



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/PPGE**

VILMA HELENA MALAQUIAS

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA MESORREGIÃO DO LITORAL SUL
DO ESTADO DA PARAÍBA: UM ESTUDO DA SUA TRAJETÓRIA A PARTIR DO
CICLO DE POLÍTICAS (CP)**

JOÃO PESSOA-PB

2020

VILMA HELENA MALAQUIAS

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA MESORREGIÃO DO LITORAL SUL
DO ESTADO DA PARAÍBA: UM ESTUDO DA SUA TRAJETÓRIA A PARTIR DO
CICLO DE POLÍTICAS (CP)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas Educacionais da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

Orientadora: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

JOÃO PESSOA-PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

M237e Malaquias, Vilma Helena.

A Educação Escolar Quilombola na Mesorregião do Litoral Sul do Estado da Paraíba: um estudo da sua trajetória a partir do ciclo de políticas (CP). / Vilma Helena Malaquias. - João Pessoa, 2020.

180 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE-PPGE.

1. Educação. 2. Escolarização Quilombola-PARAÍBA. 3. Ciclo de Políticas. 4. Ações Afirmativas. I. Rodrigues, Ana Cláudia. II. Título.

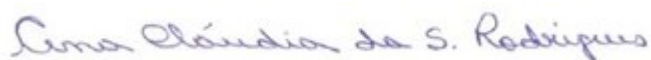
UFPB/BC

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA MESORREGIÃO DO LITORAL SUL
DO ESTADO DA PARAÍBA: UM ESTUDO DA SUA TRAJETÓRIA A PARTIR DO
CICLO DE POLÍTICAS (CP)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Políticas Educacionais, da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

Dissertação aprovada em: João Pessoa – PB, em 28 de Fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



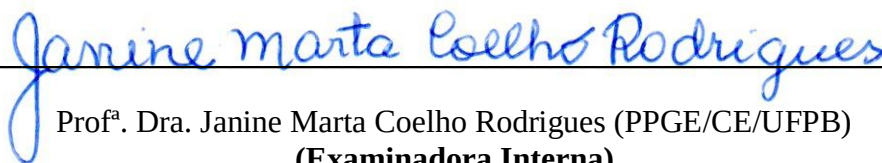
Prof^ª. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues (PPGE/CE/UFPB)
(Presidente)



Prof^ª. Dra. Maria Fernanda dos Santos Alencar (MGP/CCSA/UFPE)
(Examinadora Externa)



Prof^ª. Dra. Roseane Maria de Amorim (PROFHISTORIA/UFPE)
(Examinadora Interna)



Prof^ª. Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues (PPGE/CE/UFPB)
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Wilson Honorato Aragão (PPGE/CE/UFPB)
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me concedido vida e forças nos momentos difíceis. Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais, Maria e Jurandi por ter cuidado de mim e estado presente em todos os momentos de minha vida, obrigada por tudo. À amiga Rosemary, por ter acreditado no meu potencial, e ser fonte de inspiração para que essa meta se tornasse realidade e pousar na minha vida como um anjo de guarda. Toda a minha admiração Prof.^a Dr. Rosemary Evaristo Barbosa. À professora Eneida Gurgel, da UEPB, por nossas conversas sobre pesquisa, sobre a Espanha, enfim, e por ter me emprestado um livro sobre Diversidade, autografando na primeira folha a seguinte frase: “*Vc vai passar na seleção de Mestrado!*“. Saudades de nossas aulas do curso de Espanhol. À minha irmã, Virginia pela pessoa que é sensível, inteligente e andarilha. Fonte de inspiração artística, uma excelente arte educadora. À turma 38 do Mestrado, pelo compartilhamento de materiais de estudo, pela prontidão das informações no grupo de Whatszapp. Juntos somos mais fortes. Obrigada. Às comunidades quilombolas, do Litoral Sul da Paraíba, nas suas respectivas escolas, que me receberam com desprendimento. À SEMECE, na pessoa da Secretária de Educação Prof.^a Cida Uchôa, pela sua contribuição na regulação da pesquisa, junto ao Comitê de Ética. Ao professor Gerson do comitê, pelas orientações pertinentes. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente, coordenado pela Prof.^a Janine Marta Coelho Rodrigues. Pelo acolhimento, quando retornei à universidade. Foi fundamental para essa etapa. Ao grupo da Biblioteca do Espaço Cultural, local de nossos encontros de estudos aos sábados. Aureliana, Suely, Ana Maria e Ana Claudia. Saudades! Ao grupo de estudos do qual participo, coordenado pela Prof.^a Dr. Ana Cláudia Rodrigues, minha orientadora, um agradecimento especial, no final do texto. Ao grupo de professores e professoras que participaram da pesquisa, professores dos segmentos; fundamental I, II, e EJA (Educação de Jovens e Adultos), que atuam no campo empírico do estudo. Toda minha disponibilidade. Sem esquecer da supervisora, da escola (OTM) por me acompanhar nas visitas à escola. O meu muito obrigada! Às amigas Salvadora Passos, Bethânia Marinho e Lúcia Alves, pelo apoio nos momentos de angústia e tenebrosas turbulências. Todo o meu apreço. À Prof.^a Dr^a Maria Nazaré Zenaide, pelas contribuições teóricas nos primeiros passos no andamento da pesquisa. Obrigada professora, você é muito humana. Agradeço aos demais professores do PPGE pelos conhecimentos transmitidos, especialmente aos professores da linha, do qual sou vinculada, Políticas Educacionais. Aos professores que participam de minha Banca de Qualificação e Defesa. À Prof.^a Dr^a Maria Fernanda Alencar que contribuiu muito e com um

jeitinho especial, mesmo sem a conhecer pessoalmente, foi apontando alguns caminhos; À Prof.^a Dr^a Roseana Amorim; e Ao Prof. Dr^o Daniel da Silva Valério , suas sugestões em minha Banca de Qualificação foram muito significativas. Obrigada professores! Especialmente expresso minha gratidão à minha orientadora Prof.^a Dr^a Ana Cláudia da Silva Rodrigues, que foi muito mais que orientadora, foi amiga, paciente na condução da pesquisa, nas mais adversas situações sem perder de vista o objetivo principal. Ter você como minha orientadora me fez crescer não apenas como pesquisadora, mas me tornou uma aluna mais estudiosa e criteriosa com as escolhas profissionais.

“Num contexto despolitizado, em que direitos humanos básicos não são, frequentemente, respeitados pelo próprio Estado e pela administração pública, nem estão interiorizados pelos atores educativos (pais, alunos, e professores, entre outros), as transformações exigem lideranças colegiais e democráticas (dentro e fora da escola) [...]”.

(Almerindo Janela Afonso 2005, p.130 e 131).

RESUMO

A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa que objetivou investigar a compreensão dos atores da política (docentes, supervisoras e gestoras), sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ). Para o desfecho do estudo, o movimento cíclico (CP) foi utilizado para a condução dos desdobramentos do presente objeto, qualificada na política educacional como uma ação afirmativa indutora para o reconhecimento e pertencimento para as populações negras quilombolas, tomando a lei 10.639/2003 como suporte legal de efetivação de direitos à diversidade étnica e racial na escolarização destas populações. Este estudo emergiu de um contexto histórico de avanços, entraves e retrocessos, que aponta para as dificuldades de institucionalização das políticas de promoção de igualdade étnico e racial no âmbito escolar. Para desenvolver a pesquisa, utilizou-se os autores e autoras nacionais do campo de emancipação da política investigada, e como aporte teórico-metodológico, os ciclos de políticas do sociólogo Stephen J. Ball e colaboradores, desde o Contexto de Influências ao Contexto de Prática, investigando a trajetória da EEQ, desde a sua formulação até a sua atuação no âmbito escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória, na qual se estuda os documentos normativos e explora-se o campo empírico, para dar conta da análise do seu objeto. A pesquisa no campo de estudos (escolas) realizou-se em três unidades de ensino situadas em Comunidades Remanescentes de Quilombo (CRQ), pertencentes à rede da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte de Conde/Paraíba (SEMECE), envolvendo docentes, supervisoras e gestoras que atuam nas diversas etapas do ensino fundamental nas referidas unidades. Um questionário semiestruturado foi o instrumento que serviu para coletarmos os dados. Foram utilizados também fotografias e artefatos para a composição da coleta. Para análise dos dados utilizamos o aporte teórico-metodológico em Ball (2016) e Bardin (2011). A pesquisa teve como resultado contradições e tensões no trato da atuação da política (EEQ) na visão de seus atores nas instituições. A constatação nos permitiu considerar que a compreensão dos textos legais assume diferentes interpretações para os atores da política *in loco*, e implicações para o contexto da prática, cuja afirmação epistemológica afro-brasileira na escola encontra-se em dificuldades diante de um contexto político e pedagógico, que abriga restrições às questões da diversidade cultural nas políticas educacionais que, ao se negligenciar as questões inerentes à diversidade, fortalece-se a sua invisibilidade nos espaços formativos da escola e no currículo. Nesse sentido, o estudo revelou também que outros espaços micropolíticos são constituídos para a atuação da política, outras negociações se estabelecem nesses espaços educativos, contudo, não garante na experiência pedagógica a inclusão da Lei 10639/2003, como indutora de afirmação para a educação escolar quilombola.

Palavras-chave: Escolarização Quilombola. Política Educacional. Ciclo de Políticas.

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research that aimed to instigate the understanding of the actors of the policy (teachers; supervisors and managers), about Quilombola School Education (EEQ). For the outcome of the study, the cyclical movement (CP) was used to conduct the unfolding of this object, qualified in educational policy, an affirmative action that induces the recognition and the feeling of belonging to a black population quilombola, using the law 10.639/2003 as a legal indicative to ensure the implementation of rights, as ethnic and racial diversity providing schooling for the population. This study emerged from a historic context characterized by advancements, obstacles and regressions, which points out to institutionalization difficulties of promoting racial and ethnic policies in the school context. To carry out this research, we based on the theoretical background of some national authors that work with emancipation of the investigated policy and on the theoretical-methodological policy cycle of the sociologist Stephen J. Ball and other collaborators, taking from the influencing context to a practical context, investigating the trajectory of EEQ, its formulation and performance in a school context. It is a qualitative and exploratory research, in which the normative documents are studied and the empirical field is explored in order to reach the goals of the study. The research was carried out in three fields of the study (schools), situated in the Former Quilombo Communities belonging to the Municipal Department of Education, Culture and Sports of Conde, Paraíba. It involved the participation of teachers, supervisors and managers that work in the aforementioned elementary/middle schools. A semi-structured survey was used to collect data, as well as some pictures and artifacts. To analyze the data, we based on the theoretical-methodological background pointed by Ball (2016) and Bardin (2011). The research resulted in contradictions and stress regarding the policies application (EEQ) in the view of actors in the institutions. The finding enabled us to consider that the comprehension of the legal texts assumes different interpretations for the policy actors (*in loco*), and the implications for the practical context, since the Afro-Brazilian epistemological affirmation presents some difficulties in the school in the face of the political and pedagogical context that limits the cultural diversity in the educational policies. Thus, when it neglects issues dealing with diversity, it reinforces its invisibility in the formative spaces in the schools and into the curriculum. In this way, the research also showed that other micro political spaces are built for policy and other negotiations are established in the education contexts, however, it does not ensure the implementations of the law 10639/2003 as a guarantee of a Quilombola School Education.

Keywords: Quilombola Education. Educational policy. Cycle of policies.

LISTA DE SIGLAS

ABA (Associação Brasileira de Antropologia)

ADCT (Atos das Disposições Constitucionais Transitórias)

ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação)

ANPED (Associação Nacional em Pós-Graduação e Pesquisa e Educação)

APNs (Agentes Pastorais Negros)

BM (Banco Mundial)

CONAE (Conferência Nacional de Educação)

CONAQ (Comunidades Negras Rurais)

CP (Ciclo de Políticas)

DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais)

DCNEEQ (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola)

ENIDE (Encontro de Iniciação à Docência da UEPB)

EQ (Educação Quilombola)

EEQ (Educação Escolar Quilombola)

FMI (Fundo Monetário Internacional)

FCP (Fundação Cultural Palmares)

FCPUMCANJU (Federação Cultural Paraibana Candomblé e Jurema)

FICAB (Federação Independente dos cultos afro-brasileiros)

GRUCON (Grupo da Consciência Negra)

GEPPC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares)

GPCPE (Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas)

GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas no Ensino Municipal)

GEPees- DED – (Centro de Ciências Aplicadas e Educação CCAE – UFPB)

INCD (Minuta da Convenção sobre a Diversidade Cultural da Rede Internacional pela Diversidade Cultural)

INCP (Documento da Rede Internacional para a Política Cultural)

LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

MNU (Movimento Negro Unificado)

MUCDR (Movimento Negro Unificado Contra à Discriminação Racial)

OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

OIT (Organização Internacional do Trabalho)

ONU (Organização das Nações Unidas)

OTP (Organização do Trabalho Pedagógico)

PBQ (Programa Brasil Quilombola)

PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar)

PPGE (Programa de Pós Graduação em Educação)

SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial)

TEN (Teatro Experimental do Negro)

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

UEPB (Universidade Estadual da Paraíba)

LISTA DE QUADROS

Quadro Demonstrativo 01 – Documentos que oficializam a política educacional quilombola.....	67
Quadro Demonstrativo 02 – Apresentação das etapas da Educação Quilombola no âmbito das políticas públicas, a partir da leitura dos Ciclos de Políticas (CP).....	83
Quadro Demonstrativo 03 – Número de Matrículas da Educação Quilombola na Paraíba.....	105
Quadro Demonstrativo 04 – Estrutura Física da Escola Lina Rodrigues do Nascimento.....	104
Quadro Demonstrativo 05 – Estrutura Física da Escola José Albino Pimentel.....	105
Quadro Demonstrativo 06 – Estrutura Física da Escola Ovídio Tavares de Morais.....	105
Quadro Demonstrativo 07 – Equipamentos da Escola Lina Rodrigues do Nascimento.....	106
Quadro Demonstrativo 08 – Equipamentos da Escola José Albino Pimentel.....	106
Quadro Demonstrativo 09 – Equipamentos da Escola Ovídio Tavares de Morais.....	107
Quadro Demonstrativo 10 - Equipe de profissionais da Escola Lina R. do Nascimento.....	107
Quadro Demonstrativo 11 - Equipe de profissionais da Escola José Albino Pimentel.....	108
Quadro Demonstrativo 12 - Equipe de profissionais da Escola Ovídio Tavares de Morais.....	108
Quadro Demonstrativo 13 – Apresentação de Programas e Projetos da Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esportes (SEMECE).....	109

Quadro Demonstrativo 14 – Apresentação de Programas e Projetos de Iniciativa Municipal.....	110
--	------------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – De referência ao quantitativo das Escolas Municipais e Estaduais na Paraíba.....	81
Gráfico 02 – De referência ao quantitativo de Escolas inseridas nas comunidades quilombolas.....	81
Gráfico 03 - Frequência dos/das docentes, supervisora e gestora, sobre o reconhecimento da escola, enquanto, Escola Quilombola.....	124
Gráfico 04 – Frequência sobre o conhecimento do currículo pelos docentes, supervisora e gestora.....	125
Gráfico 05 - Frequência sobre o conhecimento dos documentos norteadores da EEQ, pelos docentes, supervisora e gestora.....	126

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da Escola Lina Rodrigues do Nascimento.....	113
Fotografia 2 – Artefato da Política/ Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	114
Fotografia 3 - Artefato da Política/ Reunião sobre o Protagonismo Negro.....	115
Fotografia 4 – Fachada da Escola Lina Rodrigues do Nascimento.....	116
Fotografia 5 - Fachada da Escola Ovídio Tavares de Moraes.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
2 PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO NA TRILHA DO CONHECIMENTO: O DIÁLOGO COM O OBJETO, A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DO SOCIÓLOGO STEPHEN BALL.....	35
2.1 O desenho metodológico: a escolha da abordagem e sua relação com o ciclo de políticas quilombolas.....	35
2.2 Descrição da pesquisa bibliográfica, documental e a de campo.....	39
2.3 A Técnica da Análise documental e da Análise de Conteúdo (APD).....	41
2.4 Os métodos, os instrumentos e a Coleta de dados.....	44
2.5 O Lócus da pesquisa: Dimensões contextuais e o território da atuação da política.....	45
3 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA ARENA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS À PRODUÇÃO DOS TEXTOS LEGAIS.....	47
3.1 A Educação Quilombola no Brasil: uma Constituição Histórica.....	47
3.1.1 A Educação Escolar Quilombola no território entre os séculos XIX e início do século XX: um diálogo com as resistências.....	60
3.1.2 A Democratização da Educação: um recorte temporal afirmativo para o reconhecimento da EEQ? Quantos passos foram dados para a definição do texto político?.....	62
3.2 O Percurso histórico dos documentos normativos propostos para a atuação da política de Educação Quilombola no Estado Brasileiro e na Paraíba.....	67
3.2.1 Constituição Federal e a Educação Quilombola.....	68
3.2.2 Plano Decenal de Educação para Todos e o Plano Nacional de Educação - PNE.....	69
3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.....	71
3.2.4 A Lei Federal 10.639/2003.....	73
3.2.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.....	75
3.2.6 A Educação Escolar Quilombola.....	75
3.2.7 O quantitativo de escolas quilombolas no estado da Paraíba.....	81
3.3 Políticas Públicas na Educação: abordagens pertinentes a partir das contribuições de Stephen J. Ball.....	82
3.3.1 O movimento das Ações Afirmativas no campo da política educacional: Caminhos para uma educação escolar diferenciada.....	90
3.3.2 O Estado da Paraíba e o Plano Estadual de Educação: normativa oficial para a educação escolar quilombola.....	95

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CAMPO EMPÍRICO E A SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CONDE: INTERPRETAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....98

4.1 A Educação Escolar Quilombola e seus desdobramentos nas escolas rurais da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba.....99

4.1.1. Algumas notas históricas das Comunidades Remanescentes de Quilombo, *lócus* de nosso estudo.....99

4.1.1.1. A Comunidade Negra Quilombola de Gurugi.....100

4.1.1.2. A Comunidade Negra Quilombola de Ipiranga.....101

4.1.1.3. A Comunidade Negra Quilombola de Mituaçu.....102

4.2. Contextos Situados e materiais do *lócus* da pesquisa: caracterizações, procedimentos de coleta de dados e Sujeitos da pesquisa.....104

4.2.1. Análise documental de fotografias sobre as escolas inseridas no território quilombola.....110

4.2.2. Análise de Conteúdo do questionário aplicado à equipe pedagógica das escolas.....119

4.2.3 Análise de Conteúdo e Análise Proposicional do Discurso – APD – das questões abertas do questionário.....127

4.3 A representatividade da educação escolar quilombola no terreno afirmativo: breves considerações.....143

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONVERSANDO SOBRE A PESQUISA.....146

REFERÊNCIAS.....151

APÊNDICES.....162

ANEXOS 172

INTRODUÇÃO

A Educação Quilombola, ao apontar os desafios para a sua garantia, na perspectiva conceitual das relações étnico-raciais, apresenta argumentos de sua importância para a formação da cidadania, dos/das estudantes, nas diversas faixas-etárias, que têm buscado na educação institucional um lugar afirmativo de cidadania. Configura-se na propositura de apresentar reflexões sobre a política curricular de atuação, que foram estabelecidas pelas leis educacionais, para o público afrodescendente de africanos, que residem nas comunidades quilombolas no Brasil e, especificamente, na Paraíba. Nesse sentido, consideramos o estudo da trajetória de atuação dessa política normativa, para as populações tradicionais quilombolas, um passo importante de reflexão, para fortalecer o pensamento afirmativo. É nesse lugar, que o presente texto nos convida, além de situar as razões históricas e ideológicas de dificuldades e resistências desse contingente populacional, a contribuir através de nossa pesquisa acadêmica para a visibilidade da inclusão normativa desse direito na escolarização e, conseqüentemente, na educação quilombola.

No Estado brasileiro, a educação se projeta através da formação de uma sociedade multicultural, formada por diferentes grupos sociais e grupos étnicos. Segundo Dussel (2000), as ideias dos europeus referentes a estes grupos se revelaram numa relação de superioridade, que permitiu o domínio desse grupo europeu sobre os demais invisibilizados da história, culminando nos tormentos de escravidão e colonialismo marcados pela história social da sociedade brasileira (DUSSEL, 2000). Essa divisão social encontra seu fundamento a partir da constituição do pensamento sobre o grupo social da época, que surgiu com bases nas justificativas trazidas pelas autoras Carneiro (2003) e Schwarcz (2010).

O entendimento que justifica essa divisão nas palavras de Carneiro (2003) tem suas bases no argumento bíblico, que na época foi o livro utilizado para justificar a escravidão dos diversos povos da África, sendo assim, “a igreja católica e o estado sempre defenderam a posição superior dos brancos, valendo-se de leis e convenções que lhes garantiam os melhores cargos, títulos e privilégios” (CARNEIRO, 2003, p. 10).

No segundo entendimento, temos a explicação da segunda autora, que baseia sua justificativa a partir da teoria ¹ do naturalista Charles Darwin (1809-1822), que se desenvolveu, principalmente, nas nações europeias do final do século XIX e início do século XX, que recorreram às teorias evolucionistas para justificar a nova expropriação no continente

¹ Teoria do Darwinismo social, enquanto tentativa da sociedade da época, como forma de legitimar a superioridade das etnias. Para um melhor entendimento da teoria ver COSTA (2005, p. 64-66).

africano, por meio do Imperialismo. Diante disso, as pessoas envolvidas no neocolonialismo carregaram o pensamento de Darwin e seus valores morais; passaram a associar as características físicas e intelectuais da população negra, através de uma escala evolutiva. Nessa escala, estavam na base os pretos, e, no topo, os brancos. Para essa justificativa, Schwarcz afirmou que:

Vinculados e legitimados pela biologia, a grande ciência deste século, os modelos Darwinistas sociais constituíram-se em instrumentos eficazes para julgar, povos e culturas a partir de critérios deterministas, e mais uma vez, o Brasil surgia representado como um grande exemplo; dessa feita, um 'laboratório racial' (SCHWARCZ, 2010, p. 22).

Foi com base nessas referências que as identidades da população negra se constituíram na história. Para a autora, a educação brasileira historicamente esteve associada aos interesses de classes, que foram se perpetuando até os nossos dias.

Para a pesquisadora Silva (2011), as tramas históricas estão presentes, também, no fazer pedagógico. Ela aponta para as dificuldades de aceitação da diversidade étnica e cultural, revelando que:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índios, de descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações de sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial (SILVA, 2011, p. 30).

Sob o pilar da desigualdade étnica e racial é que se perpetuam os estereótipos em torno da inferioridade/superioridade na relação do negro na sociedade que permanece viva até os dias de hoje. Foi nessa conjuntura histórica que se propagou a ideia dessa relação, que trazida por Ianni (1997), revela as possíveis razões para essa desigualdade. Sobre isto, ela nos diz que: “o nosso país, o Brasil, é um exemplo do qual podemos destacar nessa conjuntura histórica”:

Por possuírem um modo de vida extremamente diferente, os povos indígenas foram classificados como arcaicos e sem história - fato este que alimenta a ideia da diferença como sinônimo de inferioridade. A distorção histórica, nesse contexto, é a desigualdade iniciada por esta concepção de diferença como sinônimo de inferioridade, perpetuada através dos anos. O tráfico negreiro é uma das maiores, senão a maior distorção histórica da humanidade, implicando a vida dos descendentes de escravizados até os dias atuais (IANNI, 1997, p.158).

De acordo com a autora, alguns séculos da história trouxeram uma forma de olhar e se perceber que todo o mundo foi desenhado e todos os povos classificados: selvagens, bárbaros

e civilizados, povos históricos e povos sem história, nações industrializadas e nações agrárias, modernas e arcaicas, desenvolvidas e subdesenvolvidas, centrais e periféricas (IANNI, 1997). Foi nessa conjuntura de desigualdade étnica e racial, e de exclusão social que permeou a história das populações, não só as negras, as indígenas também.

As problemáticas de dificuldades de inserção social e de invisibilidade de afirmação étnica, inclusive nos espaços educacionais, em todos os níveis de atuação, nos leva a refletir as dimensões trazidas pela autora, que contribuem para que entendamos melhor o contexto. Sobre isto duas dimensões foram explicitadas para explicar o processo discriminatório. O primeiro atrela-se à configuração da inserção de desigualdades, que no decorrer do tempo foram ocasionadas por distorções históricas; e a segunda, à projeção dessas desigualdades no cerne da sociedade atual (IANNI, 1997).

A relevância da igualdade social, étnico-raciais e direitos iguais a todas as pessoas proclamantes desse direito, encontra-se no campo de disputas em que diferentes grupos sociais buscam seu lugar no estado de direito. As políticas públicas brasileiras para os negros remanescentes de quilombo reforçam esse campo de disputas, e no caminho para sua afirmação social, étnica e racial, estas populações constroem sua afirmação identitária. Dessa forma, com a redemocratização política, o Estado trouxe maiores garantias legais para estas populações - a Constituição de 1988 foi um exemplo.

Para os autores Cury, Horta e Fávero (2001), a forma de como se constituiu o processo de gestação da Constituição, possibilitou que o texto da normativa contemplasse diferentes parcelas da sociedade, e contou com uma gama de representações de interesses diversificados. Esse período demarcou, nessas agendas, a garantia de suas referidas demandas para a sociedade.

Foi através desse cenário de rupturas políticas, que surgem os novos movimentos sociais com o advento da década de 1980. Dentre eles, o movimento quilombola, tendo em pauta um conjunto de reivindicações que se abrigou, primeiramente no Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUDCR), que, posteriormente, na década de 1980, passa a se chamar de Movimento Negro Unificado (MNU). É desse lugar que emergem suas pautas de reivindicações. Nesse contexto, o campo de reivindicação do movimento quilombola criou visibilidade, e foi incluído na agenda governamental, a partir da Constituição de 1988. A publicação do Artigo 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - ADCT - que lhes garantiu a posse da terra, evocou questões socioeconômicas, jurídicas, espaciais e culturais, trazendo à população quilombola uma representatividade social positiva nestas disputas. (ARRUTI, 2008).

Mediante a essa participação ativa surge o termo, remanescente de quilombo, que a partir do Artigo 68, configura-se por meio do termo, para resolver a difícil relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico, em que a descendência não parece ser um laço suficiente. De forma semelhante a dos grupos indígenas, o emprego do termo implica, no limite, reconhecer nas comunidades presentes formas apenas atualizadas dos antigos quilombos. (ARRUTI, 1997).

Para Gomes (2012), as políticas de educação para os quilombolas, amplamente discutidas nas conferências internacionais, são resultado dessa luta histórica de ações desses movimentos, em torno de uma educação para as relações étnico raciais, na perspectiva do antirracismo (GOMES, 2012). As ações dos movimentos em prol de políticas de combate à discriminação racial levaram a constituição de outros movimentos, a exemplo das associações, que contemplaram a valorização da cultura negra. Nesse contexto, o estado da Paraíba também tinha suas pautas de reivindicação através dos agentes pastorais negros-APNs, o grupo de mulheres negras Bamidelê, o Instituto de Referência étnica-IRÊ, a Federação Independente dos cultos afro-brasileiros-FICAB, a Federação Cultural Paraibana Candomblé e Jurema – FCPUMCANJU, entre outras, que deram visibilidade à cultura negra, silenciada pela história brasileira. (FONSECA, 2010).

Objetivando a promoção das reivindicações, o avanço das negociações propostas nas agendas de governo após a promulgação da constituição em 1988, foi motivo de preocupação para estas populações porque, na verdade, percebe-se que, apesar de está previsto como um direito constitucional, a efetivação do proposto pela lei seguia outras direções. Sobre este aspecto, estas políticas, durante os governos de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), para as populações quilombolas foram restritas, pela edição de portarias e decretos que limitavam a efetivação do artigo 68 da Constituição Federal de 1988. Por outro lado, as Ações Afirmativas foram o alvo potencial do Estado, para a garantia de atuação da pauta do Movimento Negro. Dessa maneira, a partir dos anos noventa, a problemática da desigualdade racial, com relação ao negro na sociedade, implicou em reconhecer o conflito como uma experiência emancipatória (SANTOS, 1996).

Para Gomes (2006), o conflito que se trava diante da problemática racial aponta para o chamamento da questão para a sociedade e para a educação brasileira. Transcender na promoção de reparação é o foco dos movimentos sociais negros, quando evoca a escola, a universidade e a política educacional, para discutir os projetos e as políticas voltadas para a afirmação positiva da diversidade étnico racial.

Nesse contexto, as ações afirmativas são apresentadas como medidas especiais, caracterizadas como políticas determinadas pela política educacional, para o reconhecimento da desigualdade racial, sobre o povo negro que no Brasil representa a segunda maior população do mundo, perdendo apenas para a Nigéria.

Diante do que temos apresentado, as ações afirmativas ultrapassam a compreensão do seu contexto como políticas e práticas públicas e privadas de correção. Elas são também entendidas como *lócus* de um modelo de saberes produzidos pela comunidade negra. (GOMES, 2006). Dessa forma, o reconhecimento dos saberes e a superação das desigualdades são indutores de ação afirmativa na educação básica e no ensino superior para estas populações negras e quilombolas, se forem atuadas com vistas aos saberes emancipatórios.

O tema da educação em comunidades quilombolas registra um pouco do lugar no qual estou inserida: essa dinâmica ou movimento angular do qual percebo a educação. É, de fato, buscar na minha trajetória profissional e acadêmica, não apenas os cursos, conhecimentos e técnicas adquiridas no percurso deste trajeto. A inspiração que me instiga a escrever este relato, enquanto primeira aproximação com o objeto, é também o de reviver experiências que ao longo dessa trajetória foram construindo minha história de vida e minha identidade profissional.

É de certo afirmar, nesse contexto, que a identidade do sujeito se constrói na dinâmica de experiências vividas, determinadas pelas condições históricas e sociais por ele experimentadas (CASTELLS, 2010). Ao caminhar nos espaços de educação, ora como estudante, ora como profissional, é aguçada pela dinâmica relacional com diferentes grupos de atuação e pela relação teórica da academia com as minhas experiências profissionais enquanto pedagoga. O estabelecimento dessa relação foi determinante para a inspiração de continuidade, na condição de pesquisadora no campo da escolarização quilombola, nas diversas modalidades que a compõe: Ensino Fundamental anos finais, no Magistério dos anos iniciais e na Organização do Trabalho Pedagógico (OTP).

Enquanto pesquisadora e estudante do curso de Pós-Graduação em Educação, percebe-se cada vez mais a necessidade do ensino na Educação Brasileira, em sua organização específica, cumprir fidedignamente o que preconiza o Artigo 22, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei de nº 9394/96- LDBEN, sobre a finalidade da Educação Básica. É através do olhar para a política educacional, que venho construindo uma trajetória de dedicação que vem sendo marcada por desafios, estudos e expectativas de contribuir para a qualidade da educação pública, cenário da minha vida escolar enquanto acadêmica e profissional da pedagogia na rede regular de ensino.

O curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal da Paraíba (2006) foi o *lôcus* de construção do pensamento reflexivo, sobre as diversas problemáticas que envolviam a política educacional brasileira, em especial a paraibana. A partir desse momento, percebi que ao desenvolver tais estudos iria contribuir para o aprofundamento de saberes sobre o contexto das Práticas Educativas no âmbito da escola.

Ao eleger a educação escolar como palco de realização de pesquisas e artigos, que venho publicando nessa trajetória, me disponho a contribuir de forma efetiva, no apoio na OTP da escola e nas dificuldades que enfrenta a educação no campo. A exemplo da precarização da realidade do trabalho docente. A participação no mundo acadêmico foi muito intensa nessa época. O TCC publicado - *Cotidiano Escolar: um novo olhar sobre as Práticas Educativas* - foi resultado de minha experiência com o Programa de Licenciaturas - PROLICEM, onde discutimos sobre a tessitura do currículo nas práticas educativas como prospecto para uma educação de qualidade. Esta produção esteve atrelada ao projeto - *O fazer Curricular Cotidiano das Escolas da Rede Pública no município de João Pessoa*, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares - GEPEM/GEPPC -, coordenados pela Prof. Dr. Maria Zuleide da Costa Pereira.

Em 2007, ingressei na Pós-graduação Lato-sensu em Psicopedagogia. Momento em que já tinha sido aprovada no primeiro Concurso Público para Professora na Educação Básica. Concluí o curso com o Trabalho monográfico - *Educação Inclusiva na rede regular de ensino: desafios e perspectivas para a Psicopedagogia institucional*.

Outro momento especial que cabe registrar aqui foi a participação na publicação do livro do grupo GEPPC, do qual fiz parte nesse trajeto de estudos. Em 2013, concluí a Especialização em Alfabetização com o artigo - *Leitura na EJA: a construção de Práticas Discursivas de Leitura no cotidiano da escola pública*. Sendo este o artigo publicado na condição de Relato de Experiência sobre Intervenção Leitora na EJA, Pôster apresentado no V Encontro de Iniciação a Docência e III Encontro de Formação de Professores da Educação Básica da UEPB/ ENIDE (2015).

A (re) definição da identidade negra no contexto escolar, olhares para a educação como prática de liberdade – Apresentado na forma de comunicação oral, no GT1: Educação, liberdade, Abordagens Étnicas Indígenas e Relações Étnico Raciais, no VI Seminário Internacional de Práticas Educativas – VI SECAMPO, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Etnias e Economia Solidária - GEPEes-DED – e Centro de Ciência Aplicada e Educação CCAE - UFPB (2018), foi a última publicação, que antecedeu a escrita desta introdução.

Ao participar do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente em 2017, destaco aqui a participação na disciplina: Inclusão, Exclusão e Diversidade, ofertada pela professora Janine Martha Coelho Rodrigues e pelo professor Wilson Honorato Aragão - sendo a primeira aproximação teórica com a diversidade étnico racial, na compreensão da diversidade, inserida no âmbito da política educacional.

Desde a aprovação do concurso público realizado pela edilidade municipal de Conde, que desempenho a função de professora/articuladora do Programa Mais Educação na escola do campo. O termo “escola do campo” é muito recente na rede, como também, o termo “escola quilombola” são denominações pouco usuais nos documentos escolares, nos currículos, nas formações docentes e no domínio público em geral. O fato de estar em constante movimento com a educação escolar pública, na comunidade quilombola na Mesorregião do Litoral Sul, também me instigou a questionar e interpretar sobre os motivos pelos quais as políticas educacionais locais não consideravam os debates educacionais sobre os instrumentos normativos que versam sobre a educação para as relações étnicos raciais no espaço escolar, já que estas instituições, campo desta pesquisa, se inserem num território quilombola. Pensando nesses contextos que influenciaram a legitimidade da política educacional quilombola, e o trajeto de implementação através da Lei 10.639/03, buscamos refleti-la no campo de reivindicações proclamadas por estas populações.

O movimento de constante relação com a escola quilombola, enquanto pedagoga, no comprometimento com a prática política educativa, pelo processo de busca, de aprender, conhecer para ensinar, através de processos formativos que se contrapunham ao modelo hegemônico, faz-nos pensar de acordo com o pensamento de Nascimento (2007), quando estabelece uma relação de ruptura com o modelo político-pedagógico das instituições que destoam da perspectiva étnico racial.

As consequências desse modelo curricular hegemônico é o de que as comunidades (aqui me refiro às gerações de estudantes da escola) não compreendem o movimento de sua história, de seu lugar nessas arenas de disputas que o currículo escolar impõe no espaço institucional - o que, de acordo com Arruti (2002), deve ser pensada na perspectiva do reconhecimento de uma identidade étnica. Ou seja, as ações não se afirmam na educação básica e nem são problematizadas no espaço escolar.

Os motivos podem estar na forma de como estas políticas se materializam na educação escolar e nas políticas públicas que se constituem na história da educação brasileira. Portanto, serão pontos de abordagem no presente estudo, a partir das análises documentais,

contextos de influência da política educacional, e do que pensam os atores da política in *lócus*, nos contextos de prática.

Outro ponto de abordagem se ancora na compreensão dos motivos pelo qual a normatização da Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira não se faz presente nesses espaços formativos. Apesar da promulgação a partir da Lei Federal nº 10.639/03 de 9 de Janeiro de 2003, que se constituiu numa alteração à Lei nº 9394/96 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDBEN, que, com apenas três artigos - o 26-A o 79-A e o 79-B - estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação, cuja abrangência inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio.

De acordo com os estudos de Paré, Oliveira e Veloso (2007), a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana nas escolas brasileiras se torna um componente importante para o aprendizado quilombola, considerando-se fundamental para o reconhecimento da afrodescendência em sua formação cultural e humana.

Diante do exposto, o tema da educação nas diversas dimensões de identidade, de diversidade e de diferença compõe, também, o cenário das políticas educacionais brasileiras, no período que compreendeu o final do século XX e o início do século XXI, ganhou força nos debates, de forma a persistir na busca por legitimidade. Porém, é preciso lembrar que algumas políticas na educação são expandidas e outras não.

Nesse sentido, a organização da educação de acordo com Miranda (2012), a LDBEN nº 9394/96 definiu a Educação Básica, nas modalidades: de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação a Distância. A autora destaca que na legislação há formas distintas, tanto na estrutura quanto na organização do ensino, e que tais modalidades devem se adequar às necessidades e disponibilidades que garantam as condições de acesso e permanência nas referidas instituições (MIRANDA, 2012).

As questões relacionadas ao âmbito da política educacional brasileira envolvem, também, a propositura das fragilidades das políticas de ações afirmativas que são traduzidas como medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, com o objetivo reparador de igualdade étnica e racial. Estas fragilidades passam pelas dificuldades de enfrentamento das desigualdades de inclusão para a escolarização do negro perante a sociedade, no que se refere à valorização legado dos saberes presentes nestas comunidades negras, e no caso específico, aos quilombolas.

Considerando que as políticas de educação, nessa perspectiva, se materializam sustentadas no plano normativo e no contexto das práticas pedagógicas dos sistemas educativos, inserimos nesse estudo as reflexões sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombo.

O fomento da política educacional para os quilombolas perpassa por questões que envolvem relações socioeconômicas, de espaço, jurídicas e culturais na sua construção - o que introduz a representatividade dos quilombos à sociedade. Trazemos, assim, um contributo teórico-prático na relação de entendimento da atuação dessa política, que poderá nos fazer compreender, a partir das análises, o termômetro de discussão que se trava nessa relação da academia com o sistema de ensino e com a equipe pedagógica das instituições envolvidas no estudo.

Assim, a base referencial do estudo da arte, para atender ao aspecto da relação da academia, com a temática investigada na linha das políticas educacionais, da UFPB, encontrou textos dissertativos, no banco de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, atendendo aos critérios do estudo: de ser uma produção da linha de pesquisa, a qual, esse estudo se vincula; de ter objetos de estudo, de vinculação com a temática proposta; e por serem pesquisas realizadas aqui na Paraíba, no município de João Pessoa e municípios adjacentes. As dissertações de mestrado (1) intituladas - *Relações Étnicas Raciais nos Projetos Políticos Pedagógicos: um desafio* (PPGE/UFPB, 2016)² -, atendeu a essas especificidades. Na pesquisa, a autora constata a relevância da continuidade da temática pelos pesquisadores (as) no âmbito escolar, principalmente, e registra a necessidade da problematização da temática num espaço mais amplo, a sociedade, como destaque para as discussões no âmbito escolar (LOPES, 2016).

Outra produção que atendeu aos nossos critérios de escolha, e traz grande contribuição para os debates no âmbito das Políticas Educacionais para as ações afirmativas na educação básica, foi a dissertação (2) sobre a *Diversidade Quilombola e o Direito à Educação* (PPGE/UFPB, 2018)³ - que demarca a necessidade da discussão sobre este tema, entre os docentes e a gestão pedagógica, atores da prática curricular - o autor demarca com precisão o lugar das populações tradicionais⁴ e a sua visibilidade nas políticas públicas, aqui no estado da Paraíba, discutindo a temática étnico racial e entre elas o povo quilombola, no

² Fonte: site do PPGE <http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/menu/linhas-de-pesquisa>.

³ Fonte: site do PPGE <http://www.ce.ufpb.br/ppge/contents/menu/linhas-de-pesquisa>.

⁴ Pensada no presente texto, como uma característica ligada à oralidade na cultura de raiz africana ligada à territorialidade e às cosmovisões. Esse valor tradicional, (oral) permitiu o compartilhamento de saberes por sucessivas gerações e suas ligações de parentesco com a ancestralidade. (SOUZA, 2012, p.74).

Plano Estadual de Educação (PEE). Sua pesquisa teve como *lócus* duas comunidades quilombolas na Mesorregião do Agreste Paraibano. São elas: Caiana dos Crioulos, no município de Alagoa Grande, e Matão, no município de Gurinhém (SILVA, 2018).

Na terceira opção, encontramos uma dissertação de Mestrado (3) sobre a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos em uma escola quilombola (PPGE/UFBA, 2014)⁵ - que traz em seu objetivo principal compreender o significado da Escola Quilombola para o corpo gestor, discente, docente, funcionários e familiares nos desdobramentos da Lei nº10639/2003, e seus desafios para uma educação antirracista. Sua pesquisa foi realizada numa unidade escolar quilombola, no sudoeste da Bahia (ONOFRE, 2014). Além de duas teses de doutoramento, na Região Sudeste. A tese (4) tratou das políticas de identidade e sua relação com a educação. Nessa busca, ao utilizar o termo identidade, constatou-se que no interior do território das comunidades negras e quilombolas, não só na Paraíba, como também, no Nordeste, pouco se tem desenvolvido estudos relevantes com relação à Educação para a afirmação da identidade escolar nesses espaços (nos referimos aqui às questões específicas da comunidade quilombola no que se refere à confluência de seus saberes).

A título de exemplo, os estudos de Gonçalves (2013) da PUC- RIO referem-se à temática identitária dos povos tradicionais, e as respectivas políticas de reconhecimento e de educação na comunidade; são trabalhos no nível de doutoramento, que trazem um significado importante para compreendermos os obstáculos que envolvem ações de valorização e reconhecimento destas comunidades porque se propôs a estudar o reconhecimento dos remanescentes de quilombo, enquanto sujeitos de direitos que impõe na ordem do dia, o desafio de ser quilombola.

Este estudo nos traz vestígios importantes sobre o movimento de recuperar a trajetória da temática da educação para as relações étnico raciais, como prospecto indutor positivo no contexto da educação escolar quilombola, que se apresenta desprovida de garantias nas relações que são travadas nos diversos espaços de poder, inclusive a escola.

Por último, a tese (5) de doutoramento sobre a Promoção da Igualdade Racial, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), fomenta a discussão no âmbito jurídico e institucional de autoria do Rodrigo Edinilson de Jesus (2011). Foram pesquisas científicas realizadas em sua maioria nas universidades públicas brasileiras, de grande valia na contribuição do estudo da arte de nossa investigação, no que tange à ampliação do nosso olhar sobre as problemáticas que envolvem as políticas de educação para os quilombolas.

⁵ A temática Quilombola no Banco De Teses Da Capes- Relatório Lapf/PUC-Rio/PIBIT

Outrossim, sua relevância se dá também, porque tal investigação suscita a possibilidade de entender e explicar a relação do sujeito (formador) com o reconhecimento do direito às especificidades da educação para a população quilombola. Dentro desse contexto, necessariamente se fará questionamentos ao currículo, enquanto prática política discursiva, pela Inclusão da temática da “História e Cultura Afro-Brasileira” no cotidiano escolar das unidades situadas nas comunidades remanescentes, buscando-se identificar que sentidos sobre a diversidade são constituídos e significados, e como a escola produz, enquanto campo político, esses sentidos no processo de escolarização.

Diante do que foi exposto, entendemos que a nossa pesquisa - **A educação quilombola na Mesorregião do Litoral do Sul da Paraíba: uma análise a partir do ciclo de políticas (CP)** - se justifica por tratar-se de um tema que se insere no contexto reivindicatório enquanto política educacional, bem como no debate problemático da concretude de seu lugar nesse debate.

A importância do estudo para fomentar um debate sobre uma educação diferenciada nas comunidades quilombolas da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba se dá pela projeção política que as referidas comunidades obtiveram ao longo do tempo, através de suas lutas por reconhecimento e por políticas públicas na contemporaneidade, na construção do protagonismo através de sua história: suas constantes mobilizações de articulação política se mostram uma referência para as lutas comunitárias quilombolas⁶. A questão do direito à territorialidade é o carro chefe de suas demandas na agenda institucional no espaço público.

Para uma melhor compreensão, nesse sentido, podemos considerar a aprovação do artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, como sendo, a primeira política afirmativa da história da população negra e quilombola.

