



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – CCEN

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG

YGOR YURI DE LUNA CAVALCANTE

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: EXPERIÊNCIAS NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA ANTÔNIA
SOCORRO DA SILVA MACHADO – COMUNIDADE NEGRA DE PARATIBE, PB**

**JOÃO PESSOA
2013**

YGOR YURI DE LUNA CAVALCANTE

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: EXPERIÊNCIA NA
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA ANTÔNIA
SOCORRO DA SILVA MACHADO - COMUNIDADE NEGRA DE PARATIBE, PB**

Dissertação de Mestrado apresentada em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

LINHA DE PESQUISA: Educação Geográfica

ORIENTADORA: Maria de Fátima Rodrigues Ferreira

COORIENTADORA: Maria Adailza Martins de Albuquerque

**JOÃO PESSOA
2013**

C376e Cavalcante, Ygor Yuri de Luna.

O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra Paratibe, PB / Ygor Yuri de Luna Cavalcante.-- João Pessoa, 2013.
197f. : il.

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Ferreira

Coorientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN

1. Geografia - ensino. 2. Educação geográfica. 3. Educação quilombola. 4. Currículo escolar quilombola.

UFPB/BC

CDU: 911:37(043)

“O Ensino de Geografia na Educação Quilombola: Experiências e Contribuições na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado - Comunidade Negra de Paratibe - PB”

por

Ygor Yuri de Luna Cavalcante

Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:



Profª Drª Maria de Fátima Ferreira Rodrigues
Orientadora

Maria Adailza Martins de Albuquerque
Profª Drª Maria Adailza Martins de Albuquerque
Co-orientadora

Fernando C.B. de Andrade
Prof. Dr. Fernando César Bezerra de andrade
Examinador externo

Renato E.N. Santos
Prof. Dr. Renato Emerson Nascimento dos Santos
Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado em Geografia**

Agosto/2013

Àquela que me guarda e me protege todos os dias e noites de minha vida, Maria do Carmo Luna (*IN MEMORIAN*) e àquela que me aquece nos momentos de frio e me acalma nos momentos de calor, quando falo com a senhora, me esperando para me ver. Minha Tia Laura. Àqueles que nunca tiveram oportunidade de saber ler e escrever, de contar suas histórias, de seus valores, mas que me alfabetizam a cada instante nestas páginas com suas presenças de vida. Àqueles que não fiz mais para estar mais próximo, me deixa eternas saudades (*in memorian*), Seu Antônio Albino (Antônio Chico) e sua esposa, Dona Maria Nazaré (Ná), grandes amigo(a)s quilombolas. Àquele(a)s que construíram comigo este trabalho, lideranças quilombolas, direção escolar, educadores e educandos da escola, e familiares de Dona Antônia Socorro.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Tenho eternas saudades (*in memorian*) de Seu Antônio Albino (Antônio Chico) e sua esposa, Dona Maria Nazaré (Ná). Nossas conversas descontraídas, nossos desabafos. Nunca vou esquecer o carinho que sempre me receberam em sua casa, sempre me trataram como um amigo fiel. Fica em minhas lembranças a última vez que conversei com Dona Maria Nazaré (Ná), apertou minha mão e riu para mim, assim como a última conversa com Seu Antônio Albino (Antônio Chico), conversamos muito sobre sua esposa, ele estava com saudades dela, não demorou, ele a encontrou, continua sempre juntos, isso é amor, no mundo material e imaterial!!! São esses dois amigo(a)s que me liga aos quilombolas de Paratibe, a cada momento me completa cada vez mais!

Também não conseguiria sem o carinho, afeto e amor de minha Kalol, quando nos momentos de desespero e frustração, sempre esteve do meu lado, me dá paz e força para seguir em frente.

Sei que Maria de Fátima Ferreira Rodrigues e a Maria Adailza Martins de Albuquerque, além de grandes amigas e provocadoras, me apresentaram nortes, horizontes desafiadores para conquistar/explicar o que parecia inexplicável. Suas críticas sinceras e corretas fizeram perceber os erros e construir a partir deles, uma constante busca pela essência dessa investigação. Sempre tiveram tempo e paciência para comigo, sempre me deram força para superar os desafios encontrados pelo caminho.

Direciono-me agora aos membros examinadores, pois a pesquisa é feita também com suas contribuições, sugestões e observações em todo o percurso investigativo, são nesses momentos que a pesquisa ganha mais corpo, vai mais além, mostrando os melhores caminhos para chegar ao objetivo nessa estrada sinuosa que nunca tem fim.

Quanto às lideranças quilombolas da Comunidade Negra Paratibe, Joseane, Monica e tantas outras, me sinto eternamente grato por conhecer essas mulheres guerreiras que lutam pela memória de Paratibe.

A todos aqueles que trabalham na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado que sempre me atenderam quando precisei de sua ajuda em especial a Estela, Rosário, Jandira, Marcos, Joelma, a(o)s educadora(e)s Ivaneide Rosa, Sandra, Penha, Antônio, Nádia, Rivaldo, Rosane Fausto, Alcebiades, aos familiares de Dona Antônia Socorro Genildo (Dedé), Ivanildo (Ninil), Ivone (Vó), Ivanilda (Mocinha), Roberto (Pelé) e a todos aqueles que me ensinam muito de suas experiências de vida.

Aos meus amigos e amigas que mostrar serem partes de minha família. Das que tenho como tias: Dona Alice e Dona Inês; aos meus irmãos e irmãs: Paulo Henrique Marques, Carol Queiroz, Anna Carla Queiroz, Yuriallis (Yuri de Xequerê), Anúbia de Castro (Nubinha), Ivanilda Coriolano (Açúcar), Regis (Morcego), Gutemberg Silva (Mazinho) e Wanessa Portella.

Ao GESTAR que me ajudou nos momentos que mais necessitei neste trabalho, com franqueza e gentildade, nos bons momentos em que pude estar com vocês e pela companhia as idas à Paratibe e ao Grilo: Jussara Santana, Diego Silvestre, Salomé Maracajá e Manoel Júnior.

As antropólogas do INCRA que sempre se dispuseram e colaboraram com a pesquisa, sempre gentis em suas contribuições aos quilombolas: Maria Ester e Fernanda.

A todos os membros do NEABI pelo diálogo e oportunidades ao me proporcionar uma nova visão de mundo a partir do continente africano e de uma educação antirracista com educadores do Ensino Básico.

Aos meus bravos colegas de trabalho do 5º Batalhão do Corpo de Bombeiros Militar do Estado da Paraíba - 5º BBM que, em nossas conversas calorosas sempre confiaram em mim.

Por fim, não posso esquecer-me daquelas pessoas anônimas que me ajudaram diretamente e/ou indiretamente nesta pesquisa, trabalhadores, estudantes, pessoas que encontravam nas ‘esquinas da vida’, sempre dispostos a me ajudar de alguma maneira.

Agradeço!

Maracangalha

Eu vou prá Maracangalha
Eu vou!
Eu vou de liforme branco
Eu vou!
Eu vou de chapéu de palha
Eu vou!
Eu vou convidar Anália
Eu vou!
Se Anália não quiser ir
Eu vou só!
Eu vou só!
Eu vou só!
Se Anália não quiser ir
Eu vou só!
Eu vou só!
Eu vou só sem Anália
Mas eu vou!...

Dorival Caymmi

Resumo

Esta dissertação trata das contribuições da disciplina Geografia para uma educação étnico-racial na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado (EMEFPASSM), que atende educandos do Ensino Fundamental II oriundos do território quilombola da Comunidade Negra Paratibe (CNP), localizado na zona sul da cidade de João Pessoa-PB. Nosso objetivo foi investigar as contribuições da Geografia escolar para uma educação quilombola mediante investigação de campo sobre as práticas educativas que foram trabalhadas em sala de aula pela educadora de Geografia e seus educandos. O ensino de Geografia inserido em um contexto étnico-cultural e político-ideológico presente na escola, com educadores, educandos, direção escolar e poder público municipal e na comunidade quilombola, com lideranças quilombolas, apresenta-se como um dos elementos do currículo escolar formador de cidadãos que possibilita uma leitura socioespacial de suas realidades vividas. Em busca de uma melhor compreensão sobre o tema estudado, dividimos esta pesquisa em quatro capítulos, em cada uma delas são abordadas diferentes fundamentações teóricas, diálogos e interpretações que foram estabelecidas ou realizadas. No primeiro capítulo foi realizado uma discussão sobre o método e os procedimentos metodológicos a fim de compreender a realidade vivenciada em uma perspectiva qualitativa. Já o segundo capítulo trata do processo de construção territorial da referida comunidade quilombola, relacionando sua realidade com outras comunidades quilombolas a partir de um resgate histórico sucinto da educação para afrodescendentes e quilombolas como uma das bandeiras de luta destes, e, como a Geografia escolar pode contribuir nessa modalidade de educação. O terceiro capítulo realiza uma investigação sobre a educadora fundadora da escola em foco, enfatiza a relação do currículo escolar quilombola com a Lei 10.639/03 e suas influências na identidade territorial quilombola e na luta contra o racismo na escola, finalizando a partir de uma análise sobre a formação dos educadores de Geografia para uma educação quilombola. O quarto capítulo procura mostrar a pesquisa de campo realizada mediante uma investigação que, no primeiro momento se torna descritiva, enquanto, no segundo momento, se faz uma análise das práticas escolares vivenciadas em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação Quilombola; Currículo Escolar Quilombola.

Abstract:

This dissertation deals with the contributions of the geography subject for an ethno-racial education at the Municipal School of Basic Education Professor Antonia Socorro da Silva Machado (EMEFPASSM) , which serves students of the Elementary School II, coming from the quilombola lands of Paratibe's Black Community (CNP) , located in the south region of João Pessoa city . Our goal was to investigate the contributions of a scholar Geography to a quilombola's education through a field research about educational practices that were studied by the geography teacher and her students in the classroom. Geography teaching inserted in a context ethno-cultural and political-ideological present in the school with educators, students , school board and municipal and quilombola community with quilombola leaders , shows itself as one of the elements of the school curriculum, training citizens which allows an understanding of their socio-space living realities . In a pursuit of a better understanding of the studied subject, this research is divided into four chapters , each one of them are addressed different theoretical bases, dialogues and interpretations that have been established or accomplished . In the first chapter was held a discussion about the method and the methodological procedures in order to understand the reality experienced in a qualitative perspective . The second chapter deals with the process of construction of this territorial quilombola community , relating their reality with other quilombola communities from a historical rescue summary of the education for African descent and Quilombolas the political demands of them , and how the Geography subject can contribute to this type of education . The third chapter conducts an investigation into the founder and teacher of this school, emphasizes the relationship of the school curriculum quilombola with Law 10.639/03 and its influences in quilombola territorial identity and the struggle against racism in school , finishing from an analysis on the training of the geography teachers for an quilombola education. The fourth chapter attempts to show the field research conducted by an investigation that , at first becomes descriptive , while in the second phase, an analysis is made of the school practices experienced in the classroom .

Keywords: Teaching Geography; Quilombola Education; Quilombo School Curriculum.

LISTA DE MAPAS / IMAGENS

MAPA 01	Localização do Bairro de Paratibe na cidade de João Pessoa.....	46
MAPA 02	Uso e ocupação do Solo reivindicado pela Comunidade Negra Paratibe em 1998.....	50
IMAGEM 01	Localização territorial aproximada das cinco famílias da CNP que povoaram o então Sítio Paratibe no atual Bairro Paratibe.....	49
IMAGENS 02 E 03	Limites territoriais da CNP e as faixas de terras não incluídas no RTID.....	52
IMAGEM 04	Localização da EMEFPASSM em reforma no ano de 2009.....	54
IMAGEM 05	Localização da EMEFPASSM depois da reforma no ano de 2011.....	52
IMAGEM 06	Localização aproximada das três casas de Dona Antônia Socorro e da EMEFPASSM.....	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Foto de casas para serem vendidas pelo Programa Minha Casa, Minha Vida.....	51
FIGURA 02	Foto da placa informando terreno para ser vendido, ao fundo da foto um prédio já em fase de acabamento.....	51
FIGURA 03	Foto da Escola Arlindo Bento de Moraes de Ensino Fundamental e Médio (EJA) na Comunidade de Talhado Urbano em Santa Luzia.....	77
FIGURA 04	Foto da Escola Municipal Firmo Santino da Silva na Comunidade Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande.....	77
FIGURA 05	Foto da frente da Escola Municipal Professora Antônia Socorro da Silva Machado.....	78
FIGURA 06	Foto do busto de Dona Antônia Socorro erguido em frente a escola em sua homenagem.....	78
FIGURA 07 E 08	Fotos das maquetes feitas pelos 9º A e B, respectivamente: “Paratibe antes e depois da urbanização”	79
FIGURA 09	Foto do jardim da EMEFPASSM.....	80
FIGURA 10	Foto do espaço para guardar bicicletas, estudantes no pátio de alimentação e ao fundo da imagem, a cozinha.....	80
FIGURA 11	Foto da sala da rádio da escola com o equipamento de radiodifusão.....	80
FIGURA 12	Foto da área de cultivo de horta pelos estudantes.....	80
FIGURAS 13 E 14	Fotos de cartazes apresentados no <i>Projeto Comunidade Quilombola Paratibe 2012: Beleza Negra</i> , valorizando o resgate e a história de luta da CNP pela preservação de sua memória.....	91
FIGURA 15	Foto do rosto de Dona Antônia Socorro posto na Secretaria da EMEFPASSM em sua homenagem.....	99
FIGURA 16	Foto do sobrinho-filho Roberto da Silva Santos (Pelé) que mostra o local da antiga Escola Dona Antônia.....	100
FIGURA 17	Foto do sobrinho-filho Roberto da Silva Santos (Pelé) que mostra o local da antiga casa de Dona Antônia Socorro.....	100
FIGURA 18	Foto da educadora de Geografia, Senhora Ivaneide Rosa, ministrando aula sobre o continente africano no 9º ano A e ao seu lado uma estudante quilombola segurando o mapa do continente africano.....	143
FIGURA 19	Foto da apresentação de cartazes com o nome do projeto.....	145
FIGURA 20	Foto da vista parcial do ginásio poliesportivo com o secretário de educação discursando a respeito da valorização dos afrodescendentes e das comunidades quilombolas, respectivamente.....	145
FIGURA 21	Foto dos produtos ecológicos do Projeto Horta na Escola, respectivamente.....	146
FIGURA 22	Foto da atual presidente da Associação CNP, Monica Ferreira da Silva em discurso, atrás um grupo de capoeira e ao fundo da imagem educandos assistindo seu discurso.....	146
FIGURA 23	Foto da vista parcial de robôs do Projeto Robótica na Escola.....	146
FIGURA 24	Foto do pátio interno mostrando alunos no momento da refeição, ao	

	fundo, exposição de fotos de pessoas quilombolas organizado pela AACADE e maquetes sobre a CNP.....	146
FIGURA 25	Foto dos estudantes dançando o Canto das três raças.....	147
FIGURA 26	Foto do momento de diálogo entre educadores e lideranças quilombolas. Da esquerda para a direita: educadora de matemática Maria Leonice ao lado de um educando quilombola. No meio a educadora de Geografia Ivaneide Rosa. A direita da imagem, uma das lideranças da CNP, Joseane Perreira (Ana) com seu filho e sobrinha.....	147
FIGURA 27	Foto do momento em que os educadores homenageavam a educadora falecida de Ciências, Maria do Socorro da Silva, em comemoração ao Dia da Mulher realizado no dia 15 de março.....	152
FIGURA 28	Foto do cartaz sobre o evento que ocorreu na escola sobre o Seminário de Meio-Ambiente e o quilombo de Paratibe no mês de abril de 2013.....	154

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1	Estudantes quilombolas por idade (2012)	138
TABELA 2	Reconhecimento da construção predial/residencial pelos estudantes quilombolas (2012)	140
GRÁFICO 1	Estudantes quilombolas e não quilombolas do turno da tarde (2012)	138
GRÁFICO 2	Entrevistas semiestruturadas realizadas por ano escolar (2012).	139
GRÁFICO 3	Grupos étnico-raciais entre os estudantes (2012)	139
GRÁFICO 4	Estudantes quilombolas que foram vítimas de preconceito racial (2012)	140
GRÁFICO 5	Grupos étnico-raciais entre os educadores (2012)	142

LISTA DE SIGLAS

AACADE	Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes
ADCT	Atos de Disposições Constitucionais Transitórios
AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
ASQ	Agenda Social Quilombola
CETEB	Centro de Ensino Técnico de Brasília
CF	Constituição Federal
CNE-CP	Conselho Nacional de Educação da Câmara Plena
CNP	Comunidade Negra Paratibe
CNNB	Congresso Nacional do Negro Brasileiro
CONAQ	Coordenação de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEEQEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
DF	Distrito Federal
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEFPASSM	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro da Silva Machado
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
GESTAR	Grupo de Pesquisa: Território, Trabalho e Cidadania.
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNB	Movimento Negro Brasileiro
MNU	Movimento Negro Unificado
NEABIS	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCNs	Parâmetros Currículos Nacionais
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PNPIR	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PVM	Programa de Valorização do Magistério
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SEPMJP	Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental Negro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	16
Do “chão da pesquisa” às dinâmicas do conhecimento: método e referencial teórico-metodológico	16
1.1 Palavras para iniciar	16
1.2 A caminhada metodológica na escola	24
1.3 A pesquisa documental: fontes teóricas pesquisadas	37
1.4 A pesquisa de campo: vivências no cotidiano	40
CAPÍTULO 2	45
A Comunidade Negra Paratibe, uma história da educação sobre os negros e a Geografia escolar na educação quilombola	45
2.1 O processo de construção do território da Comunidade Negra Paratibe	45
2.2 As relações raciais na educação: uma revisão histórica sobre uma educação diferenciada para comunidades quilombolas	55
2.3 As contribuições do ensino de Geografia no contexto da pedagogia quilombola: construção da cidadania e da identidade territorial quilombola	73
CAPÍTULO 3	94
A relação do currículo quilombola com a Lei 10.639/03 e a formação do educador de Geografia em questão	94
3.1 Da Escola de Dona Antônia à Escola Municipal Professora Antônia Socorro da Silva Machado:	95
3.2 O currículo escolar quilombola em debate: desafios e conquistas na construção de uma identidade territorial quilombola e na superação do racismo	106
3.3 Formação do educador de Geografia: práticas / metodologias educativas em sala de aula	123
CAPÍTULO 4	130
Uma análise da prática escolar do ensino de Geografia para o fortalecimento da identidade territorial quilombola e da luta antirracista	130
4.1 O acompanhamento em sala de aula: análise da realidade encontrada	130
4.2 As práticas do ensino de Geografia no Ensino Fundamental II: em busca de uma identidade territorial quilombola e de uma luta antirracista	131
4.3 A pesquisa de campo em sala de aula: reflexões sobre o ensino de Geografia e contradições da realidade social	157
Outras palavras sem finalização	168
REFERÊNCIAS	172
Apêndice 01	184
Apêndice 02	189
Apêndice 03	192
Apêndice 04	193

Anexo 01: Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas no INCRA	194
Anexo 02: Certidão de Autorreconhecimento	195
Anexo 03: Delimitadas e demarcadas do RTID realizada pelo INCRA sobre o Território Quilombola de Paratibe.....	196
Anexo 04: Normas Internas da EMEFPASSM	197

CAPÍTULO 1

Do “chão da pesquisa” às dinâmicas do conhecimento: método e referencial teórico-metodológico

1.1 Palavras para iniciar

Este estudo sobre as contribuições da Geografia Escolar para uma educação quilombola trata da relação Escola e Comunidade Quilombola que envolve duas realidades, tanto o contexto das tensões curriculares do ensino-aprendizagem, quanto os conflitos e contradições resultantes das questões étnico-raciais em um território quilombola urbanizado.

Para construir essa narrativa, consideramos necessário realizar breves comentários sobre a Comunidade Negra Paratibe (CNP) e a Escola de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro da Silva Machado (EMEFPASSM)¹, mesmo que esses itens sejam tratados de modo mais contundente em outro momento da pesquisa. Ao discorrer sobre as inquietações encontradas na pesquisa, se torna necessária uma atenção aos adjetivos presentes no texto, para não empobrecer a realidade e sentenciá-la, mas sim para atingir o âmago da palavra correta.

A Comunidade Quilombola estudada, segundo Cavalcante (2007), atualmente conta com 130 famílias cadastradas na Fundação Cultural Palmares (FCP) e tem o Certificado de Auto-Reconhecimento emitido por esse órgão governamental, em julho de 2006. A CNP vem sofrendo com um rápido e agressivo avanço da especulação imobiliária, perdendo grande parte de seu território, com a expansão da malha urbana de bairros e loteamentos populares adentrando seu território na década de 1980; com a construção da Rodovia Estadual PB-008 (João Pessoa – Jacumã) na década de 1990; o desmatamento da Mata da Portela² (reserva de mata Atlântica com mangue) em 1990; e

¹ A partir desse momento faremos uso da sigla CNP para nos referirmos a Comunidade Negra Paratibe e da sigla EMEFPASSM, para nos referirmos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro da Silva Machado.

² A Mata da Portela conforme depoimentos dos moradores citados, inclusive, no Laudo Antropológico é considerado o maior bem da comunidade. Cf: PERALTA, Rosa Lima. Desenvolvimento e Sustentabilidade: Novas Interfaces para a luta Quilombola. Dissertação de Mestrado, UFPB PRODEMA, 2012 p. 63 h http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2287

o surto de pragas em plantas frutíferas que ocorreu também na década de 1990, (que garantiam o sustento das famílias). Todas essas ações transformaram radicalmente as relações espaciais e raciais.

Quanto à escola pesquisada, está atualmente inserida fora do território da CNP de acordo com Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID)³, elaborado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sobre o território quilombola da Comunidade Negra Paratibe (CNP). Sabe-se que o terreno da escola estudada, localizado entre a Rua Jacarandá e/ou Rodovia Estadual PB-008, foi doado pela Diretora Fundadora da referida escola, a educadora Antônia Socorro da Silva Machado⁴, natural de Paratibe, à Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB, em 1972, para a construção de uma escola.

Antes dessa doação desse terreno à Prefeitura Municipal de João Pessoa, segundo estudos realizados anteriormente sobre Dona Antônia Socorro, ela começou a ensinar sozinha em uma pequena escola ao lado de sua casa dentro de seu terreno, dedicando-se apenas às pessoas da própria comunidade (LIMA, 2010, p. 50), assunto esse que iremos discutir melhor mais adiante.

À primeira vista, a EMEFPASSM se apresenta como as outras escolas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. A escola tem como idade prioritária a faixa etária que varia de 5 a 16 anos e a quantidade de educandos é significativa, em especial no turno da tarde, quando funciona o Ensino Fundamental II, com o 6º ano (turmas A, B e C); 7º ano (turmas A e B); 8º ano (turmas A e B) e 9º no (turmas A e B) e parte do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos).

Atualmente, a EMEFPASSM além de oferecer vagas para o Fundamental I e II durante a manhã e tarde, respectivamente, também oferece vagas para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) à noite. Assim, atende crianças, jovens e adultos não só da CNP, mas também de bairros

³ O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) realizado por uma equipe de antropólogos liderando por Maria Ester Fortes, do Serviço de Regularização de Territórios Quilombolas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA - Superintendência Regional 18 Paraíba referente ao território da Comunidade Negra Paratibe foi finalizado em novembro de 2012 e publicado no Diário Oficial da União (D.O.U) no dia 26 de dezembro de 2012, tornando-o um documento público. Ele contém a delimitação e a demarcação do território do quilombo pesquisado, que deixou de englobar grandes áreas que lhes pertenciam até então, como resultado do avanço agressivo e descontrolado da invasão da malha urbana, causado pela forte especulação imobiliária. Em toda a área ao redor da EMEFPASSM atualmente há condomínios particulares e o próprio terreno em que está localizada a escola pertence à Prefeitura Municipal de João Pessoa – PMJP, tornando, dessa forma, inviável incluir partes de áreas, como essas apresentadas, como pertencentes ao território quilombola de Paratibe.

⁴ Doravante denominada Dona Antônia ou Dona Antônia Socorro, nome pelo que a comunidade se refere à professora e que passamos a adotar neste trabalho.

circunvizinhos, contando com pouco mais de 1000 educandos matriculados até o período pesquisado (maio de 2013). Também chama a atenção a quantidade de educandos, quilombolas ou não, quanto às desistências e transferências ocorridas no ano de 2012. A soma é de 148 educandos, com ocorrências dessa natureza referente ao tempo investigado no ano de 2012 e nenhuma ocorrência referente até o mês de maio de 2013, segundo as funcionárias da secretaria da escola. Atualmente a escola vem desenvolvendo trabalhos educacionais em prol de uma educação antirracista e procurando criar uma sintonia, mesmo que delicada e problemática, de interesses em comum com a comunidade quilombola.

A preocupação de fazer com que os Parâmetros Currículos Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998a) atendam a aos diversos segmentos educacionais no Brasil, contemplando todas as temáticas, levando em consideração a realidade vivida dos lugares e nas instituições de ensino básico, torna-se componente de atenção estudar as expressões afrodescendentes.

A presente pesquisa tem como foco central, investigar contribuições da Geografia escolar para uma educação quilombola a partir das práticas escolares vivenciadas em sala de aula numa escola, nesse caso a EMEFPASSM⁵, que – como já foi ressaltado – atende educandos oriundos do território quilombola da CNP.

No entanto, a pesquisa também é envolvida em três focos específicos que são, compreender como o ensino de Geografia pode construir práticas escolares na Educação Quilombola a partir da formação territorial da Comunidade Negra Paratibe, refletir sobre o currículo quilombola e o papel do educador de Geografia e interpretar as práticas de ensino de Geografia, considerando os limites e possibilidades da educadora de Geografia.

Foi investigado – do ponto de vista teórico-metodológico – autores que formam a base de argumentação deste trabalho a exemplo de Brandão (1985a, 1985b, 1986), Freire (1976, 2011a, 2011b), Apple (1986, 2008), Renato Santos (2009a, 2009b, 2010), Anjos (2001, 2005a, 2005b), Serrano (2010), Carril (2006a, 2006b), D'Adesky (2005), Nascimento (1978, 1983), entre outros autores, a fim de tentar responder às inquietações desta pesquisa.

⁵Deixamos transparente nossa participação para com a educadora da disciplina de Geografia, contribuindo no levantamento de referências bibliográficas e práticas pedagógicas com o intuito de enriquecer seus referenciais teóricos, metodológicos e epistemológicos, assim como analisar suas aulas.

