

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

SANDRA VANESSA FERREIRA DA SILVA

**“RAÍZES, SABERES E RELAÇÕES QUILOMBOLAS”: ANÁLISE DO CURRÍCULO
DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

JOÃO PESSOA/PB

2017

SANDRA VANESSA FERREIRA DA SILVA

**“RAÍZES, SABERES E RELAÇÕES QUILOMBOLAS”: ANÁLISE DO CURRÍCULO
DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

Orientadora: Dra. Deyse Morgana das Neves Correia

JOÃO PESSOA/PB

2017

S586r Silva, Sandra Vanessa Ferreira da.

“Raízes, saberes e relações quilombolas”: análise do currículo de uma escola quilombola / Sandra Vanessa Ferreira da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2017.

58f.

Orientadora: Deyse Morgana das Neves Correia

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação do Campo) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação. 2. Povos quilombolas. 3. Identidade. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.7(043.2)

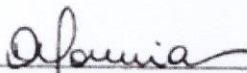
SANDRA VANESSA FERREIRA DA SILVA

**"RAÍZES, SABERES E RELAÇÕES QUILOMBOLAS": ANÁLISE DO CURRÍCULO
DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA**

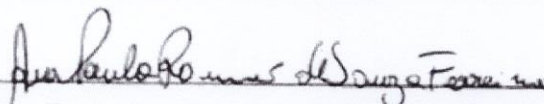
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Departamento de Educação do Campo da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Educação do Campo.

APROVADO EM ____ / ____ / ____

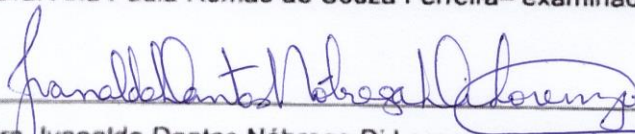
BANCA EXAMINADORA



Dra. Deyse Morgana das Neves Correia – orientadora (IFPB)



Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira – examinadora (UFPB)



Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo – examinadora (UFCG)

“A única arma para melhorar o planeta é a Educação com ética. Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”

(Nelson Mandela)

A Deus, meus Guias Espirituais, e aos Orixás
que abrem e iluminam meus caminhos.

A minha família, mãe, pai (*in memoriam*),
irmãs, sobrinhos, cunhado e minha avó (*in
memorian*). Por eles estou e continuo sempre!

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada realizada é composta de altos e baixos, alegrias, tristezas, momentos difíceis e que parece nada vai dar certo. Mas é muito mais fácil superar todos os obstáculos quando se tem uma base forte e apoio em todas as situações.

Por isso começo agradecendo a Deus, meus Guias Espirituais e aos Orixás, que me fortalecem, me abrem os caminhos e colocam em minha vida sempre um anjo disposto a caminhar comigo, me apoiar, sorrir comigo e me levantar nos momentos difíceis.

Agradeço a minha família, principalmente a minha mãe Ana Lúcia, mulher forte e guerreira, que todos os dias me dá um exemplo de mulher a seguir.

Ao meu pai Ary (*in memoriam*), que sempre me incentivou a estudar, cuidou de mim, me ensinou os valores da vida.

As minhas irmãs, Vanusa e Nina que direta e indiretamente me ajudaram nas mínimas coisas do dia a dia.

Aos meus sobrinhos lindos, João, Lara e Belinha, por todo o amor e carinho que vocês me dedicam todos os dias, vocês não fazem ideia o quanto são importantes para mim.

A minha avó Maria (*in memoriam*), que lutou muito na vida, mesmo semi-analfabeta, para sempre tivéssemos condições dignas para estudar e vencer na vida. E a certeza de que onde quer q ela esteja está feliz demais com mais uma conquista de sua neta. Vó, te amo! E a todos os demais parentes, fazem parte de mim, obrigada!

Agradeço aos meus amigos queridos, novo e antigos, aos irmãos que nós escolhemos e nos escolhem, que a vida vem me presenteando e que me ajudam demais, desde as mínimas coisas da vida às mais essenciais. A Mitchelly que me incentivou a fazer o curso e me iniciou no mundo da Educação do Campo. A Flávia, irmã de todos os momentos. E em especial as amigas que a Especialização me presenteou: Clara, Cacilda, Rachel, Jeane, pelos momentos de alegrias, tristezas, força, desespero, caronas, abrigos, estudos, pela torcida e, principalmente por todas as risadas e brincadeiras, que deixam tudo mais leve.

Aos amigos do confessionário, pelas discussões e risadas. Aos amigos de trabalho, pelo apoio nas lutas, pela torcida, pelos momentos inesquecíveis, pelo companheirismo e pela alegria nas conquistas.

Agradeço ao curso de Especialização em Educação do Campo, que possibilitou ampliar os meus conhecimentos, me mostrar outra realidade e me munir de ferramentas para mudá-la. Agradeço aos professores e colegas, que me ensinaram que a vida é a verdadeira escola.

Agradeço a minha orientadora, Professora Doutora Deyse Morgana das Neves Correia, que sempre com muita paciência e dedicação me direcionou ao melhor caminho para que eu alcançasse meu potencial e que nunca desistisse da caminhada.

Agradeço a Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, na pessoa de sua gestora Jandira Pontes, que abriu as portas para a pesquisa ser realizada. A todos os funcionários que, direta ou indiretamente me acolheram e me auxiliaram.

As colegas professoras que participaram da pesquisa. E ao Professor Waldeci Ferreira, pelo seu belíssimo trabalho em busca de uma educação mais justa em nossa escola.

A Banca Examinadora, agradeço pela imensa contribuição e dedicação com o meu trabalho. Pelos apontamentos e observações que servirão de crescimento intelectual, para este e futuros trabalhos.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram para o sucesso desta caminhada,

Agradeço!

RESUMO

O presente trabalho visa fazer uma análise da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado. Entendendo-se que na história do Brasil, os processos de exclusão social, político, econômico e cultural sempre estiveram presentes e eram tidos como algo natural, e ainda hoje a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam desta exclusão social. Ao longo de toda a história brasileira e que se estende até os dias atuais, a garantia dos direitos quilombolas e o reconhecimento definitivo da posse de suas terras, se constitui em um processo que envolve comunidade quilombola, órgãos públicos, justiça, movimentos sociais, como o Movimento Negro brasileiro, a partir destes processos, grupos minoritários, antes esquecidos, ganharam força e visibilidade a partir de revoltas e manifestações sociais por direitos. Por isso, saber como a aplicabilidade da lei através de práticas pedagógicas está se traduzindo em pertencimento, identificação e inclusão, de educando e educadores, na referida escola, localizada em uma área remanescente quilombola, é o intuito de nossa pesquisa. Bem como, verificar como e se está acontecendo a transformação curricular necessária e voltada a uma Educação Quilombola. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa participante, onde através de entrevista e questionários aplicados a professores do Ensino Fundamental I, observações de aula e planejamentos pedagógicos, nos dá uma ideia dos avanços e desafios observados na busca de uma educação que luta pelo reconhecimento da identidade e do território, e pelo direito à memória e pela vivência da cultura de um povo, traçando um caminho voltado à garantia do direito básico à educação, aos que se encontram às margens da sociedade, os mais necessitados e moradores da periferia local, fazendo com que a educação escolar se constitua como uma base para que as pessoas possam conhecer, defender e promover direitos.

Palavras-chave: Educação. Povos Quilombolas. Identidade. Direitos.

RESUMEN

El presente trabajo pretende hacer un análisis de la aplicabilidad de la Ley n ° 10.639 / 03 y de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Quilombola en la Escuela Municipal Profesora Antônia do Socorro Silva Machado. En la historia de Brasil, los procesos de exclusión social, político, económico y cultural siempre estuvieron presentes eran tenidos como algo natural, aún hoy la resistencia aún es fuerte por parte de la sociedad neoliberal, principalmente por aquellos que aún se han beneficiado de esta exclusión social. A lo largo de toda la historia brasileña que se extiende hasta los días actuales, la garantía de los derechos quilombolas y el reconocimiento definitivo de la posesión de sus tierras, se constituye en un proceso que involucra a la comunidad quilombola, órganos públicos, justicia, movimientos sociales, como el Movimiento Negro brasileño, a partir de estos procesos, grupos minoritarios, antes olvidados, ganaron fuerza y visibilidad a partir de revueltas manifestaciones sociales por derechos. Por eso, saber cómo la aplicabilidad de la ley a través de prácticas pedagógicas se está traduciendo en pertenencia, identificación e inclusión, de educando y educadores, en la referida escuela, ubicada en un área remanente quilombola, es la intención de nuestra investigación. Así como, verificar cómo si está sucediendo la transformación curricular necesaria orientada a una Educación Quilombola. Para ello, realizamos una investigación cualitativa participante, donde a través de entrevistas y cuestionarios aplicados a profesores de la Enseñanza Fundamental I, observaciones de clase y planteamientos pedagógicos, nos da una idea de los avances y desafíos observados en la búsqueda de una educación que lucha por el reconocimiento de la identidad, por el derecho a la memoria y por la vivencia de la cultura de un pueblo, trazando un camino hacia la garantía del derecho básico a la educación, a los que se encuentran a orillas de la sociedad, a los más necesitados y moradores de la periferia local, haciendo con que la educación escolar se constituya como una base para que las personas puedan conocer, defender y promover derechos.

