

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

DANIELE DO NASCIMENTO LEANDRO

**A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise do
Projeto Político Pedagógico da escola quilombola José Albino Pimentel
(Conde/PB)**

JOÃO PESSOA/PB

2021

DANIELE DO NASCIMENTO LEANDRO

**A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E A
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise do
Projeto Político Pedagógico da escola quilombola José Albino Pimentel
(Conde/PB)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia à banca examinadora no Curso Pedagogia – Área de Aprofundamento em Educação do Campo do Centro de Educação (CE), Campus I da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira

JOÃO PESSOA /PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L437a Leandro, Daniele do Nascimento.

A articulação entre a educação no/do campo e a educação das relações étnico-raciais: uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola quilombola José Albino Pimentel (Conde/PB) / Daniele do Nascimento Leandro. - João Pessoa, 2021.
63f. : il.

Orientação: Ana Paula Romão de Souza Ferreira.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Educação do Campo. 2. Educação das relações étnico-raciais. 3. Movimentos sociais do campo e negro. 4. Educação escolar quilombola. 5. Projeto político-pedagógico. I. Ferreira, Ana Paula Romão de Souza. II. Título.

UFPB/CE

CDU 376.7(043.2)

DANIELE DO NASCIMENTO LEANDRO

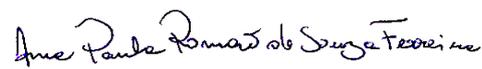
A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: uma análise do Projeto Político Pedagógico da escola quilombola José Albino Pimentel (Conde/PB)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia com Área de aprofundamento em Educação do Campo.

RESULTADO: _____ NOTA: _____

João Pessoa, 13 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira
(Orientadora)



Profa. Dra. Eunice Simões Lins
(Examinadora convidada)



Profa. Dra. Severina Andréa Dantas de Farias
(Examinadora convidada)

Dedico a minha família, em especial a minha mãe Maria Lúcia Ferreira (em memória) e a minha vó Daura Lopes de Souza (em memória), por serem exemplos de mulheres de garra, pelos ensinamentos e por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

À Deus e a Nossa Senhora por terem me fortalecido nessa caminhada acadêmica, por terem me dado paz, paciência e me levantado quando os obstáculos apareceram e ao Espírito Santo pelo dom da sabedoria que me proporcionou a escrita deste trabalho monográfico.

Ao meu pai João Maria Leandro e minha mãe Maria Lúcia Ferreira (em memória) por sempre torcerem pelo meu sucesso e serem exemplo de persistência na luta pelas realizações dos seus sonhos.

Especialmente, à minha vó Daura Lopes de Sousa (em memória) e a minha mãe Lúcia (em memória) por sempre acreditarem na realização dos meus sonhos, infelizmente não poderei vê-las, mas sentirei eternamente a presença delas comigo, comemorando mais esse momento, pois sei que toda força e superação para chegar até aqui teve a participação delas.

À minha tia Maria de Fátima Nascimento pelos incentivos e por me inspirar por ser uma professora dedicada e competente em tudo que faz.

Ao meu irmão João Paulo A. Leandro mesmo estando distante geograficamente na maior parte da construção desse sonho, não deixou de demonstrar o seu carinho. Grata a minha sobrinha Maria Vitória pelo seu amor, seus sorrisos, pelo seu cuidado e seu carinho, ao meu sobrinho, o mais novo da família, João Victor pelos seus sorrisos, dengos, pelo seu amor e a minha cunhada Maria que pela sua simplicidade me cativa, pelo seu amor, pela sua confiança e pelo cuidado comigo.

Ao meu irmão “Joãozinho” Demys N. Leandro pela firmeza nas palavras e pelo incentivo e pela minha sobrinha Ana Alice pelo seu carinho, afeto, seu amor.

À minha irmã/amiga Emília Silva pela compreensão do meu distanciamento geográfico para a realização de mais um sonho e por sempre me incentivar e acreditar no meu potencial, pois mesmo distante geograficamente se faz presente e a minha sobrinha Laura uma doçura de menina e pelo seu carinho comigo.

À minha irmã/amiga Jussara Silva pelas palavras de encorajamento para continuar lutando pelos meus sonhos, pelo seu carinho, pelas palavras de sabedoria de vida, por ser uma inspiração de resistência, de resiliência, de determinação e de vida.

A todas às colegas do curso e as que conheci durante a vida acadêmica pelos momentos de companheirismo, de alegria, pelas conversas, trocas de saberes e

aprendizados durante todos esses anos, em especial as amigas Danny Rafaela e Michelle Cristine por terem me inspirado nessa jornada acadêmica e por muitas vezes terem sido exemplo de força para que eu não esmorecesse diante do cansaço do dia a dia e da vida acadêmica. E, também, quero agradecer à Joelma e à Cacilda por deixarem as noites de aulas mais divertidas e pelas trocas de conhecimentos e, principalmente, por vocês quatro serem exemplos de mulheres destemidas por todas as noites após um dia árduo de trabalho estarem em sala de aula para lutar pelos seus sonhos. Inspiro-me em vocês e sempre vou carregar comigo o exemplo de vocês: de mulheres destemidas, humanas e excelentes profissionais. Gratidão.

À Márcia dos Anjos pelas trocas de conhecimentos para a vida (acadêmicos, de concursos e de jamais desisti diante das dificuldades), por ter me dado a honra de participar da sua banca de TCC pela UFRB; e a Ariele, pelas nossas trocas de conhecimentos, pelos debates e reflexões sobre a Educação do Campo no contexto da realidade da Bahia, do local onde mora.

Aos meus professores e professoras do Curso de Graduação de Pedagogia – Educação do Campo - pelo compartilhamento dos seus conhecimentos, pois contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal.

À professora Milena que me acompanhou durante o estágio obrigatório na Escola Lions Tambaú, João Pessoa/PB, por ter me aceito como estagiaria, pelo incentivo para continuar estudando e alcançar novas conquistas, pelos ensinamentos dentro de sala de aula e pelas crianças das turmas que fiz o estágio pelo carinho, pelas conversas e aprendizados.

A professora Verônica que me acompanhou durante a Residência Pedagógica na Escola quilombola José Albino Pimentel no Conde/PB e aos funcionários da escola que nos acolheu com tanto carinho e afeto e a minha companheira de residência Cristiane Oliveira pelas partilhas de conhecimentos, pelas aulas ministradas às crianças no Albino Pimentel, pelos momentos de interação e diversão.

Ao grupo de Pesquisa Práticas Educativas Griô, do qual faço parte como pesquisadora negra, pelas trocas de conhecimentos, pelas vivências nos projetos desenvolvidos, pelo companheirismo na elaboração e realização dos projetos.

À minha orientadora Ana Paula Romão pelas palavras de incentivo, pela confiança, por ser uma inspiração de que os sonhos são possíveis de serem realizados, por me estimular a sempre melhorar como estudante, profissional e pesquisadora negra, por ter me instigado e me dado meios para pesquisar e ser uma pesquisadora negra sobre

as relações étnico-raciais no âmbito educacional e social, por acreditar no meu potencial e por ter contribuído na realização e concretização desse sonho. E agradeço por me dizer: “Você não sabe a força que tem!”. Nas práticas de racismo vivenciados diariamente no meio acadêmico e na sociedade, me lembro dessa frase, ergo a cabeça e sigo em frente, pois estamos dando continuidade a um legado deixado por nossos ancestrais e nossas ancestrais.

À professora Dra. Thaís Oliveira pelas palavras de incentivo, pela confiança, pelos conhecimentos partilhados, pela simplicidade ao ensinar e partilhar os seus conhecimentos acadêmicos e por ser uma inspiração de que os sonhos são possíveis de serem realizados.

À professora Dra. Eunice Simões pelo seu encantamento de pessoa, pelas partilhas dos conhecimentos científicos, pelo exemplo de vida e de superação, por ser uma inspiração de pessoa e de profissional e por me incentiva a cada dia ser uma profissional e pesquisadora negra cada vez melhor por meio da capacitação, me adaptando e me recriando a partir do novo.

À professora Dra. Severina Andréa pelas palavras de incentivos, por ser um exemplo de comprometimento em suas ações como professora, pelo compartilhamento de seus conhecimentos científicos, pelas orientações profissionais para o aperfeiçoamento na nossa atuação profissional, como pedagogas e também pesquisadoras.

Gratidão as professoras Dra. Eunice e Dra. Andréa por terem aceitado o convite para participar da defesa desse trabalho de conclusão de curso que para mim é de muita valia a participação de vocês, pela partilha dos seus conhecimentos de forma crítica e reflexiva, por terem me acompanhado de forma ímpar na minha formação profissional e pelo exemplo de professoras e profissionais comprometidas em tudo que fazem.

“Hoje, a escrita da mulher negra não tem essa função de adormecer a Casa Grande.

Pelo contrário, é uma escrita que incomoda, que perturba”

Conceição Evaristo

RESUMO

O presente estudo monográfico realizou uma discussão sobre a articulação da temática da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-raciais ao evidenciar o percurso de luta e resistência das populações do meio rural, negra e quilombola por uma educação que aborde e respeite as especificidades de cada grupo, em concordância com a legislação nacional. Este trabalho teve como objetivo geral investigar como e em que medida as premissas da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola estão contempladas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) José Albino Pimentel, de modo a averiguar os impactos do racismo estrutural e institucional e da desigualdade social e territorial nesse processo. Enquanto objetivos específicos esta monografia buscou: Identificar o entrelaçamento da agência política da população negra com os movimentos sociais do campo no contexto da luta pela terra e pela educação; Apresentar os principais elementos do processo sócio-histórico e político da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil; Apontar especificidades das características sociais, culturais, políticas e econômicas que propiciam caracterizar as particularidades da Educação Escolar Quilombola; e examinar as dimensões da Educação do Campo e das Relações Étnico-raciais que estão contempladas no Projeto Político-Pedagógico da EMEIEF José Albino Pimentel. A metodologia da pesquisa foi de cunho bibliográfico e documental quanto aos objetivos e qualitativa com relação à análise de dados que encontrou embasamento teórico em: Alencar (2010); Fernandes e Molina (2004); Caldart (2002); Gomes (2017); Gomes e Rodrigues (2018); Silva (2007) entre outros; como também nos documentos oficiais, como leis, decretos e resoluções educacionais. Assim como no PPP da escola quilombola José Albino Pimentel. Evidenciamos que o principal critério para a escolha da referida escola, foi o fato dela atender estudantes oriundos de quilombos e assentamentos da reforma agrária. Os resultados apontaram a relevância da articulação das temáticas: da raça, da terra e da classe para o entendimento e a melhor contextualização da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-raciais dentro do processo de luta, resistência e conquista de terra e de uma educação que se proponha ao atendimento das especificidades de cada grupo. Importa ressaltar que nesse processo inclui-se a participação e o protagonismo das mulheres camponesas e das mulheres negras. Além disso, a presente pesquisa mostrou a importância da implementação da Lei 10.639 de 2003, uma vez que esta proporcionou significativos avanços no âmbito da educação escolar por incluir a história e a cultura afro-brasileiras e aproximar gerações por meio dos projetos desenvolvidos nas escolas, em específico no caso da EMEIEF José Albino Pimentel.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação das Relações Étnico-raciais. Movimentos sociais do campo e negro. Educação Escolar Quilombola. Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This monographic study discussed the articulation of the theme of Rural Education and Education of Ethnic-Racial Relations by highlighting the path of struggle and resistance of rural, black and quilombola populations for an education that addresses and respects specificities of each group, in accordance with national legislation. The general objective of this work was to investigate how and to what extent the premises of Rural Education, Education of Ethnic-Racial Relations and Quilombola School Education are included in the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Municipal School of Kindergarten and Elementary Education (EMEIEF) José Albino Pimentel, in order to investigate the impacts of structural and institutional racism and social and territorial inequality in this process. As specific objectives, this monograph sought to: Identify the intertwining of the political agency of the black population with rural social movements in the context of the struggle for land and education; Present the main elements of the socio-historical and political process of Rural Education and Ethnic-Racial Relations Education in Brazil; Point out specifics of the social, cultural, political and economic characteristics that allow characterizing the particularities of Quilombo School Education; and examine the dimensions of Rural Education and Ethnic-Racial Relations that are included in the Political-Pedagogical Project of EMEIEF José Albino Pimentel. The research methodology was bibliographic and documental in terms of objectives and qualitative in terms of data analysis which found theoretical basis in: Alencar (2010); Fernandes and Molina (2004); Caldart (2002); Gomes (2017); Gomes and Rodrigues (2018); Silva (2007) among others; as well as in official documents such as laws, decrees and educational resolutions. As well as in the PPP of the José Albino Pimentel quilombola school. We evidence that the main criterion for choosing the referred school was the fact that it serves students from quilombos and agrarian reform settlements. The results showed the relevance of articulating the themes: race, land and class for the understanding and better contextualization of Rural Education and Ethnic-Racial Relations Education within the process of struggle, resistance and conquest of land and an education that aims to meet the specificities of each group. It is important to emphasize that this process includes the participation and protagonism of peasant women and black women. In addition, this research showed the importance of implementing Law 10.639 of 2003, as it provided significant advances in the field of school education by including Afro-Brazilian history and culture and bringing generations together through projects developed in schools, specifically in the case of EMEIEF José Albino Pimentel.