A proposta de investigação e o referencial teórico utilizado buscam desvendar os conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas na escola mencionada, que se diferencia das demais escolas por atender educandos quilombolas; buscamos, portanto, investigar uma educação que promova uma identidade territorial e étnico-cultural e a superação do racismo por intermédio de uma pedagogia diferenciada para um público diferenciado. Ou como afirma Muniz, trata-se de um:

[...] estudo, que se propõe a refletir sobre as experiências e o processo educativo que o quilombola promove percebendo se o currículo escolar aborda nos conhecimentos sistematizados desenvolvidos, somente a cultura dominante ou as questões raciais reforçando a cultura a que pertencem. E é nesse ambiente de educação que se pretende penetrar para pesquisar sobre a sua ação pedagógica (2011, p. 1).

Para tanto, a concretização dessas experiências e desse processo educativo na pedagogia quilombola parte de um percurso histórico de estudos sobre a África e a influência desse continente nos desdobramentos temporais e espaciais no Brasil, destacando seu papel histórico no processo de construção do território brasileiro e a formação plural do povo e de sua cultura.

Iniciamos o primeiro capítulo desta dissertação, apresentando uma discussão do método e dos procedimentos metodológicos, utilizados na construção de toda a discussão investigativa, mostrando as razões de nossos posicionamentos políticos e ideológicos, mas também reconhecendo os limites e as possibilidades investigativas para tentar interpretar uma parte da totalidade social, uma vez que reconhecemos a inexaurível busca para compreender toda a realidade presenciada na escola pesquisada e na CNP e, finalmente, apresentaremos uma análise do que vem a ser o conceito de território étnico ou território afrodescendente.

Dividimos a apresentação dos procedimentos metodológicos em dois momentos: o primeiro se refere às observações teóricas, com apresentações de autores e documentos que acreditamos ser relevantes para a pesquisa; e o segundo se refere às estratégias da pesquisa de campo, tanto para descobrir sobre a fundação da escola em foco, quanto para conhecer as contribuições da Geografia escolar na experiência inicial, que a escola vem construindo em prol de uma educação quilombola.

No segundo capítulo abordaremos a construção do processo territorial da CNP até os dias de hoje, para tanto, recorreremos as poucas pesquisas sobre quilombos urbanos e ao auxílio de imagens de satélite e mapas; apresentaremos um recorte histórico sobre a inserção dos negros na educação, desde a colonização até no início do século XXI, assim como as lutas e tensões para serem implementadas políticas públicas de ações

afirmativas em educação nos territórios quilombolas; como último tópico trazemos uma discussão sobre o que vem a ser a educação quilombola e o papel da Geografia escolar nessa modalidade de educação diferenciada.

Os diálogos entre a EMEFPASSM e a CNP serão investigados no/com o trabalho de campo, a partir de uma pesquisa que procura participar da realidade escolar no referido território quilombola.

A ausência de trabalhos sobre o campo da Geografia escolar na pedagogia quilombola dificulta um entendimento em comum e, dessa maneira, reconhecemos a necessidade de convidar autores de diversas áreas do conhecimento, que dialogam como essa pesquisa, além de outros que debatem a temática, aproximando teorias de áreas afins. Portanto, a educação e a Geografia dialogarão em toda a pesquisa, também não deixando de mencionar outras temáticas não menos importantes para o debate.

Quanto ao terceiro capítulo, traremos como pauta a EMEFPASSM com seus elementos constituintes, como o currículo, com os seus dilemas e alternativas; os educadores, com seus posicionamentos políticos e ideológicos favoráveis ou não, na construção de uma educação diferenciada; a direção escolar e suas tentativas de criar um diálogo, mesmo que atropelado, com as lideranças quilombolas e o livro didático, com seus conteúdos insuficientes para construir uma mentalidade crítica e política nos educandos.

Dividimos o terceiro capítulo em três momentos, o primeiro se refere à história sucinta da escola pesquisada e de sua fundadora, Dona Antônia Socorro; o segundo momento se refere ao discurso sobre o que vem a ser um currículo, sua relação com a Lei 10.639/03, e como é utilizado na realidade escolar em Paratibe, e, o terceiro momento, que se refere à formação dos educadores, em especial os de Geografia com as divergências e convergências políticas, assim como sua relação com os educandos, uma vez sabendo da realidade problemática estudantil enfrentada pela escola tratada.

No quarto capítulo, nos lançamos nas experiências das aulas de Geografia visando contribuir para uma educação quilombola na escola em foco, mediante a formação da educadora de Geografia sobre a temática em questão. Ressaltamos que esta, mesmo com seus limites teóricos, metodológicos e epistemológicos, buscou superar as dificuldades e encontrou práticas que visa possibilitar o fortalecimento da identidade territorial quilombola e da superação do racismo, assim como possibilitou um diálogo com educandos que não são quilombolas, promovendo assim uma educação inclusiva, na qual esses educandos possam conhecer um ao outro e desmistificar valores

preconceituosos, de não privilegiar um em detrimento de outrem, que as identidades juvenis dialoguem e percebam as expressividades de suas diferenças.

Este último capítulo está organizado em dois tópicos: o primeiro, descrevendo o convívio entre nós e os sujeitos da escola e do quilombo – que foi percebido em sala de aula e no Quilombo Paratibe, destacando em cadernos de campo e em gravadores os momentos mais significativos, ao observarmos, participarmos e articularmos em conjunto com educadores, educandos, lideranças quilombolas e direção, os rumos da construção de uma educação quilombola; No segundo momento, realizamos uma análise do que foi observado durante o convívio, por intermédio de autores que discutem a importância do trabalho de campo e a relevância do continente africano nessa escola. A análise tem por finalidade tentar desvendar o que foi presenciado.

A compreensão da totalidade detalhada desta temática quilombola, evidentemente, não será esgotada com esta pesquisa; ao contrário, o trabalho possibilita gerar novas inquietações, novos olhares capazes de atentar e despertar para as relações racistas presentes nas escolas em geral e, em especial naquelas localizadas em territórios quilombolas, ou que recebam alunos oriundos de quilombos. É necessário que surjam debates acadêmicos, com condições de desmistificar as falsas ideias de neutralidades acadêmicas e escolares e que apresentem possibilidades de militância participativa pós-pesquisa, que intelectuais militantes aprofundem suas teoria e práticas políticas, mesmo apresentando algumas contribuições e elementos de autores que discutem a temática da pesquisa participante.

Fazemos menção tanto a Reis e Gomes (1996), quando estes comentam a representação histórica das comunidades quilombolas para a sociedade brasileira atual como “[...] uma história cheia de ciladas e surpresas, de avanços e recuos, de conflitos e compromissos, sem um sentido linear, uma história que amplia e torna mais complexa a perspectiva que temos de nosso passado” (p. 23); quanto a Gomes (2005), com suas ‘hidras’ e ‘pântanos’, ao reforçar nossa preocupação de conhecer as lutas estratégicas de sobrevivência dessas comunidades quilombolas e o impacto que causaram e que ainda causam à sociedade brasileira. Neste sentido:

[...] metáfora que assemelhava o quilombo à Hidra de Lerna. Lembremos: a Hidra não podia ser destruída, posto que de cada uma de suas cabeças cortadas pelos oponentes renasciam outras duas. [...] Nosso ponto de partida neste estudo foram justamente os pântanos onde moravam as hidras. [...] Nossa preocupação foram tanto as hidras/quilombos como os pântanos/cenários socioeconômicos e demográficos em que se constituíram suas experiências históricas (p. 35).

Outra questão importante se deve a constante mudança que estas comunidades sofrem ao decorrer da transformação do sistema político brasileiro, assim nos referimos ao uso comum e a divisão do território. Ao longo da história do Brasil, essas comunidades quilombolas, que se comportavam como hidras e pântanos, agora assumem uma nova forma de resistência aos novos interesses do capitalismo.

Esses descendentes quilombolas que antes utilizavam seus territórios a partir de uso comum de terras, continha áreas que tinham significados particulares, como os terreiros das casas ou alguma plantação particular, entretanto, não existiam cercas, eram independentes da lógica de mercado. Atualmente se torna difícil manter essas características, tanto por uma questão de defesa de seus territórios, quanto dos laudos antropológicos sobre seus territoriais, elaborados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que, dessa maneira, terminam por limitar o território.

Ao longo deste trabalho, destacamos a contribuição de alguns autores, a exemplo de Callai (2011), que nos faz acreditar serem interessantes algumas provocações que se traduzem em indagações iniciadas com os seguintes termos: como, para quem, para quê e por quê? Ao realizar uma análise geográfica é necessário envolver todos os elementos a fim de guiar uma leitura atenta dos desafios encontrados para uma educação diferenciada de consolidação quilombola e antirracista, para não deixar a discussão aleatória. Essa análise geográfica é realizada a partir da Geografia Escolar, de uma análise social e espacial e de um diálogo interdisciplinar na/da escola.

Também nos interessa refletir sobre: quem são as personagens (educadores e educandos) envolvidas nessa trama? Que escola é essa? Que se apresenta como um espaço em que existem problemas e soluções? Em que contexto essas personagens e espaços se configuram?

São com essas inquietações que a empreitada da relação ensino-aprendizagem é tomada pela “grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro” (FREIRE, 2011a, p. 38-39), no entanto, é de unir, de estimular ao educando a produzir, a criar, a transformar a compreensão do que está sendo comunicado. Com isso podemos perceber que, quem melhor que os educadores e educandos quilombolas em escolas quilombolas, ou mesmo educadores que lecionam em escolas que atendem a educandos oriundos de territórios quilombolas, para sentir e compreender a necessidade de construir uma identidade territorial quilombola,

combater/superar o racismo⁶ escolar e incentivar uma permanente inclusão escolar/social?

Pretendemos mostrar justamente o inverso de qualquer reducionismo, revelando as constantes mutações e as limitações dos resultados, ao mesmo tempo em que buscamos aproximar de uma verdade, de uma parcela da totalidade e aberto à diversidade teórica e prática que nunca se esgota, que procura mais ensaios e perguntas do que respostas.

Como se dão as reais estratégias de execução de um estudo de Geografia que atente para questões espaciais ao envolver uma educação quilombola na escola? Qual o papel da escola e do poder público municipal que exerce sobre a realidade dos educadores e dos educandos? Qual o papel dos educadores e da formação acerca dos temas relacionados aos quilombolas e do ensino de Geografia com suas teorias e práticas em sala de aula e em campo para os jovens educandos quilombolas? Existe alguma interação entre a escola e a comunidade quilombola? Qual o papel de uma educação diferenciada para a construção de sua cidadania e de sua identidade? Mais do que isso, como a Geografia escolar, por meio de uma educação diferenciada para quilombolas, exerce seu papel na formação cidadã, no combate ao racismo e na construção e fortalecimento de uma identidade territorial quilombola? Afinal, como esse papel é idealizado e como ele realmente é exercido?

Diante desses questionamentos podemos, de forma geral, indagar por que as realidades vivenciadas pelas comunidades quilombolas são desencontradas das políticas públicas de ações afirmativas em educação para seus descendentes? Será pelo fato de que muitas vezes essas políticas ignoram outros contextos sociais que estão mascarados nessa relação como a violência, ou até mesmo essas políticas públicas serem construídas sem primeiro compreender o que são e quem são essas comunidades quilombolas e seus habitantes, entre outros? Por que será que alguns segmentos da elite brasileira, muitas vezes racistas, se incomodam com o que escolas em territórios quilombolas podem construir no pensar desses jovens quilombolas, uma vez sabendo que a pedagogia quilombola norteia um olhar antirracista e de fortalecimento de sua identidade,

⁶ De acordo com o Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p. 234) a etimologia da palavra **Racismo** significa: "(in. Racialism; fr. Racisme; al. Rassismus; it. Razzismo). Doutrina ou crença preconceituosa admitindo e afirmando a desigualdade das raças humanas (consideradas independentemente dos cruzamentos, pois as identifica com etnia ou comunidade de cultura) e que, na prática, não só defende a existência de raças superiores 'puras', mas se manifesta por atitudes ou comportamentos estereotipados de xenofobia individual e coletiva. Ao pregar a inferioridade racial, constitui uma perversidade moral. No século XIX, as ideias racistas buscaram uma fundamentação científica (Gobineau)".

resistindo aos interesses de dominação sobre os territórios quilombolas? A escola está conseguindo atingir seus objetivos de formação de cidadãos críticos, que assumam uma posição crítica no/do mundo? Que resultados serão apresentados, encontrados? Esses resultados irão possibilitar uma condição melhor para se trabalhar uma educação quilombola?

Deixamos aqui essas indagações ao mesmo tempo que acreditamos nas discussões realizadas nesta pesquisa, pois possibilita uma leitura e com interpretações sobre os territórios quilombolas e suas dinâmicas, sobretudo no campo educacional.

1.2 A caminhada metodológica na escola

Embora esta investigação seja conduzida por um pesquisador e, muitos resultados conseguidos sejam frutos do seu trabalho de investigação, existe uma gama de sujeitos envolvidos, sobretudo aqueles que compõem a CNP e a EMEFPASSM, sujeitos com os quais interagimos ao longo da inquirição. A partir dessa asserção e, em decorrência da trajetória empreendida, concordamos com Giacomelli (2001) sobre a importância da utilização do “nós”, porque esta pesquisa envolve os mais variados sujeitos:

Com efeito, houve, e há, momentos em que o ‘eu’ seria pretensioso, até arrogante, ao apresentar ideias, umas considerações, teorias, quase como se elas tivessem nascido de mim mesmo: há ideias que são de todos, que vêm pela contribuição de muitos, e um ‘nós’ narrador expressa melhor essa alma coletiva. Mas há narrações, reflexões, perguntas, das quais é o ‘eu’ que tem que assumir responsabilidade, e se oferecer, expondo-se, à acolhida, à crítica, à avaliação, e ao diálogo com os demais (p. 6).

Reafirmamos, portanto, que o processo de construção deste trabalho deu-se a partir de interrelações sociais, de uma práxis coletiva que se deu num contexto plural e complexo. Procuramos nos colocar em todo o percurso da investigação, em contato com os sujeitos sociais transformadores (educadores, direção escolar, educandos, servidores da escola, lideranças quilombolas, idosos, familiares, entre outros), por conseguinte acreditamos que esses sujeitos investigados, no dinamismo da inquirição enriquecem a análise com seus conhecimentos. Com esta postura, negamos o positivismo da neutralidade escolar. Buscamos manter um posicionamento aberto às críticas, de maneira que possibilite expandir novos caminhos de inquirição nas pesquisas bibliográficas e nos trabalhos de campo.

Procuramos desse modo, ao investigar os tensionamentos existentes entre os sujeitos estudados na escola pesquisada e na CNP, expor nossa opção teórico-metodológica, quando nos somamos aos autores que nos trazem preocupações com as tensões históricas e dialéticas. Como nos advertem Marx e Engels:

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado, prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa (1986, p. 71).

Nas argumentações citadas, os sujeitos sociais mantém uma ligação com a natureza enquanto componente primordial para a sua existência. Essas “[...] relações humanas com o mundo, [...] são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento perante o objeto a apropriação do referido objeto, a apropriação da realidade humana” (MARX, 2006, p. 141), que em condições e circunstâncias diferentes estão presentes nas tensões históricas e dialéticas.

Sobre as tensões históricas e dialéticas, Demo (1995, p. 91) lembra que o pressuposto fundamental para compreendê-las como parte de uma contradição histórica, mas também da formação social enquanto uma realidade decorrente do processo histórico com alguma organização, em que ocorrem fenômenos sociais em diferentes escalas geográficas.

Existe nessa realidade contraditória uma diversidade de elementos geográficos e históricos que se manifestam na escala local, regional e internacional, cujas contradições exigem uma força organizativa para ser superada. Lembramos agora da complicada discussão sobre identidade étnico-cultural quilombola e a necessidade de superação do racismo em escolas quilombolas, ou em escolas que atendem um público quilombola.

Ao trazermos esse tema para o debate, queremos destacar que “[...] não há história sem conflitos, mesmo porque é histórico por causa dos conflitos, na vestimenta típica de certa fase e que se supera com ela [...]” (DEMO, 1995, p. 91), logo, o contexto conturbado demonstra uma constante luta de grupos sociais que buscam superar as contradições históricas, mesmo reconhecendo que “[...] a dialética deve reconhecer sua necessária modéstia metodológica. Não explica tudo” (DEMO, 1995, p. 93), assim, reconhecemos que mesmo a dialética marxista, apresentado aqui como método basilar nesta análise, não pode dar conta de todas as respostas ou explicar toda a realidade,

porém acreditamos que a escola e a comunidade quilombola pesquisadas sejam um terreno ubérrimo de contradições e conflitos sociais, políticos, educacionais, étnicos e culturais.

O materialismo histórico dialético fornece ferramentas para se pensar essas contradições, embora reconheçamos a necessidade de recorrer a autores que partilham outras visões de mundo, que não seja necessariamente materialista-dialético, dialogando também com outros entendimentos a fim de encorpar meios de compreender, ou até mesmo desvendar, a realidade encontrada.

Dando continuidade a reflexão na perspectiva do materialismo histórico dialética e destacando a relevância de posicionamentos dos pesquisadores frente ao seu tempo e aos temas investigados, apresentamos algumas observações de Gramsci (1982) sobre a importância do intelectual na sociedade e na história, quando esse autor reflete sobre a especificidade do papel do intelectual, e sobre esse tema afirma que:

[...] nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (p. 03).

Com isso, Gramsci (1982) aponta a distinção entre as diferentes escalas e especificidades do trabalho intelectual ao argumentar que “[...] todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais [...]”, desse modo afirma a não existência de não-intelectuais, mas existe uma relação desigual no “[...] esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso” (p. 07). É preciso que o intelectual reflita sobre as relações dos grupos pesquisados para compreender suas relações socioespaciais desiguais. Esses intelectuais orgânicos ou sujeitos investigados da CNP e da EMEFPASSM que se interligam com o trabalho, com os valores culturais e com a organização política do grupo pesquisado, fazem parte dessa trama que engendra o saber popular e cria possibilidades de emancipação desses grupos subalternos. Na tessitura da educação quilombola, isso se faz fundamental.

Em acatamento às escolhas e procedimentos teórico-metodológicos adotados na pesquisa, selecionamos autores que cimentam a discussão teórica a respeito do tema pesquisado, ao mesmo tempo em que buscamos realizar um tratamento do tema à exaustão, levando em conta a ideia da totalidade social.

De acordo com esse entendimento, utilizamos autores que discutem mecanismos investigativos pedagógicos e curriculares, como Freire (2011a, 2011b), Brandão (1985a, 1985b) Apple (1986, 2008) Silva e Silva; Moreira (1999, 1995); autores que tratam do entendimento de uma educação quilombola, como Moura (2011), Pará; Oliveira; Velloso (2010), Miranda (2012) e Cunha (2011); autores que trazem contribuições ao ensino de Geografia nas comunidades quilombolas, tais como Santos (2009a, 2009b, 2010), Anjos (2001, 2005a, 2005b), Serrano (2010) e Ratts (2010); autores que discutem territórios étnicos, como Santos (2009a, 2009b, 2010), Carril (2006a, 2006b), Campos (2001) e Anjos (2009a) e autores que discutem cultura como Laraia (2008), D'Adesky (2005); autores que discutem raça, identidade e etnia, como Ferreira (2009), Poutignat (2011), Santos, (1984, 1999), Munanga (2005), Nascimento (1978, 1983), Moura (1983), Schwarcz (1993, 1996) e D'Adesk (2005).

Esses mecanismos investigativos de estudos centrais desta pesquisa, demonstram a tentativa de responder inquietações sobre a complexidade do tema, assim, envolve áreas que dialogam entre si e que precisam de uma ampliação a fim de tornar possível um estudo que contribua para os interesses dos sujeitos investigados.

Encaramos essa investigação ao mesmo tempo com confiança, mas também com autocrítica, quando sabemos que não podemos nos curvar a verdades absolutas, a visões reducionistas, não pretendemos enterrar novas possibilidades de estudos que poderão nascer com esta pesquisa, nem restringir nossa autonomia.

Cultivamos a observação para “[...] aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, comover-se diante de práticas, pequeninas na sua forma, calorosas e desprendidas no seu íntimo” (OLIVEIRA, 1998, p. 19). Isso nos faz saber que no exercício da análise estamos constantemente aprendendo a pesquisar e que a prática nos aproxima de uma verdade, da perfeição, da totalidade.

Quando o pesquisador, geógrafo, analisa espaços geográficos, deve estar consciente das informações que pode fornecer ao poder do Estado de modo a permitir ações subsequentes sobre as pessoas investigadas.

O modo de produção capitalista, ao se apropriar do espaço geográfico, procura assegurar de forma cada vez mais eficiente, como instrumento de acumulação e de poder da (re)produção infinita de mercadorias para circulação e consumo no espaço global de forma que corresponda às suas necessidades concretas. No entanto, é importante realçar que, mesmo no modo de produção capitalista, a Geografia pode promover uma transformação social por parte daqueles que

pretendem transformá-la para as necessidades reais de nossa sociedade e de nossa época, desse modo, fazer com que o espaço geográfico seja fruto também das reivindicações de grupos subalternos, como reflexo das contradições e dos conflitos existentes na lógica capitalista de (re)produção. Essa observação nos faz compreender que “[...] o capital descobriu o espaço geográfico. Resta saber quando o descobrirão os que se opõe à sua ditadura” (MOREIRA, 1982, p. 34).

Na mesma direção de apreciação, Lacoste (1988) preconiza que:

Uma vez que a pesquisa do geógrafo leva à produção de um saber estratégico, uma vez que pode aí haver contradição entre os interesses da população que foi objeto das pesquisas e os de uma minoria que está em condições de utilizar, em proveito próprio os resultados dessas pesquisas, é preciso encontrar o meio para que essa população disponha, também, desse saber estratégico, a fim de que possa melhor se organizar e se defender (p. 173-174).

Nessa apreciação de Lacoste (1988), entendemos a necessidade de perceber que somos “agentes de informação” e que temos um papel fundamental na compreensão das relações do poder; desse modo, compreendemos que é preciso que os sujeitos pesquisados sejam informados sobre o caminhar da investigação. Cabe a eles autorizar ao pesquisador o acesso a informações sobre sua vida e sobre a comunidade a que se vinculam, da mesma forma que lhes compete autorizar a publicação de depoimentos e o uso de imagens. A restituição de resultados às pessoas e às instituições, parciais ou completos, também instiga que o grupo pesquisado participe e colabore com a investigação durante os estudos.

Cicourel (1980), ao estudar um grupo social, afirma que nos tornamos estrangeiros aos olhos deles e, com isso, iniciamos um meio para entender as condições do observador em dar um significado ao perceber e interpretar o outro e o outro, ao observador. Chamamos a atenção para a relação pesquisador (observador) e pesquisado (observado), que se configura em uma participação (observação) entre o estrangeiro e o nativo, quando o pesquisador observa e é também observado, transformando e sendo transformado nessa realidade.

Adotamos nesta pesquisa o papel do “participante como observador”, condizente com os estudos em comunidades, como norteia Cicourel (1980): “[...] nos estudos de comunidades, nos quais o observador constrói relações com os informantes lentamente e onde pode usar mais tempo e energia na participação do que na observação” (p. 11).

A aproximação desse tempo e dessa energia, também pode se dar na relação ensino-aprendizagem, quando Freire (2011a), ao mencionar que:

[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] A capacidade de apreender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a... [...] além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou apreendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (p. 25; 67; 96).

É a partir de uma educação ajustada com a realidade, de um olhar crítico – que requer uma participação ativa, uma intervenção temporal e espacial no mundo – que a construção do conhecimento possa ocorrer numa relação interdependente. O ensino só existe se houver pesquisa e só existe pesquisa se houver ensino. É pesquisando que aprendemos, que nos tornamos conscientes de nossa inconclusão e nos lançamos na educabilidade, assim como é nessa inconclusão que nos tornamos conscientes de nossa realidade.

Essa inconclusão, continua Freire (2011b), faz parte do indivíduo que continua buscando uma conclusão de uma realidade histórica que também não está pronta, acabada. A educação nasceu aqui com uma constante busca de concluir sua inconclusão na relação ser humano-mundo.

Além de Freire (2011b), Brandão (1985a) demonstra ênfase sobre o ofício do educador nas relações educativas entre dominadores e subalternos numa perspectiva desigual de poder que existem ao cuidar do sentido de “[...] educar, conscientizar, organizar, participar, pesquisar, comprometer-se na verdade defronta-se com diferentes modalidades de poder que existem tanto sobre, quanto nas práticas de ação” (p. 86).

Outra questão apontada por esse autor diz respeito à educação popular, advertindo que ela aparece em meio a:

[...] um repertório amorfo de tradições de indígenas, negros, camponeses e desempregados, em meios de reivindicação da lógica e dos significados da cultura, surgiram a partir da crítica do sentido político da educação e, antes mesmo, da própria cultura, logo, do domínio do saber (BRANDÃO, 1985a, p.88).

Compreendemos que o homem, aquele que produz cultura, torna-se um ser histórico, alguém que a constrói, resultado de um trabalho e dos significados empregados que são definidos pela consciência de afirmação.

Portanto, a cultura é histórica, visto que a ação humana que constrói história é a mesma que faz cultura. Essa ação se deve ao trabalho e ao diálogo de transformar e simbolizar o sujeito no mundo, em uma relação contraditória e desigual nas relações de poder, a cultura é observada como:

[...] o produto do trabalho do homem sobre a natureza e leva mais em conta o produto feito do que o trabalho – inclusive o trabalho político do fazer – que

cria e reproduz a cultura, agora se concebe uma ideia de cultura subordinando-a às de: trabalho, como modo humano de ação consciente sobre o mundo; histórico, como campo de realização e produto do trabalho do homem; dialética, como a qualidade constitutiva das relações entre homem e a natureza e dos homens entre si, através de cujo movimento o ser humano cria a cultura e faz a história (BRANDÃO, 1985b, p. 21).

Essa capacidade de produzir cultura, como afirma Brandão (1985b), permite-nos fomentar um conhecimento coletivo, que começa a mostrar a verdadeira face dessas pessoas, as formas concretas desse grupo étnico em ter a oportunidade de participar do uso de seu saber sobre si mesmo e sobre o espaço em que vivem. Por conseguinte, esse grupo étnico não fica apenas na condição de sujeitos sociais pesquisados, mas também assume uma postura de observador, de sujeito ativo, ao tomar noção de sua própria realidade que ensina e transforma outrem sobre seu mundo, reescrevendo sua história, retransformando seu espaço e seu sentido.