Palabras clave: Educación, Pueblos Quilombolas, Identidad, Derechos

LISTA DE SIGLAS

CEPIS	Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCP	Fundação Cultural Palmares
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização não governamental
PNAP	Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SEMDH	Secretaria do Estado da Mulher e da Diversidade Humana
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Principais Dificuldades Apontadas	46
QUADRO 2	Contribuições Positivas do Projeto.....	48
QUADRO 3	Sugestões para otimização do projeto.....	49

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Atividades mais executadas no projeto.....	45
GRÁFICO 2	Disciplinas vinculadas as atividades.....	46
GRÁFICO 3	Conhecimentos dos professores sobre as DCNQ.....	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ORDENAMENTO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	19
2.1 DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO ORDENAMENTO JURÍDICO DO ESTADO DA PARAÍBA	23
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIRETRIZES, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	25
3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	26
3.2 PRINCÍPIOS BASILARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: IDENTIDADE, TERRITÓRIO E MEMÓRIA	29
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ORIENTAÇÕES À PEDAGOGIA DE PROJETOS E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	35
4 REFLEXÕES SOBRE O PROJETO “RAIZES, SABERES E RELAÇÕES QUILOMBOLAS”	40
4.1 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	56

1 INTRODUÇÃO

A questão territorial, desde muito tempo, é objeto de discussões, contendas e lutas, que desencadearam consequências que afligem todos os âmbitos: sociais, religiosos, educacionais, culturais, dentre outros, trazendo à tona na atualidade questões de marcas muito profundas e antigas, nos fazendo perceber a origem da negação de direitos básicos a determinados grupos sociais.

Desde a invasão do Brasil, em 1500, praticou-se a exploração das riquezas aqui existentes, pelos portugueses, iniciando assim um processo de expulsão dos nativos de suas terras, massacrando-os e exterminando-os.

Como não havia propriedade privada da terra no início da Colonização, a Coroa Portuguesa procedeu a concessão de uso com direito à herança, iniciando a exploração dos africanos e de imigrantes pobres, oriundos da Europa e do Oriente. Mas, é importante enfatizar que este processo não se deu de forma pacífica e condescendente por parte dos povos explorados, dando início também a diferentes formas de luta e resistência, originando os movimentos sociais pela terra e por direitos.

Na história do Brasil, observamos que os processos de exclusão social, político, econômico e cultural sempre estiveram presentes e eram tidos como algo natural, e ainda hoje a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam desta exclusão social. Observa-se esta afirmativa desde a Abolição da Escravatura, quando temendo que os ex-escravos se apossassem das terras, foi promulgada a primeira Lei de Terras, Lei nº 601, de 1850, e implantada a propriedade privada das terras, base legal até os dias atuais para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil.

Portanto, as lutas sociais e revoltas populares eram voltadas às condições de vida e de trabalho dos escravizados, que fugiam e se rebelavam, multiplicando os quilombos e fazendo aumentar nas cidades os movimentos pró-abolicionismo. Após a Abolição da Escravatura outro problema social foi gerado, já que os ex-escravos foram impedidos de se apossar da terra e de construir suas moradias. Para eles, só restaram os piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros ou manguezais das cidades.

Ao longo de toda a história brasileira e que se estende até os dias atuais, a garantia dos direitos quilombolas e o reconhecimento definitivo da posse de suas terras, se constitui em um processo que envolve comunidade quilombola, órgãos públicos, justiça, movimentos sociais, como o Movimento Negro brasileiro.

Como ponto de partida, rumo a visibilidade, tem-se a participação do Brasil na Conferência de Durban (2001), uma conquista significativa e primordial para o Movimento Negro Brasileiro, pois ao assinar a carta-documento produzida nesta ocasião, o governo brasileiro passou a ter obrigatoriedade de implementar ações sistemáticas relativas à promoção da igualdade racial e combate ao racismo, por meio da criação e efetivação de políticas públicas voltadas à população negra.

Grupos minoritários, antes esquecidos, ganharam força e visibilidade a partir de revoltas e manifestações sociais por direitos que aconteceram durante os séculos XIX e XX, sobretudo no continente europeu e nos países da América Latina. Apoiado nessas mobilizações internacionais, o Movimento Negro no Brasil passa a se organizar em movimento social identitário, agregando várias entidades sociais, culturais, religiosas, Organização não Governamentais (ONG), dentre outros, buscando o acesso e a permanência da população negra nas políticas públicas brasileiras, dentre elas a educacional, com a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), oficializando a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileiras.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola identifica-se com a Educação do Campo por entender que ambas compartilham os mesmos objetivos de luta por políticas públicas e por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, envolvendo forma, conteúdo e os sujeitos envolvidos. Não se pode falar em Educação do campo sem falar em pluralismo, e estas políticas públicas devem dar conta deste pluralismo, pois segundo Caldart:

Todas as particularidades na realidade dos trabalhadores do campo hoje e então seria preciso um esforço de pensar a educação desde cada uma delas: pensar na educação dos povos da floresta, na educação dos quilombolas... (CALDART, 2008, p.74).

E é neste contexto que se encaixa a Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, localizada no Quilombo Paratibe, área urbana do município de João Pessoa – Paraíba. A escola funciona nos três turnos e atende cerca de 1000 alunos, do quilombo e dos bairros circunvizinhos, distribuídos nas turmas de Educação Infantil e anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Estruturalmente, a escola conta com 14 salas de aula, biblioteca, sala de informática, e recebe o nome de sua fundadora, que cedeu o terreno para sua construção, contribuindo com o resgate do sentimento de pertença e ancestralidade da comunidade local, fazendo da educação sua principal bandeira de luta.

Apesar da denominação Quilombo de Paratibe, o território se encontra em processo de titularidade e reconhecimento no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tendo desde 2012 realizado seu Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). Por se tratar de um quilombo urbano também é frequentemente vítima da especulação imobiliária. Mesmo com toda historicidade envolvida, a escola poderia ser confundida com qualquer outra instituição municipal de ensino de João Pessoa, a não ser pelos seguintes fatos recentes: pela obrigatoriedade da Lei nº 10.639, o seu Projeto Político Pedagógico foi reestruturado, e outro fato foi a recomendação feita pelo Ministério Público Federal, através de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), para adequação da escola seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013).

No entanto, com a inserção de novos professores oriundos do concurso municipal de 2013, do qual fazemos parte e até hoje atuamos como professora do 3º ano do Ensino Fundamental I, foi observado que esta reestruturação realizada no Projeto Político Pedagógico, não impactava no processo ensino-aprendizagem, nem tão pouco promovia uma interação significativa entre a escola e a comunidade local.

A partir daí mudanças mais significativas começaram a ser implementadas no contexto curricular da escola, das quais podemos destacar: nova reestruturação do Projeto Político Pedagógico, em 2016 e, no mesmo ano, a criação do Programa de Formação de Professores denominado “Formação Continuada Étnico-racial:

Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e indígenas na sala de aula”. Tal formação continuada da Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, da qual nós participamos, assume um caráter inédito e exclusivo por estar localizada no único quilombo do município, subsidiou e ampliou o projeto já existente “Raízes, saberes e relações quilombolas”, que desde 2016 vem sendo vivenciado durante todo o ano letivo, e não só no período em que a escola se dedica a comemorar o Dia da Consciência Negra.

Este formato de projeto suscita que nós professores integremos a temática em nossas aulas em todas as disciplinas, conforme a lei, muito embora, até o presente momento a sua aplicabilidade esteja sendo realizada de forma independente por cada docente, mais precisamente sendo levada a público em momentos de culminância.

Partindo do exposto, surge o interesse de investigar: se o currículo desenvolvido no projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas”, na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado está atendendo a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), e ainda, está se traduzindo realmente em pertencimento, identificação e reconhecimento por parte de professores e alunos na referida escola.

No intuito de responder a esta inquietação, propomos realizar a pesquisa da seguinte forma: levantamento bibliográfico, questionários, entrevista e levantamento de dados, análise dos dados coletados e avaliação para compreensão dos resultados obtidos e para melhoria da proposta interdisciplinar e transversal a partir da temática da pesquisa.

Portanto, o trabalho atende a perspectiva da pesquisa qualitativa, por se tratar de um tipo de pesquisa que visa o aprofundamento da compreensão da temática em questão, dada a especificidade das ciências sociais e por se tratar de uma metodologia em que o pesquisador é ao mesmo tempo sujeito e o objeto da pesquisa, e neste momento será oportuna a investigação de como é trabalhada a transversalidade da temática afro-brasileira em sala de aula, em virtude do projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas”, através de aplicação de questionário com os docentes da escola. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha

como o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Portanto, a pesquisa qualitativa é a mais condizente com o tema abordado.

A partir da análise dos dados obtidos na pesquisa qualitativa se pretende a ampliação da consciência dos envolvidos, estimulando a iniciativa dos professores e visando planejar transformações das ações pedagógicas frente a demanda da lei, da Resolução e das Diretrizes Quilombolas.

A metodologia proposta visa atender os seguintes objetivos, geral e específicos:

- Analisar como a implantação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola está se traduzindo em identificação, inclusão e pertencimento, de educadores e educandos na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, Paratibe/PB.
- Discutir sobre as categorias que embasam a implantação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola.
- Verificar se a escola quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado está trabalhando com um currículo voltado para a perspectiva das Diretrizes Nacionais da Educação do Campo e Quilombola.
- Avaliar a aplicação do projeto quilombola “Raízes, saberes e relações quilombolas”, na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado.

Nesse sentido, o referido trabalho irá discorrer ao longo dos capítulos sobre a legislação vigente que motivou as mudanças curriculares das escolas de todo o Brasil que são a Lei nº 10.639/03, a Resolução nº 08/12 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013).

E abordará também da conceitualização de Identidade, território, memória, e sua relação com as políticas públicas atuais, fruto dos processos de luta e resistência cultural e étnica do povo negro no Brasil. Na sequência, serão apresentadas as análises do projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas”.

2 ORDENAMENTO JURÍDICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O processo de inserção do negro junto à escola brasileira ao longo da história passou por muitas transformações sempre intrínsecas às questões sociais. Antes de sancionada a Lei Áurea, podem-se observar leis e decretos que mencionavam os negros, ou melhor, regulamentavam sua condição de desigualdade e fundamentavam a ideia de inferioridade.