Sendo amplamente discutido no campo semântico, o termo quilombo sustenta discussões que atravessam trajetórias relevantes na sua história. Como consequência da instauração do regime republicano, o sentido do termo sofre ressemantizações, e passa a ser utilizado pela Associação Brasileira de Antropologia - ABA, para dar voz aos quilombolas para dizer quem são (FERREIRA, 2017). Permitindo, nesse sentido, inferir termos mais radicais para o sentido de quilombo, que passou a ser denominado de Resistência Cultural; Resistência Política; e a Resistência Negra. Desse modo, os quilombos passam a ser compreendidos a partir destas três formas distintas aqui representadas. (ARRUTI, 2008).

⁶ Segundo cadastro geral de Comunidades Remanescentes de Quilombo da Fundação Palmares, registra-se 2131 comunidades localizadas nas diversas regiões brasileiras, sendo os estados da Bahia e do Mato Grosso, as que concentram um maior número de comunidades remanescentes.

Nesse sentido, buscamos a compreensão do termo quilombo, que surgiu a partir da ideia de refúgio de negros escravos, passa-se à prática de resistência da cultura afro-brasileira nos dias atuais. Desse modo, há outras formas de compreendermos o termo como destacamos a seguir:

Segundo O'Dwyer (2007), o termo “remanescente de quilombo” ganhou estatuto jurídico a partir desse reconhecimento. Como também o conceito de quilombo tem recebido atenção especial, além de novas interpretações, através do Decreto nº 4.887/2003 que define quilombo como:

Os grupos-étnicos raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Dessa forma, o contexto desse decreto assume uma nova configuração sobre o conceito aprovado. Há, no entanto, muitos questionamentos sobre a construção desse conceito entre os autores que estudam a temática. De acordo com Leite (2012), a inquietação em torno da definição do texto constitucional versa sobre a ideia de que a norma é restritiva e não cumpre o sentido amplo de reparação ao horror escravista.

Em contrapartida, a essa denominação foi substituída pelo termo comunidades remanescente dos quilombos, que os considerou como grupos sociais em territórios específicos de práticas cotidianas de resistência; como também, para atender a afirmação étnica atual do fenômeno. (FERREIRA, 2017).

Diante das leituras das quais nos debruçamos sobre a apresentação, conceituação dos termos que envolvem esse conteúdo, o campo científico na historiografia, na antropologia e na sociologia, muito tem contribuído para desvelar os fatos ocorridos na contemporaneidade, a esse respeito retomamos reflexões no terceiro capítulo do presente texto.

Para dar conta das questões que nortearam nosso estudo e desenvolver as ideias descritas nessa investigação, estruturado a partir do problema de pesquisa, partimos no campo teórico e empírico, através das contribuições dos atores da política, nesses ciclos, a exemplo dos docentes, no contexto de prática, nas escolas não diferenciadas, localizadas nas comunidades quilombolas.

Nesse sentido, entendemos que travamos o desafio de compreender a atuação da Lei 10639/03, como um pressuposto legal, de ação afirmativa, indutora para Educação Escolar Quilombola, mesmo sabendo que estas escolas, não são compreendidas como diferenciadas.

Percebemos, também, que toda a problemática que envolve a pesquisa, a exemplo do conflito nas relações sociais e raciais, que divide a sociedade brasileira, está relacionada ao contexto de atuação da política investigada a todos os níveis de ensino, seja municipal, com a educação infantil, e o ensino fundamental anos iniciais e finais, seja no âmbito estadual com o ensino médio, e até mesmo na qualidade de ensino ofertado na educação básica para os quilombolas do campo. É essa realidade que por muito tempo clama por visibilidade nos programas federais e nas políticas públicas ainda em construção, para que ultrapassem essas barreiras.

A perspectiva de realização do estudo nos conduziu ao âmbito da prática escolar, para responder à pergunta de nossa pesquisa: **como os atores da política – docentes, supervisoras e gestoras – concebem, no contexto de prática, a inclusão da Lei nº10.639/2003, a ser atuada a partir da lei de efetivação de direitos da população negra e quilombola?** A fim de responder nossas indagações partindo-se desse contexto teórico e de campo, delimitamos pressupostos levantados a partir das visitas sistematizadas ao campo empírico na etapa de coleta de dados de que: 1. A rede de ensino não aborda os temas que contemple a Educação Escolar Quilombola (EEQ), como consequência, a concepção de educação não condiz com a expressão da Lei de nº 10.639/2003, que foi sancionada pelo Parecer CNE/CP 3/2004. 2. A materialização dessa concepção pode reforçar, nesses espaços, práticas de ensino que não favorecem uma educação igualitária, na perspectiva das relações étnico raciais, e fomentar o confronto sobre o pertencimento étnico racial que gera vivências acrílicas.

Para desenvolver-se a pesquisa, o presente estudo delimita seu objetivo geral - **Investigar** sobre a compreensão dos atores da política (docentes; supervisoras e gestoras), acerca da Educação Escolar Quilombola (EEQ). A partir das leis de efetivação de direitos à diversidade étnica e racial, garantidas para a escolarização das populações tradicionais no Estado Brasileiro. Para tanto, utilizaremos o Ciclo de Políticas (CP), para entender os desdobramentos da sua trajetória de atuação. Reconhecendo-a como uma ação indutora afirmativa, para o reconhecimento e pertencimento positivo da diversidade dos saberes destas populações tradicionais.

Especificamente nos propomos a **Apresentar** o lugar da política investigada no campo teórico e empírico; **Estabelecer** reflexões sobre a política estudada a partir do contexto de influências; o contexto de produção de textos; até a sua atuação nas escolas investigadas a partir da perspectiva do ciclo de políticas de Ball, no recorte temporal de 1988, até 2012, período em que se desdobrou a produção textual das Diretrizes Curriculares para a Educação

Étnico Racial (DCNS); nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) para a Educação Escolar Quilombola (EEQ); **Identificar** nos documentos oficiais, da Paraíba, a exemplo do Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação sobre a inclusão da temática étnico racial e entre elas a do povo quilombola; **Analisar** a atuação da Educação Escolar Quilombola, no contexto da escola, através das políticas públicas educacionais, efetivadas por meio das políticas locais, no âmbito das ações curriculares propostas pelo Município de Conde.

Portanto, diante do que foi exposto, o desenho que preconiza a presente dissertação segue os caminhos teórico-metodológicos que conduziu a nossa pesquisa. Versando sobre um estudo do contexto político educacional no qual se insere a política educacional de ações afirmativas para as populações negras, em especial as de origem quilombola, esta pesquisa se volta para o estudo dos aspectos educacionais que abordam sobre a configuração da trajetória da educação escolar quilombola (EEQ), no estado da Paraíba, a partir da definição das responsabilidades políticas direcionadas à sua atuação.

É uma análise que se constitui sob o arcabouço da percepção dos atores da política, no caso, os profissionais que estão diretamente ligados à prática educativa, sobre a diversidade étnico-racial. Concepção que se configura na perspectiva da educação formal destes espaços de escolarização.

Desse modo, entende-se que o estudo das relações da educação escolar quilombola com a prática pedagógica, é um campo fértil e emergente na pesquisa acadêmica. Pelo fato de ser um campo que carece de ações coletivas na articulação com o espaço escolar, que demanda visibilidade perante as políticas educacionais. Nesse sentido, identificamos, a partir dos autores Cardoso e Arruti (2011), que no viés educacional da temática quilombola se destaca uma disparidade entre a produção acadêmica do estado da Bahia, em relação aos demais estados do nordeste, principalmente nos estados da Paraíba, Piauí e Sergipe. (CARDOSO; ARRUTI, 2011).

Portanto, os estudos investigativos irão exigir da pesquisadora diferentes olhares e maneiras para interpretar os fenômenos que delimitam sua realidade, principalmente as do estado da Paraíba, e essa primeira aproximação se dá pela razão da proposta de educação nacional, que acentua o reconhecimento à diversidade das identidades na valorização do ser humano.

O movimento de tessitura do presente estudo, a partir das reflexões realizadas através da pesquisa bibliográfica, buscou-se a delimitação do nosso objeto de análise - a Educação Escolar Quilombola (EEQ) do município de Conde, a partir de três Comunidades

Remanescentes de Quilombo (CRQ), que foram certificadas pela Fundação Cultural Palmares, entidade pública ligada ao Ministério da Cultura.

As informações sobre a escolarização nas comunidades remanescentes de quilombo, que se tornaram reconhecidas pelo Estado, a partir da Constituição Federal de 1988, configuram-se na possibilidade do estudo das políticas públicas em educação, sua relação com as políticas de ações afirmativas e seus impactos na concretização de um currículo diferenciado. Ao percebermos práticas de ensino que obstaculizam a materialização da educação quilombola, conforme demanda a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) na Educação Básica (Resolução nº 8, de novembro de 2012), entendemos a necessidade de se elevar a visibilidade da população negra, na educação, através das reflexões no processo histórico.

No contexto da presente pesquisa, o sujeito e suas experiências são as primeiras aproximações com as quais o relacionamos à prática docente. Além da compreensão da prática política nessa perspectiva, o que nos remete identificar problemáticas que estão enraizadas nos desafios que se apresentam na implementação da política, enquanto ação afirmativa, nas instituições pesquisadas.

Tais problemas também se configuram na dificuldade de inserção da modalidade na educação escolar; o confronto entre a educação proposta pelo currículo escolar e a educação para os quilombolas; a invisibilidade nos formulários da escola – o que segundo o documento Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica (IPEA, 2015) aponta para a dificuldade de analisar a utilização de materiais didáticos específicos, pela não inclusão da residência nas comunidades quilombolas no formulário de pesquisa dirigido ao estudante.

Diante do exposto, verificam-se os primeiros indícios apontados pela observação no campo de investigações, que somadas à pouca reflexão sobre o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sinalizam para o nosso problema de pesquisa, que reside nas más condições de funcionamento das escolas; nos recursos financeiros; no apoio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); no uso dos recursos didáticos específicos e na formação das/dos professores, atores da política – estes indícios marcam o contexto de reflexões propostas pelo estudo que nossa pesquisa vem realizando, a partir da produção dos textos da política educacional enquanto ação afirmativa, e as consequências e efeitos dessa política no contexto de atuação dos docentes, supervisoras e gestoras que vivenciam a implementação da política investigada na prática.

Para delimitar o nosso olhar sobre o fenômeno investigado, iniciamos nossos estudos com a pesquisa bibliográfica e análise documental, através da abordagem qualitativa, para ampliar as nossas análises reflexivas, por entendê-la, que fundamentalmente nos permite revelar processos, novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2008).

Nesta perspectiva, o caminho que tomamos na direção destes procedimentos, para o nosso no campo de pesquisa foram elementos essenciais na construção dos questionamentos que serviram de base para as reflexões propostas nesse estudo: do qual delimitamos nossa pergunta acerca da concepção sobre a temática da Inclusão da diversidade étnica racial na materialidade das práticas pedagógicas dos atores que atuam nesse campo político de educação. Como estas práticas estão sendo pensadas nas políticas macro e micro, enquanto ação afirmativa, para dar visibilidade ao protagonismo negro? Que experiências significativas sobre a Educação para as Relações étnico-raciais são construídas nas instituições investigadas? Foram questões levantadas na construção de nosso projeto de pesquisa para entendermos essas relações nos diversos contextos em que ele se movimenta.

Desse modo, se a lei não foi compreendida e nem divulgada, para que fizesse parte do cotidiano escolar, há fortes indicações de que não são implementadas pelo poder público local, por meio da organização curricular. Esse ocultamento tende a reforçar posturas homogeneizadoras. De modo que, mesmo conhecendo seu conteúdo, essa invisibilidade tende a reforçar os obstáculos que a escola impõe em seu formato curricular da não afirmação identitária quilombola. Isto pode ocorrer pelo fato das escolas não reconhecerem os princípios previstos no **Plano de Ação para a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SECAD, 2010)**, documento que norteia a conjunção da temática étnica e racial nos diversos níveis do currículo escolar. Nesse sentido, a ocorrência do não reconhecimento dos princípios pode ser confirmada ou não, porque a análise do instrumento de pesquisa pode revelar outras interpretações.

O pressuposto assumido neste estudo versa sobre os pontos de efetivação das políticas de igualdade étnico racial a partir do protagonismo quilombola, compreendendo-o como um sujeito social, proclamante de um relacionamento na sociedade mais igualitário. E em prol da garantia de condição plena de acesso e permanência dos/das estudantes que habitam nas comunidades remanescentes de quilombo nesses espaços educativos, elencamos, no contexto de prática, o que pensam os atores da política no campo empírico, sobre a experiência da trajetória da Educação Escolar Quilombola (EEQ), enquanto política educacional e sua

relação com as práticas educativas, enquanto contribuição no sentido afirmativo da identidade quilombola.

Desse modo, consideramos a urgência desse debate acadêmico, como forma de visibilizar essa política afirmativa, que foi determinada pela Lei de nº 10.639/03, como indutora, para a garantia na oferta de direitos para as populações estudantis que habitam nas comunidades remanescentes.

Nesse contexto, pretende-se perceber nos registros escritos feitos pelos sujeitos da pesquisa, através de suas respostas ao nosso instrumento de análise, investigar sobre a compreensão dos atores da política (docentes; supervisoras e gestoras), acerca da Educação Escolar Quilombola (EEQ), a partir das leis de efetivação de direitos que ela preconiza analisando a relação dessa política no contexto da atuação. Desse modo, a Dissertação apresenta a estrutura descrita abaixo.

Nesta introdução, buscamos descrever a aproximação com o tema; os contextos indiciais do estudo; a justificativa através do movimento do percurso denominado; a trilha do conhecimento, para delimitar com uma maior precisão o terreno por onde iremos caminhar e percorrer essa trajetória dos desafios para a afirmação da diversidade étnica para as populações negra e quilombola.

Entendendo que a estrutura da dissertação na sua organização está diretamente relacionada aos referenciais; nas perspectivas de análise da linha de políticas educacionais, que versa sobre o Estado na Sociedade. Políticas e práticas sociais, escolares, nos dados do (no) campo empírico e nos documentos normativos. Dessa forma, caracterizamos os questionamentos e pressupostos, os procedimentos para coletar os dados, a abordagem teórica e metodológica e o universo que foi pesquisado, projetando-se a organização do presente texto dissertativo.

Os referenciais utilizados na dissertação e descritos no capítulo metodológico ajudaram a constituir a pesquisa e a sua redação, da qual estruturamos da seguinte forma, para a organização da compreensão leitora do texto e facilitar o entendimento do leitor, nos propusemos a organizar a escrita em capítulos e subtópicos, definidos nesse formato:

O capítulo II, Paradigmas de Investigação - traça o percurso metodológico por meio das estratégias que utilizamos para a pesquisa, acrescida do referencial teórico que utilizamos para responder aos nossos objetivos.

O capítulo III, A educação quilombola nas arenas institucionais: do contexto de influências à produção dos textos legais - apresenta de forma sucinta os contextos e textos que influenciaram a constituição do lugar da política investigada no campo teórico, tecendo

reflexões sobre o contexto de influências, que movimenta a ressignificação dos quilombos e da educação quilombola na contemporaneidade. Bem como os desafios, conquistas e limites da educação escolar quilombola nessa trajetória.

O capítulo IV, A educação escolar quilombola no campo empírico e a sua atuação no contexto da prática: análise e discussão da política investigada a partir da perspectiva teórica de Ball e colaboradores. O presente capítulo descreve a etapa da pesquisa que analisou no campo empírico; as unidades de educação da Zona Rural da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba, Municipalidade – Conde, o Contexto de Prática, ciclo da política do qual nos dediquemos para inferir nossas considerações sobre a visão dos docentes, supervisoras e gestoras, sobre a inclusão da política de escolarização quilombola, a partir da inclusão da Lei 10.639/03. Descreve-se também, nessa fase do estudo, os caminhos percorridos para à sua realização, que seguiram as orientações teórico metodológicas apresentadas por Ball (2016), e Bardin (2011), por meio da Análise de Conteúdo. A pesquisa seguiu as etapas de procedimento indicada pela autora e foi assim concluída, seguindo das etapas subsequentes, as considerações finais do estudo.

2 PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO: NAS TRILHAS DO CONHECIMENTO, UM DIÁLOGO COM O OBJETO, A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DO SOCIÓLOGO STEPHEN BALL

O presente capítulo apresenta os aspectos teórico-metodológicos adotados na pesquisa, delimitação da abordagem, instrumentos e técnicas de análises, a caracterização do universo e o campo da pesquisa. Destaca os arcabouços da pesquisa documental e de conteúdo, bem como os documentos, e o delineamento da análise dos dados obtidos.

Nesse processo de pesquisa científica, a opção por um caminho metodológico requer reflexões e conhecimento acerca da teoria que embasará o percurso investigativo, haja vista que para se selecionar um construto metodológico, que atenda às exigências e especificidades do fenômeno estudado, torna-se imprescindível uma escolha criteriosa e cuidadosa.

2.1 O desenho metodológico: a escolha da abordagem e sua relação com o Ciclo de Políticas Quilombolas

É a partir de nossas experiências profissionais e acadêmicas que definimos a escolha metodológica, baseada numa relação intrínseca entre o pesquisador e o percurso metodológico. O interesse em Política Educacional se deu em meio a debates reflexivos sobre a constituição das políticas públicas através das questões que as envolve, a exemplo das relações de poder, do currículo oculto; da influência de órgãos internacionais nas políticas brasileiras como fios condutores de nossos questionamentos e interpretações sobre a política educacional quilombola.

O presente estudo se insere na linha das políticas educacionais, já explicitado anteriormente, considerando-se o cuidado que precisamos ter ao analisar a política, seja ela no âmbito regional local e organizacional, na busca de entendimento e interpretação dos espaços e das manobras por ela percorridas, em seus graus de aplicação no contexto (BALL, 2011). A partir desse entendimento, o estudo busca compreender e interpretar as configurações que a política local assume, a partir das influências dos estudos que destacam as configurações do contexto global para o local nesses espaços.

A abordagem do ciclo de políticas, que se insere no contexto da sociologia das políticas educacionais, definido para nortear a relação de contextos da política educacional no sentido (macro) para a discussão com os atores, programam a política no contexto da prática (micro). Para melhor se discutir sobre essa atuação, a abordagem teórico-metodológica

escolhida para a interpretação do presente estudo está voltada para teorias e estudos, desenvolvidos pelo sociólogo Stephen J. Ball e colaboradores, a fim de se conhecer as análises críticas das políticas, desde a sua formulação, produção, atuação na prática, assim como os resultados e consequências destas políticas para as classes sociais distintas, no caso específico grupos sociais étnicos e raciais.

Desse modo, o Ciclo de Políticas formulado por Ball e Bowe (1994) é um método analítico para pensar e compreender a política educacional. Em entrevista, Ball destacou que essa abordagem se trata de método que não pretende explicar a política, mas, sistematizar a pesquisa e a teorização das políticas educacionais. O método ainda segundo o autor não tem a intenção de descrevê-la, no entanto, considera como uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são feitas. Para o autor é fundamental analisar o discurso das políticas, na forma de como elas se movimentam em direção à prática. (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Com o intuito de ampliar e relacionar os conceitos de política e de educação, nessa perspectiva de estudo, apresentamos, os paradigmas de investigação; a concepção teórica metodológica, à luz da abordagem do contexto de influência dos sociólogos Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores, no contexto das políticas afirmativas na educação quilombola.

Trata-se de uma leitura teórica metodológica denominada pelo autor como Ciclo de Políticas ou Policy y Cycle Approach que fazem parte de uma de suas ideias, inscritas no contexto da Policy Sociology, ou seja, sociologia das políticas educacionais. Como também, de teorias e métodos do sociólogo para a análise crítica das políticas, desde a sua formulação, produção de texto, atuação na prática, resultados e consequências. Essa abordagem é evidenciada em muitas dissertações e teses desenvolvidas e publicadas pelos Programas de Pós-Graduação aqui no Brasil⁷. Diante disso, o ciclo de políticas contribui para apurar e evidenciar as múltiplas conjunturas que perfazem a investigação por ela contextualizada.

A relevância teórica da política em ação sobre a política educacional destaca alguns pontos chave: a separação heurística entre o texto e o discurso; a trajetória das políticas; e a relação entre texto e ação. A noção de que uma política não é um documento, mas uma entidade social, capaz de se mover em diversos espaços. Com esta concepção, Ball e Bowe (1992; 1994) criam os primeiros contextos da política - o contexto de influência, o contexto de produção do texto e o contexto de prática, que gera a ideia de atuação da política, chamada também de Polyce enactment.

⁷ Informação da Biblioteca Digital (BTDT).

Outras ideias expressas por Ball, além do ciclo de políticas, foram decisivas para tal escolha: a exemplo do fato de relevância das questões relacionadas ao Estado, suas concepções, seu papel e suas relações com a oferta da política investigada, especificamente (MAINARDES; ALFARES, 2014). A importância de explicitar um conceito de política e de política educacional, e a busca por referenciais analíticos mais consistentes, no que diz respeito aos aspectos metodológicos e fundamentos epistemológicos, que, segundo o autor, são poucas exploradas tanto no campo das políticas públicas, quanto no campo das políticas educacionais (BALL, 2011), justificam a nossa escolha.

Desse modo, ao analisar as políticas públicas de educação básica, com recorte para as ações afirmativas, promovidas pelo Estado Brasileiro, na modalidade escolar quilombola, reforça-se a ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos, o qual se materializa na prática. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

O desenho da presente investigação versa sobre o cuidado da pesquisadora em demonstrar uma base ontológica do estudo da política como princípio de abordagem. Neste caso específico, aprofundamos as finalidades das ações afirmativas, no estado brasileiro, através dos seus instrumentos normativos. Observando-se quais valores orientam nossas análises e em que medida reforça discursos e práticas não compartilhadas (MAINARDES, 2015).

Trazemos, também, autores que estão pautados no compromisso emancipatório educacional político, cultural, social e ideológico com o processo de escolarização negra e por estarem num movimento de estudo acadêmico em consonância com o debate no contexto das lutas que evidenciam a historicidade negra na sociedade brasileira. Dentre eles, citamos Almeida e Santana (2012), Arroyo (2006), Arruti (1997, 2002, 2006, 2008, 2011), Bauman (2005), Barbosa (1997), Carneiro (2003), Carril (2017), Castells (2010), Cury; Horta e Fávero (2001), Cunha (1999), Dussel (2000), Ferreira (2017), Fonsêca (2000), Halbwaches (1990), Hall (2006, 2011, 2014), Ianni, (1997), Santos (2004), Gohn (2008), Gomes (2011), Gonçalves (2011), Gonçalves (2013), Gonçalves e Silva (2006), Moura (1988, 2001), Moreira (2012), Moreira e Candau (2008), Munanga (2004), Miranda (2012, 2016), Nascimento (2007), Nunes (2010), Ortiz (2006), Silva (2006), Souza (2012), Jaccoud e Beghin (2002), Abramowicz e Silvério (2004), Thorne (2004), Weber (2004), Walsh (2009), entre outras referências, que fizeram e fazem parte do movimento de construção do protagonismo negro e quilombola, nos contextos de influência e de produção dos textos, dos quais destacamos os trabalhos de Gonçalves e Silva (2006) pela contribuição intelectual da educação para a diversidade relacionada à temática do Multiculturalismo, considerando a perspectiva

educacional da comunidade quilombola no campo, que tem apresentado uma situação de contextos ampliados devido às intervenções intelectuais engajadas nas suas lutas.

A política educacional quilombola, segundo Arruti (2011), se sustenta nos instrumentos normativos, em quatro documentos: A Lei de nº 10.639/2003, e suas Diretrizes Curriculares em 2004; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT; o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais; Resolução nº 7 de 2010 do Conselho Nacional de Educação – CNE, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (ARRUTI, 2011).

Com vistas nesse debate, o Estado Brasileiro criou mecanismos de enfrentamento que possibilitem o seu cumprimento, a exemplo da constituição da Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial-SEPRIR, órgão vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos, que na atual conjuntura política sofreu modificação, extinguindo-se. O Programa Brasil Quilombola. A aprovação pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica em 2004, e da sua regulamentação em 2009. A instituição das Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Percebe-se, nesse contexto, que há uma organização normativa para impulsionar a valorização da cultura e as reminiscências afro-brasileiras, continuando nos anos seguintes, quando foi discutida amplamente em Brasília, a diversidade no campo da política educacional, resultando nesse debate, a inclusão da Educação Escolar Quilombola, como modalidade da educação básica, através de um parecer, e uma resolução, criados a partir da Conferência Nacional de Educação – (CONAE), que explicitou a importância das ações afirmativas, das políticas públicas, dos direitos humanos e, principalmente, da Educação para as relações étnico-raciais.

As políticas educacionais no Estado de direitos são retomadas aqui através das referências baseada na contextualização do conceito de política pública, a partir da abordagem do ciclo de políticas, com base na literatura de Ball (1992, 1994, 2011, 2014, 2016), Rua (2009), Souza (2006), do MEC, Ministério da Educação e Cultura; da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI; do Núcleo de Direitos Humanos (NCDH); da Fundação Cultural Palmares (FCP); do Direito à educação em Tomazivisk (2006); e das Declarações sobre a diversidade, as Convenções/ Declarações sobre as ações afirmativas para a educação básica; União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Como também, os documentos oficiais que discutem a temática no âmbito das associações educacionais, tais como: Associação

Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), num contexto macro e os documentos oficiais locais: Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Municipal de Educação (PME). Todas essas referências intensificam a articulação do debate na realização de nosso estudo.

2.2 Descrição da pesquisa bibliográfica, documental e a de campo

Inicialmente fizemos uma pesquisa teórica, a partir da constituição de 1988, e a releitura de referências importantes ao estudo. Assim, buscando-se traçar procedimentos que subsidiariam e norteariam o percurso de continuidade da pesquisa, situamos o referencial teórico nas áreas de conhecimento que tratam da Inclusão da Diversidade Étnica e Cultural nas perspectivas da Educação Quilombola, (EQ), Educação Escolar Quilombola, (EEQ) e sua ligação com as políticas educacionais e as políticas locais, e com o que vem sendo proposto na atuação dessas políticas nas práticas de atuação nas escolas pesquisadas.

A pesquisa em seu percurso metodológico se desenvolveu em três etapas investigativas fundamentais: o estudo dos documentos normativos de níveis nacional (Macro) e os Planos estadual e municipal, respectivamente, (PEE) e (PME) - que nos possibilitou situar melhor o contexto das políticas públicas, enquanto ação conjuntural, no recorte para os quilombolas no âmbito da política municipal; o estudo da literatura, que objetivou apresentar referências teóricas, epistemológicas e conceituais que nos permitiram formar a fundamentação da investigação; e a de campo, desenvolvida nas escolas quilombolas municipais de ensino nos Anos iniciais, Anos finais e na modalidade Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), da Mesorregião do Litoral Sul do Estado da Paraíba.

O caminho metodológico representa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição do fenômeno em estudo que se refere às políticas de educação nas instituições quilombolas. A abordagem do estudo é qualitativa, de cunho exploratório, tendo entre os desafios a interpretação das ações humanas e sociais (SANDÍN ESTEBAN, 2010). É uma pesquisa de campo, porque iremos ao *lócus* da investigação buscar informações diretas com o grupo pesquisado.

Dentre as características expostas por Hernandez (2013), a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma perspectiva centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, destacando os humanos e suas instituições, muitas vezes, segundo o autor, denominados por seu enfoque de pesquisa naturalista, fenomenológica, interpretativa ou etnográfica (HÉRNANDEZ, 2013).

O planejamento e a estruturação da Pesquisa no Campo empírico, com a delimitação de sua metodologia e técnicas de coleta de dados prescrevem-se, no intuito de atingir a propositura dos objetivos de nosso estudo. Assim, a pesquisa apoiar-se-á na análise de técnicas sistematizadas pelo pesquisador: qual o instrumento de coleta de dados nesse processo? Considerando a resposta de Hernández (2013), esse instrumento é o pesquisador, por entender que é ele quem observa, entrevista, revisa documentos e realiza as sessões no campo. Nesse sentido, a presente investigação coaduna com o pensamento de Minayo (2001, p. 26) sobre o labor científico:

[...] que mostra duas direções para o labor científico na produção de conhecimento: a elaboração de teorias, métodos, princípios e estabelece resultados; e noutra, inventa, ratifica seu caminho abandona certas vias e encaminha-se para certas vias privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.

Nessa perspectiva, iniciamos o ciclo de pesquisa desde a fase exploratória, que compreendeu, desde o estudo da arte, até o momento em que nos dedicamos à condução operacional da investigação, o projeto de pesquisa, até o trabalho de campo, que consiste na relação das etapas do estudo, sendo considerada de fundamental importância nessa fase (MINAYO, 2001, p.26).

A técnica exploratória, o diário de campo, e os questionários demarcaram o percurso da investigação no cotidiano escolar, sobre os questionamentos da problemática da experiência de implementação/atuação da Educação Escolar Quilombola (EEQ), nas políticas educacionais *in loco*, na concepção de atores que constituem o processo educativo e de estratégias pedagógicas de (des) valorização da diversidade étnico-racial, presente nos diversos níveis de ensino, no campo de investigação.

A nossa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, considerando-se que a tal pesquisa propicia o aprofundamento acerca dos conhecimentos referentes aos fenômenos de cunho social, tanto nos aspectos subjetivos quanto nos elementos estruturais (RICHARDSON, 1999). Rosenthal (2014) ao se referir aos procedimentos de caráter qualitativo, assinala que estes

[...] em suas teorizações e interpretações, não estão fundamentalmente preocupados em identificar a frequência da ocorrência de determinados fenômenos sociais, mas que tomam por base uma lógica da generalização realizada a partir do caso particular (seja esse caso uma determinada biografia, uma instituição ou meio específico) ou – com a mesma pretensão generalizante – uma lógica da descrição microscópica ou densa [...], do domínio do mundo cotidiano que configura objeto de interesse (ROSENTHAL, 2014, p. 19).

Uma pesquisa de abordagem qualitativa procura analisar e descrever o fenômeno em sua complexidade, considerando os elementos que ultrapassam a sua observação preliminar ou superficial. Isso exige um maior rigor metodológico. No entanto, a presença de um movimento entre a rigidez e a flexibilidade é comum na pesquisa em Ciências Sociais.

Compreendemos que a conservação desse movimento entre o rigor e a flexibilidade pode garantir o desenvolvimento da pesquisa, sem incorrer em desacertos, como o erro mais comum na interpretação – a generalização. Atentar para a diversidade das ocorrências observadas pode evitar a generalização dos resultados, em se tratando da pesquisa de abordagem qualitativa (ALAMI, et al 2010, p. 23).

Com relação aos procedimentos da pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental. Os recursos bibliográficos contribuem na compreensão com maior amplitude do objeto em questão, mediante o uso de material já elaborado, constituído especialmente de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A escolha pela pesquisa bibliográfica se deu pela sua contribuição na “[...] cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2012, p.50). Além disso, cabe observar que a pesquisa bibliográfica é fundamental nos estudos históricos e das ciências humanas como um todo, pois, na maioria dos casos, não há outra forma de conhecer os fatos passados se não for baseando-se em dados secundários. (GIL, 2012).

A análise documental, por sua vez, possibilita o estudo de diversos documentos produzidos por diferentes atores, como por exemplo, documentos acerca de políticas, normativos, planos, projetos, atas de reunião, dossiês, relatórios, manchetes de jornais, exposição de motivos, fotografias, que compõem dados secundários, entre outros pré-existent à investigação.

2.3 A técnica da análise documental e da análise de conteúdo (APD)

Uma pesquisa de cunho científico para ser realizada de modo coerente com a sua proposta precisa ser fundamentada metodologicamente, exigindo do pesquisador o desenvolvimento de ações que favoreçam o alcance do objetivo proposto. Assim, de acordo com o problema de pesquisa é que se pode pensar e selecionar o método mais adequado.

Considerando-se a nossa proposta, o de investigar a escolarização quilombola a partir das leis de efetivação de direitos no campo teórico e empírico, utilizamos a metodologia da

análise documental e da análise de conteúdo, para melhor conduzir a pesquisa, no sentido de complementar à nossa trajetória de investigação, tendo em vista, o repertório escrito existente nesse cenário.

Conforme Ludke e André (1986), a técnica da análise documental é constituída pela análise de documentos originais e de ordem primária, antigos ou atuais, a exemplo de cartas, relatórios, relatos históricos, reportagens, fotografias, etc., trazendo para a pesquisa qualitativa a complementação de informações sobre determinado tema. Desse modo,

Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito é atingir o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de banco de dados (BARDIN, 2011, p.51).

Em nossa pesquisa, a análise documental vem processar informações importantes para registro de dados a respeito do fenômeno social em pauta, por inserir-se no contexto das problemáticas relacionadas à educação quilombola.

De acordo com Cellard (2008), a análise documental deve ser abordada em cinco dimensões, a saber: o contexto; o(s) autor (es); a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Como se observa, essas dimensões envolvem aspectos enunciativos, contextuais e estruturais, indicando, assim, um percurso de leitura mais aprofundado do material selecionado para análise.

Em se tratando da análise de conteúdo, Bardin (2011, p.37) nos diz que

é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Portanto, entendendo-se o processo comunicativo de forma ampla e complexa, a produção de discursos advindos desse processo de comunicação vai gerar uma série variada de textos, cuja diversidade enunciativa deverá ser analisada articulando-se os elementos textuais e contextuais:

o que se procura estabelecer quando se realiza uma análise conscientemente ou não é uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados. De maneira bastante metafórica, falar-se-á de um plano sincrônico ‘horizontal’ para designar o texto e a sua análise

descritiva, e de um plano diacrônico ou plano ‘vertical’, que remete para as variáveis inferidas. (BARDIN, 2011, p.47)

Para que o analista possa relacionar as informações do eixo vertical com o eixo horizontal, será preciso selecionar primeiro o material de análise, para depois definir como será feito o registro (descrição, relato, exposição, etc.), identificar o contexto e os elementos que o compõe, demarcar os trechos significativos e suas categorias; analisar tudo, buscando-se a natureza discursiva do texto – os seus núcleos de sentido (BARDIN, 2011).

Esses núcleos de sentido são identificados a partir da análise proposicional do discurso (APD), evidenciando-se o significado dos enunciados: o objetivo da APD é “identificar o ‘universo de referências’ dos agentes sociais” (BARDIN, 2011, p.235). Ou seja - como e por meio de que estrutura argumentativa se exprime as questões e as ações dos agentes?

Desse modo, a APD se dá com a delimitação dos referentes-núcleos, que são palavras referenciais que compõem a relação de sentido textual. A partir delas é possível segmentar o texto em proposições, a fim de se demarcar a materialidade discursiva presente, a respeito do tema. Ou seja, os referenciais-núcleos indicam o percurso temático desenvolvido pelos interlocutores no processo comunicativo, ao produzir determinado texto.

Diante do que foi exposto, podemos sintetizar as informações a respeito da análise documental e a análise de conteúdo da seguinte forma:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica é, entre outras, uma das técnicas de análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem. (BARDIN, 2011, p.52).

Com base nessas orientações, entendemos que os pontos de convergência entre a análise documental e a análise de conteúdo favorecem a análise aqui proposta, uma vez que “a análise documental trabalha sobre documentos. A análise de conteúdo sobre as mensagens; a análise documental é essencialmente temática, sendo essa apenas uma das técnicas da análise de conteúdo” (RICHARDSON et al., 1999, p. 230).

Nesse estudo, as análises da política de educação quilombola, enquanto ação afirmativa se ancora na abordagem dos ciclos de políticas (CP), e no percurso da legislação

que tratam da Educação para as Relações Étnicas Raciais e seus respectivos documentos que comportam a política educacional, nos níveis: nacional, estadual e municipal das escolas.

Analisar o discurso nas diversas dimensões que o compõe, exige do investigador uma análise do que é produzido textualmente, na escrita e na oralidade, que circula num determinado contexto social, que em nosso estudo, se limita à produção dos textos no campo da política afirmativa para a educação quilombola. Referindo-nos a compreensão do processo de atuação da EEQ na trajetória das políticas públicas, como também, no campo empírico, a partir das vozes dos sujeitos participantes do estudo.

2.4 Os métodos, os instrumentos e a coleta de dados

Os métodos dos quais trazemos em nosso estudo, do qual, apresentamos nessa dissertação, permite a análise do caminho percorrido desde a formulação dos textos que definem a política de ação afirmativa, na educação quilombola até os efeitos dessa política educacional no contexto investigado. Os autores recomendam a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, a exemplo de entrevistas, análise de documentos, e observações. Como suporte para entendermos a política na complexidade de seus processos.

A abordagem do ciclo de políticas, enquanto referencial analítico para as políticas investigadas, pode ser utilizada associada a diferentes referenciais teóricos. Nesse sentido, Ball (1994) esclarece que o ciclo de políticas como método de pesquisa deve ser articulado com o aporte teórico com bases interpretativas dos dados levantados no campo empírico.

Na presente descrição dissertativa do capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da presente investigação. Descrevendo seus contextos, a partir do modelo analítico (CP), criado por Stephen Ball e Richard Bowe, que partem do princípio de que as políticas se desenvolvem em ciclos formados por contextos. Nessa primeira parte, tecemos considerações a respeito das influências dos organismos internacionais na formulação das políticas antirracistas no Brasil; a contextualização histórica política e cultural que se desdobraram nestes instrumentos normativos de inclusão para a EEQ. Temas relevantes na perspectiva do modelo analítico cíclico de política, definido por Ball e Bowe - o contexto de influências onde foram gestadas as políticas, objeto de análise, da presente investigação. Na sequência, apresentaremos o campo empírico de estudos.

2.5 O *lócus* da pesquisa: dimensões contextuais e o território da atuação da política

Os instrumentos de análises: o diário de campo, a análise de documentos, e os questionários foram os instrumentos utilizados no campo de estudo. Descrevemos as características do contexto de prática, tomando por base o ciclo de política, que é caracterizado pelos movimentos de interpretação, reinterpretação e recriação dos textos políticos. Contextualizamos, assim, o *lócus* da pesquisa a partir das análises de dados coletados no campo empírico.

As unidades escolares foram os locais que abrigaram nossas análises no referido contexto da prática. Para entendermos a teoria de atuação e suas dimensões contextuais, que podem revelar ou não, os pressupostos de nosso estudo a partir do entendimento de atuação da EEQ, nas escolas localizadas nas comunidades remanescentes.

Em sequência, foi realizada a aplicação de questionários semiestruturados, como instrumento de apoio na obtenção de informações, para a composição do perfil que se encontram nos apêndices do texto. Este instrumento foi pensado num primeiro momento, a partir de questões abertas, para que a pesquisadora pudesse aproximar o grupo investigado com a temática, e aproximar-se da equipe, na sala de reuniões. Dessa forma, a sua propositura também nos permitiu compreender, no campo empírico, a relação das equipes, com a atuação da política investigada. Valendo ressaltar que para estes profissionais tratava-se de uma temática, até então “desconhecida” (grifo nosso).

A amostragem abrangeu todas as instituições localizadas em comunidades remanescentes de quilombo da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba. Campo de interesse ao estudo de implementação da política investigada. São escolas de ensino fundamental, anos iniciais, anos finais e a modalidade de Educação de Pessoas Jovens e Adultas - EJA -, localizadas nas comunidades rurais remanescentes de quilombo de **Gurugi** (Escola José Albino Pimentel - anos iniciais); **Mituaçu** (Escola Ovídio Tavares de Moraes - anos iniciais e anos finais - EJA); e **Ipiranga** (Escola Lina Rodrigues do Nascimento) (anos finais). A escolha desse *lócus* foi definida pela especificidade do atendimento escolar de crianças, jovens e adultos afrodescendentes negros (as) que habitam nessas comunidades.

Os sujeitos da pesquisa envolveram um quantitativo de dezessete participantes, sendo quinze professores (as), uma gestora, e uma supervisora. Totalizando um quantitativo de representação de sujeitos que responderam o instrumento de pesquisa, incluindo-se nessa amostra os professores ministrantes dos componentes curriculares de História, Língua Portuguesa e Artes do Ensino Fundamental anos finais de uma determinada unidade de

ensino; todos lotados no sistema de ensino municipal. O estudo realizou-se nas reuniões pedagógicas das referidas escolas, espaços de interação, dos quais consideramos fundamentais para nos fornecer dados suficientes para análise do fenômeno investigado.

O TECLE⁸, através do Comitê de Ética e Pesquisa - CEP - oficializou o estudo, conforme parecer 3.033.146, sendo assinado no momento da apresentação e participação da pesquisadora na primeira reunião pedagógica no segundo semestre de (2018), dando continuidade em (2019). Buscou-se cumprir com rigor a ética na pesquisa que envolveu seres humanos, o projeto, os instrumentos e a coleta de dados. Desse modo, nos adequamos, para atender ao calendário do município que propõe reuniões quinzenais.

O local de realização da pesquisa no campo foi o espaço escolar, especificamente a sala de reuniões, por entendermos ser o melhor lugar para comportar com maior comodidade os sujeitos participantes, por compreendê-la como um espaço de composição do grupo nos momentos do planejamento das atividades das respectivas unidades, de acomodação da pesquisadora, e de estruturação do grupo no planejamento dos encontros, para a condução do estudo sobre a propositura do objeto e a coleta de dados.

Para tratarmos dos resultados obtidos, partimos da análise documental e de conteúdo, seguindo os pressupostos teóricos de Bardin 2011: utilizamos as narrativas coletadas a partir das questões abertas que foram distribuídas nas unidades de ensino. Os participantes foram convidados previamente para participar da pesquisa, através de visitas prévias ao campo.

A sistemática de análise foi organizada em três momentos. O primeiro é o de pré-análise, na intenção de operacionalizar e sistematizar ideias, escolhas de documentos para a condução do plano de análises. O segundo será o de exploração do material coletado através de codificação (processo) e categorização (operação de classificação) em conformidade com os objetivos da pesquisa transformados em eixos de análise (BARDIN, 2011). O terceiro, de abordagem do tratamento dos resultados, conduzirá a construção da escrita teórica, através da interpretação dos dados transcritos nas análises.

A partir da análise de conteúdo, interpretamos as vozes dos sujeitos, na perspectiva, da correspondência das indagações no campo das técnicas definidas para a pesquisa, a fim de promover maior potencial de análise, bem como, para a produção de informações sobre tópicos específicos. Os textos e os discursos revelam os significados e os dilemas de argumentos que possibilitam ao investigador uma tradução sobre os fatores que envolvem esse discurso, presentes a partir do texto, no contexto da prática discursiva e na prática social.

⁸ Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE no Apêndice B.

3 A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NAS ARENAS INSTITUCIONAIS: DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIAS À PRODUÇÃO DOS TEXTOS LEGAIS

O presente capítulo apresenta de forma sucinta, os contextos e textos que influenciaram a constituição do lugar da política investigada no campo teórico, tecendo reflexões sobre o contexto de influências, que movimenta a ressignificação dos quilombos e da educação quilombola na contemporaneidade. Bem como, os desafios, conquistas e limites da educação escolar quilombola nessa trajetória.

Nesse sentido, a partir dos ciclos de política de Ball, trazemos também, o contexto de produção dos textos legais, no recorte temporal, do contexto da democratização da educação, momento da promulgação da sétima Constituição, que foi a de 1988, na história legislativa do Brasil, dando-nos maiores possibilidades aos grupos étnicos e raciais, sob a ótica legal, de implementação de políticas estatais que, no âmbito da educação, através de intensos debates, culminou na construção de processos normativos, a exemplo da LDBEN, que se desdobrou nos documentos oficiais sobre diversidade cultural, através das Diretrizes Curriculares para a Educação Étnico Racial (DCNS); nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) para a Educação Escolar Quilombola (EEQ), em 2013. As seções que compõem este capítulo foram pensadas para atender aos objetivos propostos pelo presente estudo. Sendo assim, foram divididas em sete tópicos, que se iniciam a seguir:

3.1 A Educação Escolar Quilombola no Brasil: uma construção histórica

Historicamente é muito recente a preocupação com a inserção do negro no sistema escolar, este fato, se justifica na forma de como se constituiu as disputas territoriais e sociais no Estado Brasileiro no período escravocrata, que compreendeu aproximadamente, do século XVI ao XIX. Considerando o território brasileiro ter sido o terreno de liderança na escravização de africanos, revela-se o solo fértil para acolher as desigualdades étnicas e raciais no contexto brasileiro.

Para Romão (2005), as instituições de educação e pesquisa atribuem duas justificativas para essa lacuna: a carência de fontes, considerada pela história, segundo ela, “como um recurso central para a história e os historiadores”; e “pelo desconhecimento das abordagens e práticas educativas dos pesquisadores e dos movimentos sociais negros” (ROMÃO, 2005, p.11)

Dessa forma, a abordagem do tema da educação, na inserção desse grupo social no espaço escolar, é desafiadora. Na compreensão da autora são os desafios que reforçam a preocupação das análises sobre a “trajetória institucional da educação dos descendentes de africanos no Brasil” (ROMÃO, 2005, p.12), tornando-se um contributo essencial para a formação histórica e cultural brasileira.