Retomando a apreciação, Freire (1976) procura tratar o conceito de cultura como uma ação do ser humano de transformação e criação que se faz sobre o mundo, uma vez que a natureza no decorrer do tempo não fez – e não fará – tal transformação e criação, além do seu contexto natural.

O ser humano, como ser criador e recriador, se relaciona com a natureza, necessitando trabalhá-la para produzir cultura, ou seja, o ser humano interliga a natureza e a cultura; essa intermediação se dá pelo desenvolvimento tecnológico do seu trabalho; além disso, interessa-nos o comportamento como manutenção cultural de permanências e mudanças.

Laraia (2008) permite-nos perceber que o conceito de cultura possibilita a interpretação da cultura dos descendentes quilombolas. Nessa reflexão é apresentado o ser humano como “[...] resultado do meio cultural em que foi socializado” (p. 45), herdando desse modo um processo acumulativo de conhecimento que passa de geração a geração, do esforço da comunidade e não apenas de um único membro, entretanto, para que isso tenha efeito, é preciso contar com a participação de toda comunidade, com o mesmo acesso às condições necessárias, que permitem sua criatividade na transformação da natureza e na construção do conhecimento.

Essa condição de herança cultural sempre foi condicionada a grupos que vivem sob comportamentos e valores que estão de acordo com os padrões normativos da comunidade, caso algum membro não corresponda e/ou desvie desses padrões culturais normativos, torna-se alvo de discriminação do grupo. Também essa mesma condição, determina o modo como a comunidade deve ver e estar no mundo.

Desta forma, o modo de ver e estar no mundo de uma comunidade influencia diretamente o modo de ver e estar de outras comunidades, ou seja, as culturas hegemônicas promovem uma forma de impor o seu modo de vida como a única correta e/ou superior, afirmando que as outras culturas são erradas e/ou inferiores, assumindo assim, um aspecto etnocêntrico.

Outro aspecto para a discussão se apresenta quanto à influência da cultura sobre as necessidades biológicas na vida e na morte de membros da própria comunidade, como exemplo, a cura de doenças reais ou imaginárias.

Além disso Laraia (2008), traz como reação contrária, a apatia, reação comumente mal interpretada na cultura branca. Segundo esse autor:

[...] africanos removidos violentamente de seu continente (ou seja, de seu ecossistema e de seu contexto cultural) e transportados como escravos para uma terra estranha habitada por pessoas de fenótipo, costumes e línguas diferentes, perdiam toda a motivação de continuar vivos. Muitos foram os suicídios praticados, e outros acabavam sendo mortos pelo mal que foi denominado de banzo. Traduzido como saudade, o banzo é de fato uma forma de morte decorrente da apatia (p. 75).

Também ressaltamos um terceiro aspecto, quanto à mutabilidade da cultura na história e no espaço: a cultura é portanto dinâmica. Essa mudança se deve aos choques culturais entre gerações e entre culturas diferentes histórica e geograficamente, mas também uma diversidade dentro do mesmo sistema cultural, no qual nem todos seguem rigorosamente as condições culturais onipresentes.

O Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da CNP - João Pessoa – Paraíba (BRASIL, 2012a) relata que os mais velhos lembram de Paratibe em tempos de outrora como um “[...] lugar de paz e tranquilidade” (p. 78), viviam a partir de um calendário natural do meio-ambiente, com as safras influenciadas pelas estações do ano, com as marés com as fases da lua. Também exerciam outro calendário por meio das festas religiosas para os santos São Pedro, Santo Antônio, São João, Santa’Ana, Imaculada Conceição, das festas do coco-de-roda, da ciranda, dos bailes de sanfona, dos banhos de rio, da lapinha, das romarias/excursões. Atualmente, essas práticas culturais estão praticamente extintas, na maioria das vezes, só os mais velhos sabem o valor que representam para a memória da comunidade. Também se soma a essa realidade o fato de outras atividades culturais como a pesca, a destrapação⁷, a feira no Mercado Central ou no Mercado de Oitizeiro⁸, o artesanato, a criações de animais, os pequenos comércios e os produtos

⁷ Processo de desfiar fios de algodão para transformar em bucha de pano, também chamado de trapo com o objetivo de realizar limpeza doméstica, muito utilizado na Comunidade Negra Paratibe.

⁸ O Mercado Central se refere ao Mercado Público no bairro Centro de João Pessoa, já o Mercado de Oitizeiro se refere ao Mercado Público no bairro de Oitizeiro.

alimentícios, ainda resistem no dia-a-dia dos mais antigos, passando aos poucos seus significados simbólicos e territoriais para os mais jovens.

Devemos salientar que o nosso olhar sobre o tema proposto, tanto nas leituras de livros e documentos, quanto nos trabalhos de campo, objetiva a busca de explorar as fontes necessárias para nos permitir analisar o contexto do ensino de Geografia como disciplina escolar, que recorre à ferramenta pedagógica, à compreensão do território na comunidade quilombola estudada.

Para compreender a importância do território nas comunidades quilombolas, em especial o quilombo urbano de Paratibe, procuramos abordar esse conceito por meio de autores que discutem especialmente o conceito de território e, posteriormente, discutiremos o conceito de territórios étnicos e/ou territórios quilombolas urbanos. Além disso, ampliaremos o debate e traremos autores que apresentam propostas de como este pode ser trabalhado em sala de aula, além disso, recorreremos a fontes documentais que tratam sobre a configuração territorial da CNP.

O território, considerado como o meio existencial de apropriação da constante materialização histórica das relações espaciais de poder, é utilizado de maneira contraditória e desigual em um trabalho projetado e conduzido pelo status quo. A partir do momento em que existe uma relação espacial de poder, entre um indivíduo e ou grupo social com demais indivíduos ou grupos sociais, surge a necessidade de construir uma interação de identidades, conhecida como territorialidade, que significa um sentimento coletivo relacionado ao território.

A relação entre espaço e território é interpretada por Raffestin, ao argumentar que o primeiro é anterior ao segundo, este último se forma e se apoia a partir da apropriação concreta ou abstrata do primeiro. “O espaço é, portanto anterior, preexistente a qualquer ação. O espaço é, de certa forma, ‘dado’ como se fosse uma matéria-prima” (1993, p. 144). O território é interpretado como um espaço produzido e utilizado, que foi investido trabalho de energia e de informação no qual perpassam por relações de poder. Já a territorialização, é interpretada enquanto construção do território ou processo territorial, no qual se coloca uma função para determinado espaço. E a territorialidade, interpretada como relação multidimensional entre o coletivo ‘vivido’ no território, é manifestada em todas as aspectos espaciais e históricos (p. 144).

O processo de formação territorial é compreendido por Moraes (2002), como resultado de um processo histórico, dá-se pela acumulação de formas sociais e pelas intervenções e materialidades construídas em tempos anteriores como uma conquista

espacial, um poder soberano, uma atividade produtiva de mercado, uma legitimação nacional e internacional e uma identidade social com base espacial.

Pensando nesse contexto, Souza nos traz um o entendimento crucial sobre o território, sua interpretação baseada como instrumento de exercício de poder que “o território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (2008, p.78). Com esta afirmativa, procura mostrar que essa relação é de importância cabal para compreender sua gênese. É desta forma que agora poderemos compreender o espaço definido e delimitado, onde “quem domina ou influencia e como domina ou influencia esse espaço” (p. 79); alinhado a esse argumento, traz-nos de forma inseparável dos conflitos e contradições sociais, a observação de “quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como” (p. 79). Essa articulação se dá de forma cada vez mais complexa e em escalas diferentes.

Em sintonia com Souza (2008), Santos nos traz um ensaio sobre o território a partir do uso, que o homem faz de forma desigual e contraditória, percebida como categoria de análise em que se revela o:

[...] conjunto de coisas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentido de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (2007a, p. 14).

O que importa não é o território em si, mas o uso do território que é objeto de análise social, uma vez que o território usado é formado por objetos e ações, características básicas do espaço habitado dotado de funcionalidades simultâneas (SANTOS, 1994).

O uso do território contém a identidade e o chão, expressa os fatores basilares da existência de uma comunidade quilombola, onde está contida toda sua história de resistência frente às ações de dominação/apropriação daqueles que detém o poder do espaço habitado que é envolvido segundo Santos por:

[...] sua heterogeneidade, seja em termos da distribuição numérica entre continentes e países (e também dentro destes), seja em termos de sua evolução. Aliás, essas duas dimensões escondem e incluem outra: a enorme diversidade qualitativa sobre a superfície da terra, quanto a raças, culturas, credos, níveis de vida etc (1988, p. 15).

Santos (2007b), ao discutir territórios urbanos, percebe que nas redes urbanas, os cidadãos vivenciam dois modos de pobreza. O primeiro modo gerado pelo fator

econômico, desemprego, subemprego, trabalho precário, que superpõe ao segundo modo gerado pelo fator territorial e habitacional. A partir do momento que relacionamos essas redes sociais à realidade de Paratibe, percebemos que essa associação expressa de alguma maneira a realidade presenciada.

Nesse processo de urbanização, Lefebvre (2001) lembra que a relação urbano-cidade não pode ser dissociada das instituições de classe e de propriedade, com ideologias dominantes do Estado, com o objetivo promover, de um lado, uma prática social integrante, e por outro lado, práticas de espaços segregados, periféricos da lógica da urbanização da cidade.

Tal segregação leva a critérios importantes como os: “[...] ecológico (favelas, pardieiros, apodrecimento do coração da cidade), formais (deterioração dos signos e significações da cidade, degradação do ‘urbano’) [...], sociológicos (níveis de vida e modo de vida, etnia, culturas e sub-culturas etc)” (LEFERBVRE, 2001, p. 98).

A abordagem realizada sobre o conceito de território, apoiada nos autores apresentados, nos permite que possamos avançar no sentido de tentar compreender os estudos sobre territórios étnicos e/ou afrodescendentes, em especial os territórios quilombolas e suas territorialidades com seus sentimentos de pertencimento simbólico e cultural, mas também de precariedade socioespacial. Também nos permite discutir sobre as práticas escolares para analisar o conceito de território étnico e/ou afrodescendente em escolas quilombolas, ou escolas que atendem a estudantes quilombolas. Apoiamo-nos em alguns autores que podem trazer respostas para nossas inquietações, mas também incitar novos questionamentos, de modo que possamos olhar os territórios quilombolas a fim de compreender melhor seus aspectos sociais, históricos, espaciais, políticos, étnicos e culturais.

Recorremos também às contribuições de Carril (2006a) sobre comunidades descendentes de quilombos urbanos, ao compreender esse território étnico e/ou afrodescendente, com base histórica na formação territorial que se consolida com elementos identitários, étnicos e culturais na relação sociedade/meio, no qual a lógica capitalista determina a organização dessa relação.

É pensando dessa maneira que chama a atenção para os quilombos urbanos enquanto espaço de produção de “[...] mão-de-obra barata, exército de reserva e não conta com o mecanismo regulador cultural da defesa do meio-ambiente que encontramos tradicionalmente” (CARRIL, 2006a, p. 60).

Esse componente ambiental é encontrado, normalmente, em comunidades quilombolas rurais, em que se produz excedentes de seu plantio para o mercado

consumidor e tem um passado comum de luta pelo acesso e usufruto da terra, apoiada em uma identidade reconstruída. Para os quilombos urbanos frutos das relações capitalistas configuradas no espaço da cidade, esse meio é constituído de hostilidade, solidarizam-se na tentativa de conquistar uma autoimagem, uma autoestima positiva frente à realidade perversa da marginalização social.

Carril (2006b) também observa que o território quilombola é constituído de desigualdades socioespaciais e étnico-culturais que levam indivíduos desse grupo, composto em sua maioria por afrodescendentes em um espaço excluído, a desenvolver mecanismos de defesa sua autoidentificação enquanto descendentes quilombolas, isso significa pensar a identidade como fator chave, para a condição de ser e de viver em seu território. Ao longo do tempo, essa identidade vem sendo construída na luta ideológica e na escassez de recursos materiais.

Diante dessa realidade, em contraste com diferentes maneiras de uso da terra e dos recursos do território, demonstra assim que o acesso à terra representa uma história construída de trabalho e estratégias de sobrevivência.

Campos se preocupa em realizar “[...] um pequeno perfil das territorializações e territorialidades” quilombolas (2011, p. 35). Podemos, a partir de algumas observações desse autor acerca do conceito de território em comunidades quilombolas urbanas no Brasil, traçar um perfil da realidade espacial da CNP e como a contextualização pode ser tratada em sala de aula.

Essa territorialidade é coberta de uma ação politizada do indivíduo componente de seu grupo, se pautava nos princípios de uma identidade espacial no qual o grupo se apropriava e exercia uma ligação sensível entre sua população e outras. Por isso, a identidade espacial é construída no cerne do grupo.

Sobre o discurso de território e de território étnico, Anjos nos traz uma compreensão. O território é compreendido enquanto um espaço dimensionado pelos fatores físico e político que contém gravado, em sua população, as referências culturais e simbólicas e em que o Estado se faz presente geralmente. Já o território étnico se comporta enquanto um desdobramento do conceito de território, de forma que:

[...] seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e pertencimento territorial, e, geralmente, a sua população tem um traço de origem comum. As demandas históricas e os conflitos com o sistema dominante têm imprimido a esse tipo de estrutura espacial exigências de organização e a instituição de uma autoafirmação política, social, econômica territorial (2009, p. 115-116).

Contudo, a construção do território quilombola é muitas vezes subordinada aos interesses estatais e privados que objetivam sua dependência territorial, para assim

serem excluídos desses interesses ou serem incluídos em um projeto que não condiz com suas necessidades quilombolas.

Estabelecendo essas relações de poder entre grupos de interesses antagônicos (especulação imobiliária e os sujeitos quilombolas) para sua permanência sobre o território e sua territorialidade, vemos que seria melhor traçar alguma discussão sobre o perfil desse conceito, que pode ser utilizado na educação Geográfica, no contexto da pedagogia quilombola.

O ensino de Geografia nas escolas quilombolas, ou em escolas que atendem educandos oriundos de territórios quilombolas, exerce importantes contribuições para os educandos quilombolas, estimulando-os a perceberem a configuração espacial de seus territórios na sociedade brasileira para, a partir disso, começarem a construir um posicionamento político-ideológico do/no mundo. Assim como também é importante para os educandos não-quilombolas, para que estes tenham consciência do outro, da diversidade cultural que se apresenta na escola e para que se possa construir, juntamente com os demais sujeitos da escola, uma política multicultural de respeito às diferenças.

Para tanto, é importante despertar nos educandos o interesse em construir conceitos como território a partir de suas próprias experiências enquanto sujeitos sociais. Muito embora, para que seja concretizada essa construção de conceitos, os educandos deverão “[...] recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola e/ou fora dela e, com esse novo olhar, agora agraciado pelos saberes escolares, possam analisar o espaço geográfico partindo de um saber sistemático” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 13).

Para tanto, a pesquisa foi realizada a partir de dois momentos distintos, correspondentes e articulados, tanto na pesquisa documental quanto nos trabalhos de campo. Esses momentos articulados na pesquisa se dão mediante uma abordagem qualitativa e, tratando algumas vezes da sua constituição basilar com os dados quantitativos, apresentados a partir de dados coletados nas fontes já mencionadas em forma de gráficos, que traçam um perfil étnico-racial referente aos sujeitos envolvidos nessa investigação.

Essa abordagem qualitativa consolida-se numa diversidade de informações que dão suporte ao termo qualitativo, muito embora esteja presente uma variada concepção de direções de métodos de pesquisa, que em nosso estudo de caso, implicaria em uma compreensão dos acontecimentos no lugar em que essas pessoas constroem sua história. O pesquisador interpreta e tenta explicar em sua pesquisa, de modo cuidadoso, os

resultados antes irrelevantes desses significados e trazer à tona revelações que eram ocultas.

De acordo com Chizzoti (2003), os pesquisadores que tratam a pesquisa de modo qualitativo, entendem isso como uma contestação à:

[...] neutralidade científica do discurso positivista e afirma a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social, adensam-se as críticas aos postulados e exigências das pesquisas unicamente mensurativas (p. 09).

No entanto com relação à dicotomia quantitativa/qualitativa, Bauer e Gaskell (2008) amplia as discussões sobre as abordagens metodológicas quando comentam que:

A mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer distinção. É necessário ter uma noção das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria (p. 24).

Nesta pesquisa, mesmo que tratemos de dados quantitativos, como mencionado anteriormente, eles são somados como um todo e analisados qualitativamente.

1.3 A pesquisa documental: fontes teóricas pesquisadas

Direcionamos a pesquisa a partir de cinco eixos teóricos, considerados para a análise investigativa dos dados colhidos mediante fontes bibliográficas, os quais serão apresentados a seguir. Para esse momento, utilizamos instrumentos de compreensão teórico-metodológica por intermédio de diversas fontes obtidas a partir da pesquisa bibliográfica, que ampara a construção teórico-metodológica da dissertação.

Como fontes documentais escritas recorremos a monografias, dissertações, teses, artigos e livros disponíveis no Grupo de Pesquisa GESTAR: Território, Trabalho e Cidadania, do qual participamos. Destacamos de modo especial os estudos que têm como tema as comunidades quilombolas. Também consultamos o acervo das bibliotecas (Central e Setorial) da UFPB; de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e do Portal da Capes. Além dessas fontes, consultamos sites ligados às entidades governamentais que estão relacionadas ao tema, como a Biblioteca Virtual Domínio Público do Ministério da Educação (MEC), o Portal da Fundação Cultural Palmares (FCP), os documentos divulgados pelo Programa Brasil Quilombola (PBQ), entre outros. Também acessamos sites independentes, onde observamos artigos científicos e documentos referentes ao tema.

A pesquisa bibliográfica e documental entrecruzam constantemente ao longo deste estudo, suas fontes teóricas estruturadas permitem desmistificar a realidade de um cotidiano.

O primeiro eixo corresponde a matriz teórica que sustenta a pesquisa, o método, que no trabalho se apresenta mediante o materialismo histórico dialético. Existe um diálogo com uma realidade dinâmica e complexa que contextualiza as diferenças (conflitos e contradições espaciais) que tanto a EMEFPASSM, quanto a CNP vivenciam, pois se tratando de uma comunidade descendente de quilombo, uma comunidade urbana, torna-se necessário compreender questões históricas que são decisivas nas realidades em foco.

O segundo eixo corresponde às discussões das leituras, tanto realizadas nas disciplinas obrigatórias e complementares, quanto as afins, a partir das quais fundamentamos parte da pesquisa. As discussões sobre conceitos como território, cultura, identidade, etnia, raça, racismo, currículo e educação quilombola, refletem nossa preocupação quanto à complexidade das tramas e dos dramas que permanecem escondidos, além disso, requer um diálogo entre si, de forma que estejam em um contexto harmonioso. Reconhecendo que mesmo nos apoiando em autores que dialogam com a temática, não respondem a todas as inquietações, pois esses conceitos demonstram seus questionamentos perenes, necessitando de sempre mais estudos e mais convivências no sentido de estar cada vez mais próximo da verdade daquele grupo social que foi pesquisado.

Alguns desses conceitos tornaram-se próximos nas leituras feitas no grupo GESTAR e constituem nosso plano de trabalho teórico. Os autores tratados nesses temas dão suporte às nossas discussões e argumentos sobre as categorias adotadas.

O terceiro eixo corresponde às leituras investigativas acerca dos textos jurídicos e documentos oficiais correlatos, no qual o recorte temporal propõe discutir o acesso dos negros à educação. Entre os documentos destacamos as Constituições de 1824, 1891 e 1988; a Primeira Lei Geral de Educação de 1827; Lei da Província da Parahyba nº 20 de 1837; Lei de Terras de 1850; Lei Imperial nº 3.356 de 1888; Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9.394 de 1996; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998; Lei 10.639 de 2003; Lei 11.645 de 2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais (DCNs) (2004); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Ensino Fundamental II - Geografia e Pluralidade Cultural (1998); Decretos nº 1.331 de 1854; nº 7.031 de 1878; nº 4.788 de 2003;

Legislações como o Ato Adicional do Império nº 40 de 1834; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Instrução Normativa nº 57 de 2009; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica de novembro de 2012; Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da CNP de novembro/dezembro de 2012 e páginas policiais de anúncios de escravos fugidos nos jornais das Províncias do Império.

Para fundamentar o 4º eixo, partimos da reflexão sobre a escola e sobre o quilombo de Paratibe, utilizando dois elementos para entender os campos. O primeiro elemento corresponde aos autores que discutam pesquisa de campo, que discorrem sobre procedimentos necessários aos geógrafos na realização de trabalhos de campo, sobretudo com os limites e possibilidades do que a geografia pode desvendar e sobre os diálogos com outras áreas do conhecimento. Quanto ao segundo elemento, corresponde aos estudos acerca de autores que pesquisam a Geografia escolar e como podem contribuir com a Educação Quilombola e com a aplicação da Lei 10.639 de 2003. Nesse eixo, nos detivemos no ensino de Geografia, a fim de subsidiar os debates sobre a identidade territorial quilombola, o combate ao racismo e incentivar um olhar crítico socioespacial. Para tanto, nos aproximamos das leituras feitas pelo Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade – GPCES e de autores que discutem esta questão.

O último eixo corresponde aos estudos acerca dos temas paralelos que preenchem as várias discussões que interagem, como a história da fundadora da escola pesquisada, Dona Antônia Socorro da Silva Machado, o significado dos estudos do continente africano para a educação quilombola, a formação do educador sobre temas como a educação diferenciada para estudantes de origem quilombola e sobre o livro didático, com suas visões de mundo e como pode contribuir para o educador contruir práticas educativas em meio a uma escola que comporta uma diversidade étnico-cultural.

Nesse primeiro momento de edificação do referencial teórico-metodológico, procuramos nos corresponder e articular trabalhos de campo, dando condições para ampliar nosso olhar no terreno investigado, compreender melhor as relações existentes na escola considerando a aparência mais visível e a origem da essência e contribuir de modo teórico e prático nas vivências dos sujeitos pesquisados. Todos os momentos da pesquisa foram construídos mediante leituras que dialoguem com o campo,

possibilitando condições de análise dos eixos práticos das coletas de dados. A investigação de campo com seus eixos serão discutidos a seguir.

1.4 A pesquisa de campo: vivências no cotidiano

O segundo momento da inquirição corresponde aos trabalhos de campo que estão organizados em dois eixos considerados decisivos para a investigação, tanto por proporcionar a análise e a compreensão da realidade/totalidade da relação entre a Escola e a Comunidade Quilombola, como também para apresentar e apontar de que maneira os dados colhidos serão melhores estabelecidos e concretizados. Nas anotações de campo, consta a temporalidade do que vivenciamos, assim como os detalhes observados e interpretados no transcorrer da pesquisa. Para tanto, realizamos dois trabalhos de campo paralelos, porém correlacionados, com a finalidade de entender o contexto atual. O primeiro foi a investigação sobre o ensino de Geografia com suas contribuições e sua realidade, apresentadas no segundo e no quarto capítulos. O segundo foi a investigação sobre a vida de Dona Antônia Socorro, fundadora e primeira diretora da escola pesquisada, apresentada no segundo capítulo.

Naquele momento, recorremos ao uso de fontes orais em roteiros de entrevistas abertas e entrevistas semiestruturadas para os diferentes sujeitos da pesquisa; recorremos também aos registros iconográficos, como registros fotográficos e reprodução de vídeos e de áudios na EMEFPASSM e na CNP; fontes oficiais da Secretaria da Escola pesquisada e da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) com o intuito de suprir lacunas deixadas pela memória oral. Além desses, recorremos ao RTID elaborado pelos antropólogos do Serviço de Regularização de Territórios Quilombolas do INCRA sobre o território quilombola Paratibe. O uso da oralidade, do ponto de vista metodológico, nos permitiu fazer os registros da participação em reuniões, visitas à escola, de contatos formais e informais com educadores, educandos, direção, funcionários, pais dos estudantes da escola, lideranças da comunidade, idosos, entre outros sujeitos.

As vozes dos sujeitos nesta pesquisa dialogam com as de autores constituintes do referencial teórico, pois a oralidade aqui apresentada tem como objetivo a busca da “[...] criação de fontes inéditas ou mesmo novas.” (LOZANO, 2000, p. 16). Ainda

segundo Lozano (2000), a oralidade deve ser entendida para além de uma simples técnica:

[...] um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações qualitativas e de processos histórico-sociais (p. 16).

Essa oralidade se deu no contato direto com os familiares e amigos(as) de Dona Antônia Socorro. Entendemos que a oralidade tem a importância de nos possibilitar recuperar uma história pertinente à memória dos moradores de Paratibe e que fundamenta a pesquisa a partir de mais um meio de conhecimento, e não um fim em si mesmo, algo que já está pronto, com algum código a ser seguido. Alertamos para a resistência da tradição oral que se mantém por intermédio dos relatos e da memória dos mais antigos, uma tradição que perde espaço frente às novas tecnologias e ao compasso da urbanização que marca a identidade urbana.

Lozano (2006) nos chama a atenção para as fontes orais como elementos substanciais da pesquisa histórica, quando os registros são feitos de forma sistemática, visto que a história oral produz conhecimento histórico.

Uma questão indagada por Cruikshank (2006) diz referencia as vozes que se sobressaem e as que são desprezadas, pois essa tradição oral está diretamente vinculada ao lugar, não apenas no lugar geográfico, mas o lugar histórico, no passado. Isso não quer dizer que a acumulação do conhecimento histórico não seja necessariamente vinculada aos mortos e anciões, mas também se relaciona “[...] com a inteligência e a utilização ativa do conhecimento” (p. 159).

A tradição oral tratada como posicionamentos de sujeitos, revela suas divergências e proximidades, dependendo do contexto e da posição social e cultural, sendo assim, não nos interessa entendê-la como um simples recurso para se chegar a eventos. Queremos com isso evitar cair na falsa noção de que é possível estudar um grupo em pequena escala, sem relacioná-la com escalas maiores, levando em consideração o sistema político e econômico em que estão inseridos.

Com esse entendimento, deixamos esclarecido que não podemos desprezar vozes, mas também temos a noção de que não podemos abarcar todas elas, limitando o desenvolvimento da pesquisa. Também entendemos que os descendentes quilombolas compreendem o lugar não apenas vinculado ao tempo, mas também vinculado ao seu posicionamento espacial no mundo, surge daí posicionamentos sobre o lugar geográfico e histórico, sempre relacionados com toda a sociedade e seus desdobramentos.