Keywords: Rural Education. Education of Ethnic-Racial Relations. Rural and black social movements. Quilombola School Education. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
CF	-	Constituição Federal
CEHAP	-	Companhia Estadual de Habitação Popular
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT	-	Comissão Pastoral da Terra
EEC	-	Escola Experimental de Cinema
EEQ	-	Educação Escolar Quilombola
EMEIEF	-	Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental
ERER	-	Educação das Relações Étnico-Raciais
GO	-	Goiânia
LDB	-	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MST	-	Movimentos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem-Terra
PB	-	Paraíba
PPP	-	Projeto Político-Pedagógico
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – Família de João Pedro Teixeira e Elizabeth Teixeira.....	22
IMAGEM 2 – Elizabeth Altino Teixeira.....	23
IMAGEM 3 – Margarida Maria Alves.....	24
IMAGEM 4 – Bandeira da Comissão Pastoral da Terra (CPT).....	25
IMAGEM 5 – Bandeira do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra.....	26
IMAGEM 6– Quilombos da Paraíba.....	38
IMAGEM 7 – Comunidade Gurugi-Ipiranga.....	39
IMAGEM 8 – Lenita Lina do Nascimento (Dona Lenita)	40
IMAGEM 9 – Ana Lúcia do Nascimento (Mestra Ana do Coco)	41
IMAGEM 10 – Zé de Lela	42
IMAGEM 11 – Fachada da Escola Municipal José Albino Pimentel	46

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Comparativo da Educação do Campo e Educação Rural.....	27
QUADRO 2 – Políticas educacionais para área do campo.....	30
QUADRO 3 – Políticas Públicas Educacionais e Jurídicas para a população negra	36
QUADRO 4 – Projeto Clamores Antigos	48
QUADRO 5 – Projeto Escola Experimental de Cinema	52
QUADRO 6 – Educar pra Valer	56

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A POPULAÇÃO NEGRA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO.....	19
2.1 O desenvolvimento da educação do campo no cenário brasileiro a partir do protagonismo dos movimentos sociais do campo.....	26
3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA BRASILEIRA E PARAIBANA.....	32
3.1 Comunidades quilombolas como marcas expressivas da resistência: a Comunidade Quilombola Gurugi-Ipiranga do Conde/PB.....	37
3.2 Educação Escolar Quilombola, conquistas do movimento negro e quilombola: A escola Quilombola José Albino Pimentel.....	44
4 O ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ ALBINO PIMENTEL.....	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS.....	62

.

1 INTRODUÇÃO

A luta pela terra e pela educação no Brasil vem desde o período oitocentista com a agência¹ política da população negra que foi escravizada durante quase quatro séculos nesta nação. Ou seja, é uma história marcada pela herança escravagista, um período que marca um contexto histórico em que o povo negro teve seus direitos fundamentais negados, até mesmo ao ponto de não ser considerado como ser humano. Nesse sentido, convém afirmar que as reivindicações dessa população para terem direito à terra para morar e dela tirarem a sua subsistência, assim como terem uma educação que valorize as suas particularidades é algo de total relevância e que não poderíamos deixar de mencionar neste estudo.

Além da negação do acesso à terra que foi legitimado por leis, negros/as também passaram por um processo excludente no âmbito educacional, mediante o qual não puderam ter pleno acesso à escola, sendo deste modo impedidos de aprender a ler e a escrever no âmbito da educação formal e de contar a sua experiência social pelo seu olhar. A ocorrência desses fatos criou, na história, grandes lacunas sobre a participação da população negra na construção do Brasil, o que revela uma das expressões do racismo na sociedade brasileira.

Em vistas do preenchimento dessas lacunas e na luta contra as tantas formas de racismo, tem-se o protagonismo dos movimentos negro e de mulheres negras como uma importante contribuição do povo negro na sociedade brasileira e mundial. Parte dessas lutas se reflete nos esforços para angariar políticas públicas, sociais e educacionais com recorte racial. Além disso, o fato de termos a questão racial sendo discutida, pesquisada e refletida nos espaços sociais, escolares e nas universidades também é reflexo do trabalho árduo e secular desses movimentos sociais.

A Educação do Campo é originária dessa processualidade de reivindicações por uma educação que contemplasse as especificidades da população a partir da pertença a determinado território. Ela ganhou forças por meio dos movimentos sociais do campo em contraposição à educação rural até então ofertada, a qual tinha por pretensão a desvalorização dos saberes oriundos do meio rural, em vistas de introduzir somente o conhecimento urbano na produção e reprodução de um conhecimento acrítico e sem

¹ Agência – é uma categoria elaborada por Asante (2016), para designar protagonismo negro, na perspectiva da afrocentricidade.

reflexão da realidade vivenciada pela população camponesa e das situações de exploração no campo.

No cenário brasileiro e, especificamente, no estado paraibano, tivemos o protagonismo de lideranças de movimentos sociais e organizações que atuaram arduamente a favor das famílias do campo, e juntos com a população do campo protagonizaram a luta pela terra e pela educação. Exemplo disso, nas Ligas Camponesas, foi a luta de João Pedro Teixeira e de sua esposa Elizabeth Teixeira, a qual assumiu a liderança das Ligas após o assassinato do seu companheiro em 1962, um movimento que teve a sua origem datada na década de 1950 e interrompida em 1964 com o golpe militar; outro caso exemplar foi o de Margarida Maria Alves, sindicalista paraibana morta brutalmente em 1983, ela era a principal liderança do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande (PB), movimento esse que teve seu início nos anos 1970 e é atuante até os dias atuais; os movimentos por terra e educação também ganharam vigor com a Comissão da Pastoral da Terra, iniciada em 1975, prestando assessoria à população do campo e com o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984, dentre outros movimentos sociais em nível nacional que também atuaram por essa causa.

Constatamos nos séculos XX e XXI avanços expressivos na área da Educação tanto para a população do campo como para a população negra e quilombola, gerando uma considerável expansão muito em função da constância dos movimentos sociais do campo, dos movimentos negros e das mulheres negras, uma vez que a pauta da educação é considerada como relevante para a transformação da sociedade. Portanto, a concretização das políticas públicas e sociais para a área educacional foi conquista desses movimentos sociais que arduamente colocaram e reivindicaram suas pautas na elaboração das políticas que temos hoje.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito social e de forma tímida foram incluídas nesse Marco Legal, abordagens relacionadas à população do campo, questão racial e quilombola. E um dado a ser mencionado é que a pauta sobre a educação das relações étnico-raciais, que já vinha sendo discutida no meio dos movimentos sociais negro e no congresso desde 1983 com Abdias Nascimento, não foi incluída.

Em 1996 tivemos avanços no campo educacional com a implementação da Lei 9.394/ 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) e 2003 com a lei 10.639 alterando o texto base dessa lei com as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa alteração na LDB (1996) trouxe, para o âmbito da sociedade e para as escolas, a participação da população negra na historiografia brasileira e africana e a participação dos movimentos negros e da sociedade civil que contribuíram para a efetivação dessa lei.

O diálogo com o Projeto Político-Pedagógico da escola quilombola José Albino Pimentel entre a Educação do Campo, a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola, tende a corroborar com a atuação da comunidade escolar na efetivação desses marcos legais.

Seguindo esta linha de raciocínio, no percurso investigativo em tela, fez-se necessário responder às seguintes questões norteadoras: Como o racismo estrutural e institucional condicionaram a construção do Projeto Político-Pedagógico da EMEIEF José Albino Pimentel? Em que medida as especificidades da realidade do campo e quilombola estão presentes no Projeto Político-Pedagógico da EMEIEF José Albino Pimentel?

Convém assinalar que este trabalho teve como objetivo geral investigar como e em que medida as premissas da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola estão contempladas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) José Albino Pimentel, de modo a averiguar os impactos do racismo estrutural e institucional e da desigualdade social e territorial nesse processo.

Enquanto objetivos específicos esta monografia buscou:

Identificar o entrelaçamento da agência política da população negra com os movimentos sociais do campo no contexto da luta pela terra e pela educação;

Apresentar os principais elementos do processo sócio-histórico e político da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil;

Apontar especificidades das características sociais, culturais, políticas e econômicas que propiciam caracterizar as particularidades da Educação Escolar Quilombola; e,

Examinar as dimensões da Educação do Campo e das Relações Étnico-raciais que estão contempladas no Projeto Político-Pedagógico da EMEIEF José Albino Pimentel.

As inquietações para trabalhar essa temática surgiram nas participações em eventos e encontros desenvolvidos pelo movimento negro e das mulheres negras da

Paraíba e pela participação na Residência Pedagógica (UFPB) realizada na escola José Albino Pimentel.

A relevância desse estudo reside no fato de vivermos numa sociedade na qual o racismo estrutural e institucional atinge diretamente a população negra e se expressam pelas desigualdades econômica, social, territorial e educacional, e as mulheres negras são as mais atingidas pelo racismo e por esse processo excludente.

Nesse sentido, surge o aprofundamento nos estudos sobre a intercalação da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais para que se tenha uma educação antirracista nas escolas, como também uma educação que trabalhe as particularidades que envolve as pessoas do campo e quilombola. Até porque as políticas educacionais existentes são fruto das lutas de homens negros e mulheres negras que passaram por processos formativos-educacionais para potencializar seus argumentos no processo de elaboração das leis e na sua efetivação, mostrando assim a importância de uma educação crítica-reflexiva dentro e fora dos movimentos sociais e na sociedade.

Este trabalho está dividido em quatro pontos: no primeiro está a introdução, que contempla a justificativa e delimitação do tema, problema, objetivos e inquietações; no segundo, o debate teórico sobre o contexto da luta pela terra e pela educação da população negra e dos movimentos sociais do campo, especialmente os movimentos sociais do campo da Paraíba; o terceiro abrange o contexto sócio-histórico e político para a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais e sua interseccionalidade com a Educação Escolar Quilombola (EEQ) e o quarto ponto contextualiza a análise dos dados a partir da articulação da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais no Projeto Político-Pedagógico da Escola Quilombola José Albino Pimentel. A quinta e última parte deste trabalho traz as suas considerações finais, que dialoga com a síntese dos resultados e responde às questões norteadoras.