Nesse sentido, as discussões e debates da escolarização de diferentes grupos sociais, tão explorados pelos diversos campos de estudo, a exemplo da antropologia, da sociologia, filosofia, psicologia e a pedagogia, constroem argumentos que nos faz compreendê-la sob a ótica de um diferente paradigma, para entender a constituição do acesso do negro à educação. Pensando-se num plano normativo, deparamo-nos com a promoção da escolarização dos negros quilombolas, e dos indígenas a partir da compreensão, do que representa esses dispositivos normativos para esses grupos sociais.

Nesse contexto, a promoção de estudos sobre os processos de escolarização do negro, justifica-se e busca respostas para a compreensão da necessidade da Lei de nº 10.639/03⁹, como também, aos indicadores que apontam para a desigualdade entre as trajetórias escolares dos negros e brancos na sociedade brasileira. No entanto, Romão (2005) nos chama à atenção para compreendermos a necessidade de:

Reforçarmos que um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.639/03 é o restabelecimento do diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe conceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade. (ROMÃO, 2005 p.12).

Diante do exposto, considerando-se os desafios impostos pelas temáticas de reivindicação social, abordar o trajeto da escolarização do negro é, de fato, marcar um lugar de cidadania na sociedade, o que está atrelado a outros desafios que se põem em pauta: imaginemos falar de cidadania para grupos que sempre estiveram em posição de subordinação racial, tanto no campo das ideias, quanto nas experiências de educação.

Transcorridos dezesseis anos da promulgação da Lei nº 10639/03, como propositura para romper com o estigma da subordinação racial nos diversos espaços sociais e diante da legitimidade da lei, o Estado, por meio de suas instâncias, se faz indiferente, pelos motivos de não buscar soluções eficazes que imprimissem políticas de valorização para elevar o status

⁹ Considera-se aqui, a vigência da lei 11.645/08, que alterou o texto da lei 9694/96, em que tornou obrigatória não somente o ensino da cultura e história afro-brasileira, mas também da cultura e história indígena. Apesar de ter sido revogada, é pertinente reconhecê-la, que a sua aprovação é fruto de uma década de luta do movimento negro, sendo uma conquista relevante desse movimento. (LEITE, 2016).

destes grupos sociais. Na busca por respostas para entender a indiferença do Estado, Fonseca (2011) tece considerações relevantes para o nosso entendimento. Segundo ele:

O elevado índice de presença da população negra é um elemento característico da estrutura demográfica brasileira. Este processo remoto ao período relativo à colonização e está relacionado à intensidade de utilização do tráfico de africanos como mecanismo de introdução de trabalhadores escravizados no país. Estimativas relativas ao tráfico apontam que, entre os séculos XVI e XIX, quase dez milhões de africanos foram trazidos para a América como escravos, sendo que algo em torno de 38% deles tiveram como destino o Brasil, ou seja, mais de três milhões e quinhentos mil indivíduos. O Brasil liderou o processo de escravização de africanos e isto imprimiu uma marca em sua população, que passou a ser caracterizada por uma presença significativa de negros em sua composição demográfica. Isso fica evidente no primeiro censo nacional, realizado em 1872, que registrou uma população de 10 milhões de habitantes, sendo que destes 58,1% foram classificados como descendentes de africanos. Esta presença dos negros na população gerava um incômodo nos setores dirigentes, que demonstravam uma preocupação com a necessidade de afirmar o mundo europeu como matriz civilizatória. Manifestações como esta já se faziam presentes no século XVIII, quando autoridades portuguesas chamavam a atenção para o nível de participação dos negros em meio à população livre (FONSECA, 2011, p. 61-62).

A exposição do autor reflete a ótica tendencial de inferioridade, para estas populações, que perdurou durante o período colonial de forma explícita, e hoje, de forma sutil, revelando-se na invisibilidade, uma problemática persistente, flagrada nos diversos contextos de violação e exclusão desse contingente populacional, dificultando e impondo limites no acesso às condições de igualdade e na operacionalização da inclusão das políticas voltadas para o campo social, cultural e da educação.

Na descrição da história do Brasil, os invisibilizados, os negros e negras quilombolas, os indígenas, inconformados com às perseguições sofridas; com as situações de tortura; com os maus tratos; e as condições sub-humanas dos regimes de escravidão e do colonialismo (o que perdurou os séculos XVI e final do século XIX), romperam com essas condições de sofrimento, e propuseram a criar alternativas que os livrasse de tal situação. A partir de então, vários mecanismos de resistência passaram a fazer parte de suas histórias. A capoeira, as fugas, os envenenamentos, a formação de quilombos, a valorização dos seus deuses através de cultos, persistência e força de lutas, e outras resistências.

Lutar e buscar alternativas para se afirmarem como pessoas humanas, cidadãs na sociedade nas mais adversas condições, fizeram com que esses grupos se espalhassem nos mais variados lugares da América Latina, com diferentes nomes que os identificam.

Segundo Thorne (2004), nos países cuja Constituição reconheceu os direitos afrodescendentes, a exemplo do que ocorre no Brasil, são chamados de quilombolas; no Equador - afro-equatorianos; Honduras - garífuna; e Nicarágua - creoles. Foram identificações que demonstravam que estes grupos tinham algo em comum: a luta pela liberdade, e por direitos que lhes foram negados. O quilombo, portanto, fez parte, por mais de um século, do período colonial, contexto este que demarcou a ideia de luta após a abolição. Sobre a sua capacidade de mobilização, o autor Clóvis Moura diz que:

O negro sempre foi organizador. Durante o período no qual perdurou o regime escravista, e, posteriormente, quando se iniciou - após a abolição - o seu processo de marginalização, ele se manteve organizado, com organizações frágeis e um tanto desarticuladas, mas sempre constantes: quilombos, confrarias religiosas, irmandades, cantos da Bahia, grupos religiosos como o candomblé, terreiros de xangô e mesmo de umbanda, mais recorrente. (MOURA, 1982, p.143).

Diante da falta de representatividade perante a sociedade, a população negra atravessou os séculos XIX e XX, numa conjuntura que a desfavoreceu para Moura (1981), a formação do quilombo foi um forte movimento contra a escravidão.

Na segunda metade do século XX, o reconhecimento do termo quilombo passa por transformações, tendo em vista novas conjunturas políticas e sociais do país (ORTIZ, 2006). Ainda segundo o autor, tanto a perspectiva teórica quanto jurídica ampliaram-se com o advento da redemocratização da política brasileira, sob a influência do pensamento intelectual científico na década de setenta, que começou a abordar temas sobre as comunidades rurais no território brasileiro. Diante da particularidade étnica, a década de 1980 pautou suas pesquisas na discussão sobre etnicidade, tendo a Universidade de São Paulo (USP) como a instituição pioneira nesses novos estudos que adentravam o campo científico na época sobre a referida temática, trazendo outras ideias para o conceito de quilombos. Para adentrar em outras ideias sobre quilombos, numa perspectiva étnica e racial, nesse movimento que envolve identificações mais culturais, estes estudos trouxeram, para a cena de nossas investigações, outras denominações para caracterizar os quilombos, que a partir desses contornos foram denominados por **comunidades rurais, cuja população é negra**, nos anos setenta; e **comunidades rurais negras que tinham identidade camponesa**, nos anos oitenta (ARRUTI, 2006) - diferentes das definições trazidas pela historiografia. Para melhor esclarecer a tensão sobre os estudos das culturas nas relações humanas, sobre o termo quilombo, trazemos o autor José Arruti, que afirma com a seguinte argumentação:

Porém, a lógica interna a esses debates seria alterada a partir de 1988 e, especificamente, a partir de 1995, pelo impacto do artigo 68, que se fez sentir na mobilização das ONGs, aparelhos de Estado, profissionais de Estado, da Justiça, entre outros, nem sempre em perfeito acordo, mesmo imbuídos de uma perspectiva pública comum. O campo de estudos, nesse sentido, então, deveria responder a novas demandas, diretamente formuladas pelo movimento social, o que gerou uma espécie de aliança forçada entre perspectivas até então apartadas, impondo aos estudos etnográficos sobre as comunidades rurais negras a literatura histórica sobre os quilombos e vice-versa, enquanto antes existia era uma oposição explícita entre eles. (ARRUTI, 2006, p. 64-65)

Sendo assim, esse novo contorno teórico com o embasamento jurídico ampliou o debate a respeito da trajetória quilombola no Brasil. No entanto, os descompassos na relação dessas comunidades quilombolas com o Estado continuam desiguais. Por este motivo, a história que demarca o contexto do povo negro quilombola também é marcada por um legado de resistências, no sentido de persistir, nos diferentes contextos em que se situa suas demandas, sejam as de ordem social, política e cultural.

Pelo sentido de que, na projeção do Estado republicano, as populações que proclamam por reconhecimento de seus direitos, permanecem no lugar de subalternização, marcado pela invisibilidade estatal busca-se recuperar espaços através de autonomia de forma mais efetiva. Sendo assim, consideramos a emergência da demanda educacional, em se fazer presente nos textos teóricos e nas práticas das escolas nas comunidades negras, já que estas comunidades contemporâneas vêm resistindo ao estado de estarem à margem social ao qual foram submetidos ao longo de sua história, e que hoje resulta ainda num campo tensional, sobre a afirmação da modalidade da educação quilombola (MIRANDA, 2016).

Nessa demanda contextual, inclui-se a educação para o público quilombola do campo, que possui suas bases epistemológicas no **território**; na **etnicidade**; e na **memória**, como nos fala Carril (2017). É a partir desses cenários presentes nas mais diversas literaturas sobre o pensar a educação quilombola, que tecemos nossas breves considerações sobre o território, a etnicidade e a memória nos diversos sentidos, em que são representados hoje no campo¹⁰. Para adentrarmos especificamente no campo educacional dessas comunidades rurais e urbanas, delimitando-se as rurais, porque compõe o cenário de nossos estudos. Tem-se no reconhecimento legal dos quilombos um marco para se pensar a educação quilombola numa perspectiva de romper com o processo de invisibilidade, considerando-se que é a partir do

¹⁰ O contexto de campo trazido no texto foi pensado a partir do conceito de campos sociais, da Teorização de Pierre Bourdieu.

território que podemos vê-la, na contramão da exclusão étnica e racial inaugurada na formação da sociedade no Brasil (CARRIL, 2017).

Os quilombos atravessaram as gerações na história do Brasil, como temos constatado em algumas reflexões trazidas no texto, evidenciando a participação ativa da população negra nessa história. Nesse sentido, destacam-se as identidades construídas a partir desse lugar de reivindicação, nos diversos espaços por ela travados. Desse modo, refletir sobre o território, é uma forma de interpretar esse lugar de territorialidade étnica, na formação e na transformação da realidade brasileira. O direito assegurado a essas populações, ainda que restritos, constitui avanços na superação da concepção hegemônica sobre a forma uniforme de como são constituídos os espaços e a sua ocupação, inaugurando assim o reconhecimento de outros modelos mais específicos de organização. A partir dessa reflexão sobre o significado do território para cada comunidade deste país, determinado pelo conteúdo da territorialidade étnica, amplia-se, também, para o reconhecimento aos direitos culturais, e a participação direta dos quilombos, na aplicação destes direitos na execução de políticas mais específicas.

Na história da população negra quilombola, o território, ainda em nossos dias, se apresenta como uma ideia de local isolado, no meio da mata, e que se formam por escravos fugitivos, ideias ampliadas pela história de tradição dominante no Brasil e que se faz presente com muita naturalidade pelo senso comum. A respeito disso, a definição do Conselho Ultramarino, órgão que controlava a Colônia, em 1741, concebeu o quilombo como “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1988, p.16). Foi através da definição deste conselho, que essas ideias sobre o quilombo foram construídas.

Para Rattis (2000), o termo quilombo significou um local de instalação de grupos de escravos fugitivos, durante o século XVIII até a década de 1930, introduzindo os estudos sobre quilombos, os quais, desde 1595, já se organizavam como um movimento emancipatório. (MOURA, 2001). Para Munanga e Gomes (2006), a palavra “Kilombo” tem origem na língua bantu unbundum, usada pelo povo ovimbundo, cujo significado está atrelado a uma determinada instituição sociopolítica militar, da África Central. Para estes autores, os quilombos africanos e os brasileiros, formados no mesmo período, são bastante semelhantes, por isso, consideram-se “os quilombos brasileiros como uma inspiração africana”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 72).

Traçar o percurso histórico conceitual, seu termo, o sentido da palavra constituem compreender, ainda que de forma sucinta, o seu campo semântico, no sentido de estabelecermos a relação temporal trazida pelo conceito de refúgio de negros fugitivos e da

resistência da cultura afro-brasileira na atualidade. Considerando-se os estudos sobre quilombos entram na produção intelectual no Brasil, a partir da década de 1930, tem-se como referência o quilombo de Palmares. Diante disso, os estudiosos apontados por Rattis (2006), a exemplo de Edson Carneiro, Roger Bastide, Clóvis Moura e Décio Freitas, tratam o tema como fenômeno dos períodos de 1930 a 1960.

No Brasil, Rattis (2006) traz as referências de Abdias Nascimento, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzales e Joel Rufino dos Santos, indicando suas contribuições para a constituição de um novo conceito para o termo quilombo, já com significados voltados para a uma política, com bases em resistir e insistir, nas reflexões do legado cultural do negro brasileiro.

Nessa época, que compreendeu as décadas de setenta e oitenta, tivemos um momento tencional na literatura acadêmica, sobre as denominações que seriam dadas ao termo quilombo, - Comunidade negra rural; - território Negro foram denominações com bases na produção teórica com bases raciais. Tivemos outras denominações teóricas com base na etnicidade, já trazidas no presente texto, que foram também amplamente discutidas no debate acadêmico. Esses referenciais demonstram que os debates em torno das garantias de direitos das comunidades negras quilombolas, sejam na zona rural, ou urbana, seja nas denominações étnicas e raciais, continuam profícuos na contemporaneidade. Nesse sentido, o conceito de quilombo, como um movimento de massa, é trazido por Carneiro (1988, p.14) como “reafirmação da cultura e do estilo de vida africano”. Assim, compõe seu conceito com bases na antropologia, na sociologia e na economia:

O quilombo é, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos. Como forma de luta contra a escravidão, como estabelecimento humano, como organização social, como reafirmação dos valores das culturas africanas, sob todos estes aspectos o quilombo revela-se como um fato novo, único peculiar, uma síntese dialética (CARNEIRO, 1988, p.14)

Comunidades negras quilombolas da Paraíba, são assim, denominadas na literatura acadêmica (local) e também pelas entidades locais, para denominar o território, na paisagem paraibana. Esse lugar social tem suas representações na agenda governamental através da intervenção e mediação dessas entidades locais, para se inserirem nas políticas mais amplas direcionadas para esse segmento, que são representadas pela Associação de Apoio às comunidades Afrodescendentes (AACDE) e a Confederação das Comunidades Negras Quilombolas (CECNEQ). Na Paraíba, registram-se trinta e nove quilombos nas comunidades rurais, e três quilombos urbanos, tendo como estimativa - 2.693 famílias - com

aproximadamente 12 mil pessoas. Na atualidade, são trinta e seis certificados pela Fundação Palmares e três estão em processo de reconhecimento (BANAL 2013).

Nas diversas Mesorregiões da Paraíba encontramos comunidades negras quilombolas. Na Mesorregião do Litoral sul, no município de Conde, encontramos três comunidades rurais quilombolas e uma comunidade negra quilombola urbana.

O período que demarcou a regularização do território quilombola compreendeu o final do século XX. O contexto da modernização territorial instigou as discussões a respeito de sua regularização. Conforme Carril (2017) foram com a base da ideologia desenvolvimentista que se implantaram vários projetos com base técnica e científica, no intuito de ocupar àqueles espaços vazios sob as estratégias geopolíticas. Tendo como base a expansão territorial do capital monopolista, Carril (2017, p 541) explicita que:

Vários espaços pelo Brasil, a exemplo da Amazônia, dos migrantes, das terras indígenas, dos camponeses, e dos trabalhadores rurais, foram impactados por esse modelo base da expansão do capital que tinha como pressuposto a integração territorial. E nesse processo também revelaram as formas de acesso à terra, cujas especificidades se assentam em ancestralidades, memórias, territorialidades e formas de uso comum oriundos da escravidão, como as terras quilombolas.

A titularidade das terras dessas populações só foi reconhecida de fato e de direito através do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988¹¹, que reconheceu juridicamente os apelos dos movimentos que se constituíram na história brasileira, nos quais podemos exemplificar: a pressão dos movimentos sociais e de pastorais da terra foram decisivos para os trabalhos da Constituinte (CARRIL, 2017).

A respeito da etnicidade¹², enquanto instrumento político-organizacional, encontramos em Max Weber (2004) e Frederik Barth (1998) definições que se complementam: uma traz o termo de comunidades étnicas, e, o outro, grupos étnicos. Já a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) a define como identidade coletiva constituída historicamente pelos valores e vivências.

¹¹ A aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias conferiu aos remanescentes de quilombo o direito: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecido a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhe os títulos respectivos”. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

¹² Da definição de “etnia”, do dicionário, “grupo biológica e culturalmente homogêneo. Na teorização social, utilizado frequentemente como sinônimo de ‘raça’; mas, enquanto raça teria, supostamente, conotações mais biológicas, “etnia” teria conotações mais culturais. Com a crítica pós-estruturalista ao conceito de ‘raça’, que o vê como sendo, ele próprio, uma construção discursiva e cultural, as distinções entre os dois termos tendem a desaparecer. Por influência do termo inglês ethnicity, amplamente utilizado nos Estudos Culturais, tem se utilizado também a palavra ‘etnicidade’” (SILVA, 2000 p. 56).

É oportuno destacar, que a formação social da nossa sociedade tem como característica formadora a identidade étnica; a identidade racial e a identidade cultural. São características identitárias em construção, que envolve a representação social e cultural dos sujeitos na sociedade. Nesse sentido, tomamos como base nessa formação, para fins de reflexão, compreender, ainda que minimamente, esse contexto conflituoso. A partir dos sujeitos que têm suas raízes na formação de grupos negros, considerando-os enquanto, grupos proclamantes de afirmação e ascensão social, mesmo sendo uma parcela expressiva dessa população brasileira, que se apresenta através desse conceito formador, que define estes “grupos” biológica e culturalmente homogêneos. A partir desses elementos, a literatura se dividiu, e passou a classificar a partir da teorização social, um conceito de classificação para o termo “raça” que se apresenta com descrições conotativas mais biológicas. Outro conceito que o classifica como “etnia” para descrições conotativas mais culturais (SILVA, 2000).

A pesquisa em educação sobre os temas étnico-raciais tem intensificado seus estudos sobre a identidade, com seu olhar voltado para as mudanças na representação étnica da criança, e do jovem e do adulto negro. Aqui tomando a particularidade quilombola, como nos fala Pereira (2005), a identidade, ser um ponto de partida nas bases da autoestima, e de uma autoimagem positiva apesar de estarem inseridas em relações sociais desiguais. As diversas áreas de estudos nas ciências humanas e sociais têm trazido a meu ver, importantes contribuições sobre a construção do conceito de identidade, traduzido por alguns autores, como um conceito contestado, devido à multidimensionalidade da palavra no campo de batalha conceitual, na qual se insere a identidade na teorização social (BAUMAN, 2005).

A partir da busca dos caminhos para entendermos as concepções da identidade étnica e de identidade cultural, na representatividade negra quilombola, pensando-a, como um elemento de identidade cultural, com bases na apropriação do espaço e no reconhecimento cultural dos quilombos, encontramos alguns conceitos que pudessem fundamentar nossas concepções, a partir destes eixos estruturantes, da identidade étnica; enquanto representatividade da memória coletiva; e ao pertencimento à uma comunidade negra quilombola. Como também, buscamos aporte num referencial, de representatividade com bases na contemporaneidade, por entendermos que seus conceitos nos aproximam com o contexto pelo qual os documentos normativos da educação se propõem a exemplo do currículo escolar.

Buscamos indícios na literatura, que parte da ideia cronológica de rompimento com o período colonial. Pelo fato, do nosso objeto de estudo, está inserido no campo educacional, e nas determinações institucionais que só se tornaram políticas de Estado a partir de 1988.

Nesse sentido, é importante observar que no debate sobre a etnicidade, sobre esse aspecto, há um campo tensional sobre os termos; raça e etnia que provoca dicotomias entre eles. Sobre essa tensão no campo teórico, a autora Catherine Walsh (2009) apresenta que essas dicotomias se dão através do binômio; modernidade-colonialidade, que em seu estudo, constituem relações de controle e de exclusão que emergem sob a ordem do capital. Diante das tensões que se colocam no campo das ideias, que conseqüentemente refletem nos conflitos conceituais que são travados nesse contexto. São constituídas as identidades, da qual, a entendemos como mecanismos de representação da sociedade contemporânea que pretende compreendê-la nos diferentes lugares, na diversidade contextual em que se apresenta.

Portanto, através da reflexão, os pressupostos trazidos na literatura acadêmica se tornaram referenciais importantes no que se referem à conceituação e à compreensão da identidade.

Sobre a representatividade étnica, o primeiro eixo-estruturante que nos auxilia na constituição do conceito de identidade étnica passa pela preservação da memória coletiva dos quilombolas, como afirma Halbwachs, (1990). Para o autor, essa memória coletiva se apresenta na estrutura organizacional da comunidade quilombola, constituindo-se como elemento importante da tradição. A respeito dessa identidade, destacamos as comunidades quilombolas da Paraíba, tomando como exemplo as que este estudo se insere: a comunidade quilombola de **Mituaçú**, a comunidade quilombola de **Gurugí** e **Ipiranga**. Elas se apresentam com estas características identitárias, nas formas organizativas tradicionalmente quilombolas, porque seus costumes e cosmovisões remetem a uma memória que é reconstruída na organicidade das manifestações culturais que ela manifesta (SOUZA, 2012).

O segundo eixo-estruturante refere-se ao fato de pertencer à comunidade quilombola. A junção da identidade ao pertencimento remete a valorização da sua história e da cultura dessas populações. Eixos muito bem fundamentados pela Historiografia e pela Antropologia. No entanto, há dicotomias que tencionam a identidade quilombola. Há uma problemática sobre a constituição do conceito da identidade, no que se refere à categoria, que trata da remanescente do quilombo, instituída pela (CF) de 1988, categoria esta que trata da adoção uma identidade coletiva, que na sua realidade, não abrange a grande maioria das comunidades brasileiras. A problemática dessa indefinição identitária, segundo a autora, remete a perda e a degradação do seu território coletivo (GONÇALVES, 2013, p. 196).

Para Gohn (2008), a conexão é a palavra-chave para ligar a identidade ao reconhecimento; é através desse aspecto conectivo que “inicia-se o processo de dar sentido às

ações, sejam, individuais ou coletivas e é nesse processo, que os indivíduos se tornam sujeitos” (GOHN, 2008, p. 32).

Dessa forma, é importante pensar sob o olhar do reconhecimento, as conexões e interconexões, que as definições e indefinições que os conceitos de identidade trazem, para que os grupos coletivos; negros quilombolas, ciganos e indígenas, compreendam o seu lugar, enquanto sujeitos sociais e históricos, nos antagonismos inerentes às estruturas sociais e políticas culturais, que são desestabilizadas pelo processo de globalização, que imprimem outros sentidos, e outros significados para o registro já estabelecido. E que esse deslocamento, possa construir protagonismos mais fortes, uma vez, estando abertos também, às mudanças socioculturais; políticas e econômicas que ocorrem na comunidade local e fora dela também.

Diante do exposto, nos deslocamos para a identidade cultural uma característica relevante, e constantemente, discutido no campo do currículo e trazido nos documentos oficiais da educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, diante desse deslocamento, procurou-se explorar como a questão da representatividade conceitual da identidade cultural pode ser ampliada no contexto brasileiro, tendo em vista, a sociedade em rede.

Nesse sentido, ao trazer autores contemporâneos que discutem a definição ou indefinição desse conceito, acreditamos ser a forma mais apropriada para o contexto. A considerar a sociedade vista sob o ponto tendencial da globalização e da identidade, percebe-se que, elas vêm mudando a paisagem conceitual do mundo e refletindo nas nossas vidas, as formas, os moldes pelo qual olhamos pra esse mundo. E essas paisagens se transformam também, através da “revolução da tecnologia da reestruturação do capitalismo, que introduziram essa nova forma de sociedade” (CASTELLS, 2010 p, 17).

O autor apresenta a ideia de que uma vez sendo a construção social da identidade, marcada pelas relações de poder, se configuram em determinados contextos sócio-históricos, elas passam a se constituir distintamente, sob diversas formas e origens. Segundo Castells (2010), se apresentam em três modelos: identidades de resistência, geradas por atores sociais que estão em posições desvalorizadas ou discriminadas, são trincheiras de resistência e de sobrevivência; identidades legitimadoras, cujas origens estão ligadas às instituições dominantes; identidade de projetos, produzidas pelos atores sociais que partem dos materiais culturais a que têm acesso, para redefinir suas posições na sociedade. Estas tipologias apontadas por Castells nos dão pistas para a compreensão dos processos de construção das identidades na contemporaneidade.

Nesse contexto, as identidades são plurais e contraditórias, de maneira que os indivíduos não mais comportam a ideia de possuírem uma identidade fixa, essencial ou permanente, como reforça Hall (2014). Mesmo que esses sejam pressupostos importantes para se pensar sobre identidade e sejam também somados ao nosso estudo, realizar uma pesquisa em educação sobre o processo de escolarização do negro quilombola exige, também, refletir sobre o lugar identitário dessas comunidades quilombolas que implica na reflexão sobre a identidade étnica racial, que é também cultural.

É a partir do pensar, na negritude, numa perspectiva de performance étnica, de refleti-las sobre essas relações de identidades enquanto grupo. Pensando-nas a partir de suas singularidades e experiências é que aportamos nossas compreensões. Ao debruçarmos no presente campo de estudos, percebemos, que as novas gerações que habitam as comunidades rurais, ressignificam seu pertencimento ao grupo étnico, voltando-se para sua identidade étnica como um ponto de partida para a constituição de sujeitos políticos proclamantes de seus direitos. O ser negro é nesse sentido, ser o protagonista de sua história e compreendido a partir do esforço de suas experiências reivindicatórias.

Para os contextos contemporâneos e que discutem a temática na perspectiva da modernidade,¹³ estas concepções devem ser entendidas e compreendidas sob um olhar, com bases na pluralidade (SODRÉ, 1983). Porque a partir desse entendimento passa-se a compreendê-las, sob um ponto de vista holístico de várias identidades, o que reflete em torná-la fragmentada de acordo com essa perspectiva. Para ilustrar esse argumento, a metáfora apresentada por Canclini (2007, p.44) “as identidades podem ser mais camisa do que pele”, comparação que na atualidade possui pleno sentido devido aos tamanhos, cores, estilos e as formas variadas de utilização da roupa. Assim, também é a identidade do sujeito pós-moderno.

¹³ “Período histórico, a idade moderna é definida, usualmente, como o espaço tempo compreendido entre a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1453 e o fim da Revolução Francesa em 1789”. Mas a era Moderna ou Modernidade é um termo mais genérico, associado ao iluminismo, e que ganha contações distintas nos mais diferentes autores. Assim, a modernidade pode ser caracterizada tanto quanto período de tempo quanto como um projeto de sociedade. Esteve em foco no século XIII e representa um extraordinário esforço intelectual dos pensadores iluministas para desenvolver uma ciência objetiva, baseada na razão e na empiria, estabelecendo leis universais e uma arte autônoma e buscando com isso a emancipação humana. Igualmente, foram defendidas formas racionais de organização social, com a pretensão de libertar a todos do irracionalismo. A modernidade é então conhecida como a época de primazia da razão e da forma racional de conhecer o mundo de forma totalizadora, sendo possível a autolegitimação do conhecimento científico. Com isso o desenvolvimento social é de alguma forma concebida como constante, evolutivo, passível de ser compreendido e previsto, a partir da identificação de seus fundamentos e /ou das estruturas que o sustentam. Ainda assim, Modernidade não equivale a Estruturalismo, assim como Pós-modernidade não equivale a Pós-estruturalismo” (LOPES & MACEDO, 2011, p.18).

Na pós-modernidade, alguns autores a exemplo de Bauman e Hall demonstram dificuldades de estabelecer definições fixas para um termo que se apresenta sob diferentes formas. Mas afinal, quais conceitos sobre identidade esses autores nos trazem? Para entendermos esse campo conflituoso no que diz respeito às concepções sobre identidade. O autor busca estabelecer uma definição mais coerente na atualidade, para nos dizer, que a identidade possui caráter multidimensional e dinâmico, e para entendê-la adentra-se num campo de batalhas. (BAUMAN, 2005).

A respeito da ideia de identidade, o autor afirma ser um verdadeiro paradoxo: Sobre o assunto, o autor diz:

A identidade é uma ideia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes. Pode ser um grito de guerra de indivíduos ou das comunidades que desejam ser por estas imaginadas. Num momento, o gume da identidade é utilizado contra as ‘pressões coletivas’ por indivíduos que se ressentem da conformidade e se apagam a suas próprias crenças (que ‘o grupo’ execraria como preconceitos) e a seus próprios modos de vida (que um grupo condenaria como exemplos de ‘desvio’ ou ‘estupidez’, mas, em todo o caso de anormalidade, necessitando ser curados ou punidos) (BAUMAN, 2005, p.82).

Diante da ideia de ambiguidade de identidade trazida pelo autor, que a denomina como um conceito contestado. E que estar diante dessa palavra nos remete a tomar ciência de que se estar numa batalha, que para o referido autor:

O campo de batalha é o lar natural da identidade. Ela só vem à luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega. Assim, não se pode evitar que ela corte dos dois lados. Talvez possa ser conscientemente descartada, mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana. A identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ser devorado... (BAUMAN, 2005, p. 83)

Diante da ideia e das questões levantadas por Bauman, sobre a identidade que provoca debates instigantes, quando procuramos olhá-la na perspectiva do Estado-nação moderno, que tende a envolver a problemática de sua definição, tanto diante de uma realidade global, como também, nos parâmetros de incertezas que exige de nós renovar nosso entendimento para atender os diversos contextos em que ela se movimenta, independente de quais sejam as nossas identidades.

Hall (2014) situa suas ideias sobre identidade, a partir das concepções de sujeito no iluminismo; no socialismo e na pós-modernidade, no intuito de construir argumentos sobre as identidades culturais, sob a lógica de afirmação de que as identidades cada vez mais estão sendo fragmentadas. De acordo com Hall (2006, p.10), “as mudanças estruturais das

sociedades modernas desde o século XX vem transformando as paisagens culturais, em relação à classe, ao gênero a sexualidade, a etnia, a raça e nacionalidades, que no passado tinham localizações mais sólidas”.

Para Almeida e Santana (2012), o reconhecimento da identidade étnica implica tanto nas ações internas quanto nas ações externas dos/das populações que necessitam se reconhecer etnicamente. Nesse sentido, essa relação que se dá nesse processo, atrela-se significadamente à instituição escolar, no aspecto interno que desencadeou numa luta incansável em prol desses valores que deveriam ser trazidos pela escola da comunidade. A permanência no local através da regularização fundiária é, também, uma forma de reconhecimento externo à escola quando atrelada às ações internas. Desse modo, “ressalta-se que, a permanência dos quilombolas na terra não é a terra pela terra, mas a conquista do espaço enquanto construtor de história e de memória do povo” (ALMEIDA; SANTANA, 2012).

Portanto, a sociedade em rede é complexa e diante do que apresentamos as concepções de sujeito trazidas pelos autores, a que define melhor a compreensão de identidade, acolhida pela nossa pesquisa, foi a que nos oferece a oportunidade de compreendê-la de uma forma plural, já que vivemos socialmente as diferentes formas de identificação - as étnicas, as raciais e as culturais. Nesse contexto, é pertinente destacar que as identidades tradicionais se confrontam com esse pensamento contemporâneo que insere o conceito de identidade no contexto da globalização, cujos modelos teóricos tradicionais sobre identidade se mostram insuficientes para acomodar às novas que precisam ser exploradas (BAUMAN, 2005).

3.1.1 A Educação Escolar Negra no território entre os séculos XIX e início do século XX: um diálogo com as resistências

Diante do enfrentamento do negro em construir uma trajetória escolar, que o incluísse no processo de escolarização oficial, constatam-se algumas insuficiências por parte da história da Educação no Brasil, limitações estas que estão atreladas à carência da abordagem sobre a sua trajetória educacional: evidenciam-se algumas lacunas, que trazem limitações de análises para compreender seu processo de inserção na escolarização oficial. Desse modo, essas evidências, trazidas pela historiografia crítica, sobre a história da educação brasileira, sinaliza o esquecimento dos temas e das fontes que poderiam nos esclarecer sobre as experiências educativas oficiais e não oficiais dos negros e afrodescendentes; sobre os mecanismos de

conquista da alfabetização; e sobre os detalhes da exclusão vivenciada nas instituições oficiais. (SOUZA, 1999).

Nesse sentido, diante de todas as dificuldades travadas pelo momento histórico, pelo Estado e pelas as limitações legislativas que os desfavoreciam, a população negra apesar de estar numa condição de subalternização perante o restante da nação brasileira, o negro acompanhou os processos contextuais de sua época e ainda exerceu influência sobre eles, mesmo quando o Estado brasileiro negou seu acesso à instrução (CUNHA, 1999; FONSÊCA, 2000).

Nesse sentido, Marcos Fonseca enfatiza que:

Até o século XIX, a presença dos negros escravizados na vida brasileira era entendida como uma necessidade, pois grande parte dos processos relacionados ao trabalho produtivo estava associada às atividades desenvolvidas por estes indivíduos. Desta forma, era recorrente a preocupação com mecanismos que possibilitassem a sua utilização como trabalhos escravizados, mas que ao mecanismo tempo permitissem o controle de suas influências na dinâmica social. Foi em meio a este dilema que a educação foi vinculada à população negra livre, adquirindo as feições de um instrumento de controle capaz de definir lugares precisos para esses indivíduos no espaço social (2011, p. 61).

Sobre o contexto apresentado, Cunha Jr. (1999) registra, em seus estudos, que o fato de serem escassas as abordagens nos períodos históricos colonial e imperial, ainda ocorre a falta de fontes oficiais (escritas) que relatem essas experiências. Desse modo, se torna difícil constituírem-se análises mais profícuas, sobre como teriam se dado os processos de escolarização da população negra, a partir de suas experiências vivenciadas, desde o período da escravidão, até os anos iniciais da República. Diante do que expomos, e a partir da necessidade de liberdade, ou de usufruir de uma cidadania, que lhes ofertasse estas condições, no referido período histórico, esta condição impulsionou às populações negras a reivindicar sua inclusão no processo de escolarização oficial, mediante o estabelecimento da obrigatoriedade da instrução elementar, garantidas pela Constituição do Império, de 1827.

Diante das evidências trazidas pela historiografia, a primeira experiência registrada por Cunha Jr (1999), sobre a escola para negros escravos, remete-se a uma unidade criada pelo negro Cosme¹⁴, situada no estado do Maranhão, para ensino da leitura e da escrita para os escravos. Diante do exposto, esse momento histórico revela a premente preocupação do negro em apropriar-se do saber escolarizado.

¹⁴ Negro Cosme, quilombola que se destacou como um dos líderes da Guerra dos Balaio (1838 e 1841). (CUNHA, 1999).

No que tange referência aos protótipos oficiais de educação para a escolarização negra, o Estado adotou uma conduta desfavorável, para com a sua inclusão, justificado pela alegação da sua incapacidade para o sucesso na experiência escolar. À época do Império, os que conseguiram participar da experiência escolar, se superavam pela ascensão intelectual que alcançavam. Nesse sentido, o contexto que os desfavoreciam fazia com que àqueles que se destacassem alcançasse espaços sociais elevados, - a biografia de Antonio Ferreira Cesariano Júnior é um exemplo trazido pela autora Irene Barbosa (1997), para demonstrar que a relação da escola com o negro se constitui através das funções de veiculação de ascensão social e pelo instrumento de discriminação (BARBOSA, 1997).

Por outro lado, o instrumento de discriminação trazida pelo decreto nº 982/1890, confirmam tais veiculações, em que foram estabelecidas medidas de proibição e punição, a exemplo de: não permissão dos alunos na redação de periódicos, permissão de intervenção policial em casos de agressão ou violência e a expulsão dos culpados. Esta reforma dificultou a convivência e/ou permanência da população negra que conseguia adentrar na escola, pois estes eram vistos nos estabelecimentos escolares como perigosos, arruaceiros e de má índole, no contexto conturbado da pós-abolição.

A política educacional brasileira insere-se na educação do Brasil, em meio as problemáticas dos mecanismos que impediram e/ou dificultaram o acesso e permanência da população negra no sistema oficial de ensino. Entendemos que as dificuldades de acesso e permanência desse contingente populacional ao sistema de ensino oficial é parte do processo de construção do modelo de nação, instituídos entre os séculos XIX e XX. No entanto, ao mesmo tempo em que este projeto clamava pela “inclusão” do negro, era evidente o temor das elites em conduzir a garantia deste processo, como nos mostra Lilia Moritz Schwarcz (2010, p.245).

É possível, portanto, pensar que no Brasil desenvolveram-se formas de sociabilidade diversas, nas quais a afirmação do igualitarismo das Luzes e dos Direitos dos Homens pode existir de maneira difusa por causa da ausência da noção de direitos do cidadão [...] ‘os homens da lei’, que apenas teoricamente se afastavam desse debate, já que oficialmente defendiam a adoção de um Estado liberal no país, mas temerosos com os efeitos da Grande Guerra e da mestiçagem acelerada, ponderavam sobre a justeza de se ‘agir sobre o perfil de nossa população, composta por tantas raças desiguais, e talvez pouco preparada para o exercício da cidadania’.

A relação que se estabelece entre o negro e a educação na constituição da história brasileira pode ser marcada por um legado desigual, sobre o tratamento para com as populações negra em geral e as que residem em terreno quilombola. No entanto, a educação

brasileira registra na sua trajetória, através de evidências, que essa relação tem sido resgatada, em sua maioria por pesquisadores negros, dos quais temos trazido na escrita de nosso texto, e que tem retratado esse movimento da educação, da escola, e do espaço de reivindicação do negro.

3.1.2 A Democratização da Educação: um recorte temporal afirmativo para o reconhecimento da EEQ. Quantos passos foram dados para a definição do texto político?

A inserção do negro quilombola enquanto sujeito de direito, com reconhecimento para vivenciar uma educação diferenciada, só foi possível, através do advento da primeira política afirmativa conquistada por estas populações, como garantia da manutenção do seu legado cultural, na história da formação social brasileira. Esse reconhecimento se deu através da publicação do Artigo 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Se a constituição de 1988 foi afirmativa para com a população quilombola, consequência de uma intensa trajetória do movimento negro em prol do chamamento para as questões territoriais e fundiárias, ainda não totalmente resolvidas, a inclusão de outras demandas foi inserida nas agendas do movimento negro para trazer a educação diferenciada para o texto da legislação brasileira, no contexto de pós-abertura política, por meio do qual ocorreu uma intensa participação da sociedade civil (DIAS, 2011).

Foi no cenário de democratização política, vivida no Brasil, nas décadas de oitenta (anos finais) e noventa, que a educação, no âmbito das políticas públicas, começou a organizar suas proposições, que desencadeariam novas formulações para a constituição da quarta legislação para a educação brasileira. Desta vez, com passos mais largos, para as especificidades de inclusão educacional para os negros. Num mergulho pela História da Educação, registramos aqui, nesse trecho, o que resultou, a IV Conferência Brasileira de Educação.

A Assembleia Constituinte, nos anos 1986, conduziu um número representativo de educadores representados pelas Entidades Científicas: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), e participantes da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), em Goiânia, neste mesmo ano. Essa mobilização culminou numa Carta que foi redigida durante a Plenária de 5/9/1986, no Ginásio de Esportes da Universidade Católica de Goiás, hoje Pontifícia, como real expressão da defesa da escola pública, gratuita, laica e com qualidade

para todo o contingente brasileiro. Denominada de ‘Carta de Goiânia’, essa defesa materializou com a inscrição na Constituição Federal de 1988. (CEB, 1986).

Os passos seguintes foram movimentos desafiadores para o reestabelecimento do protagonismo negro, principalmente na educação. O caminhar nesse percurso direciona os passos, em decorrência da democratização da sociedade, e do avanço nas transformações políticas com o “fim da ditadura, o retorno das eleições e a promulgação da Carta Constitucional de 1988” (GONÇALVES, 2011, p.113). Para dizer que, a partir de então, intensificou-se o debate sobre a educação e ampliação da representação política dos negros na esfera de decisão política.

A Constituição Federal de 1988, em seus Artigos 5º, 210, 206, 242, 215 e 216, bem como nos Artigos 26, 26A e 79B, da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que versam sobre o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, às histórias e às culturas da nação brasileira na escola, e ao acesso a diferentes legados da cultura nacional – o que influenciou a definição dos textos políticos, significando passos importantes para a diferenciação da educação, proclamadas pela população negra e quilombola.

O Parecer CNE/CP nº 03/2004 destaca, também, a importância da valorização da História e da Cultura para as populações afro-brasileiros e também africana, e a responsabilização com a educação das relações étnico-raciais. Reforça ainda, a relação entre a nova legislação e a reivindicação de políticas no âmbito da afirmação, também, para a educação. Trata-se de uma política pautada no currículo, com nascedouro da/na realidade brasileira, que busca apresentar oposição às discriminações de raça, problemática, que os afeta nos diversos espaços, inclusive a escola. (BRASIL, 2011).

A partir de então, novos decretos e resoluções marcaram a trajetória destes movimentos para que seus direitos fossem reconhecidos nas políticas e nos programas de governo. Como também, a garantia ao direito a uma política educacional diferenciada, apropriada às condições das populações étnicas, promulgada pelo decreto 5.051, de 2004 (ARRUTI, 2011).

Foram estes caminhos que conduziram a representatividade negra e suas articulações, que estão em pauta do dia, para se tornarem políticas, garantidas por lei, e atuadas nos campos em que se destinam. Enquanto isso, estas e outras demandas permanecem pautadas na agenda da população negra, até os dias atuais. No que se refere especificamente aos quilombolas, vale ressaltar, que também apresentavam pautas específicas nesse movimento, a exemplo de debates sobre a educação diferenciada para as suas comunidades.

O período de fatos e de direito possibilitou a inserção de referenciais político-culturais, no que se refere à visibilidade e a oficialização de integração do negro na sociedade pelas políticas públicas que se voltaram também para o empenho do combate à exclusão social, e as desigualdades étnico raciais. Esses atores precisam voltar para o campo reivindicatório para enfrentar novos e velhos desafios que se colocam hoje, em pauta, na política educacional brasileira.

Em uma conjuntura de importantes conquistas históricas para a educação no Brasil, através da reafirmação de direitos de todos os cidadãos, a partir da normativa da carta magna, o discurso da política educacional começa a tomar novos rumos. A esse respeito, Gonçalves nos diz que:

Começamos ressaltando as principais transformações pelas quais o Movimento Negro passou na década de noventa. Com as mudanças políticas em âmbito nacional, a crise do Estado do Bem - Estar social nos países de primeiro mundo – que deu lugar ao modelo neoliberal de desenvolvimento que se produziu por várias nações fora do eixo do Atlântico Norte, reduzindo a participação do Estado na melhoria das condições de vida das populações pobres e vulneráveis – e a globalização da vida do planeta com a proliferação de tecnologias hiperavanzadas, as organizações negras brasileiras se refazem, surgem novas organizações e a elas impõe novos desafios resultantes da conjuntura internacional. (GONÇALVES, 2011, p. 115)

Como observamos, outros passos foram dados com o advento da crise política e econômica, instaurada a partir dos anos 90, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, marcado pela instauração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) e do Plano Nacional de Educação (PNE). Documentos estes comprometidos com a mudança qualitativa da educação. (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2003).

Em paralelo a estes passos, nesse contexto, a educação passa-se a assumir um novo papel, deixa de ter um aspecto mais social e cultural, para ter particularidades das demandas de mercado. Diante de novos rumos deliberativos, que se dá a partir de um contexto econômico restritivo, que traz a insegurança da resposta do Estado, frente as suas demandas que foram instituídas pelos planos normativos. Os passos diminuem de tamanho - se por um lado, temos as garantias do reconhecimento legal, do outro, sua efetivação se perde na emergência da efetividade.

Para Jesus e Torres (2009), com a influência do neoliberalismo consolidado enquanto ideologia, no sistema educacional brasileiro, a partir dos anos noventa trouxe a lógica do capital para as políticas públicas da educação, passando a ser compreendida pelos critérios de

atendimento ao mercado financeiro. Foram influências que comprometeram a articulação de ampliação dos direitos sociais, o que desmobilizou de forma generalizada os espaços de mobilização (JESUS; TORRES, 2009).

O contexto de esvaziamento dos espaços de mobilização foi um terreno fértil para a instauração de uma política educacional voltada para o monopólio do capital. Nesse sentido, Jesus e Torres (2009) nos diz:

Diante da enorme dívida social que representa a falência do sistema educacional brasileiro, não podemos ingenuamente aceitar o novo senso comum da retórica neoliberal, segundo a qual a educação deve sair da esfera das políticas públicas (incompetentes) e inserir-se na lógica (eficiente) do mercado, adotando os padrões produtivistas e empresariais da qualidade total, para assim cumprir sua moderna função de formar cidadãos-consumidores competitivos e empreendedores (2009 p136).