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabeleceu que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2005). E, no ano de 1878, em setembro, o Decreto nº 7.031-A estabeleceu que os negros só poderiam estudar no período noturno, tratando-se, ambas as leis, de uma estratégia para impedir o acesso dessa população à escola.

Mesmo que houvesse, por pressão de movimentos abolicionistas e de demais pessoas da sociedade da época, uma demonstração acanhada de inserção da população negra na sociedade brasileira, o cenário social caracterizava-se por restrições que visavam negar e/ou dificultar um dos direitos básicos à vida humana - o direito à educação. Esta intenção de legar aos negros o escanteio e o esquecimento perdurou no Brasil, mesmo quando sancionada a Lei Áurea, em 1888, deixando uma lacuna histórica de anos de invisibilidade e negação.

O cenário de negação do direito à cultura e ao conhecimento começou a ser desmontado, mesmo que tardia, vagarosa e timidamente, quando em 13 de julho de 1951, foi aprovada a lei nº 1.390, garantindo direitos iguais para brancos e negros, sendo a educação um dos campos que previa essa equidade, bem como a discriminação racial ser passível de prisão. Nesse processo, a figura de Zumbi dos Palmares passou a frequentar os livros didáticos como sendo o primeiro herói negro da história do Brasil.

Avanços e conquistas somente foram visíveis ao longo das últimas décadas após a promulgação da nossa mais recente Constituição Federal de 1988, sendo atingidos por meio de maiores discussões sobre a temática, aceitação da sociedade pelo assunto e das lutas institucionais dos movimentos afro-brasileiros contra o racismo.

O histórico normativo sobre os direitos legais adquiridos pelas comunidades negras e quilombolas no Brasil inicia-se pela própria Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 5, inciso XLII que trata da criminalização do racismo, e em seu Artigo 68 reconhece o território quilombola. Já o direito à preservação da cultura de comunidades étnicas é assegurado nos seus Artigos 215 e 216.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu capítulo II, seção I, o inciso 4º estabelece que o Ensino de História leve em consideração a contribuição histórica dos grupos étnicos que formam o povo brasileiro (indígenas, negros e europeus).

Em 2003, três momentos marcaram a criação de leis que buscam promover políticas públicas voltadas às comunidades negras e quilombolas. A primeira é a alteração do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), por meio da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) que inclui 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 deste povo nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil. Esta lei pode ser considerada um dos marcos mais importantes na luta e do reconhecimento da importância da cultura africana na constituição da sociedade brasileira, sendo fruto das sistemáticas e consistentes ações do Movimento Negro no Brasil.

Em novembro do mesmo ano, com a criação do Decreto nº 4.886/03 (BRASIL, 2003), é instituída a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), assegurando direitos humanos à população negra, em especial aos quilombolas, utilizando como referência a Convenção Internacional sobre Eliminação de todas formas de Discriminação, o Plano de Ação de Durban e o documento Brasil sem Racismo. Já o Decreto nº 4.887/03 (BRASIL, 2003), nas Disposições Constitucionais Transitórias, regulamenta os procedimentos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes quilombolas. Interessante ressaltar que ambos os decretos foram sancionados no dia 20 do mês de novembro.

No ano de 2006, a Emenda Constitucional nº 19/06 (BRASIL, 2006), estabelece, no capítulo VIII da Proteção dos Índios, dos Ciganos e dos Quilombolas,

no Artigo 252-A, a competência do Estado para promover a preservação e incentivar a autopreservação das comunidades indígenas, quilombolas e ciganas, assegurando-lhes o direito à sua cultura e ao seu modelo de organização social. Veda também a destruição das culturas indígenas, ciganas e quilombolas, assim como formas de violência e exploração dessas comunidades, bem como a definição de que a assistência social e a saúde devem ser prestadas pelo Estado e município nas quais estão localizadas as comunidades.

No Artigo 252-B, estabelece que o Estado deve garantir o ensino regular, de caráter intercultural e bilíngue, criando meios para a formação continuada de professores indígenas, ciganos e quilombolas para atender as demandas específicas das comunidades, ficando estas responsáveis por solicitar à Secretaria Estadual de Educação.

Também em 2006, Decreto nº 5.758/06 (BRASIL, 2006) dá origem ao Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas (PNAP), com ações mais específicas para os quilombolas. O Decreto nº 6.261/07 (BRASIL, 2007) estabelece a Agenda Social quilombola, implantando ações afirmativas que visam a igualdade racial. E ainda em 2007, é instituído o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares (FCP), por meio da Portaria nº 98/07 (BRASIL, 2007).

A regulamentação do procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e registro de terras ocupadas por remanescentes quilombolas, é estabelecido pela Instrução normativa nº 57/09 (BRASIL, 2009).

A Lei nº 12.288/10 (BRASIL, 2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial, tem a finalidade de igualdade de direitos e oportunidades, defendendo os direitos étnicos individuais e coletivos. Em seu Artigo 11, estabelece o Ensino de História da África e cultura Afro-brasileira em todos os níveis da Educação Brasileira. No seu Artigo 12, define que o Estado incentive programas e pesquisas que envolvam a temática dos estudos das relações étnicas, dos quilombolas e das questões pertinentes à população negra. Seu Artigo 30 versa que cabe ao poder público viabilizar uma educação e orientação profissional agrícola voltada para os trabalhadores rurais e as comunidades negras rurais.

Em 2012, a Resolução nº 8/12 (BRASIL, 2012) define posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2013). Tais diretrizes estabelecem que a Educação para as comunidades quilombolas devem seguir os critérios básicos de fortalecimento da memória coletiva, uso das línguas remanescentes, dos marcos civilizatórios, as práticas culturais, as formas de trabalho e de tecnologia, os registros orais e seus acervos bem como o território e os festejos, tradições, que constituem os elementos culturais das comunidades quilombolas brasileiras. Dando um direcionamento mais específico, embora tardio, no tocante à educação praticada nas áreas ocupadas pelos remanescentes quilombolas.

Por fim, em parágrafo único na Lei nº 12.960/14 (BRASIL, 2014), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), acrescentando no Capítulo II que para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, será necessário que os órgãos responsáveis justifiquem e avaliem a ação dos impactos negativos dessa atitude.

Percebe-se assim, que o Brasil caminha, mesmo que a passos curtos e vagarosos, para a inserção cada vez mais significativa com políticas afirmativas em reconhecimento das populações negras e quilombolas. Porém, levando em consideração séculos de injustiças, esquecimento, desprezo e invisibilidade, entende-se que a espera tem sido muito longa e as conquistas mínimas, pois não passam de colocar estas populações no lugar que lhes é de direito, o lugar de condição de existência humana, lhes concedendo direitos básicos de subsistência.

Voltar os olhares para a trajetória das leis destinadas a estas populações faz refletir que a lentidão para se atingir o âmbito do direito à educação justifica-se pelo fato de antes terem que lutar pelo direito à sua terra ancestral, à continuidade de suas tradições, ao direito de visibilidade social, à saúde, ou seja, direito à condição de ser humano brasileiro, para poder chegar à educação. Vencendo uma batalha por vez, até os dias atuais, que está longe de ser o ideal, mas pelo mesmo percebe-se a saída, de certa forma, da margem da sociedade brasileira.

2.1 DESDOBRAMENTOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO ORDENAMENTO JURÍDICO DO ESTADO DA PARAÍBA

No âmbito estadual, verifica-se por meio de um breve caminhar pela linha do tempo, que o Estado da Paraíba buscou se adequar à Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), quando no mesmo ano promulgou a Lei nº 7.502/03 (PARAÍBA, 2003), na qual instituiu o Programa de Resgate Histórico e Valorização das Comunidades Remanescentes de Quilombo na Paraíba.

O referido programa teve por objetivo desenvolver atividades que buscassem identificação e demarcação dos territórios ancestrais e quilombolas no Estado da Paraíba, bem como promover ações sistemáticas de levantamento e legislação dessas áreas, registrando os aspectos culturais e históricos para o enquadramento nas leis de incentivo à cultura, estabelecendo prioridade de acesso aos programas de geração de emprego e renda e qualificação profissional ministrado pelo Estado.

No ano de 2009, foi decretada a Lei nº 8.993/09 (PARAÍBA, 2009), com a finalidade da criação do Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (CEPIS) para propor políticas públicas de promoção da igualdade racial, com ênfase nas populações negras, indígenas, quilombolas e ciganas.

Instituído sob o âmbito da Secretaria do Estado da Mulher e da Diversidade Humana (SEMDH), por meio do Decreto nº 33.370/12 (PARAÍBA, 2012), o governo do Estado criou o Grupo Intersetorial do Programa Brasil quilombola na Paraíba, com o objetivo de atuar como um facilitador e proponente de ações e políticas públicas para as comunidades quilombolas paraibanas, bem como elaborando e atualizando diagnósticos dessas comunidades para subsidiar ações governamentais.

Em 2013, o governo do Estado, sob o Decreto nº 34. 542/13 (PARAÍBA, 2013), instituiu um Comitê de Ações Integradas da Agenda Social Quilombola, com o objetivo de articular, monitorar, fiscalizar e propor ações sistemáticas em prol das comunidades quilombolas da Paraíba.

As Instruções Normativas que orientam a formulação das Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Municipal de ensino da Paraíba, surgiram no ano de 2014, por meio da Portaria nº 1.115/14 (PARAÍBA,

2014), porém verifica-se que as referências sobre a Educação Quilombola são mencionadas de forma muito inconsistente.

Verifica-se que houve uma preocupação do governo estadual em tentar promover políticas públicas que atendessem as populações negras e quilombolas, principalmente após a emenda constitucional de 2006, já mencionada. Entretanto, no tocante à educação e à formação de educadores, legisladas desde a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), só reverberou, de fato, no Estado em 2014 em forma de Portaria e de instruções normativas e diretrizes. Ou seja, observa-se o caráter recente, em nosso Estado, tanto de políticas públicas quanto educacionais para as comunidades quilombolas, deixando basicamente no entendimento de cada instituição de ensino como proceder e trabalhar as prerrogativas da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) até a presente data.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: DIRETRIZES, PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), elaboradas a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2012, p.42), definem que:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural.

