegarem a comentar: “Prá que Movimento Negro, se não existe um Movimento Branco? Vocês estão querendo é fazer racismo às avessas!” (SILVA, 1999, p. 71).

²⁷ Dentre eles, Vandinho, Tutu, João Balula, Regina Santos, Raquel, Socorro Freitas, Nicinha Carvalho.

Em 1985, houve a necessidade de mudança do local de reunião do MNJP devido ao aumento do número de integrantes, logo o MNJP pleiteou o espaço físico na Associação do Magistério Público do Estado da Paraíba. Entretanto, ganhou apenas a calçada daquela associação para se reunir.

[...] até hoje ainda não apareceu quem explicasse o porquê tudo lá era tão vasto, com tanto espaço sem utilização [...] A diretoria foi categórica: só podia nos ceder a calçada [...]. Aceitamos e passamos bons cinco anos com reunião todo sábado, no finalzinho das tardes (Documento O Movimento Negro na Paraíba *apud* SILVA, 1999, p. 73).

Em 1990, depois de enfrentar diversas dificuldades ao longo de sua atuação, o MNJP se dissolveu. Contudo, em 1991, os grupos negros da Paraíba (muitos formados a partir da motivação do MNJP) se mobilizaram para congregar os diversos grupos que ficaram dispersos com a dissolução do MNJP. No dia 17 de abril de 1996, em João Pessoa, foi oficializada a constituição de uma entidade agregadora e representativa das organizações negras na Paraíba. Dessa feita, Movimento Negro alargou a sua área geográfica, conforme demonstra sua nova denominação: Movimento Negro da Paraíba (MNPB) (FONSECA, 2010).

O Estatuto do MNPB data de 17 de novembro de 1999 e registra que a cidade de João Pessoa é a sede, e a base territorial compreende o estado da Paraíba. Ademais, o Estatuto descreve objetivos que representam as suas bandeiras de luta, tais como estes:

- a) Autoestima: consiste em ajudar o negro a gostar de si;
- b) Releitura da história: ajudar o negro a entender-se a partir da própria história;
- c) Combate ao racismo: consiste em estimular o negro a exigir respeito para si, pela sua cultura e pela sua história, na tentativa de lhe proporcionar uma convivência harmoniosa com as outras etnias;
- d) Sensibilização em relação à religião dos Orixás: ajudar o negro a entender, respeitar e valorizar essa religião;
- e) Reconhecimento das comunidades negras descendentes de antigos quilombos;
- f) Incentivar a solidariedade às outras etnias, à luta por uma vida digna;
- g) Formação permanente da militância: reforço ao compromisso das pessoas que exerçam certa liderança através de leitura, estudo, reciclagem, revisão de prática etc (FONSECA, 2010, p. 109).

Conforme Fonseca (2010), antes da oficialização do MNPB em 1996, desde a década de 1980, grupos negros já realizavam práticas pedagógicas contra-hegemônicas de valorização

da cultura negra na educação formal (nas escolas e nas universidades) e na informal (igrejas, associações comunitárias). Em Campina Grande – PB, dois grupos se destacaram: “Acauã da Serra” – grupo de danças afrobrasileiras, organizado pelo professor Agnaldo Barbosa da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba), que se reunia no Colégio Estadual de Bodocongó e o “Pretinho da Caipora” – grupo afro-nagô do bairro do Catolé.

Segundo Farias (2001), outra iniciativa foi o “I-Encontro Afro-estudantil de Campina Grande” que ocorreu durante os três turnos da Escola Cenecista Padre Cônego Serrão na década de 1990. Esse evento reuniu diversas lideranças da educação que vivenciaram a cultura afro, através das danças, comidas, artes decorativas, trabalhos didático-pedagógicos. Ao final do evento, houve ampla divulgação do trabalho dos educandos-educadores para as comunidades dos bairros do Quarenta, José Pinheiro, Liberdade e Santa Rosa, que também realizavam semanas culturais sobre a temática.

De acordo com Flores *apud* CEAFFRO (2009, p. 15), o Movimento Negro na Paraíba é atuante, porém falta unidade e visibilidade das ações desenvolvidas, acrescentando:

O Movimento negro paraibano é muito rico. É impressionante, quando a gente começa a estudar, a conversar com as pessoas, a gente percebe isso. Agora, na minha percepção, falta mais unidade na ação! Juntar essas coisas que estão sendo feitas aqui e acolá, para termos um fortalecimento; uma unidade de ação.

Ademais, em 2008, com a morte de João Balula, ocorreu um enfraquecimento do MNPB, já que ele era forte uma liderança desse movimento, considerado por representantes de todos os segmentos. Para Oliveira *apud* CEAFFRO (2009, p. 7),

Nós perdemos recentemente uma liderança que centralizava muito nossas ações, que era o João Balula, o maior militante da causa do povo negro paraibano. A partir do desaparecimento dele, as entidades e lideranças começaram a se rearticular, a repactuar as suas parcerias para tentar dar uma sistematizada, um direcionamento mais exequível na luta do Movimento Negro na Paraíba.

Já Flores *apud* CEAFFRO (2009, p. 8) diz que todo(a)s o(a)s militantes precisam construir um novo momento para o MNPB a partir do desaparecimento de João Balula. Costa (2016) afirma que as articulações do MNPB resultaram em avanços no campo das políticas

públicas voltadas para o povo negro e quilombola paraibano, porém as ações de diversos grupos e entidades vinculados à sociedade civil e a órgãos governamentais também contribuíram para a promoção e a efetivação da igualdade racial e étnica na Paraíba.

Quanto à sociedade civil, o CEAfro (2009) cita: Pastoral do Negro; Bamidelê – Organização das Mulheres Negras na PB; Movimento Negro Organizado na PB (MNOBP); Associação Paraibana de Portadores de Anemias Hereditárias (ASPPAH); Coordenação Estadual das Comunidades Negras e Quilombolas da PB (CECNEQ); Instituto de Referência Étnica (IRÊ); Pastoral Afro-brasileira PB; Centro Cultural Bájó Ayô; Grupo de Mulheres de Terreiro Íyalode; Fórum de Educação de Negros e não Negros da PB (Foredune).

Já Costa (2016) elenca os seguintes órgãos governamentais: o Ministério Público Estadual (MPE); a Secretaria do Estado de Desenvolvimento Social (SEDS); os Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) da Universidade Federal da Paraíba (Campus João Pessoa), da Universidade Estadual da Paraíba (Campus Campina Grande) e da Universidade Estadual da Paraíba (Campus Guarabira).

No contexto das lutas quilombolas, destacam-se duas organizações – a AACADE (Associação de Apoio aos Assentados e Comunidades Afrodescendentes) e a CECNEQ (Coordenação Estadual de Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba)- que vem desenvolvendo um trabalho em conjunto com as comunidades quilombolas do Estado da Paraíba com o propósito de identificá-las, sensibilizá-las e empoderá-las em prol da luta por autoafirmação e por reivindicação das terras de seus ancestrais (COSTA, 2016).

A Lei Nº 10.639/2003 configura uma política curricular devido ao seu alcance humano e social, uma vez que determina a correção de imagens distorcidas dos negros e suas reais contribuições nas áreas social, econômica e política para a História do Brasil (SILVA, 2013). Dessa forma, a Lei Nº 10.639/2003 pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois

[...] são políticas, projetos e práticas públicas privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter emergencial, sobretudo no momento em que entra em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação etc (GOMES, 2010, p. 20).

A citada lei busca afirmar o direito à diversidade étnico-racial na educação escolar; romper o silêncio sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e nas práticas escolares; e afirmar a história, a memória e a identidade de crianças, jovens, adultos negros na educação básica e de seus familiares (PASSOS, 2009).

Esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996), introduzindo os artigos 26 A e 79 B, a fim de incluir no currículo oficial das escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (caput do artigo 26-A) e dá outras providências, a exemplo da inclusão do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” no calendário escolar (artigo 79-B).

Desde o Centenário da Abolição, em 1988, o movimento negro brasileiro lutava para instituir o 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), data da morte de Zumbi dos Palmares, quilombola, herói negro na luta contra a escravidão no Brasil, em oposição ao 13 de maio, data oficial imposta pelo Estado que só reforçava o mito da democracia racial no Brasil (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

O parágrafo primeiro do artigo 26-A afirma que:

[...] 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 (BRASIL, 2003).

Ignorar ou não reconhecer essas contribuições do(a)s africano(a)s e do(a)s afrobrasileiro(a)s nos currículos e livros escolares também é uma forma de discriminação racial. O racismo e a ignorância estão sempre de mãos dadas. Não é à toa que Hitler assim que chegou ao poder ordenou a queima de livros. A luz do conhecimento é o melhor remédio para o enfrentamento do racismo, pois possibilita ao (à) educando(a) “desenvolver a percepção de si, a confiança nas próprias capacidades e o sentido de preservação física e mental; a utilizar diferentes linguagens; a consultar diversas fontes de informação e a questionar a realidade, formulando problemas e soluções” (SOUZA, 2005, p.8).

No segundo parágrafo consta que: "Os conteúdos referentes à História e Cultura AfroBrasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas

de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras". A Lei Nº 10.639/2003 traz para o ambiente escolar a proposta de releitura do currículo, dos conteúdos e das práticas pedagógicas, reorientando os conceitos e os paradigmas, pois antes dessa determinação legal

[...] o currículo de história abordava a cultura afro-brasileira e africana na perspectiva do negro escravo, submisso ao senhor de engenho – aspecto que hoje ainda é identificado em currículos escolares e materiais didáticos. Nesse sentido, é fundamental lembrar que a história do negro no Brasil não se resume à escravidão. Este foi um grande episódio. Porém, limitar a identidade do negro afro-brasileiro e africano apenas a este acontecimento é ignorar toda sua historicidade e sua matriz cultural, que contribuiu para a formação da cultura do nosso país e do ser brasileiro. Acredita-se na educação étnico-racial, como forma de conhecimento e valorização da cultura de todos brasileiros, buscando a equidade racial e eliminação do preconceito (AMARO, 2015, p. 127).

O ideal é que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas não se limite apenas às disciplinas de Educação Física, de Literatura e História Brasileiras, mas sim seja realizado de forma interdisciplinar, ou seja, os conteúdos e as ações relativos ao tema sejam desenvolvidos pelas diferentes disciplinas do currículo escolar. Um exemplo disso é o projeto político pedagógico que vem sendo construído na escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado em Paratibe, João Pessoa – PB, do qual esta pesquisa vem a falar mais a frente.

Como desdobramento da luta e da resistência do Movimento Negro em geral, Quilombola em particular e seus (suas) parceiro(a)s no Brasil, das lutas internacionais pela superação do racismo, da decisão do governo brasileiro, na pessoa do Presidente Lula e da promulgação da Lei Nº 10. 639/2003 em defesa de uma educação inclusiva e antirracista surgiram vários dispositivos jurídicos no campo educacional em prol da diversidade étnicoracial, tais como:

Em 2004, a aprovação do Parecer CNE/CP Nº 3/2004 buscou regulamentar a alteração da LDB (Lei Nº 9.394/1996) pela Lei Nº 10. 639/2003, visando cumprir o estabelecido na Constituição Federal de 1988, em algumas constituições estaduais, no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Plano Nacional de Educação.

Esses dispositivos legais juntamente com as reivindicações e as propostas do Movimento Negro brasileiro no decorrer do século XX indicam a necessidade de diretrizes

curriculares que orientem a elaboração de projetos comprometidos com o reconhecimento, o respeito e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar (BRASIL, 2004).

Em face desse anseio, ocorre a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Essa resolução é uma resposta do Estado brasileiro à demanda do povo negro por políticas de ações afirmativas, isto é, de reparação, reconhecimento e valorização de sua história e cultura no âmbito educacional, em acordo com as disposições da Declaração e Plano de Ação de Durban (2001) (MEC, 2008).

Sabe-se que nossa educação foi construída por valores predominantemente eurocêntricos, portanto o espaço escolar não está isento da visão depreciativa e preconceituosa acerca dos negros e dos índios – grupos historicamente excluídos da escola e, conseqüentemente, da cidadania plena. Com o propósito de reverter essa triste realidade, em 2008, ocorre a aprovação da Lei Nº 11. 645/2008, que complementa a Lei Nº 10. 639/2003, pois altera novamente a LDB (Lei Nº 9.394/1996) para acrescentar a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena no espaço escolar.

A educação para as relações étnico-raciais proporciona aos (às) estudantes “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações”, assim essa educação favorece a construção de uma cultura em direitos humanos no ambiente escolar (BRASIL, 1998, p. 7). Portanto, essa educação garante o importante direito humano à diversidade cultural, estabelecido na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), que implica em um intercâmbio da riqueza inerente a cada cultura do mundo e auxilia a todo(a)s envolvidos no processo educativo adquirir as competências interculturais que lhes permitem conviver com as suas diferenças culturais (UNESCO, 2001).

[...] a educação é essencial para combater a ignorância e a desconfiança que provocam os conflitos humanos. Dado que os preconceitos são também originados por aquilo que não sabemos ou por suposições errôneas, favorecer a abertura cultural é a chave para promover o diálogo intercultural e impedir o ‘choque de ignorâncias’ (UNESCO, 2007).

Com relação à educação escolar quilombola (EEQ), ela foi institucionalizada como modalidade da Educação Básica através da Resolução CNE/CEB Nº 4, de julho de 2010, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº 7, de abril de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, juntamente com a promulgação da Resolução CNE/CEB Nº 8, de novembro de 2012, fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº 16, de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ).

Segundo Souza (2015), as DCNEEQ foram construídas nos anos de 2010 e 2011 sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010. A construção das DCNEEQ foi realizada a partir de três audiências públicas, sendo a primeira no Maranhão, a segunda na Bahia e a terceira em Brasília. Nesses espaços, participaram movimentos sociais, quilombolas, professore(a)s, pesquisadores, estudantes, poder público e o público em geral com o propósito de contribuir com a construção de diretrizes que fossem condizentes com a realidade e os interesses das comunidades quilombolas.

Vale frisar que as DNCEEQ por si só não garantem a transformação da realidade escolar nas comunidades quilombolas, mas ter um documento oficial que aborde pedagogicamente essas especificidades é essencial para a redução das desigualdades vivenciadas pelos quilombolas no contexto escolar. Diante disso, a EEQ pode ser considerada uma ação afirmativa, pois pretende tratar de maneira diferenciada a educação para esse grupo social, de forma a garantir o princípio da igualdade de acesso, de permanência e de sucesso no sistema escolar, com vistas a corrigir as desigualdades (SOUZA, 2015).

Quando esse conjunto de leis e documentos reconhece a presença do povo negro na constituição histórica, cultural, econômica e social do Brasil, por conseguinte, contribuiu para a compreensão da formação social e da identidade brasileira, conforme afirma o Parecer CNE/CP Nº 3, de março de 2004.

A relevância do estudo de temas de correntes da história e cultura afrobrasileira e africanas não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p. 8)

É importante frisar que a “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos currículos da Educação Básica não significam simplesmente a inclusão de conteúdos ou a mudança do foco etnocêntrico europeu para o africano. Isso porque essa inclusão faz repensar as relações étnico-raciais, as práticas pedagógicas, a produção dos materiais bibliográficos e didáticos, as formações inicial e continuada de professore(a)s, além de proporcionar a ampliação do foco dos currículos escolares para diversidade étnico-racial e cultural ao abordar também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos.

Na Paraíba, as repercussões da promulgação da Lei Nº 10. 639/2003 teve início apenas em 2006, a partir do debate da elaboração das Diretrizes para a sua implementação no município de João Pessoa, em que participaram órgãos públicos em parceria com várias organizações negras locais (FONSECA, 2010).

De acordo com ROCHA e SILVA (2013), dos vários artigos que compõem as Diretrizes dessa lei no município de João Pessoa, destacam-se apenas dois pelo avanço em comparação a Lei Nº 10. 639/2003: o artigo 4º e o §2º do artigo 12º: a) no artigo 4º, consta que “A rede de ensino do município de João Pessoa incluirá, além das áreas recomendadas pelo §2º da Lei Nº 10.639/2003 – Artes, Literatura e História Brasileiras – as áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Ciências” e b) o § 2º do artigo 12º das Diretrizes, enfatiza a inclusão dos seguintes conteúdos programáticos no currículo escolar do município de João Pessoa: (a) o estudo da História da África e dos Africanos; (b) a luta dos(as) negros(as) no Brasil; (c) A cultura negra brasileira; (d) O(a) negro(a) na formação da sociedade nacional.

A proposta do artigo 12 é mostrar a contribuição do povo negro nas áreas: social, econômica, política, religiosa e cultural, dando ênfase ao espaço do município de João Pessoa. (ROCHA; SILVA, 2013). No caso do artigo 4º, significa que todas as disciplinas do currículo de Educação Básica da Rede Municipal de João Pessoa devem incluir o tema da educação das relações étnico-raciais e da História da África e da cultura afro-brasileira.

É importante reconhecer e valorizar a presença da história e da cultura negra no currículo da rede escolar municipal de João Pessoa-PB, pois o(a)s educando(a)s, oriundos das comunidades quilombola, indígena, de terreiro e do movimento *hip hop* (que agrega o *rap*, o grafite, o *break*), quando chegam à escola, sentem-se contemplado(a)s e acolhido(as). Isso

evita o aumento da evasão escolar e colabora para a superação do racismo, já que afirma a construção da imagem positiva do(a) negro(a).

Em 2007, as Diretrizes da Lei Nº 10. 639/2003 do município de João Pessoa foram apresentadas e aprovadas no Conselho Municipal de Educação, sendo publicadas como Resolução Nº 002/2007, marco ao implementar a educação das relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino (ROCHA; SILVA, 2013).

Em 2012, em João Pessoa, criou-se a Coordenadoria Municipal de Promoção da Cidadania LGBT e Igualdade Racial que gerencia políticas públicas direcionadas à comunidade LGBT às populações negras (mulheres, juventude, comunidade de terreiro, quilombola, capoeirista etc). Essa criação foi fundamental, pois antes não existia órgão municipal que fosse responsável pela proposição e pela implementação de políticas públicas para esses dois segmentos. Contudo, conforme ROCHA e SILVA (2013), a principal crítica é que são dois grupos sociais complexos, com reivindicações específicas, com múltiplas identidades dos sujeitos políticos.

Em entrevista, o DM²⁸ informou que na SEDEC ainda não existe um departamento exclusivo voltado à educação para as relações étnico raciais. Contudo, quando a demanda é solicitada, costuma-se encaminhá-la ao professor A. A. A. S., coordenador de ensino religioso da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB, tendo em vista ser o único profissional da rede a trabalhar com a referida temática (JOÃO PESSOA – PB, 2017).

Isso demonstra que é preciso uma maior pressão do movimento negro e quilombola paraibano e pessoense para a efetivação dessa demanda e que falta vontade política por parte da gestão do atual prefeito de João Pessoa, visto que há em outros espaços (universidades, núcleos de estudos, organizações não governamentais etc) profissionais especialistas na temática étnico racial que poderiam ser agregados, a fim de juntos constituírem um setor/órgão específico na SEDEC de João Pessoa-PB direcionado à igualdade racial e à diversidade cultural no espaço escolar.

²⁸ Diretor de gestão curricular da Rede de Ensino Municipal de João Pessoa/PB.

Quanto à efetivação do PNIDCNERERR²⁹ nas escolas municipais, DM também informou que a SEDEC vem implementando a Resolução Nº 002/2007³⁰ do Conselho Municipal de Educação (CME) na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (JOÃO PESSOA – PB, 2017). Contudo, essa resolução não está acessível em domínio público, o que contraria o que preconiza a Constituição Cidadã brasileira, pois a educação não é de responsabilidade exclusiva do Estado e da família, também é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

Ademais, conforme DM, a SEDEC acrescentou na carga horária da disciplina de História uma hora-aula, totalizando assim quatro horas-aulas semanais, a fim de que a temática da educação para as relações étnico-raciais - estabelecida nas Leis Nº 10. 639/2003 e Nº 11.645/2008 - seja abordada em sala de aula (JOÃO PESSOA – PB, 2017).

Certamente, essa iniciativa é válida. Só que não é apenas a quantidade de informação sobre a história e a cultura afro-indígena que determina a mudança de mentalidade do(a)s educando(a)s. Isso porque o ser humano em sua integralidade é corpo, mente e emoção, logo a construção de uma cultura em direitos humanos no espaço escolar depende também de práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares, para que se crie no coletivo o reconhecimento, a valorização e o respeito da história e da cultura afro-indígena.

Outra ação da SEDEC para a efetivação do PNIDCNERERR foi em 2016 a assinatura do Pacto Estadual para a efetivação das Leis Nº 10. 639/2003 e Nº 11.645/2008 nas escolas da Rede Municipal de João Pessoa-PB, através da Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão (GEDI/PB). Ademais, segundo DM, a SEDEC está organizando um Seminário Municipal de Educação e Diversidade Étnico-Racial com data a ser marcada para o segundo semestre de 2017 (JOÃO PESSOA – PB, 2017).

Quanto ao monitoramento das práticas da educação étnico racial nas salas de aulas de João Pessoa, DM disse que assessoria pedagógica da Divisão de Ensino Fundamental I (DIENF) é quem realiza semanalmente esse monitoramento através dos diários de classe (JOÃO PESSOA – PB, 2017). O monitoramento permite identificar as vantagens e os pontos frágeis na execução de um programa e efetuar os ajustes necessários à maximização dos seus

²⁹ Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

³⁰ Implementa a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afrobrasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino.

resultados e impactos (RUA, 1999). Portanto, além da equipe da DIENF/SEDEC, é interessante também a participação de grupos ligados à sociedade civil no monitoramento da implementação das Leis Nº 10. 639/2003 e Nº 11.645/2008, para que surjam resultados condizentes à realidade escolar.

Em relação à formação continuada para docentes sob uma perspectiva étnico racial na Rede de Ensino Municipal de João Pessoa- PB, DM cita a parceria que a SEDEC fez com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/PPGH) para a realização de um curso de formação continuada na escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), que será discutida com mais detalhes no Capítulo IV desta dissertação. Contudo, é importante frisar que essa iniciativa não partiu do poder público municipal de João Pessoa-PB, mas sim da própria comunidade escolar e quilombola de Paratibe (JOÃO PESSOA – PB, 2017).

DM diz que todas as 95 unidades de Ensino do Município de João Pessoa-PB receberam do Ministério da Educação (MEC) com o apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) uma quantidade suficiente de publicações afrobrasileiras, africanas e indígenas, que estão disponíveis nas bibliotecas de cada escola com acesso fácil aos docentes e aos/às educando(a)s (JOÃO PESSOA – PB, 2017).

É notável que sempre vão existir críticas à atuação do Governo (Federal, Estadual, Municipal), neste caso, através da Secretaria de Educação Municipal de João Pessoa, mas os avanços (Lei Nº 10. 639/2003, Lei de Cotas Raciais, Educação Escolar Quilombola etc) devem ser reconhecidos no âmbito educacional. Isso devido principalmente à pressão do Movimento Negro e Quilombola e à ascensão de um governo de esquerda ao poder público.

No caso da EQASSM, há uma forte mobilização da comunidade quilombola de Paratibe (CQP) e da própria equipe pedagógica da escola que sensibilizada com a luta da comunidade vem despertando para a importância da mudança no currículo escolar, no projeto político-pedagógico, nos projetos educativos, nas práticas pedagógicas, de forma que a história e a cultura afro-indígena sejam reconhecidas, valorizadas, respeitadas na EQASSM.

3 CONHECENDO A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE E A ESCOLA QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

Esta terceira parte foi dividida basicamente em dois momentos. No primeiro, apresentou a luta de resistência do(a)s africano(a)s escravizado(a)s por meio da formação de quilombos no Brasil. Ademais, conceituou o termo “quilombo” sob duas perspectivas, uma estabelecida pelo Conselho Ultramarino de 1740 e a outra de viés antropológico sob a influência da Constituição de 1988. Em seguida, relatou a história de luta pela terra da Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP), desde a ocupação das terras pertencentes aos Carmelitas, passando pela declaração das terras no período da Lei das Terras em 1856, até os dias atuais com a comunidade de Paratibe em luta pela regularização de seu território como quilombola. Por fim, descreveu a localização, o quadro social, os meios de sobrevivência, as tradições culturais da CQP e os impactos do processo de urbanização na atualidade sobre os costumes dessa comunidade quilombola.

Já no segundo momento este Capítulo se voltou essencialmente à trajetória histórica de luta da professora Antônia do Socorro Silva Machado – mulher, negra, quilombola, filha natural de Paratibe – em prol da implementação da escolarização na CQP, localizada na zona sul de João Pessoa – PB. Além disso, relatou o processo de construção da Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), desde as lutas, as dificuldades até as conquistas, depois promoveu uma reflexão se na EQASSM, localizada nas proximidades do território quilombola de Paratibe, existe atualmente uma educação escolar quilombola ou uma educação quilombola. Ao final, caracterizou a EQASSM a partir de seu contexto geográfico, físico-estrutural e humano.

3.1 DA CATEGORIA DE CRIME A DIREITO: QUILOMBO DE PARATIBE, ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

Na América, cerca de 15 milhões de africano(a)s contabilizaram o sistema escravista, onde privado(a)s de sua terra natal foram subjugado(a)s e tratado(a)s como meras mercadorias. O Brasil participou de forma ampla na perpetuação desse sistema, pois foi o país

que mais importou escravizado(a)s - cerca de 40% do(a)s africano(a)s escravizado(a)s – e o último a abolir legalmente a escravidão, que durou mais de 300 anos (SOUZA, 2008).

No sistema escravista brasileiro, o(a)s negro(a)s foram submetido(a)s ao trabalho forçado em meio a açoites e a maus-tratos que variavam desde a marcação com ferro em brasa até mesmo serem queimado(a)s vivo(a)s. Como se essa crueldade não fosse suficiente, o(a)s negro(a)s também foram proibidos de manifestar seus costumes, suas tradições, suas crenças, enfim, sua cultura (RIBEIRO, 1995).

O(a)s negro(a)s não aceitaram passivamente essa opressão, ao contrário, resistiram de diversas formas, seja praticando o suicídio, o aborto, o boicote ao trabalho, seja organizando rebeliões, fugas para a formação de quilombos. Contudo, a resistência negra ocorreu de forma mais ampla, pois não apenas se limitou a atingir a economia do sistema, também confrontou a cultura branca imposta aos (às) escravizado(a)s, através da manifestação das culturas de matrizes africanas – a exemplo do candomblé, da capoeira, do samba etc (AMARAL, 2011).

Segundo Moura (1981), o quilombo foi uma forte estratégia de resistência negra, pois promovia uma ruptura social, ideológica e econômica com o modelo vigente, desestabilizando a empresa escravista. Diante disso, com a tática de bloquear a expansão dos quilombos, a legislação brasileira da época passa a criminalizar a formação deles, o que impede consequentemente o enfraquecimento da lógica escravista.

Do período colonial ao imperial brasileiro, o conceito de quilombo que prevalecia era o estabelecido pelo Conselho Ultramarino de 1740, o qual caracterizava quilombo como a reunião de cinco (colonial) ou três (imperial) escravos fugidos que formassem um rancho permanente (colonial) ou não (imperial). Essa prática era considerada crime (ALMEIDA, 2002).

A primeira Lei de Terras de 1850 foi outro entrave para o fortalecimento da resistência quilombola, pois excluiu o(a)s africano(a)s e seus descendentes da categoria de brasileiro(a)s ao situá-lo(a)s na condição de *liberto(a)s*, assegurando que ele(a)s - ao contrário dos indígenas considerados *da terra*- não tinham legitimidade para se apropriarem das terras, onde perpetuariam seus modos de vida, seus costumes, suas tradições e suas práticas culturais (LEITE, 2000).

Com a Lei Áurea de 1888, o termo *quilombo* desaparece do cenário jurídico brasileiro, retornando 100 anos depois com a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), que 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” (BRASIL, 1988).

O artigo 68 do ADCT da CF/88 é um marco constitucional de reconhecimento e titulação de terras de comunidades remanescentes de quilombos, portanto é uma medida de reparação aos(às) negro(a)s pela dívida histórica e humanitária da sociedade brasileira. Antes desse artigo, quilombo significava apenas um passado a ser rememorado e um crime tipificado pela legislação nacional. Hoje, quilombo simboliza um direito a ser reconhecido (DUTRA, 2011).

A nova categoria jurídica “comunidades remanescentes de quilombos”, oriunda da aprovação do artigo 68 do ADCT da CF/88, gera controvérsias no momento da aplicabilidade da norma jurídica e no próprio conceito de quilombo. Em face disso, fez-se necessária a *ressemantização* do termo quilombo – isto é, a revisão do conceito com base em seu uso político e cultural na atualidade-, para que englobe as diversas realidades das comunidades quilombolas rurais e urbanas (MELLO, 2012).

Segundo Arruti (1997), essa *ressemantização* do termo quilombo ocorre a partir de uma abordagem antropológica hermenêutica, que (re)interpreta os três paradigmas das comunidades quilombolas: (1) remanescentes; (2) terras de uso comum; (3) etnicidade.

A palavra “remanescentes” significa restos, sobras, porém as comunidades quilombolas atuais não podem ser associadas a restos de senzala, a locais emblemáticos como a Serra da Barriga ou a resíduos arqueológicos da época da escravidão. Ao contrário, elas são organizações sociais que ocupam coletivamente suas terras, onde perpetuam seus usos e costumes, sua cultura. No artigo 68 do ADCT da CF/88, o termo “remanescente” substitui a palavra “descendente”, pois na maioria das vezes a identificação com a luta coletiva da causa quilombola é maior do que o critério racial. Portanto, nas comunidades quilombolas, não é raro encontrar indígenas que se autodeclararam pretos (ARRUTI, 2006).

Historicamente, o movimento quilombola simboliza um processo de luta pelo direito fundamental de existir coletivamente com seus usos, seus costumes, suas formas de organização, sua cultura. Essa ancestralidade, tradição, memória são perpetuadas nas terras de uso comum.

[...] a relação das comunidades negras com a terra se deu histórica e socialmente através do coletivo, não se circunscrevendo à esfera do direito privado. A terra coletivamente apropriada configura um bem público das comunidades negras, não sendo por oposição bem ou propriedade privada de seus membros (BANDEIRA, 1990, p. 9).

As terras de uso comum contrariam a lógica tradicional da propriedade privada, pois não são passíveis de atos de compra e venda e o título definitivo das terras é emitido em nome da associação comunitária quilombola, garantindo a posse coletiva da terra. Isso contraria os interesses pessoais e de classe da mídia hegemônica, dos ruralistas, dos latifundiários, dos grupos conservadores da sociedade brasileira que costumam deslegitimar a causa quilombola, para que não sejam prejudicados. Portanto, tal como na época do sistema escravista, o movimento quilombola ainda hoje luta contra a invisibilidade e a negação de direitos (SOUZA, 2008).

Quanto à etnicidade, é preciso desmistificar a ideia de que as comunidades quilombolas são pequenas áfricas, pois comumente no quilombo contemporâneo existem traços culturais provenientes de índios, de brancos e de negros. Apesar dessa diversidade racial e étnica, há uma homogeneização relativa à ligação do(a)s quilombolas com a terra, elemento essencial para a sobrevivência desse grupo social (SAULE JÚNIOR, 2003).

Atualmente, conforme as legislações internacional e nacional³¹, a autoidentificação é o critério para a determinação das comunidades quilombolas. Uma comunidade se autoidentifica como quilombola quando começa a se reconhecer diferente por causa de sua trajetória histórica e cultural, sua memória coletiva, sua relação específica com a terra, onde perpetua a sua ancestralidade negra e resiste à opressão histórica da lógica hegemônica (TRECCANI, 2006).

Além disso, a presença da Associação Quilombola e o uso coletivo da terra em prol da reprodução física, social, econômica e cultural são elementos essenciais para uma autodefinição como comunidade quilombola. Isso porque o território para o(a)s quilombolas não simboliza simplesmente um local de habitação ou um chão para plantar, mas sim a perpetuação da ancestralidade (crenças e costumes), a reprodução de seus modos de vida e um meio de sustento (HAERTER, 2010).

³¹ No âmbito internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), enquanto que no contexto nacional, os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 e artigo 2 do Decreto N 4.887/2003.

Segundo Costa (2016), na Paraíba, as comunidades quilombolas se formaram como locais de resistência ao sistema escravista brasileiro, permanecendo ativas mesmo após a abolição. Contudo, com relação ao acesso dos direitos humanos, o Estado sempre foi negligente com essas comunidades. A partir da década de 1990, as comunidades quilombolas na Paraíba aparecem no cenário político por meio das mobilizações em prol da regularização fundiária, visto que a terra representa para elas uma preservação de suas tradições ancestrais de matriz afro-brasileira.

Nesse contexto, destacam-se duas organizações não governamentais – a Associação de Apoio aos Assentamentos e às Comunidades Afrodescendentes da Paraíba (AACADE-PB) e a Coordenação Estadual de Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba (CECNEQ-PB) – que conjuntamente com as comunidades quilombolas da Paraíba vêm realizando um trabalho “de identificação, sensibilização e empoderamento para a luta pela autoafirmação e a reivindicação da terra de seus ancestrais” (COSTA, 2016, p. 51). Ademais, nas décadas de 1990 e 2000, elas incentivaram a criação de diversas associações comunitárias quilombolas, dentre as quais a de Paratibe – foco deste estudo- e vêm auxiliando no enfrentamento dos problemas vivenciados pelas comunidades negras no espaço rural e urbano, para além das políticas públicas (NASCIMENTO, 2014).

De acordo com o site Quilombos da Paraíba (2016), na Paraíba, existem 39 comunidades quilombolas identificadas, 38 certificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) e 1 em processo de autorreconhecimento, conforme é disposto na figura 1 a seguir.

Figura 1 - Mapa das comunidades quilombolas da Paraíba, elaborado pela AACADE/CECNEQ.



Conforme a legislação brasileira, o trâmite da regularização fundiária das comunidades quilombolas tem início quando a FCP - órgão do governo federal ligado ao Ministério da Cultura - expede em favor das comunidades o certificado de autorreconhecimento, declarando sua identidade quilombola e determinando a abertura do processo de regularização fundiária. Na Paraíba, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) não iniciou nenhum processo de autorreconhecimento e certificação junto à FCP, tendo partido todos os procedimentos das próprias associações comunitárias (FORTES, 2007).

M. E. F. – representante do INCRA-PB do setor quilombola-, em entrevista concedida a Costa (2016, p. 56), afirma que na Paraíba os processos de regularização fundiária quilombola

[...] esbarram na burocracia, nos diversos processos de contestação empreendidos pelos proprietários das terras reivindicadas pelos quilombolas e também na falta de gente suficiente para dar conta das demandas, tudo isso, dificulta e muito o andamento do processo de titulação das terras quilombolas na Paraíba, e o caso de Paratibe -Comunidade Quilombola no município de João Pessoa - é mais complicada porque temos mais de 13

processos de contestação no INCRA empreendidos por granjeiros e empreiteiras alegando que esta comunidade não é quilombola, que não se parece com uma ‘verdadeira’ comunidade quilombola porque é urbanizada (M. E. F., 2015, JOÃO PESSOA-PB apud COSTA, 2016, p. 56).

Segundo Gonçalves (2013), a partir das reuniões com a AACADE, a líder quilombola de Paratibe - J. P. de S. S.- percebeu a relevância de mobilizar e de organizar a comunidade em prol da criação de uma associação comunitária quilombola, que ocorreu em 2006, sendo fundada juridicamente em 6 de outubro de 2007. Nesse mesmo ano, após a primeira mobilização dos moradores da comunidade, Paratibe obteve o seu certificado de autorreconhecimento como quilombola expedido pela FCP, dando o primeiro passo para a demarcação do território.

Contudo, há mais de 10 anos a comunidade quilombola de Paratibe vem enfrentando uma longa luta administrativa e judicial pela propriedade da terra devido aos entraves provocados pelas classes hegemônicas, cujos representantes são os granjeiros, os donos de condomínio e empreiteiros da região (COSTA, 2016).

Uma classe é hegemônica não só porque detém a propriedade dos meios de produção e o poder de Estado (isto é, o controle jurídico, político e policial da sociedade), mas ela é hegemônica, sobretudo porque suas ideias e valores são dominantes, e mantidos pelos dominados até mesmo quando lutam contra essa dominação (CHAUÍ, 1980, p. 42).

Esses grupos conservadores reafirmam o conceito de quilombo do período colonial e imperial, a fim de deslegitimar a identidade quilombola da comunidade de Paratibe, já que essa se localiza em uma realidade urbana. Dessa forma, desconsideram propositalmente o avanço ofensivo da cidade sobre os territórios e os costumes dessa comunidade, para que seus interesses pessoais e de classe não sejam afetados.

Paratibe ou *pirá ty pe*, em tupi guarani, quer dizer *rio de águas claras ou de peixe dourado*. Atualmente, o(a)s moradore(a)s residentes na região não sabem a origem do nome, porém documentos do século XIX se refere a Paratibe como uma localidade que se encontra ao sul da cidade da Parahyba (CAVALCANTE, 2013).

O quilombo “Paratybe” tem uma história de luta pela terra desde a ocupação de terras pertencentes à Ordem dos Carmelitas, conforme esclarece Carmelo Nascimento Filho (2006, p. 157),

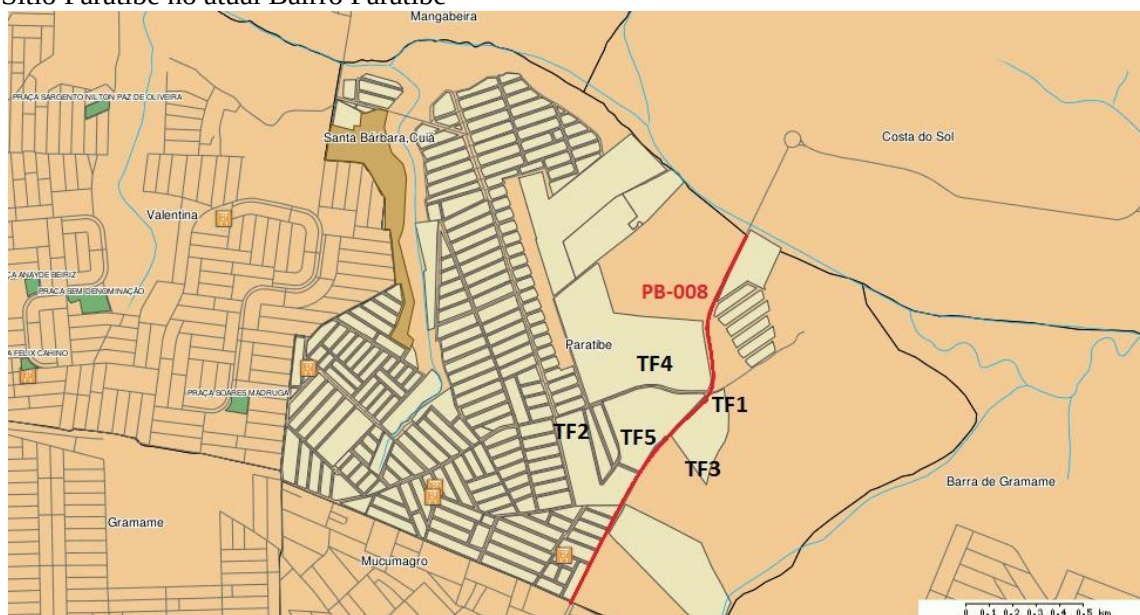
os Carmelitas possuíam ainda vasta propriedade de terras doada ainda em fins do século XVI, nos extremos do termo da cidade da Paraíba, nas margens do rio Gramame, imediações da Vila do Conde. Estas terras que não foram apossadas pelos religiosos, serviram desde o início do século XIX para abrigar o Quilombo de Paratybe.

Em fins do século XVIII e início do XIX, as terras da Mata Sul da Paraíba atraíram a população livre e pobre, formada em sua maioria por negros forros, por causa não só das condições ecológicas (rios, estuários, mangues) da região, mas também pela existência do quilombo de Paratybe, ainda ativo na época (NASCIMENTO FILHO, 2006). Segundo Gonçalves (2013), em 1856, as terras do Quilombo de Paratibe por ocasião da Lei de Terras (1850) foram legalizadas conjuntamente por diversos posseiros, a maioria analfabetos, que se autodenominavam “consenhores”. Isso se verifica nesta descrição a seguir:

Aos 2 de Setembro do anno de 1855, foi-me apresentada a declaração seguinte; - Nós abaixo assignados declaramos que possuímos a maior parte das terras das propriedades, Paratybe, de cujas terras somos consenhores, digo das propriedades – Paratibe e Gruta – sitas nesta freguezia da Cidade da Parahyba, de cujas terras somos consenhores com outros proprietários [...] – Cidade da Parayba 1º de Setembro de 1855. – João José Pereira de Carvalho e Maria Roza da Conceição Carvalho. – Nada mais se continha em dita declaração que fielmente copiei do original. – O Vigário Joaquim Antonio Marques (TAVARES, 1910, p. 695).