2 A POPULAÇÃO NEGRA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NA LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO

A constituição da questão agrária no Brasil no período colonial, momento este caracterizado pela escravização da população negra brasileira, é assinalada pela divisão territorial e exclusão da população negra a aquisição de terras, denominadas de: capitânicas hereditárias, sesmarias (1534-1822) e a lei nº 601 de 1850², conhecida como lei de terras. Sendo que as capitânicas hereditárias oficializaram o processo de colonização no Brasil, as sesmarias caracterizadas pela divisão menores das capitânicas hereditárias com o objetivo de povoar e cultivar alimentos nessas terras. Assim dando início a distribuição de grandes extensões territoriais a um único dono, ou seja, contribuindo para a desigual distribuição de terras no Brasil dando origem aos grandes latifúndios e a Lei de Terras (Lei nº 601/1850) que antecedeu a lei de abolição da escravidão em 1888 e demarcava que só poderia adquirir terras aqueles com meios financeiros para comprá-las do Estado.

Assim sendo, o processo histórico da população negra no período oitocentista foi de exclusão à terra e veremos a seguir que essa exclusão também ocorreu no campo da educação e que foi legitimada pelo Estado por meio constitucional.

O Decreto de nº 7.031 de 6 setembro de 1878, conhecido como o Decreto de Leônicio de Carvalho, criou os cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do sexo masculino, funcionando das seis as nove horas da noite, destinado aos homens livres e libertos.

No artigo 5º do decreto Leônicio de Carvalho aborda-se a questão da matrícula informando que “nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos” (Brasil, 1878, texto igual ao original). Vetando, assim, a possibilidade de acesso à escola noturna aos homens negros e mulheres negras que estavam em condição de escravizados/as.

Em relação ao Decreto nº 7.031 o autor e a autora Gonçalves e Silva (2000, p. 136) relatam que:

[...] as escolas noturnas representaram, no período em questão, uma estratégia de desenvolvimento da instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismo de exclusão, baseados em critérios de classe (excluía-se abertamente os cativos) e de raça (excluía-se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que

² Mais informações sobre a Lei de Terras no site: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>.

amparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente.

Para ter acesso a escola noturna os homens escravizados dependiam da permissão dos seus senhores para frequentá-la e devemos levar em consideração que tendo acesso ao ensino isso ocorreria após um dia e/ou noite árdua de trabalho. Marcando, então, “a continuação dos impedimentos de acesso à escola, pois mesmo se os senhores consentissem tal participação, outra forma de restrição nesse caso seriam as condições físicas e mentais após um dia exaustivo de exploração do seu trabalho” (LEANDRO, SOUSA & SOUSA, 2020, p. 599).

No tocante a desproteção educacional vivenciada pela população negra ao longo dos séculos as autoras Leandro, Sousa e Sousa (2020, p. 599) afirmam que:

[...] as reformas educacionais do século XIX, embora apresentassem formas universais, democráticas e gratuitas de ensino, não construíram mecanismos reais para que a população negra liberta da escravidão pudesse se desvencilhar do processo de exclusão e incluam-se no mundo da escolarização.

E desse modo o que pôde ser visto foi o “Estado utilizando de seus preceitos legais para manter o distanciamento desta população em relação à escola e com isso agravando mais ainda a exclusão sócio educacional dos negros e das negras no Brasil.” (LEANDRO, SOUSA & SOUSA, 2020, p. 599). E esse impedimento como vimos tanto ao acesso à terra como à educação no período oitocentista, revela-nos, atualmente, a relevância de articular a questão racial com luta pela terra e pela educação, pois são marcos históricos que se inter cruzam e mostram como vem sendo trabalhado pelos movimentos sociais em suas especificidades.

Na perspectiva da autora Maria da Glória M. Gohn (1997, p. 251) os movimentos sociais são “ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes, camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil”. Assim, pelas ações dos movimentos sociais suscitam transformações nas esferas públicas e deste modo contribuindo para o desenvolvimento e a transformação da sociedade civil e política.

Na perspectiva marxista da análise acerca dos movimentos sociais, têm-se que se refere:

[...] a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/ou opressão sociopolítica e cultural [...] do processo de luta histórica das classes e camadas em situação de subordinação (GOHN, 1997, p. 171).

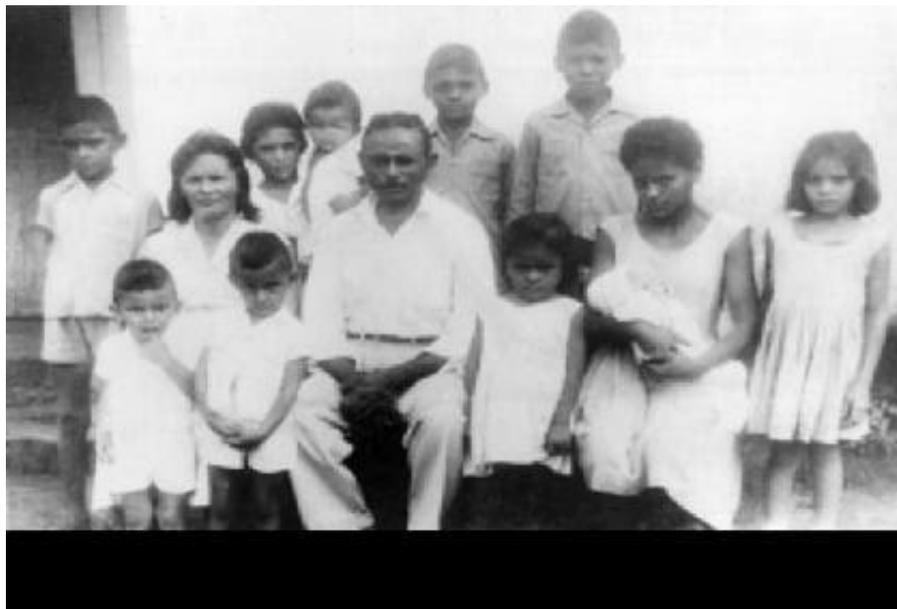
Para elucidar os processos de lutas sociais no meio rural a partir da reflexão trazida por Gohn (1997) na luta pela transformação da sociedade civil e política, iremos contextualizar a história de luta e resistência dos movimentos sociais do campo a partir das Ligas Camponesas³ (1950), na Paraíba na liderança de João Pedro Teixeira e Elizabeth Teixeira; do sindicalismo rural o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande (PB), na liderança de Margarida Maria Alves; da Comissão da Pastoral da Terra (1975) e do Movimento dos Trabalhadores e das trabalhadoras Rurais Sem Terra (1984).

As Ligas Camponesas (1950 - 1964), movimento descontinuado em virtude do golpe militar instalado no Brasil a partir do decreto do Ato Institucional nº 5, conhecido como AI-5, que durou duas décadas. As Ligas Camponesas na Paraíba, conforme já apontado, tiveram as lideranças de João Pedro Teixeira (trabalhador sem-terra e negro) e depois do seu assassinato (1962), a da sua esposa Elizabeth Teixeira, ambos referência na organização camponesa.

A família Teixeira ficou conhecida nacionalmente após o cineasta Eduardo Coutinho produzir o filme “Cabra Marcado pra Morrer” que teve o início das filmagens no ano de 1964, mas devido ao golpe civil-militar teve que interromper as gravações.

Como observamos na imagem 1, a família de João Pedro Teixeira e Elizabeth Teixeira ao lado dos seus 11 filhos e filhas.

³ Para conhecer mais sobre as Ligas Camponesas na Paraíba indicamos o livro: “Memória do povo: João Pedro Teixeira e as Ligas Camponesas na Paraíba (Van Ham et al. 2006).

IMAGEM 1 – Família de João Pedro Teixeira e Elizabeth Teixeira

Fonte: Brasildefato.com.br (2021).

Após assumir a liderança das Ligas Camponesas na Paraíba, Elizabeth foi presa em diversas ocasiões e quando veio a efetivação do golpe em 1964, ela teve que fugir e viver clandestinamente assumindo a identidade de Marta Maria Costa e se refugiou em São Rafael no Rio Grande do Norte que fica a 216 km da capital estadual Natal, com o filho Carlos. Em 1981, Elizabeth Teixeira foi encontrada pelo cineasta Eduardo Coutinho e retomaram as filmagens do documentário “Cabra Marcado para Morrer⁴” do diretor Eduardo Coutinho que resgata a memória dos acontecimentos políticos ocorridos no interior do Nordeste, sendo um filme interpretado e protagonizado pelos camponeses e pelas camponesas.

A seguir apresentamos a imagem 2, com a líder Elizabeth Teixeira aos 94 anos de idade.

⁴ Filme “Cabra Marcado para Morrer” diretor Eduardo Coutinho. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VxzgLPyLIf4>. Acesso em 21 nov 2021.

IMAGEM 2: Elizabeth Altino Teixeira

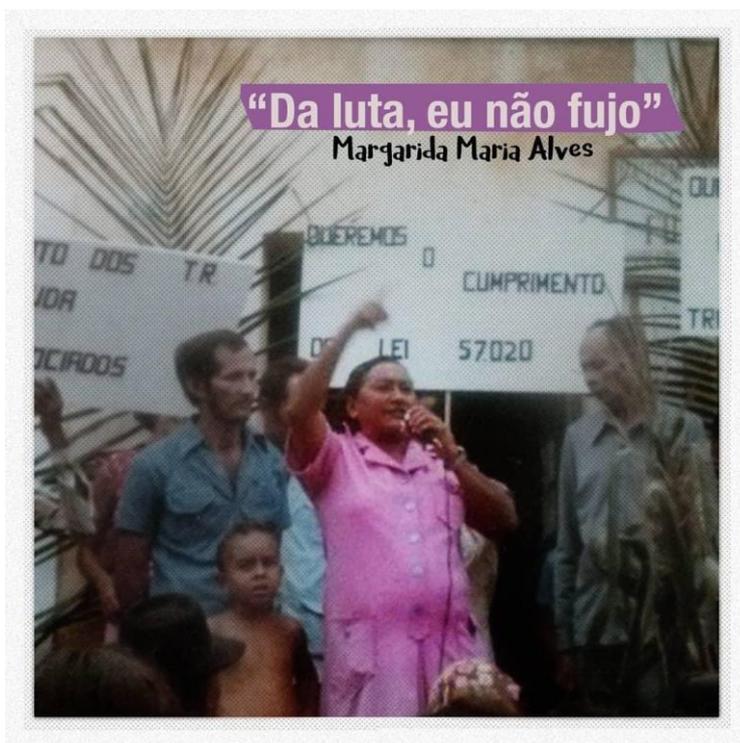
Fonte: brasildefato.com.br (2018).

A imagem 2 acima corresponde a um registro do 94º aniversário de Elizabeth, em 2019, uma figura importante da e na luta camponesa e que continua sendo uma grande referência para o movimento do campo.

O sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande (PB), iniciou suas atividades nos anos de 1970 e teve como liderança Margarida Maria Alves (assassinada em frente à sua casa em 1983). Margarida foi uma das primeiras mulheres a exercer um cargo de direção sindical no país e, no Estado da Paraíba, foi a primeira mulher a lutar pelos direitos trabalhistas durante a ditadura militar e isso aos 40 anos. No campo educacional Margarida lutou pelo direito do fim do trabalho infantil nas lavouras e canaviais, para que assim as crianças pudessem estudar e criou o programa de alfabetização para adultos inspirada nos modelos de educação pautados pelo educador Paulo Freire, com o objetivo de conscientização e ensino de mais trabalhadores.

Na imagem 3 veremos a atuação de Margarida junto aos trabalhadores e trabalhadoras do campo no dia 1º de Maio de 1983, dia do trabalhador.

IMAGEM 3 – Margarida Maria Alves



Fonte: Arquivo/Contag (1983).

Na imagem 3 vemos Margarida Maria Alves⁵ em um ato político. Ela é símbolo da luta feminina no Brasil e um dos maiores nomes na luta sindical no Brasil, na Imagem 3 vimos a foto de Margarida discursando no dia 1º de maio de 1983, momento em que proclamou uma de suas falas mais marcantes: “Da luta eu não fujo. É melhor morrer na luta do que morrer de fome” e após três meses deste evento Margarida foi brutalmente assassinada em frente a sua casa e desde o ano 2000 ocorre nacionalmente a Marcha das Margaridas reunindo agricultoras, quilombolas, indígenas, pescadoras, extrativistas e mulheres do centro urbano de todo o Brasil.