Também é importante destacar no tocante à educação escolar quilombola que é da competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 131-2).

A Educação Escolar Quilombola constitui-se em um direito negado ao longo de sua história, timidamente reconhecida. As lutas pelo direito à educação se articulam a outras lutas: pelo reconhecimento das suas identidades e de seus territórios, pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura.

Atendendo aos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular.

É dever do poder público a oferta de uma educação que respeite as especificidades do povo quilombola, as questões de ordem étnico-raciais, os conhecimentos tradicionais, as questões de ancestralidade.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de educação e deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

Quanto ao projeto político pedagógico a ser construído, deverá ser aquele em que os estudantes quilombolas e demais estudantes presentes nas escolas da Educação Escolar Quilombola possam estudar a respeito dessa realidade de forma aprofundada, ética e contextualizada. No caso dos estudantes não quilombolas, deverão aprender a tratar dignamente seus colegas quilombolas, sua história e cultura, assim como conhecer suas tradições, relação com o trabalho, questões de etnodesenvolvimento, lutas e desafios.

3.1 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O currículo escolar deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico (SILVA, 1996). Portanto, o currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ele também não é transcendente e atemporal.

Possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Neste contexto, o currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar os aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, bem como as singularidades das comunidades quilombolas:

a organização do tempo curricular deve se realizar em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas. Dessa forma, o percurso formativo dos estudantes deve ser aberto e contextualizado, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas também, conforme cada projeto escolar, outros componentes flexíveis e variáveis que possibilitem percursos formativos que atendam aos inúmeros interesses, necessidades e características dos educandos (BRASIL, 2013, p. 22).

O currículo da Educação Escolar Quilombola poderá ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas possam ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, dialogando e inserindo os conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local. Algumas dimensões deverão constar de forma nuclear nos currículos das escolas rurais e urbanas que ofertam a Educação Escolar Quilombola ao longo das suas etapas e modalidades: a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território (BRASIL, 2013).

A proposta curricular incorporará conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. Considera-se que as comunidades quilombolas são espaços onde acontecem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades. Como afirma Oliveira (2003, p.40), estas comunidades, “apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo

depois da Diáspora Negra”. E pode-se dizer que a educação é fonte de fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas.

É importante ressaltar que a Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da diversidade religiosa. Portanto, o currículo não deve privilegiar esse ou aquele credo, nem julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como outros coletivos sociais, vivenciam práticas religiosas diversas, tendo aqueles que não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública. O currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa.

Deste modo, é imperativo afirmar que um currículo pensado para uma educação quilombola venha dar visibilidade e respeito aos estudantes dentro e fora da escola, estimule o conhecimento dos valores civilizatórios da formação da cultura do povo brasileiro e a aprendizagem de conteúdos e saberes do patrimônio africano e afro-brasileiro a exemplo da oralidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperatividade, circularidade, musicalidade e ludicidade.

Portanto, não é mais possível conceber o quilombo fora da construção universal anti-hegemônica, e uma das alternativas a serem adotadas e pensadas seriam formas diferentes de conhecer, vinculados a projetos voltados para a coletividade. Pois como afirma Hall (2011), não existe uma identidade plenamente unificada. Os sistemas de significação e representação hoje são múltiplos fornecendo possibilidades e entrecruzamentos potencialmente capazes de fomentar campos identitários.

Faz-se necessário que a escola passe a reconhecer-se através do currículo, da identidade negra de seus estudantes, educadores e familiares, como também aguçar o olhar face aos conteúdos, a formação docente e aos recursos utilizados, relacionando as diferenças com as condições sócio-históricas para afirmar uma identidade que é móvel, mas ao mesmo tempo marcada por uma tradição.

3.2 PRINCÍPIOS BASILARES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: IDENTIDADE, TERRITÓRIO E MEMÓRIA

Por sua essência e historicidade, não pode-se conceber a Educação Quilombola sem fazer menção aos seus princípios basilares que se constituem nos pilares que permeiam a população quilombola. Pensar em uma Educação Quilombola sem levar em consideração sua identidade, sua ligação ancestral e hereditária com o território, e sem reverenciar a memória do seu povo e sua contribuição para a cultura e sociedade deste país, é pensar em uma educação sem significado e excludente.

Neste sentido, para introduzir o tema identidade, buscam-se alguns conceitos que vem corroborar com a necessidade de afirmação da identidade quilombola, pois diante do exposto por Dubar (1997) este concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Diante desta afirmação, os processos relacionais e biográficos unem-se para constituir o sentimento de pertença.

Já Bauman (2005) define identidade como autodeterminação, ou seja, o eu postulado. As identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem. O autor afirma a existência de dois tipos de comunidades: as de vida e destino, nas quais os membros vivem juntos em uma ligação absoluta, e as comunidades de ideias, formadas por uma variedade de princípios. Deste modo, torna-se imprescindível recorrer à historicidade brasileira para tentar definir a identidade quilombola e compreender que esta definição por si só transita entre uma identidade construída e uma identidade atribuída.

Para tanto, pode-se iniciar com a origem da palavra Quilombo:

Na África, a palavra kilombò é originária dos povos de língua banto, e tem a conotação de sociedades guerreiras, constituídas por homens oriundos de diversas linhagens e organizados em estruturas centralizadas baixo disciplina militar, no contexto histórico dos séculos XVI e XVII – caracterizado por conflitos pelo poder, por cisões e alianças entre grupos e pelas migrações em busca de novos

territórios (MUNANGA, 1995-6, in Dicionário de Educação do Campo, p. 647).

Este termo foi introduzido no Brasil durante o período da escravidão para denominar homens e mulheres negros africanos e afrodescendentes que se insubordinavam à escravidão, fugindo e refugiando-se em áreas de difícil acesso, e a estes locais nomeava-se Quilombo. Os quilombos eram abertos a todos os segmentos oprimidos da sociedade e lá organizavam-se em regime de campesinato, com produções familiares e com atividades de subsistência: pesca, caça, coleta, agricultura. Devido sua condição de refugiados, viviam em permanente estado de defesa.

Partindo deste para os dias atuais, percebemos que a identidade quilombola é uma construção, sendo tecida como instrumento de afirmação de suas origens, ancestralidade e saberes. Pois, no momento que resistiam contra a escravidão, constituíam os quilombos, e organizavam-se enquanto quilombolas, esta identidade passava a ter uma representação de resistência e luta, que permanece até os dias atuais.

Como afirma O'Dwyer (2006, in Dicionário de Educação do Campo, p. 651), existem:

Diversas definições dos termos quilombo e quilombolas, como “organização de pessoas oprimidas”, “comunidade que luta por objetivos comuns, pela terra e liberdade”, “o negro e suas origens”, “o que luta por direitos”. Essas definições trazem tanto a dimensão da resistência negra quanto a reconstrução de elementos da ancestralidade africana reelaborados no espaço-tempo presente, revelando a mobilização e a organização em prol da aplicação do art, 68.

A luta presente se dá pelo direito à permanência na terra ancestral, que apesar da conquista de ser inserido, mesmo que timidamente, na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), os remanescentes devem provar sua identidade, e por sua condição histórica secular, a memória coletiva é o que vem trazer elementos que testemunham a pertença territorial dessas comunidades: seus saberes oriundos da observação, leitura e uso dos ambientes, práticas de cura, rituais religiosos e festivos, suas redes de parentescos, constituem estes elementos identitários.

Os últimos elementos descritos acima são relativamente mais fáceis de identificar quando trata-se de um ambiente predominantemente rural. Mas quando o cenário localiza-se em um ambiente urbano, cercado das modernidades que permeiam a dinâmica das cidade, as tecnologias, as disputas financeiras, especulações imobiliárias, este ambiente se difere em muitos aspectos: as definições não só antigas, mas também recentes de quilombos, encontrados nas formas de quilombos urbanos.

Sobre a visão contemporânea de quilombo, sobretudo de quilombo urbano, faz-se necessário desmistificar primeiramente as definições retrógradas e cristalizadas baseadas no isolamento, apropriando-se de novas definições elaboradas a partir da necessidade de reconhecimento oficial para assegurar a propriedade sobre suas terras, dando-lhes um conceito ampliado que alça o território e a identidade, especialmente ligados à resistência.

A visão cristalizada de quilombo só vem corroborar com a necessidade da história oficial (hegemônica, eurocêntrica e liberal) de invisibilizar os efeitos da escravidão no Brasil, bem como os efeitos nefastos da inexistência de uma política governamental que regularizasse as posses das terras, pois se torna infinitamente viável negar direitos a quem oficialmente “não existe”, e esta exclusão da população negra foi estabelecida por meio de uma série de atos do poder legislativo ao longo de nossa história política.

Deste modo, podemos afirmar que estas comunidades quilombolas da atualidade foram constituídas a partir de uma ocupação de terras, heranças, doações, recebimentos de terras como pagamento por serviços prestados ao Estado, compra de terras, entre outros, e, portanto, não pode-se pensar os remanescentes de quilombo como entidades fixas, mas como com identificação em curso, integrantes do processo histórico da modernidade, sem perder o seu caráter histórico de resistência.

Deste modo, a noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença, balizando laços identitários, transcendendo a consanguinidade e vinculando-se a ideias comuns de valores, costumes e lutas.

Portanto, preservando, valorizando e reconhecendo as heranças sócio-culturais tradicionais, pode-se vislumbrar o desafio de incorporar ao currículo o

conhecimento sobre raça e etnia, atrelados “ao que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais” (SILVA, 2004, p.104). Isto se torna possível mediante a inclusão sistemática em seu cotidiano conteúdos e temáticas ligadas à questão racial, nas diversas áreas do conhecimento, construindo, desta forma, a identidade e o sentimento de pertença à cor, raça, etnia e grupo social dos sujeitos que a compõe: educandos, educadores e toda a equipe que compõe o grupo escolar.