Nessa época, a Lei de Terras de 1850 previa que a única forma de aquisição de terras era através da compra. Contudo, em relação ao caso do Quilombo de Paratibe, as pessoas desviaram esse obstáculo por meio de uma legalização *conjunta* das terras, logo essas se tornaram uma propriedade de uso comum por várias famílias. Esse fato faz entender o porquê hoje em dia o(a)s moradore(a)s de Paratibe, quando questionados sobre quem é o dono do lugar, respondem “que ali vivia ‘uma família só, era tudo família’ e que havia ‘um só documento da terra toda’” (GONÇALVES, 2013, p. 178). A figura 2 mostra a localização territorial das cinco famílias da CQP.

Figura 2 - Localização territorial aproximada das cinco famílias da CQP que povoaram o então Sítio Paratibe no atual Bairro Paratibe



Territórios aproximados das Famílias da CQP:

- Território Estiva, pertencente a Família Pedro da Silva – TF1
- Território Gruta, pertencente a Família Ramos dos Santos – TF2
- Território Portela, pertencente a Família Máximo – TF3
- Território Maribondo, pertencente a Família Miguel – TF4
- Território Paratibe, pertencente ao núcleo familiar Albino – TF5.

Fonte: CAVALCANTE, 2013, p. 49.

Conforme Gonçalves (2013), quanto à disposição espacial, a CQP se divide historicamente em cinco micro áreas, cada uma delas pertencente a uma família diferente: (1) o território Estiva pertence a família Pedro da Silva; (2) o território Gruta (ou Grota) pertence a família Ramos dos Santos; (3) o território Portela pertence a família Máximo (Massá); (4) o território Maribondo pertence a família Miguel (Migué) e (5) o próprio território Paratibe pertence a família Albino. Na família Pedro da Silva, a figura de destaque é a professora Antônia do Socorro Silva Machado, conhecida por Toinha ou por dona Antônia, sobre de quem se falará mais adiante.

Segundo Gonçalves (2013), as mediações entre a comunidade de Paratibe com as pastorais da Igreja Católica – representadas pela Irmã Alzira e pelo Padre Luiz Zadra- e com a AACADE – representada por Francimar Fernandes- proporcionaram o despertar do

sentimento de pertencimento e o fortalecimento da identidade negra do(a)s moradore(a)s de Paratibe.

A partir desse momento, inicia-se um processo de organização social sob a liderança de J. P. da S. S. - mulher, negra, quilombola de Paratibe, agente de saúde, líder da Pastoral da Criança - em prol da regularização fundiária de Paratibe como território quilombola, o que resultou na criação da “Associação da Comunidade Negra de Paratibe” em 2006, sendo fundada juridicamente no dia 6 de outubro de 2007.

A CQP tem uma história de 200 anos de posse de terra, onde se registrou os usos através da coleta de frutos, da pesca; as tradições do coco de roda, da Lapinha (festejos religiosos); o lazer proporcionado pelos banhos de rio – rios do Padre e do Cuiá. A terra para o(a)s quilombolas é um local essencial para reprodução física, social, econômica e cultural, pois terra é tradição, ancestralidade, memória (NASCIMENTO, 2014).

Em face disso, no dia 11 de julho de 2006, a FCP expede o certificado atestando formalmente que a comunidade de Paratibe se autodefine como quilombola, sendo o primeiro passo para a comunidade ter acesso às políticas públicas e também para a demarcação territorial.

No período de 1970 a 1990, ocorreu uma forte expansão da malha urbana onde está localizada a CQP, o que resultou na construção em 1982 do bairro do Valentina Figueiredo e depois no asfaltamento em 2002 da Rodovia Estadual PB – 008, que liga João Pessoa ao litoral sul da Paraíba.

De acordo com Gonçalves (2013), esse crescimento urbano desordenado teve duas consequências: depois da construção do bairro do Valentina, a primeira foi o surgimento de outros bairros na região, sendo os mais impactantes - o Loteamento “Sonho Meu” e o Condomínio “Amizade”, popularmente conhecido por “Torre de Babel”. A partir da construção desses conjuntos habitacionais, a violência em Paratibe fica mais evidenciada, um exemplo foi o homicídio do praticante de capoeira e judô do grupo “afro-nagô” da CQP em 20 de fevereiro de 2013, conforme relato a seguir:

[...] um jovem capoeirista, do grupo de Pitoco, assassinado por gangues na Torre de Babel e que retrata como a favelização do território do quilombo e a acentuação da violência tem se dado a partir da aproximação com o ambiente urbano. [...] Segundo os capoeiristas do grupo Afro-nagô, o jovem era

pedreiro e se mantinha totalmente desvinculado das rixas entre os traficantes locais, mas estava no lugar errado e na hora errada (NASCIMENTO, 2014, p. 88).

Esse fato é consequência do descaso do poder público com o(a)s moradore(a)s da CQP e dos demais bairros circunvizinhos, localizados na periferia de João Pessoa-PB. A morosidade na regularização das terras da CQP vem dificultando a implementação de políticas públicas voltadas especificamente para o(a)s quilombolas, conforme expõe com preocupação a líder comunitária de Paratibe, J.P. da S.S., em entrevista concedida a Costa (2016, p. 57)

[...] Nós não temos aqui nada que venha do Brasil Quilombola, o Banco de Alimentos que ajudaria muito na alimentação das famílias daqui não pode ser feito, porque eles pedem que já tenha na comunidade um ambiente climatizado, todo na cerâmica, para poder receber os alimentos, não temos dinheiro pra isso, e não temos terra demarcada pra fazer, o Bolsa Família mesmo, a Prefeitura de João Pessoa mandou vir gente cadastrar as famílias, mas não faz acompanhamento, o Centro Cultural Quilombola que foi prometido pelo Prefeito não saiu do papel, as 68 casas que foram construídas aqui por eles, só saíram depois de muita luta, não temos posto de saúde dentro da Comunidade, nem escolas, nem posto policial, vivemos como se fossemos estranhos na nossa terra, falta mesmo interesse deles e também a adequação de projetos pra cada realidade das comunidades, porque um projeto que dá pra uma comunidade do sertão, não cabe aqui, eles pensam que a gente vive igual todo mundo, mas não é (J. P. da S. S., 2015, JOÃO PESSOA – PB, *apud* COSTA, 2016, p. 57).

Além disso, a ausência de programas eficientes de geração de renda aliada à desigualdade de oportunidades ocasiona o aumento da criminalidade na região, consequência da negligência estatal para com os problemas sociais e econômicos dos pobres, negros, de periferia. Contudo, vale frisar que em João Pessoa essa realidade não se restringe apenas ao bairro e à CQP.

No dia 2 de julho de 2014, o “Mapa da Violência de 2014” divulgou que João Pessoa é a capital do Brasil mais violenta para negros, pois a taxa de negros assassinados na capital paraibana é de 138, 1 para cada 100 mil pessoas, enquanto a de brancos é de 14, 4 mortos para cada 100 mil (RANGEL, 2014). Isso é fruto de um racismo institucional evidenciado, através de normas, práticas e comportamentos das instituições públicas e privadas que direcionam

tratamento diferenciado para pessoas brancas e negras com maior prejuízo para essas últimas (HENRIQUE; CAVALLEIRO, 2007).

A segunda consequência é decorrente da construção da Rodovia Estadual PB-008, em 2002, que dá acesso ao litoral sul da Paraíba, cujas belezas naturais atraem turistas e promove o aumento da especulação imobiliária no território da CQP, o que resultou na invasão por loteamentos e por chácaras e na degradação ambiental da região (NASCIMENTO, 2014).

Os donos das chácaras, com intuito de evitar “invasões”, cercaram as propriedades, o que restringiu o acesso das pessoas da comunidade de Paratibe aos rios e ao mangue, locais onde costumam realizar seu lazer, sua colheita de frutos e sua pesca. Ademais, houve o desmatamento ilegal da “Zona Permanente de Preservação Ambiental” e a poluição dos rios – Padre e Cuiá –, decorrente da ausência de saneamento básico e do lançamento de esgotos da cidade de João Pessoa. Isso prejudicou a reprodução física dos moradores de Paratibe como também cultural e religiosa, pois os rios estão presentes na memória coletiva e nas tradições da comunidade (GONÇALVES, 2013).

A poluição dos rios proveniente da urbanização vem comprometendo o orçamento dos pescadores da CQP tal como declarou “seu Carmelo”, em entrevista concedida a Nascimento (2014, p. 81),

A gente tem vontade de pescar, a gente vai, mas do jeito que vai volta. Porque o rio tem peixe, mas é poluído. Poluído não dá pro cara pegar peixe não [...]. Quando eu era pequeno a gente ia pegar peixe era satisfação. Hoje a gente vai, não dá nem pra comer... Não dá nem pra comer!

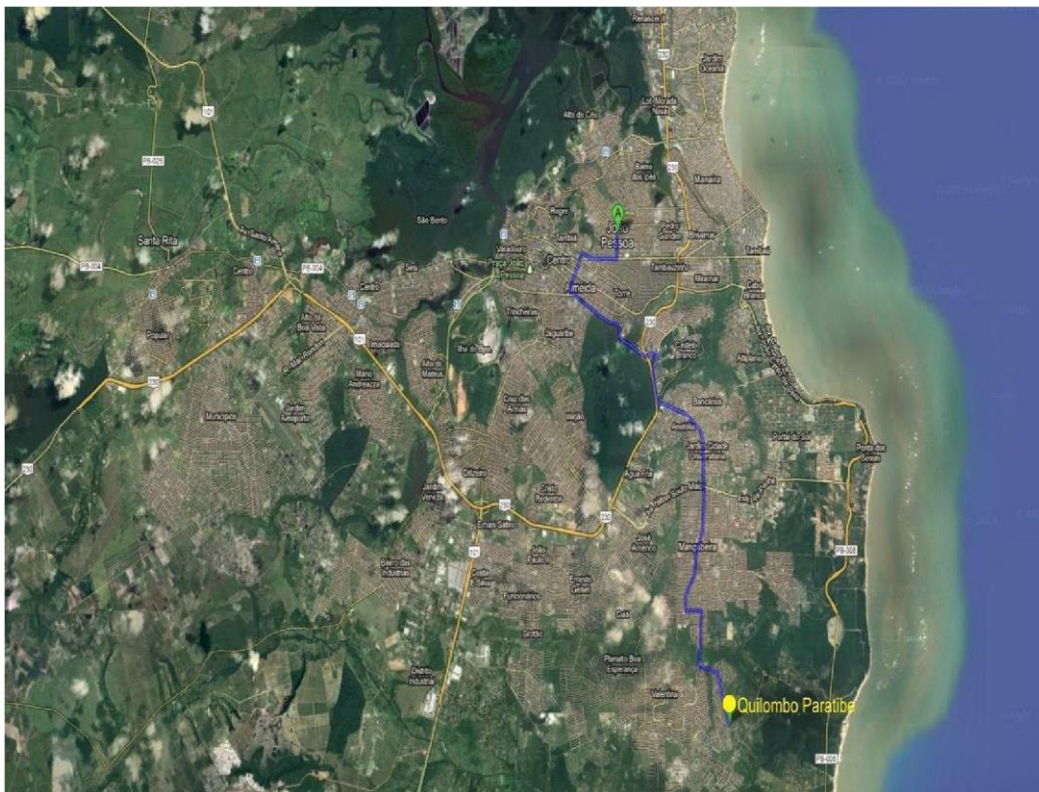
A CQP tem uma forte relação com os rios, principalmente, com o Rio do Padre, onde há a memória coletiva de seus/suas moradore(a)s por meio dos banhos de rio, da lavagem das roupas e das festas de São João realizadas pelos mais velhos da CQP (NASCIMENTO, 2014).

Atualmente, a CQP está situada no perímetro urbano de João Pessoa-PB, porém ela é considerada um quilombo rural, pois ainda mantém “uma memória bastante forte de práticas agrícolas, coletas de frutos e atividades de lazer típicas do campo” (CAVALCANTE, 2013, p. 45).

Paratibe dá nome ao bairro no qual se localiza a CQP e, geograficamente, tem como limites ao norte o bairro de Mangabeira, a oeste o Valentina de Figueiredo, a leste Costa do Sol e Barra de Gramame e ao sul Muçumagro. Paratibe possui duas vias de acesso: uma por

dentro da cidade de João Pessoa, cortando vários bairros, como o Valentina Figueiredo, e outra pela orla, por fora da cidade, indo pela Rodovia Estadual PB-008. (GONÇALVES, 2013). A figura 3 a seguir mostra com detalhes as duas vias de acesso à CQP:

Figura 3- Mapa das duas vias de acesso à comunidade quilombola de Paratibe.



Fonte: AACADE/ CECNEQ, elaboração Alberto Banal, 2015.

No total, hoje, cerca de 150 famílias fazem parte da Associação Quilombola, porém o bairro de Paratibe tem uma população muito maior devido aos loteamentos e condomínios construídos na área do território. Isso pode ser constatado a partir dos dados do IBGE (2000) que indica o total de 8.134 pessoas residentes conforme as unidades habitacionais no bairro de Paratibe.

O quilombo de Paratibe dispõe de água encanada, luz elétrica e transporte público. O acesso à Paratibe por meio de transporte público ainda é precário, pois além de ter de tomar quatro ônibus (ida e volta), geralmente, espera-se por mais de uma hora na parada de ônibus.

Diante disso, muitos moradores optam por se arriscarem em transportes “alternativos”. A coleta de lixo existe, porém, a queima do lixo ainda é uma prática comum entre os moradores (GONÇALVES, 2013).

As casas de taipa foram substituídas por alvenaria pela Prefeitura. Todas seguem o mesmo modelo: uma sala, cozinha, dois quartos, banheiro e fossa séptica. A entrega dessas casas beneficiou os moradores em relação à segurança, ao conforto e ao fortalecimento das raízes e da cultura quilombola. Muitas famílias da comunidade quilombola dividiam os mesmos imóveis por não terem condições de construir sua própria casa.

Hoje, os moradores de Paratibe costumam usar o território que ocupam para diversas atividades, dentre as quais para a subsistência familiar e a perpetuação cultural. Muitos deles ainda vivem da agricultura familiar e da pesca. Enquanto as crianças vão à escola, os homens saem de jangada para trabalhar na pesca de peixes nos rios ou no mar e as mulheres se dedicam à coleta de frutas e à sua venda nas feiras (NASCIMENTO, 2014).

Há mulheres que também se ocupam da pesca de caranguejos, no mangue de Jacarapé, para o qual se dirigem a pé, munidas de pitimbóias, tarrafas, samburás e ratoeiras (armadilhas para crustáceos). Depois da pesca é comum se deparar com moradores da comunidade, em bicicletas ou carroças, carregando o produto do dia para vender nas feiras, ou para comer em casa. (NASCIMENTO, 2014, p. 78).

Nos quintais, os moradores costumam cultivar macaxeira, inhame, manga, acerola, cajá, coco, jambo, fruta pão, carambola, além de plantas com inúmeros poderes medicinais. Nesse espaço, eles também cozinham e comem o pescado acompanhado com cerveja ou cachaça. Ademais, as crianças costumam brincar nesse lugar, ou seja, sobem nas árvores, jogam futebol, treinam capoeira ou se divertem com o celular, através do acesso ao facebook. É comum também a criação de galinhas, patos, guinés e até porcos (NASCIMENTO, 2014).

As famílias de Paratibe sobrevivem também com a confecção de artesanato, a construção civil, os pequenos “bicos” e comércios, com produtos de primeira necessidade e lanches (GONÇALVES, 2013). Durante a noite, os moradores mais velhos costumam assistir novela antes dormir, enquanto os jovens conversam e dançam nos espaços vazios da vila, em frente de casa ou na calçada da Rodovia Estadual PB-008. Os ritmos preferidos são o funk e o forró, porém também curtem o reggae (NASCIMENTO, 2014).

Com relação às atividades culturais, na CQP, no passado, a brincadeira do coco e da lapinha eram bastante comuns entre os moradores, pois ocorriam com frequência, aos sábados e aos domingos, principalmente nas festas de junho. Contudo, hoje essas atividades não acontecem mais em Paratibe. Estima-se que há aproximadamente quarenta anos os moradores não brincam coco de roda, isso porque alguns tocadores faleceram, outros migraram para os grandes centros em busca de melhores condições de vida, ao passo que as gerações seguintes se interessaram por outras formas de divertimento (NASCIMENTO, 2014).

Na CQP, o professor de capoeira juntamente com o(a)s seus/suas educando(a)s construíram um galpão, onde futuramente vem a ser a sede do ponto cultural da comunidade. Por enquanto, esse local é utilizado para os treinos de capoeira à noite, aulas de reforço escolar, judô, violão, penteado afro, aulas de edição de vídeo. Além disso, em época de festejos na CQP, confraternizam-se nos quintais, através das quadrilhas juninas, do maculelê, do quebra panela, do coco de roda, da exibição de filmes sobre a comunidade ou sobre temáticas relativas à cultura negra (NASCIMENTO, 2014).

No âmbito da educação formal, a CQP tem acesso à Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), localizada nas proximidades do território quilombola, às margens da Rodovia Estadual PB-008, que liga João Pessoa ao litoral sul da Paraíba. Essa escola desde 2011 vem (re)construindo o currículo escolar, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos, para que ela seja mais condizente com a realidade étnico-racial e quilombola do(a)s educando(a)s negros e/ou quilombolas que a frequentam. A partir deste momento, a pesquisa tem como foco discutir esse processo de luta pela efetivação de uma educação escolar quilombola (EEQ) na EQASSM.

3.2 DA ESCOLA DE DONA ANTÔNIA À ESCOLA QUILOMBOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO: LUTAS, CONQUISTAS, DESAFIOS E ASPECTOS FÍSICO-ESTRUTURAL DA ESCOLA

A escola – foco deste estudo – é conhecida por Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado (EMEFPASSM) na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC), porém nesta pesquisa é chamada de Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), cujos motivos serão esclarecidos

mais a frente neste texto. Essa escola é localizada nas proximidades do território da comunidade quilombola de Paratibe (CQP), às margens da Rodovia Estadual PB-008, que liga João Pessoa ao litoral sul do Estado da Paraíba.

A história de fundação dessa escola está vinculada à luta de D. Antônia do Socorro (ou D. Toinha), uma mulher, negra, quilombola, filha natural de Paratibe, que foi indiferente aos valores patriarcais da sociedade da época, na medida em que lutou pela introdução da educação escolar naquela região (COSTA, 2016). Hoje, conhecer o passado de luta dessa mulher, negra e guerreira, em prol da educação, é um instrumento essencial para refletir sobre o processo de construção de uma efetiva educação escolar quilombola (EEQ) na EQASSM, no presente.

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que queremos (FREIRE, 2008, p. 65).

No Brasil, até o final da década de 1960, o papel social da mulher se restringia ao lar, com a finalidade de procriar e de realizar afazeres domésticos, pois o país ainda vivia sob um modelo patriarcal. Não cabia à mulher ingressar no mercado de trabalho nem ganhar dinheiro. Geralmente, as poucas que trabalhavam eram das classes populares, pois tinham que sustentar seus(suas) filho(a)s, porém os ofícios eram de cunho doméstico, tais como, vender refeições e doces por encomendas, confeccionar trabalhos manuais etc.

Enquanto isso, na Paraíba, em meados dos anos de 1950, uma mulher, negra, quilombola chamada D. Antônia do Socorro, vulgo D. Toinha, estava à frente de seu tempo, em razão de ser a única pessoa com instrução básica em Paratibe, de ter se tornado a primeira professora dessa comunidade, de ter iniciado o processo de escolarização da região e ter fundado o que veio a ser hoje a Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM).

Conforme Gonçalves (2013), ao longo da trajetória histórica da CQP, destacaram-se cinco famílias: os “Albino”, os “Máximo (Massá)”, os “Miguel”, os “Pedro da Silva”, os “Ramos dos Santos”, em cada uma delas há algumas pessoas notórias na comunidade. Na família dos “Pedro da Silva”, sobressaem-se Olavo e sua filha Toinha – apelido carinhoso de Dona Antônia do Socorro – fundadora da escola, objeto de estudo desta investigação.

Olavo Pedro da Silva é filho de Pedro da Silva e de Graciliana Maria da Conceição, agricultores e herdeiros da posse de grandes lotes de terras no Sítio Paratibe. A família de Olavo “teve muita influência sobre os processos de uso, apropriação e negociação das terras. Nos anos 1950/60, Olavo era um dos que organizava o espaço territorial, autorizando ou não a instalação de novos roçados para novas famílias na comunidade” (GONÇALVES, 2013, p. 184).

Olavo nasceu em 1905 e casou-se duas vezes. Antônio do Socorro (Toinha) e Neuza são frutos de seu casamento com sua segunda esposa, Maria Daluz (Maria Gorda). Mesmo depois da morte de Olavo, ele ainda é uma referência na CQP, sendo lembrado como “um dos chefes daqui”, “um dos mandões de Paratibe”, “Tio Olavo” (NASCIMENTO, 2014, p. 76). Esses três personagens (Olavo, Antônio e Neuza) estão retratados na figura 4 a seguir:

Figura 4 - Olavo e suas duas filhas com Maria Gorda: Antônio do Socorro e Neuza (Foto tirada do túmulo deles no cemitério da Penha).



Fonte: GONÇALVES, M. R., 2011.

A personagem central deste capítulo é Antônio do Socorro Pereira da Silva (Toinha), nascida em 3 de março de 1930 no Sítio Paratibe no município de João Pessoa – PB. Quando ela se casou com o senhor Getúlio Machado da Silva incorporou o sobrenome dele e passou a ser chamada de Dona Antônio do Socorro Silva Machado. Eles não tiveram filhos, porém com

a morte de sua irmã, Neuza, em 1986, Dona Antônio assumiu a criação dos oito sobrinhos (CAVALCANTE, 2013).

Segundo Lima (2010), Dona Antônio do Socorro era uma mulher negra que tinha orgulho de sua cor. Ela media aproximadamente 1,60 m ou 1,65 m de altura, pesava 85 quilos e era muito vaidosa. Vestia-se impecavelmente sempre com seus trajes estampados, de cambraia, de linho. Só andava com joias (colar, pulseiras, brincos), batom, unhas pintadas, de salto alto, meia e um lencinho na cabeça. Na figura 5, pode-se observar esse perfil físico de Dona Antônio do Socorro.

Figura 5 - Dona Antônio do Socorro em comemoração de aniversário na escola (Foto cedida gentilmente por Cícera).



Fonte: LIMA, S. M. B., 2010.

No início da década de 1950, o horizonte feminino era limitado ao lar, à vida privada, ou seja, casar, ter filhos e educá-los, enfatizando o tripé mãe-esposa-dona de casa (MALUF; MOTT, 1998). Entretanto, Dona Antônio do Socorro transgredia o padrão patriarcal da época, pois ao terminar apenas a 4ª série do fundamental começou a exercer sozinha o ofício de professora em uma pequena escola particular ao lado de sua casa dentro de seu terreno para o(a)s educando(a)s naturais de Paratibe (CAVALCANTE; CRISPIM, 2011).

A escolinha era chamada de “Escola de Dona Antônio” e localizava-se na micro-área da Portela da CQP. Ela era de taipa, tinha apenas uma sala de aula, “os bancos eram de tábua com uma mesona, sem carteira”, com várias séries ao mesmo tempo e com faixa etárias

distintas, ou seja, as classes eram multisseriadas devido à ausência de escola na comunidade (CAVALCANTE; CRISPIM, 2011, p. 6).

De acordo com Costa (2016), por muito tempo, a “Escola de Dona Antônio” funcionou como um “grupo escolar” autônomo dentro da CQP – na casa da própria professora. Contudo, no período de 1970-1990, com a forte urbanização de Paratibe, houve um aumento populacional no entorno da CQP, pois diversos sujeitos sociais de outros locais adquiriram terras na região, compondo o atual bairro de Paratibe. Consequentemente, ocorreu um crescimento no número de educando(a)s atendidos pela “Escola de Dona Antônio, logo ela ficou pequena, então foi preciso reerguê-la maior em outro espaço.

Ao longo de sua carreira docente, que teve início na década de 1950 e concluiu no início da década de 1990, ela sempre primou pela educação do(a)s moradore(a)s de Paratibe, já que a maioria era semianalfabeto(a) e analfabeto(a) (CAVALCANTE, 2013). Ela aproveitava todas as datas comemorativas para organizar festas dentro da Escola ou até mesmo em sua casa. Era uma pessoa muito alegre, sorridente, amável, mas também muito exigente no âmbito escolar (LIMA, 2010).

Dona Antônio adotava na escola medidas muito rigorosas, baseadas em punições e em castigos, principalmente, para o(a)s educando(a)s que não aprendiam ou que eram desordeiro(a)s em sala de aula. Conforme relato de E. M. R. de C., ex-diretora geral da EQASSM,

[...] Dona Antônio era muito respeitada, ela na verdade se impunha, pela própria presença física dela [...] Então assim, enquanto ela tinha de meiguice e de afetividade, ela também tinha esse lado dela de se fazer respeitar [...] e os (educandos) indisciplinados ela [...] conversava muito com os pais, se a falta era leve a gente deixava sem intervalo, merenda, mas ficava conosco na sala dos professores [...] os meninos na época não tinham o comportamento que hoje tem não, eles eram respeitosos, eles eram mais temíveis em relação a gente (professores) (CAVALCANTE, 2013, p. 104).

Conforme Lemos (2005), os padres jesuítas no século XVI foram os responsáveis pela incorporação das práticas punitivas no sistema educacional brasileiro, tornando-se uma cultura corriqueira na vida escolar das crianças até o final da década de 1970. Após o fim da Ditadura Militar no Brasil, os direitos humanos foram visibilizados na educação brasileira, principalmente com ratificação da Convenção de Haia (1989) – dos Direitos da Criança e dos

Adolescentes- e com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N 9.394/1996).

É preciso frisar que o rigor pedagógico de Dona Antônia sobre o(a)s educando(a)s era uma prática comum no sistema educativo brasileiro da época, em pleno regime militar, logo isso não reduz a importância dela enquanto professora em Paratibe. Até porque, segundo relato da ex-diretora geral de EQASSM, Dona Antônia demonstrava sempre solidariedade e generosidade para com todo(a)s da CQP.

Ela era uma mulher sensível, amantíssima dos sobrinhos, da família, muito respeitada na comunidade. Ela se doava por inteiro, não só nessa escola, aos pais dos alunos, do alunado. Quando muitas vezes dependia da venda de frutos periódicos, ela cedia o sítio dela, enorme, de caju, para eles tirarem, e venderem na feira livre (LIMA, 2010, p. 54).

Nos anos de 1970, apesar de ainda criança, DE³² guardou em sua memória todo o processo de construção da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), desde as lutas, as dificuldades, até as conquistas. Em entrevista, ela esclarece

a casa de meu avô materno (Domingos José da Paixão) era uma espécie de Comitê Eleitoral ou Comitê Político, onde eram resolvidas as questões políticas entre Paratibe e Muçumagro. Ele era um forte líder de Muçumagro, logo os problemas comunitários eram resolvidos na casa dele através da mediação com os governos estaduais e municipais (DE, 2016, JOÃO PESSOA-PB).

Domingos José da Paixão ao lado da filha, Noeme Maria da Paixão Rodrigues³³, conquistaram a construção de uma escola estadual em Muçumagro (DE, 2016, JOÃO PESSOA-PB). Na mesma época, em Paratibe, só existia a “Escola de Dona Antônia”, cujo espaço físico já estava insuficiente devido ao aumento do número de educando(a)s, ocasionado pela forte urbanização de Paratibe. Diante disso, decidiu reconstruir a escola em outro espaço (COSTA, 2016).

Essa decisão gerou um longo debate entre as duas principais famílias de latifundiários da região - a de Paratibe, representada por Maria Daluz (mãe de Dona Antônia), e a de Muçumagro, representada por Domingos José da Paixão – sobre a escolha do local, em

³² Diretora adjunta da manhã da EQASSM.

³³ Mãe da atual diretora adjunta da manhã da EQASSM (DE).

Muçumagro ou em Paratibe, em que seria construída a nova unidade escolar de Paratibe (DE, 2016, JOÃO PESSOA-PB).

Ao final de uma reunião, realizada na residência de Domingos José da Paixão, em que estavam presentes: ele, Noeme Maria da Paixão Rodrigues, Maria Daluz e Antônia do Socorro, eles entraram em um consenso de que a escola seria construída em Paratibe, por dois motivos:

1. Em Muçumagro, já existia uma escola estadual;
2. Dona Antônia do Socorro era “uma pessoa maravilhosa, a ponto de chegar e doar junto com a mãe, Dona Maria Daluz, o terreno para fazer esta escola (EQASSM), em conversa com o prefeito da época”. Além disso, o terreno doado por ela era bem centralizado, logo atenderia educando(a)s de várias comunidades, tais como, Paratibe, Muçumagro, Barra de Gramame, Praia do Sol (DE, 2016, JOÃO PESSOA).

Em abril de 1972, a escola foi registrada com o nome de “Escola Municipal José Peregrino de Carvalho” pela Gestão Municipal de João Pessoa do prefeito Dorgival Terceiro Neto (1971-1974), durante a Gestão Estadual da Paraíba do governador Ernani Sátiro (1971-1975). Inicialmente, em 1972, a escola tinha quatro salas: uma diretoria, duas salas de aula e uma cozinha, sendo ampliada e reformada apenas em 1991 na Gestão Municipal de João Pessoa do prefeito Carlos Alberto Pinto Manguiera (COSTA, 2016).

Com a inauguração da Escola Municipal José Peregrino de Carvalho, Dona Antônia deixou de ensinar em sua casa e o(a)s seus(as) educando(a)s foram estudar na escola oficial (DE, 2016, JOÃO PESSOA). Na época, ela deu continuidade aos trabalhos ao lado de sua amiga e professora Noeme Rodrigues da Paixão, com quem fez o curso LOGOS II³⁴ (CAVALCANTE, 2013).

Na escola, Dona Antônia exerceu muitas funções, tais como secretaria, professora, diretora, já dizia o seu esposo, Getúlio, “ela era uma pessoa inteligente da escola e toda a vida ela ficou comandando a escola, negócio de trabalho, negócio de merenda, negócio de resolver as coisas na rua, ela era quem resolvia tudo isso” (LIMA, 2010, p. 56). Essa disposição de Dona Antônia na escola também é reforçada nesta fala de E. M. R. de C., ex-diretora geral da EQASSM:

³⁴ Curso supletivo para o exercício do magistério – pedagógico aligeirado - com intuito de reduzir o déficit de professore(a)s leigos que ensinavam no antigo primeiro grau, hoje ensino fundamental I e II em áreas rurais.

Dona Antônia fazia de tudo nessa escola, resolvia tudo, sabia lidar com todo mundo como ninguém, era muito ativa e determinada. Foi responsável pela fundação desta escola e diretora desta unidade escolar entre 1972 até sua morte em 1992, se estamos aqui hoje é graças à ação dela (COSTA, 2016, p. 86).

No dia 26 de setembro de 1992, Dona Antônia faleceu acometida por um câncer nas pernas, segundo E. M. R. de C., ex-diretora geral da EQASSM, “ [...] houve uma grande comoção aqui, foram dois ônibus locados, e ela foi enterrada onde está os pais e a irmã, no Cemitério da Penha” (LIMA, 2010, p. 53). Em face disso, a direção da Escola Municipal José Peregrino de Carvalho foi assumida pela professora E. M. R., graduada em pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Após a morte de Dona Antônia, em frente à escola, construíram um busto em sua homenagem conforme consta na figura 6 e, em 1996, a escola já não era mais chamada Escola Municipal José Peregrino de Carvalho, mas sim Escola Municipal de 1º Grau Antônia do Socorro Silva Machado devido à reivindicação da CQP e da família de Dona Antônia (COSTA, 2016).

Figura 6 - Foto da frente da EMEIF Profª Antônia do Socorro Silva Machado.



Fonte: CUNHA, H. M. fevereiro de 2017.

No final do século XX, no Brasil, durante a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988, a luta dos movimentos negro e quilombola pelo acesso dos remanescentes de quilombos a uma educação escolar quilombola (EEQ) ganha visibilidade e espaço no cenário da educação brasileira (SILVA, 2015). Na época, esses movimentos reivindicavam uma educação escolar que englobasse todo território nacional e que contemplasse a diversidade regional de cada comunidade quilombola, além da realidade social, histórica, política, econômica e cultural quilombola (MOURA, 2007).

Ao longo da trajetória de luta pela EEQ no Brasil, inúmeros momentos merecem destaque. Em 1995, houve o I Encontro Nacional Quilombola, que proporcionou reivindicações concretas dos povos quilombolas em prol da efetivação de uma EEQ. Após a reunião de avaliação desse Encontro, em 1996, surge Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Quilombolas (CONAQ), cujo objetivo é mobilizar essas comunidades na luta por seus direitos nos vários Estados da Federação (MOURA, 2007).

No âmbito educacional brasileiro, destacam-se como momentos pela efetivação da EEQ: a inclusão do tema transversal “Pluralidade Cultural” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004; a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010; e em 2003, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB N 9.394/1996) pela Lei nº 10.639/2003, cujas Diretrizes foram publicadas em 2004 (CNE, 2004; MOURA, 2011).

Essas ações afirmativas na área educacional vêm contribuindo para a incorporação da educação para diversidade étnico-racial ao longo do tempo no contexto brasileiro, quando enfatizam a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura africana e afro-brasileiras no currículo escolar da rede básica de ensino em todo o país, além da formação de docentes e o desenvolvimento de materiais didáticos voltados para o atendimento da população negra e quilombola (BRASIL, 2010).

No campo do debate da diversidade educacional, especificamente da EEQ, o principal marco foi a Conferência Nacional da Educação (CONAE), que ocorreu em 2010. Em seu documento final, surgiram as seguintes ações específicas voltadas para a EEQ: a garantia de uma infraestrutura e de uma alimentação escolar condizentes com a cultura quilombola; a participação de representantes quilombolas em conselhos de educação; a oferta de formação

inicial e continuada sob uma perspectiva étnico-racial e quilombola para seus docentes (MEC, 2010; MOURA, 2007). Outro marco mais recente são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), elaboradas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012).

Segundo Paulo Freire (1982), somos seres em relação com o(a) Outro(a) e com o mundo, criamos e recriamos cultura. A partir dessa concepção, pode-se entender a educação como um instrumento a serviço da democratização. Ela contribui com as vivências comunitárias de grupos sociais, através do diálogo, o que proporciona a formação de pessoas criativas, participativas e transformadoras do mundo. A escola é um dos locais especializados, onde a educação é socializada nas sociedades humanas.

De acordo com o Censo Escolar de 2014 (INEP), 27 escolas se declararam como quilombola no Estado da Paraíba, sendo 26 da rede municipal de ensino e uma escola da rede estadual de ensino, a EEEFM Arlindo Bento de Moraes, localizada na cidade de Santa Luzia. Dentre todas as escolas declaradas quilombolas no Censo Escolar, duas estão localizadas em área urbana: a EEEFM Arlindo Bento de Moraes de Santa Luzia e a Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado de João Pessoa, enquanto que as demais estão em zona rural.

Na Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDEC), a escola – objeto desta pesquisa – é conhecida por Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro Silva Machado (EMEFPASSM), porém nesta investigação é considerada Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM). Certamente, essa afirmação é passível a várias discussões, afinal, pode-se indagar: Na EMEFPASSM, localizada nas proximidades do território quilombola de Paratibe, há uma educação escolar quilombola ou uma educação quilombola?

No dia 8 de novembro de 2016, na “IV Semana Afro-Paraibana – Patrimônios Culturais e Educação”, promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UFPB (NEABI/UFPB), o procurador regional dos Direitos do Cidadão (2016, JOÃO PESSOA – PB), destacou que:

as escolas quilombolas são uma deficiência no Estado da Paraíba, apesar de existir uma Resolução do Ministério da Educação (MEC) – da criação das escolas quilombolas – aqui não foram criadas. Nós temos um Termo de

Ajustamento de Conduta (TAC) com a Prefeitura de João Pessoa (PMJP), para que agora comece a ter uma proposta pedagógica na escola, situada no quilombo de Paratibe. Existem aqui escolas dentro dos quilombos, mas não escolas com proposta quilombola. Isso é outra estratégia a ser enfrentada.

Observa-se que do ponto de vista legal, jurídico essas 27 escolas existem, pois conforme a DCNEEQ: “Art. 9. A Educação Escolar Quilombola compreende: II – escolas que **atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas**. Parágrafo Único. Entende-se por escola quilombola aquela **localizada em território quilombola**” (BRASIL, 2012, grifo nosso). A EMEFPASSM é reconhecida como escola quilombola por estar localizada nas proximidades e atender educando(a)s do território quilombola de Paratibe. Contudo, sob outra perspectiva, ela pode não ser considerada quilombola, visto que ainda não tem um currículo, uma prática pedagógica que atendam a realidade histórica, política, sociocultural e econômica da CQP.

Em entrevista, C³⁵ afirma que essas 27 escolas do Estado da Paraíba ainda não se concretizaram como escola quilombola, já que o currículo ainda não corresponde à realidade do(a)s educando(a)s quilombolas, ou seja, esses sujeitos devem ser respeitados em sua cultura, seu falar, sua compreensão de mundo, suas religiosidades.

Conforme Castilho e Ferreira (2014, p. 14), educação quilombola é aquela marcada pela liberdade de ser de um povo, vinculada a uma especificidade cultural, cujo principal meio de socialização dos saberes, das tradições, do “ser quilombola” é via tradição oral através da convivência e da observação dos mais velhos da comunidade. “É um processo amplo de relações que inclui família, membros da comunidade, relações de trabalho, relações com o sagrado e as vivências inclusive nas escolas, nos movimentos sociais ou em outras organizações”.

Por outro lado, a educação escolar – como instituição, sistema de ensino – historicamente se coloca como negadora das identidades, das diferenças, das memórias dos diferentes povos e segmentos sociais, do “ser quilombola”, pois se constitui como um campo atravessado por intensas disputas, onde ainda predomina o controle do neoconservadorismo político e gestor. Dessa forma, a efetivação da educação escolar ainda ocorre sem levar em

³⁵ Coordenador do curso de formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”.

conta as situações sociais concretas, tais como, relações étnico-raciais, gênero, meio ambiente, povos e territórios tradicionais, dentre outras (CASTILHO; FERREIRA, 2014).

Enquanto a educação quilombola procura a possibilidade de agregar um aprendizado associado ao desenvolvimento de valores como solidariedade, comunalidade e afetividade, a escola tradicional, historicamente, traz como possibilidade um saber alheio ao sujeito e muitas vezes distante de seu cotidiano (SANTANA, 2005, p. 114).

Em face do que foi debatido, esta pesquisa defende o nome Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM) não unicamente pelo fato de ela estar localizada nas proximidades do território quilombola de Paratibe, mas também por existir uma cultura, um fazer que são levados pelo(a)s educando(a)s de casa – da CQP - para a escola, que despertam e mobilizam gestore(a)s e professore(a)s, toda comunidade escolar para a mudança do currículo, do projeto político pedagógico, das práticas pedagógicas, dos livros didáticos, das relações com o(a)s educando(a)s em prol de uma educação escolar verdadeiramente quilombola.

Atualmente, a escola funciona nos três turnos, assim distribuídos: a partir das 7 horas da manhã, atende o(a)s educando(a)s da Educação Infantil (Prés) e do Fundamental I (1º ao 5º ano); a partir das 13 horas, à tarde, atende ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e pela noite a partir das 18:40 horas atende a Educação da Jovens e Adultos (EJA) (JOÃO PESSOA, 2016 a). A figura 7 é um registro frontal da EQASSM.

Figura 7 – Foto frontal da EQASSM.