A Comissão Pastoral da Terra (CPT) nasceu em 1975, em plena ditadura militar, durante o Encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, no estado de Goiânia (GO), organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a sua origem está ligada à Igreja Católica. Portanto, surge como resposta às desigualdades socioeconômicas, violências e violações de direitos vivenciadas pelos trabalhadores e

⁵ Para aprofundamento da história de Margarida Maria Alves indicamos a leitura do livro “**Margarida, Margaridas:** memórias de Margarida Maria Alves (1933-1983)” de autoria da pesquisadora Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira.

pelas trabalhadoras rurais, posseiros e peões, sobretudo na Amazônia. A seguir na imagem 4 veremos a bandeira que representa a CPT.

IMAGEM 4 – Bandeira da Comissão Pastoral da Terra (CPT)



Fonte: cptnacional.org.br (2021).

O trabalho da Comissão da Pastoral da Terra (Imagem 4), adquiriu dimensão e totalidade diferentes em cada região, o que vai de acordo com os desafios que a realidade apresenta. Atua junto aos posseiros da Amazônia, sem-terra, atingidos por barragens, acompanha assalariados rurais, boias-frias no suporte, na organização dos homens e das mulheres do campo, pois o protagonismo das ações é direcionado por eles e por elas. Deste modo, sendo os agentes de sua própria história de luta, reivindicação e de resistência nas ações do campo latifundiário e do agronegócio.

Um dado importante a ressaltar da ação da CPT é sua atuação no registro, catalogação e documentação sobre as violências no campo. O movimento nomeou esse setor como Centro de Documentação Dom Tomás Balduino, que anualmente publica o relatório “Conflitos no Campo Brasil”. Com essa pesquisa visa denunciar as violações de direitos e os conflitos em que os homens e as mulheres do campo estão envolvidos e da violência que sofrem.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se consolidou em 1984 no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, e desde a sua gênese tem seu foco na luta pela terra, pela Reforma Agrária, por alimentos de qualidade e sem agrotóxicos, pela Educação do Campo, mediante a formação continuada de seus militantes e a constituição de uma sociedade mais justa e com igualdade de direitos.

A bandeira do MST hasteada nos assentamentos e nos acampamentos é a marca da presença do movimento, como veremos a seguir na imagem 5.

IMAGEM 5 - Bandeira do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra.



Fonte: Vermelho.org (2018).

A bandeira do MST (Imagem 5) em seu centro traz a imagem do homem e da mulher do campo, protagonizando que a mulher que muitas vezes foi excluída agora também protagoniza essa luta.

O MST trouxe para o cenário nacional a questão da concentração fundiária que tem sua gênese com a Lei de Terras, de 1850. É nesta lei que encontramos a origem de uma prática do latifúndio brasileiro: a grilagem de terra. Para o MST (2021) a grilagem de terra é a “apropriação de terras devolutas através de documentação forjada – que regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural e formalizou as bases para a desigualdade social e territorial que hoje conhecemos”.

No cenário brasileiro estão sendo plantadas sementes sobre a discussão articulada sobre terra, raça e classe. Sendo um marco importante em nossa história, pois enegrece a história do meio rural, composta por afro-brasileiros e que tem em suas raízes a narração de um contexto histórico que por muitos anos foi deturpado, mas que atualmente está sendo ressignificado pelos negros e pelas negras.

2.1 O desenvolvimento da educação do campo no cenário brasileiro a partir do protagonismo dos movimentos sociais do campo

Nessa pesquisa não pretendemos fazer uma análise profunda sobre o contexto sócio-histórico da Educação do Campo, mas trazer elementos que contribuíssem para a reflexão e o entendimento de como ocorreu essa construção no Brasil, pois esse trabalho objetivou proporcionar ao leitor e a leitora uma reflexão crítica para aprofundar sobre a temática.

Antes de adentrar na discussão sobre educação do campo é relevante mencionarmos que no meio rural o processo de ensino que perdurou por anos foi a educação rural, uma educação descontextualizada que valorizava os conhecimentos oriundos do centro urbano e, deste modo, desvalorizando os saberes e conhecimentos presentes no campo.

Iremos mostrar no quadro 1 a seguir as características elencadas por Alencar (2010) da Educação do Campo e da Educação Rural por intermédio dos estudos dos autores e autoras precursores/as da Educação do Campo como: Caldart (2004); Molina (2004); Fernandes (2004, 2006); Arroyo (2004) e Cerioli (2004).

QUADRO 1 - Comparativo Da Educação Do Campo E Da Educação Rural

EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO RURAL
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade	Confronto campo-cidade
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, conseqüente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconseqüente, intranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
Educação <i>no e do</i> campo.	Educação <i>para o</i> campo.

Fonte: Alencar (2010, p. 215).

No modelo de educação rural os camponeses e as camponesas não são protagonistas do processo agrário e da construção da sua história, mas subalternos aos interesses do capital, ou seja, a educação rural em seu processo de criação foi pensando

por pessoas que tinham o interesse de manter a desigualdade educacional e a manutenção de um pensamento de inferiorização do que existe no campo e de manter a população camponesa alienada ao processo de expropriação e exploração da sua mão de obra e da sua produção.

Para compreendermos a Educação do Campo, se faz necessário entender a tríade campo – educação – política pública (CALDART, 2012), podemos observar que essas três categorias estão interligadas, como mostra o quadro acima no comparativo da educação do campo e educação rural. E assim, é necessário entender que a luta pela educação do campo caminha de mãos dadas com a luta pela terra e pela reforma agrária e a materialização das políticas públicas deverá englobar essa estrutura da tríade para que assim seja realmente efetivada a Educação do Campo.

A luta pela garantia do direito ao conhecimento e à educação escolar é uma reivindicação antiga dos movimentos sociais do campo, ganhando força na década de 1990 com o Movimento Social dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST), momento em que foi possível observar a ampliação, nos mais diversos espaços, do debate sobre a educação do campo.

Nesse sentido, o final de século XX é protagonizado pelos movimentos sociais do campo reforçando a pauta da educação para a população do campo, mas uma educação que seja no e do campo, ou seja, que respeite os valores, os conhecimentos e saberes da população camponesa e que seja uma educação realizada com eles (elas) e para eles (elas). Portanto, uma educação que fortaleça a identidade da população camponesa (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

No momento em que os movimentos sociais do campo incluem em suas pautas a luta pela educação, contrapondo-se à educação rural que segundo a autora Caldart (2004, p. 3):

[...] historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto de instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoas (CALDART, 2004, p. 3).

Podem ser observados na história brasileira, especialmente nos anos 2000, os avanços e as conquistas para a educação do campo, porém devemos enfatizar que essas conquistas foram alcançadas por meio das lutas e reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Os movimentos sociais do campo junto com pesquisadores e pesquisadoras foram se organizando e desenvolvendo encontros nacionais para refletir qual o modelo de educação deveria ser desenvolvida no campo, já sabendo que seria uma que se contrapusesse a Educação Rural, visto que essa já estava sendo desenvolvida no meio rural e era sabido que sua ação contribuía para a perpetuação da desigualdade social. Então, esse modelo de educação proporcionava uma formação acrítica, com desvalorização dos conhecimentos oriundos do meio rural e uma supervalorização da zona urbana e também de onde eram baseados os conteúdos para a escola do campo.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) pouco alcançou a população rural, porque a escolarização desse povo continuava em situação de desigualdade por ainda introduzir a lógica da área urbana no meio rural e de não ter os mesmos investimentos financeiros que tinham as escolas da área urbana e após 8 anos da sua implementação, temos a conquista na área da educação a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional (LDB/1996), mas que ainda não contemplavam as especificidades da área do campo (ALENCAR, 2010).

O início do novo século é palco da intensificação das reivindicações da população do campo, dos movimentos sociais do campo e de intelectuais, o que culminou em conquistas de políticas públicas e educacionais que contemplassem em suas linhas o campo, como:

[...] espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, com o trabalho, sua cultura, suas relações sociais. Esta neoconcepção educacional não está sendo construída *para* os trabalhadores rurais, *mas por eles, com eles*, camponeses (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 4, grifo das autoras).

Desta forma, garantindo a população do meio rural o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18). Portanto, pela valorização de uma educação para as pessoas que moram e tiram sua subsistência do campo.

Mesmo diante do cenário de disputas acirradas, os movimentos sociais do campo conquistaram importantes políticas na área educacional que foram implantadas para o campo como veremos no quadro 2.

QUADRO 2 – Políticas Educacionais para área do campo

Ano	LEGISLAÇÃO
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB ⁶ .
2001	Parecer CEB/CNE, nº 36/2001.
2002	Resolução CEB/CNE, nº 01/2002 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.
2006	Parecer CEB/CNE, nº 01/2006 Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo.
2007	Decreto nº 6.040/2007 Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
2008	Resolução CNE/CEB nº 2/2008 Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
2010	Decreto nº 7.352/2010 Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Fonte: Elaboração da autora (2021).

Dentre essas políticas, vamos destacar a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, de 2010, por ser um marco, pois define quem são as populações do campo e a escola do campo em seu Art. 1º, informando que:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, *os quilombolas*, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou

⁶ Em seus Artigos 23 na flexibilização da organização curricular e 28 com a implantação de uma educação que atenda as especificidades da população rural.

aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (grifo nosso) (BRASIL, 2010).

A partir desse Decreto de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, definiu-se quem são a população do campo e dentre essa população está a quilombola que iremos nos debruçar no próximo capítulo e as especificidades da escola do campo. Portanto, as políticas mencionadas no quadro 2 contribuíram para modificar a estrutura da educação no meio rural, pois com a Educação do Campo as escolas do campo têm as diretrizes e os princípios para nortear suas atividades.

3 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA BRASILEIRA E PARAIBANA

Nos estudos sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, temos como referência a autora e pesquisadora negra Nilma Lino Gomes e como a autora e pesquisadora negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que foi relatora do Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar quilombola.

O nosso norteamto neste capítulo em termos das legislações será pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. E pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Pela luta secular dos movimentos negros e das mulheres negras no Brasil, podemos hoje está discutindo no âmbito escolar e nas universidades sobre a educação da população negra e incluir a sua história e cultura nesses espaços. Portanto, sendo um processo de reparação da desigualdade social e histórica no âmbito educacional e na luta por uma educação antirracista.

Na sociedade brasileira os movimentos negros e das mulheres negras contribuíram para que “ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro” (GOMES, 2017, p.18). Então, atuaram para que fossem elaboradas e implementadas políticas públicas que contribuíssem com as ações afirmativas, para corrigir as desigualdades raciais presentes na sociedade e acumuladas historicamente. Assim, Nilma Lino Gomes (2017, p. 18) ressalta que:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

O conhecimento científico produzido atualmente sobre a temática racial e africana pela perspectiva da criticidade e da emancipação, de acordo com a autora Gomes (2017) não teria sido produzido se não houve a participação dos movimentos negros nesse campo de conhecimento. E no Brasil temos importantes intelectuais negros e negras que contribuíram com suas pesquisas e sua vida na produção de conhecimentos científicos como: Beatriz Nascimento, Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Lélia Gonzáles, Luiza Bairros, Neusa Sousa Santos, Abdias do Nascimento e dentre outros e outras que já vinham produzindo conhecimento sobre a questão racial em diferentes campos do conhecimento.

Todavia, pela dominação eurocêntrica do conhecimento científico as produções dos e das intelectuais negros e negras foram invisibilizados, o autor Boaventura Sousa Santos (1997) chama essa invisibilidade da produção teórica de Epistemicídio. Mas a um dado relevante a ser chamado atenção sobre esse conceito, pois se não for contextualizado criticamente, de acordo com a autora negra Sueli Carneiro (2005) esse conceito pode ficar vago e passível de ser utilizado erroneamente.