No tocante ao conceito de território, pode-se defini-lo como uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo. Ele é o recipiente físico e o suporte do corpo político organizado sob uma estrutura de governo. Descreve a arena espacial do sistema político desenvolvido em um Estado nacional ou uma parte deste que é dotada de certa autonomia. Ele também serve para descrever as posições no espaço das várias unidades participantes de qualquer sistema de relações internacionais (GOTTMANN, J., 2012).

Mas o conceito trabalhado por Haesbaert (2007) abarca uma multiplicidade de dimensões que ampliam a definição de território. Segundo o autor, território é um espaço apropriado em termos materiais (concreto, político-jurídico) e imateriais (produção de identidade, subjetividade e simbolismos com certo lugar). O território assume, portanto, um viés multidimensional com âmbitos político-jurídico, econômico e culturalista, apresentando o sentido de pertencimento.

Para as comunidades quilombolas, o território tem esta dimensão e se constitui como um princípio fundamental. Porém, não se trata de segregação e isolamento, o fato é que a terra é muito mais do que possibilidade de fixação; antes, é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas (NUNES, 2006).

Com um significado muito diferente daquele dado pelos grandes proprietários, pois a terra representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual, não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva.

Para pensar a questão quilombola, há que se considerar, portanto, as distinções entre *terra* e *território*. No que diz respeito ao território está relacionado a um espaço vivido e de profundas significações para a existência e a sustentabilidade do grupo de parentes próximos e distantes que se reconhecem como um coletivo por terem vivido ali por gerações e gerações e por terem transformado o espaço em um lugar. Um lugar com um nome, uma referência forte no imaginário do grupo, construindo noções de pertencimento. Trata-se de um espaço conquistado pela permanência, pela convivência, que ganha importância de uma tradicionalidade ao servir de suporte para a existência de um grupo de pessoas aparentadas por afinidade e consanguinidade ou até mesmo por uma afiliação cosmológica (LEITE, 1991).

Para Silva (2011), não pode-se esquecer a importância da opção de reivindicação quilombola pela titulação coletiva, ao invés do parcelamento individual de propriedades. Ela é parte dessa luta pelo território. A valorização de práticas e regimes fundiários em ampla medida baseados no uso comum da *terra* é resultado e condição das territorialidades construídas no seio das comunidades. Essas são marcadas pela coletividade e entendidas como condição para a vida, em oposição à valorização da individualidade. Na atualidade dos quilombos, isso se relaciona diretamente com as origens comuns, advindas da ancestralidade africana e/ou laços sanguíneos entre os membros do grupo.

É o caso do Quilombo de Paratibe, que encontra-se em processo de titularidade e reconhecimento no INCRA, tendo desde 2012 realizado seu Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). E por se tratar de um quilombo urbano também é frequentemente vítima da especulação imobiliária, tendo atualmente, além de todas as reivindicações de direitos humanos básicos para o local, que lutar pelo direito à permanência na terra.

Para os jovens quilombolas, que buscam novos mundos, outra relação com a *terra* e o *território*, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade. As novas gerações vivem no mundo contemporâneo e, muitos têm acesso às novas tecnologias, circulam em outros espaços socioculturais e

geográficos, entram em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade, assim como já há muito vê-se acontecer nas comunidades indígenas.

As mudanças adquiridas na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização, advinda do contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla, quer seja no trato com a *terra*, quer seja na relação com o *território*. O acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A escola precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa nova realidade, incentivando o fato de que em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do tempo contemporâneo não significa desprezar valores, tradições e cultura.

É nesse cenário que evidencia-se a importância da memória. Quando tratam-se das comunidades de origem tradicional e ancestral, pode-se compreender que o conceito de memória é crucial e mais especificamente da memória coletiva que das memórias individuais.

A memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Nesta relação é que estão expostas as comunidades quilombolas do Brasil, pois uma das formas de subjuga-las é por meio, não só do esquecimento, mas também da negação de sua memória.

Pois tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva.

Para as comunidades tradicionais como as quilombolas, a memória torna-se um bem coletivo, fazendo parte dos tesouros de sua gente. É interessante pensar que nestas sociedades há especialistas da memória, homens-memória: "genealogistas", guardiões dos códices reais, historiadores da corte, "tradicionalistas", sobre os quais Balandier (1974, p. 207) diz que são "a memória da sociedade" e que são simultaneamente os depositários da história "objetiva" e da história "ideológica", para retomar o vocabulário de Nadel. Mas também "chefes de família, idosos, bardos, sacerdotes".

A memória como aqui se discute é uma memória cuja a função não é de gravar e sim de manter vivo um povo, seus ritos, crenças, culturas e tradições. A memória coletiva parece, portanto, funcionar nestas sociedades segundo uma "reconstrução generativa" e não segundo uma memorização mecânica. Assim, segundo Goody (1977), o suporte da rememoração não se situa no nível superficial em que opera a memória da palavra por palavra, nem no nível das estruturas profundas que numerosos mitólogos encontram. Parece pelo contrário que o papel importante cabe à dimensão narrativa e a outras estruturas da história cronológica dos acontecimentos.

No caso do Quilombo de Paratibe, há um campo de luta, pela terra, por sua memória, por sua ancestralidade. Então vê-se que os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo baseado no etnodesenvolvimento para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica e política.

3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ORIENTAÇÕES À PEDAGOGIA DE PROJETOS E À INTERDISCIPLINARIDADE

Um currículo bem elaborado, pensado e voltado a todos os importantes e relevantes conceitos que levam em consideração as singularidades presentes em um povo, em sua identidade cultural e em sua comunidade, torna-se apenas belas palavras se não estiver atrelado a práticas pedagógicas pertinentes e condizentes ao formulado no currículo escolar.

E todo este movimento parte de uma consciência coletiva do corpo docente de uma instituição, orientado por uma formação inicial e continuada e com o apoio e profissionalismo de seus pares. Para tornarem-se vivas, as práticas pedagógicas voltados à educação quilombola devem nascer em um projeto político pedagógico e

um plano anual embasados nos preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), entendendo que, como se trata de uma educação voltada para atender as especificações de um povo de uma comunidade, não deve ser um currículo voltado apenas para eventos culturais isolados e sim inserido nos conteúdos que fazem parte da Base Curricular Comum, fortalecendo e enriquecendo seus conceitos.

Entende-se que para tanto se faz necessário voltar o olhar para prática pedagógica, que está extremamente ligada à formação dos professores, pois desta aliança é que se formará o alicerce ideal para a fomentação do sentimento de pertença e valorização identitária das crianças e jovens participantes de uma escola quilombola.

Isso porque a educação deve ter o papel de estabelecer “pontes”, desenvolvendo uma postura construtiva e participativa nos indivíduos, para que tenham a possibilidade de avaliar seus contextos sócio-históricos. Neste cenário, observa-se que a educação não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano (PIMENTA, 2005).

Para a implantação de um currículo escolar aberto e flexível e de caráter interdisciplinar, como propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (BRASIL, 2013), a prática pedagógica precisa ganhar uma forma cheia de sentido e significado, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas intimamente articulada à educação como prática social. Isto corrobora com o que diz ainda no Artigo 8º parágrafo VII da mesma diretriz, que o currículo deve ser elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas.

Deve ser um currículo que permita o cruzamento de redes de comunicação e o acesso aos conhecimentos adquiridos por meio de uma prática pedagógica dialógica.

O importante é saber que apesar do enfrentamento diário de toda a sorte de precariedades na educação, ainda mais precário quando se fala de educação quilombola, seja rural ou urbana, que vai desde a estrutura física, curricular e de pessoal que propicia defasagem na aprendizagem, repetência, evasão, baixa

autoestima quanto a identidade negra, há um caminho a percorrer e um direcionamento a seguir.

As práticas pedagógicas devem contemplar, portanto, uma gama de conteúdos que visem a diminuição da disparidade social, produzida e reproduzida no decorrer dos séculos na tentativa de invisibilizar a população negra no Brasil.

Atualmente verificam-se cada vez mais concepções pedagógicas, métodos de ensino voltados ao mesmo objetivo: tornar a aprendizagem cada vez mais significativa, prazerosa e que possibilite o protagonismo dos educandos.

Jonh Dewey, filósofo norte americano, ganhou destaque em todo o mundo ao elaborar uma filosofia pragmatista. Sabemos que, Pragma, do grego, significa objeto de ação ou práxis, que adota como critério da verdade a utilidade prática, identificando o verdadeiro com o útil. Pois como ressalta Dewey:

O pragmatismo compõe a realidade, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas, sim de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva (DEWEY, 1979, p.16).

Deste modo, o autor descreve que a escola deve estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações de vida cívica, religiosa, econômica e política. Pois a vida do educando está no momento presente, e a educação não pode se apartar disto. A educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio. Embasado nestas concepções, surge o método de projetos mais tarde denominado como pedagogia de projetos (DEWEY, 1967).

Por concepção, a pedagogia de projetos corrobora com a proposta curricular quilombola descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), propondo uma aprendizagem significativa diante das metodologias tradicionais utilizadas, o que contribuiria para o desenvolvimento e o despertar da criatividade possibilitando aos indivíduos saírem do senso comum adotando uma consciência crítica. Verificamos que uma das propostas da pedagogia

de projetos é o trabalho em grupo o qual tem o objetivo de compartilhar e construir o conhecimento em total interação com os outros saberes, valorizando as descobertas de cada um e ao mesmo tempo se encantando com elas, o que proporciona ao ensino e à aprendizagem significados e valores dos quais o indivíduo fará proveito em toda a sua vivência.