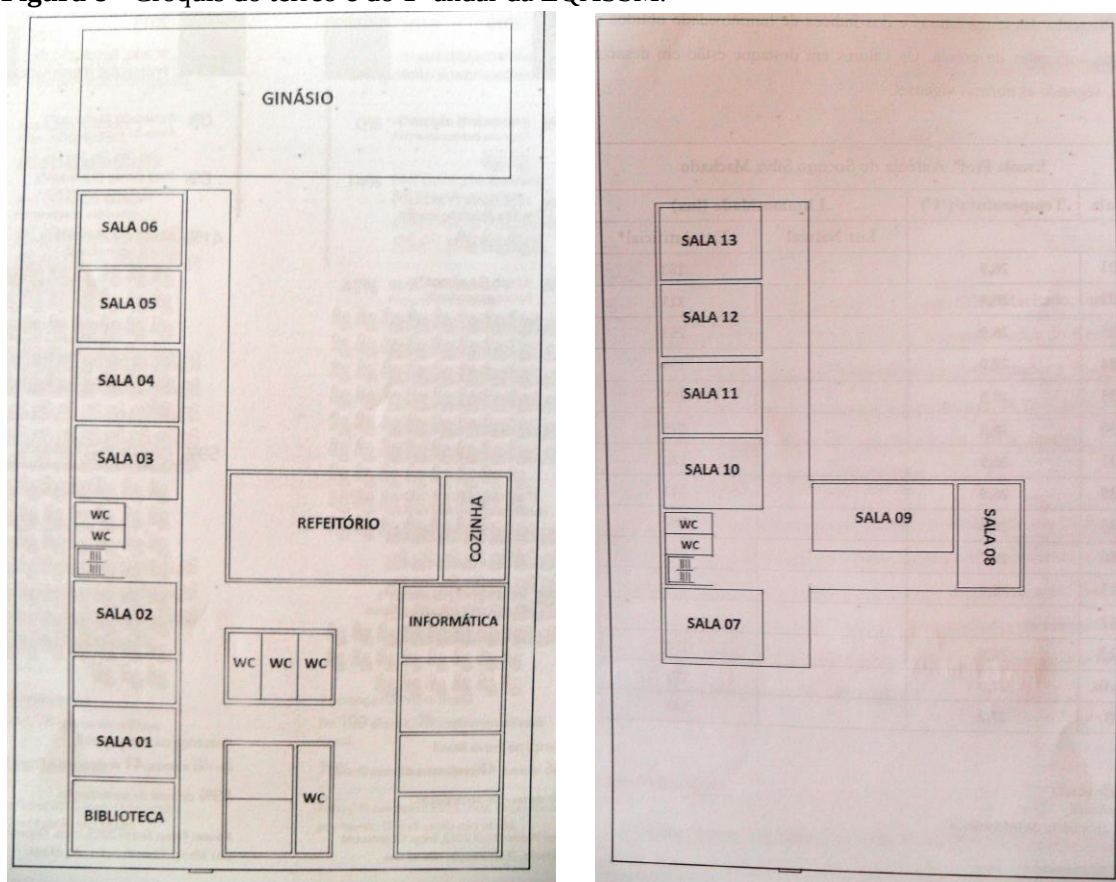


Fonte: CUNHA, H. M., março de 2017.

A EQASSM é de 1º andar composta por 13 salas de aula e constituída por: 1 sala de direção, 1 sala de professores, 1 sala de especialistas (psicóloga e assistente social), 1 sala de atendimento educacional especializado, 1 cantina, 1 refeitório, 17 banheiros, dentre eles 2 adaptados para deficientes físicos, 1 secretaria, 1 ginásio poliesportivo coberto, 1 jardim, 1 almoxarifado, 1 estacionamento, 1 sala para a exibição de vídeos e para as aulas de informática, 1 biblioteca (JOÃO PESSOA, 2016 a).

A EQASSM não possui rampa de acesso ao 1º andar, por isso todo(a)s o(a)s deficientes físicos estudam no térreo. Além disso, em 2015, um mutirão foi organizado com toda a equipe pedagógica, a fim de transferir a biblioteca do 1º andar para o térreo. Apesar do poder público municipal de João Pessoa não garantir uma estrutura física adequada para todo(a)s educando(a)s da EQASSM, percebe-se que a equipe pedagógica dessa escola é comprometida com a efetivação de uma educação inclusiva e democrática em favor dos direitos humanos. Essa estrutura física da EQASSM pode ser verificada na figura 8 a seguir:

Figura 8 - Croquis do térreo e do 1º andar da EQASSM.



Fonte: Relatório RAIO X, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B6T2Uz6ZwwazZ0RjcE1OM3VuYlE/view>. Acesso em: 8 jun. 2017.

O nome da biblioteca da EQASSM é Ariano Suassuna, o qual foi escolhido em votação pelo(a)s educando(a)s da escola. Ela fica em um espaço pequeno em estado regular de conservação, porém falta mobiliário adequado, para que o(a)s educando(a)s usufruam desse espaço (Relatório RAIO X, 2016).

A pesquisadora observou que os materiais didáticos disponibilizados referentes à questão étnico-racial são adequados, porém poucos são os discentes que alugam livros na biblioteca da escola, impressão que foi confirmada pela bibliotecária da EQASSM no dia 27 de outubro de 2015. A maioria do(a)s educando(a)s da EQASSM se dirigem à biblioteca, quando estão com aula vaga ou são expulsos de sala de aula, porém não costumam folhear os livros, pois preferem jogar bingo, dominó, baralho, xadrez, dama na biblioteca.

A EQASSM possui um laboratório de informática equipado com 20 computadores, mas apenas 5 funcionam e não há acesso à internet (Relatório RAIO X, 2016). Na EQASSM,

existem 30 crianças com algum tipo de deficiência, sendo atendidas em sala apropriada denominada de Sala de Recursos Multifuncionais, acompanhadas devidamente por profissionais qualificados (Relatório RAIIO X, 2016). Na EQASSM, não há uma sala específica voltada para a disciplina de música, por isso essa atividade só acontece em decorrência da disciplina de arte. No dia 25 de março de 2017, em conversa informal com o professor de música, ele frisou que essa é a única questão que dificulta e desmotiva o seu trabalho na EQASSM.

No total, a escola atende atualmente a 1.195 educando(a)s regularmente matriculado(a)s, oriundo(a)s principalmente da Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP), além de outros bairros vizinhos, tais como, Muçumagro, Nova Mangabeira, Valentina, Costa do Sol, Gramame etc (JOÃO PESSOA, 2016 b). O(a)s educando(a)s da EQASSM estão distribuído(a)s por turma da seguinte forma no quadro 7:

Quadro 7 - Distribuição do(a)s estudantes da EQASSM por turmas em 2016

SÉRIE	MÉDIA REGULARMENTE DE ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS ATENDIDOS
Pré II – 2 Turmas	Mín. 20 e Máx. 25	Turma A: 30 Turma B: 29
1º ano – 2 Turmas	Mín. 20 e Máx. 30	Turma A: 29 Turma B: 31
2º ano – 2 Turmas	Mín. 20 e Máx. 30	Turma A: 36 Turma B: 36
3º ano – 2 Turmas	Mín. 20 e Máx. 30	Turma A: 38 Turma B: 38
4º ano – 3 Turmas	Mín. 30 e Máx. 40	Turma A: 30 Turma B: 28 Turma C: 30
5º ano – 3 Turmas	Mín. 30 e Máx. 40	Turma A: 35 Turma B: 34 Turma C: 36
6º ano – 4 Turmas	Mín. 30 e Máx. 45	Turma A: 35 Turma B: 34 Turma C: 36
7º ano – 2 Turmas	Mín. 30 e Máx. 45	Turma A: 45 Turma B: 45
8º ano - 2 Turmas	Mín. 30 e Máx. 45	Turma A: 43 Turma B: 42
9º ano - 2 Turmas	Mín. 30 e Máx. 45	Turma A: 31 Turma B: 29
EJA Alfabetização	Mín. 15 e Máx. 35	Turma A: 21
EJA – Ciclos I e II	Mín. 15 e Máx. 35	Ciclo I: 29 Ciclo II: 36
EJA – Ciclos III e IV	Mín. 20 e Máx. 40	Ciclo III A: 20 Ciclo III B: 18 Ciclo IV A: 16 Ciclo IV B: 18

Fonte: JOÃO PESSOA, 2016 b.

A partir do quadro anterior, observa-se que em algumas turmas da EQASSM o número de educando(a)s ultrapassa o limite estabelecido na Resolução CNE/CEB Nº 2/2009 e no Parecer Nº 9/2009, que definem as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Esta pesquisa aplicou uma entrevista semi-estruturada (apêndice E) a 30 professore(a)s da EQASSM a respeito das condições de trabalho na escola, 7 docentes responderam que o grande número de discentes por turma é uma das situações que dificulta e desmotiva o trabalho dele(a)s na EQASSM. Sabe-se que a quantidade de estudantes por sala é importante para garantir condições de trabalho aos docentes, o que possibilita uma elevação na qualidade da educação e um melhor rendimento dos próprios discentes (BRASIL, 2009).

Na EQASSM, cerca de 300 estudantes se autodeclararam como quilombolas, ou seja, 30% do(a)s discentes. Contudo, quando se refere à quantidade de educando(a)s negro(a)s, esse número sobe para 80% do(a)s discentes matriculado(a)s, ou seja, a maioria da clientela escolar é representada pelo(a)s afrodescendentes (JOÃO PESSOA, 2016 b)³⁶. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), a educação escolar quilombola (EEQ) deve ser ofertada pelas escolas que estão localizadas nas proximidades ou dentro das comunidades quilombolas e que recebem significativo número de educando(a)s dessas comunidades (BRASIL, 2012). Esse é o caso da EQASSM.

Quanto ao perfil pessoal dos 30 professore(a)s entrevistados (apêndice E), 11 se autodeclararam pardos, 10 pretos e 9 brancos, logo a maioria dos docentes da EQASSM são negros, conforme a classificação do IBGE. Ademais, 5 se autodeclararam descendentes de indígenas. Contudo, apenas 2 se autodeclararam descendentes de quilombolas. Em relação à religião, 17 professore(a)s são católicos, 3 são evangélicos, 1 é mórmon, 2 são espíritas, 1 é ateu, 2 se disseram cristãos e 4 deixaram em branco, ou seja, mais de 50% dos docentes foram educado(a)s em uma família com valores cristãos, em que se perpetua a ideia de que “perante Deus somos todos iguais”. Essa afirmação só faz reforçar a desigualdade racial na sociedade brasileira (MUNANGA, 2005).

³⁶ Esses dados foram extraídos do texto do PPP da EQASSM. Ademais, a partir do fenótipo do(a)s educando(a)s, a pesquisadora constatou que o corpo discente da EQASSM é constituído majoritariamente por negro(a)s, independente que ele(a)s se reconheçam ou não como negro(a)s.

Apesar das DCNEEQ recomendarem que os docentes dessas escolas sejam preferencialmente oriundos da própria comunidade quilombola, as diretrizes também salientam que todo(a)s professore(a)s, quilombolas ou não, devem ter uma formação inicial e continuada adequada, para que possam atuar na EEQ (BRASIL, 2012). Contudo, na atualidade, os currículos de graduação que abordam a temática da EEQ são uma raridade, além de ser escassa a produção científica sobre a questão escolar quilombola.

A formação de docentes para a Educação Básica no Brasil se apoia na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujo objetivo de destaque é a promoção da “formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2016, art. 3º, inciso VIII). Portanto, essa prática docente pautada na perspectiva das relações étnico-racial e quilombola é essencial para uma educação antirracista e para a desconstrução de conhecimentos estereotipados e preconceituosos no espaço escolar (SILVA, 2016).

As DCNEEQ buscam orientar as escolas no processo de construção de uma educação escolar que dialogue com a dinâmica regional e nacional da questão quilombola (MOURA, 2011). O principal objetivo dessas diretrizes é a formulação de currículos escolares que respeitem e incluam os valores históricos e culturais, as práticas socioculturais, políticas e econômicas do(a)s discentes e do(a)s docentes das comunidades remanescentes quilombolas (BRASIL, 2012).

Para Larchert e Oliveira (2013), os conteúdos escolares não devem estar separados dos saberes e fazeres quilombolas, pois é assim que se constrói uma educação significativa para o(a)s educando(a)s quilombolas. Portanto, a construção da EEQ deve ser baseada na gestão democrática escolar, pois essa facilita o diálogo entre a escola e a comunidade. Dessa forma, a partir dela, a EQASSM conhece a realidade sociocultural, política, econômica, religiosa da CQP, permitindo que a comunidade participe da construção curricular escolar e assim atenda as próprias demandas educacionais quilombola (VEIGA, 2009).

Na EQASSM, esse currículo quilombola vem sendo construído a partir da iniciativa de toda equipe pedagógica, porém com alguns deslizos. Um exemplo disso foi o calendário afroescolar proposto pela gestão da EQASSM durante o planejamento escolar do dia 7 de fevereiro de 2017. Nesse dia, ele foi debatido com os demais profissionais da EQASSM,

porém não houve qualquer diálogo com a CQP. Essa mesma situação aconteceu durante a reformulação do PPP/2016 da EQASSM, em que a CQP só esteve presente no momento de referendar – ou seja, tornar válido- o documento do PPP. Essas questões curriculares serão discutidas com mais detalhe nos próximos capítulos.

4 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CURRÍCULO ESCOLAR DE PARATIBE

Este Capítulo discutiu a importância de um currículo escolar comprometido com a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, para que as relações interpessoais se tornem mais humanizadas e o(a)s educando(a)s quilombolas ou não conquistem a plena cidadania na escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM). Diante disso, neste quarto Capítulo, esta investigação abordou o curso de formação continuada étnico-racial “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas em Sala de Aula” voltado principalmente para o(a)s docentes da EQASSM e a reformulação do projeto político pedagógico sob uma perspectiva étnico racial e quilombola na EQASSM.

4.1 CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA CONSTRUÇÃO ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE PARATIBE

Segundo Gomes (2012), à medida que o direito à educação é ampliado, com a universalização da educação básica e a democratização do acesso ao ensino superior, cada dia mais a escola se torna um palco de encontros entre sujeitos com cosmovisões, saberes, identidades, crenças, culturas, posições sociais e políticas diferenciadas.

A universalização do acesso à escola deve estar em diálogo com uma educação de qualidade, logo se deve considerar a questão da diversidade como um direito humano fundamental no contexto educacional. Desse modo, um dos caminhos para inserir a diversidade no cotidiano escolar é a adoção de currículos e metodologias de ensino que respeitem as diferenças regionais, culturais, de gênero, étnicas, religiosas do(a)s educando(a)s (DIAS, 2007).

Entretanto, a escola ainda hoje vem sendo um lugar de perpetuação/de reprodução histórica da cultura hegemônica, através de uma educação eurocêntrica e colonizadora. Enquanto isso, as culturas indígenas e africanas são normalmente negadas, excluídas, invisibilizadas, silenciadas no currículo escolar. Isso se deve ao fato do currículo escolar não ser um instrumento neutro, mas sim político, visto que é construído social e culturalmente, vinculando-se a uma ideologia e a uma estrutura social, cultural e de poder (APPLE, 1982).

Para Sacristán (1988 *apud* SILVEIRA, 2014), a reversão dessa realidade ocorre com a construção de um currículo pautado no panorama teoria-prática, ou seja, enquanto *práxis*. O currículo não deve se isolar das condições concretas da escola, dos problemas reais que envolvem o corpo docente e discente, a comunidade e a função social que a escola deve desempenhar.

A partir do contexto da escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM), onde a maioria do(a)s educando(a)s se auto declara negro(a)s e/ou quilombolas, percebe-se a importância de um currículo escolar que esteja comprometido especialmente com o reconhecimento e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, para que as relações interpessoais se tornem mais humanizadas em meio a uma diversidade étnicoracial e cultural dentro da EQASSM e o(a)s educando(a)s conquistem a plena cidadania.

As mudanças significativas no currículo da EQASSM tiveram início com a culminância do projeto quilombola, intitulado “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”, em outubro de 2015. Segundo Chagas e Carvalho (2016), após essa culminância, toda a comunidade escolar, principalmente a equipe de professore(a)s, despertou para a importância das seguintes mudanças:

- aproximação da EQASSM com a Comunidade Quilombola de Paratibe (CQP) e viceversa por meio dos projetos educativos, em específico, do projeto quilombola;
- ampliação dos conhecimentos sobre a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, através da formação continuada étnico-racial “Saberes e Fazeres Afrobrasileiras e Indígenas em Sala de Aula”;
- e a revisão do currículo escolar, das práticas pedagógicas, do material didático, a partir da reformulação do projeto político pedagógico (PPP) da EQASSM.

A educação escolar quilombola (EEQ) exige um currículo “aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades”, conforme estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DNCEEQ) (BRASIL, 2012, p. 6).

Esse cenário quilombola requer a mudança de práticas e a descolonização do currículo da EQASSM, para isso faz-se necessário uma aproximação e um diálogo com as

especificidades étnico-culturais da CQP não apenas em ações pontuais por meio de gincanas, datas comemorativas, palestras, iniciativas de alguns/algumas docentes, que envolvam as tradições culturais, a história, a cultura afro-brasileira e saberes tradicionais (ARRUTI, 2010).

A efetivação dessa EEQ ocorre também através do currículo oculto, “conhecimento adquirido pelo aluno que não está estabelecido na programação oficial, ou seja, o que se aprende na vivência da escola, a cultura escolar”. Embora o currículo oculto não seja documentado ou prescrito, ele de fato é praticado, por exemplo, no momento da aplicação das teorias e dos conteúdos dentro da sala, todas as escolhas que são feitas por professore(a)s ou educando(a)s integram a cultura. Diante disso, é importante compreender a complexa relação entre escola e cultura, para que ocorra uma aprendizagem significativa (FERREIRA, 2016, p. 47).

Diante disso, esta investigação inicialmente abordará a formação continuada étnico racial “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” e a reformulação do PPP sob uma perspectiva étnico racial e quilombola na EQASSM, para que seja discutido no capítulo seguinte com detalhes o projeto quilombola, que vem sendo desenvolvido desde 2011 e vem motivando muitas transformações no processo de construção do currículo escolar quilombola na EQASSM.

Em 2015, ao final da culminância do projeto quilombola “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”, a equipe pedagógica da EQASSM que esteve envolvida, engajada, mobilizada com a execução do projeto sentiu a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, com intuito de cumprir o que determina a Lei N 10. 639/2003 e construir um currículo escolar quilombola.

No cotidiano escolar, professore(a)s e educando(a)s são aquele(a)s que convivem por mais tempo junto(a)s, portanto transformar a mentalidade do(a)s professore(a)s, através de uma formação continuada étnico racial, é tarefa preliminar importantíssima na luta contra o racismo para a desconstrução das imagens depreciativas e distorcidas introjetadas aos negros pela cultura racista e a conscientização do(a)s educando(a)s sobre a importância e a riqueza que a diversidade traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional (MUNANGA, 2005).

Em dezembro de 2015, parte da equipe pedagógica da EQASSM participou, a convite da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, do Seminário “Pacto Paraibano pela Implementação e Efetivação da Lei N 10. 639/2003 nas Redes de Ensino Pública e Privada da

Paraíba”. Esse evento foi promovido pela Secretaria do Estado da Paraíba, através do Fórum de Educação e Diversidade Étnico Racial, sendo realizado no Auditório da Reitoria do IFPB em João Pessoa (CHAGAS; CARVALHO, 2016).

O curso de formação continuada, intitulado “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”, é uma projeto de extensão na área educacional, especialmente da formação de professore(a)s, que vem sendo realizado desde 2016 junto aos(as) professore(a)s, gestore(a)s e especialistas na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM).

Esse curso é parte de um conjunto de ações afirmativas em acordo com a implementação das Leis Nº 10. 639/2003 e 11. 645/2008, cujo objetivo principal é sensibilizar professore(a)s, gestão e equipe técnica da educação básica para a importância de atuar na perspectiva étnico-racial e quilombola, de modo que a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena sejam vivenciadas nas práticas educativas, assim como as questões étnicoracial e quilombola sejam incluídas no currículo escolar.

Isso porque ainda hoje, no Brasil, evidencia-se na formação inicial e continuada de docentes uma desarticulação entre os dispositivos legislativos declarados e o “chão da escola”, entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação, pois ainda prevalece na educação brasileira o modelo hegemônico eurocêntrico, o que não atende as demandas da realidade escolar e social, principalmente, no que diz respeito à temática étnico-racial e quilombola (CHAGAS, 2016).

Essa hegemonia europeia na área da educação é fruto de uma construção histórica que teve início com a “expansão militar e comercial de alguns povos da Europa, suas visões de mundo e instituições jurídicas, econômicas e políticas, sobre o resto do planeta”, apesar de ter criado relações de caráter intercultural, “historicamente essas relações não foram relações interculturais de colaboração, mas principalmente de dominação” (MATO, 2009, p. 79).

A desqualificação das formas de saber, quer dizer de modos de produção de conhecimento e acumulação dos resultados por eles produzidos, dos povos indígenas e dos descendentes das populações africanas escravizadas, é parte da herança colonial. Além disso, esta desqualificação é mais uma forma de existência desses dois tipos de relações que também são interculturais, sim, mas não de colaboração, e sim de dominação e/ou subordinação e, conseqüentemente, de conflito (MATO, 2009, p. 79).

Apesar disso, a sociedade brasileira é plural – étnica e culturalmente- desde a época colonial, agora, só é preciso construí-la democraticamente, de modo que sejam respeitadas as diversas matrizes étnico-raciais - índios, negros, orientais, brancos e mestiços - que deram a feição multicolor ao Brasil atual. Para tal fim, a primeira atitude é reconhecer que nossa sociedade, apesar das diferenças com outras sociedades ideologicamente consideradas mais racistas (por exemplo, os Estados Unidos e a África do Sul), é também racista, desmistificando a ideia da democracia racial brasileira (MUNANGA, 2005).

No Brasil, a perpetuação do mito da democracia racial é um dos principais entraves para a discussão e a efetivação das políticas públicas voltadas à igualdade racial, pois ao defender que as três “raças” – índios, brancos, negros - formadoras da sociedade brasileira convivem amistosamente em plena harmonia, desde a época da escravidão, nega-se o racismo no Brasil, logo não se enxerga, por exemplo, a importância e a necessidade de uma educação étnico-racial e quilombola no espaço escolar (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2011).

Quando se nega o racismo no Brasil, através do mito da democracia racial e da máxima constitucional “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, alimenta-se o círculo vicioso da exclusão, da invisibilidade, da pobreza de grupos específicos, tais como, negro(a)s, indígenas, quilombolas (KHAN, 2010). Segundo Ribeiro (1995), a existência concreta de uma democracia racial acontece com a prática de uma democracia social, aonde negro(a)s e branco(a)s venham a partilhar das mesmas oportunidades sem qualquer forma de desigualdade.

Em 2006, segundo IBGE/PNAD, a população brasileira era constituída por 92.120.000 pessoas brancas e 91.231.000 pessoas negras. No âmbito educacional, as pessoas negras constituem a maioria das que estão fora da escola em todas as faixas etárias. Na faixa etária dos 7 aos 14 anos, o número de negro(a)s fora da escola representa 2,39%, enquanto que o de branco(a)s é de 1%. Entre 15 e 17 anos, o percentual de pessoas negras (6,02%) fora da escola é o dobro do de brancas (3,7%). Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, o(a)s negro(a)s representam 46% e os brancos 39% (IBGE/PNAD, 2006 *apud* IPEA, 2008, p. 8). Entre o(a)s jovens e adulto(a)s preto(a)s e pardo(a)s de 15 anos ou mais idade, 14,6% não sabem ler e escrever, para 6,5% entre branco(a)s (Observatório da Equidade, 2006 *apud* UNESCO, 2008, p. 25).

Esse elevado índice de evasão escolar do(a)s educando(a)s negro(a)s, comparativamente ao de branco(a)s pode ser parcialmente explicado através da invisibilidade da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade do(a)s educando(a)s afrodescendentes e quilombolas no sistema educativo ainda baseado no modelo eurocêntrico.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam o seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16).

A construção da identidade negra é um processo gradativo que envolve dimensões pessoais e sociais, pois tem início desde as relações interpessoais no grupo social mais íntimo – a família-, e depois se expande quando o sujeito estabelece outras relações na vida social, no âmbito cultural e histórico. Diante disso, é possível perceber que no Brasil a construção positiva da identidade negra é um desafio, visto que ao longo do processo histórico o(a)s negro(a)s desde a infância aprendem que para serem aceito(a)s devem negar a si mesmo (GOMES, 2005).

Ademais, para combater o racismo em sala de aula, não basta que o(a) professor(a) afirme a lógica científica de que biologicamente não existem raças superiores e inferiores ou sustente a moral cristã que diz que perante a Deus somos todos iguais. É preciso inventar estratégias educativas e linguagens capazes de tocar no imaginário e nas representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005).

Nesse cenário, surge a responsabilidade social das instituições educacionais, da educação básica à Universidade, que devem promover práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial com o propósito de uma sociedade mais justa e democrática, repudiando qualquer tipo de discriminação. Nesse sentido,

De acordo com o Parecer CNE/CP Nº 03/2004, as instituições de educação superior devem elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2009, p. 53).

Desde 2000, a UEPB – Campus Guarabira incluiu no currículo dos cursos de licenciatura (Geografia, História, Letras e Pedagogia) componentes curriculares que discutem a história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, oferta cursos de extensão – a exemplo do curso formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” - não apenas destinados à comunidade acadêmica. Isso demonstra que a UEPB – Campus Guarabira vem rompendo com o paradigma eurocêntrico na formação inicial e continuada, o que contribui com estudantes e profissionais que atuam no mercado de trabalho sob uma perspectiva da educação para a igualdade racial (CHAGAS, 2016).

A proposta do curso de formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” desenvolvido pela UEPB – Campus Guarabira em parceria com a SEDEC – João Pessoa/PB é inovadora por três motivos essenciais:

Normalmente, a SEDEC - João Pessoa/PB impõe um “pacote pronto” de conteúdos para escola, porém neste curso de formação continuada étnico racial as temáticas foram construídas com a própria comunidade escolar e a líder comunitária do quilombo de Paratibe. Essa iniciativa é muito importante, pois considerou as especificidades históricas, econômicas, sociais, culturais da comunidade do entorno da escola, neste caso a comunidade quilombola de Paratibe (CQP).

Apesar disso, os conteúdos abordados no curso pouco falaram a respeito das lutas centrais da CQP, tais como, a luta pela regularização do território quilombola, os meios de sobrevivência, a questão da identidade quilombola, o patrimônio cultural, entre outros relativos ao cotidiano da comunidade de Paratibe. Vale salientar que tais assuntos proporcionam um compartilhamento de saberes entre a escola e a comunidade de Paratibe, sem lógica de ordem e hierarquia de aprendizagem, o que é fundamental para a construção de um currículo escolar quilombola (MACÊDO, 2015).

Há uma diferença entre educação quilombola e educação escolar quilombola, conforme explicou C (2016, JOÃO PESSOA-PB),

[...] educação quilombola é aquela que está nos alunos, no fazer, na prática dos alunos, na forma como eles se relacionam entre si, com a comunidade, com aquilo que ele traz de casa, da comunidade; enquanto a educação escolar quilombola é aquela que a escola vai propor aos sujeitos no sentido de respeitar aquilo que eles trazem [...] e para isso é preciso que a escola em

si, os gestores, os professores pensem as suas práticas a partir desses elementos que os alunos trazem da comunidade.

As relações entre a escola e a comunidade quilombola de Paratibe devem ser estreitas, para que mais de uma história seja contada, conhecida e reconhecida, de modo que a CQP não seja vista como uma “pequena África colonial” alheia às mudanças sociais, econômicas, culturais que vêm ocorrendo na sociedade brasileira. Essa participação dos quilombolas contribui para a construção de uma educação crítica, inclusiva e democrática (MACÊDO, 2015).

A educação escolar quilombola não é constituída apenas pelos conteúdos ministrados durante o curso de formação continuada étnico racial, ela compreende também ouvir as vozes, sentir os espaços, entender as dinâmicas de vida da comunidade quilombola de Paratibe. Portanto, é importante as vivências do(a)s educando(a)s – neste caso, a equipe pedagógica da EQASSM- com as crenças, os hábitos, os valores, manifestações culturais quilombolas (MACÊDO, 2015).

Em face disso, durante essa formação continuada étnico racial, faltou uma maior aproximação dos participantes com a realidade da CQP, seja através de oficinas ministradas pelas próprias lideranças políticas e culturais da CQP ou por meio de uma visita da equipe pedagógica da EQASSM aos principais pontos sociais, políticos, culturais da CQP.

Outra inovação é o fato dessa formação continuada étnico-racial ter sido desenvolvida no próprio espaço físico da EQASSM, o que facilitou, em alguns momentos do curso, a participação das lideranças e de outros membros da comunidade quilombola de Paratibe.

Para Delval (2006), as escolas deveriam ser abertas não só para o(a)s educando(a)s, mas para toda a comunidade. Certamente, essa medida aumentaria o compartilhamento de saberes – científico e popular – e o diálogo entre eles, além de fortalecer o vínculo dos pais/responsáveis à equipe pedagógica, o que é fundamental, pois a educação escolar quilombola é desenvolvida a partir do contexto histórico-cultural, dos saberes ancestrais, raízes daquela comunidade. “Para as comunidades quilombolas, o pensar e o fazer são indissociáveis; já a escola formal, ao contrário, valoriza o saber sobre o fazer” (D’AMBROSIO, 2010).

A terceira novidade é a participação de professore(a)s, oriundo(a)s de outras escolas públicas municipais de João Pessoa-PB, não necessariamente de escolas quilombolas. De acordo com Delval (2006, p. 147), esse “intercâmbio entre diferentes escolas que executam atividades inovadoras” aumenta “a circulação das idéias e a difusão das experiências, com vistas ao mútuo crescimento” das instituições educativas.

A formação em especial de docentes em favor de um currículo escolar quilombola é desafiador, “pois são eles(as) que têm a função de estabelecer o diálogo entre os saberes históricos e socialmente construídos e os saberes adquiridos por cada um(uma), a partir de sua cultura, do seu pertencimento, de suas identidades e do mundo que os cerca” (SILVA, 2012, p. 78).

Além disso, a partir dessa formação continuada étnico racial, os docentes podem realizar momentos de reflexão e de crítica sobre suas práticas pedagógicas, se estão ou não condizentes com a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, de modo que ocorra a atualização de conteúdos, das metodologias, das práticas educativas, a fim de colaborar com a (des)colonização do currículo escolar.

A formação continuada não pode ser concebida como uma ação acadêmica e extensionista capaz de preencher um vazio deixado pela formação inicial, ela deve ser entendida como processo permanente, portanto, necessário e contínuo [...] A formação continuada deve ser um espaço de diálogo que garanta aos(as) professore(a)s refletir sobre sua prática na relação com o contexto social, político, econômico e cultural em que ela se desenvolve (CHAGAS, 2016, p. 243).

Ademais, ações de extensão, semelhantes a essa, garantem a efetivação de uma política pública voltada aos negros e aos quilombolas na área educacional e o direito de crianças, adolescentes, jovens negros, quilombolas, brancos e indígenas terem acesso à história e à cultura dos povos que constituem as três matrizes étnicas brasileiras. Dessa forma, há a garantia de um importante direito humano à diversidade cultural, conforme estabelece o artigo 5 da Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação (2001), “toda pessoa humana ter direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural” (UNESCO, 2001).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO “SABERES E FAZERES AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS NA SALA DE AULA”

Segundo Cohen e Franco (1994, p. 319), um “projeto” consiste em um processo de ações e de atividades articuladas a curto prazo, cujo tempo de realização (início, meio e fim) varia de 1 a 3 anos, envolvendo custos e com “a finalidade de criar um produto, um serviço ou um resultado exclusivo”. Quanto mais detalhado o projeto, mais estará preparada a pessoa envolvida em sua execução.

O projeto é uma referência fundamental, mas suas propostas são continuamente revisadas [...] mesmo sabendo que alguns parâmetros metodológicos só serão definidos após o início da pesquisa, a proposta de um projeto deve sempre discriminar todas as etapas da investigação, com toda nitidez possível para o momento (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2011, p. 21).

A UEPB cria o projeto de extensão “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” com intuito de expandir a temática da educação étnico-racial dos cursos de licenciatura (Geografia, História, Letras e Pedagogia) para os docentes da Educação Básica em exercício da profissão e assim auxiliar na implementação das Leis N 10. 639/2003 e 11. 645/2008 no currículo escolar da Educação Básica.

Esse projeto de extensão consiste em um curso de formação continuada étnico racial que foi desenvolvido no espaço físico da EQASSM, aos sábados pela manhã, no período de março a dezembro de 2016, totalizando 100 horas-aula, que foram divididas em aulas teóricas presenciais e aulas de campo, cujo público-alvo atendido foi de 58 participantes – equipe pedagógica e técnica da EQASSM e de outras escolas municipais de João Pessoa – PB. Todo(a)s participantes demonstraram ao longo do curso interesse em construir uma educação sob uma perspectiva étnico-racial e quilombola no espaço escolar.

Em relação ao local em que foi realizado esse curso de formação continuada étnico racial, os encontros presenciais ocorreram nas dependências da EQASSM por dois motivos:

- A própria equipe pedagógica da EQASSM teve a iniciativa de procurar uma formação continuada diferenciada a favor de uma educação para a diversidade étnico racial e cultural e de convidar C³⁷ para realizá-la na escola, que aceitou o desafio de imediato.

Essa atitude proveniente da própria comunidade escolar de Paratibe revela um ato educativo com uma dimensão essencialmente política, não necessariamente partidária, mas sim uma educação que leva a agir, a ter uma atitude política, a ser sujeito, tendo a escola como espaço de luta em prol da emancipação humana (FREIRE, 2009).

- A EQASSM é classificada como quilombola pelo MEC por se localizar nas proximidades da CQP e por atender crianças, adolescentes, jovens, em sua maioria negros e/ou quilombolas, oriundos dessa comunidade e de outras adjacências, a exemplo de Gramame, Praia do Sol e “Sonho Meu”.

A partir desse diálogo entre a equipe pedagógica da EQASSM e a CQP, o curso busca contribuir com a construção de novas práticas pedagógicas que sejam mais condizentes com a realidade quilombola. Ademais, outros aspectos são indispensáveis para a melhoria da qualidade da EEQ, tais como:

respeito aos docentes e discentes como sujeitos de direito sem qualquer tipo de discriminação (gênero, raça, classe social); definição de um currículo que esteja acima da mera satisfação das necessidades do mercado de trabalho e que respeite a diversidade cultural; respeito às especificidades locais de um país com dimensões continentais; superação da dicotomia quantidade/qualidade uma vez que ambos são aspectos intrínsecos da educação cidadã; estímulo à participação social e política e ao controle social; criação de políticas de avaliação educacional consistentes, que não se limitem à medição do desempenho dos alunos em testes padronizados; maiores investimentos financeiros, etc (PRADO, 2013, p. 95).

Segundo Santos (2006), na educação brasileira, há uma monocultura do saber que privilegia o conhecimento científico como conteúdo escolar, enquanto que os saberes produzidos pelas comunidades populares – a exemplo das comunidades quilombolas – são colocados no plano das “ausências”, o que resulta na invisibilidade das especificidades históricas, sociais, culturais, geográficas dessas comunidades na teoria e na prática escolar da Educação Básica.

³⁷ Coordenador do curso de formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”

Apesar disso, não se pode afirmar que esses saberes são totalmente inexistentes na realidade escolar, pois muitas vezes eles aparecem no formato de atividades complementares, projetos educativos, experiências lúdicas ou ações pontuais de alguns docentes. Entretanto, em certos momentos, eles são abordados sob uma visão estereotipada e depreciativa no “currículo oculto”, sendo compreendidos como a “produção da não-existência”, conforme Santos (2004).

O projeto de extensão “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas em Sala de Aula” - curso de formação continuada étnico racial na EQASSM- representa um foco de resistência a essa ausência ativa, muitas vezes, intencionalmente produzida, dos saberes e fazeres quilombolas na escola. Isso porque, durante a construção do cronograma de atividades do curso, houve um incentivo a participação e a colaboração da comunidade escolar e da liderança quilombola de Paratibe, o que resultou no quadro 8.

Quadro 8 - Identificação das principais ações desenvolvidas no Projeto de Extensão “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”

FORMAÇÃO CONTINUADA – 2016 (EQASSM) “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de aula”		
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES		
MÓDULOS	DIAS/ MESES	LOCAL
Abertura – Aula Inaugural	19 de Março	EQASSM
MÓDULO I		
Histórias da África e das Populações Negras e Indígenas no Brasil	02 e 16 de abril	EQASSM
MÓDULO II		
Religiões Afro-brasileiras e Indígenas	30 de Abril 14 e 28 de Maio	EQASSM
MÓDULO III		
Culturas Afro-brasileiras e Indígenas	11 de Junho 30 de Julho	EQASSM
MÓDULO IV		
Metodologias do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas	09 de Setembro	EQASSM
AULAS DE CAMPO		
História e Cultura	24 de Setembro	Comunidades: Tabajara e Quilombola de Gurugi - Conde/PB
Educação Étnico-racial e Quilombola	21 de Outubro	Comunidade Quilombola Caiana dos Crioulos Alagoa Grande/PB Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Firmo Santino da Silva
Apresentação dos Saberes e Fazeres	05 de Novembro	EQASSM

Fonte: CHAGAS; CARVALHO (2016, p. 30).

Apesar do avanço ao construir o cronograma de forma dialógica, o curso não inseriu nos debates: as lutas do movimento quilombola brasileiro e paraibano, a definição de quilombo ao longo do processo histórico brasileiro, a luta pela regularização do território de Paratibe, o modo de vida da comunidade quilombola de Paratibe, entre outras temáticas relativas à CQP, atendendo os dispositivos da Resolução CNE/ CEB N 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) (BRASIL, 2012, p. 18).

A EEQ não se efetiva sem reconhecer a histórica e os sujeitos que vivem na comunidade, sem compreender os processos culturais e sua socialização e as relações de trabalho vivenciadas pelos sujeitos da comunidade quilombola em suas práticas cotidianas. É necessário que o conteúdo tenha significação para o(a) educando(a), ou seja, precisa estar relacionado às experiências de seu cotidiano (ALTO, 2012).

Segundo Lopes (2010), a formação docente para a EEQ apresenta fragilidade em dois campos: na dimensão política, isso porque a equipe pedagógica geralmente não conhece a realidade sociocultural da comunidade do entorno da escola, neste caso, a CQP. Ademais, na dimensão técnica, há a ausência do domínio da didática e do objeto a ser ensinado.

Portanto, a formação continuada de docentes da Educação Básica implementa as DCNEEQ quando inclui também em seus currículos “[...] a conceituação de quilombo; a articulação entre quilombos, terra e território; os avanços e os limites do direito dos quilombolas na legislação brasileira; a memória; a oralidade; o trabalho e a cultura” (BRASIL, 2012, p. 8). Isso porque a EEQ não se restringe à responsabilidade com a Lei N 10.639/2003 nas escolas, também envolve uma abordagem própria, fundada na ideia de especificidade cultural (ARRUTI, 2010).

Segundo Chagas (2016), para a implementação de uma educação étnico-racial no currículo escolar, não basta apenas a inclusão dos conteúdos de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena em sala de aula, o acesso a materiais didáticos e historiográficos sobre esses assuntos existentes no acervo da biblioteca da escola, nem a garantia de uma formação continuada étnico-racial aos (às) professore(a)s da escola. É preciso uma atitude política do(a)s professore(a)s, ou seja, uma identificação com essa história e cultura, uma constante reflexão sobre suas práticas e uma mudança de suas posturas nas relações cotidianas estabelecidas na escola e fora dela, pois

A educação das relações étnico-raciais [...] persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 499).

Além disso, é importante estabelecer uma relação com a CQP, “de modo que as experiências de todos indivíduos sejam valorizadas e respeitadas como exercício de cidadania” e assim o(a)s educando(a)s e o(a)s professore(a)s possam se reconhecer “nos conteúdos que estudam e ensinam em sala de aula” (CHAGAS; CARVALHO, 2016, p. 15).

Conforme Silveira (2014, p. 149), o currículo escolar, como projeto cultural advindo de uma *práxis* social, deve ser alicerçado em “um conjunto de experiências planejadas que visem favorecer a aprendizagem” do(a) educando(a), “de forma a consolidar a teoria emergindo da prática educacional”. O(a)s educando(a)s e seus pais também são detentore(a)s de saberes e de fazeres, esses relacionados aos antepassados afro-brasileiros, africanos e indígenas.