Nesse sentido a autora explica que Epistemicídio é:

[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A partir da explicação de Carneiro sobre o Epistemicídio contribui para que possamos identificar como esse conceito está inserido na sociedade e no nosso cotidiano educacional e assim entender as diversas formas que se mostra as contradições vivenciadas pela população negra com relação à educação e, principalmente, as desigualdades raciais nesse campo (CARNEIRO, 2005).

No ano de 1987 ocorreram em todo território brasileiro a Assembleia Nacional Constituinte para a construção da Carta Magna e nas assembleias havia a atuação do Movimento Negro incluindo nos debates a pauta racial e sobre o racismo. Assim, o

Movimento Negro ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública, ressignificou e politizou a raça, oferecendo uma abordagem emancipatória (GOMES, 2017).

Pela participação árdua dos movimentos negros e das mulheres negras na Assembleia Nacional Constituinte as autoras Gomes e Rodrigues (2018, p. 930) relatam que:

Negras e negros organizados politicamente no Brasil sempre reconheceram que a luta contra o racismo não poderia acontecer separada da luta pela democracia. Por isso, no processo de retomada democrática dos anos de 1980 do século XX, o movimento negro foi um protagonista importante na construção da CF/88.

No processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 houve a participação ativa dos movimentos sociais, só que muitas das pautas do movimento negro não foram contempladas no texto final dessa constituição. Mesmo assim, podemos dizer que os negros e as negras foram e são atores e atrizes políticos atuantes socialmente na construção de uma sociedade antirracista, por a construção da sociedade brasileira perpassa pela formação do mito da democracia racial e nesse processo está intrínseco com o racismo estrutural.

Nesse sentido, o racismo é estrutural de acordo do Silvio de Almeida (2018, p.38) é ocasionado pela “decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Por isso, o intelectual negro Almeida (2018, p.40) acentua que “entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas”. Portanto, o racismo faz parte da estrutura social de uma sociedade e se manifesta em atos concretos ocorridos nas relações sociais marcadas com conflitos e antagonismos e essas práticas de racismo também se manifestam nas instituições.

Por isso, de acordo com Almeida (2018, p. 29) o racismo institucional é o “resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios a partir da raça”. Consequentemente, no caso do racismo institucional o domínio do grupo formado por homens brancos se dá pela criação de parâmetros discriminatórios baseados na raça. Dessa maneira, de acordo com Almeida (2018, p.31) o domínio de homens brancos em instituições públicas, depende respectivamente “da existência de regras e padrões que

diretamente ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, [...], da existência de espaços em que se discuta a desigualdade racial”.

Após 16 anos da promulgação da Constituição Federal de 1988 o movimento negro e a população brasileira conquistam a Lei 10.639 de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Assim na lei 10639/2003 define que:

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

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

O percurso da normatização decorrente da aprovação da lei 10.639 de 2003, é uma conquista árdua para o Movimento Negro e das mulheres negras, porque desde de 1983 vem sendo pauta de disputa para torna-se lei, passando pela elaboração da CF/1988 e pela elaboração da LDB/1996 e em somente em 2003 essa pauta se materializa.

Em 2004 foi aprovado o Parecer do CNE/CP 03/2004 que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e a Resolução CNE/CP 01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas.

Adiante apresentaremos o quadro 3 com as principais legislações educacionais e jurídicas que são conquistas da população negra por meios dos movimentos negros a partir da Constituição Federal de 1988.

QUADRO 3 – Políticas públicas educacionais e jurídicas para a população negra.

ANO	LEGISLAÇÃO
1988	Constituição Federal de 1988; Prática do racismo crime sujeito à pena de prisão, inafiançável e imprescritível.
1988	Constituição Federal de 1988, art. 215; Define a importância da cultura afrodescendente para a formação cultural do povo brasileiro.
1989	Lei Antirracista nº 7.716 (Lei Caó); Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.
1995	Lei da Discriminação no Emprego, Lei nº 9.029; Ratifica o crime racial no emprego.
1996	Lei nº 9.394 (LDBEN); Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
2001	Conferência de Durban –África Conferência Mundial das Nações Unidas de 2001 contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância.
2003	Lei nº 10.639; Inclui a obrigatoriedade do ensino de história africana e da cultura africana e afro-brasileira.
2003	Decreto nº 4.886; Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana.
2010	Lei nº 12.288 Institui o Estatuto da Igualdade Racial ⁷ .
2012	Lei nº 12.711, “Lei de Cotas”.
2012	Parecer CNE/CEB nº 16/2012; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
2021	Selo Zumbi dos Palmares;

⁷ Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em 20 jul. 2020.

2021	Conferirá aos municípios que promovam igualdade racial.
	Equiparação da Injúria Racial ao Crime de Racismo

Fonte: Elaboração própria (2021).

Como podemos observar no quadro 3, o final do século XX foi marcado, em termos de políticas educacionais e da questão racial, pela tímida ou quase inexistente aparição da temática racial nas legislações. O Brasil a partir, sobretudo, dos anos 1990 passa a ser liderado pelas teorias neoliberais e de acordo com Almeida (2008, p. 69) “nas teorias liberais sobre o Estado há pouco, senão nenhum espaço para o tratamento da questão racial. O racismo é visto como uma irracionalidade em contraposição à racionalidade do Estado, manifestada na impessoalidade do poder e na técnica jurídica”. Então, a questão racial durante o estado neoliberal praticamente não é abordada, caracterizando assim a desproteção socioeducacional e econômica e a negação e violação dos direitos praticados pelo Estado.

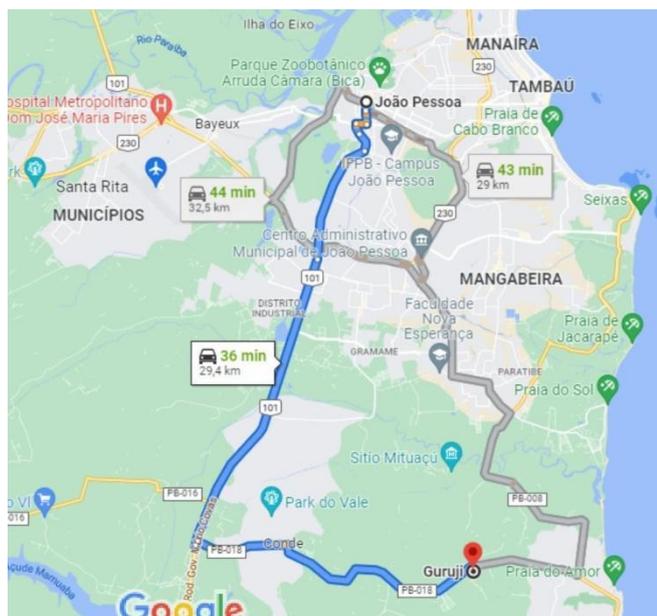
3.1 Comunidades quilombolas como marcas expressivas da resistência: a Comunidade Quilombola Gurugi-Ipiranga do Conde/PB

Podemos entender os quilombos como uma “experiência coletiva de africanos e seus descendentes, uma estratégia de reação à escravidão, somada a participação de outros segmentos da população com os quais os quilombolas interagiram em cada país, notoriamente, alguns povos indígenas” (BRASIL, 2012a, p. 5). Portanto sendo uma experiência pouco conhecida no contexto da sociedade brasileira e tendo reflexo na educação escolar.

No Parecer CNE/CEB nº 16/2012 sobre a educação Escolar Quilombola, no tocante aos quilombos informa que “não se perderam no passado. Eles se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país” (GOMES, 2012, p. 5). Uma das reivindicações históricas da população quilombola é o direito à educação e de uma educação escolar que respeite e reconheça a sua história, memória, territórios e seus conhecimentos.

Com a Carta Magna de 1988 os quilombolas conquistam por meio do Art. 68 o direito a titulação do território quilombola que está redigido da seguinte forma “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras reconhecimento da propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos

IMAGEM 7 – Comunidade Gurugi-Ipiranga



Fonte: Google Maps (2021)

A imagem 7 mostra o percurso para chegar à comunidade quilombola Gurugi/Ipiranga pela BR 101.

A comunidade possui a certidão de auto reconhecimento de comunidade quilombola emitida pela Fundação Cultural Palmares, em 2006 e estão aguardando para obter a titulação definitiva de suas terras, na comunidade vive em torno de 230 famílias.

Com a promulgação da Lei de Terras em 1850 desde então a realidade do campo foi transformada, e dentre elas a comunidade quilombola Ipiranga-Gurugi, pois a única forma de aquisição da terra foi pela compra ou pela grilagem como já mencionamos no capítulo 2.

Com isso, as autoras Almeida, Rodrigues e Marques (2018, p. 66) nos informa que:

[...] mediante essas novas dinâmicas, muitas terras consideradas de uso tradicional dos moradores do Ipiranga foram sendo apropriadas por particulares. Com o passar do tempo, esse cenário ocasionou conflitos por terras que marcaram violentamente a história da comunidade quilombola Ipiranga.

Os conflitos marcados nessa região aconteceram entre os irmãos fazendeiros Nilson e Nelson Albino Pimentel com os posseiros que viviam e retiravam **seus sustentos** daquelas terras. Diante desses acirramentos de conflitos pela terra surgiu no Conde/PB o processo organizacional da CPT nos meados dos anos de 1985, tendo como lideranças

Lenita Lina do Nascimento, conhecida como Dona Lenita (imagem 8) e sua filha Ana Lúcia do Nascimento, conhecida como Mestre Ana do coco (imagem 9), da comunidade Ipiranga.

IMAGEM 8 – Lenita Lina do Nascimento (Dona Lenita)



Fonte: Paraíba criativa (2015).

IMAGEM 9 – Ana Lúcia do Nascimento (Mestra Ana do Coco)



Fonte: Brasil de fato (2021).

No processo de luta pela terra no Conde, Dona Lenita (Imagem 8) e Ana Lúcia (Imagem 9) relataram, respectivamente:

A fundação se deu através da luta, tinha uma equipe de Pernambuco reunida com várias pessoas daqui da Paraíba e trouxeram a proposta de criar uma entidade que cuidasse das lutas de terra que estavam surgindo no estado e já eram bastante. Foi aceita a proposta e feita a criação mais hoje me foge da lembrança, a data em que isso se deu, só sei que, em 1985 ela passou a se chamar CPT. Era um apoio a luta dos trabalhadores, como continua sendo até hoje. Em 1987 fui convidada para representar os trabalhadores na luta pela terra e visitei vários países da Europa (Portugal, Itália, Bélgica, Alemanha, Holanda). Essa visita teve como objetivo, dar palestras e mostrar como estava a situação dos trabalhadores e como se dava a organização dos mesmos. Também representava Margarida Maria Alves onde havia pouco tempo de seu assassinato. Estas entidades que me convidaram eram as mesmas que davam ajuda financeira a CPT para as lutas dos trabalhadores. Lá estavam padres, freiras e pessoas que eram comprometidos com a luta (ALMEIDA, 2015, p. 87 apud. NASCIMENTO, 2010 entrevista com Lenita, 2010).

Desde 1975 tenho uma relação muito forte com a luta pela terra. Minha mãe Dona Lenita (forma carinhosa como a trato) foi uma das fundadoras da Comissão Pastoral da Terra – CPT na época denominada Pastoral Rural e era naquela época “um dos cabras marcados pra morrer” e nós, seus doze filhos acostumamos a acompanhá-la em todas as lutas e mobilizações. Em nossa casa, os termos “luta pela terra”, “companheiros”, “solidariedade” e “comunidade” estavam presentes no café da manhã, almoço e janta. Depois da chacina em Alhandra em 30 de março de 1987, onde a companheira e prima Bila foi brutalmente assassinada, fui convidada pelo Frei Anastácio para trabalhar como secretária da CPT onde permaneci por 10 (dez) anos. De 1988 a 1998, participei de todas as lutas de terra do litoral ao sertão paraibano, onde adquiri uma vasta experiência que me acompanha até hoje (ALMEIDA, 2015, p. 87. Apud NASCIMENTO, 2010).