Foi a partir desse cenário de desmobilização que outros passos passam a configurar as políticas educacionais, desta vez, sob a ótica do modelo neoliberal que vai impor novas configurações e articulações para o Movimento Social Negro Unificado, na tentativa de adaptar-se às novas conjunturas, que mais uma vez os desfavoreciam. Diante dessa problemática de contingência econômica, Gonçalves (2011) nos chama a atenção para dizer que esses movimentos sociais, Movimento Negro Unificado (MNU), União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) e a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN) passaram a operar em torno de dois eixos: a da desigualdade racial e do racismo. A partir daí, abrem-se as frentes de ação que delimitaram o espaço de reivindicação coletiva. (GONÇALVES, 2011, p. 116).

A respeito da desigualdade racial, Gonçalves (2011) nos diz que os estudos evidenciam as disparidades entre negros e brancos, nas diversas esferas da vida econômica e social. Para o autor, as disparidades se davam dentro dos mesmos segmentos de classe, o que evidenciou outro componente, o de raça, para a problemática de desigualdades no Brasil. No que se refere ao racismo, o seu combate se torna mais complexo, pelas razões que chama à atenção do autor - a luta contra o mito da democracia racial; e ao fato, de ser um fenômeno também institucional (GONÇALVES, 2011 p.116).

Por outro lado, o panorama de uma maior proteção aos direitos das comunidades negras, indígenas e quilombolas tomadas pelo Estado, se deram, entre os anos de 2003 a 2010, com a participação mais incisiva do governo que a época foi o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse contexto, entrou em cena com maior visibilidade às questões étnicas e

raciais; e a melhoria para o funcionamento das escolas situadas nesses territórios. Foi um governo fundamental para a realização das ações (SIVÉRIO, 2009).

No ano de 2003, a criação da Secretaria de Educação Continuada de Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual SECADI, foi uma iniciativa de reconhecimento do Estado, para essa diferenciação para com as questões étnicas e raciais, atentando para a valorização das diferenças nos sistemas de ensino. Nesse contexto, identificamos: a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR); o Estatuto da Igualdade Racial; e o Programa Brasil Quilombola (PBQ). Nesse sentido, percebemos que a atuação governamental promoveu, nesse momento histórico, políticas públicas afirmativas para as populações negras¹⁵ e quilombolas.

3.2 O percurso histórico dos documentos normativos propostos para a implementação/atuação da política de Educação Quilombola no Estado Brasileiro

Explicitamos no nosso estudo o percurso de documentos estatais, que estão relacionados à educação escolar quilombola no Estado Brasileiro. Tal propositura busca nortear a discussão a respeito do contexto e da constituição desses documentos, possibilitando o surgimento das políticas públicas voltadas para a EQQ. Estes documentos normativos foram tentativas de garantias para uma educação diferenciada para as populações tradicionais quilombolas que, perseverantemente, vêm contribuindo para vencer, dentre seus desafios, o do respeito às suas experiências históricas de educação escolar e seus objetivos - foi a Constituição de 1988 que alterou a perspectiva de relação social com a cultura quilombola.

QUADRO DEMONSTRATIVO 01

Documentos que oficializam a política educacional quilombola

¹⁵ Informações disponíveis em <http://www.seppir.gov.br/sobre-a-seppir/a-secretaria>. Acesso em 8 de dez.2019.

<u>00</u>	<u>ANO</u>	<u>DOCUMENTOS</u>
<u>01</u>	<u>1988</u>	<u>Constituição Federal</u>
<u>02</u>	<u>93/03</u>	<u>Plano Decenal de Educação para Todos</u>
<u>03</u>	<u>1996</u>	<u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB</u>
<u>04</u>	<u>2003</u>	<u>Lei federal nº 10639/2003</u>
<u>05</u>	<u>2004</u>	<u>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana</u>
<u>06</u>	<u>2010</u>	<u>Educação Escolar Quilombola</u>
<u>07</u>	<u>2010</u>	<u>Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais</u>
<u>08</u>	<u>2012</u>	<u>Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica</u>
<u>09</u>	<u>2012</u>	<u>Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola</u>

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

As ideias principais, trazidas pela oficialização da EEQ na política educacional brasileira, são tentativas de possibilitar uma educação para os quilombolas que seja, diferenciada e inclusiva sob o ponto de vista do legado cultural que trazem na sociedade brasileira, tendo na Constituição da República do Brasil de 1988 um lugar de destaque, do qual, explicitamos a seguir:

3.2.1 Constituição Federal e a educação quilombola

A Constituição Federal de 1988, resultado das lutas sociais diversas de resistências no Brasil, foi também um marco para a Educação na sua afirmação, enquanto direito de todos os cidadãos num texto constitucional. Teve um significativo avanço nas questões quilombolas e sua inclusão, enquanto participante da cultura brasileira com o status de grupo formador da sociedade. Nos artigos 68, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que afirmou: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras o reconhecimento de propriedade definitiva, tendo como responsabilidade do Estado emitir seus títulos respectivos”. (BRASIL, 1988). É considerado como a primeira política afirmativa para estas populações.

A Constituição aponta também outros decretos e artigos em relação aos direitos dos povos quilombolas. Que a nosso ver, a atuação jurídica da Constituição foi inegavelmente importante. Nos artigos 215 e 216, respectivamente, o texto traz a garantia do Estado para com o pleno exercício dos direitos culturais e às fontes culturais nacionais; traz também o apoio e incentivo quanto à difusão de manifestações culturais. Já no artigo 216, os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, constituem-se patrimônio cultural brasileiro. Portadores de referências identitárias, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, incluindo: I- as formas de expressão e

II- os modos de criar e saber viver. Sendo assim, um decreto presidencial de nº 4.887/2003, “regulamentou o procedimento para a Identificação, Reconhecimento, Delimitação e Títulos de terras ocupadas por remanescentes de quilombos”. (BRASIL, 2003).

No capítulo II, “**Dos Direitos sociais**” em seu artigo 6º, da CF de 1988, dá-se o reconhecimento da educação como um direito fundamental, cabendo a União, a envergadura de construir diretrizes e bases para a educação nacional o tornou substancial.

No capítulo III, “**Da Educação, Da Cultura, e do Desporto**”, sob a influência dos movimentos da sociedade civil, a partir da constituição de documentos com base, nos princípios, da **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, a educação passa a ter um caráter de universalidade, constituindo-a como direito de “todos” e dever do estado e da família. Nesse sentido, observa-se que a efetivação desses direitos perpassa por transformações que muitas vezes precisam ser reivindicados, para que sejam garantidos.

O artigo 206, que versa sobre o ensino brasileiro oferta nas suas bases, futuras políticas de inclusão da educação étnico-racial que são asseguradas, principalmente, a partir dos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III- O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
- (BRASIL, 1988).

Portanto, o que dificulta de certo modo, o fortalecimento de outros modelos de educação, que contraria os termos do Art 6º da Constituição brasileira de 1988, quando declara que a educação nesta federação é um direito de natureza social, é a efetivação destes princípios no currículo e na prática pedagógica das unidades escolares.

3.2.2 Plano Decenal de Educação para Todos e o Plano Nacional de Educação - PNE

A década de 90, elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com prazo de vigência para (1993 a 2003), teve o intuito de reafirmar metas da reforma educacional, definidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Propunha, também, no contexto de reformas conjunturais pelo qual passava a política educacional, a universalização da educação básica em sua prioridade; despertar a consciência nacional para a gravidade dos desafios para parcerias indispensáveis ao alcance dos objetivos. O plano foi caracterizado

como um guia, que se tratou de um instrumento de luta, pela recuperação da educação básica (ALBINO, 2018).

O Plano Nacional de Educação é um documento que buscou provocar as futuras leis para a educação das populações tradicionais, o mesmo, primorou na versão de 2001, inserir conteúdos, em consenso, com os movimentos da sociedade civil, sobre a pluralidade e diversidade nas leis educacionais. Aperfeiçoando assim a inserção das populações tradicionais nas leis educacionais brasileiras no PNE (2001-2011) e no PNE (2014-2024), sendo o último, aprovado em junho de 2014. Este plano nas versões apresentadas estabelece em suas metas, a de proporcionar o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões de cultura de diferentes locais que são as bases sócio-históricas brasileira. Nesse sentido, abaixo destacamos a especificidade da educação quilombola, nesse plano, que faz parte da delimitação de nossa pesquisa, a considerar a temporalidade de 2014-2024.

No que tange à questão das desigualdades e relações étnico-raciais na educação, o art. 2, traz como diretriz de número III **a superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**. O PNE, para o cumprimento de suas metas depende do monitoramento para que sejam cumpridas. Essa responsabilidade recai para o órgão responsável pela operacionalização da educação, no caso específico, o MEC, na Câmara dos Deputados da Comissão de Educação, Cultura, Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de Educação. A estas instâncias, além do monitoramento; divulgar, analisar os resultados e propor políticas para a implementação de suas estratégias.

O PNE, em seu parágrafo dois, destaca que se “**considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural**” (PNE, 2014-2024). No tocante da questão étnico-racial, o plano, na meta 1 diz universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos e ampliar a oferta de educação infantil em creches, a fim de atender, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três anos), até a vigência deste PNE). Esse texto traz a seguinte meta:

1.10 – fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação das escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às 12 especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia informada (PNE 2014-2024).

Já a meta 7 tem por objetivo “fomentar a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”, propõe-se:

7.25 – garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio das ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (PNE 2014 – 2024).

Percebe-se através das metas apresentadas que o texto traz a garantia do fortalecimento das práticas socioculturais, revelando, assim, um compromisso político com a educação das populações tradicionais. É possível verificar que a educação da população negra e quilombola se incorporam às dinâmicas mais específicas e estão contempladas com direitos. Após essa breve apresentação do PNE, reflitiremos a seguir sobre a LDBN.

3.2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN

A Conjuntura neoliberal que se configura nos conflitos entre política de Estado e os interesses coletivos são notadamente percebidos, ao adentrarmos com mais afinco na leitura da construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e consequentemente, nos Planos Nacionais de Educação. Tal comentário se configura pelo modelo de centralização na regulação do ensino no Brasil, modelo este que configurou fatos interessantes em seu processo de construção e nos parâmetros legais, que, a princípio, respeitava o diálogo, as consultas e a construção coletiva do debate. No entanto, num dado momento, a participação popular se manteve afastada em sua aprovação, o que evidenciou os conflitos de interesses entre as aspirações coletivas e os interesses políticos e econômicos.

Essa realidade se materializa quando a mesma enfatizou o princípio de direito universal de educação para todos, e, na contramão, desconsiderou a influência dos movimentos sociais no tocante à elaboração, que, naquele momento, trazia as propostas que foram debatidas no Fórum Nacional de Educação em Defesa da Escola Pública apresentada à época, na Câmara dos Deputados, sendo substituído, no apagar das luzes, pelo projeto do relator o Senador Darcy Ribeiro. Foi esse o contexto de aprovação da lei mais importante para a educação no Brasil. As diferenças entre os dois projetos se dão no poder do Estado como regulador das políticas de educação; e a lei aprovada buscou maior aproximação com as

políticas financiadas pelo Banco Mundial para a América Latina, estabelecendo, assim, implicações para o estabelecimento das relações de poder. Em tratando de uma agência internacional, Silva Junior alerta para o fato de que estas políticas são orientadas com bases em seus critérios Eficiência, Eficácia, e Produtividade, em detrimento, das preocupações com a formação humana. (GALVANIN, 2005).

Nesse sentido, na análise documental, percebemos nitidamente a presença das recomendações das agências internacionais para a implementação das políticas na educação, trata-se de um discurso com bases principalmente economicistas. Tais influências desses organismos ficou evidenciada através do Programa de Ação da Declaração de Durban, um exemplo de tratado internacional que influenciou a criação das políticas educacionais afirmativas.

Mesmo diante das problemáticas em torno da política educacional, a legislação da educação brasileira vem dando passos relativamente representativos no que se refere à temática da desigualdade racial. Ao enfatizar o documento Zumbi, tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares, Lucimar Dias enfatiza que foi este documento que lançou proposições sobre políticas antirracistas no cenário brasileiro, com o apoio de algumas universidades, as chamadas ações afirmativas, com ênfase na educação, que culminou em documento reivindicatório entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso (DIAS, 2011).

No que tange especificamente a nossa investigação, a Educação Quilombola é também influenciada pelas conquistas do movimento negro, a considerar que estas populações tradicionais estiveram, por muito tempo, desconhecidas e desprezadas pelo Estado. No decorrer do período da constitucionalização da 9394/96, as questões raciais aparecem de forma sutil, no texto da lei sob a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), que incluiu o volume da Pluralidade Cultural, através de um princípio positivo de diversidade racial para o Brasil. Este documento é considerado pelo Órgão representativo da Educação o MEC, como uma ação do Ministério da Justiça, em prol das políticas instituídas para a igualdade racial. (DIAS, p.58).

Nessa realidade, o governo Luiz Inácio Lula da Silva sancionou um projeto de Lei apresentado à Câmara Federal por dois membros da bancada, ambos do Partido dos Trabalhadores. O referido projeto tratou da modificação dos artigos 26-A de 9 de janeiro de 2003, a lei 10.639. Em que altera a Lei nº 9394/96, nos respectivos artigos 26-A e 79-B, e que torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Como também, instituiu o ensino das relações étnico-raciais, instituiu o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes

da cultura brasileira. De acordo com o parecer, CNE/CP nº 03/2004, os sistemas de ensino deve incluir o “Registro da História não contada dos negros brasileiros, tais como, os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p.9).

3.2.4 A Lei Federal 10.639/2003

Foi um reconhecimento afirmativo para a atuação de respostas para às reivindicações do Movimento Negro e o aporte legal, para se pensar também, sobre a Educação Escolar Quilombola. Ao tornar obrigatórios os estudos da história e cultura afro-brasileira, nas instituições de educação públicas e privadas, resgata-se o legado e contribuição do povo negro nas diversas esferas sociais, econômicas e políticas como forma de reconhecê-los enquanto grupo social importante na construção da História do Brasil.

A lei 10.639/2003 demarca relevantemente, um ponto de partida, para a propositura das discussões sobre os diversos temas que envolvem a educação numa perspectiva étnico racial na escola. É considerada uma demanda antiga dos movimentos sociais que através da Convenção Nacional do Negro, na Constituinte de 1986, já expunha, suas questões reivindicatórias, inclusive, a inclusão do ensino da história afro-brasileira prevista no inciso VI, do texto constitucional do documento.

Para Dias (2011), o texto da lei se apresenta de forma clara sobre o que se espera sobre a etnia:

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

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

Para a autora, as questões emblemáticas da lei, mesmo que tenham sido provocadas pelos movimentos sociais, sendo o projeto apresentado em 1999, e a sua aprovação só a partir do início do governo Lula (9/1/2003), sob a égide de dois fatos: o compromisso público com o apoio à luta da população negra; e a criação de uma secretaria que tratasse especificamente de suas questões reforçou tais reivindicações (DIAS, 2011, p. 59).

A criação de um órgão dentro do governo responsável pela promoção da igualdade racial no Brasil foi criada sob o nome de Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, sendo esta data, o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial. A esta secretaria foi designada, a formulação, coordenação e articulação de políticas e de diretrizes que promovesse a igualdade racial. Seus campos de atuação compreendem na relação com as políticas públicas afirmativas; e com a coordenação do Programa Brasil Quilombola (PBQ).

Sobre o Programa Brasil Quilombola (PBQ), em 2017, apresentou várias ações no eixo sobre “Direitos e Cidadania”¹⁶, dentre eles, destacamos: a formação continuada de professores e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação escolar quilombola; e a capacitação de gestores para a implementação das Diretrizes Curriculares Quilombolas para a Educação Escolar Quilombola.

Esses compromissos de governo foram fundamentais para a constituição da rede de influência e de produção de textos para a organização de novas estratégias e definições de políticas para esse segmento. Em decorrência, outros segmentos foram constituídos, em exemplo; a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI)¹⁷, hoje extinta, já apontava para a afirmação do reconhecimento do Estado, no sentido, da diferenciação como forma de valorização através dos sistemas de educação.

As questões que envolvem a problemática da desigualdade racial, e do racismo, refletem a existência de tensões persistentes na sociedade de um modo geral. Percebemos isto, e concordamos com a autora, no que se refere à própria aceitação, desconhecimento, e invisibilidade da lei. Sobre estas tensões, Gomes (2008) nos alerta que elas emergem diante do mito da democracia racial, cuja concepção dificulta o trato pedagógico e político que deve ser dado às questões da historicidade, enfraquecendo-as. (GOMES, 2008).

3.2.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

¹⁶ Para maiores informações ver em <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteúdos/noticias/2017/-novembro-1/saiba-mais-programa-brasil-quilombola-1>. Acesso em 10 de out. 2019.

¹⁷ É um órgão responsável pelo planejamento, orientação e coordenação das políticas para a alfabetização e EJA, Educação de Jovens e Adultos ao longo da vida, para a Educação do campo, para a Educação Escolar Indígena, para a Educação em áreas de remanescentes de quilombo, para a Educação para as relações Étnico-Raciais, para a educação em Direitos Humanos e para a Educação Especial. Referências disponíveis em <http://portal do mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em 10 de out. 2019.

Outro documento que preconiza o trato das diferenças na educação escolar foi instituído em 2004, pelo parecer CNE/CP nº 03/2004, trazendo em seu discurso o estudo sobre as comunidades remanescentes de quilombos e as suas experiências negras. Diante disso, foi estabelecido que os sistemas de ensino da Educação Básica providenciariam o “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como, os remanescentes de quilombo, comunidades e territórios, negros e rurais”. (BRASIL, 2004, p.23). Nesse sentido, pudemos perceber nos documentos normativos que há uma necessidade cada vez mais premente de uma educação mais específica, para a população quilombola.

Estes dispositivos legais são instrumentos importantes para a difusão das questões relacionadas à educação para as relações étnico raciais, como um espaço de educação que possibilite o rompimento com história oficial que, por muito tempo, disseminou conhecimentos com bases no preconceito. Ao enfatizar, em sala de aula, uma educação sustentada pela relação étnico-racial, busca superação da “visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas de ensino ainda presente na formulação de cursos e de outras atividades da mesma natureza” (GOMES; SILVA, 2006, p. 16).

3.2.6 A Educação Escolar Quilombola

O contexto da educação em comunidades quilombolas se insere, além das demandas específicas de reconhecimento de direitos a uma educação pública gratuita e de qualidade, no contexto que reivindica a obrigatoriedade legal do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A partir do reconhecimento desse direito, em 2010, o Estado trouxe a questão, da necessidade de diferenciação para a educação nas escolas que se localizassem em comunidades remanescentes. Esse direito teve sua origem na Conferência Nacional de Educação (CONAE), que incluiu a Educação Escolar Quilombola como modalidade da educação básica no parecer CNE/CEB 07/2010 e na resolução CNE/ 04/2010 que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, cuja conferência estabeleceu que a educação para as comunidades quilombolas é de responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, os quais devem:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurado 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 formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as 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) Instruir um programa específico de licenciatura para os quilombolas, para garantir a valorização e 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, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as para a Educação Básica oriundos/as das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2011, p.9).

O que significa que essa regulamentação fosse garantida em nível nacional, acompanhada das orientações curriculares da educação básica e da garantia das especificidades da realidade do país. A inserção da realidade histórica quilombola nas questões curriculares é outro desafio para as escolas de educação básica.

Para efetivar esse processo democrático, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica dispõem:

Art. 41. A Educação Escolar é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito às especificidades étnico- cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e seus princípios que orientam a educação básica brasileira.

Parágrafo Único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser valorizada a diversidade cultural, (BRASIL, 2010).

Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, foram realizados diferentes eventos em nível nacional, regional e audiências públicas nos estados do Maranhão, na Bahia, e em Brasília, com o intuito de ouvir e construir junto com estas representações as vozes para a elaboração das diretrizes, principalmente no que se refere às necessidades de uma educação para o quilombo. Estas discussões envolveram a avaliação escolar, a alimentação, o transporte, a edificação de prédios escolares, as condições de trabalho dos professores, o financiamento e as metodologias (BRASIL, 2011).

Essa confluência documental, com vistas em fortalecer a cultura e a identidade quilombola através da memória coletiva, das práticas culturais, da diversidade, e com vistas às

formas de produção do trabalho, os acervos e repertórios locais, foram alguns dos elementos que propuseram a proposta de educação diferenciada. Desse modo, em 2012, estes instrumentos foram trazidos de forma mais específica nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), que estabeleceu, em seu Art.1º:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatório;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) na territorialidade.

Estabelece-se ainda:

II – compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à distância.

III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social política e econômica;

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecida pelos órgãos públicos responsáveis como quilombos, rurais e urbanos, bem como por estabelecimentos, de ensino próximos a essas comunidades que recebem parte significativa de estudantes oriundos dos territórios quilombolas;

V – deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

VI – deve ser implementada como política educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012).

A partir das finalidades pelas quais as diretrizes preconizam em seus textos, percebemos um importante avanço das organizações sociais negras, quilombolas, indígenas e camponesas que pressionaram o Estado, para que suas reivindicações se tornassem direitos

instituídos. Essas diretrizes direcionam a educação quilombola para a necessidade de propostas curriculares mais específicas, para que se possa contemplar uma educação diferenciada. O documento também apresenta determinações sobre a implementação da referida política pública, bem como o seu lugar nos espaços da escola. As Diretrizes, por meio de suas atribuições, sustentam a pertinência do tema para a educação e para o currículo. Nesse sentido, ela cumpre o seu papel textual, e representa um avanço às necessidades reclamadas. Entretanto, sua atuação, só será possível mediante uma ação conjunta das diferentes instâncias sociais e educativas brasileiras. Além disso, a falta de organização dos órgãos públicos nas esferas estadual e municipal é um fator de obstáculo, para a atuação da política.

A temática da Educação Quilombola se insere também nos movimentos da educação do campo, pois, em sua maioria, estas escolas estão localizadas nas comunidades rurais e atendem a demanda dos alunos e alunas do campo, filhos de agricultores e agricultoras que do trabalho com a terra sustentam suas famílias, tendo a particularidade étnica ou não. Apresenta-se sob uma situação estrutural que desfavorece às plenas condições de continuidade dos estudos que estas escolas ofertam aos estudantes.

A educação na comunidade rural quilombola insere-se num movimento de inúmeros obstáculos, que vai da infraestrutura das escolas, até os difíceis indicadores de nível de aprendizagem no cenário nacional, que pouco são divulgados; e quando o são, esses índices recebem os piores indicadores educacionais ao serem comparados com a educação urbana (MIRANDA, 2012).

Ainda com base em Miranda (2012), as escolas nessas comunidades são pequenas, e funcionam em regime multisseriado, considerado uma problemática para a educação rural no Estado brasileiro. Já as escolas que possuem salas multisseriadas, na Paraíba, que de acordo com o Censo Escolar que apontou para a existência de 45.716 escolas que possuem salas com este perfil. Segundo os dados do INEP. Estes dados trazidos pelas autoras, Rodrigues, Marques, Rodrigues e Dias (2017) demonstram uma realidade da Zona Rural paraibana que inclui as escolas dos territórios quilombola, embora, não haja aqui no Estado da Paraíba estudos mais específicos sobre a multiseriação nesses territórios.

Nas salas de aula multisseriadas o docente atende, no mesmo espaço, diferentes séries de estudantes, com diferentes faixas-étárias. Na educação rural, esta é uma realidade brasileira que pode ser um indício importante para uma diferente forma de organização pedagógica. Já que se considera uma opção, resultado de uma necessidade, e não de uma opção pedagógica aqui em nosso país (PARENTE, 2014). Sobre a temática aqui explicitada, destacam-se os estudos das autoras Rodrigues et al (2017, p.13) ao apontar que:

A existência das turmas multisseriadas se dá por diversos fatores. Entre eles, a baixa densidade populacional na zona rural – escolas pequenas, com poucos alunos matriculados – e a carência de professores e de infraestrutura. Além disso, há poucos docentes das séries iniciais do ensino fundamental com nível superior. São apenas 35% na zona rural, contra 67,4% na zona urbana. Nos anos finais, são 44,6% e 88,3%, respectivamente, segundo os dados do referido censo.

De acordo com as autoras, em 2011, o Censo Escolar apontou a existência de escolas que possuem salas multisseriadas: 42.711 na zona rural, e 3.005 na zona urbana. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014, trazidos pelas autoras, “a distorção idade-série chega a 30,4% ainda nos anos iniciais das escolas rurais”. Esse número sinaliza para compreendermos que a multiseriação é uma realidade diferenciada nas escolas rurais com esta característica, responsáveis principalmente pela oferta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, sendo esta prática uma opção pedagógica presente em diversas partes do mundo, a exemplo da Austrália, Peru, Sri Lanka, dentre outros países.

A considerar a escola preconizadora de uma sociedade menos injusta e excludente, pelo menos, na expressão da construção do conhecimento em que atua, com vistas, no respeito das diferenças culturais, e no ensinamento de valores que envolvem a comunidade: ela assume novas dimensões valorais em seus ensinamentos. Para Soares (2008), quando os aspectos históricos e culturais da sociedade são discutidos nesses espaços, auxiliam na construção e fortalecimento das identidades dos estudantes. Nesse sentido, a problemática da precariedade destas escolas podem interferir na vida escolar desses estudantes. A falta de infraestrutura pode ser um fator de desaprovação pela escola, em consequência, pode-se prejudicar também o processo de aprendizagem ofertado (SOARES, 2008).

Sobre a identidade das crianças que moram em comunidades remanescentes, a autora, da qual, estamos no referindo descreve sobre as dificuldades dessas crianças, mesmo se reconhecendo quilombola, elas não se dizem quilombola e negam que moram num quilombo:

O fato de poucos sujeitos dizerem que moram num quilombo parece advir de um dolorido esforço para se encontrar, tateando quase no invisível, os retalhos de uma identidade esfarrapada, na tentativa de costurá-los, mostrando ao final de cada colcha de retalhos, com aqueles considerados suficientes para garantir o reconhecimento (SOARES, 2008, p. 68).

A partir do exposto, a Educação Escolar Quilombola EQQ se coloca num contexto referencial para estas escolas. Ao trazer o arcabouço das diretrizes educacionais quilombolas, para estas unidades educacionais nas comunidades enquanto um texto inscrito sob diversas bandeiras de reivindicação, é uma forma de visibilizá-las, fomentando seu emponderamento e

sua representação na sociedade. É importante registrar que através da educação “diferenciada” estes sujeitos podem romper as barreiras impostas pela exclusão que demarcaram sua história e demarca o seu lugar social. Diante disso, as regulamentações e atribuições da legislação impõem a população negra e quilombola pensar em novos reordenamentos para abrigá-las de forma mais efetiva. Nesse sentido, conforme Silva e Rodrigues (2014),

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam questões fundantes para se pensar a educação até então não visualizadas de forma explícita, como a territorialidade de um grupo social. O que significa o território para um povo que tem a terra como um bem histórico e que estabelece, com esta, não apenas um simples ocupar, estar nela, mas também, um pertencimento que envolve laços afetivos e históricos? São questões importantes, porém pouco refletidas, sobretudo, na perspectiva de se elaborarem políticas educacionais. Além disso, é preciso reconhecer que a memória coletiva, as linguagens, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias, os acervos, e os elementos simbólicos, são partes constituintes da Educação Escolar Quilombola, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Logo, esses componentes devem fazer parte de todo o pensar e elaborar da política da educação básica brasileira. E, se reconhecemos a escola como espaço importante de construção do conhecimento, é porque acreditamos também que o currículo escolar por ela constituído precisa dar espaços para essas novas percepções. Isso significa repensar o conjunto das práticas educacionais, inclusive a formação dos (as) professores (as), as modalidades de ensino, para dar conta das temáticas emergentes e importantes, antes deixadas à margem e agora recuperadas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola (SILVA; RODRIGUES, p. 25).

Diante do que temos refletido sobre a educação na escola para as populações afrodescendentes remanescentes de quilombos, e sua importância para os diversos desafios que a ela se impõe, ainda se faz pertinente, pensar sobre o que seria uma escola diferenciada para a educação nos quilombos. Sobre essa questão a discussão se faz em torno de alguns embates - um se constitui sobre o direito étnico, como uma bandeira, uma reivindicação para uma educação diferenciada (GOMES, 2012); e o outro é sobre o pensar uma educação diferenciada, que não leve em consideração só o passado, e sim o presente da história e da ancestralidade das experiências que levam a uma forma de organização social. (CARRIL, 2017).

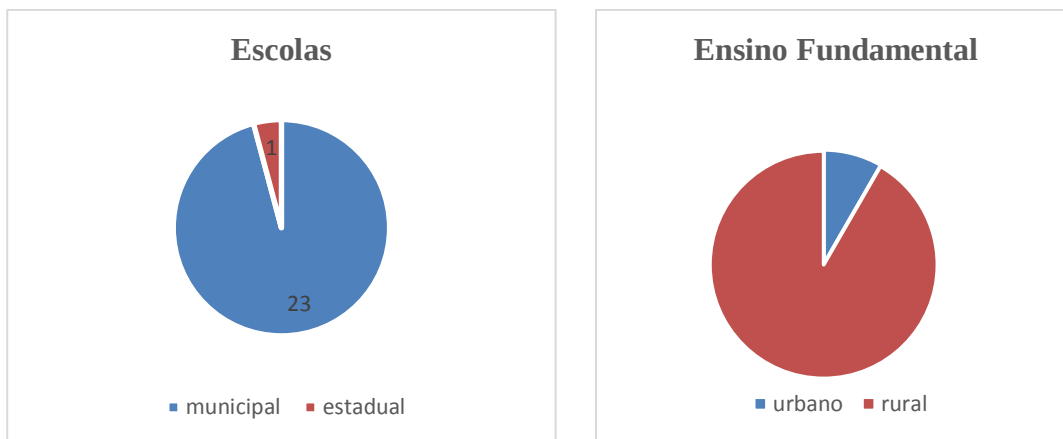
As discussões sobre a educação escolar quilombola ainda são pouco debatidas, principalmente, no que se refere ao seu lugar, enquanto política educacional no espaço da escola. O que não contribui para a irrelevância de suas discussões, pelo contrário, as torna mais calorosas em seus embates. A dificuldade percebida pela nossa pesquisa no campo empírico não se dá pela falta dos textos escritos sobre o tema. Suas legislações e pareceres

dão uma premente representatividade ao tema. No entanto, a sua materialidade é insipiente na relação do projeto curricular, na formação docente - o que indica, de uma maneira geral, que o estudo da história e cultura afro-brasileira na escola ainda é um tema que requer o enfrentamento de alguns desafios. Um deles, revelado no nosso estudo, é o fato de implementá-la, com a ausência, em algumas escolas visitadas de determinadas disciplinas como Arte, História e Literatura que em escolas das séries iniciais não são disciplinas de forma isoladas. Este pode ser também, um dos aspectos de entrave na implementação das Diretrizes para a educação escolar quilombola, o que a torna um dilema provocativo nos contextos de discussão e nos contextos de efetividade.

3.2.7 O quantitativo de escolas Quilombolas no Estado da Paraíba

Pelo Brasil, a escola quilombola que em sua maioria, ou quase totalidade, estão presentes na zona rural, mostra a sua representatividade através da oferta de vagas para as crianças, jovens e adultos que residem nas comunidades rurais, o que demonstra uma presença significativa, de instituições que teve início nos anos oitenta com a discussão inicial sobre a Educação Escolar Quilombola, apesar de ser um movimento contextual recente, há um número representativo de escolas presentes nesses territórios pelo Brasil. Totalizando cerca de 2.248 instituições de ensino nas diversas modalidades da educação básica, em todos os estados são ofertadas a primeira etapa da educação básica. Os governos estaduais e municipais são seus representantes oficiais, pelo fato, das escolas serem mantidas pelo poder público; estadual e municipal.

Os dados do Inep (2014) afirmam que 79% dos territórios quilombolas brasileiros possuem escolas em sua maioria pública. Este quantitativo não assegura a presença da Educação Escolar Quilombola no currículo. Com relação ao ensino médio, a oferta nos estados brasileiros é bem menor, merecendo destaque nesse quantitativo os estados da Bahia, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Piauí, São Paulo, Sergipe e Tocantins. No que se refere à Paraíba, registra-se apenas uma escola de ensino médio, de acordo com a pesquisa.



Os gráficos acima demonstram visualmente o quantitativo de escolas na Paraíba que atendem a esse perfil específico. Como pudemos observar, a maior incidência de escolas está nas comunidades rurais.

3.3 Políticas Públicas na Educação: abordagens pertinentes a partir das contribuições de Stephen J. Ball

Para pensar em políticas públicas no Brasil, a partir de um contexto mais específico, na área da política educacional, Ball é um estudioso na área que tem publicado relevantes estudos desde a década de oitenta, sobre as origens, os desdobramentos, e os efeitos das reformas que tem enfrentado a educação brasileira, suas pesquisas são produzidas com bases nas reformas do Estado, oriundas das mudanças na economia do conhecimento denominada por este autor por *Knowledge Economy* (ROSA, 2013).

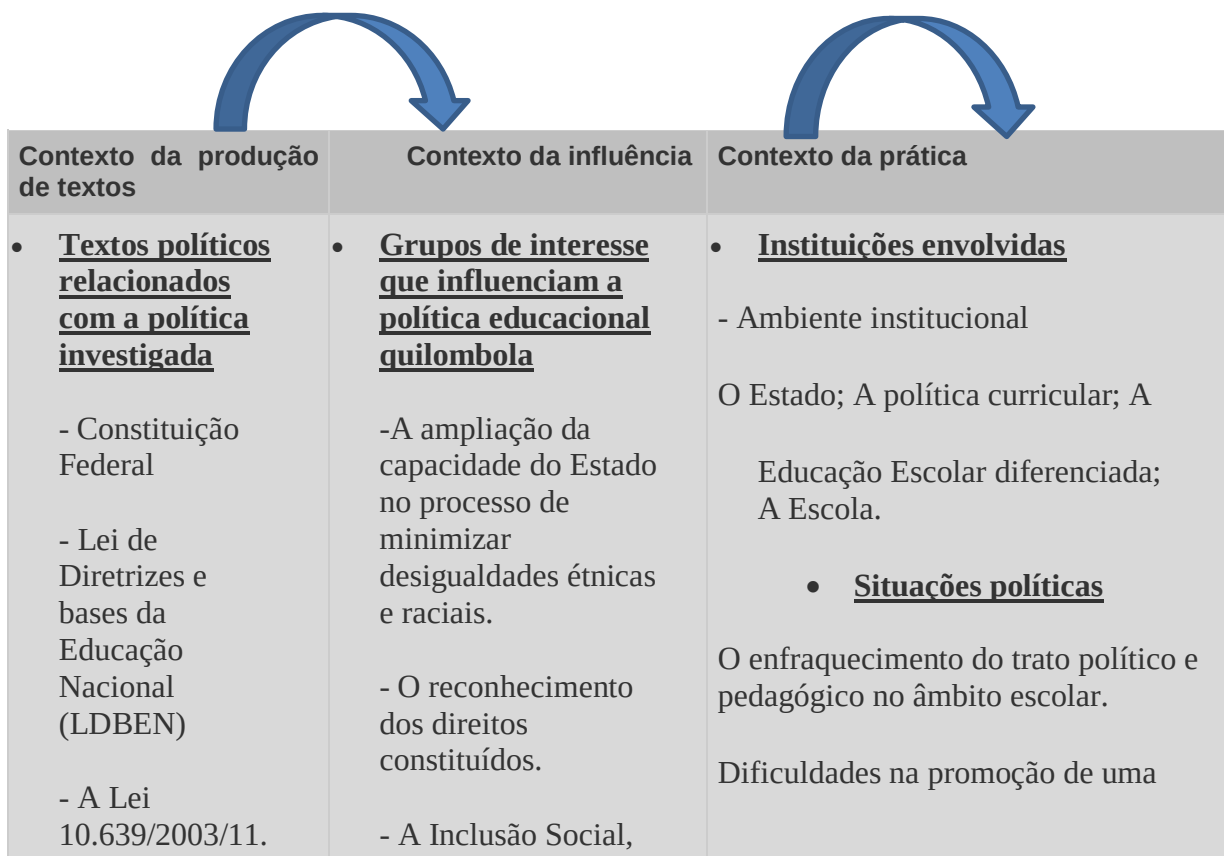
Seus estudos têm contribuído aqui no Brasil, para entendermos as reformas e mudanças que o sistema de ensino tem enfrentado principalmente com as restrições econômicas. Dentre suas ideias, o ciclo de políticas em contextos é uma abordagem amplamente utilizada pelos estudos e pesquisas que são desenvolvidas sobre as políticas públicas, por pesquisadores da área, é um campo investigativo, que nas últimas décadas vem ganhando espaço, quando se trata, de análise dessa abordagem nos diversos espaços geográficos na qual podemos situá-la. Ao explorarmos os contextos em que se desenvolvem as políticas, destacamos o argumento de Mainardes (2006), quando diz que a sua constituição se faz em um movimento de flexibilidade (MAINARDES, 2006).

A tipologia dos ciclos de políticas se constitui num processo desenvolvido por vários estágios, definidos por (Souza 2006), através da “definição da agenda, identificação de

alternativas, avaliação de opções, seleção de opções, implementação e avaliação” (SOUZA, p. 20-45). E com base nessas trajetórias da constituição e implementação/atuação das políticas públicas voltadas para EEQ, que se insere nessas agendas, uma possibilidade de trazermos nossas reflexões para situar a política educacional num contexto contemporâneo.

Diante disso temos aqui estudado sob essa ótica, a da abordagem do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e por colaboradores (BALL; BOWE, 1992 e 1994), para analisar as trajetórias das políticas educacionais, da qual, temos utilizado na nossa pesquisa que ora dissertamos. Incorporando- na ao ciclo de políticas no cenário da legislação, até as suas compreensões no terreno escolar, para percebermos nesse movimento, as interpretações e construções dessas políticas, desviando o olhar para uma possível implementação destas como um processo não linear sob o ponto de atuação. Para ilustrar de forma mais sistemática as etapas da política pública, de acordo com a ideia de Ball, ela se constitui sob a seguinte formação aqui trazida no quadro demonstrativo 02 abaixo –

Apresentação das etapas da Educação Quilombola no âmbito das políticas públicas, a partir da leitura dos Ciclos de Políticas (CP):



645/2008	Educacional e Cultural.	educação escolar diferenciada.
- PNE	• <u>Redes sociais</u>	• <u>Propostas políticas</u>
-PEE	- Ação política do movimento social negro.	- Seleção de problemas
-PME		Invisibilidade das comunidades remanescentes de quilombo, condição de inferiorização dos povos tradicionais, inconsistência da atuação do poder público nas dificuldades enfrentadas pelas suas demandas.
-PPP	- Programa Brasil Quilombola	- Olhares sobre os problemas: A pesquisa acadêmica; A atuação do movimento social negro e quilombola - Escolha de soluções O debate sobre a educação escolar quilombola no Plano Municipal de Educação da Rede de Ensino. - Tomada de decisões -Articulação local.
		• <u>Estratégias de ação</u>

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A partir das leituras que temos nos debruçado, compreendemos a política pública, como toda a ação de responsabilidade do Estado, que visa através do estado de bem-estar social, garantir ao povo, através de seus órgãos políticos e entidades, às garantias destas ações que se consolidam num processo de tomadas de decisões que envolvem as normas, as regras e as leis. A garantia dos direitos, aqui nos referindo à educação, que são processos que inclui - se nas políticas sociais e que tem suas agendas legitimadas pela sua principal fonte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) são delimitados com base nessa responsabilidade.

As políticas públicas no Brasil diante do contexto de grandes e importantes transformações para o cenário social, político, e econômico tem transformado o contexto da política educacional, num campo de disputas econômicas que tem impactado tanto o

pensamento quanto a prática educacional no Brasil. Em conformidade a isso, alguns estudos na área tem interrogado como o conjunto de políticas neoliberais influenciam o contexto, e os textos das políticas educacionais no Estado brasileiro, pensando-se numa perspectiva global. Assim, o debate da Educação proposto pelos referidos autores analisa “os efeitos de três tecnologias políticas utilizadas nas reformas da educação inglesa, orientadas pela economia do conhecimento: a forma de mercado, o gerencialismo, e a performatividade” (ROSA, 2013, p.458).

Para Ball, “a educação inglesa tem cumprido especial papel no desenvolvimento e disseminação de um discurso global de educação, como um laboratório social de experimentação e reformas” (BALL, 2008, p.1). Com base nesse ponto de vista, o autor aponta para a possibilidade de seus estudos contribuírem para uns públicos mais amplos possivelmente em outros países.

Diante do impacto de importantes normativas de inclusão para a sociedade, no que se refere, ora à garantia de ampliação de direitos, ora por restrições de direitos sociais básicos, consequência, de políticas socialmente indefinidas. Esse contexto apresenta-se sob um panorama problemático para sociedade que depende das políticas públicas para terem os seus direitos assegurados. Trazendo como ponto de referência, a brasileira, nesse sentido, há alguns fatores que podemos identificar como justificativa para tais transformações. Para Ball (2010), cada vez mais diante das restrições, das políticas sociais resguardadas pelo setor público, percebemos que há influências mercadológicas, diante disso, trata-se de pensar sob a ótica de que “A educação está cada vez mais sujeita aos processos mercantilização e privatização” (BALL, 2010, p. 22).

O processo de transformações econômicas provocadas por ajustes fiscais, em que o Estado brasileiro, tem passado, é um exemplo concreto dessas influências trazidas pelo autor, como podemos destacar aqui, a mais recente, que se deu a partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de Dezembro de 2016, que altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, que tramitou nas casas legislativas sob a denominação de PEC 241 (Câmara) e PEC 55 (Senado). O conteúdo da Emenda Constitucional, que impõe limite para investimentos nas políticas sociais, incluindo as políticas educacionais, e que inviabiliza as disposições das Reuniões Nacionais de Educação e do próprio (PNE), que advogam e requerem o aumento dos recursos para essa respectiva a área. (BRASIL, 2016).

Para Dourado 2017, tal medida tem trazido impactos significativos para a educação, no que se refere à (in) viabilização da universalização da escolaridade obrigatória; a expansão

das creches e pré-escolas; a viabilização de um teto salarial condizente com o nível de profissionalização nacional e a meta de equiparação do rendimento médio dos (as) docentes ao dos (as) profissionais com escolaridade equivalente e para a implantação de uma consistente política de educação integral, pela ampliação e democratização do acesso e permanência a educação superior, entre outras (DOURADO, 2017).

Nesse sentido, há uma grande preocupação, do autor, para com estas medidas, destinadas à educação, para estes 20 anos, tempo este em que valerá os cortes nos gastos primários. Ainda segundo este autor, é uma problemática recorrente para as políticas públicas brasileiras, que se deu, em decorrência, da crise estatal que veio se arrastando desde as décadas de oitenta e noventa, e que trouxe na sua bagagem uma geração de reformas na sua estruturação para atender às demandas das agendas internacionais em primeiro lugar, provocando assim reformas na administração pública e modificando o sentido das políticas (DOURADO, 2017).

Sobre isso, Ball, 2010 nos diz que:

A mercantilização e a privatização são algumas das principais características da política de educação global no século XXI e representa uma tendência crescente, sob diferentes formas, em países com históricos culturais/políticos e posições econômicas bastante diversas (BALL, 2010, p.22).

Os estudos educacionais ao empregar diferentes análises sobre a política educacional é comum em suas problematizações o olhar sobre estas três estruturas fundantes: o neoliberalismo, o Estado, e a globalização. Que são consideradas pelo contexto destas análises, como interlocuções globais que impactam a educação. Sobre o neoliberalismo Ball (2014), o conceitua como “um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um mercado com penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, ou seja, vai além da doutrina econômica ou de um conjunto de projetos políticos” (BALL, 2014, p. 25).

Diante do conceito trazido pelo autor, essas estruturações desafiam os Estados nacionais em dois caminhos de reflexão; da agenda político-econômica mundial e o avanço do neoliberalismo na vida das pessoas por meio do consumo.

A partir das compreensões dos estudos brasileiros em política educacional sobre a definição de Estado, que se dá a partir da definição de um Estado-Nação, Ball mais uma vez, rompe, com essa perspectiva centrada no paradigma de política como governo. Ao questionar esses pontos, a autor, traz em seu livro Educação Global S.A uma visão de Estado que rompe

com esta definição, ao considera-la como uma ideia clássica da Modernidade. Numa perspectiva de visão com bases numa sociologia Cosmopolita¹⁸.

A abordagem das políticas públicas no Brasil requer análises mais contextuais para entendermos sobre a engrenagem que regem em torno das redes políticas¹⁹ na educação. Para uma maior compreensão sobre os processos de influência do conceito das políticas públicas e das ações governamentais no Brasil identificamos outros autores que investigam sobre políticas vejamos o que pensam sobre políticas públicas? E de que forma influenciam a gestão na educação?