As comunidades afro-brasileiras apresentam um conjunto de elementos culturais transmitidos de geração em geração durante a execução dessas manifestações da cultura de movimento. Respeitar o sentido histórico, antropológico, religioso e de religiosidade que essas manifestações carregam, configuram-se no pressuposto básico para a garantir o direito da estruturação da identidade do aluno afrodescendente, com relação à possibilidade de preservação e transmissão de sua cultura para as novas gerações, bem como, assegurar a garantia do espaço social para manifestá-las como forma de linguagem e comunicação de seus costumes, hábitos e valores (SILVEIRA, 2014, p. 149).

Dessa forma, há uma quebra da hierarquia dos conteúdos e consequentemente dos saberes. Assim sendo, em cada módulo do Curso de Extensão “Saberes e Fazeres Afrobrasileiros e Indígenas na sala de aula”, ressaltava-se aos (às) professore(a)s a importância dele(a)s reconhecerem, aproximarem-se e valorizarem a/da cultura da comunidade quilombola de Paratibe, a fim de que ele(a)s desconstruíssem estereótipos que

normalmente atribuíam às culturas trazidas pelo(a)s educando(a)s. Esse pensamento foi reforçado por C(2016, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista concedida

A gente não quer construir uma escola quilombola? Se a gente quer construir essa escola quilombola, esse homem, essa mulher que está lá na comunidade, que é rezador, que é rezadeira, que é de uma religiosidade de matriz africana, que tem uma prática de capoeira, que tem uma prática de contação de história, ele tem um saber que é importante para a escola também, que é importante para o currículo da escola, para a formação dos professores e para a formação dos alunos. [...] Os professores devem conhecer mais a comunidade, pois os alunos são da comunidade [...] talvez eles conheçam pelos olhos e pelas falas dos alunos, mas eles não conhecem [...] Eu só vejo lá (EQASSM), dois ou três professores falarem da comunidade com a conhecimento de causa, de que vai lá, conhece de fato a comunidade, nas práticas pedagógicas, mas no coletivo geral, no conjunto de professores a gente não vê esse conhecimento sobre a comunidade aparecer, nem tampouco o desejo, essa vontade de querer ir à comunidade e aí assim isso é importante.

Segundo Chagas e Carvalho (2016, p. 16), vários são os motivos que afastam o(a)s professore(a)s da CQP e dos conteúdos afro-brasileiros, africanos, indígenas. Primeiramente, muitos dele(a)s ainda têm arraigado em sua mente o mito da democracia racial, pois afirmam que “todos nós somos filho(a)s de um mesmo Criador”, logo negro(a)s e indígenas não são tratado(a)s de forma diferenciada e desigual na sociedade brasileira. Ademais, sustentam que no Brasil o(a)s branco(a)s pobres também são discriminado(a)s e que o mais importante em um ser humano “não é o seu pertencimento étnico-racial, mas sim o seu caráter, independente de ser branco(a), negro(a) ou indígena”.

Outro motivo é o fato do(a)s professore(a)s, devido a uma construção social histórica realizada pela família, pela igreja, pela escola, enxergarem a cultura de matriz afro e indígena como inferior, exótica, demoníaca, atrasada, sem qualquer valor histórico. Desse modo, ele(a)s se distanciam da cultura afro e indígena, não se reconhecem etnicamente, mesmo tendo descendência negra e/ou indígena, e não se identificam com as expressões e as manifestações culturais desses povos que estão presentes em seu cotidiano (CHAGAS, 2016).

Alguns (algumas) docentes da EQASSM também proferem o discurso de que a CQP é violenta, conforme relata C (2016, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista concedida,

Por exemplo, tem um discurso dos professores que trata a comunidade como do marginal, da violência devido a um caso recente lá de uma professora que teve o carro assaltado porque tinha vindo por uma rua por trás da escola, ou seja, pela comunidade e o discurso é assim ‘aí mora marginal’, percebe, ela transmite um discurso, produz um discurso, no entanto, ela lida com aqueles alunos, cotidianamente, na escola e aqueles alunos com quem ela lida não são marginais, nem são filhos e nem filhas de marginais, eles estão na comunidade, o marginal não está só lá (CQP), ele está em qualquer espaço, mas aí eles vão fazendo essa relação. Talvez, essa compreensão é que os afastem da comunidade.

Portanto, essa formação continuada étnico-racial é essencial para despertar professore(a)s da EQASSM sobre a importância de refletirem a respeito dos conteúdos selecionados a serem abordados em sala de aula, de suas práticas pedagógicas e dos mecanismos de avaliação da aprendizagem, já que o(a)s educando(a)s quilombolas, normalmente, têm uma cultura de memória oral, então ele(a)s apreendem os saberes/os conhecimentos de forma diferenciada da definida pela escola tradicional, ou seja, o aprendizado ocorre por meio da memória auditiva e não escrita.

A partir deste momento, a pesquisa fará uma breve discussão de cada vivência educativa, oportunizadas pelos quatro módulos do curso de extensão “Saberes e Fazeres Afrobrasileiros e Indígenas na Sala de Aula”, e de suas estratégias metodológicas, a fim de socializar o processo de construção de uma educação étnico-racial e quilombola na EQASSM.

O professor que ministrou o módulo I “História da África e das populações negras e indígenas no Brasil” privilegiou uma metodologia ativa, onde o(a)s estudantes – a equipe pedagógica da EQASSM – constroem os seus conhecimentos sobre a temática, através da problematização, interação, participação e dialogicidade (BRASIL, 2012). Nessa metodologia, o docente e os discentes refletem juntos, coletivamente, sobre a história dos povos negros e indígenas no Brasil, com o intuito de iluminar as compreensões e atitudes do(a)s participantes, para que alguns conceitos sejam revelados de modo a auxiliar na correção dos “pré-conceitos” (BRANDÃO, 2006).

No primeiro momento, este módulo discutiu a presença da cultura africana e indígena na construção e formação do Brasil, então, indaga-se: por que ainda hoje na educação brasileira prevalece o viés eurocêntrico?

A partir da expansão do capitalismo comercial, houve uma série de violência no Brasil contra indígenas e negros por meio da escravização, do tráfico negreiro. Nessa época, os colonizadores europeus alegavam que esses povos não tinham história, cultura e nem mesmo “alma”.

[...] a língua dos colonizados sempre foi chamada de dialeto e dialeto feio e pobre. Só a língua do colonizador é uma língua que tem possibilidades históricas, que tem flexibilidade para expressar a ciência, a técnica e as artes. A arte do colonizado é folclore, a arte do colonizador é cultura. Tem que ser assim. Isso é ideologia, e não ciência (FREIRE, 2011, p. 53).

Essa ideologia é chamada de etnocentrismo, que “consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes’” (CARVALHO, 1997, p. 181). De início, não pensa em aniquilar ou destruir o outro, porém costuma evitá-lo ou tenta transformá-lo por acreditar que seus valores e sua cultura são os melhores, os mais corretos (BOURDIEU, 1988).

Atualmente, nos espaços educativos brasileiros, há a predominância nos currículos, nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos do paradigma eurocêntrico, pois ao longo da história fomos educados pelas diversas instituições – a exemplo da família, da igreja, da escola - que sempre nos distanciaram da matriz cultural indígena e africana por considerá-las menores, primitivas, insignificantes, exóticas, sem qualquer importância para a sociedade brasileira.

a colonialidade do pensamento e das práticas sobreviveu ao fim do colonialismo, e por meio dela continuamos a fazer um enorme esforço para sermos de ‘primeiro mundo’, para mostrarmos que não somos índios, tendo mais vergonha de nos parecer com os povos originários do que vergonha do etnocídio que contra eles praticamos (HAESBAERT, R.; PORTOGONÇALVES, C. W., 2006, p. 22).

De acordo com PH³⁸, em entrevista concedida, as discussões do curso de formação continuada étnico racial reforçaram o seu entendimento de que ela e os demais profissionais de educação devem ter cuidado ao ministrar um conteúdo em sala de aula, para que não privilegiem uma visão de mundo eurocêntrica.

³⁸ Professora de história da EQASSM

Como a disciplina de História já trabalha as questões abordadas, o que a formação ajudou a reforçar foi a necessidade e o cuidado que devemos ter, cada vez maior, em não cometer o erro, comum nesses meios, de se voltar para uma formação curricular eurocêntrica (PH, 2017, JOÃO PESSOA-PB).

Ademais, após esse curso, ela passou a desenvolver mais a temática étnico-racial em suas práticas pedagógicas com o(a)s educando(a)s da EQASSM, “além daquilo que é realizado nas aulas e, principalmente, a necessidade de voltar nossos olhares aos próprios sujeitos históricos da comunidade local” (PH, 2017, JOÃO PESSOA-PB). Essa atenção à CQP favorece a construção de uma educação escolar quilombola, porém é essencial também trazer as lideranças políticas e culturais de Paratibe para compartilharem seus saberes, sua tradição, sua ancestralidade quilombola dentro da sala de aula.

Em outro momento, o curso refletiu: “a pobreza da maioria da população negra atual é decorrente do período escravista brasileiro?”. Após a abolição da escravidão, em 1888, o Estado brasileiro não criou mecanismos de inclusão do povo negro a sociedade brasileira, por exemplo, o acesso à terra para viver e cultivar, à escola onde pudesse educar seus filhos ou a qualquer outro tipo de assistência. Ao contrário, criaram-se mecanismos de exclusão tanto para negro(a)s quanto para indígenas.

[...] Só lhes deu, sobejamente, discriminação e repressão. Grande parte desses negros dirigiu-se às cidades, onde encontrava um ambiente de convivência social menos hostil. Constituíram, originalmente, os chamados bairros africanos, que deram lugar às favelas (RIBEIRO, 1995, p. 222).

Contudo, o(a)s negro(a)s não aceitaram passivamente esses processos de opressão e de exclusão, pois resistiram por meio de lutas, de fugas, da formação de quilombos, de manifestações culturais, assim como os indígenas. Nesse sentido, o professor ministrante do Módulo I enfatizou a importância do(a)s docentes abordarem essa temática em sala de aula sob a perspectiva da resistência desses povos, tanto no passado quanto na atualidade, para que a humanidade negra e indígena não seja marcada pela condição de inferiorizada (CHAGAS; CARVALHO, 2016).

Apesar dessa orientação, alguns/ algumas docentes da EQASSM, ao abordarem a temática do Módulo I em sala de aula, ainda mantiveram a perspectiva que vincula o povo negro à escravidão e ao preconceito racial, conforme se verifica na figura 9 abaixo:

Figura 9 - Fotos de cartazes da culminância do projeto quilombola referente à primeira unidade “Território, História e Memória”.

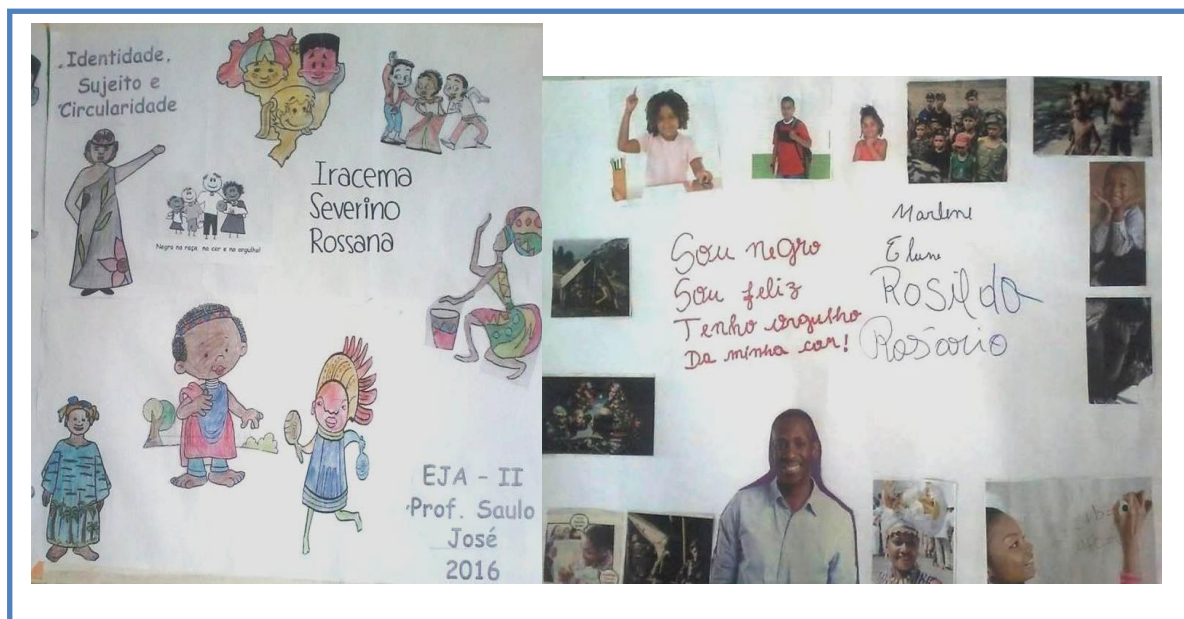


Fonte: CUNHA, H. M., julho de 2016.

O problema não é contar a história da escravidão, mas sim a maneira como o tema é abordado, pois o(a)s negro(a)s desse período não eram escravo(a)s, na realidade, ele(a)s foram escravizado(a)s. Além disso, quando o(a)s negro(a)s aparecem no currículo escolar vinculados à escravidão, isso só intensifica a violência simbólica contra o(a)s discentes negro(a)s, pois reforça a imagem de perdedor, de inferior, naturaliza o sofrimento, a dor e cristaliza a imagem de escravo do povo negro, o que prolonga a dominação social real e impede uma ampliação dos papéis sociais do(a)s negro(a)s na sociedade brasileira (LIMA, 2005).

Na EQASSM, outro(a)s docentes assumiram uma nova postura ao valorizarem a cultura afro-indígena e a identidade cultural de cada povo durante a abordagem do Módulo I em sala de aula, conforme se verifica na figura 10 a seguir.

Figura 10 - Fotos dos cartazes da culminância do projeto quilombola referente à segunda unidade “Identidade, Sujeito e Circularidade”.



Fonte CUNHA, H. M., julho de 2016.

A libertação definitiva de uma nação, de um povo não se concretiza com a proclamação da independência política ou o crescimento econômico, mas sim quando o povo dessa nação pós-colonial se liberta da mentalidade senhorial de seus colonizadores. Portanto, a valorização cultural proporciona um fortalecimento da identidade negra e indígena, o que contribui para a emancipação desses povos (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

A professora ministrante do módulo II “Religiões afro-brasileiras e indígenas” adotou a metodologia participativa e dialógica como estratégia para discutir “os vários aspectos da religiosidade afro-brasileira e indígena, a exemplo da relação com a natureza, a cura, o segredo, a hierarquia, o respeito aos idosos”. Além disso, apresentou a diferença entre umbanda, candomblé e jurema (CHAGAS; CARVALHO, 2016, p. 20).

Na sociedade brasileira, um dos preconceitos mais comuns quanto aos afro-brasileiros é com relação às suas práticas religiosas, pois ao contrário da tradição cristã as divindades africanas são ambivalentes, logo não se simplificam na dicotomia bem *versus* mal. Exu, por exemplo, é o orixá que pode provocar brigas, calamidades públicas, mas também é o guardião das casas, dos templos e das cidades. Assim sendo, a religiosidade afro-brasileira sempre é associada a um suposto caráter maligno (BARROS, 2003).

O PL³⁹, em entrevista concedida, frisou a importância da temática da religiosidade afro-indígena na sala de aula após curso de formação continuada étnico racial ao afirmar: “a religiosidade ficou mais intrínseca a minha visão pedagógica, e tenho tido cada vez maior convicção de que o currículo é o ponto chave para uma efetiva transformação” (PL, 2017, JOÃO PESSOA-PB). A partir dessa declaração, percebe-se que essa temática é essencial para a (des)construção de preconceitos e ao mesmo tempo o reavivamento do orgulho de nossa memória afro-brasileira e indígena.

Dialogar com a religiosidade afro-brasileira e suas inúmeras maneiras de se expressar culturalmente é procurar compreender as visões de mundo e as histórias ali presentes e representadas. Esses universos são ensinados em casa, entre familiares, entre os amigos íntimos, entre entes queridos, desde a tenra idade, na maioria das vezes, através de histórias transmitidas oralmente de geração a geração. É uma aprendizagem lenta, cheia de detalhes e experiências, que ajuda a construir a identidade da pessoa, o seu lugar no mundo e a maneira de olhá-lo e compreendê-lo (GABARRA, 2010, p. 68).

Quando se pensa as religiões de origem africana, a religiosidade e a cultura são indissociáveis, pois essas religiões dão exemplo de universalidade, atingem a ancestralidade de cada indivíduo, logo têm um importante papel na reconstrução da identidade e na possibilidade de ser brasileiro(a). Em suma, essas religiões afro-brasileiras contêm diversas informações sobre a nossa história, logo ao aprender sobre esses universos das matrizes africanas, o(a)s brasileiro(a)s aprendem de si, sem necessariamente se converter à religião (BARROS, 2003).

A maioria do(a)s docentes da EQASSM foi criada em uma família alicerçada nos princípios e nos valores cristãos, logo sentem dificuldade em estudar e desenvolver a temática da religiosidade afro-brasileiras e indígenas em sala de aula para não se afastarem de suas crenças religiosas e não cultuarem o demônio ou realizarem práticas diabólicas como geralmente é propagado na sociedade brasileira. Segundo relata o C (2016, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista concedida, durante a aula do módulo II, ocorreu um fato que confirma essa dificuldade

Um dia a professora ministrante levou uma vasilha de barro com pipocas, eu fui dizer que a pipoca é uma comida que está relacionada às religiões de

³⁹ Professor de português da EQASSM.

matriz africana e que é feita de milho [O que é milho? É um alimento que vem da terra que nos alimenta], então a gente vai pegar aqui essas pipocas e passar de mão em mão para ofertar um ao outro, para que a gente se alimente não só desse alimento [alimentar não só o corpo, mas a gente veio aqui alimentar o nosso espírito, a nossa mente, a nossa energia com novos conhecimentos, novos saberes]. Isso a vasilha foi passando, quando chegou em uma professora, ela cruzou os braços, não recebeu e disse ‘Eu creio em fulano de tal, no Santo tal, eu não creio nessas coisas não’. Aí eu disse ‘Olha, não se trata de crença disso ou daquilo, você está apenas recebendo pipocas, que é feita de milho, que é da terra, você não come milho? Você não come feijão, tudo isso? Tudo isso é comida de orixá. Você não vive sem água. Água representa um orixá. O Ar representa um orixá. Você não vive sem pisar na terra, a terra representa um orixá. Tudo isso na tradição africana tem um orixá que representa, então é uma crença que antecede as suas convicções religiosas. Mas a professora não abriu os braços, ficou de braços cruzados e não recebeu.

É importante frisar que religiosidade não é vista como religião, mas como respeito à vida, ao outro, à alteridade, ao louvor, à saudação, ao cuidado com o outro. A vida é um dom divino, da transcendência. Diante disso, a escola como espaço de formação cidadã não pode se esquivar dessa abordagem, pois é relevante possibilitar aos (às) educando(a)s conhecerem as religiões de matrizes africanas e indígenas, sem desqualificá-las ou defini-las entre o bem e o mal. Ademais, o(a)s professore(a)s da EQASSM não podem hierarquizar as religiosidades brasileiras, já que o respeito à diversidade religiosa é um direito humano.

A professora do módulo III “Culturas afro-brasileiras e indígenas” usou várias estratégias metodológicas, tais como, aula expositiva, exibição de vídeos, utilizou música, declamou poema, a fim de discutir com o(a)s docentes da EQASSM as diversas expressões e manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas. Ao final, pediu que cada professor(a) relatasse alguma experiências educativas na perspectiva étnico-racial na EQASSM, proporcionando uma aula interativa e dinâmica com a participação coletiva dos presentes.

O universo cultural das comunidades quilombolas é formado pelos patrimônios materiais (objetos e utensílios) e imateriais (danças, músicas, rezas, comidas) que são transmitidos de geração em geração, sendo reinventados continuamente devido à interação dessas comunidades com a natureza e a sua história, o que gera um sentimento de identidade e perpetuidade (UNESCO, 2003 *apud* CORÁ, 2013, p. 126).

A cultura quilombola chegou até a contemporaneidade por meio dos mais velhos que trazem, carregam, compartilham as memórias de sua vivência afro-brasileira no território

quilombola. Diante disso, a ministrante do módulo III orientou o(a)s docentes da EQASSM a fortalecerem a relação, principalmente, com os idosos da CQP, detentores e guardiões dos saberes, fazeres dos nossos antepassados, de forma a convidá-los para contarem suas experiência em sala de aula.

No dia 22 de março de 2017, as professoras de ensino religioso e do projeto “Mais Educação”, sensibilizadas com a formação continuada étnico racial, levaram para a sala de aula uma idosa da CQP, conhecedora das diversas propriedades medicinais das plantas, para falar com o(a)s educando(a)s das turmas do 2º e do 3º ano sobre “as ervas com propriedades curativas e os alimentos saudáveis da CQP”, o que foi uma vivência educativa na perspectiva étnico-racial e dos direitos humanos muito interessante e criativa.

Ao final do módulo III, é perceptível uma mudança na postura do(a)s professore(a)s da EQASSM em relação à história e cultura afro-brasileiras e indígenas, principalmente, quando trabalham expressões artísticas, danças, teatro, música, em sala de aula. Um exemplo disso é a canção “África/ Paratibe” em ritmo de embolada apresentada na culminância da Unidade I “Território, História e Memória” da EQASSM, em que convocou valores e referenciais afrobrasileiros, tais como, musicalidade, memória, ancestralidade, oralidade. Na figura 11, observa-se a letra da música “Embolada (África/ Paratibe)”:

Figura 11 - Música “Embolada (África/ Paratibe)” de autoria da professora S. A. (5º ano B) da EQASSM.

Embolada (África/Paratibe)	
REFRÃO	Há 130 anos
EU VOU CANTAR, EU VOU CANTAR	Paratibe se formou
E EU AGORA VOU CONTAR(2X)	Acolheu negro guerreiro
	Escravo se refugiou
Do território africano	REFRÃO
Fui trazido sem vontade	Paratibe hoje em dia
Arrastado feito bicho	Está todo transformado
Acorrentado por maldade	E toda sua mata
	Já foi muito derrubado
Afastado de minha terra	E hoje o que lá vemos?
Eu perdi o meu valor	Prédio, estrada e condomínio
Eu vivi dias e noites	Fico muito arrasado
De tristeza e muita dor	Mas, confio no divino
REFRÃO	REFRÃO
Aqui quando eu cheguei	No quilombo Paratibe
Me acorrentaram como nós	São mais de 100 famílias
Pois pensavam que com isto	Descendentes africanos
iam calar a minha voz	Com histórias de uma vida
Mas, com ela eu cantei	Dos açoitados, dos chicotes
Contei histórias e muito mais	Nos nossos antepassados
Busquei sempre na memória	Lágrima, sangue e suor
O que o outro não me traz	Já foi muito derramado
REFRÃO	REFRÃO
Fugindo pelo mato	E que todo esse poema
Eu busquei novo lugar	Fique vivo na memória
Dei o nome de quilombo	Pois, eu trouxe para o negro
Tive o direito de sonhar	Um pouco de sua história
Hoje em outro território	Chegará o grande dia
Vim com meus irmãos morar	Em que o negro vai dizer
O seu nome é Paratibe	Eu sou negro do Quilombo
E sua história vou contar	Tenho orgulho do meu ser!!!!
REFRÃO	REFRÃO (4 VEZES)
Na cidade de João Pessoa	
Paratibe é situado	
Terra que um dia foi	
Um refúgio abençoado	
	<i>Autora: Proª Sandra Ataíde(5º Ano B)</i>

Fonte: CHAGAS; CARVALHO, 2016, p. 35.

O ritmo da embolada representa uma expressão musical contra hegemônica no contexto escolar ainda eurocêntrico, pois enfrenta os processos de massificação, alienação e despotencialização do patrimônio cultural brasileiro. Na canção “África/ Paratibe”, a musicalidade mantém viva na memória a história de resistência do povo negro da CQP, desde o tráfico negreiro até a chegada ao Brasil, onde o(a)s negro(a)s são escravizado(a)s, mas resistem e formam o quilombo de Paratibe. Durante a canção, faz-se uma volta ao tempo, o que reaviva nossa memória e faz com que a africanidade que existe em nós possa emergir livremente (HALL, 2003).

Na perspectiva da EDH, a memória também mostra a importância do “Educar para o Nunca Mais” que significa “reconhecer e ter consciência dos mecanismos que tornam as pessoas capazes de acometer atrocidades; aprender a resistir à opressão e à violência; educar

para o não-retorno ao autoritarismo; desenvolver a capacidade da auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 130).

O povo negro sente na carne e na alma a importância do “Educar para o Nunca Mais” como uma dimensão da EDH. A Diáspora Africana não pode ser esquecida. Não se trata de um problema do(a)s negro(a)s escravizado(a)s, mas sim da humanidade, especialmente de uma humanidade que está mergulhada na barbárie do tempo presente (BITTAR, 2007). Será que um(a) jovem dos dias de hoje sabe o que foi a realidade de séculos de escravidão negra no Brasil?

Diante disso, é fundamental a prática da (re)memorização das violações dos DHs – a exemplo da escravização negra-, para que a cultura autoritária seja refutada e o silenciamento das culturas de certos grupos sociais subalternos seja denunciado. Além disso, a divulgação de experiências positivas de respeito aos DHs é importante, para que novas possibilidades de se construir uma sociedade melhor sejam apontadas (ADORNO, 1995).

Outro exemplo de nova postura ocorreu na abertura da formação continuada étnicoracial de 2017 com a apresentação do grupo de dança da EQASSM ao som da música “Canto das três raças”, cantada por Clara Nunes, conforme se verifica na figura 12 a seguir.

Figura 12 - Apresentação do grupo de dança da EQASSM durante a abertura da formação continuada étnico-racial de 2017.



Fonte: CUNHA, H. M., março de 2017.

No módulo IV “Metodologia de ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígenas”, a ministrante disponibilizou métodos e recursos pedagógicos para o(a)s docentes da EQASSM com intuito de facilitar a abordagem dos conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em sala de aula. Diante disso, ela focou o debate em três questões: as práticas pedagógicas em sala de aula; os conteúdos que ensinam; e o modo como se relacionam com o(a)s educando(a)s, principalmente o(a)s negro(a)s e/ou quilombolas, da EQASSM.

Inicialmente, a ministrante do módulo IV espalhou diversos materiais didáticos de seu acervo pessoal e da biblioteca da EQASSM em uma mesa no centro do auditório, com o propósito do(a)s docentes manuseá-los e assim conhecê-los. Em seguida, ela explicava passo a passo como cada material didático poderia ser usado pelo(a)s professore(a)s da EQASSM em sala de aula, conforme as suas respectivas áreas de conhecimentos (CHAGAS; CARVALHO, 2016).

O objetivo do módulo IV é desconstruir os estereótipos normalmente atribuídos às pessoas negras e indígenas, já que a identidade branca é ainda a hegemônica no Brasil. A imagem do(a) branco(a) é “espelhada e irradiada positivamente em todas as novelas transmitidas na televisão; nas propagandas; no cinema; nos livros didáticos; nas capas e interior das revistas”. Isso leva a perdas simbólicas para a autoestima das crianças, adolescentes e adultos negro(a)s que revertem na vigência do racismo, na evasão escolar da maioria do(a)s negro(a)s e nas desigualdades sociais e econômicas (SANTOS, 2010, p. 3536).

A líder da CQP, J. P. da S. S., em entrevista concedida, revelou que em sua época de estudos se sentia menosprezada na escola de Valentina, por isso costumava andar de cabeça baixa por sentir muita vergonha. Ela só veio a mudar de postura e de atitude quando se engajou nas pastorais da Igreja Católica com o apoio da Irmã Alzira no início dos anos de 1990.

[...] Eu tinha tanta vergonha de falar, principalmente ao público, [...] Agora assim, eu acho que foi por conta do preconceito, né? Porque quando eu estudava tinha muito aquela coisa assim, o povo dizia assim: ‘ah, é os negros de Paratibe que já vem chegando; ah, lá vai os negros de Paratibe.’ Aí eu me sentia assim tão...Porque assim...Ai, meu Deus, será que negro também não é gente, não? Sentia tão desvalorizada (J. P. da S. S., JOÃO PESSOA *apud* GONÇALVES, 2013, p. 185).

Diante desse depoimento, é notável a importância do investimento na consolidação de uma identidade negra positiva, afirmada e dialógica, através de políticas de ação afirmativa e todas as demais políticas de promoção da igualdade racial propostas pelos movimentos negro e quilombola e pelos programas governamentais (SANTOS, 2010).

Um exemplo dessas políticas é a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos com olhares críticos e positivos tanto nas perspectivas étnico-raciais quanto nas culturais, religiosas e demais diversidades existentes. Em face disso, a ministrante deste módulo frisou a importância do(a)s docentes utilizarem esses materiais pedagógicos em sala de aula, a fim elevar a autoestima do(a)s educando(a)s negro(a)s e/ou quilombolas e enfrentar o racismo na EQASSM. Ademais, salientou que essa abordagem deve ser feita de modo que não sobreponha o(a)s branco(a)s aos demais grupos étnicos e vice-versa, para que assim se legitime a diversidade étnico-cultural na EQASSM.

Após a realização deste módulo, é possível verificar mudanças nas práticas pedagógicas do(a)s docentes da EQASSM, a exemplo da peça teatral e dos cartazes referentes ao livro “Menina Bonita de Laço de Fita”, autoria de Ana Maria Machado, na culminância do projeto quilombola que ocorreu em novembro de 2016, conforme expõe a figura 13 a seguir.

Figura 13 - Na culminância do projeto quilombola, apresentação teatral e exposição de cartazes, baseados no livro “Menina Bonita do Laço de Fita” de autoria de Ana Maria Machado.



Fonte: CUNHA, H. M., novembro de 2016.

Outro exemplo de intervenção pedagógica na EQASSM resistente ao padrão eurocêntrico de educação foi a confecção de uma história em quadrinhos sobre “Os orixás crianças” sob a perspectiva de princesas africanas. Segundo a POL2⁴⁰ (2017, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista concedida, essa atividade foi realizada em 2016 com o(a)s educando(a)s do 3º ano da EQASSM, sendo bastante significativa, pois “[...] além de revelar o viés religioso, também foi trabalhada a valorização da negritude, fazendo com que o(a)s menino(a)s se enxergassem nos príncipes e nas princesas africanas, não só se espelhando nos clássicos da Disney”.

Essa prática pedagógica nos faz repensar e (des)construir ideias racistas perpetuadas historicamente na sociedade brasileira, um exemplo delas é que o legado africano é inferior, atrasado, demoníaco. Além disso, contribui com o surgimento de sujeitos emancipados e humanizados, que se orgulham ao falar sobre si, suas raízes africanas, culturas, seus valores, sua religiosidade, legitimando vozes negras até então silenciadas no currículo escolar (DALCASTAGNÉ, 2012).

4.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA: MOVIMENTO PARTICIPATIVO EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EQASSM

A construção de uma escola condizente com a realidade étnico-racial e cultural do(a)s educando(a)s negro(a)s e/ou quilombolas demanda a efetivação de uma gestão democrática no ambiente escolar. Em vista disso, é importante que a EQASSM garanta uma maior participação da comunidade escolar e quilombola de Paratibe na definição do projeto políticopedagógico (PPP) e nas demais ações, para que a educação escolar quilombola seja concretizada.

No decorrer desta investigação, constatou-se que a gestão da EQASSM, sob a perspectiva democrática, em certos momentos avança a exemplo da reformulação do PPP em maio de 2016, em que houve a participação da maioria da equipe pedagógica, porém também retrocede ao deixar a desejar a integração entre a escola e a comunidade quilombola de Paratibe (CQP) nessa mesma ocasião.

⁴⁰ Professora polivalente 2 da EQASSM.

Na condição de relator do PPP 2016, o PL⁴¹ (2017, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista concedida, revelou que a construção do texto desse documento foi “100% original, captando ideias dos professores quanto às metas, além de coletarmos opiniões dos alunos sobre as principais necessidades da escola. Ao final do processo, fizemos uma assembleia com a comunidade”.

Isso significa que a CQP só aparece ao final do processo de construção do documento do PPP, ou seja, no momento de referendar – isto é, concordar, tornar válido - o documento do PPP, no qual ela não teve efetiva participação. Em entrevista concedida, o C (2016, JOÃO PESSOA-PB) também reforça essa ausência da CQP na construção do PPP da EQASSM

[...] os professores participaram ativamente, embora não todos [...], mas eu acho que entorno de 70% a 80% [...] construíram o PPP, mas na minha compreensão faltou ainda a comunidade [...] ela ficou fora, ela é chamada para referendar aquilo que a escola construiu, embora a comunidade tenha uma liderança, uma só não, mas várias [...] os pais estão representados no Conselho Escolar, mas nessa hora da discussão, da formatação do conteúdo [...] na minha compreensão, isso ficou a desejar, a escola não lida ainda muito bem com essa história de a comunidade fazer parte da escola e para mim fazer parte da escola, eram também os pais, as lideranças da comunidade darem sua opinião, sua colaboração no currículo.

Talvez, a equipe pedagógica da EQASSM, constituída em sua maioria por graduados, mestres e até mesmo doutores em educação, pense: como uma pessoa analfabeta ou semianalfabeta pode contribuir com o currículo escolar?

O(a)s profissionais da área de educação comprometido(a)s com uma educação cidadã precisam se desprender das “ vaidades da Academia”, visto que segundo Freire (1987, p. 68) “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”. Ademais, a educação escolar quilombola se constrói a partir da socialização dos saberes, das tradições, das relações com o sagrado, do “ser quilombola”, da convivência e a observação, principalmente, dos mais velhos, oriundos da comunidade (CASTILHO, 2011).

A construção e a implementação do currículo quilombola na EQASSM dependem de uma gestão escolar que realize um diálogo, uma parceria e um consulta à CQP, “a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida” (BRASIL, 2012, p. 15).

⁴¹ Professor de literatura da EQASSM.

O processo de elaboração do PPP de uma escola quilombola deve atender a dignidade da pessoa humana - o princípio basilar dos Direitos Humanos – e assumir um caráter democrático, para isso é importante que os objetivos e as práticas adotadas no PPP estejam estruturados “na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, a equidade (étnico-racial, religiosa, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, dentre outras) e a qualidade da educação” (MERCADO; NEVES, 2012, p. 209).

Além disso, é fundamental que esteja alicerçada em alguns pressupostos da teoria pedagógica crítica, tais como: a autonomia da escola; unicidade teoria e prática – práxis; diálogo entre saberes; gestão democrática; e articulação entre escola-família-comunidade.

A partir dessa elaboração do PPP sob uma perspectiva democrática, segundo Giroux e Simon (2011), há o resgate da escola como espaço de diálogo, de reflexão coletiva, de interação com a realidade do(a)s educando(a)s, de forma que as relações sociais desiguais e injustas (por exemplo, sexismo, racismo, classismo, heterossexismo) sejam cada dia mais evitadas no ambiente escolar.

Para PH⁴² (2017, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista concedida, essa educação sob uma perspectiva dos direitos humanos e das relações étnico-raciais em prol de uma educação escolar quilombola hoje está sendo construída na EQASSM, logo ainda não é “uma realidade configurada. Acredito que nesse cenário atual caminhamos, de modo gradual e lento, para a concretização dessa educação que nunca foi realmente desenvolvida na escola”.

Antes de iniciar a análise do texto do PPP 2016 da EQASSM, é fundamental relatar o processo de luta da comunidade quilombola e escolar de Paratibe em prol da reformulação coletiva do PPP, de modo a incluir conteúdos e práticas pedagógicas referentes à educação étnico-racial e quilombola.

Segundo relato dos profissionais da EQASSM, antes de 2015, a gestão escolar era centralizadora e antidemocrática, pois não considerava sugestões diferentes ou inovadoras da equipe pedagógica. Essa falta de diálogo refletia no currículo da EQASSM que não atendia em sua organização e em sua prática os contextos socioculturais, regionais e territoriais da comunidade de seu entorno – CQP.

⁴² Professora de história da EQASSM.

Em 2015, com a consolidação de uma nova equipe de gestore(a)s, a entrada de professore(a)s concursado(a)s e o maior comprometimento do(a)s prestadore(a)s de serviços, aos poucos, uma série de mudanças foi ocorrendo na EQASSM, tais como, a ativação dos conselhos consultivo e fiscal, a criação do grêmio estudantil “Nova Geração”.

Ademais, o projeto quilombola que vinha sendo desenvolvido desde 2011 na escola recebeu uma nova denominação “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”, cuja culminância com várias apresentações artísticas e culturais ocorreram nos dias 4, 5 e 6 de novembro de 2015, em comemoração ao Dia da Consciência Negra. A figura 14 retrata a abertura da culminância do projeto quilombola de 2015.

Figura 14 - Abertura da culminância do projeto quilombola de 2015.



Fonte: CUNHA, H. M. outubro de 2015.

Tudo isso fomentou uma nova cultura na EQASSM.

Educar em direitos humanos é educar para a prática, para a ação, como prática da liberdade e como ação livre. Não é só preparar para o exercício da liberdade, é já educar com liberdade, na liberdade e para a liberdade. Não sendo assim, o processo educativo incorreria no risco de se tornar reprodução da opressão e, em consequência, da interdição da realização do ser humano. Por isso, o processo educativo libertador não é concessão, mas

engajamento e construção dos próprios oprimidos (CARBONARI, 2014, p. 170).

Contudo, o PPP da EQASSM não fazia qualquer menção à educação escolar quilombola e às Leis Nº 10. 639/2003 e Nº 11. 645/2008. Em face dessa invisibilidade e desse silenciamento perante a história e a cultura do(a)s negro(a)s no currículo da EQASSM, a comunidade quilombola de Paratibe, representada por J. P. da S. S. - líder comunitária, acionou o Ministério Público Federal na Paraíba (MPF/PB), com o intuito de que o sistema de ensino tome

Artigo 5. [...] providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004).

Diante disso, em 2016, o MPF/PB solicitou do Município de João Pessoa no prazo de 1 (um) ano realizar uma reformulação pedagógica do conteúdo ministrado na EQASSM, com base nas especificidades da comunidade quilombola, de acordo com as Leis Nº 10.639/2003 e Nº 12. 288/2010 e as diretrizes das Resoluções CNE Nº 01/2004 e Nº 08/2012, incluindo uma formação continuada diferenciada voltada para o corpo docente e uma reforma estrutural da escola, assegurando a preservação da cultura e da história quilombola (MFP/PB, 2016).

Em decorrência dessas reivindicações da líder comunitária de Paratibe no MPF/2016 e dessa nova cultura na EQASSM, a escola passou a pensar o PPP, em seu sentido político e pedagógico, comprometido social e politicamente com os interesses reais e coletivos da CQP, proporcionando a formação do cidadão participativo, crítico e criativo (VEIGA, 2008). Ademais, o PPP deve ser “vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo” e deve realizar “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis” ao exercício da cidadania na EQASSM (VEIGA, 2008, p. 15).

Por esse motivo, a EQASSM evitou seguir as práticas frequentes de outras escolas públicas e privadas brasileiras em relação ao processo de construção do PPP, ou seja:

construí-lo para em seguida engavetá-lo ou encaminhá-lo às autoridades educacionais apenas com o propósito de cumprir exigências burocráticas; construí-lo e não atualizá-lo; construí-lo sem a participação efetiva da comunidade escolar, inclusive do(a)s professore(a)s.

A primeira reformulação do PPP da EQASSM foi aprovada no dia 3 de fevereiro de 2016 sem a efetiva participação da CQP. A segunda reformulação aconteceu em três plenárias. Na primeira, a equipe pedagógica da EQASSM discutiu os problemas da escola, em especial, a questão da melhoria da infraestrutura escolar, compromisso assumido pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) (JOÃO PESSOA, 2016).

Na segunda plenária, de início, discutiram os valores culturais, sociais, históricos e econômicos da CQP a favor de uma educação escolar quilombola. Em seguida, os presentes formaram grupos para debaterem as metas – administrativas, pedagógicas, extensionistas, culturais/ de eventos- para o biênio 2016-2018 (JOÃO PESSOA, 2016). Detalhe, nessas duas plenárias, não houve a presença de membros da CQP, então: como é possível construir um PPP voltado para a realidade concreta da comunidade quilombola sem a participação efetiva de seus membros?