Reforçamos essas argumentações apoiados em Freitas (2002) quando este autor aponta que a história oral:

[...] é um método de pesquisa que utiliza a técnica de entrevista e outros procedimentos articulados entre si, no registro narrativo da experiência humana. [...] devido ao uso de recursos eletrônicos, a história oral é técnica e fonte, por meio das quais se produz conhecimento (p. 5).

Por ser técnica e fonte que produz conhecimento oral ela nos possibilita uma abordagem concisa, que estrutura a investigação, e pode ser utilizado de maneira multidisciplinar em várias áreas do conhecimento, de modo especial nas ciências sociais, portanto, a Geografia pode e deve utilizar-se dessa ferramenta como técnica e como fonte. Essa comprovação se verificada nesta pesquisa mediante a organização de dados que fizemos dos descendentes quilombolas.

Ao nos integrarmos nas dinâmicas e projetos cotidianos da escola, como colaboradores, investigando na constituição de um novo currículo escolar, agora diferenciado, vivenciamos uma aproximação da realidade vivida entre EMEFPASSM e a CNP, inclusive na elaboração de maquetes e esboços de croquis da comunidade, entre outros instrumentos metodológicos que foram investigados nas aulas de Geografia, de História, de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros, de Artes e de Ensino Religioso.

A pesquisa foi se consolidando no espaço investigado, em dois momentos articulados nas aulas e avaliações da disciplina Geografia e de outras disciplinas no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, como também em eventos escolares e extraescolares no ano letivo de 2012 como o “Projeto Quilombolas em Paratibe”, “Meio-ambiente e Quilombo”, “reuniões de pais com os educadores e direção da escola” entre outros eventos que ocorreram em julho de 2012 a maio de 2013. Esse acompanhamento escolar nos permitiu analisar os caminhos pedagógicos estruturados pela escola ao tentar aproximar-se da CNP.

Embora essa pesquisa de campo tenha um grande valor, tanto para os sujeitos investigados quanto para a sociedade e a academia, mas sabemos que não é o suficiente para interpretar toda a relação que existe entre a escola e a comunidade quilombola, tornando-se desse modo apenas mais um meio de interpretação dessa relação.

A ideia de falar sobre a comunidade quilombola revela-se um assunto potencialmente sem fim, inesgotável, uma vez que dessa fala emerge uma quantidade incalculável de possibilidades de recriação dos quotidianos, que moldam a luta pela sobrevivência, ou seja, um constante encontro e desencontro dos diferentes espaços e

tempos. Portanto, o que está posto é a questão das dificuldades da Escola na implementação de uma pedagogia capaz de atender às demandas da Lei 10.609 e em sua relação com a comunidade quilombola.

São várias as dificuldades, como o repúdio de alguns educadores aos temas de matrizes afrodescendentes por questões religiosas; como a falta de conhecimento do poder público municipal para realizar cursos de formação continuada para os educadores, sobre o tema e sobre a possibilidade de realizar um trabalho em conjunto com a Escola e Comunidade Quilombola referidas, com o intuito de colocar na prática uma educação diferenciada; como o estigma negativo existente na comunidade quilombola sobre ser negro e ser descendente quilombola, causado muitas vezes por famílias desestruturadas nos aspectos sociais e culturais e por assumir posições religiosas contrárias aos valores também de matrizes afrodescendentes; como o processo de rompimentos político dos moradores por questões imobiliárias e; como as etapas do processo de titulação do território da CNP seguirem com percalços, uma vez que, depois de ter tornado público o Edital do RTID sobre a delimitação territorial do quilombo Paratibe ao dar prazos para o INCRA notificar os proprietários particulares, e estes contestarem no prazo de 90 dias.

Quanto às possibilidades, vale salientar os avanços na busca de se criar uma agenda curricular centrada no resgate da identidade étnica-cultural afrodescendente e quilombola, como o empenho e a iniciativa de alguns outros educadores em assumir um compromisso, afim de valorizar a autoimagem do negro e do quilombola com seus valores e costumes; como a publicação, em dezembro de 2012, do RTID, elaborado pelo INCRA, sobre o território da CNP, influenciando dessa forma mecanismos positivos de autovalorização dos descendentes quilombolas em seu território; como os resultados encontrados nas entrevistas e questionários semiestruturados realizados que demonstram o autorreconhecimento cada vez maior de educandos negros e quilombolas, como fruto de um empenho desses educadores comprometidos com a causa étnico-racial e quilombola.

Apontamos como ponto crítico nas discussões tratadas nesta investigação, a tentativa de se construir uma agenda curricular, em que sua existência e permanência estão diretamente vinculadas com o calendário cultural da comunidade, com todos os elementos que fazem parte do conjunto que compõe o sentido de ser e estar no mundo daquele grupo. Essa escolha não se dá com base em hierarquizações. Se a existência das dimensões simbólicas não deve ser ocultada pela discussão dos processos econômicos,

esses por suas vez demandam o reconhecimento de dimensões que possibilitam interpretar melhor os fatos cotidianos.

A partir dos dados coletados e interpretados da realidade encontrada sobre a relação entre EMEFPASSM e a CNP, auxiliar-nos em uma aproximação de uma verdade antes não percebida, e que sirvam de instrumentos de organização e de defesa do grupo investigado. Conforme já enfatizamos, esses dados foram trabalhados de maneira qualitativa, embora utilizando algumas vezes instrumentos quantitativos, de forma que se mostre em busca de resultados que evidenciem a realidade vivida pelo grupo analisado.

Vale salientar que não podemos negar ou minimizar a importância dos variados objetos de pesquisa das ciências humanas, mas convidá-las a contribuírem com suas leituras e representações, para que assim tentem desmascarar as várias faces escondidas na história das sociedades humanas.

Pretendemos, ao empregar esses procedimentos metodológicos, conduzir nosso olhar sobre uma realidade vivenciada com sua interação, suas relações, seus sujeitos transformadores da realidade espacial no processo histórico e ampliar caminhos discutidos a partir do apanhado de novos resultados dessa investigação.

Com esses novos olhares e seus novos resultados, aspiramos trazer para o debate (não só acadêmico, mas também nas escolas quilombolas e nas comunidades quilombolas) perspectivas de estudos ainda pouco abordados na Geografia e procurar desenvolver um trabalho que apresente a realidade encontrada, embora reconheçamos a vasta realidade que existe e que está para ser desvendada em outros estudos.

Reforçamos o interesse em contribuir para que as vozes desses sujeitos, com suas vidas e experiências, se tornem vivas e tenham espaço nos diálogos da sociedade, quebrando silêncios, resgatando trajetórias antes esquecidas, agora, mostrando sua participação. Buscamos compreender a trajetória que esses sujeitos vivenciam com seus problemas, suas possibilidades e os resultados alcançados.

Também atentamos para compreender a construção de uma agenda de orientação curricular que valorize a elaboração de uma educação diferenciada, que edifique uma identidade afrodescendente e quilombola. Nessa análise sobre a consolidação de um compromisso para uma educação diferenciada, fortalece um comprometimento para seu desenvolvimento, na qual a Geografia escolar tem papel fundamental para entender espacialmente as tensões das relações étnico-raciais existentes.

CAPÍTULO 2

A Comunidade Negra Paratibe, uma história da educação sobre os negros e a Geografia escolar na educação quilombola

2.1 O processo de construção do território da Comunidade Negra Paratibe

Paratibe ou *pirá ty pe* significa, segundo Eriberto Custódio (2013, s/p), “rio de águas claras ou de peixe dourado”, em tupi-guarani. Os seus moradores não sabem explicar como se deu a denominação do lugar ou os motivos que levaram esse lugar a receber este nome, mesmo sabendo que existem documentos que remonta ao século XIX, referindo-se a ‘paratybe’ como uma localidade que se encontra ao sul da Cidade da Parahyba. Atualmente escreve-se Paratibe.

O topônimo ‘paratibe’ também foi tema de aula da educadora de música Nádja Mendonça, do Ensino Fundamental I da escola tratada, em Paratibe, que em entrevista mencionou uma música que compôs com o título “Comunidade Quilombola”:

Sou eu, sou eu! Sou eu de Paratibe.

Sou do rio de águas claras.

Sou um peixe dourado.

Sou de um grande quilombo.

Sou guerreiro valente.

Sou de nação destemida.

Sou de nação bem contente.

Estes versos trazem elementos da história oral que, ao serem retrabalhados em sala de aula, ressignificam símbolos e sinais da história da CNP, uma comunidade que, apesar de estar situada no perímetro urbano de João Pessoa, tem uma memória bastante forte de práticas agrícolas, coleta de frutas e atividades de lazer típicas do campo.

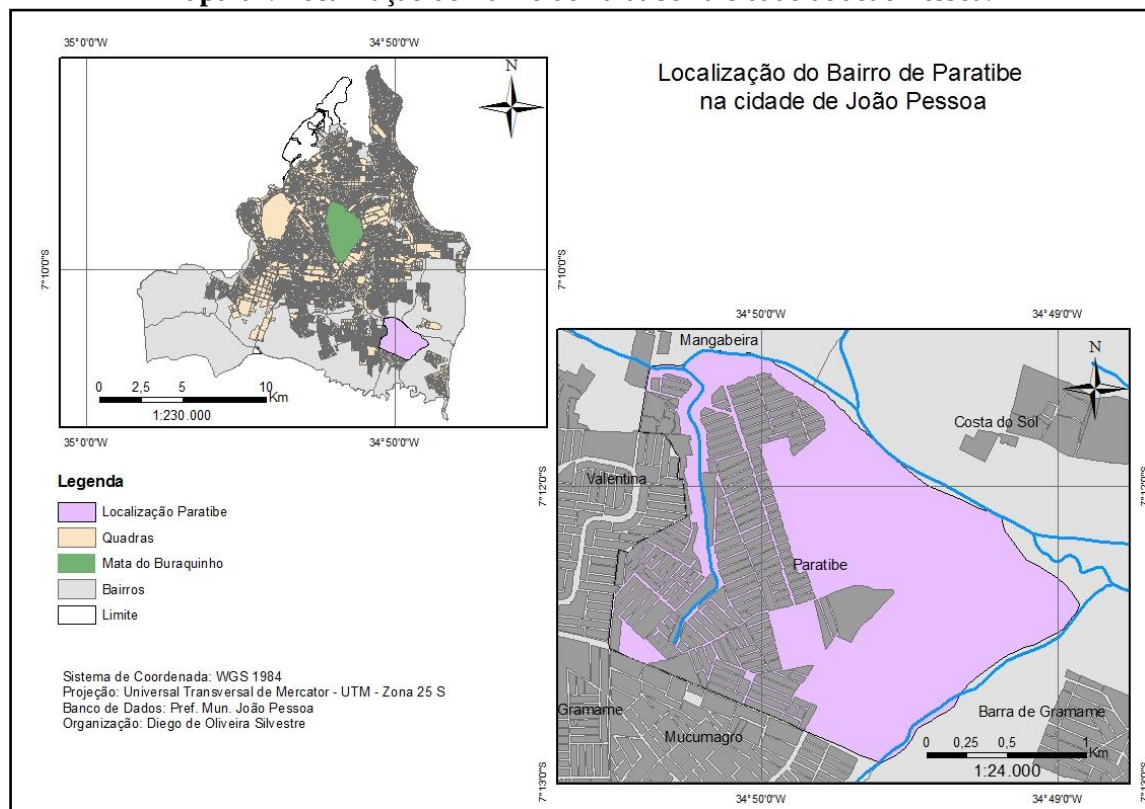
Existem dois caminhos para se chegar ao Bairro Paratibe e conseguinte a CNP, o primeiro caminho é por meio da PB-008, que lembra uma comunidade rural marcada por núcleos familiares, e o segundo caminho, por dentro da cidade de João Pessoa, adentrando pelo bairro do Valentina Figueiredo e logo após segue a Avenida Oscar

Lopes Machado que dá acesso ao quilombo. Este mostra bem as características de uma periferia distante da cidade, convivendo com a violência, venda de drogas, problemas ambientais, entre outras características das margens urbanas. É possível observar, em relatos de entrevistas e conversas informais que no passado os moradores de Paratibe iam até a cidade e atualmente é a cidade que chegou à comunidade quilombola.

Na relação da CNP com o município de João Pessoa percebe-se um processo no qual à medida que a malha urbana se expande, o território quilombola é reduzido. Esse processo desigual e conflitante é marcado pela força do poder do capital em transformar o espaço geográfico, a cidade chegou com energia e a comunidade quilombola a partir de suas limitações e carências, resiste à pujança da especulação imobiliária.

A CNP está inserida dentro do atual Bairro de Paratibe na posição sul da cidade de João Pessoa-PB, conforme a Figura 01, que mostra a localização do Bairro de Paratibe na cidade de João Pessoa. O Bairro de Paratibe faz fronteira ao norte com o Rio Cuiá e bairros como Mangabeira e Costa do Sol, ao leste com a Mata da Portela, Rio Estiva ou Rio do Padre e o bairro de Barra de Gramame, ao sul e bairros como Muçumagro e Gramame, a oeste com o então Vale do Cuiá, atual parte do bairro de Valentina Figueiredo.

Mapa 01: Localização do Bairro de Paratibe na cidade de João Pessoa.



Fonte: SILVESTRE, D. O. (2013).

Para entendermos o contexto atual da CNP, precisamos remontar ao século XVIII quando Nascimento Filho (2006) realiza alguns comentários sobre as terras de Paratybe que estão documentadas de forma rara como terras pertencentes a Ordem dos Carmelitas⁹, por meio de proprietários portugueses no século XVII, legalizada por diversos posseiros na ocasião da Lei de Terras de 1850, dentre ele o mulato João José Pereira de Carvalho, que registrou uma propriedade denominada de Paratybe em nome de Maria Rosa da Conceição Carvalho, possível amante dele.

Nos *Apontamentos para a História Territorial da Parahyba* (1909), de João de Lira Tavares, é traçada a localização da cidade da Parahyba do Norte, atual cidade de João Pessoa, situando a antiga propriedade Paratybe, atual CNP, em seu terceiro livro referente ao Registro Geral de Terras, em conformidade com o regulamento de 30 de Janeiro de 1850, correspondente a primeira freguesia de Nossa Senhora das Neves, Capital da província. À princípio, as fronteiras do antigo Sítio Paratybe eram mais amplas que a atual CNP, sua descrição consta no registro de Apontamentos de número 5, da Freguesia de Nossa Senhora das Neves, como se apresenta na declaração exposta, copiado pelo Vigário Joaquim Antonio Marques, conforme descrição a seguir:

Aos 2 de Setembro do anno de 1855, foi-me apresentada a declaração seguinte; - Nós abaixo assignados declaramos que possuímos a maior parte das terras das propriedades, Paratybe, de cujas terras somos consenhores, digo das propriedades - Paratibe e Gruta - sitas nesta freguezia da Cidade da Parahyba, de cujas terras somos consenhores com outros proprietários; essas terras limitão pela parte leste com a propriedade salgado; e pelo oeste com a propriedade Cuiá - pelo norte com o rio Paratibe, e pelo o sul com a propriedade Mussumagro, e terras da barra de Gramame, e nesta propriedade Barra também somos consenhores em commum, limitando essa propriedade pela parte do leste com a costa do mar, pelo oeste com o Mussumagro, e pelo sul com o rio Gramame, e pelo o norte com terras do Camorupim e Paratibe. [...] - Cidade da Parayba 1º de Setembro de 1855.- João José Pereira de Carvalho e Maria Roza da Conceição Carvalho.-Nada mais se continha em dita declaração que fielmente copiei do original. - O Vigário Joaquim Antonio Marques (TAVARES, 1910, p. 695).

Informações advindas de pesquisa documental e bibliográfica asseguram que a CNP, foi constituída por meio de doação de terras no século XVIII e XIX, mas que no final do século XX, sofre com o avanço da cidade de João Pessoa orientado no sentido sul por conta de uma ordem hegemônica pelo capital imobiliário ‘escondida’ em uma aparente desordem do crescimento do espaço urbano, a serviço de interesses de

⁹ Denominada também de ‘Ordem do Carmo’, originada da ‘Ordem dos Irmãos da Bem-Aventurada Virgem Maria do Monte Carmelo’. É uma estrutura religiosa de cunho católico que surgiu no final do século XI, localizada na região do Monte Carmelo, na Palestina, atual Estado de Israel. Suas primeiras missões de evangelização e catequese para com os grupos étnicos indígenas no Brasil data de 1580. Disponível em: <http://www.pime.org.br/mundoemissao/evangcarm.htm>. Acesso em: 27/07/2013.

especuladores imobiliários para urbanizar espaços periurbanos ocupando, com isso, áreas antes guardadas e protegidas por parte dos descendentes quilombolas.

O processo de ocupação territorial no antigo Sítio Paratibe, atual Bairro de Paratibe que engloba a CNP, está associado à própria urbanização da cidade de João Pessoa-PB, que desde as décadas de 1960/70 se expande na direção sul, por meio dos programas habitacionais, primeiramente com os conjuntos habitacionais e loteamentos construídos nas décadas de 1980/1990 e início do século XXI para famílias de baixa renda e, em seguida, também no início do século XXI, começa a surgir condomínios de alto luxo de acordo com o RTID publicado em novembro de 2012 (BRASIL, 2012a).

O RTID é parte atual do quadro de etapas da política de regularização de territórios quilombolas, seguida pelo INCRA para a regularização fundiária em terras quilombolas com o intuito de conseguir a titulação definitiva, como mostra o Anexo 01.

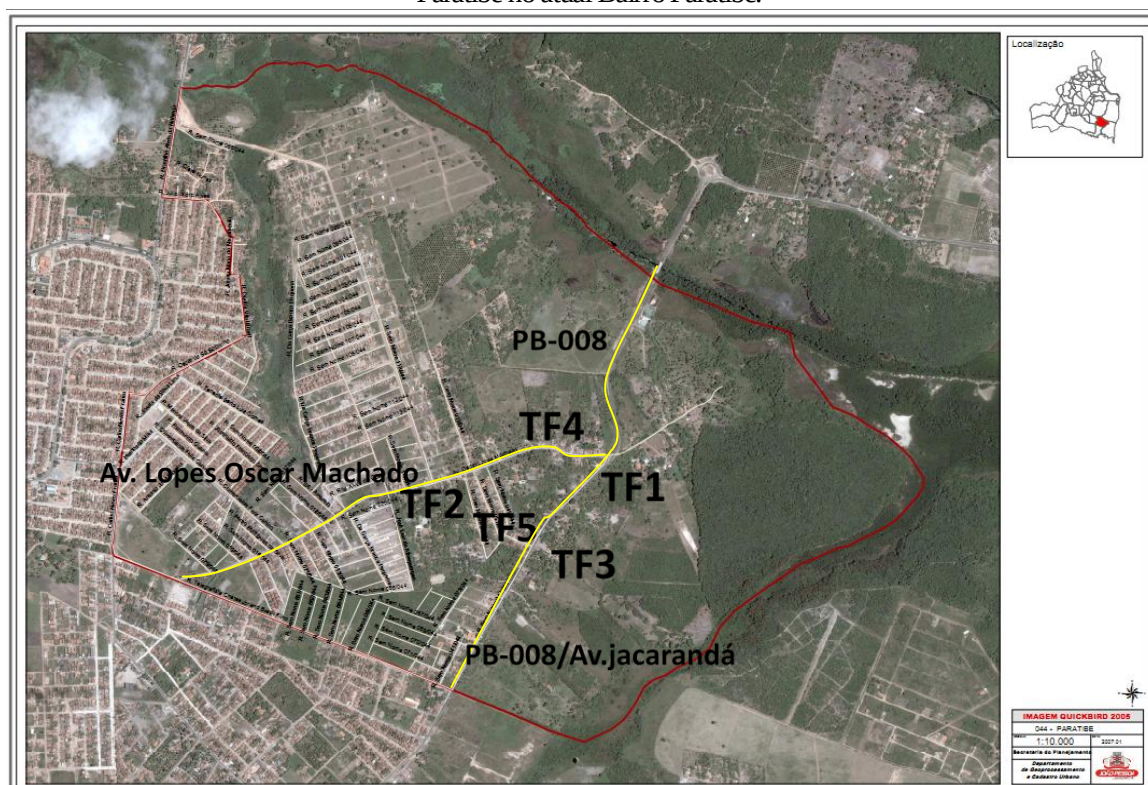
Neste RTID, consta uma análise antropológica da identidade territorial dos descendentes quilombolas de Paratibe com o objetivo de resgatar a memória e a cultura desses sujeitos, uma das constatações dessa análise é apresentada com a afirmação de que: “As famílias não sabem informar há quantos anos seus ancestrais chegaram em Paratibe, mas têm a convicção de que a terra lhes pertence há muito tempo” (BRASIL, 2012a, p. 58) e que foram “[...] legalizadas por ocasião da Lei de Terras por muitos posseiros, a maioria analfabeta” (p. 59), mas que driblavam as barreiras impostas para comprar terras e, em conjunto, legalizavam essas terras, embora não se sabe bem ao certo como se deram tais tramites. Segundo o mesmo documento, foram cinco famílias que deram início ao processo de formação do povoamento territorial de Paratibe, são eles: família Albino, família Ramos dos Santos, família Miguel (Migué), família Pedro da Silva e família Máximo (Massá).

Outro fator importante para a ocupação e urbanização da atual CNP, segundo o RTID, foram os casamentos. Observamos que era comum até a década de 1950/60 que essas famílias realizassem casamentos endógamos, posteriormente começou haver casamentos com pessoas de fora a partir das famílias dos Albinos, dos Pedros da Silva e dos Miguel. Este processo foi fundamental para mudanças na configuração territorial da CNP. No entanto, esses casamentos exogâmicos normalmente não tinham a aprovação dos mais velhos, somente no final da década de 1970 e início da década de 1980 é que tais casamentos passaram a ser aceitos pelos pais e avós.

O que se revela na fala dos entrevistados, constatado no RTID, é um profundo sentimento de amor ao lugar, relatado por meio de vivências e de uma memória

coletiva, que busca se concretizar na luta pela apropriação territorial, que pensada na escala familiar, está estruturada em territorialidades. As cinco formações territoriais, a saber: o território Estiva, pertencente a família Pedro da Silva, predecessor dos pais de Dona Antônia Socorro; o território Gruta, pertencente a família Ramos dos Santos; o território Portela, pertencente a família Máximo (Massá); o território Maribondo, pertencente a família Miguel (Migué) e o próprio território Paratibe, pertencente a família Albino.

Imagem 01: Localização territorial aproximada das cinco famílias da CNP que povoaram o então Sítio Paratibe no atual Bairro Paratibe.



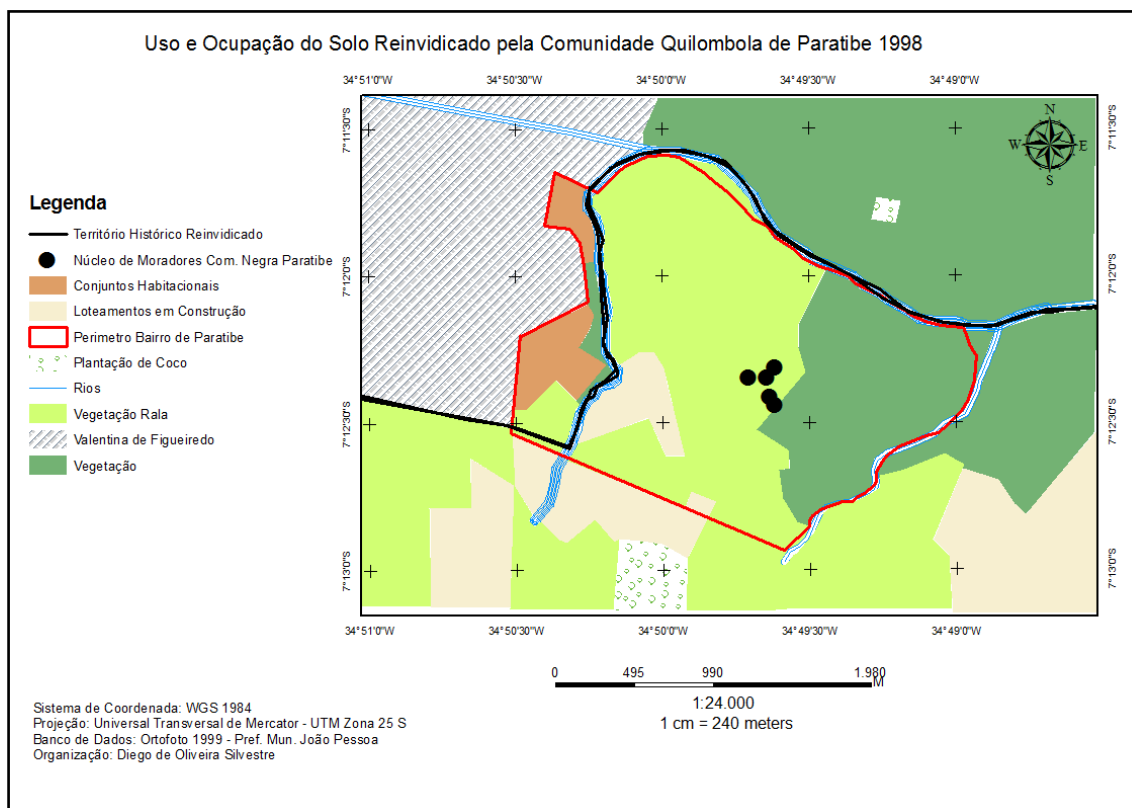
Territórios aproximados das Famílias da CNP:

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

Fonte: <http://geo.joaopessoa.pb.gov.br/digeoc/geoimagens2005/44%20-%20PARATIBE.pdf>. Acesso em: 15/12/2012.

Essas famílias foram responsáveis pela constituição territorial da atual CNP, pois a delimitação territorial que é reivindicada pelos membros da comunidade quilombola como o seu território quilombola engloba grande parte do atual Bairro de Paratibe. O resultado deste processo pode ser observado a partir do Mapa 02, que mostra o perímetro do Bairro de Paratibe e o território historicamente reivindicado pelos descendentes quilombolas de Paratibe.

Mapa 02: Uso e ocupação do solo reivindicado pela Comunidade Paratibe em 1998.



Fonte: SILVESTRE, D. O. (2013).