Conforme Celina Souza (2006), política pública é concebida como um campo interdisciplinar, oriunda da Ciência Política - conceito que explica a natureza da política e seus processos. Partimos desse entendimento, para identificar de forma sucinta, a forma dos governos optarem por determinadas ações. Nesse sentido, a autora compreende a política pública como se fosse um campo holístico, com um vasto repertório de teorias, disciplinas, modelos e comportamentos.

Para Hofling (2001), a política pública é percebida sob um olhar mais amplo sobre o seu conceito. A autora confirma que tal conceito não se concentra, apenas, em quem elabora a política, mas, na origem do problema e de seus autores.

Para Ball (1994), as políticas são representações que, de forma complexa, codifica e decodificam significações, sujeitas à interpretação, confusão e recriação. Este mesmo autor apresenta um texto mais recente para a análise da política, no qual, ele traz ajustes para o contexto atual de pensarmos a política educacional, com um olhar mais voltado para uma perspectiva global (BALL, 2014).

O sentido das concepções de políticas trazidas pelos autores; Souza, Hofling e Ball nos faz compreender que a arena das políticas públicas é um campo vasto e complexo de análise para as investigações contemporâneas sobre política educacional no Brasil. E a literatura, possui uma ampla referência para conceituá-las, a depender dos seus modelos de formulação. Nesse sentido, há uma diversidade de abordagens teóricas que constituem seu campo de compreensão.

Considerando as ideias propostas pelos autores sobre como pensam e conceituam a política pública, o que isso reflete na nossa pesquisa? Buscar compreender com maiores

¹⁸ O conceito de cosmopolitização, elaborado por Beck (2006), e utilizado por Ball (2014), refere-se ao processo não linear e dialético no qual o universal e o particular, o similar e o dissimilar, o global e o local estão para serem concebidas, não como polaridades culturais, mas como princípios interligados e reciprocamente interpenetrados.

¹⁹ Ver conceito em Educação Global S.A, Stephen J. Ball, 2014, p. 34.

esclarecimentos o contexto de nosso objeto e suas definições, a partir dos diferentes olhares pelo qual ela vem se direcionando, seja sob um olhar para as políticas, pensando-a, a partir de uma política de governo. Ou pensando-a a partir de contextos sociais com referências mais globais.

São duas representações de política pública que trazemos ao nosso texto, para explicitar o campo de disputa teórica na política educacional, considerando que, não faz parte de nosso objetivo, neste estudo, aprofundar esse debate, mas, compreender as interfaces que a envolve.

A saber, que a política pública da qual investigamos se insere no olhar da política como política de governo, já que foram inscritas em territórios de resistências e reivindicações de direitos que são legitimados nessa perspectiva. Vale destacar que foi com a criação das políticas públicas de ação afirmativa, política compensatória que se pôde convocar a educação a participar da história da educação para o negro no Brasil a partir das legitimidades das leis, enquanto política governamental, que aqui no Brasil, possui diferenças quanto à distribuição de recursos.

É a partir, desse conjunto de ideias conceituais que construímos o que Mainardes & Tello (2016), denomina como a essência da política, necessária para pensarmos, como as políticas de caráter compensatório no Estado brasileiro dialogam com a diversidade cultural; com o pensamento educativo com a relação Étnico Racial; e especialmente, com a educação para as populações tradicionais que proclamam por visibilidade social (Grifo Nosso). Desse modo, pensar a educação quilombola como direito, para o Estado, ela é trazida como compensação. Nesses termos, “a influência mercadológica sobre a proteção social do setor público na educação, principalmente a partir dos anos noventa” (BOWE, BALL e GOLD, 1992, p. 24). Amplia o nosso olhar na direção das restrições para sentidos mais amplos sobre a educação, sentido estes, em acordo com o posicionamento de Hofling (2001), quando diz que a educação deve ser entendida como uma política de cunho público e social, e de responsabilidade do Estado (HOFLING, 2001).

Pelos incentivos neoliberais que tem influenciado as decisões políticas de um modo geral, eleva-se um estado de atenção, sob o destaque governamental que é dado a estes incentivos pelo Estado, desde ao contexto de influências da qual são constituídas as políticas educacionais, até à produção dos textos para que estejam prontas para serem atuadas na escola.

Nesse sentido, entre consensos e discensos, Ball na sua perspectiva de análise, traduz esse emaranhado de “intenções” que envolve a política global, em torno do ideário neoliberal

e que compromete os compromissos com o público que reivindica uma educação pública de resultados efetivados.

Com base nas reflexões trazidas neste texto sobre políticas públicas na educação, o movimento em torno dos ciclos de política é uma abordagem idealizada por Ball para interpretar seus caminhos, a partir de suas influências, onde as políticas públicas são iniciadas e constituídas nas múltiplas articulações em que ela acontece. Especificamente no nosso campo de estudos, partimos do contexto de influências, que culminou com a inserção da população negra, no campo das políticas públicas da qual se destaca as políticas afirmativas, no momento em que os interesses de diferentes grupos sociais disputam visibilidade de suas pautas para influenciar a definição das finalidades da educação. Na qual participam destas disputas os partidos políticos do governo e do poder legislativo.

Na perspectiva do ciclo de influência de Ball e colaboradores, os discursos são legitimados, formando a base discursiva da política (BALL, 1990). Um exemplo pertinente para a reflexão do autor se dá através dos eventos que constituem a agenda política da educação, e que são patrocinados pelo Banco Mundial, OCDE, e etc. E que organizados pelas Nações Unidas, os eventos internacionais definem as políticas educacionais para o Estado brasileiro.

Em contrapartida o cenário de reivindicações de uma determinada comunidade, que são planejadas e influenciadas pelas indefinições das políticas, a inserção de novos atores nas diversas dimensões de grupos sociais que se constituem na sociedade, a exemplo dos Indígenas, dos Quilombolas, Populações inseridas no Campo e na Cidade, entre outros – o que se torna importante compreender que é através das relações de desigualdades que os grupos, que esses espaços reivindicatórios são delimitados.

Nesse sentido, Munanga e Gomes (2006) destacam, em seus estudos, que uma agenda de compromissos institucionais junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é firmada através de acordos para a implementação de uma política. É nesse cenário de negociação que as políticas públicas são articuladas no Brasil, através dessas relações com estes, e outros organismos. (MUNANGA e GOMES, 2006).

Os estudos de Charlot (2005) evidenciam que, nesse contexto, a visão de Educação é excludente para com a dimensão cultural e humana da sociedade. Ao refletir sobre esse panorama, percebe-se que a educação vai depender do sucesso financeiro da política econômica, e o financiamento da mesma será controlado por gestões financiadoras, que torna os espaços reivindicatórios com menos força, para participar no jogo político. Pensando sob a

lógica dos contextos dos quais temos refletido, nos perguntamos se são possíveis as políticas de educação no Brasil, contemplar seu objetivo de promover igualdade no âmbito da educação, para melhorar a condição de escolaridade para as comunidades tradicionais (CHARLOT, 2005).

3.3.1. O movimento das Ações Afirmativas no campo da política educacional: caminhos para uma educação escolar diferenciada

Para esse penúltimo tópico do capítulo três, tecemos considerações sobre a atuação dos movimentos sociais, através do movimento negro, e sua relação com o contexto mais amplo de atuação. Utilizamos esse tópico pra contemplar o movimento da influência internacional na construção desses espaços de reivindicação que teve os Estados Unidos como influência de ascensão em meados de 60 e 70.

O marco de luta por ações afirmativas se deu em 1995, e teve como marca a Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo pela cidadania e pela vida, evento que rendeu uma homenagem aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Na verdade, esse momento foi um marco para a luta contra o racismo e por reivindicar ações de afirmação, incitadas nesse contexto, pelo período de redemocratização, que passava o Brasil na a época. Em decorrência desse período, os problemas sociais enfrentados ganham destaque.

Já no ano seguinte, foi organizado pelo Ministério da Justiça, o Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados Democráticos contemporâneos”, cujo objetivo era recolher subsídios para a formulação e organização de políticas públicas para a população negra. Foram os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997, documento elaborado a partir do tema; da pluralidade cultural, que ofertou uma gama de contribuições para a superação de suas problemáticas no contexto escolar.

Cientes da situação, de existência institucional do racismo, o Estado brasileiro através da Constituição de 1934 repudiou a Discriminação Racial; e a Constituição Federal de 1988, denominada de Constituição Cidadã, reconheceu a diversidade da população brasileira.

De fato, essas disputas de forças provocam profundas desigualdades, e o Estado passa a ser regulador destas relações de poder. Diante disso, evidentemente entendemos a partir da visão do autor, “que o Estado não é neutro em relação à classe social, ao gênero, à raça/etnia, a diversidade sexual, à sustentabilidade e outros grupos tratados no modelo

dominante como minorias”. Tal situação é reforçada pelas políticas tradicionais de educação, baseada numa cultura homogênea. (STAVENHAGEN, 1998, p.249).

O despertar em reconhecer nas políticas públicas, a valorização da diversidade, se configurou no contexto de influência dos discursos dos organismos internacionais: através dos marcos legais, constituindo-se como um modo de superação de exclusão de herança cultural.

Ben Goldsmith (2005) identifica uma conexão internacional na constituição dessas políticas nos discursos legais sobre a Diversidade Cultural, a qual esteve fortemente abordada nesses contextos. Dentre os principais documentos que preconizaram uma integração social, destacamos relevância para: a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005), um instrumento jurídico de abrangência internacional. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2011), definida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como patrimônio comum da humanidade e fator de desenvolvimento das nações. “Uma diversidade manifestada com bases na originalidade, e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos sociais na humanidade” (UNESCO, 2002, p.3). São as aproximações do nosso texto, para indicar um instância/controlar de circulação entre Estado, a sociedade e o setor privado na elaboração de objetivos e políticas em favor da temática aqui explicitada.

Diante desse panorama, percebemos uma representável presença da diversidade no campo de discussões que preconiza os discursos legais, nesse cenário de constituição do terreno afirmativo, explicada pelo autor, como uma dinâmica internacional na perspectiva social e cultural, que são produzidas pelo efeito da globalização (GOLDSMITH, 2005).

Uma ressalva, a observar nesse panorama, é o fato de que esses textos produzidos nestas articulações de grupos de interesse em diferentes arenas legitimam e validam algumas vozes, em detrimento de outras (BALL, 1994).

Nesse contexto, destacamos que além do Brasil, outros países, a exemplo da Malásia, da Índia e dos Estados Unidos, também implementaram ações afirmativas, sendo que no Brasil, o modelo de política de ação afirmativa, foi inspirado no *Civil Right Moviments*. Movimento que marcou a luta de políticas dirigidas às populações norte- americanas (JESUS, 2011, p.107).

Merece também destaque a firmação de acordos, tratados na Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo da educação, que fora realizada em 1960, e na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul em 2001. Sendo esta última a mais importante nesse processo de

discussão no Brasil. Foi também marcos que delimitaram as estratégias de relação da UNESCO com o Brasil, no trato desta política.

As mudanças ocorridas na estrutura do Estado ao se comprometer em construir medidas de superação, diante das desigualdades educacionais, se deram dentre outras, através da constituição de Ações Afirmativas²⁰ para a educação e para o trabalho. Diante da possibilidade de elevação da escolaridade da população negra. O Estado brasileiro passou a executar políticas inclusivas mais específicas, inclusive, para a população quilombola como as que já foram trazidas nesse texto.

No entanto, como a educação pode se posicionar nesses espaços reivindicatórios, nos diversos cantos do Brasil, para incluir esse debate na reformulação de políticas educacionais nas esferas de níveis federal; estadual e municipal, para a educação diferenciada se o poder estatal cada vez mais insere a educação aos processos de mercantilização e privatização?

O conjunto de reivindicações, tensões e articulações proclamadas pelos atores da política, foram as oportunidades de visibilidade para a problemática das desigualdades étnico e racial, que os movimentos na sociedade intensificaram sobre o processo de ressignificação e a politização das raças (GOMES, 2012). Considerando as profícuas discussões em torno das ações afirmativas nas arenas de disputa, entendemos que ela se perpetua em torno de três eixos que se compõe no cenário social: o sociológico, o político e o jurídico.

Estes eixos são as arenas de disputas sociais em que as políticas são propostas no Estado democrático de direito. A partir de então, indagamos para quem são pensadas essas políticas? Em que bases pressupõem o sujeito, a sociedade e a educação, nesse recorte?

Pensando-se no lugar do sujeito de direito ao qual nos referirmos acima, Stavenhagen (1998) contempla a nossa pergunta, a partir da perspectiva de que

As políticas sociais, culturais e educativas adotadas pelos Estados em relação aos diversos povos, nações e grupos étnicos que vivem nos seus territórios refletem, diretamente, estas tensões. Um dos principais papéis atribuídos ao ensino escolar, em muitos países, foi formar cidadãos respeitadores das leis, que partilhassem uma mesma identidade nacional e se mostrassem leais para com o Estado-Nação. Se esta atitude foi, sem dúvida, posta a serviço de nobres finalidades e foi até necessária em certas circunstâncias históricas, também deu origem, em muitos casos à marginalização - e até ao desaparecimento - de muitos grupos étnicos diferentes cuja cultura, religião,

²⁰ “As ações afirmativas são medidas especiais e temporais tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada de forma espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e a marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos de gêneros e outros. As ações afirmativas visam combater os efeitos do presente, das discriminações ocorridas no passado”. (NEGRA VOZ, 2003, apud, ARAGÃO, 2013, p. 23).

língua, crenças ou modo de vida não estavam em conformidade com o pertença ideal nacional. (STAVENHAGEN, 1998, p.248).

As políticas sociais pensadas, a partir dos eixos que se constituem, deveriam formar uma rede de proteção do Estado, para o sujeito denominado por minorias²¹ que dela necessita, no entanto, tornam-se um campo tensionado pela problemática do modelo dominante e hegemônico. As consequências de tais posturas, segundo o autor, geram conflitos sociais revelados de forma crescente num certo número de países, principalmente no plano sociológico e político, os quais produzem mecanismos de exclusão, constituindo uma sociedade discriminatória e desigual.

A lacuna deixada pelo Estado, devido a inexistência de uma política direcionadas ao combate à desigualdade, desde a oficialização da liberdade, o que introduziu de forma subalterna a integração da população afrodescendente na sociedade brasileira, principalmente no que tange o acesso à educação, passou a ser um componente que legitimou historicamente o racismo institucional. Diante dessa problemática, o racismo passou a constituir-se essencial na confrontação na sociedade, operando menos no plano individual e mais no plano institucional (SILVÉRIO, 2002, p.223).

Nesse caso, o autor reflete sobre a presença do Estado como decisiva na configuração de uma sociedade livre. No entanto, o discurso preconizado por ele, oferta garantias, que, na prática, fundamenta a exclusão de alguns segmentos, incluindo a população negra, em detrimento do agir de forma afirmativa, o que para Gomes (2016) deveria caracterizar-se como uma visão de atuação de Estado. Ou seja, o Estado exclui quando deveria incluir.

Nesse sentido, o Estado torna-se regulador das problemáticas de desigualdades sofridas pela população negra quando passa a instituir Leis e Decretos. Podemos tomar como exemplo a Lei nº 10.558, que estabelece o Programa Diversidade na Universidade, do Decreto nº 4228/02, que organiza o Programa Nacional de Ações afirmativas na administração federal, e uma medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que instituiu o Programa Universidade para todos.

Nesse percurso, de leis e ações por afirmação, destacamos a Lei 12.711/12, promulgada no governo da presidenta Dilma Rousseff, a qual estabeleceu a reserva de vagas para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas nas universidades federais de

²¹ Aqui entendida a partir da ideia de grupos vulneráveis, que num contexto amplo, é um conceito compreendido nas diversas áreas de conhecimento. Dentre eles, trazemos para explicitar nesse texto, a ideia de Sodré (2014), que define minoria como agrupamento na busca de abertura na contra hegemonia.

ensino. A instituição destas medidas impulsiona a sociedade repensar seus princípios num dado momento histórico. Nesse sentido, percebemos uma série de ações voltadas, principalmente para a educação escolar, e essas ações tendem a avançar, para melhor conduzir as reivindicações preconizadas por estas/outras populações. Salientamos que, mesmo com a instituição das leis, a disputa é desigual, assim, os movimentos reivindicatórios não devem se afastar da postura de vigilância.

A partir desse entendimento, percebe-se, com maior clareza, que as sociedades multiculturais se encontram em dificuldades para resolver a problemática causada por opressões e discriminações e precisam fortalecer-se cada vez mais enquanto sujeitos políticos nos diversos contextos em que situa seus desafios para a inserção cidadã na sociedade. É importante ressaltar que, no sistema educacional, existem conflitos de valores, interesses, e aspirações de grupos culturalmente distintos, tornando complexas as políticas culturais de Estado (STAVENHAGEN, 1998 p.247).

Nesse sentido, para Jesus (2011), as representações sobre o Brasil e as relações raciais variam entre a denúncia de discriminação racial, nos diversos espaços sociais, e as que sustentam a harmonia destas relações (JESUS, 2011, p.278). Ainda segundo este autor, foi nessa relação conturbada e de embates que as ações afirmativas se constituíram no campo institucional, do quais o autor diz:

‘Dentre as ações de resistência e oposição às políticas de Ações Afirmativas e de cotas, o manifesto. ‘Todos têm direitos iguais na República democrática’, escrito em 2006, se destaca’. Assinado por um grupo superior a uma centena de intelectuais contrários ao Estatuto da Igualdade Racial e as cotas raciais, além de artistas e ativistas do movimento negro, o manifesto entregue aos presidentes do Senado e da Câmara Federal que provocou importantes impactos políticos. (JESUS, 2011, p. 111).

A presente expressão do autor demonstra posições contrárias e favoráveis, à compensação ou reparação do Estado para com a população negra. O que nos revela que a sociedade brasileira se divide a respeito da temática, o que nos faz compreender à sua polemicidade no âmbito político e jurídico sobre a propositura da inserção de ações afirmativas de cidadania para as populações negras. Diante do que temos investigado, o campo de reivindicação através movimento social negro construiu uma trajetória de conquistas para os direitos sociais numa história recente, apesar destas implicações, o que possibilitou às populações excluídas socialmente o acesso à educação básica e superior, o que de certa forma eleva a sua condição na acessão social e na ocupação de espaços acadêmicos

ainda que com vagas bastante restritas, o que nos faz pensar, que a sua existência se torna necessária na representação social da população negra e quilombola.

3.3.2 O Estado da Paraíba e o Plano Estadual de Educação: normativa oficial para uma educação escolar quilombola

O Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE) apresenta-se para a sociedade paraibana em consonância com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014; já em nosso estado a aprovação do PEE se deu em 2015. O Plano Estadual de Educação (PEE) trouxe, para o seu contexto, pela primeira vez, na história educacional paraibana a tônica do direito a diversidade, dentre elas a diversidade quilombola, trazendo em seu texto à produção de metas e estratégias para serem cumpridas no decênio de 2015 a 2025. Das vinte e oito metas, vinte delas se referem ao Plano Nacional de Educação, com as adequações necessárias de acordo com as realidades populacionais de acesso à educação. A meta 14 do Plano Estadual de Educação da Paraíba nos chama a atenção para a necessidade de:

Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba (PARAÍBA, 2015, p. 87).

A conquista das populações tradicionais de serem reconhecidas também nesse documento oficial demonstra um lugar de reconhecimento, principalmente no que se refere à educação, a considerar que estas populações não são visibilizadas pelas experiências de educação escolar de valorização cultural. Apesar de embrionário, o PEE da Paraíba é um ponto de partida no estado para futuros desafios para a sua atuação.

A meta 14 segue um conjunto de estratégias que contempla questões mais específicas, as quais viabilizam ampliar o direito à educação nas especificidades, dos grupos a que se destinam: percebe-se, nesse contexto, que as articulações efetivadas pelo poder público se fazem relevantes para o fortalecimento das ações e encorajamento para que a educação escolar quilombola seja um referencial curricular para as escolas.

14.1 Promover ações para a formação continuada de professores (as) das diversas etapas e modalidades, a fim de prevenir discriminação e garantir a educação escolar diferenciada às crianças ciganas, quilombolas, de comunidades tradicionais e indígenas, respeitando suas crenças, costumes e tradições.

14.2 Promover em colaboração com União e com os municípios, campanhas educativas, bem como elaborar material didático relacionado às diversas etnias para divulgação e utilização nas escolas do Estado, considerando o uso da língua materna, pelas comunidades indígenas, quilombolas e ciganas e de identidade cultural dessas comunidades;

14.3 Expandir o atendimento específico às populações negras, quilombolas, povos indígenas, povos nômades, e das comunidades tradicionais garantindo o acesso, a permanência e conclusão do ensino fundamental, qualificando-o para a continuidade dos estudos;

14.4 Efetivar com a colaboração da União e dos municípios o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro- brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas;

14.5 Garantir transporte escolar para os estudantes das comunidades remanescentes de quilombos e de ciganos como forma de garantir-lhes a permanência na escola;

14.6 Garantir com a colaboração da União o acesso e/ou produção de livros, materiais didáticos e paradidáticos que contemplem a história, cultura, dos povos indígenas, quilombolas e ciganos;

14.7 Implementar ações afirmativas de inclusão de negros(as), indígenas e ciganos(as) nas Escolas Técnicas de Ensino Profissionalizante da rede pública e da rede de sistemas S (SENAI, SENAC, SENAT, SENAR E SESCOOP);

14.8 Estimular a inserção nos cursos de graduação de conteúdos que promovam o combate ao racismo, o respeito, às diferenças, a laicidade do Estado, e as manifestações culturais na educação básica, a fim de combater o racismo institucional. (PARAÍBA, 2015, p.88).

Diante das estratégias expostas pelo plano e as dificuldades enfrentadas sobre a oferta do ensino escolar quilombola, o fortalecimento destas estratégias seria um projeto de educação diferenciada, para aproximar a escola, os professores/as, gestores/as das aproximações trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012). Nesse sentido, as articulações locais a exemplo dos espaços comunitários, associações sob suas lideranças locais, precisam se apropriar junto a comunidade escolar, que estas populações quilombolas na Paraíba, precisam tomar conhecimento das referidas metas e estratégias do plano, para fomentar a garantia da educação diferenciada nas suas respectivas comunidades.

Contudo, neste capítulo, buscamos apresentar ainda que sucintamente um panorama da política, da qual investigamos demarcando o seu lugar no campo normativo a partir dos contextos que a envolve: o de influências; e o de produção dos textos políticos, que foram

definidos para a sua atuação. Tivemos a pretensão de estabelecer reflexões a partir da leitura do ciclo de políticas, tendo como base a primeira política afirmativa para a escolarização do negro e quilombola. À Constituição de 1988. E identificamos através desse panorama os passos e descompassos sociais, políticos e jurídicos que permeiam a política de escolarização quilombola.

O capítulo quatro direciona nossas reflexões para o Contexto da Prática, no qual, iremos nos direcionar para as escolas da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba. Nesse contexto, a atuação da política quilombola é nosso alvo no campo empírico.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CAMPO EMPÍRICO E A SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE CONDE: INTERPRETAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

Ao fazer uma pesquisa acadêmica com roteiro definido para ir ao campo de estudo, torna-se um desafio para o investigador, que se depara com os diversos estilos contextuais das instituições por onde ele realiza a sua pesquisa de campo. Diante disso, a pesquisadora, na busca de responder à pergunta do seu estudo, envereda por estes caminhos: o de observar, o de fotografar, o de participar de eventos promovidos pelas escolas das quais realiza sua pesquisa. É contagiar-se com a dinâmica e os contextos, em que a política investigada se materializa. Para entendê-la através da percepção desses diferentes grupos, direcionamos o nosso olhar para quais políticas são mais valorizadas na instituição escolar, e de que maneira os fatores socioculturais e contextuais afetam a forma como a escola valoriza uma política em detrimento de outras. Por essa razão, “a fim de desenvolver as nossas ideias sobre atuação das políticas” (BALL, 2016, p 25), chegamos às escolas da Zona Rural da Mesorregião do Litoral Sul, Conde²²/ Paraíba, Brasil.

Desse modo, uma gama de recursos teóricos foi utilizada na coleta de informações junto aos sistemas escolares, e em diversos documentos oficiais que fazem parte da trajetória da política investigada, num contexto mais amplo da política educacional brasileira. Recursos estes que ajudaram a construir a noção de cidadania para a população quilombola, por meio das normativas que influenciaram os contextos dos quais percorremos na presente dissertação.

O percurso da trajetória foi o caminho que complementou a direção de nossos passos até a presente análise. Tendo a EEQ como uma política que tem sido visibilizada e problematizada por esse estudo nas suas diversas instâncias e posições, da qual trazemos, como exemplo, o lugar institucional da política em níveis nacional e internacional; a prescrição e a orientação de textos e produções que fundamentasse nossas análises no contexto de atuação da política na prática trazidas por esse estudo nos capítulos anteriores - por entendermos, sob o olhar de Ball, Maguire e Braun (2016), a necessidade de considerar

²² No estado da Paraíba, no nordeste brasileiro localiza-se o município de Conde. Que faz parte da Região Metropolitana de João Pessoa, pela posição geográfica que ocupa. A população do município de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro DE Geografia e Estatística) em 2015 estima-se em 23.975 habitantes, distribuídos nos 173 km de quilômetros de área. (IBGE, 2010).

este movimento, como o ponto de partida na trajetória da política da qual investigamos na escola.

4.1 A educação escolar quilombola e seus desdobramentos nas escolas rurais do município de Conde

Para refletir sobre a atuação da política educacional nas escolas rurais do município, inseridas nas comunidades quilombolas, buscando compreendê-la a partir das ideias de Ball e colaboradores, seguimos a trilha de quando o mesmo indagou sobre a curiosidade de entender, como as políticas se desenvolviam na prática cotidiana da escola por onde ele desenvolvia seus estudos de caso. Para se dedicar a esse contexto, o autor pensou a escola com uma arena teatral, termo em que ele e mais duas autoras criaram para realizar uma de suas pesquisas, que o levou a desenvolver junto com os seus colaboradores uma teoria de atuação para a política por eles denominada Teoria da Atuação da Política, (theory of policy enactment), utilizada para desenvolver sua pesquisa em quatro escolas da Inglaterra. A essa altura de seus estudos, Ball, Maguire e Braun (2016) já trazem outros olhares para a compreensão da política, quando está em movimento na escola. A partir de cada ponto em que situa a política, novos atores, novas arenas e outras interpretações se constituem e outras trajetórias e artefatos se tornarão políticas mais visíveis (atuadas) em detrimento de outras (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para entendermos a dinâmica da atuação da Educação Escolar Quilombola nas escolas em que realizamos nosso estudo, a pesquisa de campo foi fundamental para podermos nos aproximar dos atores que todos os dias estão encenando diversas políticas na escola. Ao adentrar ao campo de estudo, dois objetivos foram primordiais: o de observar o contexto e o de vivenciar a atuação do trabalho com as políticas, através das categorias de atuação e interpretação dada nesse contexto.

A partir de então adentramos no contexto de prática, estabelecendo o diálogo entre o global e o local. Nesta parte de nosso estudo, buscamos analisar as concepções dos docentes sobre as especificidades e a importância do movimento de superação de desigualdades, através das vozes dos sujeitos das escolas do município de Conde, que foram referência para esse estudo.

4.1.1 Algumas notas históricas das Comunidades Remanescentes de Quilombo, lócus de nosso estudo

Entre territórios indígenas, quilombolas e ribeirinhas não poderíamos deixar de registrar aqui, um pouco do *lócus* de nosso estudo que se deu na Zona da Mata paraibana, especificamente, nas escolas rurais do município de Conde, por estarem localizadas em comunidades remanescentes de quilombo.

O caminho da observação nos levou para diversos lugares - o lugar da história da comunidade, onde estão localizadas a escola José Albino Pimentel; a Escola Lina Rodrigues do Nascimento; e a escola Ovídio Tavares de Moraes: situadas em Gurugi, Ipiranga e em Mituaçu. Respectivamente na Comunidade Negra de Gurugi; na Comunidade Quilombola de Ipiranga; e na Comunidade Quilombola de Mituaçu. Assim denominadas pelos moradores, possuem um legado histórico marcado por uma linha histórica de ampla relevância para a história dos quilombos no Brasil.

As histórias dessas comunidades estão ligadas diretamente a conflitos fundiários ocorridos na década de setenta, à doação de terras. Diferentemente desse contexto, a história da Comunidade Quilombola de Mituaçu se originou do estabelecimento de três escravas alforriadas entre os rios Jacoca e Gramame na sesmaria Jacoca, “na memória dos mais velhos havia também na região senhores de escravos” (MONTEIRO, 2013, p. 80-81).

4.1.1.1 A Comunidade Negra Quilombola de Gurugi

Comunidade Remanescente de Quilombo de Gurugi I está entre a cidade do Conde e o Distrito de Jacumã, às margens da PB 018, Litoral Sul da Paraíba. A raiz etimológica de Gurugi advém do tupi *Guru*, cujo significado é caminho e *gi* significa rio, assim a palavra significa caminhos das águas. Os depoimentos revelam que as madeiras que eram cortadas no atual território escoavam pelo Rio Gurugi e Rio Gramame, estes desembocam na Barra de Gramame e na Barra da Praia do Amor, onde existiam balsas que escoavam a madeira à Baía da Traição, onde seguiam rumo a Portugal.

Os troncos mais velhos supõem que a ocupação do território do Gurugi por negros fugitivos, especificamente Mãe Bu e Pai Caboclo, ambos comprovados na árvore genealógica feita no laudo antropológico, advindo do Quilombo dos Macacos que percorreram o Litoral Norte de Pernambuco, por sua vez procedente da última resistência do grande Quilombo dos Palmares, no período do Brasil Império.

O território tradicional quilombola do Gurugi emerge com aliança de caboclos entre índios que viviam em 63 diferentes localidades no Litoral Sul, cuja última resistência foi no Sítio dos Caboclos. Os negros e caboclos que viviam da Posse do Gurugi a Praia do Amor,

lutaram contra os supostos proprietários que se apropriaram das terras na localidade e posteriormente enfrentaram novos fazendeiros acarretando nos assentamentos de Reforma Agrária (GURUGI, 2019).

4.1.1.2 A Comunidade Negra Quilombola de Ipiranga

A Comunidade Remanescente de Quilombo de Ipiranga está situada também, no município de Conde, notadamente entre esta cidade, está a cidade de Jacumã, às margens da PB 018, Litoral Sul da Paraíba. A toponímia oficial é Ipiranga, todavia em alguns relatos é apresentada a designação Piranga, da língua tupi a palavra significa rio de água vermelha, o que coincide no Pitanguinha, rio onde a água possuía a cor semelhante à de ferrugem (MONTEIRO, 2013).

O território de Ipiranga caracteriza-se como “terra de herdeiro”, graças às relações de matrimônio se formarem entre pessoas da mesma grande família, e pelas posses validadas pelos laços sanguíneos. A principal atividade produtiva é a agricultura e o funcionalismo público. É uma comunidade que vive sua cultura intensamente, um exemplo dessa vivência se dá pelo apoio da associação em parceria com as famílias das Comunidades Quilombolas do Gurugi e Ipiranga, que preparam no último sábado de cada mês a festividade do coco de roda, notadamente regida pela Família Nascimento (IPIRANGA, 2019).

O “Barracão do Mestre Bitonho” localiza-se dentro da Comunidade do Ipiranga, no sítio da Dona Lenita, pertencente à família que dirige a festividade. É neste local que ocorre a festividade do Coco de Roda e outros eventos da comunidade, a exemplo das reuniões da Associação Comunidade Negra do Ipiranga. Há também, um serviço de apoio às micro e pequenas empresas, que auxiliam os grupos que comercializam seu produtos, nesses festejos. Temos no mesmo espaço o Museu Quilombola Ipiranga, espaço que tem o objetivo de preservar a história e a identidade negra quilombola materializada no território conformando a territorialidade. A memória coletiva é cultivada para explicar e compartilhar histórias, representação e o cotidiano vivido no território delineado pela identidade negra remontando do período escravista até aos dias atuais marcados por suas lutas, é um espaço pequeno e simples, que necessita de incentivos para que o tempo não destrua a construção.

E por falar em lutas a Comunidade Negra do Ipiranga conhece os direitos que fazem jus a sua população a partir do primeiro Governo do Ex-presidente Luís Ignácio Lula da Silva. Com a ajuda do Movimento Negro Paraibano e a Associação de Apoio aos Assentamentos e Comunidades Afrodescendentes (AACADE), a associação começa a pautar a temática étnico-

racial, assim a comunidade ingressa na luta pelo reconhecimento como quilombola. A comunidade Ipiranga foi certificada em 08 de setembro de 2006 pela Fundação Cultural Palmares – FCP apresentando 50 famílias. Foi no ano de 2007, que o processo administrativo, visando à regularização fundiária do território remanescente de quilombo, foi aberto, junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, cuja identificação é intitulada SR-18/PB 54320.000145/2007-00 aberta por Walquiria Rodrigues de Nascimento, quando presidente da associação. O relatório antropológico da Comunidade Quilombola Ipiranga foi concluído no mês de janeiro do ano de 2013 (IPIRANGA, 2019).

4.1.1.3 A Comunidade Negra Quilombola de Mituaçu

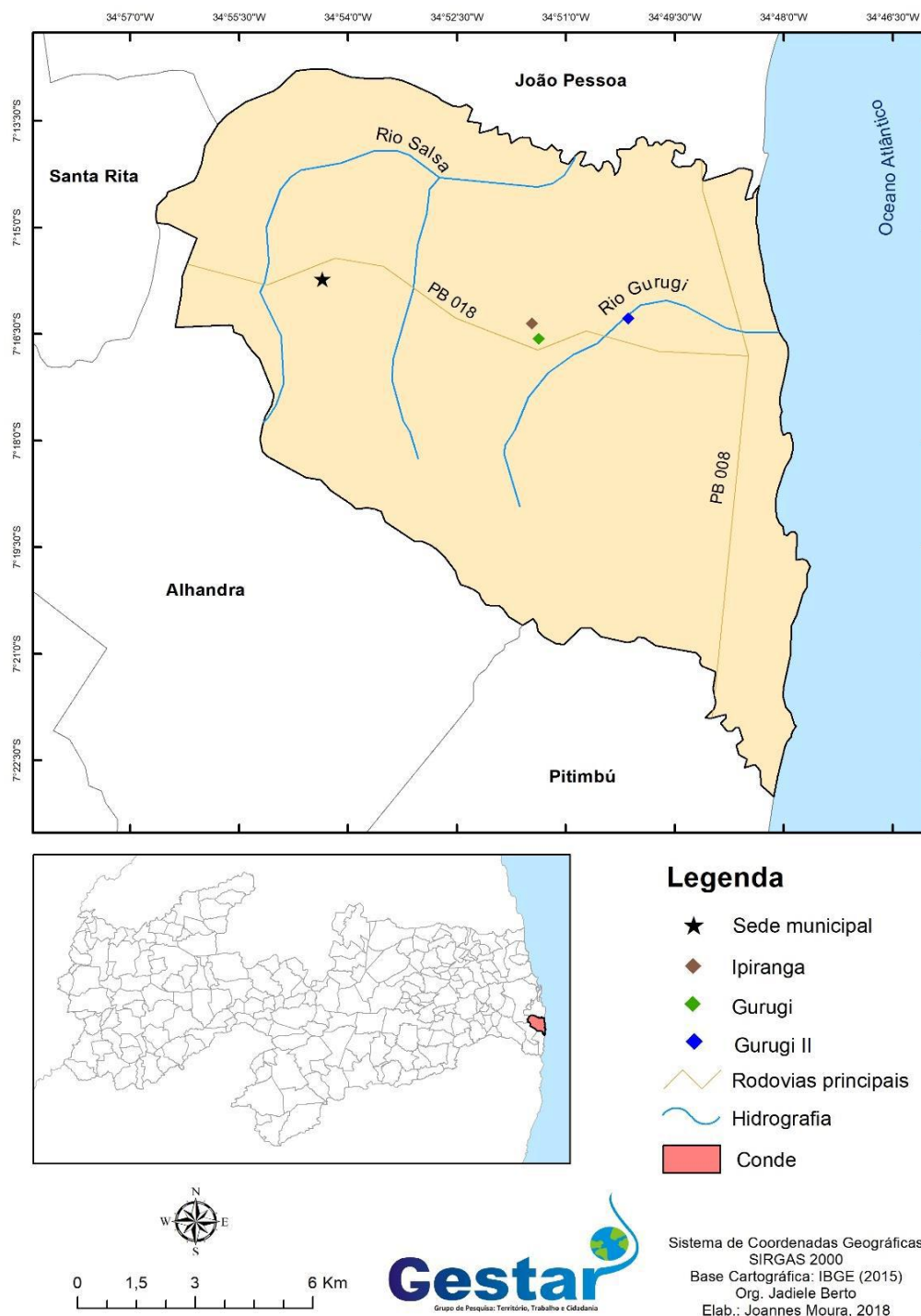
A comunidade quilombola de Mituaçu está localizada entre o Rio Gramame e o Rio Jacoca, com estradas de terra e situa-se na zona rural de Conde, seu principal acesso é pela ponte do Rio Gramame, há também, acesso pela estrada de Caxitú e pela estrada do Município de Conde. Mituaçu limita-se ao norte com João Pessoa, ao sul com Paripe, a leste com Guaxinduba e a oeste com Caxitú. Das comunidades que visitamos, Mituaçu apresenta-se, em relação às demais uma característica, de quilombo tradicional, pelo fato, de ser muito afastado do Município. Pode ser considerada uma comunidade de difícil acesso.

Sua história registra que ela foi habitada por indígenas, e a esse fato, o nome da comunidade tem a origem indígena, que significa “ave grande”. Mituaçu é rica em matas frutíferas, suas casas são distantes umas das outras. Certificada desde 2005 pela Fundação Cultural de Palmares Mituaçu aguarda pela elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do seu território, marcado pela relação com os rios Gramame e Jacoca. Mesmo não apresentando conflitos fundiários na região, a comunidade vem resistindo ao avanço do desenvolvimento do polo industrial da cidade de Conde e de João Pessoa, sobretudo devido à poluição depositada pelo sistema fabril no rio Gramame.

Essa situação ameaça a relação entre as práticas sociais e culturais estabelecidas pela comunidade a partir deste curso d’água e de seus manguezais. Também é recorrente a narrativa do impacto negativo sentido pela comunidade com o desenvolvimento da agricultura comercial, com cultivos como a cana de açúcar e o abacaxi, acompanhados do uso excessivo de agrotóxicos, desde herbicidas até carrapaticidas, que acabam sendo escoados pelo rio (MITUAÇU, 2019).

Ainda, segundo Monteiro (2013), foi nas terras indígenas dos índios Tabajaras que se formaram as comunidades quilombolas de Gurugi, Ipiranga e Mituaçu, na Zona da Mata da Paraíba, como nos mostra a figura abaixo:

Figura 1: mapa dos referidos territórios



Fonte: IBGE, 2019.

4.2 Sobre os contextos situados e materiais do lócus da pesquisa: caracterizações, procedimentos de coleta de dados e sujeitos da pesquisa

Para Ball, Maguire e Braum (2016), o contexto é uma tipologia de análise utilizada para o entendimento de como as escolas atuam diante de suas políticas. É o contexto o cerne de suas análises nas pesquisas das quais desenvolvem. O autor e autoras pensam que as escolas através de suas políticas interagem de forma diferente, porque nelas existem histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis pessoais, orçamento, desafios de aprendizagem, entre outros fatores em que o contexto é capaz de mapear e sistematizar a política na sua atuação.

As dimensões contextuais da atuação da política, segundo o autor e as autoras, se constituem através dos contextos situados - que se referem aos aspectos históricos, localização geográfica e matrículas escolares, das culturas profissionais; dos contextos profissionais, que se ligam aos valores, compromissos e experiências dos professores e gestão da política; assim como os que estão ligados à infraestrutura, aspectos físicos e etc.; e dos contextos externos, que dão apoio às autoridades locais, e contexto político mais amplo.

Desse modo, o como fazer política na escola passa a ser investigada sob a ótica dessas dimensões do qual o autor e autoras dizem que:

O contexto é um fator mediador no trabalho de atuação de políticas feito nas escolas - é único para cada escola; apesar da semelhança que eles podem inicialmente parece ter. No decorrer do trabalho de campo, tornamo-nos alerta para a proeminência do contexto em muitas das decisões de estudo de caso e das atividades de políticas das escolas, mas também fomos atingidos pela ausência de alguns aspectos contextuais que estavam esperando. (BALL; MAGUIRE; BRAUM; 2016 p.63).

Versando sobre esse modelo de atuação de políticas trazidas aqui, partimos a seguir da caracterização da educação pública do município de Conde, a partir de uma tabela demonstrativa de acordo com o Censo Escolar do INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, publicado em 2019, sobre a situação de matrículas no âmbito da Educação Escolar Quilombola no Estado da Paraíba, nas diversas modalidades da educação básica. Cabe-se destacar, no quadro abaixo, a elevação do número de matrículas da rede municipal em relação à da rede estadual. Observemos os dados a seguir:

QUADRO DEMONSTRATIVO 03: NÚMERO DE MATRÍCULAS – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA²³ - PB TOTAL - CENSO ESCOLAR

Nível de Ensino	Quantitativo de matrículas	Modalidade
Educação Infantil	31	Creches
Pré-escolar	57	Creches
Ensino Fundamental	1285	Anos Iniciais
Ensino Fundamental	1043	Anos Finais
Ensino Médio	-	
Educação de Jovens e Adultos	930	Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos	431	Ensino Médio

Fonte: Adaptação DEED/INEP/MEC

A presença majoritária dessas matrículas se dá em virtude da responsabilização trazida pela legislação da Educação Nacional, que transferiu a responsabilidade da oferta de educação infantil em creches e pré-escolas e ensino fundamental ao município como prioridade. (LDB, Art.11, inciso V, 1996).

Em um universo de 31 unidades de educação (3 delas ficam na zona urbana e 28 na zona rural), encontram-se os territórios quilombolas no município. As inscrições em 2018, de acordo com o Censo Escolar do Inep – Conde correspondeu ao quantitativo de:

Tabela 1 – Número de Escolas da rede Municipal - Conde- PB.

Localização	
Escola Urbana	03
Escola Rural	25
Escola em Área Remanescente de Quilombo 03	

Fonte: IBGE, 2018

²³ Consideradas as escolas declaradas no Censo como localizadas em Área Remanescente de Quilombos ou em Unidades de Uso Sustentável em Área Remanescente de Quilombos.

Tabela 2 – Número de Matrículas escolares em região quilombola Conde- PB.

Ensino Regular		
Ensino Infantil	135	Área Rural
Ensino Fundamental	436	Área Rural
EJA/ Fundamental EJA/ Médio	107 00	Área Rural

Fonte: Inep, 2018.

A Escola Lina Rodrigues do Nascimento, assim como a escola José Albino Pimentel e a Ovídio Tavares de Moraes recebem verbas do Governo Federal ligadas ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), cujos valores recebidos nas referidas escolas dependem do número de Matrículas do ano anterior. Destas escolas, apenas a escola Ovídio Tavares de Moraes, possui turmas matriculadas na Educação de Jovens e Adultos/Fundamental.

A seguir, apresentamos o contexto material, nos quadros demonstrativos 4 e 5 que trazem a estrutura física das unidades investigadas.

Quadro demonstrativo 04

Estrutura Física Escola Lina Rodrigues do Nascimento – Ano: 2019.

Discriminação	Quantidades
Sala de diretoria e supervisão	01
Secretaria	01
Banheiros/ funcionários	02
LABINF	01
Sala dos Professores	01
Sala de Aulas	08
Sala de AEE	01
Pátio coberto	01
Ginásio de esporte/ inconcluso	01
Sala de Leitura	01
Cozinha c/dispensa e banheiro	01
Banheiros/ Acessíveis	02

Fonte: Secretaria da Escola

A escola precisa contar com os espaços adequados para as diferentes atividades de ensino a que se propõe desenvolver. Desse modo, se faz fundamental que a sua estrutura física, através de seus ambientes, atenda as exigências de uma função pedagógica capaz de desenvolver o aprendizado dos estudantes. Através da estrutura física de uma escola pode-se

revelar sobre em que condições de organização procedem naquele espaço. Dessa forma, adentramos em mais um espaço no quadro a seguir:

Quadro demonstrativo 05

Discriminação	Quantidades
Sala de diretoria, supervisão e secretaria	01
Sala de AEE	01
Banheiros/ funcionários	02
Salas de Aula	06
Cozinha	01
Banheiros/Alunos	02 (1 feminino) e (1 masculino)

Estrutura Física Escola José Albino Pimentel – Ano: 2019

Fonte: Secretaria da Escola

O ambiente da escola enquanto um espaço público no qual grande parte da comunidade insere as crianças, os jovens, os adultos e idosos, que passam a conviver num espaço de exercício contínuo de convivência. Na maioria das vezes é a única opção de contato com um ambiente externo à sua residência. Diante disso, quanto mais acolhedor for o ambiente, a configuração do trabalho escolar terá mais êxito. Adiante trazemos a escola de número três:

Quadro demonstrativo 06

Estrutura Física Escola Ovídio Tavares de Moraes – Ano: 2019.