Na constituição de uma educação escolar quilombola, é fundamental a aproximação da escola com a comunidade quilombola local, através do diálogo com as lideranças, a família e os próprios educandos quilombolas. Isso porque esses sujeitos são detentores de vocábulos, valores, fazeres, experiências socioculturais, manifestações de fé e religiosidade que a equipe pedagógica da EQASSM ainda desconhece.

A inclusão dos saberes e das práticas quilombolas torna o conhecimento mais sensível e significativo aos (às) educando(a)s quilombolas, o currículo pluriétnico e, consequentemente, os “cidadãos conscientes e capazes de enfrentar as desigualdades, romper as armadilhas dos preconceitos, garantindo o espaço participativo e a conquista de direitos no combate às exclusões” (SANTOS, 2006, p. 5). O propósito de uma educação escolar quilombola não é mudar

[...] um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos

descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia (BRASIL, 2004, p. 8).

No dia 27 de maio de 2016, a terceira plenária ocorreu no refeitório da EQASSM. Pouco(a)s educando(a)s e pais/responsáveis permaneceram no local devido ao limite de espaço. Contudo, todo(a)s presentes ficaram atento(a)s ao debate sobre o documento do PPP realizado pela mesa solene composta por representantes da SEDEC de João Pessoa, da CQP, do grêmio estudantil “Nova Geração” e por parte da equipe pedagógica da EQASSM. Ao final da plenária, o documento do PPP foi aprovado (JOÃO PESSOA, 2016 b).

A partir do que foi exposto antes, evidencia-se que a reformulação do PPP da EQASSM não teve a participação efetiva do(a)s discentes, da família e da comunidade quilombola de Paratibe. Entretanto, a diretora geral da EQASSM durante a plenária solene afirmou que “aquele era um momento histórico” para a escola, pois “todos poderiam participar de forma democrática e contribuir para a construção de um documento intitulado PPP” (JOÃO PESSOA, 2016 b, p. 40).

Em seguida, o representante da SEDEC do município de João Pessoa também reconheceu a importância daquela ocasião. Isso porque só em 2016, após 45 anos de fundação e de ter sido a primeira escola a ser reconhecida como quilombola em João Pessoa, a EQASSM buscou construir um PPP condizente com as demandas da comunidade local - a CQP, proporcionando a afirmação “da cidadania, da identidade e da valorização do ser negro” (JOÃO PESSOA, 2016 b).

Na plenária solene, a líder da CQP reconheceu o esforço da EQASSM, especialmente, de seu corpo docente que marcou presença durante o curso de formação continuada étnico racial “Saberes, Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” e a elaboração do PPP que ocorriam aos sábados pela manhã. Além disso, solicitou a colaboração dos pais, pois eles exercem “o principal papel na educação de seus filhos”, por fim, disse “estejam atentos e cooperem com a escola” (JOÃO PESSOA, 2016 b).

Nessa ocasião, o coordenador de projetos educativos da EQASSM solicitou a participação dos pais/ responsáveis não apenas na hora de saber o rendimento do(a)s discentes nas disciplinas, mas também no processo de construção do currículo escolar quilombola. Ao final, ele disse que o objetivo do PPP da EQASSM é incluir todo(a)s, pois “a Antônia do

Socorro é uma escola quilombola que visa dialogar com todos os tipos de culturas e religiões” (JOÃO PESSOA, 2016 b).

A EQASSM ainda tem muito a melhorar em termos de construção coletiva, democrática e envolvimento com a CQP. Entretanto, é preciso observar que após 45 anos da fundação da EQASSM, pela primeira vez, a equipe pedagógica se reuniu para construir um currículo sob uma perspectiva étnico-racial e quilombola. Portanto, ao longo desse tempo, a história e a cultura quilombola de Paratibe praticamente permaneceram silenciadas, invisíveis, excluídas no currículo oficial da EQASSM. Então, como exigir de um dia para outro as vozes e o engajamento desses sujeitos quilombolas na EQASSM? Esse processo requer tempo, diálogo, construção, sentimento de pertencimento, de engajamento, de mobilização tanto da comunidade escolar quanto da local, o importante é que ambas estão dispostas a mudanças que favorecem a coletividade.

No cabeçalho do PPP/ 2016, a escola é apresentada como “Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado”. Isso significa que o PPP busca a efetivação de uma educação escolar verdadeiramente quilombola, proporcionando aos/às educando(a)s, especialmente, quilombolas uma escola de qualidade. No Brasil, o que caracteriza uma escola de qualidade?

O termo “qualidade” gera uma polissemia de definições e aspectos que atendem “aos interesses dos mais variados grupos que compõem a sociedade” (PRADO, 2013, p. 94). O discurso hegemônico defende que a qualidade na educação ocorre mediante aprendizagem mecânica, puramente memorística, sendo pautada em critérios de eficiência, eficácia e efetividade para o ingresso no mercado de trabalho, visto que esse discurso é vinculado aos interesses imediatistas do capital (FONSECA, 2009).

Entretanto, quando o currículo escolar nega as especificidades dos grupos minoritários – indígenas, quilombolas, ciganos etc -, a educação não pode ser considerada de qualidade nem satisfatória, pois não atende a diversidade sociocultural do(a)s educando(a)s. Portanto, a implementação de um currículo intercultural é importante, para tal fim é preciso que

[...] pais, alunos, professores estabeleçam critérios para a construção e a escolha de uma escola de ‘boa qualidade’, critérios esses, que devem considerar, entre outros aspectos, os princípios filosóficos, a proposta

pedagógica, os recursos disponíveis e a formação docente (PRADO, 2013, p. 92).

Na escola pública, a aproximação entre os diferentes grupos possibilita a construção das relações socioculturais entre eles, logo é um local suscetível a situações de preconceito racial, velado ou explícito, que causam a baixa autoestima de grupos historicamente excluídos e subalternizados no Brasil. Nessa perspectiva, o respeito e a valorização da diversidade humana são princípios fundamentais dos Direitos Humanos (SILVEIRA, 2007).

Segundo a PH ⁴³, o PPP 2014/2015 em comparação com o atual PPP/2016 apresentava uma lacuna em relação à abordagem da temática étnico racial e da identidade quilombola em seu texto

[...] Esse silêncio pode ser observado na ausência de abordagens que referenciam a comunidade quilombola local, na omissão dos próprios regulamentos e normas que abordam tal problemática e na ausência de projetos escolares adequados à realidade da comunidade, bem como na própria bibliografia que exclui importantes especialistas e autores que debatem as temáticas étnico/ raciais e quilombolas (JOÃO PESSOA, 2016 b, p. 33).

Em face disso, surge a seguinte questão: como uma escola localizada em um contexto quilombola pode dinamizar a participação da comunidade local, neste caso a CQP, e efetivar uma educação escolar quilombola, cometendo tal omissão?

Atualmente, com a Lei Nº 10. 639/2003 e a Resolução Nº 8/2012, a educação escolar quilombola deixa de ser um currículo alternativo, tornando-se vinculada ao Estado, que tem o dever de oferecer políticas públicas de educação voltadas para as populações quilombolas. Apesar disso, os currículos das escolas localizadas em territórios quilombolas ainda hoje não condizem com o universo sócio-histórico e cultural dessas comunidades.

Isso se deve ao fato do currículo não ser um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, por isso para a construção de uma educação escolar quilombola é preciso descolonizá-lo em relação à África e aos afro-brasileiros, referenciá-lo com os valores da comunidade quilombola, tais como, a cultura, as tradições, a

⁴³ Professora de História da EQASSM.

territorialidade, a oralidade, a memória, o trabalho, o desenvolvimento sustentável (MOREIRA; SILVA, 1999).

Contudo, a educação escolar quilombola convoca a comunidade escolar a romper com a ideia de que o aprendizado apenas ocorre no ambiente escolar sustentado pela cultura dos livros, pois nas comunidades quilombolas o aprendizado passa pela realidade viva. Diante disso, é importante a aproximação e o diálogo entre as escolas situadas nos quilombos com as culturas locais e os saberes tradicionais das comunidades quilombolas.

Segundo o PPP/2016 da EQASSM, a instituição escolar deve “dialogar com a ‘realidade’ contextualizada multicultural”, a fim de constituir “uma escola atuante promotora das práticas criativas e inventivas do seu próprio conhecimento, ao mesmo tempo, promovendo uma autorreflexão na sua avaliação” (JOÃO PESSOA, 2016 a, p. 1). Constrói-se essa escola a partir da participação da comunidade quilombola e de suas lideranças assim como das famílias e dos anciões com os seus pontos de vista ecológico, sustentável e as suas formas e produção do trabalho e de vida, conforme estabelecem as orientações dos artigos 6, 7, 8, 15 e 31 da Resolução CNE/CP Nº 08/2012 relativa à educação escolar quilombola (BRASIL, 2012, p. 1-12).

Essa aproximação da EQASSM com a CQP atualmente ainda é tímida. Isso é constatado por tais fatos: durante as ações específicas da EQASSM (culminâncias do projeto quilombola, aberturas da formação continuada étnico racial 2016/ 2017, plenária solene de aprovação da reformulação do PPP 2016), estão presentes apenas as mesmas lideranças da CQP - a presidente da associação comunitária e o professor de capoeira do projeto “Paratibe em Ação”. Ademais, a partir das visitas à EQASSM, a pesquisadora observou que há uma maior iniciativa de aproximação com a escola por parte da líder comunitária de Paratibe, pois todas as manhãs ela aproveita um tempo livre de seu trabalho como agente de saúde para entrar rapidamente na EQASSM e conversa com a equipe pedagógica.

Enquanto isso, no cotidiano escolar, não há a presença e a participação de outras lideranças quilombolas como rezadeiras, benzedeiras, parteiras, pescadores de caranguejo e de camarão, entre outros anciões que são os guardiões da memória coletiva da CQP por serem os detentores dos saberes e dos fazeres socioculturais compartilhados cotidianamente na comunidade quilombola.

A não ser em ações pontuais realizadas por um(a) ou outro(a) professor(a) da EQASSM, a exemplo da atividade pedagógica realizada no dia 22 de março de 2017 pelas professoras de ensino religioso e do projeto “Mais Educação”. Nesse dia, elas levaram uma anciã da CQP para dialogar com o(a)s educando(a)s sobre “As ervas curativas e os alimentos saudáveis quilombolas” em sala de aula. Esse diálogo entre os saberes científico e popular é um elemento prioritário na construção da Educação em Direito Humanos no cotidiano da EQASSM.

Essa ação pontual prezou pela transversalidade na prática educativa, pois aproximou o conhecimento escolar da vida cotidiana do(a)s quilombolas de Paratibe. Dessa forma, a interdisciplinaridade foi utilizada como método com intuito de transformar uma visão isolada, fragmentada, compartimentada em uma percepção mais ampla, abrangente, global, holística da realidade social de Paratibe. A partir dessa ênfase é possível intervir na realidade para transformá-la (FIGUEIRÓ, 2000).

Gadotti (2006, p. 172) afirma que na maioria das vezes a prática educativa de um(a) educador(a) humanista, militante, comprometido(a) com a mudança social é uma guerra surda e inglória perante nossa sociedade, porém frisa que esse trabalho, muitas vezes anônimo, do(a) professor(a) é capaz de transformar mentes e corações em prol de uma cultura em direitos humanos.

[...] A educação só pode ser transformadora, nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola. Por que ela pode ser transformadora? Porque o trabalho educativo é essencialmente político – e é o político que é transformador.

O atual PPP/2016 da EQASSM, diferentemente do anterior, avança ao elencar as principais legislações nacionais⁴⁴ relativas à educação étnico-racial e quilombola em seu texto, porém deixa uma lacuna quando não menciona as legislações do Sistema Estadual de

⁴⁴ Lei Nº 10. 639/2003, Parecer CNE/CP Nº 03/2003, Resolução CNE/CP Nº 01/2004, Lei Nº 11. 645/2008, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana de 2009, Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, Resolução CNE/CP Nº 08/2012.

Ensino da Paraíba e Municipal de Ensino de João Pessoa, respectivamente, a Resolução CEE/SEEC/PB N° 198/2010 e a Resolução SEDEC/CME/PMJP N° 02/ 2007 (JOÃO PESSOA, 2016 a).

Vale salientar que o artigo 4 da legislação municipal de João Pessoa (Resolução SEDEC/CME/PMJP N° 02/ 2007) é mais globalizante do que o artigo 26 A, parágrafo 1° da Lei N° 10. 639/2003, pois além de recomendar uma educação étnico-racial nas disciplinas de Artes, Literatura e História, conforme consta na Lei Federal, a Resolução também inclui as áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática e Ciências (JOÃO PESSOA, 2007).

Na EQASSM, o professor de matemática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do turno da noite realiza vivências educativas com o(a)s educando(a)s sob o viés da etnomatemática, conforme relatou C (2016, JOÃO PESSOA-PB, grifo nosso),

[...] nessa escola de Paratibe eu vi também uma experiência interessante do professor de matemática da noite que trabalha com a EJA [...] o cálculo das áreas – circunferência da matemática- a partir da cultura afro. [...] **uma proposta que está em um dos livros adotados pela escola** [...] o jogo da capoeira, os giros que são feitos com a perna e a partir desses giros, colocava exercícios e pedia para o aluno calcular essas áreas, logo o enredo do problema era sobre a cultura e história afro-brasileira. **Isso precisa ser permanente**, ou seja, do 1° Bimestre ao 4° Bimestre, **essa temática deve passar por todas as disciplinas, por todos os professores**, mas eles estão em um processo.

Evidente que a capacitação do corpo docente e a presença de materiais didáticos adequados às questões étnico-raciais no espaço escolar facilitam a construção de práticas educativas sensíveis à diversidade étnico-cultural brasileira. Contudo, isso não determina uma postura diferente do(a) professor(a) em sala de aula, pois depende também do(a) próprio(a) docente, como mediador do processo de transformação da EQASSM, assumir o compromisso de ultrapassar o limite das ações pontuais e atuar contra a exclusão e pela promoção da igualdade racial (ROCHA, 2006).

A solidez de uma formação em valores não resulta do esforço isolado e pontual de um professor determinado num evento específico, mas de uma ação conjunta e contínua da instituição escolar como um todo. [...] uma educação comprometida com a igualdade étnico-racial não pode se reduzir a

uma preleção numa data específica; sobretudo se no cotidiano da escola- como costuma acontecer- alunos e professores convivem com a discriminação e o preconceito. O compromisso ético-político, com o engajamento no sentido da superação desse aspecto da desigualdade na sociedade brasileira, exige, por um lado, sua tematização recorrente nas mais diversas disciplinas e áreas do conhecimento escolar (CARVALHO, 2007, p. 482).

O artigo 26 A, parágrafo 2º da Lei Nº 10. 639/2003 confunde currículo com grade curricular. A construção de uma educação para as relações étnico-raciais não depende apenas dos conteúdos ministrados nas disciplinas específicas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileiras, pois o racismo e a discriminação racial ocorrem nas relações humanas que se estabelecem em toda a escola, seja na quadra esportiva, na secretaria, na sala do(a)s docentes ou no horário do recreio (ROCHA, 2006).

A escola é o lugar onde a convivência com a diversidade étnica, cultural e religiosa é uma realidade e onde os preconceitos são vivenciados e devem ser combatidos. Nesse espaço, aprende-se a exercitar a cidadania democrática e os direitos humanos (NETO, 2007). Segundo a POL1⁴⁵, a construção de uma cultura em direitos humanos na EQASSM é possível, desde que

A escola que queremos é realmente uma escola de igualdades, de novos valores onde todos possam se respeitar e se entender com dinamismo, alegria e veracidade. Nós só poderemos educar melhor quando nos internalizarmos que o Outro é extremamente importante no nosso convívio, que nós somos o reflexo (JOÃO PESSOA, 2016 b, p. 30).

A partir dessa afirmação, surge esta questão: Quais os possíveis passos para a construção dessa “escola de igualdades”? Primeiramente, o(a) docente deve estar ciente de sua responsabilidade com o currículo escolar, pois ele(a) é quem está na ponta final do processo de ensino-aprendizagem, não o(a) gestor(a) da SEDEC de João Pessoa. Portanto, ele(a) precisa se conscientizar de seu compromisso, de seu papel, de seu fazer em prol da educação para a diversidade, para que reformule, refaça, recrie o currículo sob uma perspectiva intercultural e assim também se reinvente ao longo do processo educativo.

⁴⁵ Professora polivalente 1 da EQASSM.

Em seguida, o(a) docente deve reconhecer a realidade, a visão de mundo, os modos de vida do(a)s educando(a)s quilombolas, pois o “ser” só tem sentido através do “ser-com” o(a) Outro(a), que é o “ser nós”. Cesar (1984, p. 57-58) afirma

O Outro pode ser negado como exterioridade e barbárie. [...] Ao negar o Outro, ao recusar reconhecê-lo como distinto e amável, reconheço meu mundo como o único possível [...] É preciso, por isso, pensar a questão do Outro como [...] a metafísica do amor e do serviço: o serviço da libertação.

Segundo Freire (1987), os homens não se libertam sozinhos, mas em comunhão. Desse modo, a efetivação de uma educação escolar étnico-racial e quilombola e o enfrentamento do racismo na escola dependem principalmente de uma relação entre professor(a) e educando(a)s, pautada na alteridade, no diálogo e na reflexão crítica, de modo que junto(a)s, coletivamente, proponham soluções para esses problemas.

Após essa aproximação, é fundamental dar visibilidade às lutas do povo negro e à realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos conteúdos curriculares. Essa atitude demonstra o reconhecimento da importância “desses sujeitos na formação da sociedade brasileira, em especial pessoense” (JOÃO PESSOA, 2016 a, p. 1). Desse modo, o PPP/2016 da EQASSM está em consonância com o artigo 32 da Resolução CNE/CP Nº 08/2012.

Agora, apenas a inclusão dos conteúdos étnico-raciais em sala de aula não é suficiente, é necessário também que o(a) professora(a) modifique a sua forma de ensinar de maneira que seja “coerente com a diversidade de estilos de aprendizagem dos vários grupos étnicos e culturais” (LEITE, 2006, p. 84). Os saberes tradicionais das comunidades quilombolas e indígenas são transmitidos via oral, portanto é uma cultura de memória oral, auditiva, e não escrita, logo o(a) professor(a) deve abandonar os métodos tradicionais utilizados no processo ensino-aprendizado.

Então, antes da leitura silenciosa, numa cultura de memória oral, tem que fazer a leitura em voz alta, e a tarefa deve ser a do educador! [...] Em primeiro lugar, ele tem que provocar uma certa convivência entre os educandos e o texto, pela oralidade, e não da escrita do texto. É o som da palavra que o cara deve ouvir, simultaneamente com a visão da palavra. Mas não a visão da palavra e um som que está interno, que é a leitura silenciosa (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 72-73).

Para Boff (1986), o(a) professor(a) ganha a confiança do(a) educando(a), quando ele(a) banha-se culturalmente no mundo popular, participa da vida do povo e assume realmente a luta popular. Em face disso, o(a) educando(a) sente-se parte da escola, já que encontra a sua realidade social nela.

Ademais, conforme a POL1, as relações educativas devem ser “dinâmicas, alegres, verdadeiras, respeitadas”, para que favoreça no espaço escolar a criação de uma atmosfera propícia a esperança, pois “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria” (FREIRE, 2009, p. 72).

No dia 25 de agosto de 2016, a pesquisadora presenciou um momento de alegria e de esperança com a apresentação da paródia “Você sabe o que é folclore?”, de autoria da professora M. S. M., inspirada na música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga. Nessa exibição, reuniram-se em uma pequena sala: as professoras e o(a)s educando(a)s das turmas do 2º ano B, do 3º ano B, do 4º ano B, a professora de dança e professor de música. Esse momento é retratado na figura 15 a seguir.

Figura 15 - Apresentação da música “Você sabe o que é folclore?” com as turmas do 2º ano B, 3º ano B e do 4º ano B.



Fonte: CUNHA, H. M., agosto de 2016.

Sabe-se que no cotidiano escolar professore(a)s enfrentam diversos desafios, tais como: turmas numerosas, indisciplina do(a)s educando(a)s, falta de apoio e de envolvimento da família do(a)s educando(a)s, falta de infraestrutura escolar, questões administrativas da própria gestão escolar – excesso de memorandos, ofícios, aspectos relativos aos horários, entre outros. Entretanto, o(a) professor(a) realmente comprometido(a) com um outro mundo, com uma outra escola, com uma outra sociedade se mobiliza para realizar um outro fazer educativo em sala de aula.

De acordo com o professor de língua inglesa da EQASSM, existem diversos problemas que o(a) professor(a) enfrenta no dia a dia desta escola, tais como, falta de estrutura física e indisciplina do(a)s educando(a)s em sala de aula, mas essa realidade não se restringe a EQASSM, outras escolas brasileiras passam por situações semelhantes. O importante é que

[...] temos uma escola composta por profissionais ávidos por transformações, sobretudo no que concerne à auto percepção dos aprendizes sobre sua própria constituição identitária. O contexto no qual nossa escola está inserida é caracterizado por uma série de problemas e obstáculos, claro. De fato, os problemas e obstáculos vivenciados tanto pelos profissionais quanto pelos próprios aprendizes não são, em nenhuma medida, diferentes dos problemas que assolam a sociedade brasileira (e até mesmo mundial). De modo geral, desde problemas estruturais no espaço físico da instituição – o que, por sua vez, leva a salas lotadas, quentes, etc. – até problemas que emergem a partir de comportamentos inadequados de aprendizes, para mencionar apenas alguns dos impasses. Não obstante, a preparação e a união dos profissionais propiciam formas eficientes para lidar com situações problemáticas. Eu acredito que nossa escola encontra-se num percurso repleto de desafios – uma característica que tem marcado a história da educação, com efeito! – e, **a fim de continuarmos nossa jornada, é preciso que haja empoderamento e participação da comunidade, e sobretudo, abertura e preparação para trabalhar as rupturas, discontinuidades e também incertezas** (JOÃO PESSOA, 2016 b, p. 30, grifo nosso).

A frase em destaque acima provoca a seguinte reflexão: como exigir o empoderamento da comunidade quilombola de Paratibe (CQP), se a maioria de seus membros ainda não se sente ao menos sujeitos de direito? É nesse contexto que surge a relevância de desenvolver na EQASSM um conjunto de ações educativas em Direitos Humanos, que envolva a participação da comunidade escolar e local.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2013, p. 43), “não se trata de uma formação de cunho filantrópico (ajudar por querer ver a pobreza, a

discriminação e as desigualdades sanadas), mas de dar à pessoa ferramentas, para que ela própria possa sair dessa situação que impede seu reconhecimento como pessoa de direito”. A partir da leitura crítica do mundo, os atores sociais, principalmente os excluídos e os marginalizados de nossa sociedade, reconhecem-se como sujeitos de direitos e deveres e agem para transformar o meio onde vivem. O empoderamento é a chave-mestra para a construção de uma cultura em direitos humanos.

Empoderamento significa que cada cidadão individual e coletivamente deve descobrir, construir e exercer no cotidiano o poder que tem por essa condição de cidadão(ã). É importante que cada grupo, movimento, associação descubra seu poder e o exerça. É uma tarefa educativa fundamental colaborar com a construção do empoderamento dos grupos tradicionalmente marginalizados e excluídos: indígenas, negros, mulheres, jovens, desempregados, analfabetos, sem terra, sem casa, etc., todos esses grupos que o sistema dominante os faz crer que não têm poder, porque o poder está concentrado exclusivamente nos políticos, empresários e inversores financeiros, principalmente (SACAVINO, 1988, p. 83).

No texto do PPP/ 2016 da EQASSM, o termo “quilombola” é posto em nota de rodapé com um ponto de interrogação ao lado, então: como construir uma escola quilombola sem conhecer a definição do termo “quilombola”? Na EQASSM, a educação escolar quilombola não vem se concretizando a partir dos conteúdos, dos conhecimentos compartilhados pela escola, mas sim a partir dos saberes e dos fazeres quilombolas trazidos pelo(a)s educando(a)s oriundo(a)s da CQP, tal como esclarece o C (2016, JOÃO PESSOA-PB), em entrevista concedida,

[...] é uma escola em que o conteúdo ele vai partindo do sujeito, vai partindo da realidade de onde o sujeito está para a escola e não da escola para o sujeito, mas é da comunidade para a escola [...] o propósito da escola quilombola não é deixar o sujeito unicamente no universo dele, mas é partir do universo dele para o universo geral, partir do específico para o geral, então é nesse sentido aí que a escola (de Paratibe) ainda não se concretiza como uma escola quilombola, mas está se fazendo, né?.

Conforme o PPP/2016 da EQASSM, no espaço escolar, à medida que “as relações entre educação, conhecimento, cotidiano escolar, cultura escolar e processo educativo” ficam mais complexas, o fazer educativo diário se torna mais instigante. A educação quilombola é

um exemplo dessa complexidade, pois desafia toda equipe pedagógica em transformar de fato “a Escola Antônia do Socorro Silva Machado em uma escola quilombola, adequada a Lei Nº 10. 639/2003” (JOÃO PESSOA, 2016 a, p. 4).

Além disso, o PPP/ 2016 da EQASSM salienta que para iniciar caminhos, inovar olhares e direções, construir novos saberes e fazeres pedagógicos em uma escola localizada nas proximidades de uma comunidade quilombola, isso requer a realização de duas etapas decisivas: refletir e agir. Não de forma dicotomizada, mas sim dialogada. Esse movimento é o que Paulo Freire denomina de práxis (JOÃO PESSOA, 2016 a).

A ação-reflexão em sua unidade é a identidade deste processo dialógico, não sendo apenas ação, ativismo, esvaziado de reflexão crítica, e não sendo apenas reflexão abstrata, diletante, vazia de significados. É um dos elementos constituidores da transformação da realidade, é uma troca permanente entre sujeitos que buscam esta libertação, somando formação humana e luta política revolucionária. E ambos, formação e luta, possuem um caráter pedagógico (SCHNORR, 2010, p. 75).

No capítulo seguinte, faz-se uma reflexão a partir do diálogo entre os projetos educativos – especificamente o projeto quilombola – e algumas práticas pedagógicas desenvolvidos na EQASSM, a fim de identificar os limites e as possibilidades para a construção de uma educação escolar quilombola e uma cultura em direitos humanos no cotidiano escolar.

5 PROJETOS EDUCATIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA UMA CULTURA EM DIREITOS HUMANOS NA EQASSM

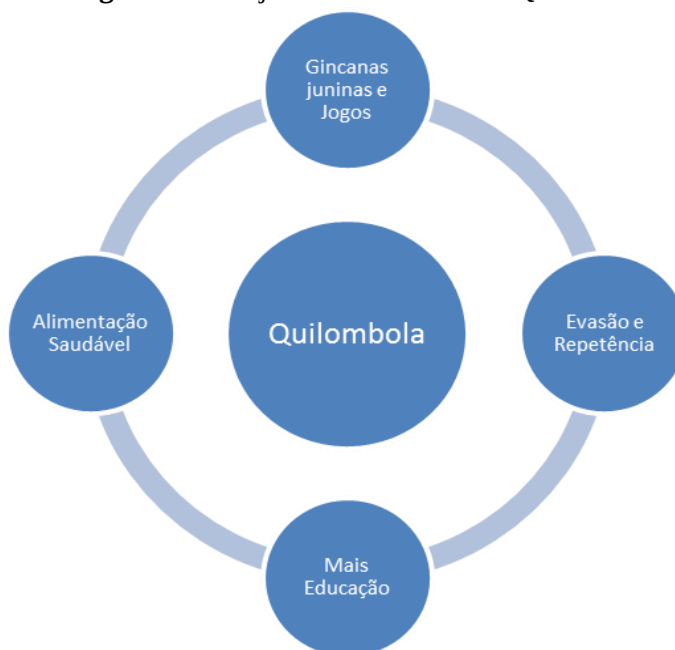
Este Capítulo analisou os projetos educativos da EQASSM relacionados à diversidade étnico-racial e aos direitos humanos, especialmente o projeto quilombola, e algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar, a fim de identificar os limites e as possibilidades para a construção de uma educação escolar quilombola e uma cultura em direitos humanos no cotidiano escolar da EQASSM.

5.1 OS PROJETOS EDUCATIVOS E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EQASSM: UM DIÁLOGO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS DIREITOS HUMANOS NO COTIDIANO ESCOLAR

Na EQASSM, após o sucesso das ações educativas realizadas durante a culminância do projeto quilombola “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”, que ocorreu em novembro de 2015, três principais mudanças aconteceram no espaço escolar a partir da iniciativa da equipe pedagógica da EQASSM:

- O ingresso do curso de formação continuada étnico-racial “Saberes e Fazeres Afrobrasileiras e Indígenas em Sala de Aula” na escola;
- A reformulação do PPP da escola sob uma perspectiva étnico-racial e quilombola;
- e, conseqüentemente, a melhoria no desenvolvimento dos projetos educativos da escola.

Os projetos educativos estão totalmente vinculados ao PPP 2016 da EQASSM, conforme consta na figura 16. Na escola, existem basicamente 6 (seis) projetos educativos, tais como: quilombola, evasão e repetência, mais educação, alimentação saudável, gincanas juninas e jogos, drogas. Entretanto, os 5 (cinco) primeiros são norteados e alicerçados a partir do projeto educativo intitulado Quilombola “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”.

Figura 16 - Projetos Educativos da EQASSM.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPP 2016 da EQASSM (2017).

Esta pesquisa analisou apenas os projetos educativos de diversidade étnico-racial e de direitos humanos, ou seja, o Projeto Quilombola, o Projeto Mais Educação e o Projeto Alimentação Saudável, a fim de identificar os impactos desses projetos no enfrentamento do racismo e na valorização da cultura afro-brasileira na EQASSM.

Antes de iniciar a análise, é preciso informar que a escola é vinculada ao programa “Escola Nota 10”, instituído pelo Decreto Nº 6.492/2009 Municipal de João Pessoa. Esse demanda de gestores e de educadores da EQASSM empenho para atingir o melhor Índice de Excelência em Educação (IEE), através da execução das metas estabelecidas pelo programa. Caso a EQASSM seja a vencedora, toda sua equipe pedagógica recebe o 14º (décimo quarto) salário como reconhecimento de seu esforço e de sua dedicação (PMJP, 2012).

Segundo o PPP 2016 da EQASSM, a escola adotou para seus projetos educativos os critérios de avaliação estabelecidos no programa “Escola Nota 10” por entendê-los “salutar a avaliação das ações focadas em ensino interdisciplinar e enfrentamento de problemas do contexto e do cotidiano” (JOÃO PESSOA, 2016 b, p. 25). Assim, os projetos educativos da EQASSM atendem aos seguintes critérios:

1. Cumprimento dos prazos de entrega de Projeto e Relatório; 2. Qualidade dos textos quanto ao conteúdo e forma de apresentação; 3. Coerência temática e originalidade na abordagem; 4. Envolvimento da comunidade escolar em todos os seus segmentos e modalidades; 5. Coerência entre os objetivos e os resultados alcançados (JOÃO PESSOA, 2016 b, p. 25).

Contudo, essa opção não é muito positiva para a EQASSM, pois retira a sua autonomia e descaracteriza a sua identidade específica, já que essa escola vem construindo uma educação escolar quilombola (EEQ). Além disso, na reunião de planejamento do dia 6 de fevereiro de 2017, pôde-se constatar a insatisfação de vários docentes presentes devido à sobrecarga de tarefas gerada por esses critérios.

Neste momento, a pesquisa apresentará reflexões sobre os principais projetos educativos da EQASSM.

5.1.1 Projeto Quilombola

Em 11 de julho de 2006, a comunidade de Paratibe recebe a certidão de autoidentificação como remanescente de quilombo, emitida pela Fundação Cultural Palmares, que é o primeiro passo para a demarcação territorial.

[...] hoje as comunidades negras não só querem sair do antigo isolamento, como querem reconhecimento de seus territórios e de seus valores culturais. Perpetuar esta situação negando suas existências na história local, regional e nacional representa um prejuízo não só para os quilombolas, mas para todo o Brasil, pois a sociedade brasileira, ao *deixar de ver* essa face negra da nação, deixa de ver a si mesma (TRECCANI, 2006, p.6).

A comunidade de Paratibe, ao ser reconhecida legalmente como quilombola, cria para o poder público municipal de João Pessoa – neste caso a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) - a obrigação de ofertar uma educação diferenciada destinada ao(à)s educando(a)s oriundos dessa comunidade, atendendo suas especificidades na produção cultural, social, política e econômica.

Além disso, a EQASSM também tem um compromisso perante a comunidade quilombola de Paratibe (CQP), pois é um espaço de convivência, reafirmação de direitos, socialização de cultura e de confluências de diferentes interesses, muitas vezes, produtoras de

conflitos. Portanto, o desafio da escola é tornar-se um ambiente de respeito às diferenças, cooperação, solidariedade e de enfrentamento à violência, ao preconceito e à discriminação (MERCADO; NEVES, 2012).

Certamente, antes da determinação legal, a educação quilombola já era vivenciada na EQASSM através dos saberes, dos fazeres, dos modos de vida trazidos pelo(a)s do(a)s educando(a)s da CQP para a escola. Entretanto, agora, a escola deve buscar um diálogo com a educação quilombola, de modo a diminuir

[...] as distâncias entre estas duas instâncias da sociedade, possibilitando o surgimento de uma nova proposta de ensino. A partir deste diálogo, entre instituição e comunidade quilombola, podem traçar novos caminhos, novas estruturas pedagógicas diferenciadas, na busca de sua autoafirmação. Pois é a partir da escola na e para as comunidades que se começam a discussão da inserção dos quilombos no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial (FERREIRA; CASTILHO, 2014, p. 17).

Nesse contexto, em 2011, surge o projeto quilombola na EQASSM, a partir do eixo “culturas religiosas” da disciplina escolar de ensino religioso, cujo propósito a priori era resgatar o valor e a cultura da CQP, a identidade negra e quilombola do(a)s educando(a)s oriundos dessa comunidade e combater o racismo, prática recorrente dentro da EQASSM (COSTA, 2016).

Essa iniciativa da EQASSM está em conexão com a ideia de que a educação em direitos humanos (EDH) não se reduz à aprendizagem cognitiva, também inclui o desenvolvimento social e emocional do(a)s envolvido(a)s no processo educativo (PMEDH, 2005). Ademais, para a construção de uma EEQ, é importante a presença de um dos princípios norteadores da EDH que é o do

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social (BRASIL, 2012, p. 9).

É preciso que ele ultrapasse os limites das salas de aulas de modo a influenciar na construção do PPP, no regimento escolar, nos materiais didáticos e pedagógicos, no processo de gestão democrática e de avaliação, devendo ainda orientar a formação continuada da equipe pedagógica da EQASSM.

O professor, A. A., primeiro coordenador do projeto quilombola, em entrevista concedida a Costa (2016, p. 102), afirmou que o(a)s educando(a)s da EQASSM tinham dificuldades em afirmar a sua descendência quilombola, a ponto de mentirem muitas vezes sobre o local de sua moradia, no caso, o quilombo de Paratibe, por isso surge este projeto

tendo como objetivo despertar o aluno no sentido de resgatar a sua história, a história de sua família, o sentimento de pertencimento a terra de seus ancestrais, e a afirmação enquanto afro descendente, a partir de uma pedagogia de combate ao racismo e a intolerância religiosa, por meio de atividades dentro e fora da escola, que buscam valorizar a cultura negra brasileira (A. A., 2015, JOÃO PESSOA – PB *apud* COSTA, 2016, p. 102).

Essa negação da identidade quilombola decorre de fatores históricos de exclusão do povo negro, tais como, séculos de escravidão, a abolição da escravatura que não deu acesso à escola, ao trabalho e à propriedade. Além disso, a cor negra é associada historicamente à sujeita, à feiura, à maldade, o que é reproduzido nas telenovelas, nas propagandas, no cinema, nos livros didáticos, nas capas e interior de revistas. A instituição escolar brasileira – de modo geral- sempre esteve afastada da comunidade, pois sempre foi um serviço do Estado *para* e não *com* a comunidade. Só recentemente o Brasil tratou sobre educação escolar quilombola.

Diante disso, as crianças e os jovens internalizam essa representação negativa e passam a não gostar de si próprios e dos outros que se assemelham a eles (ROSEMBERG, 1985). Por isso, o projeto quilombola da EQASSM é essencial para a desconstrução desses estereótipos, a autoestima do(a)s educando(a)s negro(a)s, o fortalecimento da identidade quilombola e, conseqüentemente, a construção de uma educação voltada à diversidade étnicoracial e cultural.

O professor A. A. *apud* COSTA (2016) relatou que, na primeira culminância do projeto quilombola em novembro de 2011, a equipe pedagógica convidou o(a)s educando(a)s da EQASSM para organizarem as maquetes, os cartazes e outras peças para a exposição e para construírem um cenário semelhante a um quilombo na quadra da escola. Entretanto,

ressaltou que o trabalho seria voluntário e que todo(a)s estivessem presentes antes das 07:00 hs da manhã em frente a escola. Para a surpresa de toda a equipe, uma grande quantidade de educando(a)s estavam presentes no horário e no local marcados.

Certamente, ele(a)s sentiram seus saberes, sua cultura, sua tradição ancestral contemplados pela escola, logo foi um incentivo para a mobilização do corpo discente.

Conforme Boff (1986, p. 56), “não é a partir de esquemas e propostas advindos do lado externo, que pode nascer um trabalho popular promissor, mas sim da terra, da realidade, especialmente do contraditório”. Então, desde o início do projeto quilombola, o(a)s educando(a)s sempre apoiaram e colaboraram com a proposta de educação para o respeito à diversidade, envolvendo escola e comunidade quilombola.

Em 3 de outubro de 2015, houve a primeira reunião de toda equipe pedagógica da EQASSM, onde foi solicitada a participação e a colaboração de todos presentes na construção da culminância do projeto quilombola 2015 “Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”, que veio a ocorrer nos dias 4, 5, 6 de novembro de 2015, em comemoração ao Dia da Consciência Negra que é celebrado no dia 20 (vinte) do mesmo mês (JOÃO PESSOA, 2016 a).

Depois dessa reunião, uma comissão – composta por professore(a)s, especialistas, coordenador atual de projetos educativos da EQASSM e coordenador do ensino religioso do município de João Pessoa - foi formada com o objetivo de preparar a “Semana Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”, através da definição da sequência de atividades, da execução, dos recursos e do tempo (JOÃO PESSOA, 2016 a).

A “Semana Raízes, Saberes e Relações Quilombolas” aconteceu nos dias 4, 5, 6 de novembro de 2015 nos três turnos (manhã, tarde, noite) no ginásio da EQASSM com intuito de atender toda comunidade escolar e quilombola de Paratibe. Nessa culminância, apresentaram-se várias expressões artísticas e culturais com as temáticas africanas e afrobrasileiras, tais como:

- O(a)s professore(a)s e o(a)s educando(a)s da EQASSM apresentaram dança de roda do coco, peça teatral, gira de capoeira do projeto “Paratibe em Ação”, desfile da beleza negra e a banda da escola;
- Oficina de beleza “Afirmação e Identidade Negra”;
- Grupos culturais de danças - grupo do Geisel “Flor de Lírio”, do Quilombo de Gurugi da Cidade do Conde- PB, da Organização Não-Governamental (ONG) “Casa dos

Sonhos” da cidade de Santa Rita-PB;

- Grupos musicais – “Tocando a Vida”, grupo de percussão “Baticumlata” da Autarquia Especial Municipal de Limpeza Urbana (EMLUR);
- Grupo teatral do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) com o espetáculo “Negra sou”;
- e a atração musical “Escurinho” – cantor, instrumentista, compositor paraibano, que cria a fusão entre o *rock*, o *hardcore* e o universo popular, desde a ciranda, o maracatu até o coco de roda (JOÃO PESSOA, 2016 a).

Com essa proposta de valorização da história e da cultura negra, a EQASSM beneficia tanto educando(a)s negro(a)s quanto branco(a)s, pois todo(a)s passam a ter acesso a essa memória comumente invisibilizada no currículo escolar, o que contribui para reverter o quadro de preconceitos que prejudica a formação cidadã desse(a)s educando(a)s, em especial aquele(a)s que são vítimas diretas de preconceitos, como os negros e os indígenas (SANTOS, 2013).

No dia 4 de outubro de 2015, pela manhã, três apresentações artísticas da culminância do projeto quilombola 2015 chamaram a atenção da pesquisadora: a exposição de desenhos com as personalidades negras, o desfile de turbantes intitulado “Afirmação e Identidade Negra” e apresentação de dança ao som da música “Respeite meus cabelos, brancos” de autoria de Chico César.