Quanto ao poder estatal presente na CNP, se apresenta nos moldes em que se concretiza o projeto econômico nacional, que privilegia o progresso e o crescimento econômico no país, negligenciando direitos garantidos por lei. Nesse projeto, a iniciativa privada se apresenta a partir de um conjunto de interesses voltados para a ampliação da lógica perversa da acumulação capitalista dos meios de produção, aumentando sua produção e consumo, desrespeitando e expropriando as populações, negando direitos sociais que o Estado assumiu.

No entanto, programas habitacionais que atualmente atendem a pessoas que se encaixam no perfil do programa *Minha Casa, Minha Vida*, financiados com recursos “[...] do Governo Federal por meio da Caixa Econômica Federal.” (BRASIL, 2012a, p. 29). Além do financiamento do Estado:

A iniciativa privada também participou e participa desse processo com loteamentos particulares, boa parte irregular perante a Prefeitura, pois são social e ambientalmente inseguros e sem regularização fundiária. O resultado é o que está demonstrado no Plano Diretor sobre a atual situação da capital paraibana: segregação territorial e social que aumentam as desigualdades (BRASIL, 2012a, p. 29).

Programas como esse exemplificado, de interesse econômico do poder estatal e do capital privado, vêm provocando atualmente grandes impactos ambientais, territoriais, identitários, entre outros na CNP, mesmo certificada pela Fundação Cultural Palmares (FCP), em julho de 2006, como comunidade descendente quilombola, de acordo com o Anexo 02. Essa transformação resulta na caracterização de um quilombo urbanizado por meio da especulação imobiliária, que vem criando dispositivos para transformar suas terras de herdeiros em terras de mercado como mostra fotos abaixo.

Figura 01: Foto de casas para serem vendidas pelo Programa Minha Casa, Minha Vida na PB-008.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, janeiro de 2012.

Figura 02: Foto da placa informando terreno para ser vendido, ao fundo da foto um prédio já em fase de acabamento.

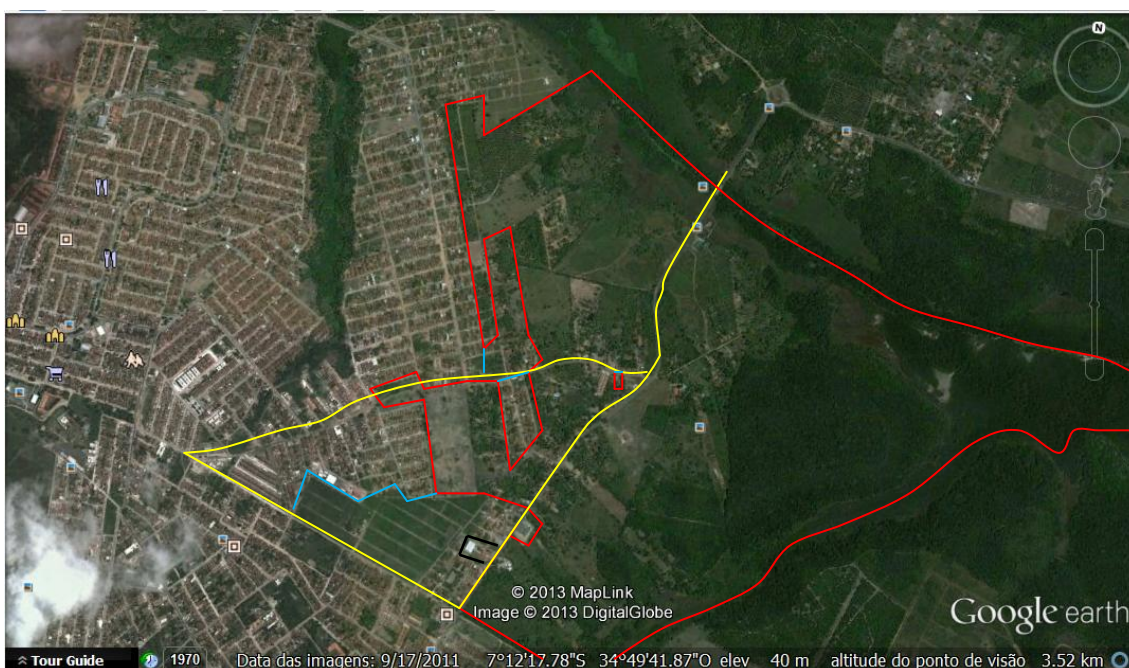


Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, abril de 2012.

Cortada pela rodovia estadual PB-008 desde a década de 1990, a CNP é “[...] é asfaltada desde o começo da praia da Penha, cortando Barra de Gramame, passando pelo Rio Cuiá, cortando ao meio Paratibe e Muçumagro, atravessando o rio Gramame e indo até as cidades litorâneas de Jacumã e Costinha” (CAVALCANTE, 2007, p. 59), sendo ocupada por loteamentos populares como Nova Mangabeira, Raquel de Queiroz, entre outros. O norte de Paratibe é marcado por desmatamento, embora exerça fraca atividade agrícola, como também pela pouca ou nenhuma construção residencial e predial. Cortada ao meio pela rodovia estadual PB-008, sua esquerda de quem vem do sentido norte – sul é ocupado por granjas improdutivas, que avançaram bastante sobre a Mata da Portela e por empreendimentos privados e à direita é ocupada por casas de famílias tradicionais do quilombo, contrastando com residências e granjas particulares que ocupam a malha urbana.

Diante desse processo de urbanização, recorremos a imagens de satélite abaixo para compreender o avanço da malha urbana sobre o território reivindicado pela CNP, desse modo, podemos entender com mais nitidez quais faixas de terras que ficaram de fora do perímetro territorial mostrada no RTID.

Imagens 02 e 03 - Limites territoriais da CNP e as faixas de terras não incluídas no RTID.



Limites territoriais da CNP		Localização da EMEFPASSM	
Faixas de terras não incluídas no RTID			
Avenidas de Acesso			

Fonte: <http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/index.html>. Acesso em: 12/07/2013.

A partir da publicação do RTID, em novembro de 2012, pudemos visualizar a delimitação territorial das glebas da CNP que o INCRA demarcou junto com membros e

lideranças quilombolas, como mostra no Anexo 03. Com isso, o Edital da Superintendência Regional do Incra no Estado da Paraíba tornou público o Processo Administrativo nº 54320.001383/2007-24, que trata da regularização fundiária das terras da CNP. Sua publicação foi feita no Diário Oficial da União (DOU), de número 248, na data de 26 de dezembro de 2012, na página 63. Neste Edital, estão descrições das cinco glebas que foram incluídas na demarcação do território quilombola de Paratibe, conforme destacamos a seguir:

A comunidade é composta de 114 famílias e o território identificado e delimitado possui área total de 267, 4308 ha (duzentos e sessenta e sete hectares, quarenta e três ares e oito centiares), perímetro total de 9.822,75 m (nove mil oitocentos e vinte e dois metros e setenta e cinco centímetros) e está segmentado em cinco glebas, com os seguintes limites e confrontações e demais especificações: Gleba I possui área de 174,62 ha (cento e setenta e quatro hectares e sessenta e dois ares) perímetro de 7.222,88 m (sete mil, duzentos e vinte e dois metros e oitenta e oito centímetros) e limita-se ao norte com o Rio Cuiá, a leste com o Rio do Padre, ao sul com o bairro de Muçumago e a oeste com a rodovia PB 008; Gleba II possui área de 14,65 ha (quatorze hectares e sessenta e cinco ares) perímetro de 2.010,94 m (dois mil e dez metros e noventa e quatro centímetros) e limita-se ao norte com Loteamento, a leste com a rodovia PB 008, ao sul com Loteamento e a oeste com rua Oscar Lopes Machado; Gleba III possui área de 7,28 ha (sete hectares e vinte e oito ares), perímetro de 1.389,33 m (um mil, trezentos e oitenta e nove metros e trinta e três centímetros) e limita-se ao norte com Rua Oscar Lopes Machado e terreno de particular, a leste com Rodovia PB 008, ao sul com Loteamento e a Oeste com rua Oscar Lopes Machado, Gleba IV possui área de 0,70 ha (setenta ares), perímetro de 439,16 m (quatrocentos e trinta e nove metros e dezesseis centímetros) e limita-se ao norte com o Loteamento Nova Mangabeira, a leste com a Rua Oscar Lopes Machado, ao sul e a oeste com o Loteamento Nova Mangabeira ; Gleba V possui área de 70,16 ha (setenta hectares e dezesseis ares), perímetro de 5.021,13m (cinco mil e vinte e um metros e treze centímetros) e limita-se ao norte com o Rio Cuiá, a leste com a Rodovia PB 008, ao sul com a Rua Oscar Lopes Machado e a oeste com o Loteamento Nova Mangabeira. (BRASIL, 2012b).

Segundo o Edital, os proprietários particulares que possuírem registros imobiliários, lavrados dentro da delimitação territorial reivindicada pela CNP, teriam o prazo de 90 dias, a partir de sua última publicação nos diários oficiais da União e do Estado da Paraíba, para apresentarem suas contestações ao INCRA. O perímetro descrito pelo RTID deixou de inserir vastas terras que eram reivindicadas pelos quilombolas de Paratibe, razão essa é o fato da descaracterização de algumas áreas, cuja malha urbana já está em processo avançado ou pela existência de edificações públicas. Uma dessas áreas particulares é a Subestação Paratibe da Energisa¹⁰. Uma das

¹⁰ Empresa responsável pelo fornecimento de energia elétrica no Estado da Paraíba.

edificações públicas que ficou de fora da delimitação territorial quilombola é a EMEFPASSM.¹¹

As áreas particulares ao seu entorno da escola referida também ficaram de fora da delimitação do RTID. As imagens de satélite mostram construções prediais e residenciais entre 2009 e 2011 próximos à escola pesquisada nesta investigação, pois esta não difere do contexto sobre o avanço da malha urbana sobre a CNP, com o recuo do território quilombola e o progressivo desmatamento, nota-se esse acompanhamento com a última reforma na escola ocorrida em 2009. A EMEFPASSM acompanhou a urbanização desde o então Sítio Paratibe aos dias atuais do Bairro de Paratibe, e/ou da CNP.

Imagem 04 - Localização da EMEFPASSM em reforma no ano de 2009.



Fonte: <http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/index.html>. Acesso em: 12/07/2013.

Mapa parcial do município de João Pessoa, destacando o bairro de Paratibe. Disponível em: <http://geo.joaopessoa.pb.gov.br/digec/maps/MAPA%20JOAO%20PESSOA%2090x90.pdf>. Acesso em: 12/07/2013.

Imagem 05 - Localização da EMEFPASSM depois da reforma no ano de 2011.

¹¹ Sobre esse assunto discutiremos mais adiante de forma mais contundente no capítulo 3.



Fonte: <http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/index.html>. Acesso em: 12/07/2013.

Mapa parcial do município de João Pessoa, destacando o bairro de Paratibe. Disponível em: <http://geo.joaopessoa.pb.gov.br/digeoc/mapas/MAPA%20JOAO%20PESSOA%2090x90.pdf>. Acesso em: 12/07/2013.

Diante dessa reflexão do quilombo Paratibe, apresentaremos a seguir uma contextualização histórica, mesmo que sucinta, dos afrodescendentes na educação, de modo que possibilite uma melhor compreensão da atual realidade em que vivem os descendentes quilombolas da referida comunidade e mostrar que não só essa comunidade quilombola, mas todas as comunidades quilombolas no Brasil estão inseridas dentro de uma série de interesses políticos e ideológicos. Acreditamos que essa comunidade quilombola não é diferente de outras, uma vez que a busca por uma educação que valorize a memória, a cultura e colabore com uma educação étnico-racial para defender e permanecer em seu território afrodescendente, faz parte de uma das bandeiras de luta de todas as comunidades quilombolas.

2.2 As relações raciais na educação: uma revisão histórica sobre uma educação diferenciada para comunidades quilombolas

A partir da contextualização desse processo histórico sobre os afrodescendentes, a respeito do sistema escolar brasileiro, almejamos, assim, trazer à tona, relatos que possibilitem um entendimento sobre o acesso à educação por parte dos ancestrais dos descendentes quilombolas de Paratibe.

Buscamos trabalhar as informações em uma perspectiva histórica, para interpretar o que ocorre ainda hoje com parte dos grupos excluídos no Brasil, em especial os negros. Para tanto, será necessário discutir características da educação durante o período Colonial e início do Império. Na época do Brasil Colônia – comentam Bello (2001) e Ghiraldelli Jr. (2009) – eram os Jesuítas que detinham o monopólio da educação desde 1547 à 1759, baseados nos princípios católicos, catequizando os indígenas e aculturando os escravos oriundos da África. “Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade europeia. trouxeram também os métodos pedagógicos” (BELLO, 2001, p. 1).

Ghiraldelli Jr. (2009) afirma ainda que a educação no Brasil se iniciou com o fim do regime de capitanias, quando D. João III criou o Governo Geral em 1549, e ficou a cargo das famílias a responsabilidade pelo ensino de primeiras letras, que foi implementado sob o comando dos jesuítas, embora esse período não tenha se restringido ao seu comando, pois, quando estes foram expulsos, em 1759, o Estado assumiu a responsabilidade da educação sob a influência do Iluminismo.

Com o fim da Colônia e implementação do Império em 1822, a educação, influenciada pelo positivismo, passa a estruturar a escola em três níveis: o primário, com a responsabilidade de ensinar a ler e escrever; o secundário com as ‘aulas régias’, implantadas nos centros urbanos como Pernambuco, Rio de Janeiro e Minas Gerais; e o superior, com a Academia de Belas Artes. Porém, este modelo não pode ser pensado como unânime em todo o país, pois as continuidades de modelos escolares permanecem por muito tempo, tendo em vista a ideia de escola que temos hoje, que é bem distinta do que se denominava como escola neste período.

Andreilino Campos (2011) observa que nesse momento o Brasil enfrentou um crescimento populacional e urbano, principalmente no Rio de Janeiro. Nesta cidade, houve a necessidade da expansão da malha urbana por conta das demandas de uma economia escravagista e, com o surgimento dos quilombos em áreas periurbanas da cidade, por conta de uma grande presença de escravos para atender às demandas da Corte, possibilitando fugas para áreas ainda não habitadas, próximas, principalmente nos altos dos morros. Esse evento se deve ao fato de a cidade oferecer diversas rotas de fuga.

Esses “espaços de resistência” à ordem imperial desafiavam os interesses da Corte em expandir ainda mais as cidades e passaram logo a ser tratados como caso de polícia, principalmente por volta de 1850. Tais grupos, muitas vezes, foram despejados

de forma violenta, no entanto, as autoridades policiais da Corte encontravam dificuldades em reprimi-los por conta das táticas de guerra de guerrilha usadas por tais grupos e pelo acesso difícil às localidades onde moravam. Vale ressaltar que os espaços quilombolas, além de significarem uma resistência às ordens imperiais, também participavam do comércio expansivo das cidades, tanto nas freguesias urbanas quanto nas rurais.

Campos, ao refletir sobre os conflitos que perpassavam o contexto histórico da época, afirma que:

O crescimento populacional da cidade, quando explorado genericamente, ocultava a questão política que perpassava aquele momento histórico [...] foram atingidos pela interferência do Estado. Uma das maiores preocupações, tanto do Estado quanto do senhor de escravos, era a relativa autonomia de grupos cada vez mais significativos, adquirida por negros libertos ou ainda escravos em relação às normas econômicas do período (2011, p. 54).

Essa relativa autonomia resultou na formação de espaços ilegalizados, marcados pelas disputas do uso do solo urbano, explica Carril (2006a) sobre a dialética espacial da riqueza e da miséria, configurando os padrões de crescimento da metrópole com sua segregação socioespacial, como resultado desigual das relações capitalistas, uma vez que, essas relações amarradas na espacialidade urbana criam e recriam mecanismos que possibilitam a acumulação e reprodução do capital, cujo processo o negro faz parte de maneira fragmentada e deficiente.

É pensando nesse contexto de crescimento populacional e urbano, ‘ameaçado’ pelos espaços ilegais, que o Estado Imperial procura criar dispositivos que assegurem os interesses/investimentos capitalistas das elites da época. Associada a lógica capitalista com a ideia de raça, surge como condição da modernidade a vinculação do território com a identidade, como lógica de pertencimento.

Essa vinculação aparece como parte das contradições dessa sociedade multirracial. Hintzen entende que a estrutura de defesa do Estado e suas contradições criam “[...] instrumentalidades e instituições de poder organizadas para o desenvolvimento de um controle jurisdicional sobre o território. Isso inclui leis e políticas públicas, assim como burocracias.” Esses grupos detentores de instrumentos e instituições exigem o “[...] legítimo direito à reivindicação de pertencimento. Isso forma também a base para legitimar a exclusão, das materialidades da nação, daqueles que não podem fazer tais reivindicações” (HINTZEN, 2009, p. 55).

Com a Constituição Política do Império do Brasil, promulgada a 15 de março de 1824, as leis, os decretos e as normas de políticas públicas educacionais oficializam os

interesses das elites latifundiárias e escravagistas da época, como consta no Título 2º em todo o artigo nº 6, do qual destacamos o primeiro parágrafo dos cinco, quando comenta que cidadãos eram “os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.” (BRAZIL, 2001a, p. 80). Mais adiante na Constituição, pode-se observar o comentário sobre quem tinha o direito à educação, nesse caso, os cidadãos.

Posteriormente, em 15 de outubro de 1827, foi implantada a Primeira Lei Geral de Educação no país, cujo artigo nº 8 dizia que a educação deveria ser voltada aos cidadãos como constava que: “Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (BRASIL, 2012c, s/p).

A Corte Imperial, entendendo que a descentralização das responsabilidades da educação seria uma forma de amenizar os conflitos entre os grupos políticos das mais diversas províncias, aprova o Ato Adicional de Lei Imperial de n. 40, de 3 de outubro de 1834, o qual prevê que o governo atribua a cada Assembleia Legislativa provincial:

[...] a responsabilidade da cada província de legislar sobre a instrução primária de sua competência. Por isso nas leis provinciais como as da Paraíba, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, entre outras, podemos verificar a interdição. No Rio de Janeiro, o 9º artigo do Regulamento de 1º de setembro de 1847 dizia: “São proibidos de frequentar as escolas públicas os que padecem de moléstias contagiosas, os escravos e os pretos africanos, sejam libertos ou livres”. No Rio Grande do Sul, Lei n. 14 da instrução Primária de 1837 no “Artigo 3º. São proibidos de frequentar as escolas públicas. 1º. Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas. 2º. Os escravos, e pretos ainda que sejam livres, os libertos.”. Tais leis proibiam não só escravos como também negros livres de frequentar as escolas de ensino das primeiras letras. (SANTOS; BARROS, 2012, p. 3479).

Além desses dispositivos legais, o Império ainda estabeleceu decretos que fortaleceram as normas impeditivas de acesso à escola, com o objetivo de impedir definitivamente o acesso dos escravos a qualquer nível de instrução. Como exemplo disso citamos os decretos de nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, conforme o artigo nº 69 que determina que “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: os meninos que padecerem moléstias contagiosas; os que não tiverem sido vacinados e os escravos” (BRASIL, 2012d, p. 59) e outro exemplo restringe o acesso dos escravos às escolas noturnas, como decreto de nº 7031, de 6 de setembro de 1878 conforme o artigo nº 5, que determina que “Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, pessoa do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos.” (BRASIL, 2012e, p. 712). Acreditamos que o Estado brasileiro monta diversas

estratégias para impedir o acesso pleno dessa população às salas de aula. Campos (2011) lembra que por volta de 1866, é difundida a ‘ideologia higienista’, mas de fato esta passou a ter maior influência sobre a sociedade a partir de 1873.

Mesmo com todo esse aparato jurídico-ideológico para manter os interesses das elites da época imperial e diante do descaso para com essa população escrava, o poder vigente não foi suficiente para impedir o acesso desta população a alguma forma de instrução escolar, especialmente de primeiras letras. Isto é verificado nos anúncios de jornais, difundidos por pesquisas que atualmente mostram uma revisão da história do acesso de escravos.

Mott (1987) confirma essa revisão histórica ao investigar o Jornal Correio Sergipense (CS) na época do Brasil Império e afirma que essa resistência foi fato na Província de Sergipe quando comenta as habilidades de escravos:

[...] dentre os evadidos há três escravos alfabetizados: o cabra Carlos, 25, **“escreve alguma coisa”** (CS, 31-5-54), o já citado mestiço Joaquim, 25, **“sabe ler e escrever”** e finalmente Claudino, 28 anos, crioulo, “apesar de pegar na pronúncia do “R”, é muito retórico, **sabe ler e escrever** (CS,12-4-58)” (MOTT, 1987, p. 141, grifos nosso).

No caso específico da Província da Parahyba, os Relatos de Campina Grande mostram que a Lei nº 20, no artigo 14 de 06 de maio de 1837, não dava o direito aos indivíduos negros, mesmo livres, de estudar:

Até a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, praticamente não se concebia direito aos escravos. Mesmo os libertos eram proibidos de adquirir instrução. Assim reza o art. 14 da Lei nº 20, de 6 de maio de 1837: “Os professores só admitirão em suas aulas pessoas livres”. Adiante, o regulamento de 11 de março de 1852, prescreve em seu art. 12: “Nas públicas não são admitidos os que padecem de moléstia contagiosa, os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam libertos ou livres, e os não vacinados” (FERREIRA, 2012, p. 36).

Contraditoriamente, o Jornal Argos Parahybano, datado de 13/02/1854, publica em seus anúncios de escravos fugidos, a seguinte notícia:

No dia 1º de janeiro deste ano fugiu do Engenho Conceição, termo da Vila de Mamanguape o escravo João, cabra, esforçado do corpo, estatura regular, rosto carnudo, olhos pequenos e vivos, barbados, mas costuma raspar toda a barba, bem como os cabelos atrás do pescoço; **sabe mal ler e escrever**, e cria bigodes para passar por forro - : foi escravo de uma cunhada do senhor Jozé Carlos Gondim, morador para as partes Mulungu, termo da Vila de Guarabira – Quem o prender pode levá-lo no mesmo engenho, ou nesta cidade, abaixo assinado, certo de que será bem recompensado. Felizardo Toscano de Brito. (Jornal Argos Parahybano, 1854, p. 8, grifo nosso).

Outro anúncio de fuga de escravo na Parahyba do Norte é publicado no Jornal A Opinião de 1877, quando relata uma fuga no Engenho Tibiri (pertencente a família Carneiro da Cunha) que merece ser destacado:

Em 1877, quando a propriedade era administrada pelo seu filho Francisco Manoel Carneiro da Cunha, fugiu um escravo pardo chamado Constantino Lopes Dias, com 21 anos, cabelos meios ruivos, **que sabia ler e escrever com “alguma perfeição”**, tinha a profissão de oficial de cigarreira e era apto para qualquer serviço (ROCHA, 2009, p. 212, grifo nosso).

Foi a partir de anúncios de jornais da época, divulgados em páginas policiais, que descobrimos que alguns desses escravos fugidos em direção aos quilombos tinham alguma instrução de primeiras letras. Ao buscar instrução, os escravos que fugiam para os quilombos exerciam formas de resistências neste ato, mas também contra o impedimento do Império em instruí-los e, além desse argumento, verifica-se nestes atos a busca desses escravos pela cidadania e pelo acesso à educação. Embora compreendemos que esse histórico de impedimento no acesso à educação e a consequente exclusão dos negros, entre outros fatores, contribuíram para a atual defasagem escolar que este grupo étnico-racial enfrenta, como também as dificuldades em ter uma estrutura mínima de acesso à educação, mas indubitavelmente compreendemos que o cerne dessa problematização é, centralmente, as práticas escolares atuais de cunho racistas que são responsáveis pelas razões de defasagem e exclusão no presente dos grupos negros, encontrando desse modo, as soluções de superação também no presente.

Reconhecemos que não podemos deslocar os atuais problemas e respostas sobre o racismo para o passado e ficar dependente do tempo ocorrido anteriormente, pois isso neutralizaria a importância das práticas antirracistas do presente, pelo contrário, acreditamos no fortalecimento de práticas antirracistas na atualidade como meios de respostas as agressivas investidas racistas hoje em dia.

Marcado pela coisificação na ótica eurocêntrica e pelo fim da liberdade do indivíduo na ótica africanista, o escravo luta pela sua liberdade desafiando a ordem estabelecida.

Com isso, lançamos uma questão reflexiva que merece ser discutida e que nos causa inquietação. Essa forma de resistência dos negros fugidos, que tinham alguma instrução de primeiras letras e se escondiam nos quilombos, não seria uma semente de uma educação diferenciada lançada por ancestrais de negros que, como Dona Antônia Socorro, se tornaram professores de grupos excluídos socialmente? A respeito dessa questão, apresentaremos adiante uma reflexão que será mais aprofundada e mais investigada no terceiro capítulo deste trabalho.

Com o fim da escravidão, sancionada pela Lei Imperial nº 3.356, em 13 de maio de 1888, e posteriormente, com a Proclamação da República, em 1889, foi promulgada em fevereiro de 1891 a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.

A partir da primeira Constituição do Brasil República, aparecem os primeiros indícios de preocupações com a educação nesta fase. Neste documento, destacamos a Seção II, Declaração de Direitos, no artigo 72 no parágrafo 2 que determina: “Todos são iguais perante a lei.” e além dessa observação, adotou-se o desmembramento de uma religião oficial e decidiu-se pela laicização do ensino nos estabelecimentos públicos, como afirmam os parágrafos 3 e 6 respectivamente: “Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum” e “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 2001b, p. 97).

Durante o período imperial e, até mesmo o início do período republicano, o Estado só permitia as manifestações culturais de cunho afrodescendente, mediante autorização da polícia e com restrições das classes dominantes. Isso se deve ao projeto de homogeneização étnico-racial e cultural da sociedade brasileira, tendo como pressuposto, os padrões e valores culturais europeus. O negro estava ausente do projeto pátrio elitista, mas na incumbência apenas de absorver esses valores, como aponta Campos, ao mostrar que a “[...] construção da nação não se fez homogênea; porém, o ‘outro’, não de forma evidente, continuou muito diferente, não somente na cor, mas em todas as atividades, consideradas, quase sempre, como inferiores” (2011, p. 50).