Esse período de conflitos⁸ por terra marca na história dessas comunidades o luto e a revolta pelo assassinato de duas lideranças e companheiros de lutas: José Avelino, conhecido como Zé de Lela⁹, assassinado em 29 de dezembro de 1988 e de Severina Rodrigues da Silva, conhecida como Dona Bila, assassinada em 30 de março de 1989.

A imagem 10 retrata Zé de Lela na comunidade Ipiranga, que estavam junto aos seus companheiros e companheiras de luta no Gurugi.

⁸ Para conhecer mais sobre a história de conflitos e resistência da comunidade quilombola Ipiranga indicamos o vídeo: Coisas do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IXeqAmgc9UM&list=LLJCKqYoaHAWZ61qDLxflg&index=9&t=0s>

⁹ Para ampliação de conhecimento sobre o militante Zé de Lela, indicamos a dissertação do pesquisador negro e quilombola Ancelmo Rodrigues da Silva “SILVA, Ancelmo Rodrigues da. MEMÓRIA E LUTA CAMPONESA: o protagonismo de José Francisco Avalino (Zé de Lela), no Assentamento Gurugi II – Município do Conde – PB. João Pessoa, 2018.

IMAGEM 10 – Zé de Lela.



Fonte: Print do Documentário Coisas do Brasil, (2009).

No enterro de Dona Bila, Dom José Maria Pires, faz a seguinte reflexão sobre os corpos caídos que se transformam em sementes:

Ouve, Pai, as nossas orações porque como vossa filha Severina [...] já caiu Zé de Lela, caiu Bila, mas caíram como a semente que cai no chão e a chuva da graça de Deus fará essas sementes crescerem para darem muitos frutos e um dia a gente vai ver que essa semente e que este sangue não foi perdido, porque Deus, pelo sofrimento deles, pela morte deles, pelo sofrimento e pela união nossa, vai dar a vitória a todo o povo. Então acompanhando Bila como aqueles amigos que acompanharam Jesus para o sepultamento de Jesus que deu a vida, também, acompanhando Bila para o sepultamento a gente vai com o coração ferido, mas com aquela esperança, que é certeza de que a ressurreição dela está a caminho, amém (SILVA, 2018, p. 38 Apud. COISAS do Brasil, 2009).

Dom José Maria Pires, diante do ocorrido, afirmou que: “não se curvou diante das injustiças contra os empobrecidos de modo que seu objetivo não era levar só a pregação da palavra de Deus, pois sua pregação não é meramente teórica, mas denuncia claramente as injustiças e aponta as suas causas” (SILVA, 2018, p. 37). E Diante dessas mortes e pelas repressões vivenciadas os moradores ficaram receosos para apontar os limites territoriais da comunidade por essa está inserida no espaço de especulação imobiliária.

A história conflituosa e as perdas vivenciadas pelos moradores da comunidade Ipiranga para conseguirem manter-se em seus territórios tradicionais fizeram com que seus moradores tenham receio de que, ao apontarem os verdadeiros limites do território tradicional da

comunidade – que atualmente é ocupado por particulares e ainda é considerada uma área de forte especulação imobiliária -, um novo conflito possa emergir (ALMEIDA, RODRIGUES E MARQUES, 2018, p. 69).

Mesmo diante desses receios sobre o limite territorial, a comunidade não deixou de reivindicar direitos para a comunidade “como negros (as) e camponeses (as), os moradores da comunidade quilombola Ipiranga têm resistido secularmente às imposições das dinâmicas do mercado de terras e da omissão do Estado Brasileiro, no que diz respeito aos seus direitos” (ALMEIDA, RODRIGUES E MARQUES, 2018, p. 74). A comunidade, deste modo, vem resistindo e lutando por políticas públicas por meio, por exemplo, da construção de casas de alvenaria no lugar das casas de taipas por intermédio da Companhia Estadual de Habitação Popular -CEHAP e resistindo culturalmente através da prática do coco de roda¹⁰ e da criação do museu¹¹ para contar sua história.

3.2 Educação Escolar Quilombola, conquistas do movimento negro e quilombola: a Escola Quilombola José Albino Pimentel

Este estudo norteou-se na Educação Escolar Quilombola a partir do Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e da Resolução nº 8 de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Mas antes de adentrarmos no assunto é relevante informarmos que conceitualmente existem diferenças entre Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola.

A Educação Quilombola acontece nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes entre os moradores e moradoras e essas trocas implicam na valorização dos mais velhos e mais velhas, pessoas que através da sua vida carregam a experiência e a história do lugar e por meio da oralidade repassam o que aprenderam com os seus antepassados e com o acúmulo de seus processos cotidianos de luta e resistência.

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade de ensino da educação básica, que visa uma aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares, que deve reconhecer o território e a comunidade como parte do processo educativo e tendo os

¹⁰ Para conhecer sobre a história da comunidade e o coco de roda indicamos o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Gc4-vP6oNgQ&list=LLJCKqyYoaHAWZ61qDLxlf1g&index=9>

¹¹ Para conhecer o museu Ipiranga recomendamos o vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=BMYwYFBRYAQ&list=LLJCKqyYoaHAWZ61qDLxlf1g&index=7>

professores/as e a comunidade escolar como protagonistas na elaboração e execução do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico. Portanto, a Educação Escolar Quilombola busca corrigir a desigualdade histórico-social no âmbito educacional.

Sobre a educação Escolar Quilombola que teve como relatora Nilma Lino Gomes, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 menciona a necessidade de considerar o conceito de quilombo para a elaboração das diretrizes, por isso informa que:

Os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos (BRASIL, 2012a p. 5).

As comunidades remanescentes de quilombo possuem dimensões educacionais, sociais, políticas e culturais expressivas, com especialidades no contexto geográfico e histórico brasileiro. Diante dessas dimensões, em 20 de novembro de 2012, após um longo período de reivindicação dos movimentos negros e dos movimentos quilombolas foi homologado a Resolução CNE 08/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

De acordo com o Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições; b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros (BRASIL, 2012b, p. 4).

A definição de quilombo mencionada no art. 3 da Resolução CNE/08 coloca no presente o sentido do que seja um quilombo saindo do contexto historiográfico brasileiro de que quilombo está estritamente vinculado à fuga de negros e negras da escravidão. Ou seja, os quilombos passam a ser vistos como expressão histórica de uma resistência política.

A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas pelos seguintes princípios: o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas (BRASIL, 2012b).

Além dos princípios já mencionados, queremos destacar o reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola (BRASIL, 2012b).

No território da comunidade quilombola Gurugi - Ipiranga está situada a Escola Municipal Ensino Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel (Imagem 11), que fica acerca de 8 km do centro do Conde/PB e 22 km de João Pessoa, a capital do Estado da Paraíba.

IMAGEM 11 – Fachada da Escola José Albino Pimentel



Fonte: Google Mapas (2021)

A escola foi fundada em 1979, pelo governador da época, Dr. Wilson Leite Braga. Recebendo o nome de José Albino Pimentel em homenagem ao proprietário das terras de

Gurugi, um latifundiário próspero na localidade que possuía a maioria das terras na época; sendo esta, uma escolha realizada pelo poder público municipal (PPP, 2019).

A escola está inserida numa realidade campesina, atendendo estudantes da comunidade Gurugi/Ipiranga e suas adjacências. “Sendo estes de famílias de assentados, agricultores, indígenas e quilombolas, cujo poder aquisitivo dessas classes familiares estão com renda inferior ou aproximadamente, a um salário mínimo” (PPP, 2019, p. 08). E algumas dessas famílias vivem por meio de programas sociais de transferência de renda.

A escola em 2019 era composta por 235 estudantes, por 3 professores e 11 professoras, por uma gestora escolar, uma gestora adjunta, por duas agentes administrativas, por duas supervisoras, por dois auxiliares de serviços, uma cuidadora, três merendeiras e uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Enquanto espaço físico tem seis salas de aulas, uma secretaria, uma sala de AEE, dois almoxarifados, um banheiro para os professores, dois banheiros para os estudantes, uma sala de vídeo, uma brinquedoteca e um refeitório.

O Projeto Político-Pedagógico EMEIEF José Albino Pimentel tem por objetivo Geral: Oferecer uma educação de qualidade que potencialize as capacidades cognitivas, afetivas, sociais, considerando os saberes e fazeres do campo, essenciais para a construção de uma sociedade democrática, autônoma, ética, inclusiva, sustentável e fraterna.

E dentre os objetivos específicos destacamos: Ensinar com vistas à aprendizagem e aos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente válidos; Educar para a transformação da realidade social, valorização a vida e a dignidade humana, orientada pelo conhecimento e pela ética; Orientar o estudante para gestar e construir seu projeto de vida de forma responsável durante o seu percurso formativo; Incentivar e valorizar os aspectos culturais da comunidade por meio dos projetos vivenciados na escola.

No próximo capítulo adentramos na apreciação do Projeto Político-Pedagógico da Escola M.E.I.E.F. José Albino Pimentel, no entrelaçamento da Educação do campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais. Ressaltamos que os conceitos estudados e refletidos até o presente momento irão contribuir para a análise desta pesquisa.

4 O ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA QUILOMBOLA JOSÉ ALBINO PIMENTEL

Os marcos normativos abordados no Projeto Político-Pedagógico da escola quilombola José Albino Pimentel faz referência às políticas da Educação do Campo como da Educação Escolar Quilombola e entrelaçam esses conhecimentos por meio das práticas pedagógicas.

Nessa pesquisa damos evidência às práticas pedagógicas que são desenvolvidas na Escola Quilombola José Albino Pimentel, as quais estão incluídas no Projeto Político-Pedagógico. Analisamos os pontos contidos nas práticas pedagógicas que estão em consonância com a Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para conhecermos a materialização do entrelaçamento da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais, iniciamos com a Prática Pedagógica: Projeto Clamores Antigos, desenvolvido pelo professor da escola Manoel Cosmo.

QUADRO 4 – Projeto Clamores Antigos

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
CLAMORES ANTIGOS	
Surgimento	O grupo Clamores Antigos surgiu de forma espontânea a partir de um trabalho com teatro de fantoches desenvolvido pelo professor Manoel Cosmo com seus alunos e suas alunas sobre aspectos culturais e históricos da comunidade quilombola Gurugi-Ipiranga.
Fundação	O grupo teve início em 2013 a partir da oferta de atividade extracurricular para tratar do conteúdo da história e cultura afro-brasileiro, momento em que foi inserido o trabalho com teatro de fantoches mediado pelo professor Manoel Cosmo da Silva e tendo a participação de 25 crianças do 3º ano da EMEIEF José Albino Pimentel.
A proposta	A proposta objetivou trabalhar de forma lúdica o pensamento crítico acerca das relações étnico-raciais com ênfase na formação da identidade cultural do povo brasileiro, pautado na Lei 10.639/2003, alterada pela lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e médio.
Formação	O grupo é formado por crianças na faixa etária dos 6 aos 13 anos, alunos/as e ex-alunos/as da EMEIEF José Albino Pimentel e EMEF Lina Rodrigues do Nascimento.
O despertar dos fantoches	O quantitativo significativo do número de fantoches inutilizados pela escola despertou o interesse de inserí-los como recurso que fomentasse o estudo sobre as questões raciais de forma criativa, desconstruindo e mediando novos saberes.