Isso porque não apresentaram o(a) negro(a) de forma estereotipada, caricatural, estigmatizada ou como personagens secundários e desumanizados. Ao contrário, a comunidade negra aparece mais proativa e propositiva, o que favorece a elevação da autoestima e a construção do autoreconhecimento e da identidade negra do(a)s educando(a)s da EQASSM, em sua maioria negro(a)s e quilombolas (SANTOS, 2013).

Na exposição “Personalidades Negras”, conforme a figura 17, dois educandos sob a orientação da professora de Artes desenharam e expuseram estas imagens como símbolo de resistência negra: a professora Antônia do Socorro (fundadora da escola), a líder da comunidade quilombola de Paratibe, o músico Escurinho, Nelson Mandela, Zumbi dos Palmares, Mercedes Baptista (primeira bailarina negra brasileira), o músico Chico César e o cantor Gilberto Gil.

Figura 17 – Fotos da exposição de desenhos “Personalidades Negras”.



Fonte: CUNHA, H. M., outubro de 2015.

A intenção dessa exposição não foi instituir uma supremacia negra que proteja e privilegie o(a)s educando(a)s negro(a)s e quilombolas em detrimento dos demais no espaço escolar. Na realidade, há um rompimento com o sistema educacional pautado no modelo eurocentrista, afinal, quem são os heróis e as heroínas negro(a)s que são cotidianamente retratado(a)s de forma positiva nos livros de História de nosso país? Certamente, poucos são os materiais didáticos, pois a maioria contribui para a expansão da ideologia do branqueamento que se efetiva

[...] no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2005, p. 23).

Portanto, essa exposição é fundamental na construção de referências positivas em torno da contribuição do(a)s negro(a)s para a história e a cultura mundial e brasileira, evidenciadas na educação, na política, na música, na dança, na arte (SILVA; SANTOS, 2009).

Quanto ao desfile de beleza, primeiramente, as estudantes da educação infantil participaram de uma oficina de turbantes na EQASSM. Em seguida, houve o desfile de

turbantes intitulado “Afirmação e Identidade Negra”, em que todas as meninas de cabeça erguida sorriam e faziam poses de modelo, demonstrando orgulho de sua negritude, de sua ancestralidade.

Segundo Fortes (2016), o turbante simboliza resistência e empoderamento das mulheres negras, além de uma forma de valorizar a história, a cultura e a estética de nossos ancestrais africanos. Para as religiões de matriz africana, o turbante é símbolo de sabedoria, pois é usado para proteger o “ori”, que na língua yorubá significa cabeça. Esse desfile de turbantes foi muito importante, pois apresentou para as comunidades escolar e quilombola de Paratibe outras belezas, diferentes das que a moda impõe como ideal e que termina por vitimizar aquelas mulheres que não se adequam ao seu padrão.

As turmas dos prés A e B e a turma do 1º (primeiro) ano juntamente com as professoras polivalentes e de Artes apresentaram uma coreografia ao som da música “Respeite meus cabelos, brancos” de autoria de Chico César. Durante a apresentação artística, a alegria que as crianças expressavam era facilmente notável, sem dúvida, elas se sentiram contempladas. Algumas crianças, enquanto retornavam para casa, cantavam: “Se eu quero pixaim, deixa. Se eu quero enrolar, deixa. Se eu quero assanhado, deixa. Deixa, deixa a madeixa balançar”, o que demonstra que a atividade pedagógica auxiliou no fortalecimento da identidade negra das crianças.

Conforme Gomes (2003), o cabelo crespo é dos argumentos usados pela sociedade racista para retirar o negro do lugar da beleza, do *status* de humanidade. Essa é uma das piores maneiras da perpetuação do racismo, pois transforma as diferenças inscritas no corpo em marcas de inferioridade, estabelecendo padrões de superioridade/ inferioridade, beleza/feiúra.

Na realidade, a sociedade brasileira insiste em negar o(a)s negro(a)s de serem visto(a)s como belo(a)s, porque esse povo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque em nossa constituição histórica e cultural. O negro juntamente com o índio são pontos de referência para a construção da identidade do branco. Como afirma Rodrigues (1999, p. 26), “aquilo que não quero ser é parte 'inabstraível' do que sou, aquilo que uma sociedade renega é intimamente integrante de si”.

Atualmente, o projeto quilombola é o principal projeto da EQASSM, de modo que norteia os demais projetos educativos existentes na escola. O interessante do projeto quilombola é que não é o projeto de um(a) professor(a), da gestão escolar ou da rede de

ensino municipal de João Pessoa-PB, mas sim de toda a comunidade escolar da EQASSM e da comunidade quilombola de Paratibe.

De 2011 a 2015, o projeto quilombola realizava unicamente uma culminância durante todo o ano letivo escolar, especificamente, no mês de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro, data instituída pela Lei N 10. 639/2003, com intuito de homenagear a morte do líder quilombola, Zumbi dos Palmares, no calendário escolar.

Contudo, após a culminância “Semana Raízes, Saberes e Relações Quilombolas” de 2015, toda equipe pedagógica da EQASSM buscou uma formação continuada étnico-racial e se mobilizou para rever a relação entre a escola e a CQP, o projeto político pedagógico, as práticas pedagógicas, os materiais didáticos, o currículo escolar, para que as temáticas fossem condizentes com uma cultura escolar quilombola.

Durante os eventos da EQASSM, a líder comunitária de Paratibe, J. P da S. S., sempre reivindica a reforma da estrutura física escolar e a construção de um espaço pedagógico que reconheça e (re)afirme a identidade negra e quilombola, para que assim ocorra uma redução nos índices de evasão e de repetência escolar. Em certa explanação, ela indagou à equipe pedagógica da EQASSM “Como a gente pode resgatar crianças e adolescentes quilombolas sem a escola? Como eles vão frequentar uma escola que não fala a realidade deles? Não basta reformar uma casa, é preciso cuidar da família que mora nela! Posso estar sendo chata, mas tenho que dizer!”.

Essa colocação da líder de Paratibe é essencial para a construção de um currículo escolar quilombola, pois os homens/as mulheres não se fazem no silêncio, mas na palavra, na ação, na *práxis*

[...] o importante porém é reconhecer que os quilombos tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje todos em seu tempo, anteontem, ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da história como ‘façanha da liberdade’. No fundo, jamais se entregariam à falsidade ideológica da frase: ‘a realidade é assim mesmo, não adianta lutar’. Pelo contrário, apostaram na intervenção no mundo para retificá-lo e não apenas para mantê-lo mais ou menos como está (FREIRE, 2000, p. 60).

Conforme o PPP 2016 da EQASSM, as reivindicações da líder comunitária de Paratibe durante os eventos despertaram o(a)s professore(a)s para a importância de cumprir o que

determina a Lei Nº 10. 639/2003 e de construir “um PPP que enfrente o silenciamento sobre a identidade negra no currículo, no conteúdo, no material didático-pedagógico e no discurso. Um PPP que venha a (re)elaborar a prática docente produtora de um novo risoma social local” (JOÃO PESSOA, 2016 a, p. 2-3).

A construção do PPP da educação escolar quilombola deve ser pautada na realização de um diagnóstico da realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica da comunidade quilombola e seu entorno, através de um processo dialógico que envolva as lideranças e outros membros da comunidade, assim como as diversas organizações existentes no território. Ademais, a Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 esclarece

Artigo 32. [...]

§ 2º [...] o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

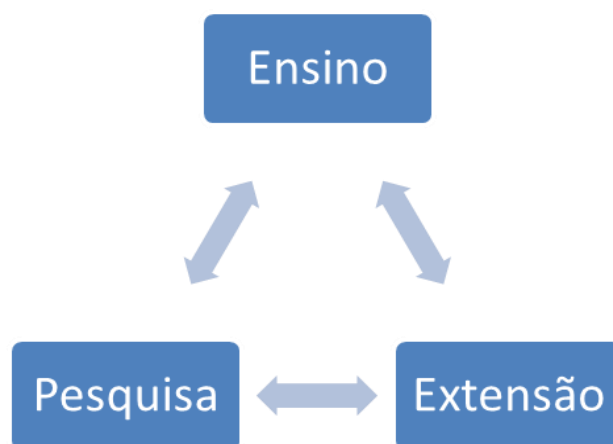
Artigo 33. O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais (BRASIL, 2012, p. 12-13).

A partir desses dispositivos legais, percebe-se que para a concretização do PPP sob uma perspectiva quilombola é primordial a aproximação da EQASSM com a CQP e viceversa, por isso a EQASSM construiu a culminância do projeto quilombola 2015 “Semana Raízes, Saberes e Relações Quilombolas”, cuja meta era que o(a)s educando(a)s da CQP se reconhecessem na cultura nacional, expressassem suas visões próprias de mundo, manifestassem com autonomia – individual e coletiva – seus pensamentos (BRASIL, 2004).

Ao final dessa culminância, algumas mudanças aconteceram no currículo escolar, por exemplo, duas reformulações no PPP da EQASSM, a primeira no dia 3 de fevereiro de 2016 e a segunda no dia 27 de maio de 2016, que repercutiram no próprio projeto quilombola e consequentemente nos demais projetos educativos da EQASSM: evasão e repetência, mais educação, alimentação saudável, gincanas juninas e jogos, drogas.

Na EQASSM, a implementação do PPP 2016 está sendo realizada por etapas, para que a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam valorizadas e contempladas em vários aspectos: pedagógico, administrativo, religioso, portanto o PPP 2016 da EQASSM foi dividido em três principais pontos: ensino, pesquisa e extensão, de acordo com a figura 18.

Figura 18 - Tripé da Construção do Conhecimento.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPP 2016 da EQASSM (2017).

É notável que a divisão do PPP 2016 da EQASSM nesses três principais pontos é muito interessante, pois esse tripé é mais utilizado no meio universitário, conforme estabelece o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, “**as universidades** gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, **e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (grifo nosso) (BRASIL, 1988).

Portanto, quando uma escola pública, municipal, de ensino fundamental, localizada na periferia adota esse modelo de produção de conhecimento, percebe-se que há um empenho da comunidade escolar em promover mudanças curriculares a favor da efetivação de uma educação inclusiva, emancipatória e democrática, mesmo que ainda esteja caminhando a passos lentos.

Esse tripé é essencial para a práxis educativa emancipadora, pois ele não resume o “aprender” a repetição e a transferência do saber científico, ao contrário, promove uma reflexão crítica do conhecimento em diálogo com a sociedade. Para Freire (1996, p. 47),

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Com relação ao diálogo entre ensino e pesquisa, Freire (1996, p. 29) expõe a importância

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Lopes (2009) conceitua cada ponto do tripé conforme a singularidade e a interdependência entre as funções que exercem. O ensino corresponder às atividades de formação profissional; a pesquisa é a produção de conhecimento e a extensão representa o comprometimento com as atividades sociais.

Conforme o PPP 2016 da EQASSM, três grupos de pessoas serão responsáveis cada um, respectivamente, pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, através das seguintes estratégias:

- **Ensino:** Esse grupo é formado pelo(a)s professore(a)s da EQASSM e pelos membros da CQP, que apresentarão propostas referentes à mudanças no currículo escolar, na relação ensino-aprendizagem, nas metodologias de ensino, na avaliação, sob uma perspectiva étnicoracial e quilombola (JOÃO PESSOA, 2016 a).

Na sociedade brasileira, é comum o continente africano ser associado à miséria, à guerra e à AIDS, enquanto que a cultura de matriz africana é vista como diabólica, inferior e exótica. Vale salientar que essa estigmatização da negritude foi historicamente construída pela sociedade brasileira, o que ocasiona perdas simbólicas para a autoestima e para a identidade cultural do(a)s educando(a)s negro(a)s e quilombolas. Dessa forma, há um fortalecimento do racismo, da evasão escolar e das desigualdades sociais e econômicas do povo negro.

Em face disso, o papel da EQASSM é essencial para a desconstrução desses estigmas, pois quando o(a)s educando(a)s conhecem a história e a cultura africana e afro-brasileira, ele(a)s passam a se reconhecer nelas, o que auxilia no enfrentamento do preconceito racial e cultural. Ademais, quando a escola dá espaço para autores, pensamentos e teorias africanas,

ela dialoga com realidades múltiplas, o que proporciona uma cultura de direitos humanos no espaço escolar.

Ao longo desta investigação, constatou-se que há um diálogo entre a EQASSM e a CQP, porém em momentos pontuais, tais como, culminâncias dos projetos educativos, formação continuada étnico-racial, aprovação do PPP, entre outros, porém desconhece a constituição desse primeiro grupo relativo ao ensino.

- **Pesquisa:** Neste grupo, reúnem-se professore(a)s da EQASSM, membros da CQP e profissionais de outras instituições educacionais. Todos dispostos a construir um curso específico e diferenciado de formação continuada para docentes sob uma concepção étnicoracial, de modo que colabore com a efetivação da Lei Nº 10. 639/2003 vigente sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas salas de aulas (JOÃO PESSOA, 2016 a).

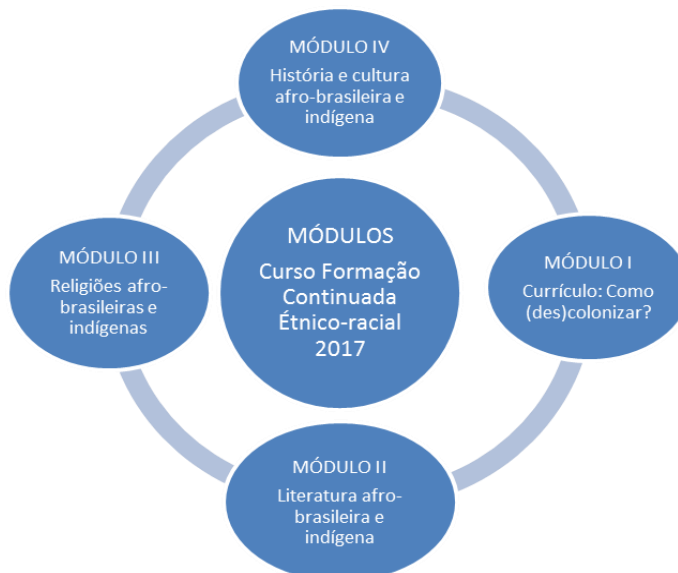
O(a) professor(a) se colocar como parte da solução diante de uma cena de racismo em sala de aula, através de um diálogo franco e esclarecedor com seus/suas educando(a)s, é fundamental, pois certamente diminui e/ou supera a prática do racismo e reforça a auto-estima do(a)s negro(a)s e quilombolas em sala de aula, na escola e na comunidade. Contudo, isso exige uma formação inicial e continuada docente que privilegie uma educação intercultural, em que exista a valorização e o respeito às diferenças étnico-cultural, de modo a romper com práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes no âmbito escolar (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2011).

A proposta do segundo grupo vem sendo efetivada na EQASSM por meio do projeto de extensão da UEPB “Formação Continuada Étnico Racial: Saberes e Fazeres Afro-brasileira e indígena em sala de aula” em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) / Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP). Em 2016, ocorreu a primeira versão dessa formação continuada que reuniu especialistas, gestore(a)s e professore(a)s, oriundo(a)s da EQASSM e de outras escolas da rede pública de ensino de João Pessoa.

A segunda versão teve início em 25 de março de 2017 e concluirá no dia 18 de novembro de 2017 na EQASSM. Dessa vez, o enfoque principal é a (des)colonização do currículo a partir de estratégias metodológicas alternativas em sala de aula, cuja programação foi dividida em: aulas teóricas; aulas de campo (visitas à tribo indígena Potiguara e à escola quilombola da comunidade Gurugi); e no final todos cursistas defenderão seus trabalhos na

culminância do curso de formação continuada. A figura 19 elenca os módulos do curso de formação continuada étnico racial 2017.

Figura 19 - Módulos do Curso de Formação Continuada Étnico-racial 2017.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no folder da formação continuada étnico racial da EQASSM (2017).

Essa formação continuada étnico-racial com foco na história e na cultura afro-indígena é capaz de sensibilizar toda a comunidade escolar para a construção de uma cultura em direitos humanos na EQASSM, proporcionando o enfrentamento do racismo e a (re)afirmação da identidade negra. Ademais, contribui para

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 11).

Apesar de abordar a temática afro-indígena, o curso de formação continuada da EQASSM não proporcionou uma maior aproximação do(a)s participantes com a CQP, seja através de uma aula de campo na CQP ou de oficinas ministradas pelas próprias lideranças da CQP. Isso auxiliaria a construção de uma educação escolar a partir da realidade sociocultural dos remanescentes quilombolas, já que a educação escolar quilombola

[...] é a educação viva, que nasce do saber do próprio povo, para devolver a esse mesmo povo o que lhe foi negado e por isso, valoriza, reconhece, fortalece, identifica, partilha, qualifica os saberes e os conhecimentos locais, sem com isso abandonar os conhecimentos universais. É uma educação que busca emancipar o homem e a mulher e se transforma em instrumentos de luta (SILVA, 2012, p. 188).

A articulação entre a UEPB e a EQASSM por meio de uma formação continuada étnico racial contribui com a difusão de uma cultura de direitos humanos com atenção para a Educação Básica, conforme estabelece as seguintes ações programáticas do eixo “Ensino Superior” no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006):

8. Contribuir para a difusão de uma cultura de direitos humanos, com atenção para a educação básica e a educação não-formal nas suas diferentes modalidades, bem como formar agentes públicos nessa perspectiva, envolvendo discentes e docentes da graduação e da pósgraduação;

11. Fomentar a articulação entre as IES, as redes de educação básica e seus órgãos gestores (secretarias estaduais e municipais de educação e secretarias municipais de cultura e esporte), para a realização de programas e projetos de educação em direitos humanos **voltados para a formação de educadores** e de agentes sociais das áreas de esporte, lazer e cultura (BRASIL, 2006, p. 40, grifo nosso).

- **Extensão:** Este grupo é constituído pelo(a)s professore(a)s da EQASSM, pela CQP e por demais interessado(a)s em fortalecer a relação escola-comunidade para além dos muros da escola. Conforme o PPP 2016 da EQASSM, o(a)s articuladore(a)s desse terceiro grupo viabilizam ofícios, reuniões, encontros, ônibus para viagens, contatos com instituições pública e privada, tais como, escolas, universidades, ONGs, grupos folclóricos (JOÃO PESSOA, 2016a).

No PPP 2016 da EQASSM, a ideia de “extensão” se reduz a saída do(a)s articuladore(a)s do espaço físico da escola em busca de facilitarem questões burocráticas relativas aos projetos educativos. Essa concepção de “extensão” restrita à prestação de serviços e de formato assistencialista advém do período da ditadura militar (1964-1985) no Brasil.

Ao longo da história das universidades brasileiras, principalmente das públicas, o conceito de “extensão” passou por várias matizes e diretrizes conceituais. No Brasil, após o

Manifesto de Córdoba na Argentina (1918) e a criação da UNE (1938), surgiram projetos extensionistas universitários em parceria com a igreja e com os movimentos sociais, tais como, programas de alfabetização para adultos pelo “método” freireano e a difusão da cultura popular por meio do CPC (Centro Popular de Cultura), comprometidos socialmente com a população brasileira, principalmente a mais carente (SOUZA, 2000).

Contudo, com o golpe militar de 1964, há uma mudança na conotação politizada dos projetos de extensão a fim de encobrir e de negar o que antes vinha sendo construído em prol da emancipação humana. Neste momento, a universidade passa a realizar um processo educativo autoritário e verticalizado, que desconsidera a cultura e os saberes populares, colocando-se como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância, de modo que termina por “coisificar” o(a) homem/mulher (FREIRE, 1983).

Ao final da Ditadura Militar, no contexto da abertura política brasileira nos anos 1980, a “extensão” é reconhecida legalmente como atividade acadêmica por meio de sua inclusão na Constituição de 1988 e da organização do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (FORPROEX) em 1987. Em 1999, o Plano Nacional de Extensão Universitária foi elaborado e aprovado pelo FORPROEX, assumindo uma concepção de extensão crítica, porém ainda hoje nas universidades brasileiras também se realiza a extensão assistencialista e prestadora de serviços para as comunidades.

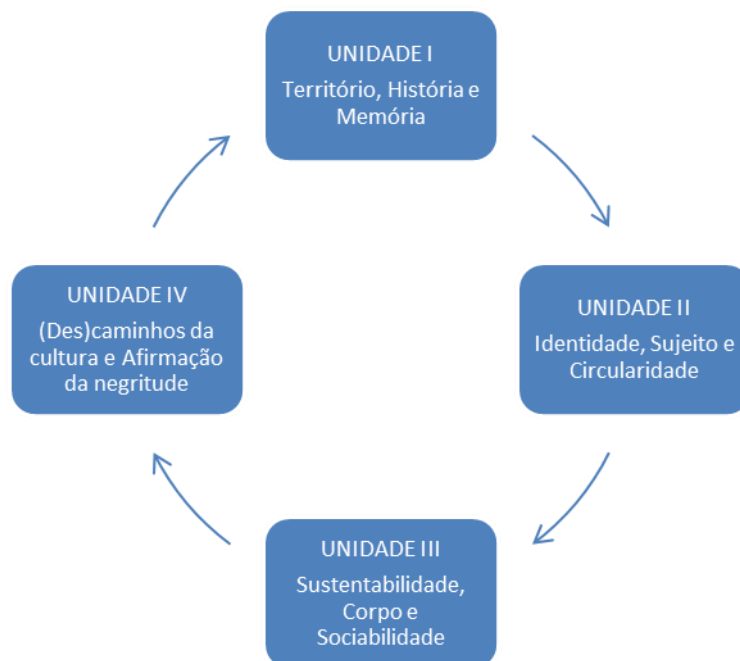
Entretanto, a relação escola-comunidade é fortalecida através da extensão popular, pois nessa o saber científico da escola ultrapassa as barreiras da sala de aula e chega à CQP, dialogando com o saber popular, de modo que tanto a EQASSM quanto a CQP ganham, pois ambas se transformam e se emancipam, sendo capazes de se mobilizarem coletivamente em prol de uma mudança social.

Além do tripé (ensino, pesquisa, extensão) da construção de conhecimento, o PPP 2016 da EQASSM trouxe outra inovação que foi o aumento do número culminâncias do projeto quilombola. Até 2015, a EQASSM apenas realizava uma culminância durante o ano letivo, ou seja, no Mês da Consciência Negra em novembro. Contudo, conforme consta na figura 20, o PPP 2016 da EQASSM dividiu o ano letivo em quatro eixos norteadores relacionados a cada bimestre:

- Unidade I - “Território, História e Memória”;
- Unidade II - “Identidade, Sujeito e Circularidade”;

- Unidade III - “Sustentabilidade, Corpo e Sociabilidade”;
- Unidade IV - “(Des)caminhos da cultura e a afirmação da negritude”.

Figura 20 - Os Quatro Eixos norteadores do Projeto Quilombola.



Fonte: Elaborado pela autora, com base no PPP 2016 da EQASSM (2017).

Ao final de cada bimestre, cada professor(a) apresenta com o(a)s educando(a)s as atividades pedagógicas relativas à temática étnico-racial que desenvolveram em sala de aula para toda comunidade escolar. É importante frisar que essas culminâncias são previamente projetadas para cada final de bimestre durante o planejamento escolar (JOÃO PESSOA, 2016 a).

A pesquisadora buscou compreender os limites e as possibilidades de articulação entre as relações étnico-raciais e os direitos humanos no espaço escolar da educação quilombola, através da observação não participante de sucessivas atividades pedagógicas ao longo do ano letivo de 2016 e parte do ano de 2017.

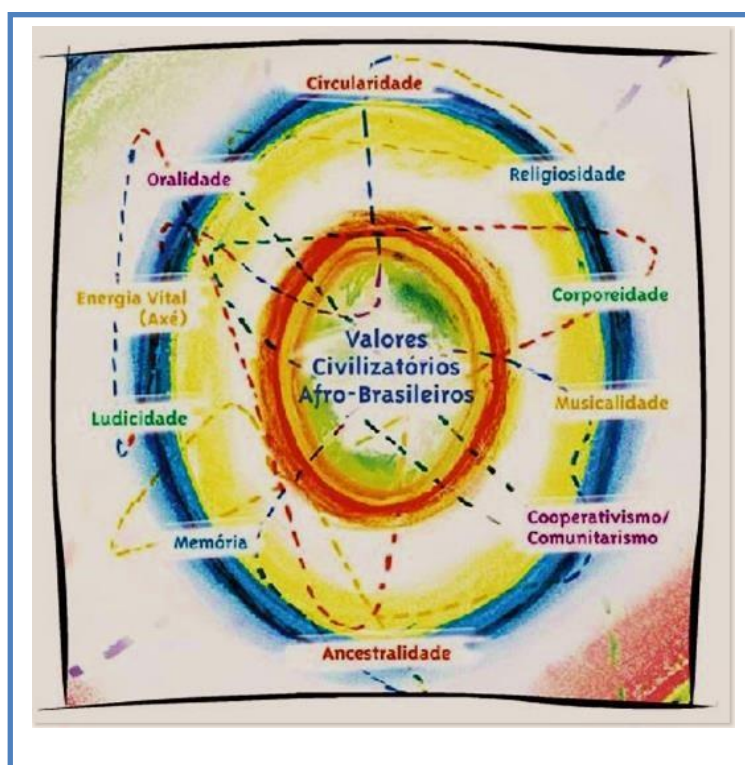
Segundo May (2001), na observação não participante, o pesquisador não se envolve ativamente com a situação, apenas assiste às atitudes dos sujeitos investigados, a fim de compreender determinado tema ou esclarecer questões imprecisas. Neste estudo, a

investigadora realizou a observação de forma livre, sem elaborar qualquer planejamento prévio, porém anotou as impressões sobre o que foi observado e fez registros fotográficos, vale salientar que sob a anuência da diretora geral da EQASSM e do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB.

A construção e a implementação de uma educação escolar quilombola e, conseqüentemente, um currículo quilombola exige a valorização da identidade, da cultura e dos territórios dos remanescentes quilombolas nos conteúdos e nas práticas da EQASSM.

Portanto, trabalhar pedagogicamente, sob uma perspectiva afro-brasileira, é evocar alguns saberes, valores e referenciais afro, tais como, a memória, a ancestralidade, a religiosidade, a oralidade, a musicalidade, a circularidade, o cooperativismo/comunitarismo, o princípio do axé (energia vital), a corporeidade, a ludicidade (BRANDÃO, 2006). A figura 21 retrata os valores e as referências afro-brasileiras.

Figura 21 - Valores e referências afro-brasileiras.



Fonte: BRANDÃO, 2006, p. 16.

Segundo Brandão (2006), esses valores se relacionam entre si, logo não são lineares, estanques, mas se interpenetram, se hibridizam, obedecendo a fluxos e a conexões que se dão no cotidiano, o que contribui para a valorização da pluralidade cultural, da diversidade étnicoracial, para o enfrentamento do racismo e para o aumento da autoestima de nossa brasilidade.

No PPP 2016 da EQASSM, o projeto quilombola foi dividido em quatro culminâncias relativas a quatro eixos norteadores desenvolvidos cada um em um bimestre do ano letivo escolar: unidade I “Território, História e Memória”; unidade II “Identidade, Sujeito e Circularidade”; unidade III “Sustentabilidade, Corpo e Sociabilidade”; unidade IV “(Des)caminhos da cultura e a afirmação da negritude”. Neste momento, a partir da observação de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas nos dois dos quatro eixos norteadores do projeto quilombola- “Território, História e Memória” e “Sustentabilidade, Corpo e Sociabilidade”-, questiona-se como a construção de uma educação escolar quilombola e de uma cultura em direitos humanos vêm sendo desenvolvidas na EQASSM?

- Unidade I – Território, História e Memória

Há uma relação entre memória, identidade e território nas comunidades quilombolas. Segundo Anderson (1983 *apud* VASSALLO, 2011), a memória cria referenciais simbólicos coletivos vinculados ao passado, de modo que os indivíduos se sentem interligados entre si por uma origem, uma história, uma trajetória e, muitas vezes, um destino comum. Portanto, a memória está intimamente relacionada ao processo de construção da identidade, pois ambas são construídas na interação, na relação entre os sujeitos em um contexto histórico, social, cultural, econômico específico (BARTH, 1969 *apud* VASSALO, 2011).

A autodefinição de uma comunidade como quilombola está diretamente ligada a sua relação com o território, pois ele não representa simplesmente um local de moradia, mas sim de perpetuação das práticas culturais, da tradição, da memória, da história, da ancestralidade, do modo sustentável de se organizar e de viver. O tripé – território, memória, identidade - desperta a comunidade para a importância da luta coletiva em prol da regularização das terras quilombolas, o que favorece a implementação de políticas públicas sociais voltadas a essas comunidades.

A partir dessa relação, surge o tema “Território, História e Memória” da primeira unidade do projeto quilombola da EQASSM. Na manhã do dia 16 de maio de 2016, a pesquisadora presenciou a culminância dessa primeira unidade, que foi desenvolvida no refeitório da EQASSM, onde estavam presentes a equipe pedagógica do turno da manhã, educando(a)s e seus pais/responsáveis, conforme a figura 22.

Contudo, em comparação ao grande contingente de educando(a)s matriculado(a)s no turno da manhã, poucos pais/responsáveis estavam presentes na plateia. A gestora da EQASSM, quando questionada sobre esse fato, alegou que convidou os pais/responsáveis na hora em que estavam deixando o(a)s educando(a)s na escola porque o espaço do refeitório era insuficiente, já que o ginásio da EQASSM estava precisando de uma restauração que ainda seria pela prefeitura municipal de João Pessoa (PMJP). Diante disso, percebe-se que a limitação espacial da EQASSM impede uma maior aproximação da escola com a CQP.

Figura 22 - Foto dos pais/responsáveis presentes na culminância da unidade I “Território, história e memória” realizada pelo ensino fundamental I da EQASSM.



Fonte: CUNHA, H. M., maio de 2016.

Apesar dessa justificativa, é possível questionar: por que as lideranças da CQP não estavam presentes nessa culminância? Será que não existia espaço suficiente para elas? A

educação escolar quilombola é construída através da participação das lideranças quilombolas não apenas nos eventos da EQASSM, mas também na organização e nas decisões conjuntas com a escola sobre os parâmetros curriculares e os eventos culturais que tratem sobre a temática étnico-racial e quilombola.

Esse diálogo intercultural é essencial para inserir a identidade quilombola como componente curricular em um contexto de disputas e resistências, pois é capaz de prevenir os preconceitos e as atitudes de discriminação no ambiente escolar. Ademais, a escola e a família não podem disputar para ver quem é a maior responsável pela educação do(a)s discentes, pois essas duas instituições, apesar de serem diferentes entre si, são necessárias na constituição do sujeito.

Desse modo, a escola deve apoiar a família e ser apoiada por ela, e não substituí-la. Da mesma maneira, a família não deve querer transferir suas responsabilidades para a escola exigindo do professor que desempenhe o papel dos pais. [...] É preciso que haja um respeito mútuo entre escola e família e para tanto o diálogo é fundamental (PEDROZA; CHAGAS, 2012, p. 232).

Se a democracia é condição para a conquista dos direitos humanos na sociedade, no âmbito educacional, ela é requisito para a efetivação de uma cultura em direitos humanos, portanto a participação da CQP e dos pais/responsáveis nos processos educativos da EQASSM é um exercício de cidadania.

Na culminância “Território, História e Memória”, houve a exposição de cartazes sobre “As frutas quilombolas” e “Brinquedos e brincadeiras” da CQP e de maquetes representando o território da CQP, de acordo com as figuras 23 e 24 abaixo. Quanto às maquetes, primeiramente, a professora juntamente com seus/suas educando(a)s vivenciaram uma espécie de excursão pela CQP, para depois confeccionarem coletivamente as maquetes.

Figuras 23 e 24 - Fotos dos cartazes que estavam expostos na culminância da unidade I “Território, história e memória” realizada pelo ensino fundamental I da EQASSM.



Fonte: CUNHA, H. M., maio de 2016.

No exemplo da maquete, o(a)s discentes poderiam aprender diante de um quadro negro sobre os temas “a formação dos quilombos no Brasil” e “as características do quilombo de Paratibe”, porém só armazenariam informações que depois seriam reproduzidas de forma passiva. Certamente, a professora dele(a)s não enxerga a escola como um centro voltado para si mesmo, onde se adquire conhecimentos acadêmicos para passar nos exames e permanecer no sistema educativo, mas sim como um meio para conhecer o mundo (DELVAL, 2006).

A excursão (ou visita) à CQP é essencial na socialização do(a)s educando(a)s, pois permite que ele(a)s conheçam a história e a cultura afro-brasileira e vivenciem experiências diferentes daquelas de seu cotidiano. Essa atividade proporciona também um encontro com nosso patrimônio cultural, uma ampliação do trabalho em sala de aula, o fortalecimento da relação entre a EQASSM e a CQP e forma um(a) educando(a) mais crítico com opiniões consistentes, reflexivas e problematizadoras, o que auxilia na desconstrução de estereótipos, preconceitos, hierarquizações (DELVAL, 2006).

Na culminância “Território, História e Memória”, houve também várias apresentações artísticas, tais como: a encenação de uma peça teatral sobre “A Diáspora Negra no Brasil”, a exibição de uma coreografia ao som da música “No Tabuleiro da Baiana” de autoria de Ary

Barroso, a apresentação de uma paródia em ritmo de embolada sobre o território quilombola de Paratibe e uma confraternização coletiva por meio de uma grande ciranda. As figuras 25 e 26 retratam este momento das apresentações artísticas da culminância “Território, História e Memória”.

Figuras 25 e 26 - A primeira foto é relativa à encenação teatral sobre a “Diáspora Negra no Brasil”, enquanto que a segunda é a exibição da coreografia ao som da música “No Tabuleiro da Baiana”.



Fonte: CUNHA, H. M., maio de 2016.

Na peça teatral, o(a)s educando(a)s das turmas dos prés A e B interpretaram, sob a narração da professora de Artes da EQASSM, a trajetória do negro desde a África até a sua chegada ao Brasil. Todo(a)s expressaram alegria, descontração, empolgação, entrosamento durante a encenação, porém a abordagem da história e da cultura africana e afro-brasileira não ultrapassou a perspectiva da escravidão.

A começar pelo cenário da peça teatral que retratou o continente africano como um local onde só habitam animais selvagens, tais como, girafa, leão, zebra e macaco. Desse modo, desconsiderou a África como o berço da humanidade, onde se desenvolveram grandes civilizações marcantes, como a civilização egípcia (MUNANGA, 2015). Ademais, esqueceu as contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidental, assim também dos escravizados que trouxeram as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações, bem como a produção científica, a arte, a política na atualidade (BRASIL, 2004).

Quanto ao enredo, a história do negro no Brasil foi resumida à escravidão, ao afirmar: “o Brasil não era terra de liberdade, seria uma terra de sofrimento e lá eles foram escravizados”. Contudo, o(a)s negro(a)s não aceitaram passivamente a escravidão, ao contrário, desenvolveram diversas formas de resistência e de luta, por exemplo, a lentidão na execução das tarefas, a sabotagem na produção, as fugas individuais ou coletivas, a formação de quilombos

[...] Por vezes os cativos se ausentavam apenas por tempo suficiente para pressionar o senhor a negociar melhores condições de trabalho, moradia e alimentação, para convencê-lo a dispensar um malvado feitor, a manter na mesma fazenda uma família escrava, a cumprir acordos já firmados ou até para conseguir ser vendido a outro senhor (ALBUQUERQUE; FILHO, 2006, p. 117).

Essas ausências temporárias do trabalho eram chamadas de fugas reivindicatórias, que não só traziam prejuízos econômicos, como expunham os limites da dominação senhorial.

Outra questão é que a resistência do líder Zumbi dos Palmares e a formação dos quilombos no Brasil sequer foram citadas na peça teatral, conforme mostra este trecho da narrativa: “[...] trabalhavam na cana de açúcar, cuidavam dos animais, cuidavam do Engenho, mas não tinham qualidade de vida, sofriam, cansados, às vezes, caíam de tanta fome, até que um dia todo esse terror passou e finalmente os escravos foram libertados”.

Afinal, como ocorreu esse processo de libertação? O enredo da peça teatral não explica, em seguida, a professora prossegue a narrativa, dizendo:

[...] quando os escravos foram libertados a gente começou a conhecer novas comunidades negras no Brasil, aí a gente começou a ver como eram verdadeiramente os quilombos, que não tinham mais escravos e tinham homens livres que trabalhavam agora em sua comunidade.

Novas comunidades negras? No Brasil, antes de 1888 – da libertação do(a)s negro(a)s escravizado(a)s - já existiam os quilombos. A encenação teatral é concluída com uma apresentação de dança do(a)s educando(a)s dos prés da EQASSM, em que retratam a vida do(a)s negro(a)s livres no quilombo.

Na peça teatral, a história e a cultura africana e afro-brasileira praticamente ficam restritas ao trabalho escravo no período colonial e à abolição da escravatura em 13 de maio de

1888. Infelizmente, essa é uma abordagem ainda recorrente nos currículos das escolas de educação básica, ou seja, “não se estuda a história da África como matriz constitutiva da história da humanidade”, pois de acordo com o pensamento hegemônico eurocêntrico a civilidade e a história se iniciam com os europeus (CHAGAS, 2017, p.5).

A efetivação de uma educação escolar quilombola requer professore(a)s preparado(a)s para discutir as temáticas do racismo e da valorização dos quilombolas. Na EQASSM, há professore(a)s que ainda não estão pronto(a)s para tal debate por várias razões: a formação inicial pautada no positivismo e no eurocentrismo; a influência de valores racistas transmitidos pela família e por outros meios sociais – a exemplo da igreja; o uso de livros didáticos tendenciosos; a falta de uma formação continuada sob uma perspectiva étnico-racial e quilombola; o convívio com profissionais da área de educação que sustentam teorias preconceituosas contra negros, indígenas, ciganos, homossexuais, entre outros motivos (CAVALCANTE, 2013).

Quanto à apresentação de dança ao som da música “No Tabuleiro da Baiana”, as dançarinas através de suas expressões corporais e de seu vestuário estampado revelam as histórias, a memória coletiva, enquanto que o ritmo e a letra da música por meio das palavras “vatapá”, “caruru”, “mungunzá”, “canjerê”, “candomblé” evocam a culinária, a religiosidade e a musicalidade afro-brasileira. Segundo o site A Cor da Cultura (2006),

[...] a música brasileira tem os dois pés bem fincados no Continente Negro. Quem resiste aos encantos de uma batucada? A musicalidade, a dimensão do corpo que dança e vibra em resposta aos sons só reafirma a consciência de que o corpo humano também é melódico e potencializa a musicalidade como um valor.

Na educação de base africana, há espaço para cantar, dançar, comer e partilhar, pois o mundo é visto como fonte de prazer e de criatividade, logo está em constante transformação. A educação escolar quilombola propõe uma participação efetiva do(a)s educando(a)s com plena emoção, já que busca criar laços e alicerçar amizades (THEODORO, 2005).

Em relação à ciranda, ela simboliza a circularidade e o cooperativismo/comunitarismo que estão vinculados à cultura negra, pois essa é cíclica, diversa e coletiva. Na roda de ciranda, o começo e o fim estão interligados, o poder e a hierarquia desaparecem, a energia vital (o axé) circula, a expressão cultural é coletiva. Nesse fazer educativo, o(a)s educando(a)s

vivenciam alguns princípios dos direitos humanos, tais como, o respeito, a igualdade, a solidariedade (BRASIL, 2006).

- Unidade III – Sustentabilidade, Corpo e Sociabilidade

As comunidades quilombolas zelam pela conservação dos bens naturais, por dois motivos básicos: eles são requisitos fundamentais para a preservação de sua identidade étnico e cultural, pois o patrimônio material (espaço territorial) sustenta o patrimônio imaterial (crenças e costumes). A terra é o local onde os quilombolas expressam a sua ancestralidade (RBJA, 2011).

Além disso, nos espaços naturais, a comunidade quilombola realiza a agricultura camponesa, a pesca artesanal, a coleta de frutos, de folhas e de sementes, entre outras formas de ocupação, usos e manejos desses bens. A causa quilombola se reconhece na terra e é dela que a comunidade retira seu sustento (ROCHA, 2010).