Mesmo após a libertação dos escravos – os alforriados, como lembra Campos – perdurou uma forte discriminação na sociedade para com os grupos afrodescendentes. Além disso, vale ressaltar que a Lei de Terras de 1850 vetava a esses grupos, tidos como ‘perigosos’, o acesso e muito menos a usufruto da terra, como resultado, grande parte deles migraram para os grandes centros urbanos que, como ainda hoje ocorre, não oferecia infraestrutura para recebê-los, desse modo, eles ocuparam as áreas mais afastadas das cidades ou os campos próximos destas, para se estabelecer e conseguir condições mínimas de vida. Parte dessas áreas compõem os atuais quilombos periurbanos e rurais mais próximos das cidades, como é o caso do grupo que ora estudamos.

Oliveira e Faria afirmam que “[...] foi a Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, que atuou como marco jurídico de constituição da

propriedade capitalista da terra no Brasil”, ou seja, a terra passa a ser mercadoria obtida pela compra e venda que garantem o direito pelo título não mais pela posse (2009, p. 4).

As demandas da expansão de mercado e a ampliação capitalista, explica Costa, ocasionou um reajustamento de interesses das terras e do trabalho, como resultado dos investimentos urbanos e crescimento da população.

De acordo com a Lei de Terras, a única maneira de se adquirir terra era comprando-a do governo, o qual atuaria como mediador entre o domínio público e o provável proprietário. A relação pessoal que anteriormente existia entre o rei e o pretendente transformou-se numa relação impessoal entre Estado e o pretendente (1999, p. 172).

Este quadro de exclusão espacial permaneceu como tal até o século XX, quando a partir da Constituição de 1988, o Estado Brasileiro reconheceu a diversidade racial que compõe a sociedade brasileira e, as comunidades descendentes tiveram o reconhecimento oficial, entretanto, não deixaram de ser excluídos socialmente, segregados espacialmente e esquecidos historicamente. É nesse contexto da nova ordem social que essas comunidades começaram uma nova campanha de enfrentamentos e de resistências, para se estruturar frente às condições desiguais postas com desdobramentos durante todo o século XX. Dentre essas campanhas de resistências, destacamos a luta por uma educação diferenciada para comunidades quilombolas, quanto aos esforços empreendidos pelos profissionais que trabalham com a Geografia escolar, buscavam produzir conhecimentos capazes de proporcionar um entendimento sobre a realidade crítica socioespacial relacionada ao contexto histórico da sociedade brasileira.

Porém, compreendemos que a luta pela educação foi desencadeada a partir de outros movimentos sociais, organizados por vários grupos de negros, anteriores a esta, conforme destacamos a seguir. Também entendemos que estes movimentos tiveram papel preponderante em processos educativos não escolares, de modo que difundiam ideais de combate ao preconceito e a de reivindicação de melhores condições de vida para os negros, portanto, um processo educativo mais amplo e não escolarizado.

Os movimentos reivindicatórios que tiveram como pauta o respeito às populações afrodescendentes não são recentes. Entretanto, a organicidade desses movimentos vai ganhar maior expressividade a partir das primeiras décadas do século XX, com uma pauta mais extensa. No início da década de 1930, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo, liderada por Arlindo Veiga dos Santos, de acordo com a Fundação Cultural Palmares (2012), este movimento social procurava discutir o racismo, assim como reivindicar melhorias para a população negra pela via

política e social. Alguns de seus integrantes mais radicais chegaram a fundar a Legião Negra Brasileira, que em 1936, se tornou o partido político que durou até 1937, quando foi extinto por Getúlio Vargas.

Em 1944, com o fim do Estado Novo, foi criado o Teatro Experimental Negro (TEN). Gonçalves (2008) afirma que foi idealizado, fundado e dirigido por Abdias do Nascimento, com o objetivo de valorizar o negro no teatro e produzir novas dramaturgias sobre temas que discutissem a realidade do negro na sociedade brasileira da época.

Além desses objetivos, Nascimento disse que o TEN nasceu com a tarefa de convocar “[...] para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores de ‘terreiros’” (1978, p. 130). O TEN estimulou a criação de dramaturgias baseadas na experiência afro-brasileira de forma provocativa, porém em 1968, foi extinto por perseguição política do regime militar.

Finalmente em julho de 1978, em um ato público em São Paulo, em resposta às ofensas discriminatórias que quatro jovens negros sofreram no Clube de Regatas de Tietê, foi originado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU), já no auge da Ditadura Militar. Destacamos que nessa época já se percebia, mesmo que em número reduzido, uma parcela da população negra ingressando nas universidades, o que possibilita a inserção dos debates nesta instituição.

O que é apontado por Santos (2007c), é que a partir da década de 1980, final e pós Ditadura Militar, o MNU passou a ser a principal referência de luta dos afrodescendentes em geral e para entidades de negros(as), com abrangência em diferentes escalas geográficas no território nacional, com caráter cultural, político, histórico, social e educacional, que denuncia e condena o racismo como resultado do mito da democracia racial ao buscar uma igualdade racial. A educação, a partir do MNU, assume um caráter privilegiado de luta para todas as demandas dos afrodescendentes como forma de valorização dessa população.

Gonçalves (2008) aponta a presença do MNU como elemento que exerceu um importante papel contra-hegemônico das teorias racialistas, para resguardar direitos e reivindicar ações do governo, contestando a ideia da “democracia racial” e a institucionalização do branqueamento.

Tendo em vista o foco do nosso texto neste tópico, queremos ressaltar um importante debate sobre as teorias racialistas e o enfrentamento de grupos que

compunham os movimentos negros frente às questões postas, pensando nas contribuições deste enfrentamento para os mais diversos grupos nos dias atuais. E, em seguida, prosseguiremos discutindo os movimentos sociais.

Para Moura, a democracia racial se constitui em uma “[...] ideologia através da qual se justifica o processo discriminatório contra o negro, jogando-se nos seus próprios ombros a responsabilidade da sua discriminação” (1983, p. 12). Enquanto para Nascimento, a democracia racial é a expressão que supostamente reflete:

[...] determinada relação na dinâmica da sociedade brasileira: que pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnica (1978, p. 41).

A reconstituição de alguns conceitos históricos que persistem até hoje é observada por Paula e Perón (2008), como fundamentação às práticas racistas, inclusive na escola, e reforçam a exclusão social dos afrodescendentes. As relações étnico-raciais devem ser trazidas para dentro da sala de aula e debatidas de forma mais democrática, a fim de romper com antigos preconceitos e apresentar uma realidade omitida, uma verdade antes escondida.

Tais conceitos como escravidão e teoria do branqueamento, surgem a partir de políticas abolicionistas no século XIX, com a ideia de que os brancos iriam sobrepor-se aos negros.

A escravidão urbana, rural e doméstica vivia, portanto, inserida em uma trama de grande condição sub-humana com extrema violência nos corpos dos escravos e superexploração do trabalho escravo para substituir a mão de obra indígena e atender às demandas do comércio europeu. De acordo com Schwarcz:

[...] o caráter da escravidão africana era totalmente diverso, já que os escravos eram considerados prisioneiros de guerra e incorporavam-se ao grupo que os capturava. Bem diversa foi a escravidão imposta pelos europeus, orientada pelo lucro. Abre-se um importante setor no tráfico mercantil: o negócio de seres humanos, que, com o tempo, se tornou mais relevante do que o próprio comércio do açúcar (1996, p. 13).

Quanto à teoria do branqueamento, Schwarcz (1993) lembra que as instituições que se formaram nos séculos XIX e início do XX, adotaram a ideia a partir dos encontros acadêmicos da época, no qual o branqueamento no Brasil seria a solução encontrada para sanar os problemas sociais e populacionais. O Brasil era constituído por raças miscigenadas que, em transição, a raça branca iria sobrepor-se às demais por ser considerada a mais forte, ao término dessa transição, não só a mestiçagem, mas também o atraso e a inviabilização da nação seriam superados.

Essa teoria, fortemente vinculada aos centros de ensino nacionais, como os museus, os institutos históricos e geográficos, as faculdades de direito e de medicina, tiveram como objetivo, a busca de respostas científicas para essa superação, como bem menciona Schwarcz, ao argumentar que:

As construções teóricas de tais ‘homens de ciência’, que de dentro das instituições das quais participavam tendiam a se auto-representar como fundamentais para as soluções e os destinos do país, constituem, portanto, material privilegiado para a recuperação do período (1993, p. 40).

Acompanhando a discussão desses conceitos eurocêtricos, Skidmore diz que se trata da “[...] presunção da superioridade branca, às vezes, pelo uso dos eufemismos como raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’, além do fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata” (1976, p. 81). Com isso era entendido que a população negra, por ter uma grande incidência de doenças, um baixo crescimento vegetativo [não comprovado cientificamente] e desordem social, ao se miscigenar com a população branca, que ‘tinha saúde’, relevante crescimento vegetativo [não comprovado cientificamente] e organização social, surgiram de forma ‘natural’ pessoas mais claras, os mestiços, até se tornarem definitivamente brancos, por conta dos genes da população branca, admitida como mais forte.

Nesse período também foi difundida a teoria da miscigenação ou da mestiçagem biológica e cultural, que dava suporte ideológico ao mito da democracia racial, surgida em meados do século XX, que tinha como objetivo negar e/ou esconder as condições precárias das populações negras e mostrar que no Brasil não existia racismo, pelo fato de que todos os brasileiros eram misturados. Munanga pontua bem esse tema como uma:

[...] ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciências dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas da sociedade (1996, p. 184).

Essa dissimulação tenta construir a ideia da tríade racial (indígena-negra-branca) uma formação harmoniosa da população brasileira, contribuindo para uma identidade uniforme do povo brasileiro, excluindo e enfraquecendo identidades particulares de grupos excluídos.

Ao final do século XX, é difundido o discurso de questionamento do conceito de ‘raças’, ao entender que esse não se explica mediante estudos genéticos, sem perceber que esses estudos não conseguem explicar o racismo e a exclusão social dos

afrodescendentes, pelo fato de ser um problema social, estimulando equívocos acerca das teorias genéticas. Para esse discurso, Santos entende esse sentido como um:

[...] conjunto de indivíduos consanguíneos que guardam parentesco biológico entre si. Como todos os homens que habitam o planeta hoje descendem de ancestrais comuns, sendo, portanto, parentes biológicos, só existe uma raça: a raça humana. Uma variante dessa definição é a que diz ser raça a reserva de milhares de genes transmitida hereditariamente — o indivíduo que tiver acesso àquela reserva pertence a uma raça. Pois bem: todo ser humano, por definição, tem acesso àquela reserva comum; indivíduos animais não o têm, não trocamos genes, pelo cruzamento, com outra espécie, embora uma parcela da nossa própria reserva de genes provenha dos nossos ancestrais não-humanos (1999, p. 1).

Outra contribuição foi a de Cantarino (2006), quando argumenta sobre a importância de estudos genéticos de vários grupos sociais, que vêm contribuindo para o estatuto 'racial' e abrindo discussões políticas de criação de dispositivos antirracistas, que combatam o determinismo genético. Apresentado esse debate, retornemos às questões que estávamos abordando sobre os movimentos sociais que contribuíram com a luta antirracista e deram embasamento as reivindicações atuais.

A finalidade do MNU, segundo Moura, seria um movimento reivindicativo no qual o:

[...] combate ao racismo onde se faça presente; a luta constante contra a discriminação racial e o preconceito e toda forma de opressão existente na sociedade brasileira, bem como a mobilização e organização da comunidade negra na luta por sua emancipação política, econômica, social e cultural (1983, p. 73).

Tal reivindicação se constituía por pessoas independentemente de sexo ou de instrução escolar, assumindo voluntariamente um programa de luta. Estes movimentos sociais foram fundamentais para os processos que se seguiram nos anos pós Ditadura Militar.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, o Estado brasileiro legitima algumas das demandas dos movimentos negros, em especial aquelas reivindicadas pelas comunidades descendentes de quilombos, conforme o Artigo nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), ao mencionar "Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 2011a). Porém, queremos ressaltar que, nesse documento, também há destaque para a educação, tema central nos movimentos sociais supracitados, assim estendemo-nos aos artigos Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216 que garantem o direito à

igualdade, à vida, à liberdade, à cidadania, às manifestações e práticas culturais e à educação para todos os cidadãos brasileiros.

Apesar dessa conquista do Artigo 68 do ADCT, a pauta de uma educação diferenciada nas comunidades quilombolas não foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Desse modo, uma educação que valorizasse sua história, sua cultura e suas tradições territoriais não foi estabelecida na LDBEN. Por outro lado, o grupo teve ainda outra conquista neste último documento citado, o ensino de História do Brasil passou a considerar as contribuições dos diversos grupos que formam o povo brasileiro, como consta no artigo nº 26 no parágrafo 4 da LDBEN “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2010a, p. 24), muito embora nessa época, já ocorressem, a partir da organização de algumas comunidades, experiências pilotos em educação diferenciada para quilombolas, como no sertão Pernambucano, o que será discutido mais adiante.

Entendemos que seria uma prerrogativa inicial do Estado democrático providenciar políticas públicas voltadas para uma educação que valorizassem a diversidade étnica e cultural, como as matrizes indígena e afrodescendente, excluídas historicamente pelo Estado. Na prática, esse artigo tornou-se ineficiente nas salas de aula, sem a devida importância e respeito a essas matrizes, com seus temas sendo tratados de forma folclorizada. Além disso, esse dispositivo, referente a tais grupos, não deixa lúcida uma preocupação pedagógica para a população em comunidades descendentes de quilombolas rurais e urbanas.

A questão crucial para que haja condições necessárias de execução de uma educação diferenciada é a responsabilidade que deveria ser assumida pelas Secretarias de Educação de Municípios e de Estados, de forma que promovessem capacitação para os professores e gestores administrativos, a fim de que tivessem uma formação continuada sobre a temática. Além disso, entendemos ser necessária a criação de condições de implementação de currículos voltados para a realidade desses grupos.

No entanto, a construção de um currículo escolar quilombola já era reivindicada desde início da década de 1980: porém só atualmente se conseguiu estruturar orientações curriculares da educação quilombola como atestam alguns autores.

Nascimento, ao tratar da noção de Quilombismo, entende como uma herança cultural e política, um legado positivo dos povos oriundos da África que deve passar de

geração a geração para combater o racismo e todas as mazelas derivadas dessas ideologias nefastas ao negro. Além disso, o autor adverte que a educação para os quilombolas é também uma prioridade do Quilombismo, entendendo-a como o espaço possível de possibilidades de recuperação da autoestima e da autovalorização da história do negro e, principalmente, das comunidades descendentes de quilombolas, estes entendidos como o mecanismo mais radical de combate ao sistema político-econômico-social e cultural da época escravista. Ao vislumbrar uma educação diferenciada para as comunidades descendentes quilombolas, o autor percebeu que:

Todos os níveis da educação devem ser gratuitos e abertos, sem distinção, a todos os membros da sociedade quilombista. A história africana, a verdadeira imagem de nossas civilizações, deve ter um lugar eminente nos currículos escolares, e as crianças devem ser alertadas para o fato de que essa educação constitui uma resposta às distorções racistas inventadas pela 'ciência' europeia para assegurar sua dominação (1982, p. 33-34).

Destacamos que os avanços da legislação brasileira quanto às questões étnico-raciais decorre, em grande parte, do fato de o Congresso Nacional criar o Decreto Legislativo nº 142, de 20 de junho de 2002, que aprova e referenda o texto da *Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT): sobre os povos indígenas e tribais em países independentes*, criada em 07 de junho de 1989, em Genebra, como parte integrante da Constituição de 1988. Destacamos o artigo 31 da parte VI (Educação e Meios de Comunicação), quando trata de combater e eliminar o preconceito com relação a esses povos a partir de material didático, em especial os livros de História, como proposta de rever conteúdos e conceitos formados de maneira negativa.

Medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação 48 a esses povos. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para garantir que livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos das sociedades e culturas desses povos. (BRASIL, 2011b. p. 47-48).

No entanto, as conquistas por uma educação diferenciada para a população em territórios quilombolas, que são constituídos por grupos sociais desfavorecidos, compostos, majoritariamente por afrodescendente, começam a surgir no começo do século XXI. Destacamos a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, nos Artigos 26-A e 79-B que é logo alterada pela Lei 11.645 de 10 de março de 2008, que amplia mais ainda as possibilidades de conhecer a história do Brasil nas salas de aula ao visualizar os indígenas. Ambas alteram a Lei nº 9.394/96 e buscam cumprir o estabelecido na

Constituição Federal nos artigos mencionados anteriormente. Essas Leis têm como objetivo rever os conteúdos referentes à História do Brasil, relacionando-os aos continentes da África e da América.

Percebendo esse caminho inverso, tem início novas lutas de reivindicações junto ao Estado brasileiro, para procurar mecanismos práticos que mostrem a importância do continente africano e sua influência no Brasil e no mundo, a luta dos negros na formação da sociedade e do povo brasileiro, do significado da cultura de matriz africana para compreender a sociedade brasileira, veículos pedagógicos contra a discriminação racial e o racismo escolar, melhoramento de acesso à educação nas comunidades negras e quilombolas, reformulação do currículo objetivando o ensino de História e da cultura da África.

Santos (2005) chama a atenção para a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizado em Brasília-DF no ano de 1986, que em seu documento se dirige à Assembleia Nacional Constituinte-1987, reivindicações, em especial, para a educação e para as comunidades quilombolas, debate esse que nos interessa mais de perto, no qual alguns pontos foram atendidos na Constituição de 1988. Mas outras reivindicações não atendidas foram requeridas mais uma vez na década de 1990, por intermédio da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e pela Vida*, em abril de 1995. Já algumas dessas reivindicações foram atendidas a partir da LDBEN de dezembro de 1996.

Com a continuidade das pressões dos movimentos negros contra o racismo, alguns estados e municípios, reconhecem a necessidade de reformular instrumentos jurídicos e do sistema de ensino, que atendessem à inclusão de elementos para valorizar os afrodescendentes. Muito embora em alguns estados, mesmo sendo aprovadas leis que tratem da questão racial e da formação dos professores para discutir temas sobre diversidade étnico-cultural, pouco ou nada foi feito para de fato implementá-la.

A promulgação da Lei 10.639 de 2003 é fruto de lutas e reivindicações do Movimento Negro Brasileiro (MNB), surge como uma das pautas de lutas desde a década de 1950 a partir do Congresso Nacional do Negro Brasileiro (CNNB), que em seu documento final continha recomendações por uma educação voltada aos estudos sobre valorização e autoestima dos afrodescendentes.

Desse modo, concordamos com Santos ao entender esta lei como “[...] um avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta antirracismo” (2005, p. 33), com mudanças no currículo e na formação dos professores, mas também

“[...] apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro.” (p. 34). Como exemplo ressaltamos a falta de metas de implementação, a não objetividade da formação dos professores do ensino básico e a reformulação dos cursos de graduação em licenciatura se levar em consideração a referida lei, deixando a cargo dos professores a responsabilidade de uma iniciativa.

Chamamos a atenção para os Artigos 26 no parágrafo 4, sobre o Ensino de História e o parágrafo 26-A sobre o Ensino de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros (resultado da implementação da Lei 10.639 em janeiro de 2003), da LDBEN de 1996, mencionados anteriormente, cujos debates sobre a formulação de mecanismos, trazem dispositivos de mudanças que possibilitassem e combatessem o problema de forma direta e apontassem caminhos de superação do racismo e fortalecimento da identidade étnico-cultural negra e quilombola. Essa ampliação da lei se deve à participação maior dos movimentos negros, que busca um avanço sobre estudos de história e de cultura das matrizes africana e indígena.

Em conformidade com a LDBEN de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998 propôs uma ampliação e aprofundamento sobre o debate educacional no sistema escolar, envolvendo governo e sociedade, para isso, apresentou os chamados Temas Transversais a fim de discutir em sala de aula, a complexidade da dimensão da sociedade em que vivemos, um desses Temas Transversais nos chama a atenção, que é o Pluralidade Cultural. Logo na apresentação do Tema Transversal Pluralidade Cultural, deixa transparente que se preocupa em promover um diálogo democrático em uma sociedade plural de grupos étnicos e culturais, assim como de estrangeiros, para reconhecer as diversidades desses grupos junto com a identidade nacional.

Um elemento importante para avançarmos no entendimento sobre a educação quilombola, se deve ao fato desse Tema Transversal começar a dar visibilidade ao continente africano em seus estudos, consequentemente, permite que o ensino de Geografia contribua com práticas educativas sobre temas estratégicos na construção da identidade territorial quilombola, muito embora lembramos que, não pretendemos realizar uma abordagem sobre o ensino de Geografia em uma perspectiva restritamente afrocêntrica, pois sabemos do significado e da magnitude de se estudar outros continentes para a formação global dos educandos (BRASIL, 1998b).

Também no mesmo ano do sancionamento da Lei 10.639, foi criada em 21 de março a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e

instituída uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que desenvolve atividades alinhadas com o Conselho Nacional de Educação da Câmara Plena (CNE-CP) e aprovou em 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A questão racial foi colocada pela primeira vez na agenda de políticas públicas afirmativas do Estado com um perfil descentralizado e transversal. Seu objetivo central é a promoção de forma positiva da realidade da população afrodescendente, para uma inclusão social democrática mais justa e mais igualitária, desconstruindo os efeitos negativos e perversos que grupos sociais preconceituosos e racistas realizaram e que ainda persistem.

As políticas públicas de ações afirmativas, segundo Arruti (2009), são baseadas em duas diretrizes de programas de trabalho do Governo Federal, que norteiam suas ações, são eles: o Programa Brasil Quilombola (PBQ) e a Agenda Social Quilombola (ASQ) criados em 2004. Ambos têm como principal objetivo, a reunião de mesmos interesses, ações e propostas que envolvam diversos ministérios coordenados de forma orgânica e descentralizada. Um de seus resultados se configurou com o Decreto Presidencial nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, a Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009, que substitui a Instrução Normativa nº 20, de 19 de setembro de 2005, e a implementação da modalidade de educação quilombola pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Básica - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Geral para a Educação Básica em sua seção VII no artigo 41 – Educação Escolar Quilombola.

Givânia Silva (2012) lembra que em 2006 se inicia a construção das ‘Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais’, como parte integrante e estrutural para a inclusão da população negra na sociedade brasileira, como parte do Programa Brasil Quilombola (PBQ) criado em 2004.

Quanto a Efigênia (2011), salienta que no ano de 2010, foi realizado em dezembro o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC) mediada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com apoio da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), instituída desse modo uma comissão que assessorou o Conselho Nacional de Educação (CNE).

No mesmo ano de 2010, essas audiências públicas também foram realizadas em agosto de 2011, que serviram para fomentar as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representadas por uma comissão da Coordenação de Articulação de Comunidade Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), composta por pesquisadores de Educação quilombola e por representantes da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), também contou com a participação de gestores escolares, estudantes de universidades, docentes de universidades, alunos quilombolas, lideranças de comunidades quilombolas, pesquisadores, Organizações Não-Governamentais, movimentos sociais, entre outros participantes. Em agosto de 2011, foram realizadas audiências públicas com a finalidade de subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A partir dessas orientações, seminários e audiências resultaram nas ‘Orientações Curriculares da Educação Quilombola’, como Modalidade de Ensino de Educação Básica para, de fato, ser construída as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola do Ensino Básico (DCNEEQEB).

Para entender os avanços na Educação Brasileira, com suas mudanças e permanências, é necessário voltar em nossa história. Nesse sentido, Marcon (2012) chama a atenção para a necessidade de acompanhar a evolução da educação brasileira paralelamente à evolução dos interesses da burguesia nacional. O atual Estado brasileiro herdou o autoritarismo do antigo regime escravocrata e assumiu uma função patrimonialista, resultante das adequações das classes dominantes e de seus projetos de caráter autoritário, com um discurso liberal, deixando à margem reivindicações feitas pelos grupos excluídos e pelas lutas sociais.

O Estado brasileiro, como mantenedor da estrutura historicamente autoritária, vem mostrando alguns indícios de mudanças, mesmo que contraditórias, nessas últimas décadas, de seu posicionamento quanto às classes excluídas, em especial, aos indígenas e aos afrodescendentes. Isso decorre, entre outros fatores, do papel de protagonista assumido pelos movimentos e organizações sociais ao reivindicarem uma posição reparatória do Estado. Ao promover políticas públicas de ações afirmativas para esses grupos, o Estado tenta reparar os danos causados a essas etnias ao legitimar sua existência, muito embora reconheçamos os limites sociais dessas políticas públicas afirmativas reparatórias e a necessidade de avançar para além de reparações reformistas, mas também de posicionamentos nas decisões políticas públicas de Estado.

As experiências reivindicatórias e independentes de ações governamentais no tocante a educação para esses grupos, em especial nas comunidades quilombolas, tornam-se políticas públicas de ações afirmativas posteriormente. Nessa perspectiva, retornamos à preocupação de Marcon ao argumentar que: “[...] com isso, deixaram de ser reivindicações de setores para se constituírem em compromissos da sociedade” (2012, p. 20).

Em decorrência do exposto, trazemos a contribuição de Valente, quando afirma que as políticas públicas de ações afirmativas direcionadas aos negros e negras, trazem indícios de mudanças no cenário político/ideológico do país, mas mesmo com essas mudanças, seus limites se devem ao fato de estarem ainda a serviço de uma série de interesses antagônicos que não combatem as contradições socioespaciais em seu âmago, estando de acordo com uma:

[...] lógica societária excludente, limitando-se a aliviar tensões sociais e propor medidas compensatórias, não nos deve fazer perder de vista o espaço da contradição e nos conduzir a uma visão maniqueísta de negar medidas de governantes que aderiram ao ideário neoliberal. Sabe-se que essas políticas vêm recebendo apoio governamental, em especial do Ministério da Educação, que conta com a possibilidade de financiamento dos organismos internacionais. Entretanto, como a exclusão faz parte da lógica interna do capitalismo, compreender o seu movimento pode permitir o redirecionamento dessas propostas na perspectiva da transformação e garantir o controle e influência sobre a direção a tomar (2011, p. 15).

É na perspectiva de melhor compreender o contexto, para nos situarmos em relação às especificidades da educação, que nos propomos discutir os temas que têm como sujeitos as populações afrodescendentes. Discutiremos a seguir as contribuições do ensino de Geografia para o currículo quilombola, seus problemas e possibilidades a fomentar, na prática, uma pedagogia quilombola voltada para sua população, o caráter político e ideológico dessa educação diferenciada.

2.3 As contribuições do ensino de Geografia no contexto da pedagogia quilombola: construção da cidadania e da identidade territorial quilombola

A compreensão do papel do ensino de Geografia para a Educação Quilombola requer, a princípio, o entendimento do que seja essa educação, suas experiências pilotos, seus princípios, seus objetivos, quem pode construí-la, o que pode trazer de importante para as comunidades quilombolas e para o seu reconhecimento pela sociedade em geral.