Discriminação	Quantidades
Sala de diretoria, supervisão e secretaria	01
Sala de AEE	01
Banheiros/ funcionários	01
Salas de Aula	06
Cozinha	01
Banheiros/Alunos	02 (1feminino) e (1 masculino)

Fonte: Secretaria da Escola

Diante do que pudemos observar a respeito da estrutura física nas unidades escolares, constata-se que todas têm boa localização e construção de alvenaria. No caso da LRN, o espaço físico é bem mais adequado, já as demais JAP e OTM não atendem ao requisito de forma satisfatória. Com podemos observar no quadro, as unidades JAP e OTM apesar de ofertar a Educação Infantil, estas unidades não possuem pátio recreativo em suas unidades para a recreação. Outra situação observada diz respeito ao saneamento básico, uma

problemática na unidade LRN. Das unidades escolares observadas, a escola LRN, foi a que apresentou melhores condições na estrutura física. Os equipamentos da escola que também fazer parte da infraestrutura estão discriminados abaixo. A partir dos quadros 6, 7 e 8 trazemos o conjunto de equipamentos disponíveis para o atendimento escolar.

Quadro demonstrativo 07

Equipamentos da Escola Lina Rodrigues do Nascimento – Ano: 2019.

Equipamentos	Quantidades
Computadores	12
Impressoras	03
Data Show	01
Micro system	01
TV HDTV	02
Not books	03
Caixa Amplificada	02
DVDS	03

Fonte: Secretaria da Escola

Quadro Demonstrativo 08

Equipamentos da Escola José Albino Pimentel – Ano: 2019.

Equipamentos	Quantidades
Computadores	02
Impressoras	01
Data Show	01
Micro system	01
TV HDTV	01
Note books	02
DVDS	02

Fonte: Secretaria da Escola

Quadro Demonstrativo 09

Equipamentos da Escola Ovídio Tavares de Moraes – Ano: 2019.

Equipamentos	Quantidades
Computadores	02
Impressoras	02
Data Show	01
Micro system	01
TV HDTV	01
Note books	02
DVDS	01

Fonte: Secretaria da Escola

Os equipamentos da escola são um importante instrumento no trabalho pedagógico, pensando-o sob a ótica de que o trabalho educativo não deve limitar-se apenas à sala de aula, pois, um ambiente bem planejado e equipado favorece uma maior qualidade às práticas educativas. Assim, todos os contextos materiais dos quais descrevemos aqui influenciam a realização do trabalho pedagógico. Como também merece destaque a formação dos profissionais da educação sob a ótica da diversidade. De acordo com Rodrigues e Rodrigues (2013), é na formação destes profissionais que se deve incluir uma atitude ética e pedagógica, que seja capaz de mobilizar o pensamento de forma crítica (RODRIGUES; RODRIGUES, 2013).

Portanto, é na expectativa dessa inclusão que conduzimos nossos passos através da nossa pesquisa, buscando estreitar os passos entre a política educacional com a prática diferenciada para estes e outros territórios, que necessitam de afirmação cultural na educação.

Desse modo, destacaremos a seguir as culturas profissionais através dos quadros demonstrativos referentes, aos recursos humanos das escolas. Os dados se inserem respectivamente nos quadros 09, 10, e 11 das referidas escolas.

Quadro Demonstrativo Geral 10

Equipe de profissionais da Escola Lina Rodrigues do Nascimento– Ano: 2019.

Profissionais	Quantidades
Gestor escolar	01
Vigilantes	03
Merendeiras	02
Auxiliar de Serviços Gerais	02
Inspetora	01
Agente Administrativo	02
Cuidadora (para alunos especiais)	01
Professores ²⁴	12
Professora da AEE	01
Professora na Sala de Leitura	01
Supervisora	01

Fonte: Secretaria da Escola

²⁴ Todos os professores atuam nos dois turnos da escola, exceto os professores das disciplinas de Ciências e Matemática.

Quadro Demonstrativo Geral 11

Equipe de profissionais da Escola José Albino Pimentel – Ano: 2019.

Profissionais	Quantidades
Gestora escolar	01
Vigilantes	01
Merendeiras	02
Auxiliar de Serviços Gerais	01
Agente Administrativo	01
Cuidadora (para alunos especiais)	01
Professores	06
Professora da AEE	01
Supervisora	01

Fonte: Secretaria da Escola

Quadro Demonstrativo Geral 12

Equipe de profissionais da Escola Ovídio Tavares de Moraes – Ano: 2019.

Profissionais	Quantidades
Gestor escolar	01
Vigilantes	01
Merendeiras	02
Auxiliar de Serviços Gerais	02
Agente Administrativo	01
Cuidadora (para alunos especiais)	01
Professores	13
Professora da AEE	01
Supervisora	01

Fonte: Secretaria da Escola

Para Ball, Malguire e Braun (2016), os atores das políticas estão inseridos no contexto material da escola. Para o autor e autoras, trata-se, de grupos do qual os autores denomina como atores da política. Esses atores na escola são caracterizados em seus estudos como: (narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, tradutores, críticos e receptores) atuantes da política na escola (BALL, MALGUIRE E BRAUN, 2016).

Percebemos na nossa pesquisa como estes personagens personificam estas categorias na dinâmica escolar, e como as respostas ao nosso instrumento têm revelado uma importante lacuna, no que tange aos temas que estão relacionados com as questões raciais e sociais no contexto de nosso estudo, o que nos faz refletir sobre o grande desafio de romper com as relações de controle institucional que fundamentam a escola.

Desse universo participaram de nosso estudo professores, uma supervisora e uma gestora escolar, dos quais destacamos nos referidos quadros. Fechando aqui o quantitativo de profissionais da educação pública da Zona Rural, do município, que estão inseridos em territórios remanescentes de quilombo.

O quadro demonstrativo de nº 12 traz a descrição dos Programas e Projetos desenvolvidos pela SEMECE/ Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do Município, está realçada aqui, para contextualizar a organização do município na relação com suas parcerias. Desse modo, a educação municipal é conduzida por estes programas e projetos, sendo que, uns são mais enfatizados, e outros não, alguns são mais visibilizados nas escolas; a exemplo do Programa Novo Mais Educação de Parceria com o governo Federal interrompido em 2018.

Quadro 13 – Programas e Projetos desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do Município (SEMECE)

PROGRAMAS E PROJETOS EM PARCERIA COM O GOVERNO FEDERAL	
Programa Nacional do Livro Didático-PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE	Programa Novo Mais Educação
Programa Nacional de Alimentação Escolar	Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais
Programa Dinheiro Direto na Escola	Programa mais Alfabetização
Programa Caminhos da Escola	Programa Conecta Biblioteca
Plano de Ações Articuladas - PAR	Programa MédioTec
Programa Escola Acessível e de implementação de salas de recursos	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE

Fonte: Diário da Educação: 2018

Quadro 14 - Programas e Projetos de Iniciativa Municipal

PROGRAMAS E PROJETOS - CONDE	
Programa Raízes e Galhos	Programa SOMA
Programa de Inclusão através da Música e das Artes (PRIMA)	Educar pra Valer²⁵
Projeto Mais Saber	Programa ParaíbaTec
Cooperjovem	Liga pela Paz e Família
Universidade Aberta do Brasil - UAB	Prêmio Educa Conde²⁶

²⁵ Programa subsidiado pela Fundação Leman, escolas atendidas pelo programa somam 21 escolas.

Fonte: Diário da Educação 2018.

A respeito dos projetos do município nas escolas das quais investigamos, as três, foram contempladas com o programa; Educar Pra Valer a (José Albino Pimentel, a Ovídio Tavares de Moraes, e a escola Lina Rodrigues do Nascimento). Como também, foram contempladas para participar do Prêmio Educa Conde. Os demais projetos foram ofertados por outras unidades de ensino. A respeito do quadro acima cabe destacar que por meio de seus projetos, pudemos perceber que a edilidade administrativa está fortemente empenhada com a política de desempenho de seus estudantes.

O **Programa Educar pra Valer** e o **Prêmio Educa Conde** são exemplos de políticas imperativas que em 2019 envolveram todas as escolas alvo de nosso estudo, numa corrida frenética para elevar o quantitativo de aprovação do alunado, e, conseqüentemente, elevar seus índices de resultados perante a política nacional. Sobre isto, Ball, Maguire e Braun (2016) explicitam que há tensões e conflitos entre os professores no atendimento a essa demanda na escola. Sobre essa política denominada por este autor e autoras, inscrita no que eles denominam por agenda de padrões, que interfere na atuação de outras políticas na escola, gera incompreensões de valores sobre o que pode ser importante para uma “aprendizagem profunda” na escola (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p.122).

A seguir, a subseção 4.2.1 traz uma leitura suscinta para situar o leitor no campo empírico de nosso estudo, tomando como base de referência o contexto situado das escolas campo de nosso estudo, como também, artefatos da política de educação quilombola, por meio de registros fotográficos.

4.2.1 Análise documental de fotografias sobre as fachadas das escolas inseridas no território quilombola

As fotografias da fachada das escolas e de alguns artefatos dos quais nos deparamos no percurso das atividades no campo, fazem parte dos documentos do qual analisamos no estudo. A análise documental dessas fotografias tem como propósito observar como o entorno e o espaço é constituído enquanto instituição escolar quilombola. Para realizá-la, revisitamos algumas referências sobre a cultura visual, a fim de subsidiar melhor a nossa análise.

Segundo Carlos e Vicente (2011, p.14):

²⁶ Premiação de valorização dos alunos, professores, escolas e centros de referência de educação infantil. Alusiva ao desempenho escolar das instituições e corpo docente. Decreto 0202/2019.

A vida carece de sensibilidade, que é sempre a sensação de algo existente empiricamente. Algo que é capturado e apreendido por meio de um dos sentidos, que reage ao estímulo exterior, tendo em vista respondê-lo de tal modo que, na relação estímulo-resposta, uma necessidade concreta seja satisfeita. Por isso, a sensibilidade é, em si, uma forma natural e concreta de se conhecer o mundo. Ver é uma expressão singular da sensibilidade. Ver é sentir, e sentir é conhecer. Visão, sensação e conhecimento são termos que se relacionam e se constituem. Nesse sentido, ver é uma sensação importante para o conhecimento empírico do mundo concreto e para o atendimento das necessidades existenciais do mundo natural e social.

A partir desse entendimento, podemos dizer que os estudos a respeito da cultura visual tratam da visualidade como o processo pelo qual lemos as imagens, através da nossa sensibilidade. Assim, o modo como percebemos e entendemos as imagens vai estar atrelado às determinações históricas e culturais que perpassam as representações imagéticas, apresentadas em determinados textos visuais. Para Sérvio (2014, p.1999)

os processos que constroem as visualidades que se manifestam como práticas da cultura visual resultam de aprendizados durante o curso de nossa vida social. Portanto, pensar o contexto histórico e local no qual estamos inseridos como parte de um universo cultural torna-se indispensável para qualquer análise que almeje aprofundar-se na compreensão de experiências visuais.

Por isso, as fotografias aqui trazidas irão traduzir por meio da linguagem semiótica determinações históricas e culturais a respeito da (des) construção da identidade étnico-racial quilombola. Seguindo as orientações trazidas por Cellard (2008), relativas às cinco dimensões atribuídas ao texto visual, podemos então explicitar: 1. O contexto descrito pelas imagens mostra uma realidade que identifica aspectos diferenciados sobre as escolas das quais investigamos, e essa diferenciação - pode ser considerada um elemento importante para entendermos - como ocorre essa relação dos atores respondentes do nosso instrumento de pesquisa, com as políticas de inclusão de educação quilombola nessas escolas.

2. A pesquisadora, autora da fotografia, buscou por meio da imagem resgatar informações importantes sobre o espaço escolar e sua relação com a comunidade quilombola – o que verificamos é que diversas políticas estão em ação nas escolas, e elas podem definir o distanciamento da escola com a inclusão da política de escolarização quilombola, ou aproximá-la. O contexto, as condições materiais, os valores e as experiências dos atores na escola, e na gestão política local, é que irá definir a relação contextual das políticas inclusivas, mesmo que definidas em documentos oficiais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, p.37).

A pesquisa no campo de investigação por meio das observações e fotografias revelou que as políticas de escolarização quilombola é desafiadora no contexto da prática, apesar de

ser uma política educacional fortemente consolidada pelo Contexto de Influência; e pela Produção de Textos; O contexto de Prática, nos instiga, a analisar sob diferentes formas de interpretação sobre a política nas escolas. (BALL, 1994).

3. A autenticidade e a confiabilidade da informação veiculada por meio da imagem se dão por registrarem o contexto real das escolas pesquisadas, como estão estruturadas e situadas no espaço quilombola para que se entenda, com mais êxito, as dimensões contextuais da atuação das políticas educacionais no município de Conde. As imagens da escola da zona rural apresentam estruturas físicas parecidas umas das outras, sempre foi assim, no entanto, a última gestão municipal tem uma preocupação diferenciada com a estrutura das escolas do município.

4. A partir da leitura semiótica, podemos delimitar alguns conceitos-chaves que constituem a lógica interna do texto imagético. Cada imagem de determinada escola traduz um referencial de instituição escolar que nos faz interpretá-la de modo a ampliar os sentidos da escola quilombola, pensando-a a partir da necessidade de acesso à educação formal para a população quilombola das comunidades da Zona da Mata Paraibana, a partir da inclusão da Lei 10.639/03/08.

5. A respeito da lógica interna do texto, as fotografias que seguem irão veicular discursos - entre a política e a prática dessas políticas nos mostrando como a educação quilombola se faz em ação nas referidas escolas. Qual o significado desse texto para nós que fazemos pesquisa na escola e para os atores da política? Como ela tem se materializado? Assim, ao trazer a pesquisa - até o contexto, compreendemos como os atores da política (docentes; supervisora e gestora) - estabelecem relação acerca da Educação Escolar Quilombola (EEQ), a partir das leis de efetivação de direitos à diversidade étnica e racial, garantidas para a escolarização das populações tradicionais no Estado Brasileiro. Utilizando o Ciclo de Políticas (CP), para registrar os desdobramentos da sua trajetória de atuação. E Reconhecendo-a como uma ação indutora afirmativa, para o reconhecimento e pertencimento positivo da diversidade dos saberes destas populações tradicionais.

A seguir iniciamos nossas análises a partir da primeira escola:

Fotografia 1 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Lina Rodrigues do Nascimento

Fachada da Unidade Educacional – LRN



Fonte: Arquivo pessoal 2020.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Lina Rodrigues do Nascimento está situada às margens da BR 018, que corta o Município de Conde, Zona da Mata Paraibana. Trata-se de uma escola de grande porte, no que se refere ao espaço físico, possui uma ampla área coberta, e um ginásio inacabado por mais de quatro anos. A instituição atende ao público de jovens do ensino fundamental (Anos Finais), e adultos (Ciclo Eja I e III e IV). A estrutura física da unidade é composta pelas dependências que aqui foram descritas no *quadro demonstrativo 03*.

Os/As estudantes da escola são de afrodescendência quilombolas, negras, camponeses e também indígenas pelo fato, de residirem nas agrovilas no entorno da comunidade de Gurugi/Ipiranga. No ano de 2019, recebeu uma clientela, quantitativamente boa - estão matriculados em torno de 250 estudantes nos dois turnos; manhã e tarde. A escola apresenta um histórico problemático, fatos, relatados pelos professores mais antigos da escola, de que em anos anteriores se caracterizou por uma relação conturbada com a comunidade escolar, esta situação é bastante emblemática no histórico escolar. Estes fatos estão relacionados, no que se refere a depredações, violência e baixo desempenho escolar de seus estudantes, que em muitas vezes se dá em virtude da complexidade relacional entre a comunidade e a escola (Grifo Nosso). Em virtude de suas problemáticas e dificuldades a escola é contemplada com alguns projetos dos quais explicitamos no parágrafo a seguir.

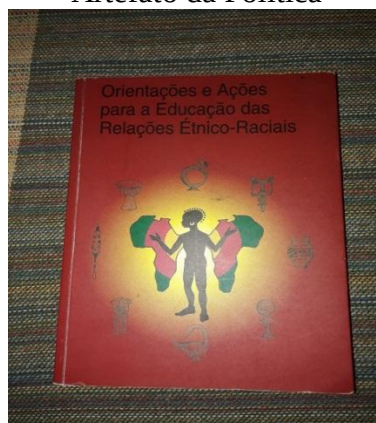
É uma instituição atendida pelos programas do governo federal - Novo Mais Educação²⁷ (2018) e Mais Cultura (2018) - e pelos projetos locais a exemplo do Cooperjovem (2019), Liga pela Paz e Família (2019) e Educar pra Valer (2019).

²⁷ O Programa Novo Mais Educação, foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1.144/16, visando melhorar a aprendizagem de português e matemática no Ensino Fundamental.

Os/as docentes são um grupo composto por profissionais de diferentes licenciaturas, como pode ser observado no quadro de perfil da **LRN** no tópico a seguir. São os atores da política, que compõe a arena da escola, nos quais podemos personificar a partir, da interpretação de Ball, como entusiastas, tradutores, críticos, dentre outros, que autor caracteriza no contexto da prática para identificar suas posturas. No nosso percurso pela escola encontramos um artefato na sala de leitura, que nos chamou à atenção, desconhecido seu conteúdo, pelos professores e professoras da escola. O identificamos como sendo um documento orientador sobre a implementação da política de educação étnica e racial nas escolas, este documento não foi citado nos questionários, que fora aplicados aos docentes na questão três, que versou sobre **O conhecimento ou leitura de algum documento norteador para a Educação Escolar Quilombola**. Os docentes da **LRN** não citaram acervos de leitura sobre a temática, o que corrobora para entendermos que o diálogo diante das ações de organização escolar, a educação quilombola não é problematizada na instituição de forma reflexiva.

Fotografia 2 - Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais

Artefato da Política



Fonte: Arquivo pessoal 2019

A pouca reflexão sobre as relações étnico-raciais nas escolas das comunidades quilombolas no município de Conde, problemática identificada na pesquisa de campo, como também, no tratamento indiferente para com a temática no discurso escolar, o que intensifica a manutenção de práticas docentes que reproduzem a invisibilidade da cultura e da epistemologia da comunidade, que irá contribuir para a naturalização do racismo no cotidiano

da escola (SILVA, 2007). O artefato do qual nos referimos na fotografia, trata-se de um documento orientador de ações para a inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, inclusive, com um capítulo específico sobre a Educação Quilombola.

Os artefatos são produções culturais que falam sobre os processos sociais e a atuação das políticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, p.171). Dessa forma, o autor e as autoras nos chamam à atenção para a importância dos artefatos da política, principalmente, por meio da produção dos materiais visuais, onde podemos interpretar a direção do discurso escolar. O que nos leva a perceber que o artefato do qual trazemos a imagem acima, ele não apresenta um discurso positivo para a escola, em que autor do qual explicitamos vai chamar de, o discurso da “boa” escola naquele contexto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Outro artefato da política do qual registramos se deu através de um evento realizado em novembro de 2018, sobre o Protagonismo Negro, evento que reuniu algumas representações das comunidades negras, indígenas e quilombolas, bem como, simpatizantes da Educação Quilombola nas comemorações alusivas à Consciência Negra. Esta reunião se deu no Barracão do Mestre Bitonho, e localiza-se dentro da Comunidade do Ipiranga, no sítio da Dona Lenita, pertencente à família Nascimento. Inclusive, o nome da escola é Lina Rodrigues do Nascimento, irmã de Dona Lenita (Grifos nossos).

Fotografia 03 - Reunião sobre o Protagonismo Negro.

Artefato da Política



Fonte: Arquivo Pessoal 2019

A educação quilombola, aqui trazida no capítulo introdutório de nosso texto, permanece na busca por um pensamento afirmativo, nos diversos espaços em que ela se projeta, a educação escolar nos quilombos da Messorregião do Litoral Sul da Paraíba se configura hoje como um desafio emergente para as instituições escolares. A partir desse cenário, é que damos continuidade às nossas análises, buscando no contexto das escolas das

quais investigamos, artefatos visuais que enriqueça nossa leitura interpretativa da atuação das políticas na escolarização quilombola.

Nesse contexto, adentramos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ovídio Tavares de Moraes **OTM**, que ao contrário da **LRN**, tem seu nome, em homenagem a um grande proprietário de terras das redondezas da comunidade, que tinha forte influência política e econômica na região. Daí a justificativa para o seu nome, sempre questionado pelos moradores da comunidade de Mituaçu, como também, pela comunidade escolar. Que tem como sugestão de nome - Escola Municipal de Mituaçu.

A fotografia analisada é a da fachada da escola, como bem observamos abaixo da presente descrição. Trata-se de uma escola, inaugurada em 2011, que atende nos turnos da manhã e tarde, Educação Infantil e Ensino Fundamental, e no período noturno a (EJA) – Educação de Pessoas Jovens e Adultos. Infelizmente, não tivemos a oportunidade de visitar a unidade no turno da noite. Pelo fato, da dificuldade de acesso à comunidade já que a mesma é bem afastada do bairro Colinas do Sul. A escola atende a uma clientela de aproximadamente 150 estudantes, distribuídos no total de turnos da escola. Ao observar sua fachada percebemos que a mesma não é uma escola acessível para o aluno especial cadeirante. A unidade educacional, é relativamente pequena, não possui pátio coberto para o recreio dos alunos. Sua estrutura física é bastante precária. No entanto, encontra-se em reforma no período do segundo semestre quando a visitamos, pela última vez.

Fotografia 04 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Ovídio Tavares de Moraes

Fachada da Unidade Educacional – OTM



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

A educação quilombola na cultura escolar como um elemento de mudança, nos provoca a pensar sob a ótica de dois caminhos: o da possibilidade, enquanto alcance de

melhorias, fazendo com que o estudante que dela se aproxime, tenham melhores oportunidades de inserção nas relações sociais - e de tensões, provocados pela instituição social denominada de escola, um lugar de extensão do Estado. Desse modo, ao possuir instrumentos de regulação desfavoráveis a estas populações, amplia-se a desigualdade na oferta escolar. Um dos aspectos relevantes, observados *in lócus*, está associado ao silenciamento no trato com as questões relacionadas à ruptura com que está posto pela instituição. É desse campo tensional presente nas relações sociais no “sistema escolar” que autores como Bourdieu, (1930 - 2002) em sua vasta obra, a exemplo – de *A Economia e as Trocas Simbólicas* em (1974), desenvolveu suas primeiras leituras críticas sobre estas realidades no âmbito escolar aqui no Brasil.

Fotografia 05 – Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel

Fachada da Unidade Educacional – JAP



Fonte: Arquivo pessoal 2019.

As fotografias da fachada das escolas **OTM** e **JAP** são as que mais apontam para o caminho das tensões, pelo fato de serem instituições que guardam nas suas trajetórias aspectos de lugar frequentados por uma gama de pessoas, e que durante anos a fio, esta população guarda diferentes recordações.

Nesse sentido, percebemos que a escola, (instituição) não mudou muito ao longo dos anos. A organização de seu espaço físico e a edificação do prédio nos remete à essa recordação. Nesse sentido, a contribuição de Miguel Arroyo (2000) aponta para esse lugar, um espaço para a observância de padrões, os de relacionamento, os de convivência, os de expectativas de comportamento, ritos, disciplina e o processo pedagógico-didático. Em resumo, o autor aponta para que atentemos para o currículo, porque através dele apresentam-se as marcas da permanência de um lugar que não mudou com o tempo.

A instituição escolar em sua história produziu uma identidade própria frente a outras instituições, como as famílias, as igrejas, as fábricas, o exército, porque conseguiu institucionalizar formas de fazeres repetitivos que lhes são próprios. Ao menos como uma marca própria. A instituição escolar e os profissionais dessa instituição se definem por esses produtos, essas práticas que como destacamos têm existência própria. Os discursos dos mestres variam com as ondas teóricas e ideológicas, entretanto, as práticas escolares permanecem e imprimem uma marca de continuidade escolar (ARROYO, 2000, p.152).

Sob a perspectiva educativa institucional, trazida pelo autor, a cultura quilombola nas instituições das quais temos visitado em nossa pesquisa, se encontra, em dificuldades de potencializar e elaborar conteúdos educacionais escolares condizentes com o que se propõe as políticas públicas para essa modalidade. Um dos aspectos observados foi a dificuldade de articulação do poder público, a exemplo da Secretaria de Educação do Município (SEMECE), em efetivar, estratégias de valorização e reconhecimento das comunidades nas esferas públicas. Apontamos essa dificuldade, através da questão dois de nosso instrumento de pesquisa, quando indagamos os docentes, a supervisora, e a gestora sobre - **o direcionamento do Currículo sob o olhar SEMECE**. As respostas de negação e de insenção de resposta à pergunta, foi unânime, por parte dos profissionais das escolas **LRN**, **OTM** e **JAP**, ver (GRÁFICO 02).

Os processos cotidianos da escola **LRN** não elegem temas em seu currículo escolar com as especificidades da preservação da tradição oral, da identidade negra rural, e da memória coletiva, como protagonismo dentro do espaço escolar. A escola **OTM** e a escola **JAP** não se apresentam como potencializadoras de elaboração de conteúdos escolares, com base nos referenciais de compreensão e problematização da realidade e da vida da comunidade como prevê a Lei 10.639/2003 no âmbito das políticas educacionais, mesmo tendo respondido - **Ter conhecimento sobre a caracterização da escola, como uma escola quilombola**. Todas as escolas responderam sim à questão um de nosso instrumento.

Para a conclusão da análise dos registros fotográficos de nosso estudo, trazemos a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Albino Pimentel JAP. Esta instituição atende às crianças dos anos iniciais da educação básica (1º ao 5º anos), e seu público é oriundo das comunidades de Gurugi e Ipiranga. Situa-se esta escola às margens da BR 018. Seu nome, também tem na sua origem uma homenagem a um proprietário de terras do Gurugi. A escola é contemplada por alguns projetos e programas da rede municipal, a exemplo do Programa Educar pra Valer e Liga pela Paz e Família. Nenhum programa do governo federal foi identificado em 2019, nas escolas pesquisadas. O que pudemos descrever de nossas

observações na referida unidade foi uma resistência visivelmente percebida para com a pesquisa - por muita insistência, conseguimos algumas respostas para o instrumento do qual aplicamos na unidade. O tema de nossa pesquisa em nenhum momento provocou curiosidade ou interesse àquele grupo. Pela demanda não fortalecida percebemos mais uma fragilidade na inserção temática de priorizar ou valorizar os aspectos culturais dentro do espaço escolar.

A redução da visibilidade do protagonismo nas edificações nos leva a refletir que a escola desqualifica os conhecimentos não-ocidentais, em detrimento dos ocidentais. Denominado por Grosfoguel (2007), como racismo epistêmico, que persiste nas instituições escolares, quando tendem a valorizar as práticas reproducionistas e desvalorizar os saberes comunitários, dos quais são pensados fora do currículo escolar. Nesse sentido, quando ampliamos nosso olhar para o lócus e para a história local, provocamos rupturas e descontentamentos quanto aos valores coloniais instituídos na escola. Outro exemplo está aos nossos olhos, a partir da escolha do nome da instituição, e a permanência dele por tanto tempo, sem que haja uma mobilização para mudá-lo – este fato nos encaminha a uma interpretação sobre nossas análises. A riqueza de lutas das histórias que compõem o espaço da **JAP** e o da **OTM** não são desvelados: e reconhecemos este fato, a partir da primeira identidade da escola - o nome.

Portanto, pensar a pluralidade cultural, a partir de uma educação escolar diferenciada para (nas) comunidades quilombolas da Messorregião Sul do Litoral paraibano, se configura no desvelamento de tensões e um desafio, que não é bem simples de superar no cotidiano escolar. Porque trata-se de desconstruir um padrão pré estabelecido de educação, em que tem servido à educação brasileira.

4.2.2 Análise de Conteúdo do questionário aplicado à equipe pedagógica das escolas

As Culturas profissionais estão inseridas no conjunto de contextos da atuação da política nas escolas, e a partir do entendimento desse contexto, os atores das políticas ganham visibilidade na influência que exercem sobre o contexto de prática na atuação da escolarização quilombola. Nesse sentido, atores de políticas estão sempre posicionados; como as políticas são vistas e compreendidas vai depender figurativamente de onde estamos (BALL, MAGUIRE e BRAUM, 2016).

Os autores dos quais tomamos como referência busca na prática concreta da escola interpretar o contexto da ação das políticas que estão em jogo nessas arenas, nesse contexto:

Ball (1994, p.16) apresenta as políticas:

[...] como representações que são codificadas de formas complexas (através de lutas, compromissos, interpretações públicas autorizadas e reinterpretações) e decodificadas de formas complexas (através de interpretações de atores) e significados em relação a sua história, experiências, habilidades, recursos e contexto).

Pensando a política em ação, a partir da perspectiva de escolarização na educação para as populações quilombolas, constata-se, até a presente análise que âmbito discursivo da trajetória da política investigada para a sua implementação na educação institucional escolar, nos seus diferentes contextos - **o da influência; à produção de texto**, e o **contexto de prática** nos leva a perceber no *lócus*, outras formas de decodificação da política quando ela é atuada. Na visão do autor, são os sujeitos, no contexto micro, que optam por implementar ou não determinadas políticas, de forma individual ou coletiva, de acordo com os significados que as mesmas representam àquele contexto.

Ball (1994, p.12) nos chama à atenção para pensar que,

[...] dentro da escola e na prática de sala de aula, são os gestores da escola e professores que devem colocar os pedaços juntos – construir sua própria sujeição se quiser. Individualmente e coletivamente, eles devem dar sentido à reforma e práticas que se comprometem seriamente com as mudanças e suas consequências para as relações de trabalho e para o ensino e a aprendizagem.

No contexto, da cultura profissional, o quadro abaixo apresenta o perfil dos sujeitos (atores) da política no contexto escolar; em seguida se expõe como as/os docentes, supervisora e gestora (**DSG**) interpretam a política a qual investigamos, isto é, como a política de escolarização quilombola é atuada por estes atores. Para delinear o perfil **DSG**, assim como o de conhecer suas concepções sobre a política de escolarização quilombola, foi realizada através da análise do questionário contendo 19 (dezenove) questões.

Na estruturação desse instrumento de coleta de dados às questões foram organizadas da seguinte forma: *I – Dados Pessoais e Profissionais dos Sujeitos da Pesquisa* e; *II – Dados para a Pesquisa*. A organização das questões de (A) a (G) do item (I), caracterizou os **DSG** quanto a idade, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação na educação, tempo de atuação na escola, cargo e disciplina que lecionam. Responderam ao primeiro bloco de questões 17 (dezessete), sendo que, 04 do gênero masculino e 13 do gênero feminino, com idades entre 26 – 63 anos. Todos os participantes possuem curso superior em: (licenciaturas específicas), pedagogia; normal superior; e pedagogia do campo. As demais informações

encontram-se a seguir, obedecendo a ordem das escolas – OTM; JAP; e LRN respectivamente.

ESCOLA (OTM) - EMEF Ovídio Tavares de Moraes Anos Iniciais²⁸ e Anos finais²⁹/EJA.

Idade	Gênero	Formação acadêmica	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na escola	Cargo ou função	Disciplina/ano que leciona
47 Anos	F	Licenciatura em letras	31 Anos	21 Anos	Professora	Polivalente 3º Ano
43 Anos	F	Licenciatura em pedagogia	24 Anos	16 Anos	Professora	Sala de Recursos/Multidisciplinar
39 Anos	F	Licenciatura em pedagogia	13 Anos	03 Anos	Professora	Polivalente 2º e 5º Ano
33 Anos	F	Licenciatura em história	09 Anos	05 Anos	Professora	História-EJA/Polivalente/4º ano
44 Anos	F	Licenciatura em pedagogia	25 Anos	06 Anos	Supervisor a Escolar	-
26 Anos	F	Graduanda Em pedagogia	07 Anos	07 Anos	Professora	Polivalente/1º Ano
43 Anos	F	Curso pedagógico	-	21 Anos	Professor	Polivalente/1ºCiclo/EJA

Fonte: Dados declarados pelos sujeitos da pesquisa no questionário aplicado.

ESCOLA (JAP) - EMEF José Albino Pimentel Anos Iniciais

IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	CARGO OU FUNÇÃO	DISCIPLINA/ANO/QUE LECIONA
44 Anos	F	NORMAL SUPERIOR	-	-	Professora	Polivalente
48 Anos	F	PEDAGOGIA	-	-	Professora	Polivalente
29 Anos	F	PEDAGOGIA DO CAMPO	07 Anos	03 Anos	Gestora Escolar	-
-	-	PEDAGOGIA	-	-	Professora	Polivalente

Fonte: Dados declarados pelos sujeitos da pesquisa através do questionário aplicado

²⁸ Primeira fase do ensino fundamental, ou seja, da 1ª a 4ª para sistemas com 8 anos de duração, ou do 1º ao 5º ano para sistemas com 9 anos de duração.

²⁹ Segunda fase do ensino fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª série para sistemas com oito de duração, ou do 6º ao 9º ano para sistemas com 9 anos de duração.

ESCOLA (LRN) - EMEF Professora Lina Rodrigues do Nascimento Anos Finais

IDADE	GÊNERO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	CARGO OU FUNÇÃO	DISCIPLINA/ANO QUE LECIONA
63 Anos	F	LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	40 Anos	10 Anos	Professora	Ciências
27 Anos	F	LICENCIATURA EM LETRAS	03 Anos	01 Ano	Professora	Língua Portuguesa
57 Anos	F	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA	20 Anos	20 Anos	Professora Mestre	Geografia
44 Anos	M	SUPERIOR COMPLETO	13 Anos	05 Anos	Professor	Arte
35 Anos	M	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	10 Anos	01 Ano	Professor	Matemática
37 Anos	F	LICENCIATURA EM HISTÓRIA	09 Anos	02 Anos	Professor	História

Fonte: Dados declarados pelos sujeitos da pesquisa no questionário aplicado

Atendendo a uma particularidade do autor e colaboradores, do qual temos fundamentado nosso texto nesse percurso da escrita de atuação da Educação Quilombola na prática da escola, é que passamos a entender como único, cada contexto das escolas das quais pesquisamos. A OTM, a JAP e a LRN possuem modelos pedagógicos similares, mas, cada uma delas apresentam expectativas diferenciadas no pensar e no realizar suas políticas. A conjuntura da política pública quilombola no contexto da educação brasileira é complexa, na dimensão macro e micro, e para a atuação na escolarização quilombola, enquanto política de educação, o grau de complexidade se torna maior, e, ao adentrarmos nas unidades com particularidade quilombola, no Litoral Sul da Paraíba, é que percebemos como se constroem os sentidos e significados da política investigada para essas equipes.

Sobre a construção dos significados das políticas em disputas que estão presentes no imaginário de seus atores no contexto escolar Ball, Maguire e Braun (2016) trazem dois caminhos para entendermos como se dá esses sentidos e significados, a partir das suas leituras sobre as políticas, as quais são encenadas nas escolas - a interpretação e a tradução. Estas categorias trazidas pelo autor e as autoras estão em movimento na atuação da política, sendo a primeira institucionalizada, que versa buscar explicações e esclarecimentos, no intuito de construir argumentos de interesses da instituição, na busca de compreensão sobre intenções que este ou aquele texto tem, a partir de uma leitura inicial. Com base na construção desses

significados indaga-se sobre: “O que este texto significa para nós”? O que temos a fazer? Nós temos que fazer alguma coisa”? (BALL; MAGUIRE; BRAUN; 2016). O segundo caminho, atende a categoria de entre-lugar da política e da prática, ou seja, a política atuada em ação no contexto da sua concretude.

Diante destes aspectos, o perfil de formação, atuação na escola, função e disciplina que leciona nos conduzem a entender que a escolarização básica aos remanescentes de quilombo, tem sido cumprida pelo poder público dessa municipalidade nos parâmetros do que rege a normatividade curricular. Nesse sentido, a divisão da educação básica das unidades pesquisadas compreende três etapas - educação infantil, ensino fundamental /anos/ iniciais e finais -, cada uma com finalidades e características próprias - foi o que pudemos verificar através dos quadros de perfis das escolas. A importância do perfil profissional na atuação da política de escolarização quilombola nos remete a constatar nesses profissionais, que outras políticas nas referidas unidades têm prioridades em detrimento desta. Isso “tem implicações nos perfis e nas condições em que atuam os docentes de cada uma delas” (BRASIL. INEP, 2009). Assim, é imprescindível conhecer o perfil dos professores, como fundamento para planejar e monitorar a intervenção das políticas relacionadas à formação e à valorização desses profissionais.

É preciso considerar, também, que certas características pessoais dos professores (idade, gênero, formação acadêmica, disciplinas que lecionam) podem afetar de formas diferentes as relações que eles estabelecem nas escolas e seu desempenho profissional: estilos diferentes de se conectar com os alunos; capacidade de motivação; experiência que têm na profissão; similaridade cultural; nível socioeconômico etc. O quadro de perfil não identificou nenhum docente que se identificasse com a característica de docentes da comunidade quilombola, apesar das unidades OTM e a JAP terem em seus quadros docentes profissionais da comunidade, a exemplo de pedagogas, docentes na área de História e da Geografia, que são remanescentes de quilombo e moram na própria comunidade em que lecionam.

Seguimos nossas análises a partir do item II – *Dados da Pesquisa* que compreendeu três (03) questões fechadas e dezesseis (16) questões abertas para o grupo respondente, no planejamento das ações das políticas educacionais atuadas na EMEF Ovídio Tavares de Moraes³⁰; na EMEF José Albino Pimentel³¹ e também na EMEEF Prof.^a Lina Rodrigues do Nascimento³². Dados das três escolas OTM, JAP e LRN respectivamente:

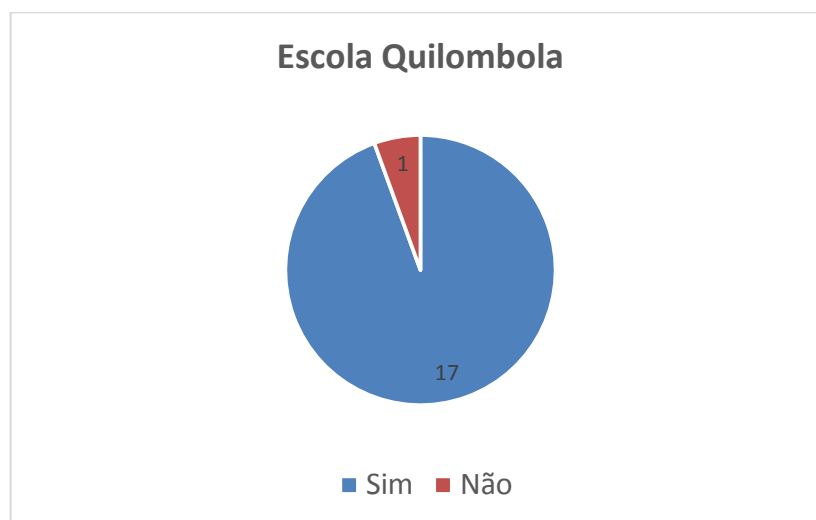
³⁰ Utilizaremos nos grifos OTM para nos referir ao nome da escola.

³¹ Utilizaremos nos grifos JAP para nos referir ao nome da escola.

³² Utilizaremos nos grifos LRN para nos referir ao nome da escola.

A partir da presente seção temos a análise quantitativa de dados da pesquisa, sobre as questões evidenciadas em negrito.

Gráfico 03 – Frequência dos docentes, supervisoras e gestoras, sobre o conhecimento de que a escola em que leciona é caracterizada como quilombola.



Fonte: Elaborada pela a autora 2019.

A escola quilombola (para as suas lideranças) é aquela que seja capaz de transmitir visibilidade e positividade à história, à cultura e à memória coletiva da população negra. Uma visibilidade capaz de traduzir historicamente um legado de grande contribuição na formação das riquezas brasileiras, mesmo em condições de desigualdades étnicas, raciais e sociais vividas por essa população.

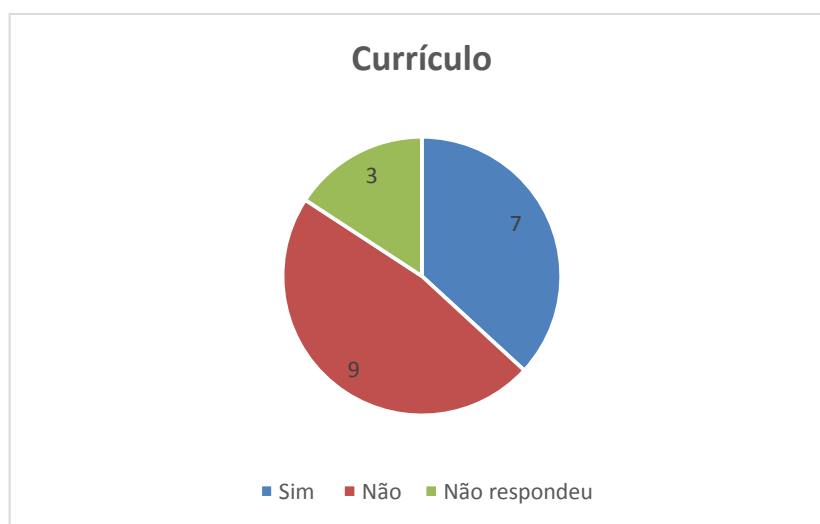
A frequência de respostas, conforme exposto no gráfico 03 sobre a escola quilombola, demonstra a afirmação da equipe das escolas OTM, JAP e LRN no que se refere ao conhecimento sobre a especificidade de as escolas serem quilombolas na visão dos (das) docentes, supervisora e gestora. A essa questão obtivemos dezoito respostas nas quais dezessete responderam ter conhecimento do fato de que a escola possui a característica de ser quilombola. Apenas um respondente desconheceu essa característica na sua resposta.

O **Gráfico 04**, apresenta a frequência dos docentes, supervisoras e gestoras sobre a influência da SEMECE na direção do currículo de sua instituição.

Ao questionarmos sobre a direção do currículo da instituição sobre a influência da (SEMECE), nove dos (das) pesquisadas (dos) concordaram que há um direcionamento da (SEMECE) no currículo das instituições OTM, JAP e LRN, enquanto que sete dos (das) pesquisadas (dos) discorda sobre a ideia de que o currículo é direcionado ou sofre influência

da (SEMECE) e três não respondeu à questão. O que observamos por meio da frequência trazida pelo gráfico 04 foi o fato de que as opiniões se dividem em relação à qual (quais) política(s) é (são) potencializadora (s) nas escolas. É perceptível nas respostas que há uma indefinição/inconsistência na grade curricular e nas propostas pedagógicas das unidades.

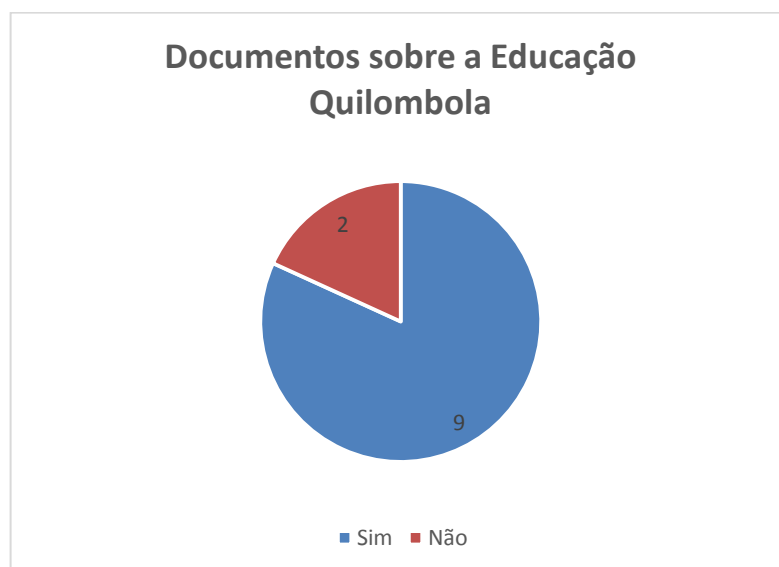
Gráfico 04 – Respostas apresentadas sobre o direcionamento do currículo das escolas



Fonte: Elaborada pela a autora 2019.

Frequência de respostas dos (19) dezenove sujeitos/atores da política, (09) responderam não e (03) três não respondeu ao instrumento sobre a inconsistência do entendimento do pensar sobre o currículo. A maioria dos respondentes foi da escola OTM. Essa questão pode ser traduzida como um termômetro para entendermos como pensa a equipe das escolas sobre a influência da SEMECE sobre as escolas. Há divisão na visão dos sujeitos/atores das diversas políticas que envolvem a escolarização. A escola JAP se absteve em responder à questão, e a LRN respondeu que a SEMECE direciona o currículo escolar da unidade. A frequência das respostas sobre a questão revela um desconhecimento dos profissionais das unidades acerca do lugar do currículo nas propostas das escolas investigadas. O que demonstra certa fragilidade quanto ao planejamento curricular do município.