Os modos de vida das comunidades quilombolas são marcados pela posse coletiva da terra e são reconhecidos como culturas que não degradam o meio ambiente, logo preservam a identidade nacional e as importantes áreas de proteção ambiental. Os quilombolas assim como os indígenas são os maiores responsáveis pela conservação de diferentes ambientes, tais como, zonas costeiras sertões, serras, florestas (MALIGHETTI, 2013). Para Costanza (1994, p. 125), sustentabilidade é

a relação entre os sistemas econômicos humanos dinâmicos e os sistemas ecológicos mais abrangentes, dinâmicos, mas normalmente com mudanças vagarosas, na qual: a) a vida humana possa continuar indefinidamente; b) as individualidades humanas possam florescer; c) a cultura humana possa desenvolver; e d) os efeitos das atividades humanas permaneçam dentro de limites a fim de que não destruam a diversidade, complexidade e funções do sistema ecológico de suporte da vida.

As comunidades quilombolas estão atreladas ao meio ambiente, logo se inserem no conflito entre progresso/desenvolvimento e conservação ambiental, sejam dos recursos naturais ou de suas tradições culturais. Diante de tal situação, faz-se necessário buscar meios, para que a história, a cultura e os recursos desses povos sejam conservados.

Em face disso, surge a terceira unidade do projeto quilombola da EQASSM, intitulada

“Sustentabilidade, Corpo e Sociabilidade”. Um dos momentos mais interessantes foi a construção do texto “A Lenda do Rio do Padre” desenvolvido coletivamente pela POL2⁴⁶ (2017, JOÃO PESSOA-PB) com seus/suas educando(a)s. Segundo ela,

Tudo iniciou pelo advento do dia do folclore. Ouvimos de forma compartilhada algumas lendas, as mais conhecidas: caipora, mãe d'água, lobisomem, boitatá e em seguida foi solicitado que eles pesquisassem com os pais ou avós lendas locais ou histórias de trancoso. Em seguida, estudamos a estrutura de uma lenda, suas características principais, e percebemos que nós mesmos poderíamos criar a nossa lenda local sobre um lugar que antes era muito utilizado para lavagem de roupas, pescaria e hoje está quase inutilizado e poluído, e assim surgiu a lenda do rio do padre.

Na construção do texto coletivo, a POL2 ficou responsável pela escrita no quadro, enquanto isso cada educando(a) sugeria uma ideia a partir do que seus familiares haviam dito sobre o rio do Padre. De forma ordenada, outro(a) educando(a) complementava a sugestão anterior. Antes de escrevê-la no quadro, a professora sempre lia em voz, para que a turma percebesse a coerência e a coesão do texto. Em seguida, caso fosse preciso, realizavam juntos as alterações necessárias no texto.

Na visão da POL2, a aula foi muito divertida, dinâmica e participativa, pois todo(a)s se envolveram na construção do texto “A Lenda do Rio do Padre”, cujo resultado foi a confecção de um mural que pode ser observado na figura 27. Nessa aula, a professora problematizou a realidade concreta do(a)s educando(a)s da CQP, ou seja, a poluição do rio do Padre, a fim de promover uma reflexão crítica coletiva sobre a relação entre a conservação do rio e a perpetuação dos costumes, das tradições, da ancestralidade da CQP. Em suma, a partir da interatividade social e da dialogicidade, a professora desenvolveu em sala de aula um processo educativo em direitos humanos de forma coletiva, participativa e democrática (TAVARES, 2007).

A vivência em sala de aula de uma educação escolar efetivamente quilombola depende de processos pedagógicos que não sejam padronizados – quer dizer, abstrato, descontextualizado, sem correlação com a vida do(a)s educando(a)s-, mas sim estejam alicerçados em referenciais de tempo e de espaço, ou seja, de historicidade e territorialidade, devido à própria diversidade humana.

⁴⁶ Professora polivalente 2 da EQASSM.

Figura 27 - Foto referente à atividade pedagógica sobre o folclore brasileiro e “A Lenda do Rio do Padre” realizada pela POL2 com a turma do 3º (terceiro) ano A da EQASSM.



Fonte: POL2, agosto de 2016.

Além disso, o fazer educativo sob uma perspectiva afro-brasileira requer criatividade e imaginação, para que o(a)s educando(a)s de todas etnias, gêneros e grupos sociais sejam contemplado(a)s ao longo de processo educativo, de maneira que usufruam de uma cidadania plena. Um exemplo disso é a atividade pedagógica “A Lenda do Rio do Padre” que utilizou os seguintes valores e referenciais afro-brasileiros, com base em Brandão (2006):

- Oralidade: a lenda, o conto, a história, a música, até mesmo o não-dito representam saberes e poderes que são transmitidos, compartilhados, legitimados, através da oralidade, portanto ela tem uma carga de poder muito grande.
- Memória: o povo negro carrega uma memória de nossa História, que ainda está escondida devido ao racismo, logo é fundamental o papel da escola e, principalmente, do(a) educador(a) para descortiná-la.

- Ancestralidade: o passado, a História, a sabedoria dos mais velhos dentro da comunidade quilombola ganha uma dimensão de saber-poder, de quem traz o legado, de quem carrega o mistério da vida, da transcendência.

Essa atividade em sala de aula também é importante para o fortalecimento da identidade do(a)s educando(a)s quilombolas de Paratibe e para a valorização da história e da cultura da CQP, favorecendo a afirmação da diversidade étnico-racial e cultural no cotidiano da EQASSM.

5.1.2 Projeto “Mais Educação”

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) criou o programa “Mais Educação” que oferta atividades educativas, lúdicas, culturais e formativas para o(a)s educando(a)s no contraturno escolar. Esse programa visa ampliar a jornada escolar e a organização curricular com o intuito de favorecer a solução destes problemas: analfabetismo, *déficit* de aprendizagem, múltiplas repetências, evasão escolar, ociosidade, vulnerabilidade ao mundo das drogas, trabalho infantil. Quanto ao currículo, possibilita que outras temáticas - educação ambiental, direitos humanos, cultura e artes, comunicação e uso de mídias etc – sejam abordadas no espaço escolar (MOLL, 2012).

Em 2010, a EQASSM foi contemplada com o programa “Mais Educação”, atendendo educando(a)s do 2º ao 9º ano no contraturno escolar. Nessa época, o programa ofertava as seguintes atividades pedagógicas: apoio pedagógico, capoeira, rádio, judô e esporte na EQASSM.

Apoio pedagógico: espécie de reforço escolar, cujo foco eram as disciplinas de português e de matemática, porém o(a) ministrante sempre realizava a leitura e a interpretação de textos de modo interdisciplinar, abordando várias temáticas: conservação ambiental, racismo etc.

A metodologia de trabalho interdisciplinar possibilita um processo educativo plural e completo, pois a ação pedagógica supera uma postura isolada e alienada, dialogando com uma multiplicidade de temas, de articulações, de conteúdos, o que contribui para a formação de um cidadão autônomo, interativo e com uma visão holística da realidade (GADOTTI, 1999).

Dessa forma, essa educação sob uma perspectiva dos direitos humanos é um importante instrumento, para que o(a) educando(a) atue frente às injustiças e desigualdades, “reconhecendo o outro com iguais direitos, dentro dos preceitos de diversidade e tolerância, valorizando assim a convivência harmoniosa, o respeito mútuo e a solidariedade” (TAVARES, 2007, p. 500).

Capoeira: as aulas eram ministradas por uma das lideranças da CQP, o que é importante para o fortalecimento da identidade do(a)s educando(a)s quilombolas e para a valorização da cultura africana e afro-brasileira dentro da EQASSM. Isso porque em uma gira de capoeira o indivíduo vivência diversos valores e referências afro-brasileiros, tais como, a musicalidade, a corporeidade, a oralidade, a circularidade, a energia vital (axé), a ludicidade, a memória, a ancestralidade, entre outros.

A capoeira na EQASSM torna os conteúdos escolares mais significativos para o(a)s educando(a)s, principalmente o(a)s quilombolas, já que traz elementos da vida cotidiana da CQP para o currículo escolar. A cultura, as tradições, a memória coletiva, as lutas, a identidade quilombola passam a ser reconhecidas no ambiente escolar, logo o(a)s educandos também se reconhecem como produtores da história da produção intelectual e cultural da EQASSM.

Rádio: Segundo Cavalcante (2013), a rádio foi instalada na EQASSM após o assassinato de um educando do turno da noite. Por esse motivo, a rádio da escola transmitia mensagens de paz, respeito e união, ao menos durante 10 minutos, no final da terceira aula, antes do intervalo, com o intuito de minimizar a violência na comunidade escolar e local de Paratibe. Contudo, em 2015, essa proposta não avançou, pois quando o(a) monitor(a) não estava presente na EQASSM, a rádio não era transmitida, já que o(a)s educando(a)s não sabiam manusear os equipamentos adquiridos com os recursos do MEC.

É evidente que a rádio na EQASSM é uma iniciativa fundamental para o enfrentamento da violência escolar devido ao gênero, à diversidade sexual, à raça, à etnia, à condição social. Entretanto, faz-se necessário que essas mensagens sejam perpassadas também por meio de práticas pedagógicas centradas nos direitos humanos em sala de aula. Isto é, a partir de oficinas, de rodas de conversas, entre outras atividades de forma dialógica, participativa e democrática, de modo que seja construída uma cultura de respeito, de solidariedade e de paz na EQASSM.

Em 2016, na EQASSM, as oficinas ministradas pelo programa “Mais Educação” foram: informática, dança afro, grafite, quadrinhos, reforço escolar, banda da escola. Nesse ano, a equipe pedagógica da EQASSM buscou promover uma maior integração entre o projeto “Mais Educação” e o projeto quilombola, através da apresentação das expressões artísticas étnico raciais, desenvolvidas durante as oficinas do projeto “Mais Educação”, na culminância do projeto quilombola. Contudo, não foi possível, pois o atual governo federal de Michel Temer cortou as verbas destinadas ao programa “Mais Educação” (JOÃO PESSOA, 2016 b).

5.1.3 Projeto Alimentação Saudável

Normalmente, o projeto alimentação saudável da EQASSM é desenvolvido no primeiro bimestre do ano letivo, o que dificulta consolidá-lo em uma culminância coletiva dos três turnos (manhã, tarde, noite) da escola. Em face disso, o(a)s docentes desenvolvem atividades pedagógicas relativas a esse projeto em sala de aula, a partir do diálogo com seus/suas educando(a)s, em que refletem sobre a composição dos alimentos e suas vantagens nutricionais, além das patologias ocasionadas pelo déficit de determinados nutrientes no organismo humano, ou seja, devido à má alimentação (JOÃO PESSOA, 2016 b). A figura 28 retrata uma atividade pedagógica sobre “alimentação saudável”, realizada com a turma do Pré – educação infantil - da EQASSM.

Figura 28 - Foto referente a uma atividade pedagógica sobre “Alimentação Saudável”, realizada com a turma do Pré – educação infantil - da EQASSM.



Fonte: CUNHA, H. M., março de 2017.

A alimentação saudável é um direito humano, portanto ela deve ser garantida a toda comunidade escolar. Contudo, a oferta de uma merenda saudável, não assegura uma mudança do(a)s educando(a)s para hábitos saudáveis, visto que nessa questão há a forte influência dos pais/responsáveis. Inclusive, essa observação foi feita por uma das professoras polivalentes da EQASSM durante o planejamento escolar do dia 6 de fevereiro de 2017.

Diante disso, é importante que a EQASSM desenvolva atividades pedagógicas com toda a comunidade escolar: educando(a)s, pais/ responsáveis, equipe pedagógica, merendeiras, para que haja uma conscientização coletiva em relação à promoção de hábitos alimentares saudáveis também fora da escola. Um exemplo disso seria a construção de uma horta comunitária dentro da EQASSM e/ou em algum terreno da CQP.

Já o direito humano a uma alimentação adequada é mais amplo, pois não requer apenas um pacote mínimo de calorias, proteínas e outros nutrientes, ele também leva em consideração o contexto cultural, econômico, social, ecológico de cada etnia ou grupo social.

Alimentação adequada implica acesso a alimentos saudáveis que tenham como atributos: acessibilidade física e financeira, sabor, variedade, cor, **bem como aceitabilidade cultural como, por exemplo, respeito a questões religiosas, étnicas e às peculiaridades dos diversos grupos e indivíduos** (BURITY, 2010, p. 17, grifo nosso).

Segundo Maciel (2005), a alimentação é uma das dimensões da identidade cultural de um povo, pois as escolhas alimentares e suas formas de consumo estão intimamente relacionadas à história, aos costumes, ao ambiente social de um determinado grupo étnico. No contexto afrodescendente, a comida revela culturas e tradições, pois há um elo entre um indivíduo e sua identidade. Ademais, os ingredientes, as receitas, os modos de preparo e de serviço traduzem a presença africana na mesa brasileira (BRANDÃO, 2010).

A EQASSM está localizada nas proximidades do território quilombola de Paratibe e é frequentada por estudantes oriundos principalmente dessa comunidade, portanto de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEE) a escola deve oferecer uma alimentação que esteja em sintonia com os hábitos alimentares e as especificidades socioculturais da CQP (BRASIL, 2012). Conforme estabelece os seguintes incisos do artigo 12 das DCNEE:

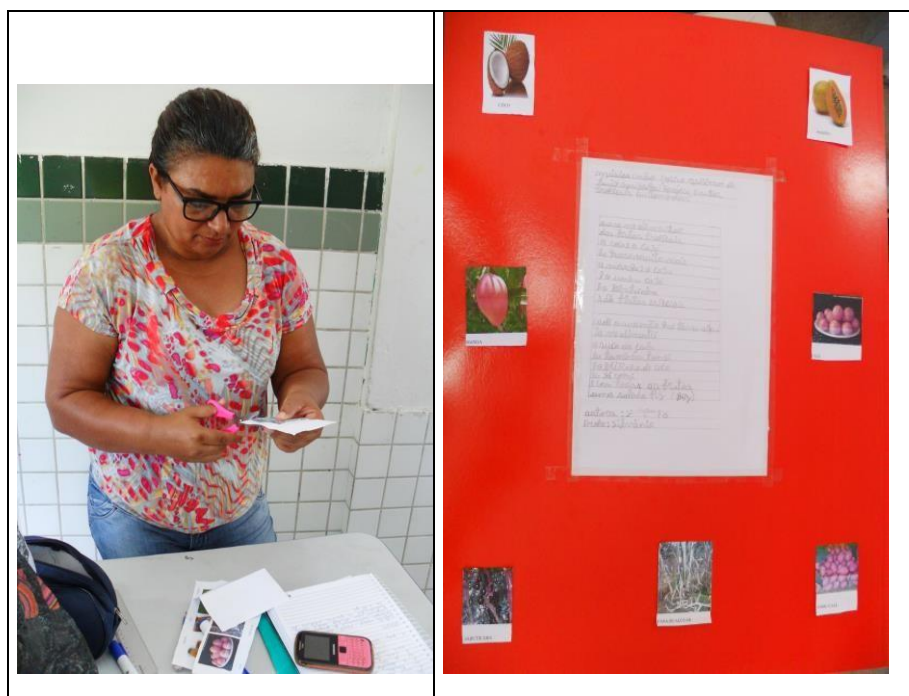
- I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com **as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;**
- II - **respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;**
- III - garantir a soberania alimentar **assegurando o direito humano à alimentação adequada;**
- IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, **estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população** (BRASIL, 2012, p. 7, grifo nosso).

Entretanto, atualmente, o cardápio da merenda da EQASSM ainda não está adequado aos parâmetros quilombolas, apesar de a comunidade escolar já ter solicitado à Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), à Secretaria de Educação do Município de João Pessoa (SEDEC) e ao Ministério Público Federal da Paraíba (MPF/PB) uma alimentação diferenciada de acordo com a realidade da CQP.

Além dessa alimentação escolar que respeite os hábitos e a cultura do povo quilombola, as DCNEEQ recomendam às escolas que se apropriem da história alimentar da CQP, de modo que tragam a temática da “alimentação adequada” para dentro do espaço escolar, através de um processo de participação ativa da própria comunidade quilombola (BRASIL, 2012). Em face disso, a EQASSM vem realizando um diálogo entre dois de seus projetos educativos, ou seja, alimentação saudável e quilombola.

Um exemplo desse diálogo foi a aula desenvolvida pela POL1⁴⁷ com o(a)s educando(a)s da turma do 2º (segundo) ano C do Ensino Fundamental I da EQASSM no dia 28 de março de 2017. Ela elaborou com o(a)s estudantes a paródia “Frutas Tropicais Quilombolas”, baseada no ritmo da música “Xote ecológico” de autoria de Luiz Gonzaga, a fim de abordar a alimentação saudável sob uma perspectiva étnico racial e quilombola, conforme consta nas figuras 29 e 30.

Figuras 29 e 30 - Foto da aula “Frutas Tropicais Quilombolas”. Na primeira imagem, a POL1. Ao lado, o cartaz com a letra da paródia confeccionado pela professora juntamente com o(a)s educando(a)s da turma do 2º ano C da EQASSM.



Fonte: CUNHA, H. M., março de 2017.

Em seguida, a POL1 juntamente com o(a)s seus/suas educando(a)s confeccionaram um cartaz com a letra da paródia “Frutas Tropicais Quilombolas”. O uso da metodologia participativa em diálogo com a realidade alimentar da CQP são capazes de transformar o conteúdo escolar em um saber significativo para o(a)s educando(a)s quilombolas. Entretanto, é preciso que na EQASSM as lideranças e os membros da CQP marquem mais presença em sala de aula.

⁴⁷ Professora polivalente 1 da EQASSM.

Os projetos educativos da EQASSM, especialmente o projeto quilombola, favorecem a construção de uma história e de uma identidade negra e quilombola positiva, desconstruindo imagens seculares ainda eurocêntricas, negativas e inferiorizantes do(a)s negro(a)s, que normalmente são assimiladas e introjetadas por brancos e por negros. Dessa forma, a valorização de uma diversidade étnico-cultural no âmbito educacional promove a autoaceitação e a elevação da autoestima do(a)s educando(a)s negro(a)s e/ou quilombolas na EQASSM, o que contribui com uma cultura de direitos humanos nesta escola.

Há ainda o que avançar nesses projetos educativos com relação à construção de uma educação escolar quilombola e consequentemente de uma educação em direitos humanos, porém é visível a mobilização e o empenho de todo(a)s o(a)s envolvido(a)s no processo educativo a favor da efetivação de um currículo escolar inclusivo, plural, democrático que seja condizente com a realidade histórica, social, econômica, política, cultural da CQP. Neste momento, o mais importante é que existe uma educação escolar quilombola em processo de construção na EQASSM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, constatou-se que as conquistas das políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial no âmbito educacional são decorrentes do processo de luta histórica do movimento negro e quilombola no Brasil que exigiram a inclusão dessa temática na agenda social do Governo Federal brasileiro.

Assim, a promulgação das Leis Nº 10. 639/2003 e Nº 11. 645/2008, das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais (2004), das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola (2013) no contexto federal, estadual e municipal não são determinações legais que vieram de cima para baixo, ou mesmo, também não foram apenas estratégias políticas do Governo Lula para angariar votos da militância negra.

Ao contrário, elas são resultantes de expressivo debate com a sociedade brasileira por meio do movimento negro e de seus parceiros da luta antirracista em prol de uma educação que corrija as imagens distorcidas do povo negro e revele as reais contribuições dele nas áreas social, econômica, política para a História do Brasil e do apoio efetivo dos Governos Lula e Dilma que priorizaram o diálogo com os movimentos sociais.

Com relação ao contexto educacional de Paratibe, a inserção da escolarização na comunidade quilombola de Paratibe (CQP) foi fruto da luta e do engajamento coletivo, especialmente de uma mulher, negra, quilombola a frente de seu tempo chamada professora Antônia do Socorro ou Toinha, que conseguiu em 1972 a construção da Escola Municipal José Peregrino de Carvalho em Paratibe. Essa escola após o falecimento da professora Antônia do Socorro a partir das reivindicações da comunidade escolar e local de Paratibe passou a ser chamada Escola Municipal de Primeiro Grau Antônia do Socorro Silva Machado.

Diante isso, percebe-se que desde a sua origem a Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM) representa símbolo de luta popular do povo negro pelo direito ao acesso, permanência e, agora, a uma educação diferenciada que considere os aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos, sociais da comunidade do entorno – a CQP. A partir da reflexão do passado, é possível constatar o presente e mobilizar ações antirracistas em prol da diversidade cultural no espaço escolar.

Atualmente, do ponto de vista pedagógico, a educação escolar quilombola (EEQ) vem sendo construída na escola quilombola Antônia do Socorro Silva Machado (EQASSM) devido ao envolvimento e ao empenho de toda comunidade escolar – principalmente do corpo docente - e da CQP, a fim de efetivar um currículo escolar sob uma perspectiva étnico racial e quilombola que dê visibilidade a identidade negra quilombola.

Essa mobilização em prol de uma EEQ é verificada com a reformulação coletiva do projeto político pedagógico sob um olhar étnico racial, a execução do projeto quilombola “Raízes, Saberes e Relações Quilombola” bimestralmente e a realização do curso de formação continuada étnico-racial “Saberes e Fazeres Afro-Brasileira e Indígena na Sala de Aula”, ações desenvolvidas na EQASSM em Paratibe.

Apesar desses avanços, identificou-se que a EQASSM ainda precisa melhorar em termos de construção coletiva, democrática e envolvimento com a CQP. Isso pôde ser constatado em três momentos que foram registrados no diário de campo: (1º) na reunião de planejamento de 2017, durante a construção do calendário afro escolar, não havia a presença de nenhuma liderança da CQP; (2º) a líder da associação comunitária quilombola de Paratibe apenas foi chamada para referendar o PPP que foi reformulado pela equipe pedagógica da EQASSM em maio de 2016; e (3º) Ao longo do curso da formação continuada étnico racial da EQASSM, não houve a participação das lideranças políticas e culturais da CQP como ministrante de oficinas pedagógicas relativas à história, à luta, à tradição e aos modos de vida da comunidade.

É notável um esforço por parte da líder comunitária de Paratibe para aproximar comunidade e escola, porém o movimento inverso está em processo de construção e ainda depende de ações pontuais desenvolvidas por alguns/ algumas professore(a)s da EQASSM que chamam os mais velhos e as lideranças da CQP para compartilharem seus saberes quilombolas com o(a)s educando(a)s em sala de aula.

A partir dos registros do diário de campo, verificaram-se diversas ações pedagógicas que demonstram a construção de uma educação étnico-racial e em direitos humanos sob a perspectiva quilombola na EQASSM, tais como: a inclusão de diversos ritmos afro-brasileiros e regionais nordestinos no repertório musical de sua banda marcial; a presença e a participação maciça da comunidade escolar no Dia da Consciência Negra “Valorizando as raízes, fortalecendo a juventude” realizada no espaço físico da CQP; no período do São João,

o(a)s educando(a)s dançaram não apenas a típica quadrilha junina, mas também o coco de roda e a ciranda ao som de Vó Mera e de Lia de Itamaracá, danças ligadas à história e à cultura afro-brasileira; nos jogos escolares, os professores de educação física vêm desenvolvendo modalidades esportivas que estão relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena, por exemplo: a peteca, a corrida de tora, o cabo de força, a mancala, a capoeira.

Com relação ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, constatou-se que a proposta de Educação Escolar Quilombola (EEQ) estabelecida nas diretrizes curriculares nacionais para a EEQ é apenas um parâmetro que serve de orientação às escolas quilombolas. Na realidade, cada comunidade quilombola brasileira tem uma história, uma memória, uma tradição, uma ancestralidade própria que se refletem no cotidiano escolar. Portanto, não há um modelo fixo de escola quilombola. Isso significa que a proposta de EEQ da EQASSM é o que vem sendo construído entre a escola e a comunidade de Paratibe, principalmente, ao longo das culminâncias do projeto quilombola da escola.

Já com relação ao segundo objetivo, a partir da visão dos sujeitos envolvidos, observaram-se três fatores que limitam a articulação entre os direitos humanos e as relações étnico raciais no espaço da EQASSM. Primeiramente, o aspecto físico-estrutural da escola que não permite atividades mais amplas, a exemplo de um Festival Cultural Quilombola. Depois, a participação efetiva da CQP na construção do currículo escolar. Essa questão pode ser solucionada se a escola desenvolver mais ações culturais sob uma perspectiva quilombola e mais debates sobre temáticas não formais – por exemplo, a questão da religiosidade e das comidas quilombolas, para que CQP se sinta parte da escola.

O último fator é a ausência de uma formação continuada em direitos humanos sob uma perspectiva intercultural. Entretanto, ao longo desta investigação, constatou-se que a EQASSM vivencia uma educação em direitos humanos com seus/suas educando(a)s ao proporcioná-lo(a)s a escolha em votação do nome da biblioteca, a fundação do grêmio estudantil “Nova Geração”, a participação na aprovação do PPP 2016, a responsabilidade pelo credenciamento do(a)s participantes da segunda versão do curso de formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”. Essas atitudes priorizam o desenvolvimento da autonomia, da participação ativa e do compromisso do(a)s educando(a)s em sua comunidade.

Os projetos educativos da EQASSM, especialmente o projeto quilombola, vêm valorizando a cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, conforme é relatado nos Capítulos 4 e 5 desta dissertação, logo contribuem com a desconstrução da imagem estereotipada do(a) negro(a) e com a construção coletiva de alternativas pedagógicas com suporte em recursos didáticos que abordem a diversidade étnica e cultural, consequentemente, enfrentando o racismo na EQASSM.

Neste sentido, concluiu-se que a EQASSM ainda tem muito a melhorar em termos de construção coletiva, democrática e envolvimento com a CQP, porém esse processo requer tempo, diálogo, construção, sentimento de pertencimento, de engajamento, de mobilização tanto da comunidade escolar quanto da local de Paratibe. O importante é que ambas na atualidade estão dispostas a mudanças que favorecem a coletividade e que a educação escolar quilombola está em processo de construção na EQASSM.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S.. História e desventura: o 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 5-20, Mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Aug. 2016.
- ADORNO, T. W.. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra. 1995.
- ALBUQUERQUE, W. R.; FILHO, W. F.. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, A. W. B. de.. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. C.. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- ALMEIDA, D. F. B. de. América Latina: Filosofia Jurídica da Alteridade. In: WOLKMER, A. C. (org.). **Direitos Humanos e Filosofia Jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.
- ALTO, R. L. M.. **Saberes e fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo**. 2012. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Uberaba.
- ALVES, J. A. L.. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Rev.bras.polít.int.**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 198-223, Dec. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a09v45n2.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.
- AMARAL, S. P. do. **História do negro no Brasil**. Brasília: MEC. SECADI; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011. Disponível em: <http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_242.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2017.
- AMARO, S.. **Racismo, igualdade racial e políticas de ações afirmativas no Brasil**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2015.
- AMORIM, A. L. N. de.. O projeto político pedagógico e a gestão democrática na escola. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. de L. B. e. (orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.
- AMORIM, A. M de. **MNU representa Zumbi (1970-2005): cultura histórica, movimento negro e ensino de história**. 2011. 213 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- APPLE, M.. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

ARRUTI, J. M.. A emergência dos "remanescentes": notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. In: **MANA: estudos de antropologia social**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 7-38, out. 1997.

ARRUTI, J. M.. **Escolas em comunidades quilombolas**: conceitos, números e o esboço de uma pauta de trabalho. 2010 / Educar em Revista (no prelo), (23 p.).

ARRUTI, J. M.. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. São Paulo: Edusc, 2006.

BANDEIRA, M. de L.. **Terras negras**: invisibilidade expropriadora. Textos e Debates, Florianópolis, v. 1, n. 2, 1990.

BARROS, J. F. P. de.. **Na minha casa**: preces aos orixás e ancestrais. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BASOMBRÍO, I. **Educação e cidadania**: a educação para os direitos humanos na América Latina Peru: CEAAL, IDL e Tarea, 1992.

BERLINCK, T. M. **O Centro Popular de Cultura da UNE**. Campinas. Editora Papirus, 1984.

BENEVIDES, M. V.. Educação, democracia e direitos humanos. In: **Jornal da Rede**. São Paulo: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (RBEDH), n. 1, Maio de 1997, p. 12.

BOFF, C. **Como trabalhar com o povo?**. Belo Horizonte-BH: Editora Vozes, 1986.

BRAGA, V. **Cultura alimentar**: contribuições da antropologia da alimentação. Saúde em Revista, Piracicaba, v.6, n.13, p.37-44, 2004.

BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer**: cadernos de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRANDÃO, C. R.. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e Cultura**. v. 10, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2007.

BRANDÃO, A. P. (org.). **Saberes e fazeres**, v. 3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C.. A pesquisa participante: um momento da educação. **Revista Educação Popular**. v.6, 2007.

BITTAR, E. C. B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA, R. M. G., *et al.* (Orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, A. P.. **Saberes e fazeres: modos de sentir**. vol. 2. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRITO, A. B. de. As ditaduras da América Latina: Os casos do Chile e do Uruguai: Razão de ser e dinâmicas de repressão. In: ROSAS, F.; OLIVEIRA, P. A.. **As ditaduras contemporâneas**. Lisboa: Edições Colibri/ Instituto de História Contemporânea da Universidade Nova de Lisboa, 2006, p. 113-154.

BRUIT, H. H.. **Bartolomé de Las Casas e a simulação dos vencidos**. São Paulo: Iluminuras, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer N 3/2004. Disponível em: < Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, p. 76. 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em 04/08/2014. Acesso em: 12 jun. 2017.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**. Direitos Humanos: documentos internacionais. Brasília: SEDH, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer nº 08/2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-paratodos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução nº1/2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-paratodos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). **Plano Nacional da Igualdade Racial (PLANAPIR)**. Decreto nº 6872/2009. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6872.htm>. Acesso em: 21. Fev.2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13005/2014. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. **Plano Nacional em Educação em Direitos Humanos**, (PNEDH), Brasília: SEDH/ MEC/ MJ/UNESCO, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: < Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Resolução CNE/CP N 1/ 2004. Disponível em:
 <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução N 1/2012. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-paratodos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Resolução N 8, de 20 de Novembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: <
<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 22 abri. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Resolução N 01/2012. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 abr. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana**. Parecer N 03/2004. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-dasRelacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BURITY, V. (*et al*). **Direito Humano à alimentação adequada no contexto da segurança alimentar e nutricional**. Brasília, DF: ABRANDH, 2010. Disponível em: < http://www.redsan-cplp.org/uploads/5/6/8/7/5687387/dhaa_no_contexto_da_san.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução N 8/2012. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/portalanterior/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 mai. 2017.

BRASIL. Decreto N 8.752, de 9 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 6 jun. 2017.

BRASIL. Parecer CNE/CEB N 9/2009. **Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em: 8 de jun. 2017

BRASIL. Resolução CNE/CEB N 2/2009. **Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 8 jun 2017.

BRASIL. Resolução N 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/portalanterior/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana.** Diário Oficial da União, Brasília-DF: 22 de junho de 2004.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos 3.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humano, Ministério da Justiça, 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais.** Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

CALAÇA, S. M.. **O processo ensino-aprendizagem de história no ensino fundamental:** seus limites, suas possibilidades. 2008. 176 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CALISSI, L.. A escola como espaço de formação/transformação: estratégias metodológicas para educação em/para os Direitos Humanos. In: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. de F. G. & MELO, V. de L. B. (orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

CANDAU, M. V.. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: SACAVINO, S.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** temas, questões e propostas. Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2008.

CANDAU, V. M.. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CARBONARI, P. C. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, E. C. B. **Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão.** Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CARBONARI, P. C.. Por que educação em direitos humanos? Bases para a ação políticopedagógica. In: RODINO, A. M; TOSI, G.; ZENAIDE, M.N.T; FERNÁNDEZ, M.B. (Orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 165-180.

CARVALHO, J. C. de. P. Etnocentrismo. In: **Revista Interface.** Botucatu, UNESP, v. 1, n. 1, p.181-185, ago. 1997.

CARVALHO, J. S. F. de.. Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos. In: SILVEIRA, M. G. et al (orgs.). **Educação em Direitos Humanos:** Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARVALHO, M. E. G.; ESTEVÃO, C. A. V.. Pedagogia crítica e Direitos Humanos: fundamentos para uma proposta pedagógico-crítica em Direitos Humanos. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 405-432, jul./set. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362013000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CASTILHO, S. D. de, FERREIRA, A. E. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. *Revista de Pesquisa em Políticas Públicas*. Brasília, Edição nº. 3, p. 12-25, agosto de 2014.

CASTILHO, S. D. de. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EDUFMT, 2011.

CAVALCANTE; R. B.; CRISPIM, S. R. A. **A luta pela educação dos negros: a contribuição de D. Toinha**. ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL: GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS – OLHARES DIVERSOS SOBRE A DIFERENÇA. Outubro de 2011, João Pessoa – PB.

CAVALCANTE, Y. Y. de L. **O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado – Comunidade Negra Paratibe, PB**. 2013. p. 197. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CEAFRO. **Informe sobre políticas e movimentos negros na Paraíba**. agosto, 2009. Disponível em: <http://www.ceafro.ufba.br/web/arquivos/publicacoes/Informe_Paraiba.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

CESAR, C. M.. **Filosofia na América Latina: polêmicas**. In: Reflexão. PUCAMP, n. 30, set/dez, 1984.

CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHAGAS, W. F & CARVALHO, J. E. de.. **Relatório final de atividades de extensão: Saberes e fazeres afro-brasileiros e indígenas na sala de aula**. Guarabira: UEPB/PMJP, 2016.

CHAGAS, W. F.. **Formação continuada de professores/as e a educação para igualdade racial: um desafio político**. In: XVII Encontro Estadual de História – ANPUH – PB. e-ISSN: 2359-

2796, v. 17, n. 1, 2016. Disponível em: <

<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/xviiieh/xviiieh/paper/view/3243/2736>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CHAGAS, W. F.. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, jan./mar. 2017.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n1/2175-6236-edreal-42-01-00079.pdf>>. Acesso em: 6 abr. 2017.

CHAUÍ, M.. **O que é ideologia**. 38 ed.. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção primeiros passos).

COHEN, E. & FRANCO, R.. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLL, A. N.. **Propostas para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. São Paulo: Instituto Pólis, 2002.

COLPANI, C. L.. Teologia da Libertação e Teoria dos Direitos Humanos. In: WOLKMER, A. C. (org.s). **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

COMPARATO, F. K.. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

CONSTANZA, R. **Economia Ecológica**: uma Agenda de Pesquisa in Valorando a Natureza, Análise Econômica para o Desenvolvimento Sustentável pp. 111- 139. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

CORÁ, M. A. J.. Memória e patrimônio imaterial: formação de identidade a partir dos patrimônios culturais do Brasil. **Revista NAU Social** – v. 4, n. 6, p. 120-132 mai/ out 2013. Disponível em: < <http://www.periodicos.adm.ufba.br/index.php/rs/article/view/312/250>>. Acesso em: 23 abr. 2017.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República**: momentos decisivos. 8 ed. rev. e ampl. São Paulo: Edunesp, 2007.

COSTA, I. E. da.. **A resignificação da identidade quilombola na comunidade de Paratibe, João Pessoa-PB**: uma análise a partir do processo de resistência. 2016. 177 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas). Universidade Federal da Paraíba.

D'ADESKY, J.. **Pluralismo Ético e Multiculturalismo**: Racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2001.

DALCASTAGNÉ, R. **Literatura brasileira contemporânea**: um território contestado. Vinhedo/Rio de Janeiro: Horizonte/Editora da Uerj, 2012.

D'AMBROSIO, U.. **Educação quilombola**. Disponível em: < <http://antigo.acordacultura.org.br/nota10/programa/8>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

DEVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DOMINGUES, P. *Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos*. Tempo, v.12, n. 23, 2007.

DEVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, R. M. G. (org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: editora universitária, 2007.

DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro - a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUTRA, N. O. **Mangazeiros ou quilombolas: histórias, memórias e identidades dos negros do mangal/barro vermelho (urubu de cima – sec. XVIII-XXI-BA)**. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE PESQUISA, CULTURA, SOCIEDADE E LINGUAGEM: Os Sertões da Bahia, 1, 2011, Caetité. *Anais*. Caetité, out. 2011.

FORTUNATO, G. J. G. M. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar no contexto das comunidades remanescentes de quilombos**. 2014. 135 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição e Saúde) – Universidade Federal de Goiás.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo, 1999, pp. 1-7.

Disponível em: < <http://ftp-acd.puc-campinas.edu.br/pub/professores/cchsa/lucianeoliveira/Planejamento%20de%20Ensino/Tema%202%20-%20Interdisciplinaridade/Texto%202%20-%20Interdisciplinaridade.pdf> >. Acesso em: 1 jun. 2017.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 7585, agosto, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782003000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 mai. 2017.

GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação do professor**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Cultura Negra e Identidade).

FARIAS, M. N. P. de. **Sou, por isso somos e por sermos, sou**. 2001. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Paraíba.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERREIRA, A. E.; CASTILHO, S. D. de. **Reflexões sobre a educação escolar quilombola**. RP3 Revista de Pesquisa em Políticas Públicas, 3 ed., ago. 2014, pp. 12- 24. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rp3/article/view/11775/8282>>. Acesso em: 29 abr. 2017.

FIGUEIRÓ, M. N. D. A viabilidade dos temas transversais a luz da questão do trabalho docente. **Revista de psicologia social e institucional** - Volume 2, nº1, 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/textov2n12.htm>>. Acesso em: 31 mai. 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA, I. da S. Movimento Negro na Paraíba: breve histórico. In: ROCHA, S. P. da; FONSECA, I. da S. (orgs). **População Negra na Paraíba: Educação, História e Política**. Campina Grande: EDUFCG, 2010.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**. Vol. 29. n.78. Campinas, maio/ago, 2009.

FORTES, C. **Resistência, política e elegância: o empoderamento através do turbante**. Teresina: Entrecultura, 2009. Disponível em: <<http://entrecultura.com.br/2016/08/11/resistencia-politica-e-elegancia-o-empoderamentoatraves-do-turbante/>>. Acesso em: 4 mai. 2017.

FORTES, M. E. P. **Relatório antropológico de identificação e delimitação da Comunidade Negra do Bonfim**. João Pessoa: INCRA, 2007.

FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação**. ETD. Educação Temática Digital, v. 18, p. 511-531, 2016.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 8ª ed., 1983.

FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40 reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Sobre educação: diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, F. F. B. de. Educação para os direitos humanos: qual pedagogia?. In: ZENAIDE, M. de N. T. *et al* (orgs.). **A formação em direitos humanos na Universidade**: ensino, pesquisa e extensão. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GASPAR, Lúcia. **Movimento de Cultura Popular**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. 2008. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 2 mar. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GABARRA, L. O. Olhar com os olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. In: BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 67-72.

GIROUX, H. A.; SIMON, R.. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, maio/ jun., 1995, p. 20-29.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GOMES, N. L. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação. maio/jun/jul/ago., n. 23, 2003.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://retratos.da.escola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/127/230>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

GOMES, N. L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei N 10. 639/2003: breves reflexões. In: BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, pp. 19-25.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnico_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

GONÇALVES, M. R. P. Comunidade negra de Paratibe: de quilombo a bairro e de bairro a quilombo: 200 anos de posse da terra. In: BANAL, A; FORTES, M. E. P. (orgs). **Quilombos da Paraíba**: a realidade de hoje e os desafios para o futuro. João Pessoa: Imprell gráfica e editora, 2013. 312 p.

HAERTER, L. **Uma etnografia na comunidade negra rural cerro das velhas**: memória coletiva, ancestralidade escrava e território como elementos de sua auto identificação quilombola. 2010. 145 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HALL, S. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardiã Resende e outros. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L. & BARRETO, A. (orgs.). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça – módulo III**. CEPESC, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Brasília, 2010.

HEILBORN, M. L.; ARAÚJO, L. & BARRETO, A. (orgs.). **Gestão de políticas públicas em gênero e raça/ GPP-GeR: módulo VI**. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

HERRERA FLORES, J. Hacia una visión compleja de los derechos humanos. In: _____. (org). **El vuelo de Anteo**: derechos humanos y critica de la razón liberal. Madrid: Desclée, 2000.

HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E.. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, S. A. dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC, SECADI, 2007.
IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas**: 120 anos após a abolição. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008.

JOÃO PESSOA. PMJP/SEDEC. **Resolução N 02/2007**. A Educação das Relações ÉtnicoRaciais e o Ensino da Temática de História e Cultura Afro-Brasileira no Sistema Municipal de Educação. João Pessoa: Conselho Municipal de Educação (CME), 2007. Disponível em: Conselho Municipal de Educação. Acesso em: 13 out. 2015.