Reforçamos a importância da Geografia ao possibilitar leituras espaciais que se apresentam no conjunto das relações e práticas culturais.

Ao buscarmos um entendimento do que seja essa educação, utilizamos as contribuições de Paré, Oliveira e Velloso (2007), quando partem da perspectiva de que a educação formal serve de mecanismo para uma inclusão social, embora não contemple todos os desdobramentos da sociedade brasileira. Em nossa concepção, é nesse momento que os descendentes de quilombolas surgem com uma procura de seu próprio caminho, necessitando de uma estrutura pedagógica diferenciada, pois é a partir das também das escolas em territórios quilombolas que tem início a discussão sobre qual é o seu papel no cenário político, socioeconômico, antropológico, jurídico, cultural e espacial.

É necessário que a sociedade brasileira reconheça os territórios quilombolas como espaços a serem conhecidos em suas características específicas, promovendo uma inclusão dos descendentes quilombolas nos conteúdos escolares, o que contribuirá para que esses quilombolas se vejam como cidadãos na sociedade, como indivíduos ativos e modificadores da sociedade, de modo que essa educação consiga abrir, segundo Paré, Oliveira e Velloso:

[...] um espaço significativo para a vivência e educação destas comunidades. A obrigatoriedade do ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas do país abre um precedente importante para que o aprendizado quilombola, bem como os modos de fazer e viver dos quilombos contemporâneos, sejam considerado um saber essencial para a formação de uma nova estrutura de educação no Brasil, fundamental para que o país se reconheça como afrodescendente em sua formação humana e cultural (2007, p. 217).

Não podemos deixar de destacar que essas conquistas só foram atendidas por conta de uma trajetória de tensões de lutas sociais e reivindicações políticas, na perspectiva do reconhecimento de uma diversidade sociocultural tão reclamada pelos movimentos negros. Depoimentos ouvidos confirmam essa dimensão do problema na referida escola. Como afirma em entrevista no mês de maio de 2012 a diretora geral da escola, a senhora Estela Maria Reis de Carvalho em entrevista, “as leis que garantem a educação quilombola são pouco conhecidas e poucos divulgadas... se existem leis, que a própria comunidade brigue pelos seus direitos e os educadores também”. Esse depoimento nos faz pensar que existe uma falta de decisão do poder público, por meio da Secretaria de Educação do município de João Pessoa, em se comprometer com esse tema.

Para nós, uma educação diferenciada voltada às comunidades quilombolas, significa a discussão a partir de observações e vivências que atentam para duas situações. Como exemplo citamos uma proposta de educação diferenciada para a realidade de comunidades descendentes quilombolas, executada com o objetivo de atender aos anseios e perspectivas da população local. Essa experiência piloto foi iniciada em meados da década de 1990, na Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas, localizada no município de Salgueiro no sertão pernambucano, na qual destacamos a fala de uma das lideranças, Gilvânia, ao considerar a educação quilombola como algo que “[...] tem que olhar o chão onde os meninos e meninas vivem. Não falo do chão físico, e sim do local onde habitam”¹².

A experiência da educação quilombola na Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas é interpretada por Araújo (2008) como um resgate entre as comunidades quilombolas e as representações sociais, políticas e culturais que norteiam a participação de movimentos sociais da educação popular. Essa educação, voltada para a diversidade étnica e cultural, busca por uma transformação continuada, na qual o currículo, pesquisas e diálogos são de suma importância para entender que a identidade busca constantemente construir o jeito de ser um quilombola e de pensar a partir da comunidade quilombola, a vinculação da luta pela terra e pelo território.

Araújo (2008) nos chama a atenção também para uma característica em particular na Comunidade Quilombola Conceição das Crioulas, que ainda está longe da realidade da CNP. Trata-se de um grande número de profissionais que compõem o corpo docente, concursados ou contratados nas escolas em Conceição das Crioulas, serem da própria Comunidade Quilombola, enquanto em Paratibe, foi constatada a não existência de educadores da sua própria Comunidade Quilombola, mas apenas funcionários do corpo administrativo, da limpeza geral e da Guarda Municipal de João Pessoa, que faz a segurança da escola.

Não pretendemos retomar aqui o debate já realizado sobre o processo histórico da educação diferenciada para os descendentes quilombolas, mas mostrar que a estruturação de orientações curriculares para educação quilombola já era anunciado na década de 1980, bem como as primeiras experiências de uma educação diferenciada para quilombolas começaram na década de 1990.

¹² Disponível em: <Cf: <http://www.ombudspe.org.br/brasilquilombola/?p=7>>. Acesso em: 12, jun. 2012.

A segunda situação que abordamos aqui se refere a uma educação diferenciada para a realidade de comunidades descendentes quilombolas, a partir de políticas públicas do Estado, assim como de experiências relatadas em pesquisas sobre a temática, como exemplo Moura, que atenta para a educação quilombola, como política pública afirmativa e de reparação veiculada pelo Estado brasileiro, ancorada no programa *Salto para o Futuro* do Ministério da Educação (MEC), pois esse programa possibilita:

[...] que professores repensem, à luz da experiência dos quilombos contemporâneos, o papel da escola como fonte de afirmação da identidade nacional. É um desafio desenvolver, na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras, via um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens (2007, p. 4).

Moura (2005) nos traz um desafio preocupante, não só a partir do debate sobre a melhoria estrutural das escolas em comunidades quilombolas, da qualificação continuada dos educadores, dos livros didáticos adotados à luz da Lei 10.639/03 e do currículo de uma educação diferenciada para quilombolas, mas também de uma mentalidade deixada pela escola tradicional, que nega a história e a memória de alguns grupos sociais brasileiros, como os afrodescendentes. Consequentemente, esses grupos carregam a herança da proibição de acesso à sua história e memória, a negação de sua identidade.

Para dar conta desse desafio, Moura entende que muitas vezes, ainda sustentado pela escola tradicional, as escolas em comunidades quilombolas necessitam oferecer uma educação:

[...] profundamente vinculada às matrizes culturais diversificadas que fazem parte da formação da nossa identidade nacional, deve permitir aos alunos respeitar os valores positivos que emergem do confronto dessas diferenças, possibilitando-lhes ao mesmo tempo desativar a carga negativa e eivada de preconceitos que marca a visão discriminatória de grupos sociais, com base em sua origem étnica, suas crenças religiosas ou suas práticas culturais (2005, p. 76).

Reforçamos a intenção de uma vinculação dos valores da comunidade quilombola quanto à possibilidade de superação do racismo, quando Miranda (2012) percebe que a educação quilombola surge recentemente em meio a outras modalidades de ensino, tais como educação de jovens e adultos, educação no campo, educação indígena, educação à distância, educação tecnológica e profissionalizante, educação especial, definido na LDBEN nº 9.394/96 na educação básica, que propiciou um terreno de possibilidades para uma educação diferenciada para os descendentes quilombolas, assim como dos aportes jurídicos já discutidos neste capítulo.

O tratamento dado a “[...] identidade, diversidade e diferença [...]” (MIRANDA, 2012, p. 369) estão na pauta atual das políticas públicas de educação do Estado, que em sua complexidade é reconhecida diferenças a exemplo de “[...] políticas de inclusão, políticas de ações afirmativas e políticas de diferença” (p. 370).

Essas políticas que se afirmam na perspectiva de reconhecer a diferença não podem se resumir a simples atendimento dessa demanda, mas é necessário considerar os discursos e as práticas por efetivação, diferente das políticas de inclusão, entendido como meios de universalizar os direitos sociais, políticos e civis por intermédio do Estado, que tem por objetivo tratar tanto dos valores formais quanto dos valores reais, focalizados em grupos que tem um perfil distinguido pela discriminação e pelo preconceito da sociedade, a fim de desenvolver mecanismos de diferenças étnico-raciais.

Tivemos a oportunidade de participar e conhecer um pouco tanto de experiências como de mecanismos de implementação curricular quilombola em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas espalhados em toda a Paraíba, a partir de pesquisas de campo, realizadas no início de 2012 até em junho do mesmo ano. Foi constatado que dentre as 18 comunidades quilombolas visitadas, existem apenas oito escolas quilombolas organizadas em Ensino Fundamental I e II e Médio, enquanto as outras comunidades quilombolas dependem de escola fora de seu território que atendem estudantes que são oriundos de suas comunidades. Dessas oito escolas, apenas três oferecem o Ensino Fundamental II e Médio, que são a Escola Arlindo Bento de Moraes de Ensino Fundamental e Médio (EJA) na Comunidade de Talhado Urbano, em Santa Luzia; a Escola Municipal Firmo Santino da Silva, na Comunidade Caiana dos Crioulos, em Alagoa Grande e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado, que atende a Comunidade Negra Paratibe em João Pessoa. Todas essas oito, além das outras escolas quilombolas ou escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, têm o Ensino Fundamental I e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 03: Foto da Escola Arlindo Bento de Moraes de Ensino Fundamental e Médio (EJA) na Comunidade de Talhado Urbano em Santa Luzia.

Figura 04: Foto da Escola Municipal Firmo Santino da Silva na Comunidade Caiana dos Crioulos em Alagoa Grande.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, janeiro de 2012.



Fonte: Jussara Santana, Outubro de 2010.

Estes dados nos permitem entender como está sendo ofertada a Educação Básica para as comunidades quilombolas em todo o Estado da Paraíba, e consequentemente, a educação quilombola, verificando assim que, somente uma minoria dessas escolas oferece o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, demonstrando uma carência de oferta para completar todo o ciclo do Ensino Básico. Por conseguinte, cada uma dessas escolas tem uma experiência de práticas de ensino e de envolvimento com a identidade quilombola diferenciada. Também ficaram evidentes nos campos que fizemos nessas escolas, não só os desafios por elas enfrentados quanto ao trato com o racismo e à formação de seus educadores, mas também as soluções para lidar com questões quilombolas.

Quanto à realidade da escola tratada que é o foco desta pesquisa, demonstra não apresentar uma realidade diferente quanto à questão da oferta de vagas para todos os anos da Educação Básica, isso se torna preocupante, uma vez que esta escola em foco atende a um público em meio a uma área urbana e educandos de outros lugares como já tratamos anteriormente, necessitando assim de uma oferta maior do Ensino Básico.

A realidade dessa escola à luz do que foi analisado anteriormente, percebe-se uma tentativa inicial de implementar, em seu currículo, uma abordagem que contemple a vivência da comunidade quilombola, porém, constata-se que existe uma série de dificuldades, como a falta de formação continuada para educadores sobre temas relacionados a diversidade étnico-cultural, a continuidade de valores e falsas ideias que, representada pelo racismo, pelos preconceitos raciais e pelas discriminações, e a falta de sintonia entre a família dos educandos com a escola, se concretizam na intenção.

Figura 05: foto da frente da Escola Municipal Professora Antônia Socorro da Silva Machado.

Figura 06: Foto do busto de Dona Antônia com faixa por trás.



Fonte: CAVALCANTE.Y.Y.L, agosto de 2012.



Fonte: CAVALCANTE.Y.Y.L, agosto de 2012.

Todavia, já existem projetos que buscam valorizar a identidade territorial quilombola desde 2010, com alguns trabalhos escolares como a confecção de maquetes sobre o quilombo de Paratibe, orientados pela então educadora de Geografia; a senhora Maria Rosário Leite trabalhou com seus com seus educandos dos 9º A e B, mostrando a construção de duas maquetes chamadas de: *Paratibe antes* e *Paratibe depois*, na qual trabalha aspectos históricos e espaciais da comunidade e traz a memória representada por acontecimentos que se vinculam à vida cotidiana da comunidade.

Figuras 07 e 08: Fotos das maquetes feitas pelo 9º A e B, respectivamente: “*Paratibe antes e depois da urbanização*”.



Fonte: CAVALCANTE.Y.Y.L, setembro de 2010.

Outras iniciativas também devem ser destacadas. No ano de 2011, aconteceu um projeto, no mês de novembro, que possibilitava proporcionar uma continuidade de eventos que tratassem da identidade quilombola e da construção de uma agenda curricular voltada para a valorização da cultura afrodescendente e quilombola. Em 2012, esse projeto se ascendeu novamente em outubro. Esse projeto, ocorrido nos anos de 2011 e 2012, foi uma iniciativa do educador de Ensino Religioso, o professor

Antônio Araújo da Silva, em conjunto com outros educadores, com o apoio da direção da escola. Esse projeto teve como objetivo desmistificar valores preconceituosos a fim de superar o racismo, elevando a autoestima dos educandos negros e pobres, assim como valorizar a identidade territorial quilombola. Nessa escola, existe uma Norma Interna (Anexo 04) que é apresentada aos educandos logo no início do ano letivo, na qual consta a proposição de direitos e deveres iguais para todos.

Do ponto de vista de sua estrutura física, a escola conta com um jardim, um espaço para a cultura de hortas naturais, um espaço para guardar as bicicletas dos educandos, um pátio para alimentação, uma cozinha e sala de serviços gerais, uma sala de informática/robótica, uma sala da rádio da escola, salas de aula no piso e no primeiro andar e um ginásio esportivo, a escola oferece uma estrutura muito favorável de ensino-aprendizagem, como mostram as fotos abaixo.

Figura 09 - Foto do jardim da EMEFPASSM.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L., julho de 2013.

Figura 10 - Foto do espaço para guardar bicicletas, estudantes no pátio de alimentação e ao fundo da imagem, a cozinha.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L., julho de 2013.

Figura 11 - Foto da sala da rádio da escola com o equipamento de radiodifusão.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L., Julho de 2012.

Figura 12 - Foto da área de cultivo de horta pelos estudantes.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L., julho de 2012.

Verificamos que esta escola continua exercendo um serviço público de cidadania e educação que valoriza os afrodescendentes da CNP, mesmo ao constatar que a escola

referida não atende mais a maioria dos educando de oriundo do quilombo, contudo, a ligação histórica e sentimental demonstra resistência frente às dificuldades existentes.

Nessa discussão sobre a valorização dos afrodescendentes, observamos que Organizações Não Governamentais (ONGs) trabalham com Comunidades Tradicionais em alguns estados do Nordeste, que pode ser trazida para a realidade da escola em Paratibe para sedimentar essa ligação. O Centro de Cultura Luiz Freire e o Instituto Sumaúma (2011), ao elaborarem uma Cartilha com a proposta de fortalecer a identidade quilombola, combater o racismo na escola e efetivar o direito pleno à educação, focalizam a diversidade étnico-cultural das comunidades descendentes de quilombos. Nessa perspectiva, a Lei 10.639/03 serve como ferramenta valiosa para dar legitimidade às propostas de educação quilombola, mesmo não especificando os quilombos, possibilita construir propostas de escolarização para os sujeitos quilombolas, uma vez que não se pode falar de história e cultura afro-brasileira sem contemplar conteúdos acerca do significado das lutas dos quilombos na formação da sociedade brasileira. Nesse caso, a Geografia escolar, ao se preocupar em compreender o território quilombola, relaciona o quilombo ao seu meio, assim como, trabalha em sala de aula a Pluralidade Cultural dos Temas Transversais, propondo um olhar baseado em sua realidade espacial (BRASIL, 1998a).

A Cartilha de Educação Quilombola afirma que a preocupação dos sujeitos quilombolas não é só o acesso à educação, mas principalmente, à condição de permanência e conservação de seus valores e pela estratégia de atuação para a construção de uma agenda escolar que contemple sua identidade, sua cultura e seus valores. Compreendendo desse modo que a Educação Quilombola seria um:

[...] processo amplo - que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é uma recorte do processo educativo mais amplo (2011, p. 7).

Embora as comunidades quilombolas tenham uma identidade territorial quilombola entendida como uma unidade identitária, mas suas experiências históricas e territoriais são plurais, cabendo experiências educativas que valorize essas diferenças geográficas.

Para tanto, é indispensável a compreensão da unidade e da diversidade tratada na educação quilombola. Enquanto a primeira diz respeito à dimensão comum de identidade em todas as comunidades quilombolas, referentes ao território e a

territorialidade, assim como na condição de sujeito de direito¹³, a segunda diz respeito à diversidade cultural nesses territórios em toda a dimensão nacional no Brasil.

Para a implementação da educação quilombola é necessário compreender os sujeitos quilombolas em todos os segmentos que compõem a comunidade quilombola, na família, nas tradições e costumes, nos conhecimentos passados de geração a geração por meio da oralidade. É fundamental iniciar um diagnóstico minucioso sobre a realidade do grupo, de modo que envolva as pessoas e as organizações existentes no território quilombola, sabermos o que os sujeitos pensam sobre uma educação diferenciada e como podem influenciar positivamente em sua comunidade.

Indagamos quais as reais necessidades de uma educação diferenciada na comunidade. Da necessidade de escolas e de quantias. A faixa etária dos educandos. Como estão sendo construídas as propostas pedagógicas. Quais são e como estão as pessoas mobilizadas no contexto de uma proposta político-pedagógica que envolve a relação EMEFPASSM-CNP? Quem seriam os quilombolas de Paratibe que participariam? Onde a comunidade quilombola está localizada? Como se dão suas experiências de vida? Quantos educadores são necessários para estarem envolvidos? Existe algum educador da própria comunidade quilombola e se existir qual que queira participar?

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, fruto de um empenho interministerial, salienta que a educação em área dos descendentes quilombolas ainda apresenta um perfil de sua realidade longe dos anseios dos sujeitos quilombolas e das políticas públicas de ações afirmativas de reparações históricas, que o Estado brasileiro vem promovendo quando afirma que:

[...] o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos.

Somam-se a essas dificuldades o fato de que os(as) professores(as) não são capacitados adequadamente e o seu número é insuficiente. [...] Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação anti-racista. Assim a implementação da Lei 10639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas nesse Plano possam ter qualidade e especificidade na sua execução (2012, p. 57).

¹³ Entendido como aquele indivíduo social, morador do meio urbano e do meio rural que tem o direito de ter direitos, tendo o Estado o dever de garantir seu acesso à educação e a proteção inviolável na responsabilidade de reparação sempre quando houver necessidade.

Somando o que consta no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQEB) de 2012, vem, por meio do Título II (dos princípios da educação escolar quilombola) e do Título VII em seu Capítulo IV (da formação inicial continuada e profissionalização dos educadores para atuação na educação escolar quilombola), buscar soluções que permitam que os educadores que atuem em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de território quilombola, melhorem na relação ensino-aprendizagem e superem as dificuldades para a prática de uma educação quilombola.

O Estado determina aos governos Municipal, Estadual e Federal, nesse Plano, capacitar os gestores administrativos e oferecer cursos de formação continuada a educadores que trabalham nas escolas em territórios quilombolas de acordo com o Parecer 03/2004 do CNE; melhorar a estrutura física das escolas; garantir que as crianças e os adolescentes tenham uma educação básica de qualidade nas modalidades EJA e AJA; adotar materiais didáticos específicos que digam respeito às comunidades quilombolas; e promover uma aproximação escolas/comunidades quilombolas.

Essas escolas são referentes aos espaços de ensino construídos por quilombolas para seu próprio grupo, também se referem aos espaços de ensino dentro dos territórios quilombolas, cujo terreno pertence a alguma Prefeitura ou alguma Estado, e aquelas escolas que mesmo tendo uma ligação histórica, cultural e sentimental com as pessoas da comunidade quilombola, não foram englobadas no território por conta do avanço da malha urbana que ocupa grandes áreas de comunidades quilombolas consideradas urbanas, como é o caso da CNP, que vivenciou essas duas últimas, quanto a primeira escola referida, a comunidade quilombola estudada na época ainda não se reconhecia como descendente quilombola.

Nunes (2006), ao refletir sobre a relação entre a educação com o vínculo étnico-racial nas comunidades quilombolas rurais e urbanas em seu cotidiano, afirma que as mesmas apresentam uma prática de corporificação do pensar e do fazer no olhar o mundo e portar-se diante dele, no modo de vida em manter-se no mundo e no procedimento educativo em localizar-se no mundo.

A proposta de pôr em prática uma Educação Quilombola passa, portanto, pela concepção que se propõe a construir uma educação voltada para as relações raciais, e que dê forma a outros saberes de propostas democráticas e não fechadas e autoritárias, além de apresentar de modo contestatório alguns segmentos da sociedade, a exemplo dos movimentos negros, com uma

discussão sobre o debate do lugar que se pretende construir e de quais conceitos sustentam as propostas curriculares e didático-pedagógicas possíveis e necessárias para seu desenvolvimento. Para tanto, é importante salientarmos que as diretrizes surjam a partir da própria comunidade quilombola em diálogo com os (as) educadores(as) que aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender.

A estruturação do sistema escolar brasileiro para Anjos (2005a) está calcada na perpetuação dos interesses ideológicos classistas do *status quo* em conjunto com os *mass media*, que transmitem valores e significados distorcidos e excludentes de alguns segmentos sociais subalternos, a exemplo das comunidades quilombolas. Como resultado disso, verifica-se que um dos principais empecilhos para a igualdade étnico-racial na sociedade brasileira, se deve ao aspecto de promoção da inferiorização do negro, tanto na escola quanto em outros espaços sociais.

As heranças decorrentes dessas visões e práticas são históricas e se revelam inclusive na maioria dos livros didáticos, ignorando, muitas vezes, a importância do negro brasileiro e africano na formação histórica e geográfica; segundo, a partir da própria escola, que muitas vezes, funciona como veículo de segregação, nos quais as ideologias dominantes apontam para um esquecimento de valores das comunidades quilombolas, de não incorporar suas datas comemorativas, eventos e conteúdos relacionados aos afrodescendentes, de evitar trazer sua cultura os valores que lhes são caros e que projetam sua autoimagem negativa.

Destacamos aqui a fala da educadora de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros da escola em foco, a senhora Maria da Penha da Silva Araújo em maio de 2012, quando chama a atenção para a realidade encontrada, ao tratar da Lei 10.639/03. Ela nos traz uma série de inquietações que vale a pena analisar, de início, percebemos que a carga horária pequena, com material didático precário apoiados em discurso espalhados sobre conteúdos relacionados a África e a diversidade étnico-cultural, e, a realidade dos educandos, muitas vezes uma realidade violenta. Segundo, quanto ao livro didático adotado, muitas vezes com conteúdos trabalhados de forma não crítica, mas de caráter folclorizado, caracterizando com ineficiência e descontextualizada, recorrendo a material didático alternativo como revistas, internet, pesquisas acadêmica sobre práticas educativas, outros livros didáticos de conteúdos mais críticos:

[...] a primeira dificuldade, uma aula por semana, pra montar o curso dá uma média de 42 ou 44 aulas por ano, muito pouco, uma precariedade de material, em que sentido, tem muita coisa escrita sobre a África, sobre história de negros, sobre histórias de lutas, mas tudo muito espalhado. E que inclusive pra mim, trabalhar aqueles conteúdos (dos livros didáticos que a escola adotou) nos quatro níveis de fundamental II, pra mim aquilo é insuficiente. Trabalhar com 6º, 7º, 8º e 9º esses dois livros, como é que eu vou fazer? Eles estão fora da contextualização, eles (os livros) trabalham fora da realidade. Então, no que está dando para aproveitar eu uso, só que pra esse segundo semestre para os 8º e 9º e até os 7º mesmo, eu estou trabalhando com textos,

inclusive isso pode até aparecer um pouco errado, mas ninguém me disse nada, mas ao meu ver, é a única maneira de trabalhar de forma atualizada. Por que segundo informações que eu fiz, nessa segunda fase (8º e 9º anos), a história da África tem um de seus maiores objetivos, não seria repasse de conteúdos, e é também, mas, prioritariamente vai se trabalhar com a questão de valores.

Problematizando ainda mais a sua fala, a educadora na mesma entrevista faz um relato sobre os valores raciais e culturais que ainda são trabalhados em sala de aula por alguns educadores a partir do eurocentrismo, pois se vê em um desafio educacional, principalmente com questões relacionadas às diversidades e a superação de preconceitos. Fica evidente o que parece ser uma luta sem fim contra o sistema escolar, calcada em valores que desumanizam o educador e o educando:

A aceitação das diversidades, o fim dos preconceitos. Essa coisa que é tão mal tratada, que estão os valores, que tipo de valor europeu norteia nossos jovens? Quais tipos de valores que esse pessoal está cultuando? [...] Só que o tempo é muito curto e muitas vezes uma abordagem que eu quero aprofundar, não passo, [...] ou porque não tive tempo de preparar uma aula com slide. Meu objetivo era e é esse, e a partir de um texto, nós fazemos as mais variadas ramificações de aprofundamento, então, por exemplo, eu tenho dados que já estão gravados para passar para eles, que a maioria das crianças que nascem ou que morrem ou que não vão para a escola, a maioria delas são negras ou índias, são dados da UNICEF da campanha passada (2011). O desafio está lá e o professor não tem muito que fazer não, ele só tem duas atitudes. Ou ele mergulha e tenta cumprir seu papel de condutor de um processo de formação de opinião, ele quer, ele vislumbra uma sociedade melhor. Ou ele é um louco que não se compromete, ele vai ser um professor de fachada. Sabe, ou ele é um cara que vai morrer tentando, tentando dar o melhor, correndo atrás de um melhor material, tentando dar uma aula numa turma que fala muito, [...] e o professor que faz de conta que ensina e o aluno que faz de conta que aprende.

Mais adiante, em uma abordagem paralela a diretora geral, a senhora Estela Maria Reis de Carvalho, comenta em entrevista no mês de abril de 2012 sobre algumas manifestações de preconceito étnico-racial em sala de aula e as intervenções adotadas na escola para combater o racismo. E afirma: “as medidas foram todas educacionais, começamos pela sensibilização através de palestras internas”. Com essas proposições, a diretora geral aposta no papel da escola em relação à comunidade, como um recurso indispensável para a cidadania dos descendentes quilombolas, ou não, uma vez que, quando a escola foi construída, a maioria dos membros da comunidade quilombola que estudava, era analfabeta e em idade avançada, atualmente, percebe-se uma mudança considerável nesse aspecto, a escola vem rompendo esse tabu e representando um meio para esses descendentes quilombolas serem alfabetizados, politizados, cidadãos e humanizados:

[...] como a comunidade é pobre, a escola é de suma importância porque ela termina sendo o único recurso. A comunidade trabalha de forma isolada, os

poderes públicos deveriam dar mais assistência, mais subsídio para que houvesse uma melhoria de qualidade de vida mais consistente. Então está sendo através do estudo, através da educação que alguma mudança já se aponta, já se vê, porque perto dos quilombolas, hoje eles já estão no ensino médio, quando eu peguei (a direção da escola) há vinte e cinco anos atrás o índice dessa população de 90% era analfabeto.