O texto científico	Os textos científicos foram usados como ponto de partida para a leitura de sua própria realidade, agora anunciando no drama que os personagens viviam na encenação.
O ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
Expansão	A partir das demandas das crianças que passaram a conhecer a origem da comunidade por meio dos mais velhos e velhas da comunidade, o grupo incluiu nas apresentações do teatro de bonecas, a dança e a música africana.
Inclusão das danças e músicas	Foram incluídas o coco de roda, o maculelê e a música de tambor, sendo esses últimos a principal expressão cultural do grupo atualmente.
Foco na história local	A comunidade Gurugi-Ipiranga passou a ser o foco das histórias criadas pelas crianças.
O PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS	
A produção	A produção das histórias que compõem o enredo para apresentação de fantoche e as peças criadas, são produções das crianças que em roda de conversa elaboram o drama.
Processo de produções das crianças	Crianças alfabetizadas e não alfabetizadas, a roda, contribuem com o mesmo entusiasmo. Os que já dominam a escrita assumem o papel de escrita, os que não o fazem, contribuem partilhando suas ideias, opinando, chamando atenção para novas possibilidades. Os textos passaram a ser escritos de forma autônoma.
Criatividade	Com os bonecos em mãos, as crianças passaram a dar-lhes vida, experimentando sensações, emoções, anunciando conflitos, redesenhando sua própria história.
Troca de saberes	As crianças junto aos mais velhos descobriram a história local a partir do diálogo.
União com o Grupo Coco de Roda Novo Quilombo	O grupo percebeu que a contação de história com uso dos fantoches poderia ser enriquecida com a dança e a música de origem africana, fizeram empréstimos de instrumentos ao grupo Coco de roda Novo Quilombo, aos poucos foram inserindo uma nova linguagem artística a dança.

Fonte: Elaboração da autora, PPP escola José Albino Pimentel (2021).

Pela escola atender estudantes do campo e está situada no meio rural, é considerada escola do campo de acordo com a resolução CNE/CNB 1 de 2002, a qual em seu art 2º afirma que a identidade da escola do campo:

É definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, Art.2º).

Esse projeto dialoga com o artigo 5º desta Resolução ao dizer que as propostas pedagógicas das escolas do campo “contemplaram a diversidade do campo em todos em seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002). Ocorre que o Projeto Clamores Antigos aborda na sua produção e apresentação, ao narrar as histórias com os fantoches, os contextos culturais, étnicos, geracionais, políticos e sociais da comunidade onde as crianças vivem e moram.

O Decreto 7.352 de 4/10/2010 dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, no Art. 2º são definidos os princípios da educação do campo e evidenciamos os principais princípios que estão em conformidade com a proposta do projeto Clamores Antigos:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- [...] IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- e,
- V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

É possível observar os princípios da educação do campo no projeto acima abordado, quando as crianças junto aos mais velhos descobriram a história local a partir do diálogo esses mais velhos, da participação da comunidade na escola por meio desse projeto e da inclusão dos aspectos sociais e culturais (coco de roda, tambores, musicalidade).

Pelo fato de a Escola Albino Pimentel estar situada numa área quilombola, ela é contemplada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, decorrentes da Resolução nº 8, de 2012. No art. 7º deste documento são definidos os princípios da educação escolar quilombola. A seguir apontamos aquelas que estão apreciadas no projeto Clamores Antigos:

- [...] III -respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV -proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V -valorização da diversidade étnico-racial;

[...] VIII -reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

[...] XIX -conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

[...] XI -superação do racismo—institucional, ambiental, alimentar, entre outros –e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

[...] XVI -reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII -direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade.

A partir dos dados aqui apresentados com o norteamento das legislações, observamos a articulação da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio dos princípios dessas leis no projeto abordado neste estudo.

E, para continuarmos nossa análise das Práticas Pedagógicas na materialização da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-Raciais, apresentamos o Projeto Escola Experimental de Cinema no Quadro 5, a seguir:

QUADRO 5 – Projeto Escola Experimental de Cinema

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
ESCOLA EXPERIMENTAL DE CINEMA	
Surgimento	O Grupo Semente Cinematográfica desenvolveu o projeto piloto entre setembro de 2016 e dezembro de 2017 com o objetivo de implementar uma Escola Experimental de Cinema (ECC) na EMEIF José Albino Pimentel, da comunidade quilombola do Gurugi-Ipiranga, Conde/PB.
Implementação	O processo de implementação da Escola Experimental de Cinema foi centrada na dimensão artística do cinema e sua intersecção com a educação em direitos humanos, e se estruturou com a oferta de cursos de formação para os educadores, ateliês de criação cinematográfica para a estruturação do cineclube da escola.
O ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
Temas abordados	Na produção dos filmes-carta pelas crianças da escola, foram abordados diversos aspectos culturais e do cotidiano da comunidade

	do Gurugi-Ipiranga: os elos comunitários, a valorização dos saberes dos mais velhos, as brincadeiras antigas, a musicalidade, o encontro das gerações do Coco de Roda, a reconstrução do museu do Novo Quilombo, o mutirão do roçado, a relação com a terra e o artesanato feito do barro.
Caderno de atividades	Nas atividades multidisciplinares solicitadas aos estudantes pedia-se o registro por meio da produção escrita (biografia e entrevista) que registrasse: o desenho do mapa local, interpretação abertas de filmes (Filme “Narradores de Javé”, Curta metragem “Vida Maria”, Documentário “Quilombo de Caiana dos Crioulos Abre as Portas”, Filme: “As Rodas das Gerações do Coco”) e construção do mapa mental.
Oficinas com temas geradores	Causos e histórias conhecidas nas comunidades de Gurugi e Ipiranga; Qual a importância de conhecer as histórias da sua comunidade?; Mapa localizando as casas dos idosos das comunidades de Gurugi e Ipiranga que você conhece.; No curta metragem Vida Maria, observamos a história da geração de mulheres que trazem algumas marcas. Quais observações você faz a partir do que assistiu?; O documentário: Quilombo de Caiana dos Crioulos Abre as Portas conta as histórias de outro quilombo. Você já ouviu falar desse quilombo? E sobre o quilombo onde vive, quais histórias você acha importante contar?; O filme As Rodas das Gerações do Coco conta histórias que você conhece. Para você qual é a importância das vivências da comunidade na escola?; Escolha um idoso ou uma idosa da sua família ou que você conheça e escreva a biografia dele ou dela.

Fonte: Elaboração da autora, PPP escola José Albino Pimentel (2021).

Na resolução nº 8, de 2012 são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e o seu art. 7 aborda sobre os princípios da Educação Escolar Quilombola. Enaltecemos, na sequência, os princípios que dialogam com o projeto Escola Experimental de Cinema.

[...] III -respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;

[...] V -valorização da diversidade étnico-racial;

[...] VII -garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;

VIII -reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

XIX -conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;

[...] XI -superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;

[...] XVI -reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

XVII -direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
 [...] XX -reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Esses princípios da Educação Escolar Quilombola dialogam com a EREER e nas atividades desenvolvidas na prática do projeto Escola Experimental de Cinema estão inclusos esses princípios como vimos no quadro 5.

Sobre o projeto Escola Experimental de Cinema, a equipe pedagógica da escola quilombola Albino Pimentel relata que:

Ao resgatarmos nossas experiências com a linguagem audiovisual, em particular o cinema, após a implementação da EEC (Escola Experimental de Cinema) [...], percebemos que nos limitávamos ao uso de vídeos para ilustração de mensagens nos momentos de formação junto aos professores e planejamento com os profissionais da escola, entretenimento e ilustração para ministração de conteúdos na sala de aula. Não negamos que é possível vivenciar essas práticas, mas reconhecemos que seu campo de possibilidades é bem maior do que poderíamos imaginar (PPP, 2019, p. 43).

A inclusão do projeto na escola contribui para um novo olhar dos professores para a linguagem audiovisual, sendo um instrumento para ampliar os conhecimentos que serviram para romper barreiras e promover abertura para o novo, o que contribui para aumentar as possibilidades de formas de ensino e de aprendizagem.

A equipe da escola menciona os desafios encontrados para inserir a dinâmica do cineclubes na escola após as práticas vivenciadas na EEC, dizendo que:

[...] Compreendemos que foi um desafio trabalhar com os estudantes a compreensão de que o momento das falas precisava ser respeitado e que esse espaço deve ser ocupado de forma espontânea e motivado pelo prazer de dialogar revelando suas impressões, sentimentos e criticidade, exatamente porque ao assistirem filmes na prática do cineclubes demanda necessariamente uma posterior reflexão sobre os mesmos (PPP, 2019, p. 44).

Relatam também que viam que “reunir todos os alunos por turno, em um único lugar para assistirem à exibição de filmes e, em seguida, abrir para reflexão, pareceu-nos,

a priori, muito estranho. Contudo, em pouco tempo ficamos convencidos de que seria possível” (PPP, 2019, p. 43). E foi tão possível que se tornou uma prática utilizada pelos professores e pela escola para o processo de diálogo, respeito para falar e ouvir a opinião do (a) colega e como para a reflexão e criticidade do tema abordado no filme ou documentário apresentado.

O envolvimento das crianças no projeto e suas ações criativas e participativas, de acordo com a autora Alves, (2019, p. 120) se deve “ao fato de os alunos terem participado de todos os processos de planejamento, fundamentando a sensibilidade ao aprendizado, o qual passa a ter sentido por tratar da realidade, de um processo de identificação/identidade”. Mostrando a importância do protagonismo das crianças enquanto atores sociais e de transformação da sociedade, para que se alcance uma sociedade democrática e se lute pela emancipação social e política.

E continuando nossa análise das Práticas Pedagógicas da Escola Quilombola José Albino Pimentel, iremos agora nos debruçar no Programa Educar Pra Valer, no Quadro 6, a seguir:

QUADRO 6 – Educar Pra Valer

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
EDUCAR PRA VALER	
Origem	O programa Educar pra Valer é parte integrante da Associação Bem Comum, uma organização sem fins lucrativos e subsidiada pela Fundação Lemamn.
Fundação	Presente no município de Conde/PB desde 2018.
A proposta	O programa objetiva o fortalecimento da qualidade de ensino manifesta através da garantia do ingresso de alunos, frequência regular e permanência e elevação do nível de apropriação dos conhecimentos nos diversos campos do saber.
A metodologia	O programa inclui capacitação com todos os profissionais da educação, além de seminários; diagnósticos do desempenho da escola; elaboração de planos integrantes e avaliações mensais do processo educacional por turma para consolidar o aprendizado da alfabetização até os 7 anos de idade, eliminar o abandono escolar, elevar o percentual de alunos no nível adequado de Língua Portuguesa e Matemática de acordo com o parâmetro da Prova Brasil e superação das metas do Ideb prevista pelo Ministério da Educação.

METAS PARA EFETIVAÇÃO DO TRABALHO PROPOSTO	
O ENTRELAÇAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	
Meta 2 – Alfabetizar todos que não foram alfabetizados na idade certa	Construir textos: cartas e poesias a partir do olhar sobre o mundo, identificar as palavras ocultas nas coisas (nomes convencionais, palavras relacionadas e possibilidades de sentido poético); Relacionar as palavras com aspectos materiais e imateriais da realidade local (coisas, saberes, memórias, eventos, lugares, etc.). Fortalecer e efetivar a qualidade de ensino através de ferramentas pedagógicas que busquem associar as atividades da sala de aula com a realidade do aluno.
Meta 4 – Reduzir o abandono ou evasão	Fortalecer o vínculo escola/comunidade estreitando o diálogo.
Meta 6 – Fortalecer a qualidade e universalizar o atendimento da Educação Infantil	Contextualizar as atividades escolares à realidade cultural local, promovendo registros das características da localidade e impressões de cada aluno.

Fonte: Elaboração da autora, PPP escola José Albino Pimentel (2021).

Como podemos ver, a meta 2 do programa Educar pra Valer, de construir textos: cartas e poesias a partir do olhar das crianças sobre o mundo, corrobora com o objetivo da EREER. De acordo com Petronilha Silva (2007, p. 490) a Educação das Relações Étnico-raciais tem por objetivo a formação de:

[...] homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos.