Esta metodologia concorda com o reconhecimento da luta de construir um novo olhar para se fazer uma escola quilombola, pois sabe-se que, vivendo num país com grande diversidade racial, pode-se observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas que deem embasamento e explicações que possam favorecer não só à construção do conhecimento, mas também à elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação fortalecimento e posituação da autoestima das crianças e jovens.

Não se pode pensar em pedagogia de projetos sem pensar em interdisciplinaridade. Segundo Morin (2002), para se entender o termo interdisciplinaridade, deve-se partir da noção de disciplina, pois a organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se, depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade.

Em um projeto de trabalho interdisciplinar é necessário determinar o valor de cada disciplina, discutir em nível teórico, suas estruturas e a intencionalidade de seu papel no currículo escolar. Esses fundamentos possibilitam entender que a interdisciplinaridade é muito mais que uma simples integração de conteúdos. A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999).

É necessário que se compreenda que interdisciplinaridade é uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em

diferentes disciplinas, enfatizando um eixo integrador com as disciplinas de um currículo, para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes.

Se a proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos, o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o aluno para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas, visando à integração.

4 REFLEXÕES SOBRE O PROJETO “RAÍZES, SABERES E RELAÇÕES QUILOMBOLAS”

Em busca de um pensar pedagógico que agregue os princípios basilares da Educação Quilombola e a interdisciplinaridade por meio da pedagogia de projetos, em 2016 ocorre a reformulação do modelo de projeto quilombola da Escola Antônia do Socorro Silva Machado, diante do olhar dos professores recém-chegados mediante o concurso público municipal.

Tal projeto, intitulado “Raízes, saberes e relações quilombolas” pretende em sua origem fortalecer a identidade de matriz afrodescendente, refletindo a partir do eixo temático territorialidade e patrimônio, resgatando a memória e fortalecendo a economia do quilombo.

Observando tais preceitos, verifica-se na prática que o projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas” está focado em quatro eixos norteadores realizando trabalhos dentro da sala de aula e socializando em quatro momentos distribuídos como culminância previamente planejada para cada final do bimestre escolar, obedecendo unidades temáticas, previamente socializadas com o corpo docente da escola.

Durante os eventos constantes do projeto, vários convidados se apresentam e também assistem às atividades artísticas preparadas pelos alunos com a orientação dos professores. Músicas, danças, peças e exposições são o foco do evento de culminância. A religiosidade e alimentação também são focadas tematicamente. (Projeto Político Pedagógico, EMPASSM, 2016, p. 27)

A primeira unidade temática é “Território, história e memória”; a segunda unidade é “Identidade, sujeito e circularidade”; a terceira unidade “Sustentabilidade, corpo e sociabilidade” e a quarta unidade é “(Des)caminhos da cultura e afirmação da negritude”, construindo estratégias que visibilizem a produção de um novo currículo não racista e que tenha o aluno como agente protagonista da sua história.

Em entrevista realizada ao longo da pesquisa com o Coordenador de Projetos da escola, pode-se ter uma dimensão maior das nuances que envolvem o processo de criação do projeto, em que foi baseado e o envolvimento dos docentes e demais funcionários da escola. Bem como pode-se também verificar os pontos positivos e negativos da proposta.

O Projeto Quilombola já existia na escola desde 2009/2010, idealizado pelo professor Antônio Silva, que na época trabalha na escola ministrando a disciplina de Ensino Religioso. Mas, a partir de 2015/2016, o projeto foi reformulado e vinculado à “Formação Continuada Étnico-racial: Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e indígenas na sala de aula”, ganhando a partir daí um novo significado:

O projeto nunca está pronto, ele sempre está em constante modificação. Então, inicialmente pensando enquanto evento, a partir de 2016 ele ganha a questão da formação continuada. A formação continuada é extremamente importante porque auxilia o professor na sua sala de aula. Em 2016, a intenção era muito teórica; em 2017, a intenção é que ela seja mais prática, com um viés mais metodológico (Coordenador de Projetos).

Durante a pesquisa, observa-se que, por essência, o projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas” segue a concepção da pedagogia de projetos; propõe então mudanças na postura pedagógica, o que se configura em mudanças significativas do fazer pedagógico. Isto remete a compreender que tais mudanças devem ter a participação ativa do corpo docente da escola. Indagado sobre as motivações das mudanças ocorridas no projeto, obteve-se a seguinte resposta:

As mudanças vão ser sempre baseadas na fala do professor, na necessidade que o professor apresenta, como a necessidade era fazer, era metodológico, então vem daí. E as motivações elas são várias, elas aparecem nas reuniões pedagógicas, nos planejamentos. Em que sentido? No sentido de querer construir uma escola quilombola, a partir da motivação do professor. É aí que é pensado o projeto (Coordenador de Projetos).

Além da pedagogia de projetos, oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino/aprendizagem na interação e no envolvimento dos alunos com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas. No momento da construção e resolução de uma determinada situação/problema, possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes.

Porém, tal projeto deve ser baseado em outros documentos, de acordo com suas peculiaridades. Sobre este ponto, observa-se o que é relatado sobre esta questão na elaboração do projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas”:

Foi pensado um documento junto com a UEPB, com o professor Waldeci Ferreira, ele tem um curso de formação de professores, especificamente para o ensino quilombola. O professor Waldeci já aplicava na escola quilombola de Alagoa Grande. Então elaboramos em parceria o nosso projeto, a partir de nosso documento e nossas necessidades. E acredito que as atividades do projeto estão dentro daquilo que o Parecer Nacional para o Ensino Quilombola de 2012 orienta. Acredito que dentro daquilo que a LDB pensa e o Conselho Nacional de Educação/2012 (Coordenador de Projetos).

Não se pode pensar em pedagogia de projetos sem pensar em interdisciplinaridade. Neste sentido, pode-se constatar no decorrer da pesquisa na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, que o caminho da vontade expressa por meio do seu Projeto Político Pedagógico e a realidade vivenciada ainda falta muito a ser percorrido, pois há necessidade de um engajamento coletivo de fato. Sobre este ponto tem-se a seguinte fala do Coordenador de Projetos:

Todos os professores foram convidados a participarem do projeto. Nem todos os professores se envolvem da mesma forma. Existem alguns professores que tem uma resistência maior, por vários motivos. Outros vão se envolvendo ao longo do ano e outros que se envolvem bem mais. Então temos níveis de envolvimento dos professores com o projeto. Nem todos querem estar envolvidos, acham mais interessantes outras questões.

Além do engajamento de professores e demais funcionários para o funcionamento pleno do projeto, não pode-se esquecer dos agentes externos (comunidade, pais, associação e liderança quilombola), que são peças fundamentais no sucesso das ações do projeto. Quanto a isso foi observado que:

Estes agentes externos tem o prazer de vir assistir a escola. Então, de pouco a pouco, percebemos um engajamento maior dos pais em assistir e estar junto dos seus filhos. Principalmente as professoras do fundamental I. Eu percebo que quando os pais se envolvem motiva muito mais o professor. A comunidade, todas as vezes que é convidada, ela dá um jeito de participar. Há uma aceitação da

comunidade. Estamos trabalhando para que essa troca continue crescendo (Coordenador de Projetos).

Diante disto percebe-se que, apesar de algum entrosamento e envolvimento tímido, ainda falta muito no caminho a ser percorrido para que o preceito estabelecido no corpo do projeto seja cumprido, principalmente no tocante a economia do quilombo. Pois percebe-se que o projeto, seguindo o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), deve ser um projeto de e para a comunidade quilombola.

Mesmo em sua fase inicial, se levar em conta sua última reformulação, sabe-se que o projeto conta com pontos positivos e negativos em sua execução. Deste modo, tem-se como pontos positivos a afirmação da negritude dos educandos, na fala do Coordenador de Projetos:

Desde um turbante que a menina coloca e se firma, até o reconhecimento por parte da comunidade. Nós temos hoje uma comunidade que reconhece a nossa escola enquanto quilombola, não só na comunidade local, pois hoje temos uma comunidade efetiva, um Ministério Público e uma universidade estadual e federal que reconhecem nossa escola como escola quilombola. Então hoje nós temos outras instâncias de reconhecimento deste trabalho que as professoras vêm com esse trabalho firme e um aluno dizendo que é nosso tesouro maior. Quando esse aluno se reconhece e diz: isso é coisa de negro e isso é coisa minha! Pronto, isso é o maior reconhecimento que eu acho que a gente tá conseguindo (Coordenador de Projetos).

Porém, quando o assunto são as dificuldades enfrentadas, observa-se que há um fator maior que falta de estrutura e recursos que impacta na execução do projeto, configurando-se uma contradição interessante, do seguinte ponto de vista:

O ser humano é a principal dificuldade. É a parte mais problemática de tudo, porque ele é senhor do seu destino. Então se você não consegue mobilizar, atingir o ser humano a partir deste olhar, o projeto não acontece. É a melhor parte e a pior do processo (Coordenador de Projetos).

Dentro do proposto na proposta do projeto e dentro do que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), pode-se perceber que o projeto encontra-se em processo de ajustamento. E deve-se levar em consideração diversos fatores como: falta de empatia com o tema,

ausência de professores quilombolas na escola, incompatibilidade religiosa, valores pessoais. Não esquecendo que se está lidando com seres humanos. Mais uma vez percebe-se que a resistência à temática está mais próxima do que se imagina, e que mudanças, além de não serem fáceis, afinal são séculos de negativas e preconceitos, sempre causam desconforto até o período de acomodação.

Interessante mais uma vez observar que outros fatores também impactam significativamente no processo do projeto: a infraestrutura, os recursos materiais, a demanda de tempo, a adequação ao currículo da Base Nacional Comum, a formação continuada dos professores ainda em processo embrionário, passando por ajustes. Há que se pensar que há muitos fatores além da força de vontade, da empatia e do humano, para o sucesso de qualquer projeto.