JOÃO PESSOA. **Diretriz Curricular do Município de João Pessoa/PB**. João Pessoa/Paraíba/ Brasil: PMJP/SEDEC, jan. 2011.

JOÃO PESSOA. **Diretriz Curricular do Município de João Pessoa/PB.** João Pessoa/Paraíba/ Brasil: PMJP/SEDEC, jan. 2012.

JOÃO PESSOA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** EQASSM. JOÃO PESSOA: [s.n], 2016 a.

JOÃO PESSOA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** EQASSM. JOÃO PESSOA: [s.n], 2016 b.

JOÃO PESSOA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** EQASSM. JOÃO PESSOA: [s.n], 2016 a.

JOÃO PESSOA. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.** EQASSM. JOÃO PESSOA: [s.n], 2016 b.

KHAN, Irene. **A verdade desconhecida:** pobreza e direitos humanos. Carnaxide, PT: Objectiva, 2010.

LOPES, S. A. **Relações étnico-raciais nas políticas educacionais e nos projetos políticos pedagógicos:** desafios. 2016. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba.

LOPES, D. L. **A formação de professores na dimensão de uma educação quilombola.** XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o Mercossul CONE SUL de 03 a 05 de novembro de 2010. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Florianópolis- Santa Catarina- Brasil (p. 335- 364).

LARCHERT, J.M.; OLIVEIRA, M.W. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013.

LIMA, S. M. B. **Fontes de informação na construção da memória da professora Antônia do Socorro Silva Machado:** uma pessoa, uma escola dentro da comunidade. 2010. 93 p.. (Monografia de graduação) João Pessoa, UFPB/ CCSS.

LEITE, M. S. A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da ANPED (1994-2002). In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p. 77-89.

LEITE, I. B. **Os quilombos no Brasil:** questões conceituais e normativas. In: Etnografia, vol. 12 (2), 2000. p. 333-354.

LE MOS, D. C. de A. **Entre a Palmatória e a Moral.** In: Nossa História, Ano 2, n.º 15, janeiro de 2005.

LIMA, H. P. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOPES, R. **Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. 2009. Disponível em: <http://www.ifpi.edu.br>. Acessado em: 30 abr. 2017.

MACÊDO, D. de J. S. **Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico/ BA**: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. 216 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação.

MACIEL, M.E. Identidade Cultural e Alimentação. In: CANESQUI, A.M.; DIEZ GARCIA, R.V. **Antropologia e nutrição**: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MALIGHETTI, R. Exceder a exceções práticas quilombolas de novas cidadanias. In: BANAL, A.; FORTES, M. E. P. (orgs.). **Quilombos da Paraíba**: a realidade de hoje e os desafios para o futuro. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

MALUF, M.; MOTT, M. L. **Recônditos do mundo feminino**. In: NOVAIS, F. A.; SEVCENKO, N. (orgs.). História da vida privada no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. Ed.. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATO, D. Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: CANDAU, V. M. C. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. prefácio Paulo Freire; apresentação Moacir Gadotti; tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MCSHERRY, J. P. *Los Estados depredadores: la Operación Condor y la guerra encubierta en América Latina*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideu, 2009.

MERCADO, L. P. L.; NEVES, Y. P. da. C. e S.. A escola como espaço dos direitos humanos. In: RIBEIRO, M. R.; RIBEIRO, G. (orgs.). **Educação em direitos humanos e diversidade**: diálogos interdisciplinares. Maceió: EDUFAL, 2012.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico – Censo Escolar 2010. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: < http://inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnico>. Acesso em: 5 jun. 2017.

MEC. **Contribuições para implementação da Lei N 10. 639/2003.** Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

MEC. **Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015.** SECADI: 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacaocontinuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>>. Acesso em: 9 de mai. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola.** 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MELO NETO, J. F. de. Educação popular em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (orgs.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológico.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

MELLO, M. M. **Reminiscências dos Quilombos:** territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. 267p.

MERCADO, L. P. L.; NEVES, Y. P. da. C. e S. A escola como espaço dos direitos humanos. In: RIBEIRO, M. R.; RIBEIRO, G. (orgs.). **Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares.** Maceió: EDUFAL, 2012.

MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. da. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MOURA, C.. Organizações negras. In: SINGER, P.; BRANT, V. C.. **São Paulo:** o povo em movimento. 4 ed. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1983.

MOURA, C. **Rebeliões na Senzala. Quilombos, insurreições, guerrilhas.** São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1981.

MOURA, G. Proposta pedagógica. In: **Educação Quilombola.** Salto para o Futuro / TV Escola; SEED-MEC: Boletim 10, junho, 2007.

MOURA, M. G. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Conselho Nacional de Educação. Brasília DF, 2011. 39p.

NASCIMENTO FILHO, C. R. **A fronteira móvel: homens livres pobres e a produção do espaço na Mata Sul da Paraíba (1799-1881).** 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba.

NASCIMENTO, P. H. **Direitos culturais e territoriais das populações quilombolas.** Um estudo da expansão da zona urbana de João Pessoa sobre o quilombo de Paratibe. 2014. 144. p. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NETO, J. F. de M. Educação popular em direitos humanos. In: SILVEIRA, M. G. S. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

KONDER, L. **História das ideias socialistas no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** UNIC/Rio/005 – agosto 2009. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

PARAÍBA. **Resolução N 149/2010.** Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da História e Cultura Indígena para o Sistema Estadual de Ensino da Paraíba. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/8129384/pg-2-diario-oficial-do-estado-da-paraibadoepb-de-21-09-2010>>. Acesso em: 10 jun 2017.

PASSOS, J. C. dos. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR, M. A. da S. (org.) **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas.** Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>, acesso em: 24 fev. 2016.

PIOVESAN, F. Direitos humanos: desafios e perspectivas contemporâneas. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, Porto Alegre, RS, v. 75, n. 1, p. 107-113, jan./mar. 2009.

PMJP. **Prefeitura começa a definir metas do programa Escola Nota 10 para este ano** [2012]. Disponível em: <<http://www.joaopessoa.pb.gov.br/prefeitura-comeca-a-definir-metas-doprograma-escola-nota-10-para-este-ano/>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – **PMEDH/2005.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

PEDROZA, R. L. S.; CHAGAS, J. C. Direitos humanos e projeto político-pedagógico: a escola como espaço da construção democrática. In: RIBEIRO, M. R.; RIBEIRO, G. (orgs.). **Educação em direitos humanos e diversidade: diálogos interdisciplinares.** Maceió: UFAL, 2012.

PINEDA, F. L. É hora de sacudir os velhos preconceitos e de construir a Terra: sobre a educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PINTO, C. R. J. **Feminismo, história e poder**. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 36: p. 15-23, jun. 2010.

PRADO, E. Políticas públicas educacionais e comunidades quilombolas: relações indissociáveis. In: DAXENBERGER, A. C. S. & SOBRINHO, R. G. de S. (orgs.). **Comunidades quilombolas: das reflexões às práticas de inclusão**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

PRONER, C. Reinventando los derechos humanos: el legado de Joaquín Herrera Flores. In: PRONER, C.; CORREAS, O. (orgs.). **Teoria crítica dos direitos humanos: in memoriam Joaquín Herrera Flores**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2011.

Quilombos da Paraíba. Disponível em: <<http://quilombosdapaiba.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

RAGIN, C. C. The Goals of Social Research. In: RAGIN, C. C.; AMOROSO, L. M. (orgs.). **Constructing Social Research: the unity and diversity of method**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1994.

RANGEL, T. João Pessoa é a capital com maior taxa de homicídios de negros no país. **G1 Paraíba**, João Pessoa, 2 de jul de 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2014/07/joao-pessoa-e-capital-com-maior-taxa-dehomicidios-de-negros-no-pais.html>>. Acesso em: 1 de jul 2016.

Relatório RAI O X, 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B6T2Uz6ZwwazZ0RjcE1OM3VuYlE/view>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

RIOS, F. M. **Institucionalização do Movimento Negro no Brasil Contemporâneo**, 2009. 168 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP).

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, L. C. As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e projeto políticopedagógico. In: **Currículos, Relações Raciais e Cultura Afrobrasileira. Boletim 20 Salto Para o Futuro/ TV Escola**. Secretária de Educação a Distância/ Ministério da Educação, Outubro de 2006.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. **À Luz da Lei 10.639/03, avanços e desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas**. v. 5, n. 11. Florianópolis: Revista da ABPN, 2013.

RODRIGUES, J. C. **O corpo na história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. 20 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global Editora, 1985.

SACAVINO, S. B. **Democracia e educação em direitos humanos na América Latina**. Petrópolis: DP et alii; Rio de Janeiro: NOVAMÉRICA, 2009.

SACAVINO, S. Neoliberalismo, Democracia e Direitos Humanos. In: **Revista Novamerica**, n. 78, Jul, 1998, p. 22-26.

SCHNORR, G. M. Pedagogia do Oprimido. In: SOUZA, A. I. (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SADER, E. **A grande revolução negra**. Jornal do Brasil, 4 jan. 2004.

SADER, E. **Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil**. In: SILVEIRA, M. et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SANTANA, C. E. C. **Processos educativos na formação de identidade em comunidades remanescentes de quilombo: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras**. UNEB, 2005.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. de S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p.777-821.

SANTOS, I. A. A. dos. *O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo*. São Paulo: CONE, 2001.

SANTOS, K. R. C.; SOUZA, E. P. **SEPPIR: promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo**. 1ª ed. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/central-deconteudos/publicacoes/seppir-promovendo-a-igualdade-racial-para-um-brasil-semracismo.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

SANTOS, M. A. dos S. Preto, pardo, negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira. In: BRANDÃO, A. P. (org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010, p. 27-36.

SANTOS, V. de L. **Com que cor se pinta o negro nas histórias em quadrinhos?** 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, V. de L. *Com que cor se pinta o negro nas Histórias em Quadrinhos?*. 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia.

SÃO PAULO. *Cadernos de Formação Educação Popular e Direitos Humanos*. 2015.

Disponível em: <

https://www.paulofreire.org/images/pdfs/livros/Cadernos_Formacao_Educacao_Popular.pdf>.

Acesso em: 2 mar. 2017.

SAULE JÚNIOR, N. (org). **A situação dos direitos humanos das comunidades negras e tradicionais de Alcântara. O direito a terra e à moradia dos remanescentes de quilombos de Alcântara, MA - Brasil**. Relatório da Missão da Relatoria Nacional do Direito à Moradia Adequada e à Terra Urbana. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

SILVA, A. A.; CARREIRA, D. (orgs.). **O Ministério Público e a Igualdade Étnico-Racial na Educação**: contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003. 1ª ed. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa, 2015. Disponível em:

<http://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO_Guia_Ministerial_Igualdade_racial_WEB.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2017.

SILVA, A. C. da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Secadi, 2005.

SILVA, A. C. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2004.

SILVA, G. F. da; SANTOS, J. A. dos. (orgs.). **RS negro**: cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. Disponível em: <

<http://www.pucrs.br/edipucrs/ahrs/rsnegro.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2017.

SILVA, G. M. da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de — educação diferenciada do Território Quilombola de Conceição das Criolas. Brasília, 2012. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UNB, Brasília.

SILVA, H. **Educação em Direitos Humanos**: conceitos, valores e hábitos. Exame TeóricoPrático. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de São Paulo.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre, v.30, n.3, p.489-506, set./dez. 2007.

SILVA, P.B.G. **10 anos da Lei nº 10.639/03** – Um olhar crítico-reflexivo. Seminário Virtual Nacional História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola. Pernambuco: Fundação Joaquim Nabuco, 2013.

SILVA, P. O. **A cultura quilombola está na escola?** 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVA, T. D. *Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica*. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro, 2015. 48p.

SILVA, T. M. C. da. *Lemba Odu: práticas informacionais no contexto do Movimento Negro na cidade de João Pessoa-PB*. João Pessoa, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, T. T. da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

SILVEIRA, S. R. Currículo e a Cultura Afro-Brasileira: um estudo sobre a energia vital e a manifestação motora e corporal. In: DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SOBRINHO, Rosivaldo Gomes de Sá (Orgs). **Comunidades Quilombolas e Diversidade Étnico-Racial: Diferentes Olhares e Perspectivas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SILVEIRA, R. M. G. et ali (org.) **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricometodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

SILVEIRA, R. M. G.; NADER, A. A. G. & DIAS, A. A. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos** – versão preliminar. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

SOARES, C. G. Raça, classe e ação afirmativa na trajetória política de militantes negros de esquerda. **Revista Política & Sociedade** - ISSN 2175-7984
Florianópolis - SC – Brasil Política & Sociedade - vol. 11 - nº 22 – nov. de 2012. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/21757984.2012v11n22p41/23760>>.
Acesso em: 19 dez. 2016.

SOUZA, B. O. **Aquilombar-se: panorama histórico**, identitário e político do movimento quilombola brasileiro. 2008. 204 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília.

SOUZA, S. P. de. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. 2015. p. 111. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológico**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

TAVARES, J. de L. **Apontamentos para a História Territorial da Parahyba**. Parahyba: Imprensa Oficial, 1910, vol. 1.

THEODORO, H. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: Secadi, 2005.

TOSI, G. **Anotações sobre a história conceitual dos direitos do homem**. 2008. Disponível em: < http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/pbunesco/i_01_anotacoes.html>. Acesso em: 17 dez. 2016.

TRECCANI, G. D. **Terras de Quilombo**: caminhos e entraves do processo de titulação. Belém: Secretaria Executiva de Justiça. Programa Raízes, 2006.

TRINDADE, A. A. C. **Balanco dos resultados da Conferência Mundial de Direitos Humanos**: Viena 1993. In: Revista Brasileira de Política Internacional, vol. 36, n. 2, 1993, pp. 9-27.

UNESCO. **Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

UNESCO. **Relatório Mundial do UNESCO “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”**. 2007. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

UNESCO. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003**. Representação da UNESCO no Brasil. Ministério da Educação, 2008. Disponível em: < http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf>. Acesso em: 30 de jun. 2016.

UNESCO. **Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCOOrganiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A4ncia-e-Cultura/declaracao-universal-sobre-adiversidade-cultural-e-plano-de-acao.html>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

VASSALO, S. P. **Identidade negra, cidadania e memória:** os significados políticos da Capoeira de Angola contemporânea. Rio de Janeiro: Interseções, v. 13, n. 2, p. 334-350, dez 2011. Disponível em: <
<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/4619/3417>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

VEIGA, I. P. A. (org). **Educação básica e educação superior:** projeto político-pedagógico da escola. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIOLA, S. E. A. Direitos humanos no Brasil: abrindo portas sob neblina. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* (orgs.). **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

VIOLA, S. E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, A. M. M. & TAVARES, C. (orgs.). **Políticas e fundamentos da Educação em Direitos Humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

ZENAIDE, M. de N. T. Os desafios da educação em direitos humanos no ensino superior. In: SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. (orgs.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2010.

ZENAIDE, M. de N. T. & SILVA, M. S. M. do M. Estratégias para elaboração do Plano de Ação em Direitos Humanos. In: FLORES, E. C. F. *et al* (orgs.). **Educação em direitos humanos & educação para os direitos humanos.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 307336.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. C. (org.). **Educação intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WARREN, I. S. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo. *História: Debates e Tendências*, vol. 7, nº 1, p. 9-21, jan./jun. 2008.

WILSON, P. **Empowering the self-directed team.** Great Britain: Gower Publishing Limited, 1996.

ENTREVISTAS

Entrevista com a diretora adjunta da manhã da EQASSM (DE), concedida em 17/10/2016, em João Pessoa – PB.

Entrevista com o diretor de Gestão Curricular da Secretaria Municipal de Educação (DM), concedida em 15/02/2017 em João Pessoa – PB.

Entrevista com o coordenador do curso de formação continuada “Saberes e Fazeres Afrobrasileiros e Indígenas na Sala de Aula (C), concedida em 16/11/2016 em João Pessoa-PB.

Entrevista com a professora de História da EQASSM (PH), concedida em 25/04/2017 em João Pessoa-PB.

Entrevista com a professora polivalente da EQASSM (POL2), concedida em 02/05/2017 em João Pessoa-PB.

Entrevista com o professor de literatura da EQASSM (PL), concedida em 15/05/2017 em João Pessoa-PB.

Apêndice A - Diagnóstico da EQASSM e da CQP

- 1. Origem do nome da escola:**
- 2. Data da criação da escola:**
- 3. Caracterização da comunidade:**
 - 3.1 Localização:
 - 3.2 Atende os alunos de quais bairros?
 - 3.3 Condição econômica e grau de escolaridade dos pais dos alunos:
 - 3.4 Caracterização do bairro de Paratibe (opções de lazer, índice de violência, transporte público, saneamento básico, água, energia, correios, posto de saúde, escolas, etc)
- 4. Caracterização da escola:**
 - 4.1 Horário de funcionamento:
 - 4.2 A quantidade e o perfil de educando(a)s atendido(a)s:
 - 4.3 Dependências da escola – infraestrutura:
- 5. Organização escolar**
 - 5.1 IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica):
 - 5.2 Principais problemas: () desinteresse do(a)s educando(a)s () indisciplina () falta de comprometimento com as tarefas de casa () faltar as aulas () bullying () Outros

 - 5.3 Projetos educativos e culturais dentro e fora da sala de aula:
 - 5.4 O que a escola tem feito para reverter essa situação?
- 6. Perfil do(a)s professore(a)s e a participação dos pais/ responsáveis**
 - 6.1 N° de professores:
 - 6.2 N° de profºs com Graduação:
 - 6.3 N° de profºs com Pós-Graduação:
 - 6.4 N° de profºs efetivos:
 - 6.5 Relação entre os profºs e a equipe gestora:
 - 6.6 Relação entre os pais e a escola:
 - 6.7 Relação com o Conselho Tutelar:

Apêndice B - Entrevista semi-estruturada – gestor(a) da EQASSM: _____ Data: ____/____/____

1. A EQASSM e a construção da educação escolar quilombola

- Quem foi a Professora Antônia do Socorro Silva Machado?
- Como ocorreu o processo de construção desta escola (lutas, dificuldades, conquistas)?
- Em que ano a comunidade escolar reconheceu esta escola como escola quilombola? Quais os fatores internos e/ou externos influenciaram nesse reconhecimento como escola quilombola pela comunidade escolar?
- Esta escola já é reconhecida pelo Poder Público (MEC, PMJP, Sedec etc) como escola quilombola?
- Em caso negativo, o que a comunidade escolar tem feito para reverter essa situação? • Em caso afirmativo, de que forma o Poder Público tem contribuído para a efetivação da Educação Quilombola nesta Escola?

- Qual a parceria/o envolvimento da escola com a CQP?

2. A EQASSM e a efetivação do currículo escolar quilombola

- A escola possui PPP?
- Como foi a construção do PPP? Quem participou?
- Quais os aspectos pedagógicos do PPP favorecem a construção de um currículo escolar quilombola?
- Quais os recursos didáticos e tecnológicos que a escola disponibiliza para a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais? E quais os mais utilizados na escola? • Quais os projetos educativos sob a perspectiva étnico-racial que a escola desenvolve? • Quais propostas pedagógicas que a EQASSM vem desenvolvendo contribuem para bom atendimento do(a)s educando(a)s negro(a)s e/ou quilombolas no espaço escolar?
- A escola realiza reuniões com os pais/responsáveis? Quais os objetivos?
- Qual o envolvimento da escola com a família?

Apêndice C - Entrevista semi-estruturada - professor da formação continuada étnico racial da EQASSM _____ **Data:** ____/____/____

1. Segundo o Censo Escolar de 2014 (INEP), há 27 escolas que se declaram como quilombolas no Estado da Paraíba. Contudo, no dia 8 de novembro de 2016, na “IV Semana Afro-Paraibana - Patrimônios Culturais e Educação”, o Procurador José Godoy afirmou: “As escolas quilombolas é um deficiência no Estado da Paraíba, apesar de existir uma Resolução do Ministério da Educação – da criação das escolas quilombolas-aqui não foram criadas. Nós temos um TAC (Termo de Ajustamento de Conduta) com a Prefeitura de João Pessoa, para que agora comece a ter uma proposta pedagógica na escola situada no quilombo de Paratibe. Existem aqui escolas dentro dos quilombos, mas não são escolas com proposta quilombola. Isso é outra estratégia a ser enfrentada”.

Como o senhor explica essas duas afirmações – do INEP e do Procurador José Godoy? Qual a diferença entre “escolas que se declaram quilombolas” e “escolas quilombolas”?

2. Como ocorreu o processo de construção da Formação Continuada “Saberes e Fazeres Afro-Brasileiros e Indígenas na Sala de Aula” na EQASSM (lutas, dificuldades, conquistas)? Quais sujeitos contribuíram com a construção desta formação continuada na EQASSM?

4. Quais foram os pontos positivos e os negativos da formação continuada nesta escola? Para os pontos negativos, quais as sugestões/ as dicas que o senhor compartilharia para melhorar em uma próxima intervenção nesta escola?

5. Na sua visão, na EQASSM, há uma educação escolar quilombola ou uma educação quilombola? Por quê?

6. Qual a sua concepção a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas na EQASSM?

Apêndice D – Entrevista semi-estruturada - Diretor de Gestão Curricular (DGC) da Secretaria Municipal de Educação (SEDEC) de João Pessoa-PB
_____ **Data:** ____/____/____

1. Na Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa, há algum setor/órgão específico que promova a igualdade racial e a diversidade cultural no espaço escolar?
2. O que a Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa tem feito para a efetivação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas municipais?
3. Existe algum tipo de monitoramento quanto à prática da Educação das Relações Étnico-Racial nas salas de aula das escolas de João Pessoa? Em caso afirmativo, como acontece? Em caso negativo, quais os motivos do impedimento?
4. Existe alguma formação continuada em processo ou que já realizada para o(a)s professore(a)s visando atender a Lei N 10. 639/2003 nas escolas municipais de João PessoaPB?
5. Nas escolas municipais de João Pessoa, há a distribuição de livros didáticos e paradidáticos que visem ao ensino e a sensibilização das Relações Étnico-Raciais? Em caso afirmativo: Quem os produz? Contempla todo(a)s o(a)s educando(a)s – número de livros suficientes, educando(a)s quilombolas e indígenas?
6. Em João Pessoa, como a Lei N 10.639/2003 está sendo implantada na Educação Escolar Quilombola? Quais as dificuldades, os entraves?
7. Como é o diálogo da Diretoria de Gestão Curricular (DGC) com escolas municipais de João Pessoa-PB para a efetivação da Educação das Relações Étnico raciais no ambiente escolar?

Apêndice E - Questionário – professor(a) nº: _____ Data: ____/____/____

1. Identificação pessoal

- Nome:
- Email:
- Data de Nascimento ou Idade:
- Bairro:
- Religião:
- Sexo: () Feminino () Masculino
- Cor: () Branca () Preta () Parda
- Descendência Quilombola? () Sim () Não
- Descendência Indígena? () Sim () Não
- Qual o seu sonho? _____

2. Identificação profissional

- Função **NESTA** escola:
- Educação Infantil () Fundamental I () Fundamental II ()
- Grau de Escolaridade: Sem graduação () Graduação Incompleta () Graduação ()
Especialização () Mestrado () Doutorado ()
- Instituição em que fez a graduação:
- Instituição em que fez a pós-graduação:
- Curso:
- Quantos anos de experiência em sala de aula?
- Há quantos anos trabalha **NESTA** Escola?
CONTRATADO(A) () CONCURSADO(A) ()
- Atua em **OUTRA** escola? () Sim () Não
- Em caso afirmativo, a escola é: () Privada () Pública
- Sendo “pública”, a escola é da Rede: () Municipal () Estadual

3. Situação escolar

- **O que dificulta e desmotiva⁴⁸ o seu trabalho NESTA escola?**
- Falta de valorização profissional ()

⁴⁸ Sem motivação, sem vontade, desânimo

- Baixo salário ()
- Turmas numerosas⁴⁹ ()
- Indisciplina do(a)s educando(a)s ()
- Desinteresse do(a)s educando(a)s em aprender ()
- Falta de apoio/ de envolvimento da Família do(a)s educando(a)s ()
- Falta de infraestrutura da escola ()
- Questões administrativas da própria gestão escolar – excesso de memorandos, ofícios, aspectos relativos aos horários ()
- **Como foi desenvolvido o projeto político pedagógico (PPP) desta escola em 2016?**
- Pela aplicação de modelo encaminhado pela Secretaria de Educação ()
- Foi elaborado pelo(a) diretor(a) ()
- O(A) diretor(a) elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores para sugestões e depois chegou à versão final ()
- Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final ()
- Foi elaborado pelo(a) diretor(a) e por uma equipe de professores ()
- De outra maneira ()
- Não sei como foi desenvolvido ()
- Não existe Projeto Pedagógico ()

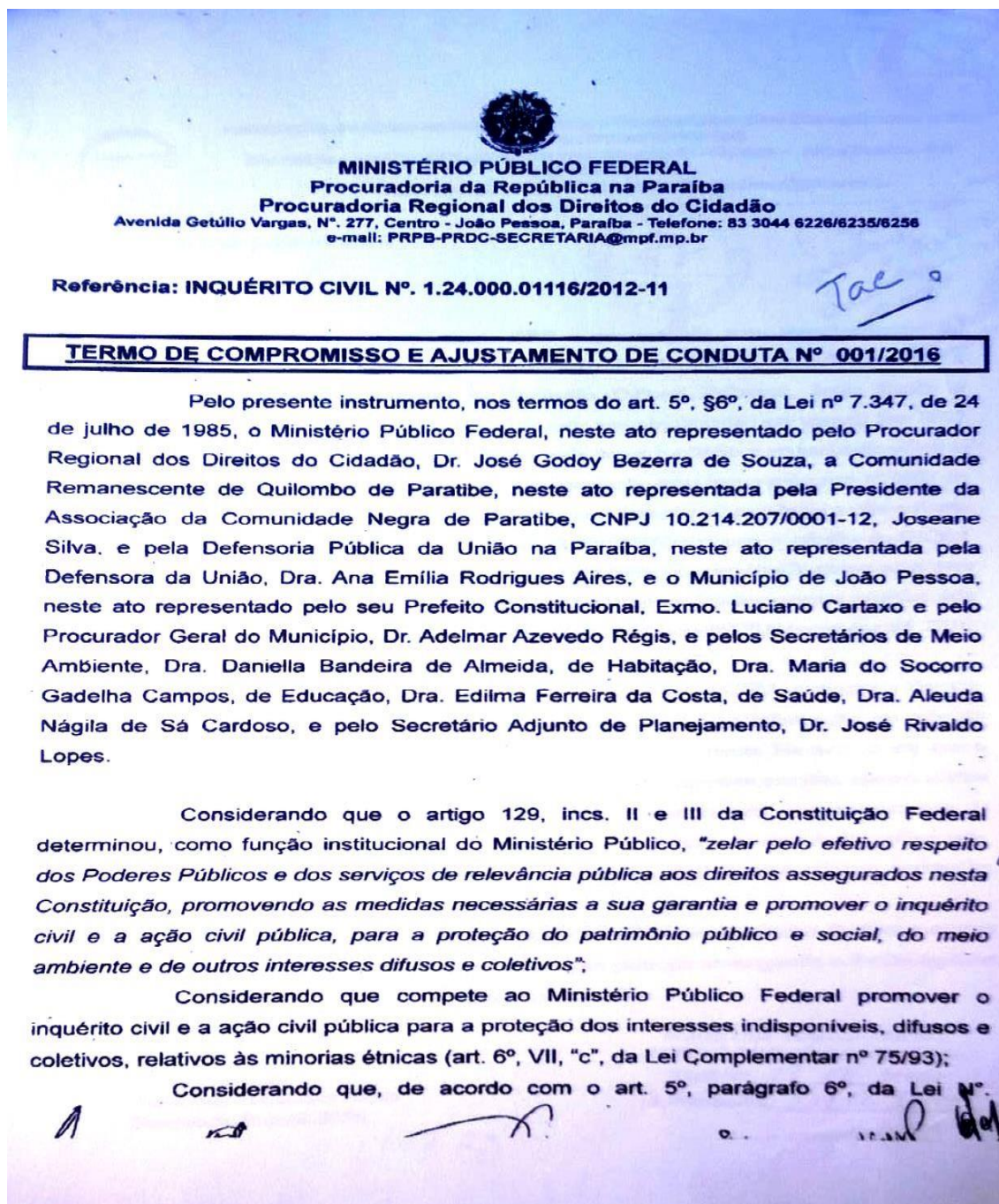
⁴⁹ Muito(a)s educando(a)s em sala de aula

Apêndice F - Entrevista semi-estruturada – professor(a) nº:

_____ **Data:** ____/____/____

1. Na EQASSM, em Paratibe, existe uma educação a favor dos Direitos Humanos e das Relações Étnico-racial? Por quê?
2. Como os temas – Direitos Humanos e Diversidade Cultural – vêm sendo desenvolvidos na EQASSM em Paratibe? Dê pelo menos um exemplo de uma prática pedagógica sob o viés étnico-racial que você realizou e considerou importante para a efetivação da educação escolar quilombola.
3. Após a formação continuada étnico racial, o que mudou, em sua visão, a respeito da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena? De que forma?
4. Após a formação continuada étnico racial, o que mudou em suas práticas pedagógicas com o(a)s educando(a)s na EQASSM em Paratibe?
5. O que você pode melhorar no desenvolvimento da educação étnico-racial na EQASSM em Paratibe? (SUGESTÕES)

Anexo 01- Primeira folha do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) para a efetivação de uma educação escolar quilombola na EQASSM (MFP/PB, 2016)




MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
Procuradoria da República na Paraíba
Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão
 Avenida Getúlio Vargas, N°. 277, Centro - João Pessoa, Paraíba - Telefone: 83 3044 6226/6235/6256
 e-mail: PRPB-PRDC-SECRETARIA@mpf.mp.br

Referência: INQUÉRITO CIVIL N°. 1.24.000.01116/2012-11 Tae

TERMO DE COMPROMISSO E AJUSTAMENTO DE CONDUTA N° 001/2016

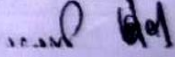
Pelo presente instrumento, nos termos do art. 5º, §6º, da Lei nº 7.347, de 24 de julho de 1985, o Ministério Público Federal, neste ato representado pelo Procurador Regional dos Direitos do Cidadão, Dr. José Godoy Bezerra de Souza, a Comunidade Remanescente de Quilombo de Paratibe, neste ato representada pela Presidente da Associação da Comunidade Negra de Paratibe, CNPJ 10.214.207/0001-12, Joseane Silva, e pela Defensoria Pública da União na Paraíba, neste ato representada pela Defensora da União, Dra. Ana Emília Rodrigues Aires, e o Município de João Pessoa, neste ato representado pelo seu Prefeito Constitucional, Exmo. Luciano Cartaxo e pelo Procurador Geral do Município, Dr. Ademar Azevedo Régis, e pelos Secretários de Meio Ambiente, Dra. Daniella Bandeira de Almeida, de Habitação, Dra. Maria do Socorro Gadelha Campos, de Educação, Dra. Edilma Ferreira da Costa, de Saúde, Dra. Aleuda Nágila de Sá Cardoso, e pelo Secretário Adjunto de Planejamento, Dr. José Rivaldo Lopes.

Considerando que o artigo 129, incs. II e III da Constituição Federal determinou, como função institucional do Ministério Público, *"zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias a sua garantia e promover o inquérito civil e a ação civil pública, para a proteção do patrimônio público e social, do meio ambiente e de outros interesses difusos e coletivos"*;

Considerando que compete ao Ministério Público Federal promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses indisponíveis, difusos e coletivos, relativos às minorias étnicas (art. 6º, VII, "c", da Lei Complementar nº 75/93);

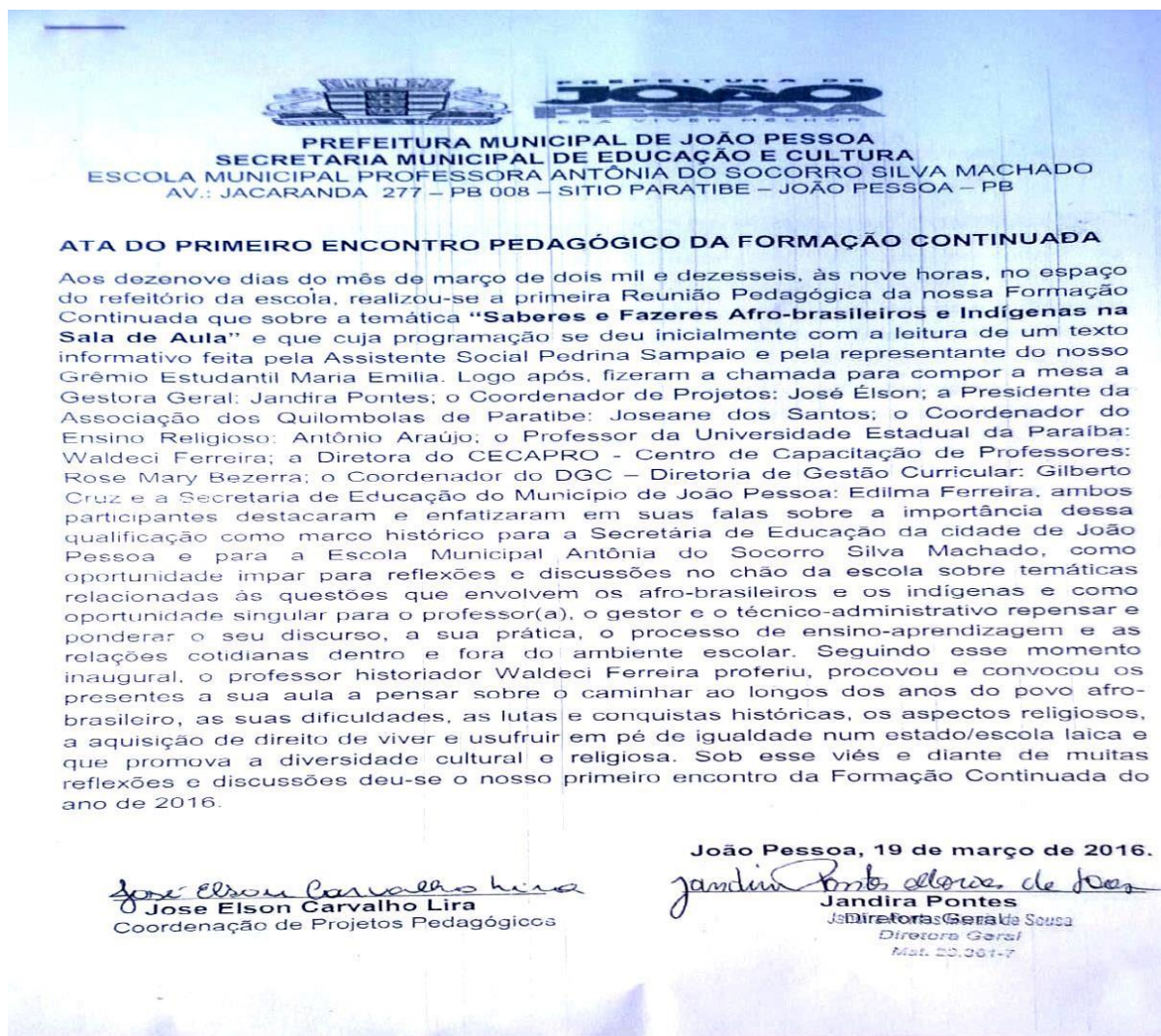
Considerando que, de acordo com o art. 5º, parágrafo 6º, da Lei N°.



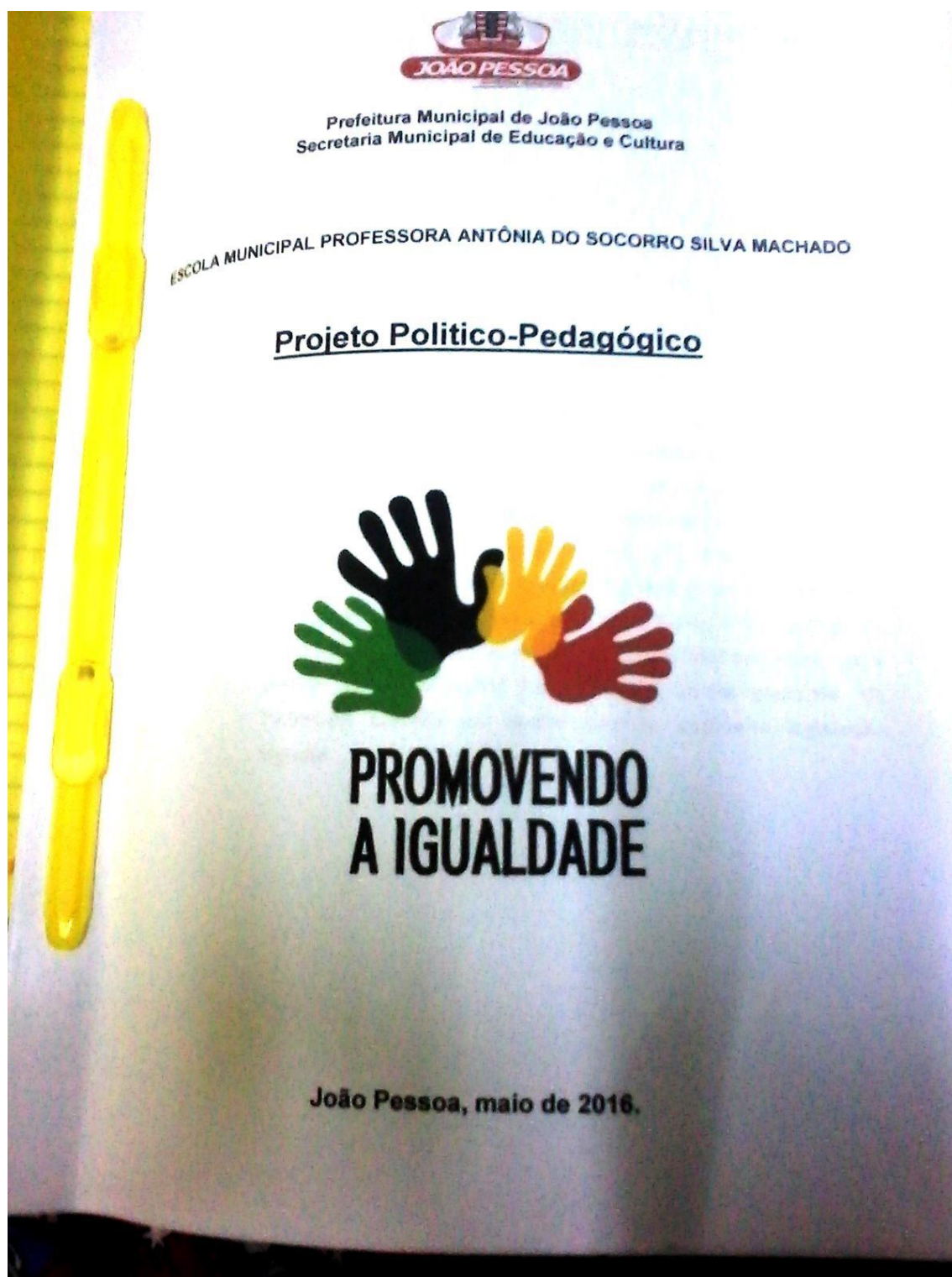
Fonte: COSTA, 2016.

Anexo 02 - Ata do primeiro encontro pedagógico da formação continuada da EQASSM, João Pessoa – PB, realizada em 19 de março de 2016.



Fonte: COSTA, 2016.

Anexo 03 - Capa do PPP/ 2016 da EQASSM reformulado em maio de 2016, em João Pessoa –PB.



Anexo 04 - A primeira folha do PPP/2016 da EQASSM, onde há um breve relato da plenária solene de aprovação desse documento.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO
AV. ABELARDO JUREMA 277 - PB 068 - QUINTO PARATIBE - JOÃO PESSOA - PB
Escola Assinada em 27/05/2016
Edilma Ferreira - Secretária de Educação
Jandira Pontes da Moura Sousa - Diretora Geral

Aos vinte e sete (27) dias de maio do ano de 2016, neste município de João Pessoa-PB, foi aprovado em plenária solene, com a presença dos excelentíssimos senhor Antônio da Silva (representante da Secretaria Municipal de Educação) e senhora Joseane Santos (líder quilombola), e personalidades da comunidade de Paratibe e adjacências que se servem desta instituição escolar, o presente Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Antônio do Socorro Silva Machado, para que a oriente na construção/ formação de novas gerações de **PESSOAS LIVRES** em amplo sentido, conforme legislação vigente.