Gráfico 05 – Frequência dos docentes, supervisoras e gestoras sobre a leitura de documento norteador para a educação escolar quilombola.



Fonte: Elaborada pela a autora 2019.

A Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9394/96 da educação, ao instituir no Estado brasileiro um marco legal para que fosse incluída no currículo oficial das redes de ensino da educação básica a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Mesmo não sendo uma lei específica da educação quilombola, trata-se de uma ancoragem legal para que as propostas curriculares contemplem essas especificidades. Sobre este aspecto, a frequência de respostas revela que as unidades desconhecem os documentos específicos de discussão sobre a educação quilombola. Ao revelar conhecer os documentos nenhum dos respondentes citou algum dos documentos específicos norteadores para a educação quilombola, os que justificaram a resposta, em nenhuma delas citaram a lei das quais mencionamos no corpo do presente texto. Isto significa que a interpretação da política de escolarização quilombola, enquanto estratégia, não se insere nas demandas contextuais locais, ou seja, não se apresenta como um texto de significados para esses grupos pesquisados (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

4.2.3 Análise de conteúdo e Análise Proposicional do Discurso – APD – das questões abertas do questionário

Nesta parte da pesquisa realizamos a análise de conteúdo dos questionários aplicados, a fim de melhor acessar informações sobre nosso objeto que versou sobre o objetivo de **Investigar** a compreensão dos atores da política (docentes; supervisoras e gestoras), sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Seguimos os procedimentos que orientam a inter-relação entre o eixo vertical e o horizontal da composição dos enunciados³³. É nesse entrecruzamento que se dão as relações sintático-semânticas, por meio das quais a pesquisadora pode obter dada concepção a respeito dos temas abordados nas questões através dos elementos linguísticos, demarcando-se discursos por meio de palavras, expressões e estruturas oracionais que contemplem determinadas temáticas, apontando-se, assim, para contextos específicos que são analisados por meio da metodologia denominada de Análise Proposicional do Discurso – APD. Por meio dela, foi possível identificar nos questionários concepções que giraram em torno de duas categorias: A categoria de Educação Quilombola e categoria do Currículo. Essas concepções foram analisadas à luz do referencial definido para o trabalho, e da legislação educacional que norteiam a escrita do nosso texto, e as discussões propostas para a Educação Escolar Quilombola.

A categoria da educação quilombola se insere no debate da escolarização para essas populações, a partir da inclusão de movimentos de ações voltadas para a educação escolar, e para o melhor atendimento e demandas da população estudantil negra. Nesse sentido, temos um legado de conquistas legais e institucionais, como pode ser lido no capítulo três, do presente texto dissertativo, o que nos faz compreender o percurso de construção da identidade negra na instituição escolar no Brasil e também na Paraíba. Um exemplo importante de reivindicação nessa trajetória foi a Lei 10.639/03, que insere a relação étnico-racial na escola de uma forma mais efetiva. Nesse sentido, conforme a leitura dos questionários, temos a primeira categoria:

CATEGORIA 1 – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA - A categoria da educação quilombola no decorrer do presente texto se mostra como uma política educacional de Estado, e que apresenta um amplo percurso reivindicatório na sua trajetória histórica e política. Apresentada

³³ Enunciado é o produto do ato de produção, uma sequência verbal de extensão variável, investida de sentido e sintaticamente completa. (DICIONÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO, 2006)

no nosso texto, por meio da análise documental que registrou os passos dados para que a política de escolarização para a população quilombola fosse de fato, e de direito reconhecida institucionalmente. É uma categoria que carece ser visibilizada no âmbito escolar e nas decisões políticas locais para que sua atuação seja uma política importante para a educação escolarizada. Por outro lado a educação quilombola busca também se estabelecer através de vínculos com outros temas que transversam a modalidade, buscando a sua diferenciação no espaço escolar. E são esses vínculos que se encontram e constituem outros processos relacionais dos quais Nunes (2010) nos faz refletir, porque para ela:

O vínculo da educação quilombola com as relações étnicas raciais, como um processo que implica trocas, nos faz crer que a feitura de uma escrita só tem sentido se ela também se constituir desta forma: troca entre pessoas, entre fatos, ou seja, entre o escrito e o vivido. É na lógica de relação, de coletivo, de concepção de escrita para além da cultura letrada, porque se fala de um lugar - o quilombo - para além de um espaço físico, que aqui nos subscrevemos para refletir sobre a educação e as relações étnico raciais, tendo em vista crianças, adolescentes e jovens pertencentes às comunidades de Quilombos. (NUNES, p. 139).

Ainda segundo a autora, o cotidiano da experiência pedagógica, nesses territórios, atrela-se a um conjunto de fatores que passa pelo momento de reflexões e de ação, por ela denominado de práxis. Práxis com referência ao termo trazido por Freire (1987). Desse modo, o cotidiano quilombola, nos diversos espaços do Brasil, como também, na Paraíba, a exemplo de diferentes grupos étnico-raciais e sociais que compõem esse cenário, é a emergência dessa práxis (NUNES, 2010).

Conforme leitura dos questionários, a categoria da educação quilombola vem explicitada por meio desse referente-núcleo - o da educação étnico-racial.

REFERENTE NÚCLEO: EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL

Pensar a educação para as populações negras quilombolas é pensar também na perspectiva de diversidade étnico racial, pois ela está inter-relacionada com a diferenciação da educação escolar nas comunidades quilombolas. Por meio desse vínculo de relação da educação com a diversidade étnica racial, tem-se este referente núcleo, através das respostas dos atores da política na escola, representada aqui por uma gestora, uma supervisora e docentes. A relação étnico-racial na escola ganhou visibilidade na Paraíba, através dos movimentos negros da Paraíba (MNPB) e o Movimento Negro de João Pessoa (MNJP) com o apoio dos movimentos negros de Pernambuco. Juntos, esses movimentos elaboraram um

estatuto, que provocou o fortalecimento das lutas antirracistas no estado da Paraíba. Sobre essa questão, a autora Lopes (2016) nos diz que através desse movimento foi criado o Disque Racismo, considerado um avanço para a história do movimento negro no Estado da Paraíba. (LOPES, 2016, p.52).

Na formulação desse estatuto, trazemos alguns princípios que foram estabelecidos na sua constituição: Autoestima que consiste em ajudar o negro a gostar de si; Releitura da história: ajudar o negro a entender-se a partir da própria história; Combate ao racismo: consiste em estimular o negro a exigir respeito para si, pela sua cultura e pela sua história, na tentativa de lhe proporcionar uma convivência harmoniosa com as outras etnias; Sensibilizar em relação à religião; Reconhecimento das comunidades negras descendentes de antigos quilombos; Formação Permanente da militância - reforço ao compromisso das pessoas que exerçam certa liderança através da leitura, estudo, reciclagem, revisão de práticas, etc.

A partir do conjunto de princípios trazidos acima entendemos que a história das relações étnico-raciais no estado da Paraíba representa uma mobilização social e a participação dos negros em busca da sua emancipação e reconhecimento na sociedade paraibana. Sabe-se que esta é uma luta travada cotidianamente e que as diferenças sociais, econômicas e, sobretudo, educacionais persistem até os dias atuais invisibilizadas, é o que a nossa pesquisa nos tem revelado até o momento. Sendo assim, ao estabelecer vínculo com a educação étnico racial a educação quilombola ganha mais força, para que possamos incluí-las na sociedade paraibana, e conseqüentemente na escolarização quilombola. A partir destas considerações;

As docentes, e a supervisora da escola (**OTM**) destacaram em seus comentários a relevância da presença da educação étnico racial na escolarização quilombola para a valorização do negro, a partir do espaço escolar diante desse aspecto elas responderam que:

*Todos os dias devem ser trabalhados a **valorização do negro** (D01- O T M).*

*Com certeza, tendo em vista que alguns alunos **ainda não se aceitam** por motivos que ainda tem de ser trabalhado primeiro com a família (D02 - O TM).*

*Porque é uma forma de trazer melhor a **conscientização do que somos e nossos valores** (D03-OTM).*

*É muito importante tratar dos assuntos ligados à **comunidade quilombola**, pois muitos **desconhecem suas origens** (SE 04- O T M).*

Sim, porque existem alunos que ainda não se aceita, pois não trabalhada em família (D05- OTM).

Sim, por muito tempo fomos desvalorizados, agora temos que trabalhar a valorização da nossa cultura dúvidas quanto à sua origem, os seus direitos e sua cultura. (D06- O T M)

Muitos ainda têm dúvidas quanto a sua origem, os seus direitos e seus deveres (SE04- O T M)

Como podemos perceber nas respostas enunciadas pelos atores da política na referida escola, com relação ao pensamento étnico e racial, em todas as respostas aparece a necessidade de autoafirmação, valorização e conscientização da questão étnico racial. No entanto, em nenhuma das respostas, foi perceptível uma aproximação com os documentos estatais que fomentam o discurso de afirmação afro-brasileira na escola. Na resposta da D06-OTM, percebemos que antes não existia valorização do negro na escola e que agora haveria certa obrigação dessa valorização. Diante da resposta, podemos analisar que, apesar do avanço normativo há uma lacuna sobre a compreensão das resoluções e princípios que norteiam a educação diferenciada e consequentemente a Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, destacamos que os fundamentos, as orientações trazidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, pode fortalecer e nortear à atuação da política de escolarização quilombola.

As docentes e a gestora da escola JAP ao se posicionarem sobre a questão 07, **que versou sobre a importância da inclusão das relações étnicos raciais na escolarização quilombola**. Trouxeram em suas respostas elementos de reflexão da qual trazemos abaixo;

Sim, considero importante para que os alunos de nossa escola tenham uma formação melhor” (D07-JAP).

A inclusão das relações étnicos raciais na escolarização quilombola é importante para uma convivência de paz (D08- JAP).

Sim, ao incluirmos em nosso PPP, a educação das relações étnicos raciais aprendemos a lidar melhor com a questão do racismo na escola (D09- JAP).

A educação étnico racial é uma porta de entrada para informações sobre os temas que envolvem a educação quilombola. (G01-JAP)

*Sim, a educação étnico racial é capaz de **valorizar e reafirmar a identidade** desses sujeitos que por muitas formas lhes foi negada. (D10-JAP)*

*A educação étnico racial deveria ser abranger **outras escolas do município não só as escolas quilombolas**, para que fossem garantidos direitos iguais. (D11-JAP)*

Temos observado nas respostas trazidas pela escola JAP, que a questão proposta apresenta uma relação de estreitamento com a identidade, o que também aparece nas respostas da escola OTM, sobre o assunto pensando na abordagem étnica, considerando que a construção de uma identidade discente passa pela construção de uma identidade docente, sendo assim percebemos que há um campo tensional quando se fala, estuda, ou escuta referências sobre esse campo. Nesse sentido, apesar das respostas partirem da ideia de que a escola é um elemento positivo para essa redefinição identitária, Hall (2011) vai nos dizer que as discussões sobre cultura popular negra, o pós-moderno global, vai estar na contramão, ou seja, na resistência a essas diferenças. Desse modo, esse campo tensional que envolve a afirmação identitária, passa a ser um dos caminhos para que a escola não reconheça a educação quilombola na instituição como uma necessidade prioritária.

Na continuidade das falas sobre esta questão, o que a escola **LRN**, representada pelos (as) docentes tem a nos dizer:

*Sobre as relações étnico raciais na escola, é uma proposta que serve para eliminar dúvidas e gerar um conhecimento positivo e produtivo para **vencer a ignorância e o preconceito** (D12- LRN)*

*Sim, por consequência da própria globalização, a educação étnico racial é importante na escolarização quilombola, para ampliar a **formação social dos/das estudantes** (D13-LRN)*

*A inclusão da educação étnica racial na escola, é importante porque pode esclarecer os motivos da **exclusão histórica** e para que haja a devida compreensão da realidade em que vivem. (D14-LRN)*

*Na medida em que há a **conscientização** existe uma perspectiva de ação transformadora. (D15-LRN)*

Os comentários trazidos nas respostas das docentes e da gestora da escola JAP contribuíram para trazer outros enunciados que favorece a inclusão da educação étnico racial na escolarização quilombola, a partir das respostas das docentes das escolas OTM, JAP e dos/das docentes da escola LRN; da supervisora da OTM; e da gestora da JAP, o campo de reflexão, aponta para uma relação de estreitamento da educação quilombola com a educação das relações étnica racial nos espaços das escolas investigadas. A contribuição dos sujeitos da pesquisa que são os atores da política na escola, abrange, ainda que de forma pequena, um movimento essencial para a educação quilombola - a educação antirracista.

Nesse sentido, a resposta das escolas pesquisadas sintetiza o porquê da importância do trabalho das questões étnicas e raciais em sala de aula, à medida que reforça o lugar de conhecimento histórico, que aqui foi representado pelos enunciados - **formação social dos/das estudantes** (D13-LRN) e **exclusão histórica** (D14- LRN), trazido pelos docentes.

Este referente educação étnico racial atrela-se ao reconhecimento desse grupo populacional que teve e tem um papel importante na formação da sociedade brasileira. Reconhecer na escola a importância da formação identitária é um passo para a formação crítica desses educandos/as na escola. Por meio do referente foram retiradas respostas que abordassem informações sobre a identidade na formação da criança do jovem e do adulto que estão no processo de educação escolarizada nas comunidades rurais quilombolas. Neles encontramos as seguintes referências temáticas condizentes a este referente-núcleo presente nos enunciados produzidos pelos docentes, supervisora e gestora participantes da pesquisa. Tratando das questões 17 e 18, respectivamente, que evidenciou o **Projeto Político Pedagógico da instituição sobre a orientação para trabalhar as questões étnicas raciais e quilombola e a percepção da escola sobre a visão do/da estudante enquanto membro de uma comunidade quilombola**.

REFERENTE NÚCLEO FORMAÇÃO IDENTITÁRIA:

À promoção identitária das populações quilombolas no espaço escolar encontra-se num campo de tensões, pelos motivos dos quais já temos evidenciado no referente anterior. Desse modo, enfatizaremos alguns comentários dessa abordagem percebidos no nosso campo de pesquisa. Na visão dos docentes, gestora e supervisora há necessidade do/da estudante

quilombola saber lidar com momentos que possam gerar algum tipo de conflito, quando em interação com outros grupos sociais. Para a escola, essa relação está imbricada com a afirmação do negro quilombola e com o reconhecimento de situações de racismo também. A questão 17 obteve dos respondentes oito respostas positivas; duas negativas; e cinco revelou não ter informações sobre o assunto.

Nesse sentido, eles/elas ao serem indagados sobre a questão 18 que envolveu a afirmação identitária: **Como os alunos se percebem enquanto membro de uma comunidade quilombola**, suas respostas se deram assim:

*Como todos são **formadores de opinião**, ainda existe uma rejeição de se aceitar como a característica de cabelos principalmente D16- O T M.*

*Apenas **alguns resistem**, mas, quando são esclarecidos passam a se valorizar”. D17-O T M.*

*Alguns ainda tentam não se identificar por terem seus **próprios familiares que repassam não ser quilombola**. D18- O T M*

*Alguns ainda estão como todos ainda estão no processo de formadores de opiniões, ainda **existe uma rejeição de se aceitar** como característica de cabelo principalmente. D19- O T M*

O processo histórico das histórias da comunidade D20- OTM.

*Os alunos e pessoas da comunidade se aceitaram como quilombola e **não percebemos rejeição**. D21-OTM.*

*devido ao trabalho realizado na escola; e as vivências dos alunos na comunidade perceberam que eles assumem sua **identidade** e valorização G22-JAP.*

Diante das expressões trazidas nas respostas, evidenciamos alguns enunciados que contemplam o nosso campo referencial - a formação identitária na escola na perspectiva quilombola. A propósito destes enunciados enfatizamos que, segundo Silva (2011):

os conflitos étnicos raciais perpassam pela existência do mito da democracia racial, que para a autora, é consequência de uma sociedade que, por não conseguir fugir da “negritude, conquanto diferença inscrita no seu corpo, na sua cultura, na sua história e na sua ancestralidade” (SILVA, 2011, p.50).

Nesse sentido, ao refletir sobre a diversidade étnico e racial na escola é promover uma educação quilombola diferenciada capaz de oferecer uma formação com bases pedagógicas nos *saberes identitários*, trazido aqui pela autora como um alargamento de saberes. Ainda sobre o assunto, a autora define:

Os saberes identitários – as ações afirmativas recolocam o debate de “raça” no Brasil, institucionalizam o uso das categorias de cor (preto, branco, pardo, amarelo, e indígena) nos formulários socioeconômicos dos candidatos aos exames vestibulares, nos censos educacionais, trazendo a autodeclaração racial para o universo dos brasileiros, sobretudo o das camadas médias, quando os seus filhos precisam se autodeclarar na política de cotas. (SILVA, 2011,p.53).

Nesse contexto, a formação identitária, se insere nesse campo de saberes que está em constante tensão, pelo seu lugar social, que tem no protagonismo ativista sua maior força.

As respostas da questão 18, mesmo que na visão das docentes, refletem a carência, de como os estudantes lidam com as questões que envolvem a identidade negra no espaço escolar. A resposta dos docentes a essa questão trata da dificuldade de interação social com outros grupos sociais e que consequentemente estão interligados com a afirmação do negro e com situações de práticas que levam a situações de racismo. Sobre esse assunto, cabem enfatizar, como elemento fundamental, as discussões sobre a identidade e as diferenças no espaço escolar. Dessa forma, Silva (2000) intensifica a necessidade de fomento das diferenças na escola, como também no currículo. A respeito do assunto ele diz:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque crianças e os jovens atravessados pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

Diante do exposto, em alguns momentos nas respostas acima, relata-se sobre alguns elementos que demarca que devemos estar vigilantes quanto à preocupação pedagógica, no que se refere às diferenças na escola. Porque há uma rejeição observada pelos docentes no que se refere ao estudante em se aceitar enquanto sujeito negro e quilombola na escola **OTM**. Já para a escola **JAP**, a gestora nos respondeu que: “*devido ao trabalho realizado na escola e a vivência dos alunos na própria comunidade, percebemos que eles assumem sua identidade, enquanto quilombola*” (GESTORA - JAP). Na unidade **LRN**, o docente da disciplina de **Arte** respondeu que: “*existe uma consciência que deve ser aprofundada*”. A disciplina de **Língua**

Portuguesa considera que: “os alunos são importantes”. E a docente de **História** se absteve em responder à questão (*DOCENTES -LRN*).

O contexto da prática tem permitido à nossa pesquisa adentrar na relação do diálogo da política de educação quilombola, com a realidade que temos vivenciado nas escolas das quais pesquisamos, e temos evidenciado que, como ressalta Arruti (2008),

O dilema de ontem ainda é o de hoje: como fazer com que leis tão progressistas se realizem na prática? Atualmente, contamos com muito mais controles sociais que os africanos e abolicionistas brasileiros do século 10. As organizações populares, os meios de comunicação e um governo formalmente comprometido com a democracia fazem com que as pressões para a realização dos direitos quilombolas sejam muito maiores do que hoje. Mas ainda assim, vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é, uma situação na qual não temos a certeza de que tais direitos serão efetivados. (ARRUTI, 2008, p, 21).

Por outro lado, a gama dos movimentos sociais negros e outros, explicitam em suas demandas, como é o caso das populações negras e quilombolas, que estão a todo o tempo, a posicionar-se contra os processos de dominação, que ao longo da história desencadeou relações de desigualdades, sejam elas de origem sociais, étnicas e raciais. Assim, ao ultrapassar esses limites, estabelece-se uma referência de afirmação identitária para as populações, não só as negras e quilombolas, mas, outros que estão nesse contexto.

Portanto, é na diversidade cultural que percebemos que a diversidade e a identidade caminham juntas na construção desses processos identitários. Foram estes movimentos que demarcaram o lugar da população negra e quilombola nas políticas públicas, inclusive a educacional. Nesse sentido, Silvério (2006) ressalta que:

A entrada em cena, na segunda metade do século XX, de movimentos sociais denominados identitários, provocou transformações significativas na forma como a política pública educacional era concebida durante a primeira metade daquele século. Assim, uma demanda por reconhecimento é aquela a partir do qual vários movimentos sociais que têm por fundamento uma identidade cultural (negros, indígenas, homossexuais, entre outros) passam a reivindicar reconhecimento, quer que seja pela ausência deste ou por um reconhecimento considerado inadequado de sua diferença. (SILVÉRIO, 2006 p.09).

A resposta da escola que ainda não rompeu com a uniformidade em seus currículos, imprime um olhar de desvalorização para com a identidade social da população negra e quilombola por não tornar visível ao seu público, o fundamento do legado que possuem.

CATEGORIA 2 - O CURRÍCULO NA ESCOLARIZAÇÃO QUILOMBOLA - se insere no debate de quaisquer que seja a educação pretendida por uma escola. Ao incluir o

movimento cultural de uma população, selecionar conhecimentos sobre ancestralidade, oralidade e memória para o fortalecimento da educação escolar. Para o melhor atendimento e demandas da população negra e quilombola, deveria ser o currículo, requisito obrigatório para o eixo estruturante do fazer pedagógico nas escolas quilombolas da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba.

Nesse sentido, pensar os processos educativos cotidianos, com base, nesse eixo estruturante, o currículo convida a escola para viver no seu espaço uma educação diferenciada daquela proposta pelo currículo escolar tradicional. Há uma premente necessidade de ir além de um pensamento curricular que atenda às especificidades socioculturais dos estudantes no texto e no contexto em que vivenciam suas histórias.

Conforme a leitura das respostas trazidas pelas escolas pesquisadas OTM, JAP, e LRN à questão de número 02, que versou sobre a relação da construção do currículo escolar com a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Esporte (SEMECE), a análise confirma uma dificuldade de entendimento conceitual sobre o currículo, o que deixou em evidência que as escolas não têm construções definidas sobre o assunto. Passemos a refletir um pouco no nosso texto sobre a categoria currículo, a qual consideramos um campo de tensão para a educação quilombola.

As docentes da escola **JAP**, em sua maioria, responderam que o currículo é direcionado pela SEMECE. A partir de suas respostas, e diante de uma historicidade negada, mas presente enquanto participante do grupo social brasileiro, o estudante negro e quilombola dispõe de um longo caminho para elucidar seu legado cultural na escola. A partir do momento em que o currículo escolar é direcionado, percebe-se, que existe uma força maior atuando sobre ele, determinando-o e impondo políticas que não dialogam com as políticas brasileiras para a educação quilombola. A relação de poder imposta na educação transversa toda a trajetória da política da qual investigamos, inclusive o Currículo. Nesse sentido, as demais escolas investigadas demonstraram em suas respostas posicionamentos parecidos aos descritos pela unidade **JAP**.

A considerar alguns elementos de reflexão sobre o desenvolvimento do currículo na escola, trazemos algumas considerações a partir da leitura expressa por Moreira e Candau (2008), quando dizem que:

Os professores e professoras, assim como os profissionais da educação em geral, precisam conhecer elementos significativos de reflexão e discussão para o desenvolvimento do currículo na escola, para atender a perspectiva da promoção de uma educação de qualidade para todos e todas, democrática,

relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e multiculturalmente orientado. (MOREIRA; CANDAU, 2008 p. 17).

Para este autor e autora, o sentido do termo currículo é uma reflexão pertinente, no cotidiano escolar. Porque, talvez, pela familiaridade da palavra, os professores não se dediquem para entender o seu significado, mesmo que frequentemente seja refletido nos diversos espaços de educação.

O currículo na visão dos autores é uma palavra que possui distintas concepções, a depender, de como historicamente a educação é concebida naquele âmbito em que ela é atuada e suas influências teóricas afetam-na, e as tornam hegemônicas, naquele dado momento, em que a escola vivencia o currículo. Tais influências de diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que ele, o currículo, venha a ser entendido como um conjunto normativo estabelecido (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

A respeito do sentido do currículo para as escolas das quais temos investigado, presentes nas questões 09 a 14, a percepção dos docentes e da gestora da escola JAP, nos permite refletir, por meio das respostas de intervenção da SEMECE sobre o currículo escolar. É importante frisar que estas escolas não realizam atividade curricular que tenham relação com a política de inclusão do ensino e História da Cultura Afro-brasileira, e que, conseqüentemente, não inclui as especificidades da política educacional quilombola em seus currículos.

A afirmação foi revelada na resposta das questões 12 e 13, sobre o planejamento coletivo da escola, evento permanente na unidade, quando a gestora confirma sua participação e que o mesmo ocorre quinzenalmente, e, quando necessário, semanalmente. No entanto, quando indagamos sobre os materiais e referências utilizados no planejamento coletivo, a mesma se manifesta da seguinte forma:

*Os referenciais de leitura utilizados em nosso planejamento, para organizar nossas ações curriculares são: A BNCC, e as leis que regulamentam a **educação do campo e quilombola** GE-JAP.*

No entanto, quando indagada sobre a atuação da coordenação pedagógica na escola, sobre a utilização de referenciais de promoção sobre a compreensão das desigualdades raciais e sociais vividas pela comunidade negra, a gestora afirmou que: *não utiliza leituras de promoção para a compreensão das desigualdades raciais na escola GE-JAP.*

Diante das questões propostas, tendo as respostas da gestora da escola, aqui explicitada, pelo fato, de ser a única resposta justificada ao instrumento, os respondentes da escola JAP demonstram que não discutem o currículo, nem mesmo o questiona, nem individualmente e nem coletivamente. O que corrobora para entendermos que a rede de ensino não aborda os temas, através da expressão do currículo, que contemplem a dimensão cultural da Escolarização Quilombola. Assim sendo, a expressão da Lei de nº 10.639/03 não dialoga com a instituição.

Por outro lado, na escola OTM dos seis respondentes, cinco docentes demonstraram uma maior segurança ao responderem às questões que abrangeu a materialidade do currículo na escola. Nas respostas da supervisora escolar, percebe-se maior influência na abordagem das questões étnico-raciais, nas suas práticas, quando indaga que:

*No nosso **planejamento coletivo**, utilizamos para organizar nossas ações; o Plano de Ação, e o Projeto Político Pedagógico como suporte para as ações da semana da Consciência Negra, acrescidas de atividades e vivências na comunidade SE01-OTM.*

A respeito se a escola trabalha com a promoção de leituras sobre as desigualdades raciais, os docentes afirmaram que sim, e justificaram a resposta dessa forma:

*Utilizamos materiais didáticos, entrevista com o povo do lugar e **biografia histórica**. D01-OTM*

Utiliza-se da biografia histórica da comunidade, para organizar suas ações. D02-OTM.

*Nas ações de sala de aula **utilizo contos e histórias** infantis, no planejamento das aulas D03-OTM.*

***Realizamos ações no dia da Consciência Negra** D04-OTM.*

*Não trabalhamos referenciais de leitura sobre a **desigualdade racial de forma específica** D05-OTM.*

As respostas dadas para essa questão pelos DSG confirmam que há descompassos nas informações da escola sobre os materiais de pesquisa que são destinados à inclusão da Educação Quilombola na escola, os enunciados produzidos nas respostas dos DSG

demonstram que a atuação da política da qual investigamos é esporádica, e, que se apresenta na escola, em virtude do Dia da Consciência Negra³⁴.

O Currículo nas suas distintas concepções é uma palavra que está diretamente ligada com as experiências vivenciadas pela escola. Sendo assim,

[...] elas se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2008 p. 18).

Como pudemos perceber, nas respostas é preocupante como o currículo vem sendo pensado nestas instituições, apesar do esforço pedagógico destes profissionais nas escolas, mesmo que de forma festiva, há um grande desafio em inserir uma política pública educacional em interface com as conquistas das populações negras e quilombolas. Por fim, na unidade LRN torna-se importante destacar especificamente às disciplinas que corresponde ao previsto pelo parágrafo 2º, do Artigo 26 A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que discorre sobre: §2º *Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e Histórias Brasileiras.* (BRASIL, 1996).

Sobre os desafios de inserção da realidade histórica e cultural quilombola nas questões curriculares das escolas da Educação Básica das quais investigamos, ressalta-se que os docentes que ministram as disciplinas na escola LRN, anos finais do Ensino Fundamental, dos três respondentes às questões sobre currículo, apenas uma resposta foi justificada pelo docente arte educador da escola. O docente relatou em sua resposta; “*que existem ações de conscientização cultural na comunidade*” D01LRN.

Na sua justificativa percebemos o olhar do docente de dentro pra fora da escola, o que nos faz perceber na sua justificativa, de que ações acontecem na comunidade do Ipiranga. Diante do que foi exposto até aqui, as escolas rurais da Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba precisam elucidar suas tensões, para poder realizar uma educação diferenciada no contexto quilombola dentro de suas unidades.

Também é importante ressaltar a lacuna quanto à atuação do Município de Conde, através da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura (SEMEEC), no que diz respeito ao atendimento às demandas educacionais para esse segmento no interior das escolas. Embora, a gestão pública municipal de Conde, tenha sido percussora de diversos movimentos

³⁴ Comemora-se em 20 de novembro e foi instituída pela Lei de nº 12519/11.

na direção de uma melhor qualidade para a educação através de seus Programas e Projetos, dos quais, destacamos nesse texto, nos quadros 12 e 13.

O tema da Educação Quilombola na Zona da Mata Paraibana anda em descompasso com o poder público, no que se refere às ações para uma projeção de uma educação diferenciada até a presente escrita. O que reflete na atuação dos docentes, supervisora e gestora, quanto à percepção de currículo expressada pelas escolas nas suas experiências pedagógicas no que se refere à atuação da Educação Quilombola. O que tipifica uma projeção de currículo de nível modelado trazido com o nome de currículo festivo (SACRISTÁN, 2000).

O Currículo Festivo é um conceito trazido pelo autor para expressar vivências esporádicas de educação que minimiza a eventos pontuais, festivos ou cotidianos, como o que acontece com as comemorações alusivas ao Dia da Consciência Negra na escola, e nas comunidades das quais investigamos. Que no mês de novembro realiza festividades de valorização da cultura negra e quilombola. Mas, o que queremos é que as “festividades” não mantêm ligação didática com a organização do trabalho dos professores de forma problematizada. Essa modalidade de currículo reduz a temática africana, a quilombola e a indígena na escola para uma vivência folclórica. A seguir apresentamos o referencial núcleo trazido pela questão oito de nossa pesquisa.

REFERENCIAL NÚCLEO – A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLARIZAÇÃO QUILOMBOLA se insere na possibilidade de uma formação social mais ampla, para os docentes da escola (LRN). A perspectiva de inclusão de propostas diferenciadas na escola pode contribuir de forma positiva na escola. A essa questão de nº 08, sobre a perspectiva antirracista foi o referencial núcleo trazido pela questão.

*Na medida em que há a conscientização existe a **perspectiva de ações transformadoras** D01-LRN.*

*Para esclarecer os motivos da **exclusão histórica** e para que haja a devida compreensão da realidade em que se vive D01 – LRN.*

Uma proposta antirracista é uma ação afirmativa, porque pode subsidiar no texto pedagógico da escola à promoção da educação quilombola e as suas especificidades. Nesse sentido, pensando-a no espaço escolar, a partir do marco legal de 2003, sabendo que até os dias atuais, a rede pública municipal ainda não construiu suas diretrizes locais de norteamiento para as práticas pedagógicas. O olhar dos docentes das escolas alvo de nossa pesquisa revela

em suas respostas a importância de uma proposta antirracista para estimular práticas que busquem,

[...] o combate ao racismo e a discriminação racial na escola são objetivos e deverão ser resultados da implementação da lei e suas diretrizes. Para isso, teremos de mexer na tão falada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. Isso nos leva a concluir que a implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda. O principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e valorize a diversidade (GOMES, 2010, p.87).

Diante do desafio trazido pela autora para a proposta de uma educação antirracista, as vozes da escola (LRN) explicitaram,

*É de suma importância para o crescimento étnico de todos. E ao mesmo tempo gera **políticas públicas de qualidade**. D02 – LRN*

Para eliminar as dúvidas e gerar conhecimento adequado e produtivo. D03 – LRN

Possibilita a manutenção da cultura, abre espaço para conhecer outras D03 – LRN

Sobre o assunto outras vozes, desta vez da escola OTM justificaram suas respostas,

*Já é lei, e por isso temos que buscar **oportunidades de inclusão** D01 – OTM*

Valorizando o processo histórico, dando oportunidade aos alunos conhecerem a sua história. D01 – OTM

Relevância para o conhecimento da história e cultura Afro-Brasileira e africana D02 – OTM

*É uma forma de valorização e **reafirmação da identidade** desses sujeitos, que por muitas formas lhe foi negada. GE01 – JAP*

É muito importante para que os alunos conheçam as suas origens e valorizem mais os seus semelhantes SE - OTM

As justificativas das docentes, da gestora e da supervisora demonstram que há um interesse que se afirma diante das respostas à questão. No entanto, tais afirmações não se fazem presentes nas problematizações e nem no exercício cotidiano das escolas investigadas. Observa-se isto, na resposta da docente *“procuramos sempre trabalhar de maneira interdisciplinar o tema do racismo na sala de aula”*. Percebemos, nesse contexto, que a diversidade cultural não é entendida como um eixo central de orientação curricular na escola em que estudam as crianças, os jovens e adultos afrodescendentes nas comunidades quilombolas das quais pesquisamos.

A respeito dessa negação da escola em inserir-se nas culturas locais, tomando-na como eixos centrais na orientação pedagógica estão atrelados, também, a forma de como a diversidade está apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9394/96, da qual é entendida com orientação legal para a construção de diretrizes curriculares nacionais (GOMES, 2008).

A autora nos adverte que,

No seu artigo 26, a LDB confere liberdade de organização aos sistemas de ensino, desde que eles se orientem a partir de um eixo central por ela colocado: os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional que será complementada, em cada sistema de ensino e em cada escola, por uma parte diversificada. Esta última segundo a lei é exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (GOMES, 2008, p.28 e 29).

A partir do que está expresso na presente lei, no que se refere à diversidade no currículo, sua expressão, contribui para que a escola interprete o currículo de forma dividida entre o comum e o diversificado, o que demonstra uma persistente fragmentação, no trato, com as questões que envolvem às diversidades. Para Arroyo (2006),

A visão reducionista dessa lei marcou as décadas de 1970 e 1980 como uma forma hegemônica de pensar e organizar o currículo e as escolas e ainda se faz presente e persistente na visão da maioria que todas as escolas têm do seu papel social e na visão dos docentes e administradores têm de sua função profissional.

Diante do exposto, percebemos que mesmo com os avanços que a educação quilombola vem galgando em suas esferas reivindicatórias, ainda temos alguns desafios para inserir no currículo da escola. A educação quilombola na escola precisa urgentemente resolver suas tensões, primeiramente, no que se refere ao currículo, para poder galgar outros passos em direção de uma educação diferenciada, proclamada pelo espaço reivindicatório e legitimado pela própria legislação educacional.

Nesse sentido, as respostas sintetizam a importância do sentido do currículo escolar para o enfrentamento em sala de aula, das problemáticas que envolvem o nosso tema. À medida que reforça o destravamento do reconhecimento destas problemáticas, representadas nas respostas dos atores das políticas pelos enunciados; ***políticas públicas de qualidade*** (D02-LRN) e ***oportunidades de inclusão*** (D01- OTM).

Este referente educação antirracista atrela-se ao reconhecimento dos respondentes do questionário sobre os desafios do cotidiano pedagógico quilombola, em inserir ações combativas à discriminação racial na população afro-brasileira. Por meio do referente, foram retiradas respostas das quais encontramos as seguintes referências temáticas condizentes a este referente-núcleo presente nos enunciados citados acima, produzidos pelos docentes, supervisora e gestora participantes da pesquisa. Trazido pela questão de número 08 sobre a **possibilidade uma formação social mais ampla para o educando de numa perspectiva antirracista de educação.**

4.3 A representatividade da educação quilombola no terreno afirmativo: breves considerações

Em nossa compreensão, a educação quilombola se faz representada na escolarização, através da valorização plena da diversidade cultural e pelas diversas formas de manifestação propostas por esta diversidade, a exemplo da territorialidade e da identidade étnica, considerada pelas populações negras quilombolas como peças-chave para o seu reconhecimento social. Nesse sentido, a educação quilombola se esbarra na tensão do não reconhecimento por parte da escola, as que foram alvo de nosso estudo, que está acostumada à negação cultural dos sujeitos e de suas identidades.

A ausência de representatividade na escola pode atrelar-se por inúmeros fatores, dos quais, aqui destacamos dois: a concepção do conhecimento escolar e a subordinação do conhecimento. Estes fatores trazidos por Moreira e Candau (2008) foram fundamentais para esclarecer os entraves dessa política educacional no contexto da prática. Para estes autores, a respeito do conhecimento escolar

devemos entendê-lo, como um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos

socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. (MOREIRA; CANDAU, 2008).

A subordinação do conhecimento também trazida pelos autores constitui uma questão importante que tem afastado a educação quilombola do espaço escolar, devido ao ensino descontextualizado da realidade local e dá prioridade a outros valorizados socialmente. Desse modo, nessa relação de poder, a prioridade se dá às disciplinas científicas. Nesse movimento excludente, a escola vai tornando invisível a condição de afirmação identitária dos sujeitos - a educação escolar no campo perde o seu sentido de ser e a educação se torna cada vez mais inadequada para as crianças, jovens e adultos em processo de escolarização nos quilombos.

Sobre esse campo tensional na representatividade da educação quilombola, temos um legado de contribuições que tem produzido estudos importantes a esse contexto educacional: trata-se da antropologia, que se coloca nesse terreno afirmativamente em parceria com a educação, com a proposta de construir diálogos na educação escolar, como aborda os autores; Gusmão (1997, 2004), Rocha (2009) e Tosta (2014). Para estes autores; “a antropologia é uma forma de educação, e a educação só é possível como uma prática antropológica” (2014, p.17). Sobre essa relação da antropologia com a educação encontramos na comunidade rural um projeto que fora realizado na escola Ovídio Tavares de Moraes, com as turmas do 5º ano do ensino fundamental, que tratou do seguinte tema - Histórias de Quilombo: memórias e identidade coletiva na produção audiovisual da comunidade quilombola de Mituaçu, Conde, Paraíba, em 2017. Projeto este que de acordo com as autoras Pinheiro, Paixão e Schiavon (2017), buscou ofertar junto aos estudantes uma relação de diálogo sobre as expressões do território e de identidade étnica, “sem perder a conexão com as estruturas de subordinação que podem ter influenciado seus modos de vida” (PINHEIRO; PAIXÃO e SCHIAVON, 2013, p. 159).

É nessa direção que a representatividade da educação quilombola busca seu espaço na escolarização numa perspectiva afirmativa, e vai se constituindo de forma agregada na escola. Outro flagrante de afirmação da educação quilombola na escola, se deu na unidade Lina Rodrigues do Nascimento, por meio do projeto de teatro realizado em 2016 e 2017, pelos/as monitores do Programa Mais Educação - a peça teatral: Nagô, do canto a liberdade, idealizado pelo Programa, percorreu alguns eventos alusivos às comemorações do dia da Consciência Negra promovidos pela SEMECE, que por sua vez, não apresenta nenhum plano educacional que dê visibilidade a educação diferenciada nos quilombos do município. No decorrer de nossa pesquisa, foram estas representatividades afirmativas da educação quilombola presentes no âmbito escolar.

O mergulho nas temáticas que envolvem este aspecto da escolarização nos quilombos, na política educacional brasileira com base nos documentos oficiais, e nos diversos contextos em que a educação quilombola persiste em se fazer presente, elege um repertório de subsídios teóricos para fundamentar a nossa escrita. Para uma maior compreensão sobre a educação quilombola na escolarização, passemos a refleti-la um pouco a partir da referência dos atores das políticas na escola.

Como pudemos perceber em nossas análises, através das respostas dos docentes, das unidades OTM, JAP e LNR; da supervisora da unidade OTM; e da gestora da unidade JAP, a posição dos atores na escola contribui para a condução de determinadas políticas estarem em relevância, em detrimento de outras. No caso dos sistemas educacionais brasileiros que possuem políticas educacionais fixas, dificilmente seu sistema irá se opor a uma política global. Diante de uma política que obstaculiza o acesso a conteúdos relativos à diversidade cultural no interior da escola, o discurso destes autores passa a ser, também, um discurso desconexo de qualquer diretriz, projeto ou PPP. Desse modo, a interpretação sobre a educação quilombola na escolarização se traduz numa política importante para as questões problemáticas de inserção do negro na sociedade, mas ela não se faz essencial para que a educação institucional se concretize e mais uma vez temos uma tensão à vista. Sobre esse assunto Ball, Maguire e Braun, (2016) focam sobre a política de comportamento na escola, que se refere à forma de como as políticas são negociadas para se tornarem legítimas e os esforços coletivos que são travados para a sua realização. Nessa política de comportamento, o autor e as autoras irão apresentá-los como atores definidos por: narradores, empreendedores, pessoas externas, negociantes, entusiastas, críticos e receptores (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016, p. 75).

Nesse contexto, a educação quilombola vai buscar na escolarização o apoio desses atores para se fazer presente na política educacional. Cada categoria trazida por estes representam um momento da atuação política no movimento contextual macro e micro, sendo que, cada ator na política escolar compromete-se com o desempenho das políticas, que envolvem os gestores e equipe técnica e pedagógica. O presente estudo tem nos revelado que os atores da política nas escolas das quais pesquisamos se identificam como os receptores que sobrevivem em defesa do seu perfil trabalhador.

O marco legal de 2003 foi um passo inicial de um movimento de uma longa jornada para que o conhecimento escolar se comprometa de fato na experiência pedagógica, com a educação para as populações tradicionais com base no conjunto de significados que lhes são atribuídos. O currículo tem uma importante contribuição nesse processo, quando pensamos

sobre uma sociedade em constante transformação. Nesse sentido, as contradições devem se fazer presentes na educação escolar e nas elaborações teóricas e práticas do currículo, o que, de acordo com Moreira (2012), deve fomentar debates nos estudantes sobre temas que envolvem as contradições de classe, gênero e raça, perpassando pela representatividade da educação quilombola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONVERSANDO SOBRE A PESQUISA

Aqui chegando para encerrar a nossa fala, nossa análise, nossa reflexão acerca do que foi construído nesta dissertação sobre **A Educação Escolar Quilombola na Mesorregião do Litoral Sul da Paraíba: um estudo a partir dos ciclos de políticas (CP)**. Através desta pesquisa foi possível concretizar que a escola é um ambiente que nos possibilita a associação de inúmeros saberes diversificados e heterogêneos, que se moldam de acordo com o momento histórico em que se vive. A escola é a base para a formação estudantil, da criança, do jovem e do adulto que nela busca participar do mundo do conhecimento sistematizado. Dessa forma, diversos atores participam dos ciclos e dos contextos para que ela, a escola, esteja presente na vida do/da aluna concretizando valores, experiências e princípios para esta ou aquela comunidade em que este espaço (escola) esteja inserido. No contexto de relevância de nossa temática, tecer considerações sobre a presente investigação é estabelecer uma relação de reflexões desde a proposta do projeto apresentado ao PPGE/UFPB, até as análises obtidas no campo em que a pesquisa se realizou.

Para cumprir o objetivo geral do estudo, percorremos inicialmente o percurso dos passos da legislação, a partir das leis de efetivação de direitos à diversidade étnica e racial, a Lei 10.639/2003, e a identificamos como uma normativa importante na política educacional para a inserção do negro na escolarização brasileira. A inclusão da cultura negra na história, na literatura, e nas artes no currículo oficial dos sistemas de ensino é uma representatividade afirmativa também para as populações quilombolas. O prosseguimento de nosso estudo demonstrou que a escola não considera a normativa que dá o caminho inicial dos questionamentos do processo. É perceptível a importância do contexto histórico e de produção de texto. Para chegarmos a essa percepção, utilizamos uma gama de referenciais que pensam, no campo emancipatório, os compromissos com a política de reivindicação, bem como, o percurso documental de garantias normativas. Com base na perspectiva teórico-metodológica

de Stephen J. Ball, nossa investigação segue a diante através da abordagem do ciclo de políticas, um referencial analítico utilizado pelo autor como método de pesquisa (BALL, 1994).