4.1 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO

Para analisar as práticas pedagógicas na Escola Antônia do Socorro Silva Machado, a partir do que reza a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013), em concomitância com o Projeto Político Pedagógico, aplicou-se um questionário com o corpo docente do Ensino Fundamental I, atuante na escola. O referido questionário apresentava questões relacionadas ao projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas”, no corrente ano.

A escola conta atualmente com 14 professoras atuantes no Ensino Fundamental I, sendo que 13 atuam no turno da manhã e 1 (uma) no turno da tarde. No universo de 14 docentes, houve a participação de 13 que se configuram na amostra da pesquisa e se propuseram a responder o questionário. A partir de então pode-se ter um panorama mais relacionado à prática, impactos, pontos positivos e dificuldades da execução do projeto em sala de aula.

O primeiro ponto a ser observado é que a escola, no Ensino Fundamental I, conta com 9 (nove) profissionais que possuem graduação em Pedagogia, dentre estas 1 (uma) (com aprofundamento em Educação do Campo), 3 (três) com graduação em Letras e Matemática e 1 (uma) com o Pedagógico (antigo Magistério).

Todas possuem mais de 3 (três) anos de experiência na função, e mais de 3 (três) anos trabalhando na referida escola.

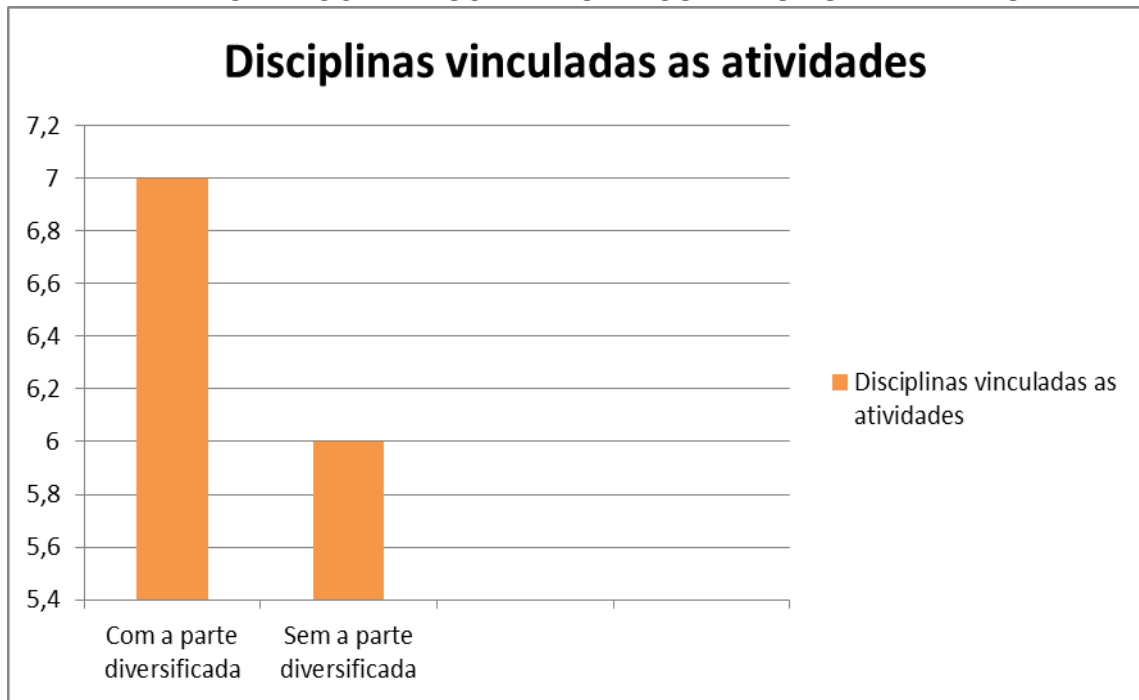
Todas as professoras responderam que participam do projeto, e as atividades são as mais variadas, sendo as artísticas como: apresentação de músicas e paródias, dramatização e dança, as que mais acontecem, como mostra o gráfico 1 apresentado abaixo.



(Fonte: Autoria Própria, 2017)

Todas as atividades apresentadas demandam de uma construção em sala de aula, que pelos próprios princípios da pedagogia de projetos deve ser interdisciplinar. Sobre esta questão, todas as professoras que participaram do questionário afirmaram que as atividades estão vinculadas aos conteúdos das disciplinas básicas (Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e que também as incluem na parte diversificada (Educação Física, Artes e Ensino Religioso), como demonstra o gráfico 2 posto a seguir.

GRÁFICO 2 – DISCIPLINAS VINCULADAS AS ATIVIDADES



(Fonte: Autoria Própria, 2017)

Embora fosse constatado que a adesão é total das professoras titulares das turmas e que os professores de disciplinas específicas também participam, e que pode-se ter uma dimensão de que as professoras tem uma noção de que os temas propostos no projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas” devam ser trabalhados inseridos interdisciplinarmente nos conteúdos: “Território, história e memória”; “Identidade, sujeito e circularidade”; “Sustentabilidade, corpo e sociabilidade” e “(Des)caminhos da cultura e afirmação da negritude”, sabe-se que todo projeto tem seus pontos positivos e negativos e quanto a essa questão o quadro 1 retrata as principais dificuldade apontadas pelos professores.

QUADRO 1 – PRINCIPAIS DIFICULDADES APONTADAS

PRINCIPAIS DIFICULDADES APONTADAS	
Falta de material	13
Falta de interação dos alunos com o tema	2
Infraestrutura precária	4
Falta de direcionamento da coordenação e da equipe técnica	4
Dispersão dos alunos	1
Dificuldade de aprendizagem dos alunos	1

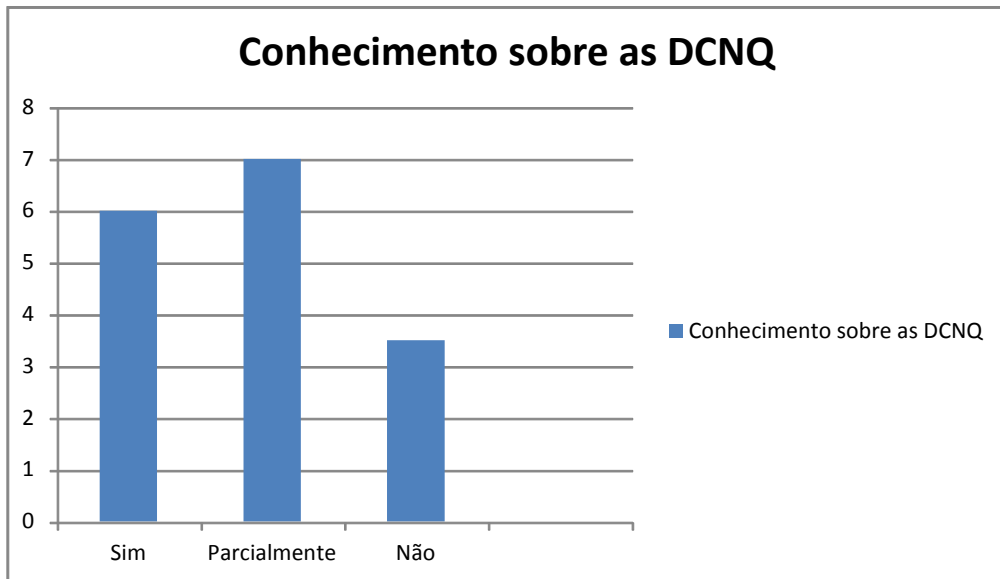
(Fonte: Autoria Própria, 2017)

Vê-se, então, que a falta de recursos materiais para realizar o projeto é uma unanimidade entre as professoras, que vem seguido de falta de infraestrutura da escola, que não conta com um local adequado para as apresentações, e a falta de um maior direcionamento e apoio da equipe técnica da escola. Apesar de contar com Supervisora, Assistente Social, Psicóloga e Coordenador de Projetos, no acompanhamento das atividades, estes se limitam apenas na cobrança de prazos, relatórios e sequências didáticas, organização do dia das apresentações (quando feita previamente) e distribuição de materiais (quando há disposição de materiais por conta da prefeitura).

Outro fato a ser destacado é a questão do conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013). Um ponto que deveria ser o principal, por se tratar de uma escola quilombola deveria ser o conhecimento sobre este documento, em sua totalidade. Só professores conscientes dos preceitos que regem a educação quilombola, podem exercê-la de fato.

No entanto, verifica-se no Gráfico 3 que, a maioria afirma conhecer parcialmente as diretrizes e, apenas por meio da formação continuada, e não por vontade ou curiosidade de se aprofundar no documento, disponível na biblioteca da escola.

GRÁFICO 3- CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES SOBRE AS DCNQ



(Fonte: Aatoria Própria, 2017)

Porém, há a recompensa maior que são os pontos positivos, os frutos do projeto, que muitas vezes fazem os profissionais esquecerem das dificuldades, por que quando se trata de valorização humana, mudança de atitudes, reconhecimento e aceitação, há não apenas nos estudantes, mas também em todos que fazem parte do processo. Tais pontos são apresentados no quadro 2 abaixo.

QUADRO 2 – CONTRIBUIÇÕES POSITIVAS DO PROJETO

CONTRIBUIÇÕES POSITIVAS DO PROJETO	
Aumento do respeito	4
Diminuição do preconceito	1
Empoderamento social	2
Maior autonomia	1
Maior liberdade de expressão	2
Reconhecimento da negritude	5
Reconhecimento das suas origens	2
Valorização da cultura	9

(Fonte: Aatoria Própria, 2017)

Como pode-se verificar, a valorização da cultura, o reconhecimento da negritude e o aumento do respeito entre os pares (quilombolas e não quilombolas) na escola já são pontos positivos a serem considerados e vale ressaltar que está

acontecendo no Ensino Fundamental I e embora não tenha feito parte da pesquisa, é um trabalho que se inicia na Educação Infantil. Então pode-se vislumbrar um futuro mais humano e consciente nos anos que virão. E para fortalecer mais ainda esta empreitada, as professoras destacaram algumas sugestões para o ano de 2018, melhor visualizadas no quadro 3 abaixo.