Esse objetivo da EREER apresentada por Silva (2007) pôde ser visto nas três práticas pedagógicas socializadas nessa pesquisa, pois apresentaram a valorização de visões de mundo, de reconhecer e valorizar as experiências históricas nas entrevistas com os moradores e as moradoras do quilombo e nessa troca geracional de saberes entre crianças e idosos na narração da luta pelo território quilombola. Assim, observamos nesse percurso propostas de políticas que contemplem efetivamente a todos e a todas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana trouxeram para o

âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das relações étnico-raciais no Brasil e o combate ao racismo. A EMEIEF José Albino Pimentel por meio dos Projetos aqui analisados contidos no Projeto Político-Pedagógico materializou essas Diretrizes, incluindo e trabalhando a história e a cultura local e a contação de histórias que perpassa pela aproximação e valorização dos saberes e conhecimentos dos mais velhos, aproximando gerações e proporcionando troca de conhecimentos.

A partir de uma entrevista realizada no Projeto Escola Experimental de Cinema, foi registrada a fala expressiva de Josefa Maria, 79 anos, conhecida como D. Zefinha, moradora do quilombo, ao aconselhar as crianças da comunidade ao dizer:

Vocês são tudo jovem, criança ainda. Essa terra é minha da minha família, foi tudo muito difícil, as dificuldade, a fome. Sofremo foi muito. Amanhã essa terra é tudo de vocês. Os mais velho vão morrer. Mas vocês vão ficar. Tem gente que não dá valor a nossa terra, mas vocês precisam aprender a dá valor. Vocês devem estudar e se formar. Para ninguém enganar vocês e desfazer de vocês. Vocês vão tudo saber história desse povo. Do povo daqui (ALVES, 2019, p. 120).

O diálogo intergeracional: crianças e idosos que constam tanto no projeto Clamores Antigos e na Escola Experimental de Cinema, dialogam com o princípio da educação escolar quilombola ao afirmar que “o reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam” (BRASIL, 2012, p. 481). Portanto, o reconhecimento e o respeito da história local ocorrem pelo fato do protagonismo da fala de dona Zefinha e a escuta atenta das crianças.

Em relação a oralidade nas comunidades quilombolas a autora Nunes (2006, p. 153, grifo nosso) enfatiza que:

Tratar a questão da educação para as relações étnico-raciais em reação às comunidades quilombolas nos faz atentar para uma questão fundamental: o buscar da fala: **a oralidade**, secularmente, constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas “letras”, à educação formal, e que, nem por isso, deixa de escrever, na alma, no corpo, no espaço construindo, a sua história, memória viva, força que propulsiona a assunção de sua negritude.

Os Projetos aqui analisados trabalharam com a oralidade dos mais velhos para ter o conhecimento e saberes das suas histórias e da localidade, histórias essas que estão entrelaçadas com a luta campesina e negra pela terra e pela educação, junto com a

oralidade das crianças. Caracterizando, assim, a união de gerações e a valorização da história narrada pelos mais velhos da comunidade e no respeito do saber de cada um e uma.

E nesse resgate da oralidade dos conhecimentos sobre a comunidade, podemos ver a atuação dos movimentos sociais do campo e do movimento quilombola para resgatar a memória de luta e resistência e ressignificar a sua história, por isso Nilma Lino Gomes (2012, p. 735) enfatiza que:

A educação tem merecido atenção especial das entidades negras ao longo da sua trajetória. Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação.

Portanto, os projetos e programas apresentados nessa pesquisa entrelaçam as dimensões da Educação do Campo e da EREER e estão em consonância com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino e história e cultura Afro-brasileira e Africana no tocante ao fortalecimento da identidade negra. Pois os princípios das diretrizes norteiam para:

O desenvolvimento de processo de afirmação de identidade, de historicidade negada ou distorcida;
O rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
O combate à privação e violação de direitos;
A ampliação do acesso à informação sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 19).

Pelos projetos trabalharem a história local e de seus moradores, atuam diretamente na afirmação da identidade e na historicidade negada ou distorcida. Nesse sentido, a autora Nunes (2006, p. 144) informa que “existe um passado e um presente de populações negras que vêm se educando secularmente através de uma resistência que não é passiva, que apenas reage às diversidades, mas que é, igualmente, provocadora de reações”. Então, com contato com os diferentes saberes e conhecimentos, não somente as crianças e professores/as ampliaram seus conhecimentos, como também a comunidade.

Os resultados apontaram a relevância da articulação das temáticas: da raça, da terra e da classe para o entendimento e a melhor contextualização da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-raciais dentro do processo de luta, resistência e conquista de terra e de uma educação que se proponha ao atendimento das especificidades de cada grupo. Importa ressaltar que nesse processo inclui-se a participação e o protagonismo das mulheres camponesas e das mulheres negras. Além disso, a presente pesquisa mostrou a importância da implementação da Lei 10.639 de 2003, uma vez que esta proporcionou significativos avanços no âmbito da educação escolar por incluir a história e a cultura afro-brasileiras e aproximar gerações por meio dos projetos desenvolvidos nas escolas, em específico no caso da EMEIEF José Albino Pimentel.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação rural no Brasil serviu para produzir mão de obra a ser empregada nas grandes propriedades rurais, essa educação objetivava manter a população camponesa alienada às condições de subordinação social e econômica e estigmatizá-los como atrasados e subdesenvolvidos.

A população do meio rural foi cerceada em seu direito a uma educação que instigasse a reflexão, a criticidade e as possibilidades de luta em prol do desenvolvimento sustentável e da inserção social.

Observando a realidade vivenciada pela família camponesa com a educação rural, conseguimos ver a relevância dos movimentos sociais nos períodos marcado por embates, violência, prisões e bárbaros assassinatos, pois não deixaram de levantar as enxadas e facões do conhecimento para reivindicar pelos direitos trabalhistas e educacionais da população do campo e a constância dessa luta reflete na conquista da Educação do Campo, por caracterizar uma educação pensada e elaborada pelo e para a população do meio rural. Assim, dando voz e o protagonismo na construção da sua história e na construção de uma sociedade mais democrática.

A inserção da história e cultura afro-brasileira e africana da educação básica ao ensino superior, a partir da Lei 10.639/2003, está garantindo aos professores/as e estudantes a aproximação com o conhecimento produzido pela população negra. Isso permite a troca e a ampliação de conhecimentos e saberes pelas gerações, por meio do trabalho científico como também da oralidade, como vimos nos projetos e programas aqui apresentados e analisados, os quais são desenvolvidos na Escola Quilombola José Albino Pimentel.

As populações camponesas, negra e quilombola continuam resistindo contra todas as formas de negação e violações de direitos e opressões do Estado e da sociedade, lutando por políticas públicas que respeitem as suas especificidades e por uma educação que busque corrigir as desigualdades sociais, históricas e econômicas.

Observamos na historiografia brasileira os avanços e as conquistas dos preceitos normativos no campo da educação para os povos camponeses, negro e quilombola, mas mesmo tendo a materialização é necessário a continuação das reivindicações e mobilizações para se manterem na disputa por essa educação e que realmente seja implementada as pautas contidas nas leis conquistadas.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Albino Pimentel foi elaborado a partir de um diálogo com a Comunidade Quilombola, lideranças, jovens, população idosa, mulheres e homens que possuem uma memória sobre a perspectiva histórica quilombola e sobre as lutas camponesas para a conquista do direito ao território, o qual já exerciam territorialidade há mais de um século. Foi elaborado com esta agência negra comunitária camponesa. O PPP registra parte desta história e trabalha com Projetos que estão em consonância com o Plano Nacional de Educação Quilombola (2012) e com os saberes culturais. Destacamos a importância do Projeto “Clamores Antigos”, que visa uma intenção pedagógica de aproximar gerações e manter a memória em movimento. Outros Projetos/Programas, como a “Escola Experimental de Cinema” e o “Educar pra valer” possibilitam práticas educativas criativas, emancipatórias e que registram a identidade cultural negro quilombola e camponesa, no currículo.

Portanto, os objetivos da escola José Albino Pimentel estão em consonância com os objetivos da Educação do Campo e da Educação das Relações Étnico-raciais, foi possível constatar no PPP da escola o compromisso de formar as e os estudantes para serem, desde criança até a fase adulta, comprometidos (as) com a discussão de questões inerentes a sua formação cidadã, por viverem em sociedade e estarem inseridas em uma sociedade com desigualdades raciais, sociais, econômicas, territoriais e educacionais. É importante que sejam atores sociais, protagonistas da sua história e lutadores pela causa da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. *Ci. & Tróp.*, Recife, v.34, n.2, p.207-226, 2010.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Mayra Porto de. **“Olha os pirangueiros”**: territorialidade étnica e direitos humanos no município do Conde-PB. Dissertação. João Pessoa, 2015.
- ALMEIDA, Mayara Porto; RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira & MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. “Eu acho que a terra é o fundamental, né? Porque o Quilombola, o indígena, sem a terra ele não tem nada”: território e identidade na comunidade quilombola Ipiranga-PB. In: RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira, MARQUES, Amanda Christinne Nascimento (Org.). **A geografia dos povos tradicionais**: marcos legais e construções sociais. – João Pessoa: Editora UFPB, 2018.
- ALVES, Jaquicilene Ferreira da Silva. **EDUCAÇÃO QUILOMBOLA, CINEMA E PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIREITOS HUMANOS**: a identidade das crianças em Gurugi e Ipiranga-PB. Campina Grande/PB, 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSANTE, M. Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia. Tradução: Renato Nogueira, Marcelo J. D. Moraes e Aline Carmo. **Ensaio Filosófico**, Volume XIV – Dezembro/2016.
- BRASIL, **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em 28 jul. 2020.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2020.
- BRASIL, **Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 30 jun. 2020.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: SECADI, 2012.
- BRASIL, **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF. 2012.

BRASIL, **Lei de Terras, 2016**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. p. 18-25. Coleção por uma educação do campo, n.º 4.

CALDART, Roseli Salette. **O MST e a formação dos sem terra**: o movimento social como princípio educativo. Estudos Avançados, 2001.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: JESUS, S. M. A.; MOLINA, M. C. (Org.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 5.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil**: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação. V.22 n. 69, abr.-jun., 2017.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo**: espaço e território como categorias essenciais. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

FERNADES, Bernardo Mançano, MOLINA Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo. 2004 (Coleção Por uma Educação do Campo, n.º 5).

FERREIRA, Ana Paula Romão de Souza. **Margarida, Margaridas**: memórias de Margarida Maria Alves (1933-1983) através das práticas educativas das Margaridas. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo, SP: Loyola. 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a lei 10.369/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino & RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Resistência Democrática**: a questão racial e a constituição Federal de 1988. Educ. Soc., Campinas, v.39, n:145, p. 928-945, out.-dez., 2018.

MST. **A HISTORIA DA LUTA PELA TERRA**. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

NASCIMENTO, Ana Lúcia do. **COMERCIALIZAÇÃO DO INHAME NO ASSENTAMENTO BARRA DE GRAMAME NO MUNICÍPIO DO CONDE-PB: uma análise do papel do atravessador.** Monografia de graduação em geografia, João Pessoa, 2010.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação Quilombola. In: BRASIL. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela Mão de Alice.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil.** 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>>. Acesso em: 12, out. 2020.

SILVA, Ancelmo Rodrigues da. **MEMÓRIA E LUTA CAMPESINA:** o protagonismo de José Francisco Avelino (Zé de Lela), no Assentamento Gurugi II – Município do Conde – PB. João Pessoa, 2018.

SOUZA, Raumi de. **TERRA, RAÇA E CLASSE:** a classe trabalhadora é negra. 2017 Disponível em: <https://mst.org.br/2017/11/27/terra-raca-e-classe-a-classe-trabalhadora-e-negra/> Acesso em 21 nov. 2021.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.