No cenário de estudos e reflexão, na intenção de trazer conhecimentos para argumentar as nossas análises no campo teórico e empírico, num contexto de globalização no campo da política educacional, utilizamos o contexto de influência das normativas nacional e internacional, o contexto de produção de textos, com análises dos documentos da política educacional relacionada à escolarização quilombola, e, por fim, o contexto de prática, onde trouxemos as vozes dos atores da política no campo investigativo. Um importante resultado com base nas nossas leituras foi o de perceber o quanto o movimento reivindicatório organizado foi importante para a constituição das políticas em educação para a escolarização quilombola, apesar de compreender que essas ações foram passos modestos, mas que tiveram grande avanço, porque durante séculos o Estado brasileiro não teve a preocupação de visibilizar e reconhecer as diversidades étnicas existentes em seu território. Mas, o movimento negro no Brasil construiu um legado para a superação da exclusão histórica e de cidadania, com desdobramentos nas políticas sociais e na educação, tendo o movimento de influência internacional, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; e da Convenção 169 Organização Internacional do Trabalho - OIT, como garantia de direito a uma educação diferenciada às populações étnicas. Desse modo, o estudo evidenciou que as normativas que sustentam os temas da educação quilombola não foram construídas nas bases de vontade e concessão das Organizações e seus Estados, mas resultante de tensões que envolvia os movimentos contrários e resistiu à invisibilidade estatal, demarcando o lugar da população negra na subalternização.

Na análise documental à produção dos textos sobre a educação escolar quilombola a partir da CF de 1988, com a aprovação de uma nova LDB, em 1996, o estudo observou a construção de uma produção constante ao tornar obrigatório o estudo da temática da história afro-brasileira nos currículos escolares, para as populações quilombolas, especificamente, incluir o registro da história não contada dos negros brasileiros nos seus respectivos sistemas de ensino. No entanto, observamos, também, que num projeto de educação com base neoliberal, a inclusão da diversidade negra e a quilombola é suprimida nesse projeto.

Na relevância do processo de tradução das normativas que torna obrigatória a cultura quilombola na educação, a investigação tem observado que no processo histórico da Lei nº 10.639/2003, o mais relevante está no foco da sua atuação. Um passo a diante se mostra na dinâmica das políticas educacionais até a publicação do novo PNE, e, em sentido restrito, o

PEE que tem avançado nas questões étnicas raciais e quilombolas, trouxe a nossa pesquisa uma noção de tempo que perpassa o presente. Essa referência se deve ao contexto de produção de textos que deu esse lugar de destaque à política de escolarização quilombola no cenário político educacional. Nesse sentido, pensamos que um planejamento futuro para a atuação da educação quilombola na escola perpassa pela relação da mesma, com os campos de tensões existentes que precisam ser vencidos. Assim, um plano de ação no futuro só terá consistência com essa base legal constituída. Todas as normativas das quais nos debruçamos no presente texto busca evidenciar através da educação o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e racial do negro e dos quilombolas com as suas especificidades na escolarização. O currículo na experiência pedagógica foi um dos caminhos de visibilidade do conhecimento com vistas na diversidade cultural, apontado pelos sujeitos/ atores da política nas escolas das quais investigamos.

A abordagem proposta por Ball e colaboradores foi fundamental para a nossa investigação, porque nos permitiu, além de visitar as arenas normativas e institucionais da escolarização quilombola, ultrapassar a produção textual e dar continuidade à nossa investigação no campo empírico: a escola sendo vista através do contexto da prática para entendermos como os atores das políticas, professores/as, gestora e supervisora atuam a educação quilombola nas unidades inseridas nas comunidades quilombolas de Mituaçu, Gurugi e Ipiranga, todas localizadas na Mesorregião do Litoral Sul, no município de Conde, Paraíba; não na proporção de julgamentos rígidos sobre os profissionais, mas, com o intuito de explicitar uma leitura, através das nossas observações e das análises dos questionários aplicados, das vozes representadas pela resposta dada ao nosso instrumento.

Nesse sentido, a pesquisa de campo foi um momento de grande aprendizado para concretizar o contexto da prática neste estudo e o campo empírico. As escolas propiciaram a este capítulo uma construção escrita dos contextos situados, elementos que estão dentro do quadro de atuação da política proposto pelos autores dos quais elegemos no estudo. Trouxemos também fotografias das referidas unidades, para mostrar, para o leitor de nosso texto, uma maior aproximação com as instituições pesquisadas. Como também, fotografias de alguns artefatos da política da qual investigamos. Por último, a visão dos atores através das respostas dadas aos questionários.

Desse modo, todo o esforço teórico e empírico que nos levou a responder à pergunta de nossa pesquisa - através das nossas análises ao instrumento - que a rede de ensino não aborda os temas contemplados pela normativa oficial, que versa sobre a educação quilombola na escolarização. O questionário apontou entre os respondentes à importância da educação

quilombola no cotidiano escolar pelos diversos motivos. No entanto, é uma política invisibilizada pela política educacional local.

Foi perceptível pelo contato informal que a gestão municipal demonstra uma preocupação com as questões étnico-raciais, e tem contribuído ainda que timidamente, para a construção do Estatuto da Igualdade Racial no município, que até a presente data da conclusão deste estudo, está em fase de articulação, ou seja, passos pequenos na direção da apropriação da autodeterminação. No interior das escolas investigadas, os atores das políticas não percebem essa política como prioridade na atuação, outras estão em jogo, e a inclusão da educação quilombola na normatividade não é vista como uma política a ser atuada. Ela é concebida como um momento folclórico na escola. O dia da consciência negra é o espaço dado à educação quilombola no âmbito escolar no decorrer do ano letivo. Diante do exposto, há uma necessidade urgente de um trabalho contínuo na experiência escolar, de componentes mais específicos da educação quilombola no currículo escolar. Ao mesmo tempo, uma interferência política educacional no fazer pedagógico pode dar outros direcionamentos a esse contexto de atuação da educação quilombola na escolarização.

Dessa maneira, como temos visto nas escolas das quais observamos, dificilmente sozinhas elas não irão dar conta da atuação da escolarização quilombola com bases na sua normativa, por elas mesmas. A educação quilombola, específica para o município de Conde, necessita de um plano de ação voltado para essa especificidade, com base no Plano de Ação para inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2010.

Mesmo assim, percebemos que mesmo com a ausência da atuação política, em algumas das escolas por onde passamos, flagramos a atuação da educação quilombola, ainda que timidamente, nas unidades de Mituaçu e de Ipiranga, flagrantemente trazidos na análise deste texto. Cabe registrar, também, que as comunidades quilombolas procuram representar seu povo, através da arte e da história. Na comunidade de Ipiranga temos: a dança do Coco de Roda; o museu quilombola; e na comunidade de Mituaçu temos a Lapinha. Observam-se claramente nas comunidades os traços culturais de identidade quilombola. No entanto, é uma identidade quebrada pelo silenciamento prolongado à incorporação da diversidade cultural quilombola nas políticas educacionais locais, sobretudo a curricular.

Por fim, os estudos que se pautam na Lei 10.639 são fundamentais para uma contínua atuação no contexto da prática escolar da cultura e história quilombola na educação, mesmo com as tensões existentes, há uma necessidade premente de que o Estado se faça mais efetivo diante das problemáticas sociais e educacionais, já que a escola enquanto extensão desse

Estado, que é seu instrumento regulador, deve apontar outros passos na direção de superação de seus desafios e tensões. Que mediante da atual conjuntura, suprime o lugar de diálogo conferido às comunidades - a materialização das políticas permanece como uma questão preocupante.

A investigação procurou dialogar nesse estudo, dentro de uma rede de saberes e de vozes, sobre os caminhos da implementação da escolarização quilombola, para que no presente, e também no futuro da escola, o conhecimento sobre as populações tradicionais não seja uma obrigação para estas unidades.

Ao constatar o avanço normativo da política de escolarização quilombola, entende-se, também, que a inclusão das temáticas dedicadas aos quilombolas no currículo escolar são marcadas por visões eurocênicas - o que pode ser constatada nas comemorações alusivas ao Dia da Consciência Negra no mês de novembro nas unidades investigadas.

Pensar a escola rompendo com essa perspectiva é um desafio para as discussões sobre uma escola diferenciada de fato, que não encontra espaço no contexto escolar, contexto este que atua à mercê da decantação de saberes, que dificulta o fortalecimento de outros modelos de educação que fuja de uma referência etnocêntrica. Sob este aspecto, qualquer política educacional com enfoque na escolarização quilombola deve incorporar suas demandas e inferir sua participação nas escolhas político pedagógicas. É necessário que na proposta curricular municipal esteja presente um direcionamento sobre a política curricular quilombola, que será mais um passo afirmativo na direção de um projeto curricular coletivo que contemple as temáticas que foram objetos de nossas análises. A implementação da Lei depende dos movimentos participativos dos/das estudantes e da comunidade escolar quilombola, pautada na educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristovão; SANTANA, Aline Cristina. **Identidade quilombola e reconhecimento étnico**: uma abordagem conceitual dos Estudos Culturais em Comunicação. In: XIII Congresso de Ciência da Comunicação da Região Sul – Chapecó – Santa Catarina, 2012. Disponível em: www.intercon.org.br.
- ALAMI Sophie; DESJEUX Dominique; MOUSSAOVI; Isabelle Garabau. **Métodos qualitativos**. Editora Vozes, 2010.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **A emergência dos “remanescentes”**: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. Revista Mana 3(2), 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2439.pdf>. Acesso em: 08 dez. de 2019.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **Os quilombos e as novas etnias**. In: LEITÃO, Sérgio (org). Direitos Territoriais das Comunidades Negras Rurais. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1999.
- ARRUTI, José Maurício Andion. **Terras de Preto no Maranhão**: quebrando o mito do isolamento. São Luís: SMDH: CENMA: PVN, 2002. (Coleção Negra Cosme, v.3.).
- ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC, 2006.
- ARRUTI, José Maurício Andion. Quilombos. In: SANSONE, Lívio; ARAÚJO, Osmundo (Orgs.). **Raça**: novas pd. Salvador: perspectivas antropológicas. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia/EDUFBA:2008.
- ARRUTI, José Maurício Andion. “Da Educação do Campo” à “Educação Quilombola”: identidade, conceitos, números, comparações e problemas.” Raízes, n. 31,v.1, jan. 2011.
- ABRAMOVICZ, Anete; SILVERIO, Valter (Org.). São Paulo: **educando pela diferença para igualdade**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo; Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- ARAGÃO, Honorato Wilson; FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza; LIMA, Norma Maria de (Orgs.). João Pessoa: AFROEDUCAÇÃO/UFPB, 2013.
- AMORIM e NETO, et al. A Lei nº 10.639/2003 e os Novos Caminhos para as Práticas Curriculares das Escolas Brasileiras. In: RODRIGUES, Ana Claudia da Silva; MOURA, Assis de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da, (Orgs.). **EDUCAÇÃO**: Temas e Olhares. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 220p.
- ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental , nov. 2006.

BALL, S.J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Rutledge, 1990.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BALL, S.J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994a.

BALL, S.J. Vozes/Redes Políticas e um Currículo Neoliberal Global. In: PEREIRA, Maria Zuleide; [et al.] (Orgs.). **Diferenças nas Políticas de Currículo**. – João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 379p.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, J. Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annet. **Como as Escolas fazem Políticas**. Tradução de Janet Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S.J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacionais. In: Ball, S. J. MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez 2011, p. 21 a 53.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon- Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando Preconceitos**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi/ Zygmunt Bauman; Tadução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BDBTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://bdbtd.ibct.br/vunfind/>. Acesso em 19 de junho 2019.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira de 1998**.19. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no Currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**.CNE, Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CEB n. 08/2012/b.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Plano Nacional de Educação 2010 – 2020. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=49011>. Acesso em: 15 nov. de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares (FCP)**. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em 02 de agosto de 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei Orçamentária Anual (Loa), de 1995-2016**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentariasloa>. Acesso em: 22 nov 2019.

CARNEIRO, Edson. **O quilombo dos Palmares**. Rio de Janeiro: Companhia Nacional, 1988.

CARNEIRO, L.T. Maria. **O anti-semitismo na era Vargas (1930-1945)**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

CARNEIRO, L.T. Maria. **O Racismo na História Brasil**. 8ed. São Paulo: Ática, 2003.

CARTA DE GOIANA. In: Educação & Sociedade, ano VIII, número 25, dezembro de 1986. 1 Editora. Universidade Estadual de Campinas – Campinas (SP), Brasil.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade/ A era da Informação: economia, sociedade e cultura; v 2**. São Paulo: ed. Paz e Terra, 2010.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. In: Revista Brasileira de Educação. V22 n. 69 abr-jun2017.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A Globalização Inaugurada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CANDIDO, Antônio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CARDOSO, Alinaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício Andion. A temática quilombola no banco de teses da capes: Mapeamento preliminar. **Relatório Lapf/PIBITI**, PUC/RJ, 2011.

CARLOS, Erenildo João; VICENTE, Dafiana Socorro. (Org.). **A importância do ato de ver**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à uma ciência da sociedade**. São Paulo: Ed. Moderna, 2005.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARAUDEAU; P. & MAINGUENAU, **Dicionário de Análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, Jr., Henrique. Pesquisas Educacionais em temas de interesse dos afro-brasileiros. In: Lima, Ivan Costa et.alii. (Orgs) **Os negros e a escola brasileira**. Florianópolis, nº 6, Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1999.

CURY, C.R.J.; HORTA, J.S.B.; FÁVERO, O. **A relação educação-sociedade-estado pela mediação jurídico-constitucional**. In: FÁVERO, O. (Org). A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Campinas-SP: Papirus, 2001.

DIÁRIO DA EDUCAÇÃO: **educação, cultura, memória e identidade**: professor/ organização: obra coletiva produzida pela editora. 2ª ed. João Pessoa, PB: Editora Grafiset, 2018.

DIAS, Lucimar Rosa. **Quantos passos já foram dados?** A questão de Raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO Jeruse (Org) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, SECAD. 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 18 de mai. 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: O Epicentro das Políticas de Estado Para a Educação Brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ ANPAE, 2017.

DUSSEL, Enrique. **Ética de la liberación**. 3. Ed. Madrid: Trotta, 2000.

FONSECA, I.S. **Movimento negro da Paraíba**: breve histórico. In: ROCHA, S. P. da; FONSECA, I. S (Org.) População Negra na Paraíba: educação, história e política. 1. Ed. Campina Grande: Editora da UFCG, 2010, v1.

FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas**. Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED,2000.

FORTES, Maria Ester Pereira; LUCCHESI, Fernanda. Comunidades Quilombolas na Paraíba. In: BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira. (Orgs.). **Quilombos da Paraíba**: A Realidade de Hoje e os Desafios para o Futuro. João Pessoa: Imprell gráfica e Editora, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: o legado da "raça branca". V. 1. 5 ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Antônio. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná**: a possibilidade de um modo ser, ver e dialogar com o mundo/ Antônio Ferreira. – Curitiba: CRV, 2017.

GALVANIN, Beatriz. **Reforma do Sistema Educacional dos anos 90**: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. In: Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas, Ourinhos/ SP, nº 03, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.77p.

GOLDSMITH, Ben. **Diversidade Cultural**: políticas, caminhos, dispositivos. In: BRANT, Leonard (Org.) **Diversidade Cultural**: globalização e culturas locais- dimensões efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras Ed.: Instituto Pensarte, 2005.

GOMES, Nilma Lino: “**diversidade e currículo**”. In: Jeanete Beauchamp; Sandra Denise Pagel; Aricélia Ribeiro do Nascimento (Org). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial**: por um projeto emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Org.) Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011.p.39-54.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro**: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. Educação e Sociedade. Vol.33. 2012. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil**. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mastaro Neves da; FERNANDES, Alessandra Borges (Org). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GONÇALVES, Tania Amara Vilela. **Tornar-se quilombola**: Políticas de Reconhecimento e Educação na comunidade negra rural de Santana. Rio de Janeiro, 2013. (Tese de Doutorado) /PUC/RIO.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2012

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “**Antropologia e Educação**”: origens de um diálogo. Caderno Cedes, Campinas, v.18, n. 43, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. “**A antropologia e Educação**”: a conflitualidade em questão”. In: Os filhos de África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação. Lisboa: ICS, 2004.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 1990.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: 11ª edição - Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HERNANDEZ Sampieri, Roberto. **Metodologia da pesquisa**/ Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernandez Collado, Maria del Pilar Baptista Lucio. Tradução: Daysi Vaz de Moraes. Revisão técnica: Ana Gracinha Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Julio. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, a 21, n.55, nov. 2001.

IANN I, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadoreseducacionais>. Acesso em: 20 set 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. 2019. Acesso em: 20 set 2019.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdade raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JESUS, Rodrigo Edimilson de. **Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais. Conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?** Tese (Doutorado). UFMG/ Fae, 2012/277p.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento Social Quilombola**: processos educativos. Curitiba: Appris, 2016.

LEITE, Yonne de Freitas. **Línguas indígenas**: memórias de uma pesquisa infinda. In: FRANCHETTO, Bruna; SILVA, Thiago Coutinho (Orgs). Rio de Janeiro, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso na escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. Educação e Pesquisa. São Paulo, vol.38 n.1. 2012.

LIMA, Adesuite de Souza; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Orgs.). **Currículo e Políticas Educacionais em debate**. Campinas: Alínea 2012. Cap. 10.

LOPES, Alice Cassimiro. **Políticas de Currículo**: questões metodológicas. In: LOPES, Alice Cassimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes. **Discursos na Política de Currículo**. Rio de Janeiro: QUARTET, 2011.

LOPES, ALICE & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Sawana Araújo. **Relações Étnico Raciais nas Políticas Educacionais e nos Projetos Políticos Pedagógicos**: Desafios. Dissertação de Mestrado. UFPB. João Pessoa, 2016.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **A proposta pedagógica e a pluralidade cultural na escola** - um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola remanescente de quilombos. In: (Orgs.) **Educação das Diferenças**: desafios para uma escola intercultural. Ed. UCDB, 2005. (Coleção Teses e Dissertações em Educação v.6).

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. **Análise de políticas**: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la Política Educativa. In: TELLO, César (Comp.). **Los objetos de estudio de la política educativa**: hacia una caracterización del campo teórico. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Entrevista com Stephen J. Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009. Comunicações. Piracicaba, Ano 21, n. 2, p. 199-202, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p199-202>.

MAINARDES, J. & TELLO, C. (2016). **A pesquisa no campo da política educacional**: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas 24(75).<http://dx.Doi.Org/10.14507/epa24.2331><http://www.Researchgate> 45348695.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação escolar quilombola**: entre ausência e emergências. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50 maio-agosto. 2012.

MIRANDA, S. A. **Dilemas do Reconhecimento**: a escola quilombola “que vi de perto”. Revista da ABPN, V. 18 nov 2015-fev 2016.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2012.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala – quilombos, insurreição, guerrilhas**. 3.ed Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981/ 1988.

MOURA, Clóvis (Org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MONTEIRO, Karoline dos Santos. UFPB, 2013. **As mulheres Quilombolas na Paraíba: Terra, Trabalho e Território**. Dissertação de (MESTRADO) – Universidade Federal da Paraíba -João Pessoa, 2013.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Lino Gomes. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo, Global, 2006. (Coleção para entender).

NASCIMENTO, C.O. **Observatório etnoformadores: Outros Olhares em / Na Formação Contemporânea de Professores**. Tese de Doutorado. FORMACCE FACED- UFBA, 2007.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação quilombola**. In: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2010.

OLIVEIRA, Frederico Menino Bindi de. USP, 2009. **Movimento Social Quilombola**. USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ONOFRE, Joelson Alves. **A lei 10.639/2003 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Caderno Cedes**, Campinas, vol.27, n. 72, maio/ago, 2007. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/cedes/v2772.pdf>. Acesso em: set de 2017.

PARAÍBA. **Plano Estadual de Educação da Paraíba**, Lei nº 10.488, de 23 de Junho de 2015, Dispõe o Plano Estadual de Educação Paraíba. Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação da Paraíba, 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: **A experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro**. Ensaio: avaliação, política pública, educação, v. 22, n.82, p.57-88, jan./mar.2014.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Escola – Espaço Privilegiado para a Construção da Cultura de Consciência Negra** In: ROMÃO Jeruse (Org) História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, SECAD. 2005.

PINHEIRO, Patrícia dos Santos; PAIXÃO, Aline Maria; SCHIAVON, Luana. Cura e proteção em territórios negros da Paraíba e do Rio Grande do sul. In. **Áltera – Revista de Antropologia**, João Pessoa, v. 2, n. 5, p. 259-289, jul. / dez. 2017.

RATTS, Alecsandro J. P. **O mundo é grande e a nação também identidade e mobilidade em territórios negros**. 2000. Tese (Doutorado em Antropologia social) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil. S.A. 2009. 180p.

REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. Agentes de implementação: uma maneira de analisar Políticas Públicas na Educação Brasileira. In. GODOY, Mirian Adalgisa Bedin, POLON, Sandra Aparecida Machado, (Org). **Políticas Públicas na Educação Brasileira**. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.

RUA, M. **Políticas Públicas**. Departamento de Ciência da Administração/ UFSC. Florianópolis, 2009.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES, Adriège Matias; DIAS, Gilvânia Lima. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n2/2175-6236-edreal-57687.pdf>. Acesso em 08 de dezembro de 2019.

RODRIGUES. Janine Marta Coelho. **Construindo trilhas, refazendo caminhos**: alguns pontos de reflexão sobre educação e diversidade. – João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2012. 160p.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RODRIGUES, Silvestre Coelho. Uma discussão que precisa caminhar a passos largos: exclusão, não dá mais para conversar é preciso agir e tudo começa na escola. In: ARAGÃO, Honorato Wilson; FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza; LIMA, Norma Maria de (Orgs.). João Pessoa: AFROEDUCAÇÃO/UFPB, 2013.

ROMÃO, Jeruse (Org.) **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p.

ROSA, S.S. da. Entrevista com Stephen J. B: contornos e das políticas (Pós) neoliberais. **Revista Brasileira de Ed.** Privatizações da educação e novas subjetividades ucação desdobramentos, Rio de Janeiro, v. 18, n. p 457-466, abr. / jun. 2013.

ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa Social Interpretada**: uma introdução. Porto Alegre. Edipucrs. 2014.

SACRISTAN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Sales Augusto. In: **Educação anti-racista**: CAMINHOS ABERTOS PELA LEI 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SERVIO, Pablo Petit Passos. O que estudam os estudos da cultura visual. **Revista digital do LAV**- Santa Maria, 2014, v. 7, n. 2, p. 196-215, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/12393>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Givânia Maria da; RODRIGUES, Maria Diva da Silva. Formação Inicial e continuada de professores (as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/ PE. **Revista Comunicações**, Ano 21, n. 1, jan.-jun.p. 23-38, 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas:revistas-unimep/index.php/comunicações/article/view/2050>. Acesso em: 04 set. 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação** - um vocabulário crítico/ Tomaz Tadeu da Silva, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias dos currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, José Romário Araújo da. **Diversidade quilombola e o direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba - Paraíba, 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa e o combate do racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.117, 2002. 246p.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**, Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

SOARES, Edmara Gonçalves. **Do quilombo à escola**: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas. 2008. 130fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs). **Comunicação e Cultura das Minorias**. São Paulo: Paulus, 2005.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade de história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOUZA, C. Políticas Públicas: Uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8 n.16, 2006.

STAVENHAGEN, R. Educação para um mundo intercultural. In: DELORS, J. et al., **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, (1999). p. 247, 248.

TAVARES, Julio Cesar de Souza. Retrospectiva Histórica do Movimento Negro. In: GARCIA, Januário. **25 anos do Movimento Negro no Brasil**. 2 ed. Brasília. Ed. Fundação Cultural Palmares, 2008.

TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar (Orgs). **Diálogos sem fronteiras**: História, etnografia e educação em culturas Ibero-Americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2002. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0012/00127160por.pdf>. Acesso em 11/07/2019. Acesso em: 04 set 2019.

Universidade Estadual de Goiás. II. Título. CDU 37.014 ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. *In: Educação & Sociedade*, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10. 1 Editora. Universidade Estadual de Campinas – Campinas (SP), Brasil. 2 Editora Assistente. Universidade do Vale do Sapucaí – Pouso Alegre (MG), Brasil. 3 Editor Associado. Universidade Federal de São Carlos – São Carlos (SP), Brasil.

TOMASEVSKI, Katarina. Por que a educação não é gratuita? *In: Haddad, Sergio; Graciano, Mariângela (Org.). A educação entre os direitos humanos*. Campinas - SP: Ação Educativa, 2006.

THORNE, Eva. Ethnic and race-based political organization and mobilization. *In: Buvinic, MAYRA; MAZZA, Jacqueline; DEUTSCH, Ruthanne. Social inclusion and economic development in America Latina, Inter-American Development Bank*. Latin America: Lessons for Public Policy, 2004.

WASH, C. **Interculturalidade Crítica e educação intercultural**. 2009. (Conferência apresentada no Seminário de “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1GLTsUp2CjT5zIj1v5PWtbU4PngWZ4H1UUkNc4LIdA/edit>. Acesso em: 20 out 2019.

WEBER, Max. Relações comunitárias étnicas. *In: Economia e Sociedade*. São Paulo, Imprensa Oficial/Editora da UnB, vol.1 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A -

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS PARA OS SUJEITOS DA POLÍTICA, NO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUADAS NA EMEF OVÍDIO TAVARES DE MORAIS.

Professoras dos Anos Iniciais, EJA e uma Supervisora Escolar

Perguntas:	Respostas
1.Tem conhecimento que a escola que leciona é caracterizada como quilombola?	1.SIM, 2.SIM, 3.SIM, 4.SIM, 5.SIM, 6.SIM, 7.NÃO
2. A secretaria de Educação direciona o currículo da sua instituição	1.NÃO, 2.NÃO, 3.NÃO, 4.NÃO 5.(N. RESPONDEU), 6.NÃO, 7.NÃO.
3. Conhece ou já leu algum documento norteador para a educação escolar quilombola? Se sim, especifique:	1. SIM, (base curricular voltada para a valorização cultural, histórica e social de nossa comunidade) 2.NÃO, 3.NÃO, 4.SIM, (Trabalhamos com as Diretrizes Curriculares Quilombolas) 5.NÃO, 6.(NÃO RESPONDEU), 7.NÃO.
4. Para você, as ações afirmativas para a educação básica, devem ser efetivadas nos espaços de educação quilombola?	1.SIM, (As ações afirmativas devem ser efetivadas para que cada vez mais, nossos jovens tenham oportunidades e conhecimento sobre seu valor), 2.NÃO TENHO INFORMAÇÕES, 3.SIM (Porque ainda tentam não se identificar, por terem familiares, que repassam que não são quilombolas), 4.NÃO, (De forma alguma- deve ser debatida nesse espaço, devemos oportunizar o espaço escolar com informações e produções afirmativas), 5.SIM (Considero importante que os estudantes aprendam a respeitar o outro), 6. NÃO, 7. NÃO.
	1.SIM, (A formação social é eficaz quando

5. Você considera importante que no processo de escolarização quilombola haja a inclusão da educação para as relações étnico raciais?	existe respeito pelo outro), 2.SIM, (Considero importante que os estudantes aprendam o respeito pelo outro em qualquer circunstância), 3.SIM, (De extrema importância trabalhar as relações étnicas raciais nos espaços escolares e temos lei que estabelece a obrigatoriedade), 4.SIM, (Já é lei e temos que buscar oportunidades para que essa inclusão no ensino ocorra de forma e direito), 5.SIM, (É muito importante para que os alunos conheçam as suas origens e valorizem mais o semelhante). 6. SIM, (Considero importante que os estudantes aprendam a respeitar o outro), 7. (Não respondeu)
6. E que essa inclusão seja capaz de possibilitar uma formação social mais ampla para o educando numa perspectiva antirracista?	1. SIM, (Valorizando o processo histórico e dando oportunidade aos alunos conhecerem sua história e sua cultura), 2. (N. RESPONDEU), 3. SIM, (Não justificou), 4. SIM, (Por promover formação social e respeito mútuo), 5. SIM, (Formação social eficaz para respeito pelo outro), 6. SIM (A formação social é afirmativa quando estudamos este tema na sala de aula) 7. SIM, (A educação antirracismo é um desafio para enfrentarmos em sala de aula).
7. A escola planeja, coletivamente, suas atividades curriculares?	1. SIM, 2. SIM, 3. SIM, 4. SIM, 5. SIM. 6. SIM. 7. SIM
8. Você participa do planejamento da escola?	SIM (TODAS AS RESPOSTAS)
9. Como ocorre o planejamento?	Quinzenalmente
10. Se participa do planejamento coletivo, que referenciais de leitura são utilizados para a organização das ações na escola?	1. (MATERIAIS DIÁTICOS; TEXTOS; ENTREVISTAS; BIOGRAFIA HISTÓRICA DA COMUNIDADE), 2. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PLANO DE AÇÃO),

	3. (NÃO FEZ REFERÊNCIA DOCUMENTAL), 4. (TEXTO E MONOGRAFIA), 5. (NÃO FEZ REFERÊNCIA DOCUMENTAL), 6. (OS PCN'S), 7. NÃO.
11. A coordenação pedagógica utiliza a leitura que promova a compreensão das desigualdades raciais e sociais vividas pela comunidade negra? Se a resposta for “sim”, justifique:	1. SIM, (Através de projetos desenvolvidos na escola que incentivam professores e alunos a lerem sobre a desigualdade racial e social, valorizando através da contação de história), 2. SIM, (São trabalhados; textos, relatos e monografias ligados aos direitos e deveres da comunidade quilombola e o enfrentamento na conquista de seus direitos), 3. (NÃO), 4. SIM, (Histórias infantis e contos), 5. (NÃO), 6. NÃO, (fica à nossa escolha a literatura para trabalhar, temas da grade curricular multidisciplinar), 7. (NÃO)
12. Na formação continuada realizada pelo sistema municipal há uma programação específica para as escolas dos quilombos? Como ocorre? E com que frequência?	1. SIM, (não respondeu às demais questões), 2. NÃO, 3. NÃO, 4. (Não tenho informações), 5. NÃO, 6. NÃO, 7. NÃO.
13. Conheces alguma ação promovida pelo município ou pela escola sobre as questões étnico racial ou quilombola?	1. SIM, (Projetos na escola de valorização do quilombo. Em maio, trabalhamos com a Abolição da Escravatura, em setembro com a Independência do Brasil, e em novembro a Consciência Negra), 2. SIM, (Comemorações alusivas ao Dia da Consciência Negra), 3. SIM (Através de palestras e eventos no dia da Consciência Negra), 4. SIM, (Comemora-se o dia da Mulher Negra Latino Americana), 5. SIM, (Eventos alusivos ao dia da Consciência Negra),

	6. NÃO, 7. SIM, (Eventos Culturais).
14. Cosidera importante tratar dos temas voltados para as questões étnico raciais na sala de aula ou na escola? Especificamente, nas que se inserem em territórios quilombolas?	1. SIM, (Porque por muito tempo fomos desvalorizados, e agora temos que trabalhar a valorização da nossa cultura), 2. SIM, (JUSTIFICOU A RESPOSTA, À QUESTÃO 6), 3. SIM, (Muito importante tratar desses assuntos ligados à comunidade quilombola, pois muitos desconhecem suas origens), 4. SIM, (Porque muitos alunos não se aceita, pois não foi trabalhada na família), 5. SIM, (Acredito que a melhor forma de conscientização para o respeito as questões étnico racial seja o respeito aos direitos dos outros, pois devemos cumprir nossos deveres e saber que todos somos iguais perante a lei, 6. SIM, (É uma forma de a escola valorizar a identidade negra), 7. SIM, (A educação, nesse sentido, se torna mais relevante para a comunidade).
15. O Projeto Político Pedagógico da instituição orienta ações para trabalhar as questões étnico racial e quilombola?	1. SIM, 2.SIM, 3.SIM, 4.SIM, 5.SIM, 6.SIM, 7.SIM

Professoras dos Anos Iniciais e Gestora escolar

Perguntas:	Respostas
1. Tem conhecimento que a escola que leciona é caracterizada como quilombola?	1. SIM, 2. SIM, 3. SIM, 4. SIM,
2. A secretaria de Educação direciona o currículo da sua instituição	1. (Não respondeu), 2. NÃO, 3. NÃO, 4. NÃO
3. Conhece ou já leu algum documento norteador para a educação escolar quilombola? Se sim, especifique:	1. SIM, A (lei que regulamenta a Educação Quilombola) 2. SIM, (As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola) 3. SIM, (A LDB) 4. SIM, (A Lei 10.639, que trata da inclusão da história do negro na educação).
4. Para você, as ações afirmativas para a educação básica, devem ser efetivadas nos espaços de educação quilombola?	1. SIM, (Acredito que a escola deve ter autonomia para trabalhar de acordo com a sua realidade dentro do currículo), 2. (NÃO TENHO INFORMAÇÕES), 3. SIM (Porque se precisa de uma educação voltada para a realidade das comunidades), 4. SIM. (Devem fazer parte do currículo do município, uma proposta de educação diferenciada, já que temos uma diversidade populacional, de indígenas, quilombolas e ribeirinhos no município).
5. Você considera importante que no processo de escolarização quilombola haja a inclusão da educação para as relações étnico raciais?	1. SIM, (SIM! A educação e a porta de entrada informação), 2. SIM, (E que fosse trabalhado no currículo como uma disciplina), 3. SIM, (É importante trabalhar as relações étnicas, porque a educação é um processo em constante movimento independentemente de cor, raça, ou classe social). 4. SIM, (Não justificou)
	1. SIM, (Além do mais é uma forma de

6. E que essa inclusão seja capaz de possibilitar uma formação social mais ampla para o educando numa perspectiva antirracista?	valorizar e reafirmar a identidade desses sujeitos que por muitas formas lhe foi negado), 2. (N. RESPONDEU), 3. SIM, (Não justificou), 4. SIM), (Para promover uma convivência de paz)
7. A escola planeja, coletivamente, suas atividades curriculares?	1. SIM, 2. SIM, 3. SIM, 4. SIM,
8. Você participa do planejamento da escola?	SIM (TODAS AS RESPOSTAS)
9. Como ocorre o planejamento?	Semanalmente/Quinzenalmente
10. Se participa do planejamento coletivo, que referenciais de leitura são utilizados para a organização das ações na escola?	1. (A BNCC, E AS LEIS QUE REGULAMENTAM; A EDUCAÇÃO DO CAMPO E QUILOMBOLA) 2. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO), 3. (OS PCN'S, NO COLETIVO) E AS LEITURAS DE PAULO FREIRE, (PEDAGOGIA DA AUTONOMIA, É UM EXEMPLO PARTICULAR), 4. OS LIVROS DIDÁTICOS
11. A coordenação pedagógica utiliza a leitura que promova a compreensão das desigualdades raciais e sociais vividas pela comunidade negra? Se a resposta for “sim”, justifique:	1. NÃO, 2. SIM, (São projetos ligados à promoção da cultura de paz; textos, relatos e monografias ligados aos direitos e deveres da comunidade quilombola e o enfrentamento na conquista de seus direitos), 3. NÃO, 4. SIM, (leituras de contos africanos),
12. Na formação continuada realizada pelo sistema municipal há uma programação específica para as escolas dos quilombos? Como ocorre? E com que frequência?	1. NÃO, 2. NÃO, 3. NÃO, 4. (Não tenho informações),
13. Conheces alguma ação promovida pelo município ou pela escola sobre as	1. SIM, (Vivenciamos isso todo dia, Desenvolvemos na escola um trabalho de valorização da identidade que possibilita

questões étnico racial ou quilombola?	trabalhar com a realidade da comunidade), 2. SIM, (Comemorações alusivas ao Dia da Consciência Negra), 3. SIM (Através de palestras e eventos no dia da Consciência Negra), 4. SIM, (Promove-se eventos relacionados a Consciência Negra),
14. Considera importante tratar dos temas voltados para as questões étnico raciais na sala de aula ou na escola? Especificamente, nas que se inserem em territórios quilombolas?	1. SIM, (Ajuda na formação social das nossas crianças, na afirmação de sua identidade e valorização), 2. NÃO, 3. SIM, (A educação do campo precisa se fortalecer e se voltar para a realidade dos educandos da comunidade). 4. SIM, (Para manter viva a cultura)
15. O Projeto Político Pedagógico da instituição orienta ações para trabalhar as questões étnico racial e quilombola?	1. SIM, 2.SIM, 3.SIM, 4.SIM,

QUADRO DEMONSTRATIVO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS PARA OS SUJEITOS DA POLÍTICA, NO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUADAS NA EMEF PROFESSORA LINA RODRIGUES DO NASCIMENTO.

Professores dos Anos Finais; História, Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e Arte

Perguntas:	Respostas
1. Tem conhecimento que a escola que leciona é caracterizada como quilombola?	1. SIM, 2. SIM, 3. SIM, 4. SIM, 5. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 6. SIM
2. A secretaria de Educação direciona o currículo da sua instituição	1. SIM, 2. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 3. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 4. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 5. NÃO 6. SIM
3. Conhece ou já leu algum documento norteador para a educação escolar quilombola? Se sim, especifique:	1. SIM, (Uma cartilha quilombola do MEC) 2. SIM, (Um documentário em vídeo) 3. SIM, (A LDB) 4. SIM, (Publicação popular sobre

	educação do campo), 5. NÃO 6. SIM, (Diversidade Paraíba)
4. Para você, as ações afirmativas para a educação básica, devem ser efetivadas nos espaços de educação quilombola?	1. SIM, (Mostrando as culturas deles, mas, também mostrando outras culturas), 2. (NÃO TENHO INFORMAÇÕES), 3. (NÃO TENHO INFORMAÇÕES), 4. SIM, (Devem fazer parte do currículo do município, porque é um campo tradicionalmente carente e excluído), 5. SIM, Porque há um contexto histórico e geográfico quilombola que precisa ser considerado na formação dos alunos das comunidades quilombolas. 6. SIM, (Porque acredito que todos temos direitos iguais, não importa a posição social, somos todos iguais)
5. Você considera importante que no processo de escolarização quilombola haja a inclusão da educação para as relações étnico raciais?	1. SIM, (Por consequência da própria globalização), 2. SIM, (De suma importância para o crescimento étnico de todos, e ao mesmo tempo gerar políticas públicas de qualidade), 3. (NÃO TENHO INFORMAÇÕES), 4. SIM, (Para esclarecer os motivos da Exclusão histórica e para que haja a devida compreensão da realidade em que se vive) 5. SIM, (Para eliminar dúvidas e gerar conhecimento adequado e produtivo). 6. SIM, (Porque acho muito importante, p emponderamento, e as pessoas aprenderem a se defender)
6. E que essa inclusão seja capaz de possibilitar uma formação social mais ampla para o educando numa perspectiva antirracista?	1. SIM, (Para uma vida ampla de visão abrangente e em paz), 2. (SIM), 3. SIM (NÃO TENHO INFORMAÇÕES), 4. (SIM), (Na medida em que há conscientização existe a perspectiva da ação transformadora), 5. SIM, (Porque a ignorância gera preconceito), 6. SIM, (E também poderia abranger não só uma escola quilombola, mas, também outras escolas para garantir que todas tenham seus direitos de

	forma igualitária)
7. A escola planeja, coletivamente, suas atividades curriculares?	1. SIM, 2. SIM, 3. SIM, 4. SIM, 5. SIM, 6. SIM
8. Você participa do planejamento da escola?	SIM (TODAS AS RESPOSTAS)
9. Como ocorre o planejamento?	Quinzenalmente
10. Se participa do planejamento coletivo, que referenciais de leitura são utilizados para a organização das ações na escola?	1. NÃO RESPONDEU 2. NÃO RESPONDEU 3. NÃO RESPONDEU 4. NÃO RESPONDEU 5. NÃO RESPONDEU 6. SIM, (Algumas vezes)
11. A coordenação pedagógica utiliza a leitura que promova a compreensão das desigualdades raciais e sociais vividas pela comunidade negra? Se a resposta for “sim”, justifique:	1. NÃO TENHO INFORMAÇÕES, 2. SIM, (Trazemos relatos e desabafos das vivências dos educandos), 3. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 4. SIM, (Existem ações de conscientização cultural na comunidade), 5. NÃO 6. SIM, (Algumas vezes)
12. Na formação continuada realizada pelo sistema municipal há uma programação específica para as escolas dos quilombos? Como ocorre? E com que frequência?	1. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 2. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 3. NÃO, 4. NÃO TENHO INFORMAÇÕES, 5. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 6. NÃO, (Porque as ações são feitas em todas as escolas do município no mês de novembro, trabalha-se o protagonismo negro com um todo)
13. Conheces alguma ação promovida pelo município ou pela escola sobre as questões étnico racial ou quilombola?	1. NÃO, 2. SIM, (Não justificou), 3. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 4. SIM, (Encontro de Mestres do coco de roda, debates, palestras e ações coletivas), 5. NÃO TENHO INFORMAÇÕES NÃO TENHO INFORMAÇÕES

	6. NÃO TENHO INFORMAÇÕES
14. Cosidera importante tratar dos temas voltados para as questões étnico raciais na sala de aula ou na escola? Especificamente, nas que se inserem em territórios quilombolas?	1. SIM, (Para valorizem suas origens e culturas), 2. SIM, 3. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 4. SIM, (Especificamente não, acredito que deve ser trabalhado em todas elas), 5. SIM, (Porque o conhecimento abre caminhos para o respeito) 6. SIM, (Não justificou)
15. O Projeto Político Pedagógico da instituição orienta ações para trabalhar as questões étnico racial e quilombola?	1. NÃO TENHO INFORMAÇÕES, 2. SIM, 3. NÃO TENHO INFORMAÇÕES 4. SIM, 5. NÃO TENHO INFORMAÇÕES, 6. NÃO

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPGE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
EMEF JOSÉ ALBINO PIMENTEL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A pedagogo (a)_____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **POLITICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO QUILOMBOLA A PARTIR DOS CICLOS DE POLÍTICAS DE BALL** desenvolvida, por **VILMA HELENA MALAQUIAS**, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós Graduação em Educação_ PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dra. Ana Claudia da Silva Rodrigues.

O objetivo da pesquisa é: Compreender como são constituídos os sentidos e significados das práticas pedagógicas de docentes e especialistas (pedagogas) da escola sobre a Inclusão da Lei 10639/2003, no processo de escolarização quilombola.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um tema relevante para a linha de pesquisa de políticas educacionais, a considerar que a literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação da Sr. (a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadoras se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de novembro de 2018.

Prof.^a Vilma Helena Malaquias

Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável: Prof.^a Vilma Helena Malaquias

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Horácio Trajano de Oliveira, 1643 – Bairro Cristo Redentor – João Pessoa-PB - CEP: 58.071-160 - Fones: 98808-5498 - E-mail: vilmaetramento@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto, deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Prof.^a Vilma Helena Malaquias

Pesquisadora responsável

Testemunha





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPGE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
EMEF OVIDIO TAVARES DE MORAIS**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A professor (a) _____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **POLITICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO QUILOMBOLA A PARTIR DOS CICLOS DE POLÍTICAS DE BALL** desenvolvida, por **VILMA HELENA MALAQUIAS**, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós Graduação em Educação-PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dra. Ana Claudia da Silva Rodrigues.

O objetivo da pesquisa é Compreender como são constituídos os sentidos e significados das práticas articulatórias de docentes e especialistas (pedagogas) sobre a Inclusão da Lei 10639/2003, no processo de escolarização quilombola.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um tema relevante para a linha de pesquisa de políticas educacionais, a considerar que a literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação da Sr. (a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de novembro de 2018.

Prof.^a Vilma Helena Malaquias
Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Horácio Trajano de Oliveira, 1643 – Bairro Cristo Redentor – João Pessoa-PB - CEP: 58.071-160 - Fones: 98808-5498 - E-mail: vilmaletramento@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto, deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Prof.^a Vilma Helena Malaquias

Pesquisadora responsável

Testemunha





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PPGE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
EMEF JOSÉ ALBINO PIMENTEL**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O/A pedagogo (a)_____ está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO QUILOMBOLA A PARTIR DOS CICLOS DE POLÍTICAS DE BALL** desenvolvida, por **VILMA HELENA MALAQUIAS**, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós Graduação em Educação_ PPGE do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dra. Ana Claudia da Silva Rodrigues.

O objetivo da pesquisa é: Compreender como são constituídos os sentidos e significados das práticas pedagógicas de docentes e especialistas (pedagogas) da escola sobre a Inclusão da Lei 10639/2003, no processo de escolarização quilombola.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um tema relevante para a linha de pesquisa de políticas educacionais, a considerar que a literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação da Sr. (a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelas pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de vossa senhoria implique em algum tipo de despesas, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, _____, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pelo pesquisador responsável, como trata-se de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pelo pesquisador responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, ____ de novembro de 2018.

Prof.^a Vilma Helena Malaquias
Pesquisadora responsável

Participante da Pesquisa

Pesquisadora Responsável: Prof.^a Vilma Helena Malaquias

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Horácio Trajano de Oliveira, 1643 – Bairro Cristo Redentor – João Pessoa-PB - CEP: 58.071-160 - Fones: 98808-5498 - E-mail: vilmaletramento@gmail.com

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

OBSERVAÇÃO: No caso do pesquisado ser analfabeto, deverá ser colocado o quadrículo para colocação da impressão datiloscópica, assim como deverá ser inserido o espaço para colocação da assinatura de uma testemunha.

Prof.^a Vilma Helena Malaquias

Pesquisadora responsável

Testemunha