QUADRO 3 – SUGESTÕES DOS PROFESSORES PARA OTIMIZAÇÃO DO PROJETO

SUGESTÕES PARA OTIMIZAÇÃO DO PROJETO	
Explorar os recursos culturais da comunidade	1
Formação continuada mais voltada para a prática	1
Maior participação das famílias	1
Melhor distribuição de recursos	1
Não sabe opinar	1
Planejamento específico	3
Ter apenas um encontro por bimestre	1
Ter menos culminância	1

(Fonte: Autoria Própria, 2017)

Tendo como referência as respostas dadas nesta pesquisa e as sugestões para o ano seguinte, pode-se inferir que há uma identificação com o tema, e as práticas pedagógicas realizadas precisam apenas de um maior direcionamento. Menos burocracia, mais apoio, planejamentos específicos e formação voltada para a prática resultarão em maior participação das famílias e da comunidade. Este é o caminho que a Escola Antônia do Socorro Silva Machado está percorrendo em busca de um lugar onde as diferenças não diminuam as pessoas e sim as complementem, com base no respeito mútuo e no conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES

Por definição, o direito humano consiste numa série de benfeitorias e necessidades essenciais à dignidade humana, garantida a todos sem exceção. Portanto, diante desta afirmativa, a educação apresenta-se como um direito, e a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, sua realização e promoção se torna prioridade de toda e qualquer organização social. Desta forma, é dever do Estado não criar obstáculos ou impedir o exercício do direito à educação. Direito este também garantido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Por meio da educação se tem possibilidades de acesso a melhor qualidade de vida e a bens culturais adquiridos nos processos educativos durante toda a vida das pessoas, sendo a educação escolar um destes processos, que para a sociedade moderna é quase condição para sobrevivência e bem-estar social. É inegável que a educação escolar se constitui como base para que as pessoas possam conhecer, defender e promover direitos, e sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas, dando igualdade de condições e oportunidades, para que todos possam ter acesso, permanência e conclusão da educação, obtendo um ensino de qualidade, independente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica.

Porém, infelizmente a garantia a este direito básico não está visível em efetivação, e isso constata-se diariamente em todos os cantos de país. Direitos como disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade, todos atrelados ao direito à educação, são negados constantemente nas escolas públicas de todo o país, pelos mais injustificáveis motivos ou até mesmo sem sequer preferir satisfação à população. Mais agravante ainda quando se trata das escolas no campo, em assentamentos, áreas de ribeirinhos, indígenas e quilombolas.

A Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, *lócus* da pesquisa, vem traçando um caminho voltado à garantia do direito básico à educação, aos que se encontram às margens da sociedade, os mais necessitados e moradores da periferia, ao longo de seus mais de 30 anos de história, no Sítio Paratibe. Porém, ver-se que reconhecer-se enquanto escola quilombola, e atuar em prol a garantia do combate as desigualdades raciais, um ensino voltado e respeitando os saberes da comunidade local, ainda é muito recente, mas está sendo

feito, aos olhos da lei e pela força de vontade de seus educadores. A mudança em seu Projeto Político Pedagógico, a luta por uma formação continuada diferenciada e a reformulação do seu projeto quilombola demonstram este desejo.

Ao final deste trabalho de pesquisa, que visava analisar como a implantação da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013) está se traduzindo em identificação, inclusão e pertencimento, de educadores e educandos na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, emerge uma gestação de conceitos, desejos e práticas que ainda muito tem por se afinarem, mas que estão caminhando a passos firmes para a construção de uma escola quilombola.

Divergências e diferenças de opiniões são comuns em qualquer lugar onde haja pessoas pensantes. Muitas observações valem a pena serem discutidas, no tocante à prática pedagógica. Há vontade, há também obrigatoriedade “vou fazer por que é um projeto da escola”, há diferenças de níveis de envolvimento, mas também há falta de direcionamento, de acompanhamento, de sugestões e de apoio de quem mais deveria cumprir este papel. Pois pode-se verificar que as atividades acontecem a partir do entendimento do professor sobre o tema, pois entende-se que não é o suficiente participar de formações, pois na sala de aula a realidade é outra, as necessidades também. Ao que parece, o professor tem dado conta destas demandas, basta ver o saldo positivo apresentado pelas duas partes: docentes e Coordenador de Projetos.

Porém verifica-se que o currículo em si não é adequado para a perspectiva das Diretrizes Nacionais da Educação Quilombola (BRASIL, 2013), quando percebe-se que o que direciona o projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas” é um calendário de eventos bimestrais. O apoio, o direcionamento e as sugestões deveriam iniciar a partir do currículo, do plano anual e não limitado a um calendário de eventos.

Quando estas mudanças se iniciam pelo currículo, todas as atividades passam de obrigações a consequências, e das consequências vêm as sequencias didáticas, as ideias, o engajamento, a vontade, a prática, a verdade.

Desta forma, pode-se concluir que não há um fim sobre a implantação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

Quilombola (BRASIL, 2013) na Escola Municipal Professora Antônia do Socorro Silva Machado, e sim um início, que merece um olhar cuidadoso para o currículo, os instrumentos e práticas educativas, e principalmente os humanos que fazem o processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília. 2013.

_____. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília. 2012.

Projeto Político Pedagógico da EMEF Antônia do Socorro Silva Machado: Promovendo a igualdade. EMEF Antônia do Socorro Silva Machado, João Pessoa: 2016.

BALANDIER, G. **Antropo-logiques**. Paris: Universitaires de Frances, 1974.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista e Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre a educação do campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: MDA/Incra, 2008

CALDART, Roseli S., PEREIRA, Isabel B., ALENTEJANO, Paulo., FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Iany Elizabeth da. **A resignificação da identidade quilombola na comunidade de Paratibe, João Pessoa – PB: uma análise a partir dos processos de resistência**. 2016. 177 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2016.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DEWEY, Jonh. **Experiência e Educação**. 3ª ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

FARIA, Ederson de. SOUZA, Vera L.T.de. **Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 15, n. 1, Janeiro/Junho de 2011, p. 35-42.

GOODY, J. **The domestication of the savage mind**. London: Cambridge University, 1977.

GOTTMANN, Jean. **A evolução do conceito de território**. Boletim Campineiro de Geografia, v.2, n.3, 2012.

HAESBAERT, Rogerio. **Território e multiterritorialidade: um debate**. Geographia, Niterói, UFF, Ano 9, n. 17, 19-46, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 11ª ed. DP&A Editora, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

LEITE, Ilka B. (Org.). **Terras e territórios de negros no Brasil**. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Gloria. **Proposta Pedagógica**. In: BRASIL, Ministério de Educação. Boletim 10: Educação Quilombola. Salto para o futuro. Brasil, 2007.

NUNES, Georgina H. L. **Educação quilombola**. In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Bárbara. **Saberes Tradicionais: Saberes tradicionais de saúde**. In: BRASIL, Ministério de Educação. Boletim 10: Educação Quilombola. Salto para o futuro. Brasil, 2007.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. MARTINS, Rosemary. **Educação escolar quilombola: currículo e culturas afirmando negras identidades**. Poesis – Revistado Programa de Pós-graduação em Educação, Tubarão, v.8, n.13, p.189-202, Jan/Jun 2014.

PIMENTA, Selma G., GHEDIN, Evandro, FRANCO, M. A. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHMTT, Alessandra. TURATTI, Maria Cecília M. CARVALHO, Maria Celina P. de. **A atualização do conceito de Quilombo: identidade e território nas definições teóricas.**

SILVA, Givânia M. da. **O processo educativo de Conceição das Crioulas: uma experiência de educação “diferenciada”.** Brasília: Editora UNB, 2011.

SILVA, Luciana P. da. TAVARES, Helenice M. **Pedagogia de Projetos: inovação no campo educacional.** Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010

SILVA, Tomaz T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960.** Editora: Expressão Popular. São Paulo: 2005

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Roteiro de entrevista

1. Há quanto tempo existe o Projeto Quilombola na Escola Antônia do Socorro Silva Machado?
2. O projeto sofreu alguma alteração durante este período? Qual?
3. Caso afirmativo, qual motivação ou em que foi baseada a(s) referida(s) alteração (s)?
4. Além do PPC da escola, a elaboração do projeto foi baseado em que outros documentos?
5. O projeto conta com a participação de todos os docentes da escola?
6. Na elaboração e na execução?
7. Há a participação de outros funcionários da escola no projeto?
8. Caso afirmativo, de que forma se dá essa participação?
9. Como são acompanhadas as atividades do projeto?
10. Como você avalia a participação externa no projeto? (Comunidade, pais, associação, liderança quilombola)
11. Na sua opinião, quais as principais dificuldades enfrentadas na realização do projeto no corrente ano?
12. Você considera que as atividades do projeto são condizentes com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola?
13. Que contribuições positivas você observou que o projeto trouxe para a vida dos alunos, principalmente os quilombolas?

APÊNDICE II – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

1. Sua turma participou de todas as unidades do Projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas” 2017?
2. Caso afirmativo, quais atividades relacionadas ao projeto foram realizadas por sua turma?
3. As atividades relatadas estiveram vinculadas a quais componentes curriculares?
4. Houve participação dos professores de outras disciplinas no processo de realização das atividades descritas?
5. Caso afirmativo, de que forma se deu esta participação?
6. Na sua opinião, quais as principais dificuldades observadas para realização das atividades do projeto?
7. Você teria alguma sugestão para a otimização do projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas” para o próximo ano? Qual?
8. Você conhece/leu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola?
9. Você considera que as atividades do projeto são condizentes com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola?
10. Que contribuições positivas você observou que o projeto trouxe para a vida dos alunos, principalmente os quilombolas?