Se compararmos essa realidade relatada com a que se apresenta atualmente, registra-se em Paratibe avanços na conquista de direitos, mas o que está posto é a necessidade de avanços mais significativos para as gerações presentes e futuras. A questão que se coloca com urgência, não só de reparação histórica, mas de participação política nas decisões da sociedade, que demanda maior atenção dos poderes locais, visto que as leis já foram promulgadas.

Quanto ao papel da Geografia no processo de busca da cidadania pelos quilombolas da CNP, entendemos que tanto como ciência quanto como disciplina, em especial essa última, a Geografia pode dar apoio pedagógico para a educação quilombola, por meio de um currículo comprometido com a realidade geográfica de seus descendentes. A diferença entre elas é que, segundo Anjos a primeira Geografia pode ser interpretada como a ciência do território visto que “[...] expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população [...]”, procurando desse modo, tornar o entendimento da dinâmica do mundo e as transformações territoriais compreensíveis aos educandos, para que estes tornem-se sujeitos ativos na produção do espaço e no uso do território (2005b, p.176).

Enquanto disciplina escolar, a Geografia pode ser trabalhada de forma “[...] fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial” (ANJOS, 2005b, p. 176-177), que tem a responsabilidade de apresentar a temática da pluralidade cultural, tanto no que tange ao processo de ensino, quanto às características de diferentes grupos étnicos e culturais dos territórios existentes na sociedade brasileira, e do mesmo modo contribui para diferenciar:

[...] as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, ou seja, possibilita ao aluno um contato com um Brasil de uma Geografia complexa, multifacetada e cuja população não está devidamente conhecida. (ANJOS, 2005b, p. 177).

Para Callai, essa Geografia escolar se insere como componente curricular que proporciona um desenvolvimento teórico para o educando entender o mundo em diferentes escalas e as pessoas que nela sobrevivem em suas relações espaciais. A autora também chama a atenção acerca de como o ensino de Geografia pode contribuir para o

sujeito quanto às relações de poder vivido em seus lugares, fornecendo subsídios para olhar seu lugar a partir de um contexto global.

[...] pode servir então para situar sujeitos nesse mundo, de modo que compreendam a espacialidade dos fenômenos e que os espaços resultam da história dos homens que vivem nos lugares, sendo assim um espaço construído a partir dos interesses dos que ali vivem. E nesse contexto, há um jogo de forças a partir de relações de poder, entre os que vivem no lugar. Há também, que se reconhecer o jogo de forças decorrente do entorno e do contexto em que se insere cada lugar, sendo sempre necessário considerar nas análises a escala social. Aprender a olhar para o local entendendo que o que está singularizado no lugar possui, sim, elementos que fazem a distinção, mas olhando também para o contexto mais amplo e global. Pode ser a resposta a para quem se ensina Geografia na escola (2011, p. 25).

Para isso, se faz necessário ter um referencial teórico para ler o espaço a partir da escola, considerando os conteúdos da disciplina Geografia, a realidade escolar e do ambiente onde os educandos moram, as características dos mesmos e os mecanismos disponíveis que podem auxiliá-los na leitura da realidade em que estão inseridos.

Na maioria das escolas brasileiras, a maneira mais comum de se ensinar e aprender a Geografia está centrada nos livros didáticos e na fala dos educadores e, quando se trata da diversidade cultural, a metodologia adotada não é diferente. Quando essas questões são tratadas, se objetiva a valorização étnico-racial de grupos sociais formadores da espacialidade brasileira e a superação da discriminação bastante forte no meio escolar. Trata-se, portanto, de atuar dialeticamente na perspectiva de combater a exclusão social. Destacamos também a importância de educadores e gestores escolares construírem em uma cultura crítica sobre os materiais didáticos adotados, assim como intervirem na perspectiva de se contraporem aos currículos impostos. Reconhecemos que, com a nossa presença na EMEFPASSM, suscitamos inquietações que possibilitaram aos educadores apresentar propostas de currículo adaptadas às novas transformações e demandas da sociedade.

Em entrevista a nós concedida, em maio de 2012, a educadora de Geografia falou que a educação quilombola tem como finalidade “Não perder as raízes da comunidade, não perder sua origem, valorizar sua autoimagem.” e compreende que, embora o espaço de Paratibe tenha sido ocupado por negros e transformado em quilombo, com o tempo “[...] a urbanização trouxe um crescente número de serviços públicos e mudanças. No entanto, esse processo, prejudicou sua identidade.” Para tentar construir um olhar espacial sobre a realidade vivida em Paratibe, a educadora de Geografia preocupou-se em levar aos seus educandos, não só o discurso do livro didático, mas também abordou alguns conceitos geográficos como território, espaço e paisagem, que podem ser tratados relacionando-os à CNP ancorados no Tema Transversal Pluralidade Cultural.

É importante perceber a relação do papel da escola com a comunidade quilombola e as correlações desta com aquela, como fatores de um diálogo permanente. A Geografia escolar aqui, como componente curricular da escola, é uma ferramenta teórico-metodológica que procura entender essas relações espaciais e suas reflexões sobre a sociedade humana.

Preocupado com as transformações socioespaciais que interferem na identidade quilombola, Anjos afirma que “a questão dos remanescentes de quilombos no território brasileiro não pode ser tratada com ações episódicas, pontuais e nem envolvida por conflitos de atribuições institucionais”, portanto, é a educação o ponto norteador “[...] para alterar o quadro de desinformação da população brasileira no que se refere ao lugar insignificante a que os contextos afrobrasileiros têm sido relegados em quase todos os sistemas e níveis de ensino” (2005a, p. 176).

Ao retomar a discussão sobre a promulgação da Lei 10.639/03, Santos (2009a) nos fala de uma releitura para o espaço escolar de forma interdisciplinar e não apenas conteudista, que indubitavelmente contribua para rever conteúdos que rompam e superem valores permeados de preconceitos e estereótipos negativos aos afrodescendentes e quilombolas, rever currículos que questionem a hegemonia do currículo oficial eurocêntrico, rever leituras precavidadas da diversidade das relações raciais no qual o negro e quilombola apareçam como sujeitos transformadores e importantes na formação territorial e na sociedade brasileira, rever práticas pedagógicas que busquem inovações de ensino-aprendizagem, rever posturas políticas-ideológicas ao tratar de mecanismos antirracistas e de identidade étnico-cultural, rever conceitos e rever paradigmas no sentido de construir uma educação antirracista, de diversidade e de igualdade racial voltada para estudos de matriz africana de modo a permitir uma compreensão mais esclarecida das relações raciais, por meio de um olhar espacial.

Essas revisões, segundo Santos, apontam para que educadores da disciplina Geografia iniciem uma preocupação com a problematização dessa Lei, com seus desdobramentos para o ensino de Geografia ligado a aspectos de questão racial, o que necessita de uma reflexão sobre a própria Lei, das tensões de estruturar o ensino de Geografia e das leituras espaciais das relações raciais no país de forma crítica.

[...] reflexão crítica acerca de como essas questões são tratadas dentro do ensino de Geografia, no intuito de que este saber, fundamental na construção de visões de mundo e comportamentos e posicionamentos, contribua com o projeto de ‘educar para a igualdade racial’ (2009a, p. 22).

Santos também chama a atenção para o que denomina de ‘marca lógica’ da lei 10.639/03 e do ensino de Geografia, da interpretação sobre o que é (e o que deve ser). Essa lei representa atualmente o principal recurso educacional de combate e de

superação do racismo, no qual reposiciona o negro e as relações raciais na educação em uma ação prática de denúncia contra o racismo (2011, p. 4).

A Lei 10.639/03 enquanto prescrição do currículo pode vir a se transformar em uma prática, ou não, pois a diferença entre currículo prescrito e currículo praticado nos faz refletir os processos interpretativos da lei, que não quer dizer que garanta na prática uma educação antirracista, além disso, ela (a Lei) apresenta alguns aspectos que podemos debater. O primeiro, se deve a ampliação de estudos africanos, uma vez que foi alterado a LDBEN nº 9.394/96; o segundo, quanto ao artigo 26-A que abrange a todo o ensino fundamental e médio; o terceiro, no §1º fala de conteúdo disciplinares; o quarto, no §2º, que contempla ‘todo o currículo escolar’, mas destacando algumas delas e ao mesmo tempo ocultando outras e o quinto, o artigo 79-B quando faz menção aos 20 de novembro (dia da consciência negra), sabendo ainda da existência de escolas que comemoram o dia 13 de maio (dia da libertação dos escravos).

Além da lei, outro aspecto importante se deve ao educador, muitas vezes com uma formação eurocêntrica sem nenhuma formação acerca do tema, representando um despreparo nas práticas escolares referentes aos estudos africanos, assim como material pedagógico que, muitas vezes, são ineficientes, sobre esse assunto.

O ensino de Geografia assume aqui o papel de ‘educar para a igualdade racial’, a partir de como é realizado, para que é realizado e quais as condições e desafios que as práticas de ensino de Geografia podem contribuir. A Geografia escolar que os educandos estão acostumados a vivenciar em sala de aula resulta em uma visão de mundo muitas vezes determinista, assimilando a noção que ainda se tem dos continentes constituídos da seguinte forma: se for negro, sempre a África, se for branco, sempre a Europa, se for amarelo, sempre a Ásia e se for indígena, sempre as Américas.

A visão de mundo que Santos (2009a) propõe, como o Sistema-Mundo Moderno, demanda alguns elementos de referências espaciais que permite superar essa visão determinista, como a associação de grupos raciais a região, com suas formas culturais, sociais, econômicas, como a divisão de mundo desenvolvido, em desenvolvimento e subdesenvolvido, idealizado enquanto um caminho único a ser seguido, como a “monocultura” temporal e espacial quando não existe uma linearidade no percurso histórico e como a difusão cartográfica que supere sua antiga estrutura baseada no tecnicismo e no cartesianismo.

Os elementos que Santos expõe aqui comprovam a dimensão significativa que a Geografia escolar pode contribuir:

[...] para a construção de referências de leitura do mundo que conferem poder a indivíduos e grupos nas múltiplas interações de leitura. Têm papel crucial nas relações raciais, no racismo e nas desigualdades raciais que se constroem e aparecem no plano das interações cotidianas entre indivíduos e grupos, na construção da lógica e comportamento de instituições, na definição do acesso aos bens materiais e simbólicos da sociedade (2011, p. 12).

As contribuições não se restringem nessa construção de referências espaciais e na interpretação do racismo e das desigualdades raciais, mas também em desmistificar a naturalização de práticas escolares consideradas racistas na configuração das desigualdades sociorraciais. A Lei 10.639/03 e o ensino de Geografia lançam luz na visão de mundo, tanto por intermédio da inserção de conteúdos, mas principalmente, da revisão de conteúdos.

Correa, ao tratar das ‘geo-grafias quilombolas’, procura construir um discurso de que esse ensino pode oferecer “[...] uma grande importância para desconstruir as normas pelas quais essa narrativa da modernidade se impõe como hegemônica [...]” (2011, p. 38) e assim tecer uma reflexão sobre a história oficial linear de sujeitos ocultos ou inexistentes, como o caso dos descendentes quilombolas em que, é apresentado “[...] enquanto único, localizado em um determinado momento da história, é apropriado e incorporado dessa forma pelo discurso hegemônico e também midiático.” (p. 39). Muito embora reconheçamos que as comunidades descendentes quilombolas representam um lugar de manifestação cultural e religiosa assim como um profundo respeito a ancestralidade.

O ensino de Geografia também pode contribuir para a formação do ser humano, com a construção de referenciais de posicionamento com que o sujeito se insere nos seus espaços sociais no mundo. Essa contribuição geográfica pode ser compreendida como elemento fundamental para a educação escolar, cujo papel se mostra no enfrentamento e superação das desigualdades raciais e do racismo.

É necessária uma reflexão sobre o sentido de aprender/ensinar Geografia, de seu papel ativo e transformador nos educandos, uma vez conhecendo o espaço e a natureza que a compõe, poderá agir conscientemente sobre ele a partir de uma posição político-espacial.

Para a concretização do aprender e do ensinar Geografia, Santos entende que é necessário saber sobre seu objetivo por intermédio do que se pretende numa perspectiva de:

[...] ‘se posicionar no mundo’: (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar uma posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e

reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar (2009b, p. 27).

Desse modo, percebemos a importância da tomada de posicionamento no mundo. O educando termina por conhecer a estrutura sócio-política-econômica e posicionar-se a partir da sua realidade espacial, que expressa a constituição do seu lugar. Esse lugar de sentido racista define a escala social e a hierarquia do indivíduo e do grupo a que o sujeito tem pertencimento étnico-racial. O pertencimento do grupo quilombola é constituído majoritariamente pela pobreza, pela subalternidade dos interesses públicos e privados.

Nessa discussão, compreendemos que as estruturas espaciais da sociedade são construídas por relações raciais e a Geografia pode contribuir para que o educando possa ver e se posicionar de maneira distinta, uma vez que, o racismo como desdobramento da ideia hierárquica de raça, permite compreender que as desigualdades sociais estão intimamente vinculadas à brutalidade de mecanismos de aglutinação, de renda e de riqueza que os padrões das relações raciais brasileiros determinam. O racismo impede e/ou dificulta dessa forma, que os sujeitos tenham acesso à cidadania, negando-lhes o ingresso na educação diferenciada.

Chamamos a atenção para o tema *racismo*, que aparece como uma dominação de ordem natural e obrigatória, o que distorce a realidade e invalida a presença e a luta dos grupos que se concretizam como elementos espaciais, como os descendentes quilombolas. É importante que o ensino de Geografia, ao discutir com os educandos quilombolas sobre as lutas dos afrodescendentes pela sua sobrevivência no Brasil, deve ensiná-los a lutar, a desmascarar uma realidade geográfica e histórica antes ocultada, e evitar que esses educandos quilombolas tenham que viver na inércia e na ignorância.

Essas lutas não estão apenas pautadas no acesso à propriedade, mas, além disso, estão sim, pautadas nas conquistas e preservação do território e da territorialidade, o que defende as práticas e valores étnico-culturais e identitárias dos grupos quilombolas.

Figuras 13 e 14: Fotos de cartazes apresentados no *Projeto Comunidade Quilombola Paratibe 2012: Beleza Negra*, valorizando o resgate e a história de luta da CNP pela preservação de sua memória.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, outubro de 2012.

Quando Santos (2010) afirma que o ensino de Geografia não serve apenas para ensinar aos educandos a conhecer o mundo, mas a construir uma cidadania, a partir de referências do indivíduo no mundo e de seus espaços sociais, quer expressar que o sentido de ensinar/aprender Geografia surge com uma posição política de seu lugar no mundo e quando mencionamos “mundo”, nos referimos à noção de tempo-espaço das/nas relações sociais em espaços vividos.

Com uma leitura espacial e temporal que leve em consideração as relações raciais, toda classificação individual/grupal é construída sob um ordenamento hierárquico social e de poder. A raça como “[...] elemento que regula as relações sociais [...]” (SANTOS, 2010, p. 144), também mantém uma estrutura de “[...] relações de poder com o espaço e no espaço [...]” (SANTOS, 2009b, p. 5), e está associada aos estudos da Geografia como um conceito, uma vez que, a presença do indivíduo/grupo étnico-racial negro se encontra de forma majoritária em lugares considerados desfavorecidos, marginalizados, segregados pela sociedade capitalista. A contribuição que o ensino de Geografia pode fornecer à educação quilombola é o reforço da valorização da identidade territorial desse grupo, de construir referências espaciais com esses educandos.

São nesses lugares que as relações capitalistas de produção onipotente nas comunidades quilombolas, consideradas urbanas, se encontram. Torna-se relevante o ensino de Geografia para os educandos quilombolas ou não, de forma que esses educandos possam buscar uma compreensão crítica dos significados de seu território e uma ação real sobre seu território, já que nem as escolas nem seus educadores são apolíticos.

Atualmente a ciência geográfica vem delineando uma “[...] abordagem teórica, metodológica e política” (RATTS, 2010, p.138) que propõe uma Geografia que valorize

o sujeito que foi desumanizado não só pelo racismo, mas também pelas desigualdades sócio-econômicas, pela segregação espacial, pelo machismo/sexismo e tantos outros veículos de preconceito e discriminação. Essa abordagem deve adotar, portanto, uma pedagogia política com o objetivo de emancipar esse sujeito da lógica do ser colonizado e subalterno aos interesses do *status quo*. É nesse sentido que a ciência geográfica, e em especial a Geografia escolar, possibilitam-nos um olhar teórico crítico e uma ação prática em relação a essa realidade.

Finalmente, a partir da experiência vivida na comunidade quilombola, compreendemos que o ensino de Geografia no currículo da escola investigada pode fornecer subsídio para o agendamento curricular de uma educação escolar quilombola como uma ferramenta fundamental no fortalecimento da construção de uma identidade afrodescendente. Isso nos faz repensar o papel da escola em comunidades quilombolas como fonte pedagógica de afirmação de sua identidade, considerando principalmente o caráter territorial urbano que existe em Paratibe.

No próximo capítulo, abordaremos a história da escola em suas peculiaridades, o currículo e a formação do educador como elementos para entender as relações étnicas e culturais dos educandos quilombolas, além disso, procura entender como o currículo é exercido e como os educadores veem a realidade sócio-espacial de seus educandos, para que desse modo, possamos compreender a realidade escolar, com seus sujeitos investigados.

É por meio de um currículo voltado para a realidade quilombola e de uma formação do educador com seus limites teóricos e metodológicos sobre as práticas de educar, que o terceiro capítulo vai tentar mostrar os interesses da escola em implementar uma educação quilombola, e assim entender como a disciplina de Geografia se encontra em meio a esse contexto.

CAPÍTULO 3

A relação do currículo quilombola com a Lei 10.639/03 e a formação do educador de Geografia em questão.

Neste capítulo nos detivemos na análise dos diversos aspectos do cotidiano escolar que influenciam a formação dos educandos quilombolas ou não, ao trazer para o debate a experiência educativa das referidas escola e comunidade quilombola. Narramos iniciativas e dificuldades registradas, envolvendo a direção da EMEFPASSM, os educadores e educandos, que mesmo com atropelos, vêm tentando construir uma agenda curricular que possibilite fortalecer a identidade territorial quilombola e combater o racismo, ainda presente nessa escola. Essa discussão será desenvolvida a partir de três dimensões que se relacionam, conforme destacamos a seguir.

Quais sejam a escola, os currículos e os educadores, buscamos assim entender como esses elementos estão postos e são encarados pelos sujeitos que fazem a escola estudada.

Partimos da escola como primeira dimensão investigada. Apresentamos uma análise do seu significado e do que ela representa para a sociedade, assim como dos sujeitos que exercem seus poderes e interesses. Surge daí uma inquietação: quem e como exerce essa representação e para que são exercidos os poderes e interesses na escola? Essas representações, poderes e interesses refletem aos anseios de uma educação diferenciada e antirracista ou servem para somar forças para grupos dominantes que se utilizam dos discursos das minorias?

A segunda dimensão investigada se refere ao currículo quilombola que a escola vem tentando adotar e é abordado em três situações para ancorar o seu entendimento. A primeira situação parte de uma reflexão sobre o currículo e a identidade étnico-racial dos educandos quilombolas, já a segunda situação, discute o currículo e a luta antirracista na tentativa de superar o racismo nesta escola. A terceira dimensão investigada são os educadores diretamente envolvidos com uma educação diferenciada na escola, apresentando a realidade desses sujeitos, na sua formação, o modo como eles vêm trabalhando em sala de aula, os seus limites e as alternativas metodológicas, que tem em vista implantar um currículo de valorização e visibilidade dos descendentes quilombolas.

Com essa abordagem pretendemos mostrar os interesses que estão escondidos nas relações em uma escola, que trata diretamente com questões de identidade territorial quilombola e possibilidades de construir uma educação diferenciada voltada para os descendentes quilombolas.

3.1 Da Escola de Dona Antônia à Escola Municipal Professora Antônia Socorro da Silva Machado:

Iniciamos a primeira análise com a tentativa de construir um entendimento sobre o que seja a escola, entendida como lugar de interação social e cultural, esse espaço abriga uma diversidade de experiências de estudantes e professores que se relacionam de forma tanto harmoniosa quanto conflituosa e passam dessa forma a produzir um conhecimento pautado em procedimentos metodológicos específicos, conhecidos como ‘conhecimento escolar’. Compreendemos que as relações que desencadeiam a construção desse conhecimento são marcadas por interesses de vários grupos sociais presentes no espaço escolar, que interagem constantemente, manifestando seus valores socioeconômicos, culturais, raciais, políticos e ideológicos, muitas vezes de forma hierárquica.

Desse modo, incrementamos nosso entendimento sobre a escola com a afirmação de Castro Giovanni, ao tratá-la como parte do espaço geográfico, e que “[...] reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e de ações que a compõe. É impossível a escola fora desta indissociabilidade” (2011, p. 62). Assim, a escola reflete as relações que se dão fora dela e que a influenciam e são influenciadas por ela.

Entendemos também que a escola é uma das instituições responsáveis pela produção e transmissão de conhecimentos produzidos pela sociedade na qual está inserida. Assim, o homem humaniza-se ao aprender os conteúdos sobre a história da humanidade. Muito embora Brandão afirme que a “[...] escola não é único local onde se aprende, mas é, mais do que outros, aquele onde o enriquecimento da pessoa é o resultado de empobrecimentos inevitáveis de outros conhecimentos e outras habilidades” (1985a, p. 120), demonstrando então a necessidade de uma articulação e flexibilização de práticas escolares que incentive a aprendizagem cognitiva, sentimental e cultural, mas também orientar os educandos a encararem o mundo para saber defender

seus interesses ao assumir, desse modo, uma identidade étnico-cultural individual e grupal que os levem a tomar posições de caráter político-ideológico.

Freire compreende que a escola em seu meio tem, como uma das empreitadas essenciais para a sistematização da produção de conhecimento:

[...] trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de ‘amaciá-la’ ou ‘domesticá-la’. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculizar a exatidão do achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receber da que lhe seja transferida pelo professor (2011a, p. 121).

Com isso, Brandão (1985a) e Freire (2011a) chegam a um consenso sobre a responsabilidade da escola e do papel que ela exerce, com sua organização e significação para a sociedade, representando valores que tornar os educandos sujeitos pensantes, estratégicos e criativos.

Entendemos dessa maneira que a escola tem como propósito, trabalhar com um significado verdadeiro dos preceitos de uma educação que possa:

[...] fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação – das quais são também os produtos mesmo sob as circunstâncias mais difíceis – todo sistema de educação orientada à preservação acrítica da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais perversos ideais e valores educacionais. (MÉSZÁROS, 2008, p. 83).

Com essa observação, percebe-se que os processos educacionais mantêm uma relação intrínseca com os processos sociais, ou seja, a escola participa da vida social e vice-versa. Mézaros (2008) também nos chama a atenção para o propósito de nos últimos anos a educação institucionalizada prover, não apenas os conhecimentos necessários para as pessoas expandir a lógica do sistema capitalista legitimando valores vinculados aos grupos dominantes, mas também deixa fissuras para outros grupos construírem caminhos educacionais que deve ser seguido para uma democracia e para uma liberdade maior.

Muito embora uma mudança significativa de seus objetivos possa ser algo inconcebível até o presente momento, pois essa educação que a sociedade reconhece serve, em geral, para dar continuidade ao modelo de sociedade em que vivemos, refletindo a “[...] incorrigível lógica do desenvolvimento do sistema [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35). Porém, por outro lado, entendemos que é possível mudar o papel da educação, de modo que esta transforme radicalmente a estrutura que a sociedade está

inserida e busque escolhas políticas que rompam com os interesses do Estado capitalista e de sua reforma sistêmica.

Nessa perspectiva é que podemos questionar se o modelo de educação diferenciada para quilombolas seria uma possibilidade para além dessa educação formal, ou se seria mais outra modalidade educacional que terminaria reproduzindo a lógica reformista imposta pelo Estado capitalista. No entanto, a formalização de modelos educacionais até “[...] mesmo quando são sacramentadas pela lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45), removendo empecilhos pontuais/específicos, minando desse modo reivindicações de um modelo de sistema educacional alternativo.

Temos que atentar para os reais propósitos da educação vinculada diretamente ao mercado de trabalho/consumidor, reduzindo o significado e a importância dos conhecimentos populares, afastando grupos ligados a uma identidade étnica e territorial, a uma cultura e aos significados e valores simbólicos, deixando esses elementos a margem ou no esquecimento.

Nossa atenção volta-se para o conhecimento das comunidades quilombolas, o que pode significar a valorização desse conhecimento para esse grupo e como a Geografia escolar pode fornecer subsídio para romper com essa lógica, refletindo o mapeamento social e racial desse grupo assim como apontando caminhos de superação da lógica racista presente no espaço social.

Consoante a argumentação anterior, pretendemos analisar a escola a partir de uma perspectiva teórica crítica, que a compreenda como um espaço de produção de conhecimentos, produção esta pautada nos saberes acadêmicos, mas também naqueles produzidos pelos diversos grupos sociais que a compõem. É assim que compreendemos a escola, como um espaço conflituoso, em que vários interesses estão postos, embora se possa pensar na superação de um conhecimento pretendido por determinados grupos sociais, em especial aqueles produzidos pelos grupos dominantes.

Como se pode observar na leitura deste texto, para refletirmos sobre a história da escola pesquisada iniciamos um debate sobre o entendimento do que seja a escola e a educação, por intermédio de autores que discutem o tema e nos posicionando diante de suas proposições.

A escola que ora pesquisamos tem uma história intrinsecamente relacionada à CNP e, por isto, sentimos necessidade de recorrer à oralidade desse grupo, para

compreender as relações desenvolvidas entre a comunidade quilombola e esta instituição. Para tanto, recorreremos às entrevistas com os mais variados sujeitos, para que possamos compreender a história dessa escola e o papel dela para a comunidade quilombola de Paratibe.

Entrevistamos alguns sujeitos sociais partícipes dessa relação, pois entendemos que a maior parte das nossas descobertas sobre essa relação será dada por intermédio de documentos orais, tendo em vista que existem poucos registros escritos que possam nos auxiliar. No entanto, confrontamos algumas entrevistas e documentos que demonstram falas contraditórias. Também não podemos deixar de mencionar a carência de fontes imagéticas, tais como as fotografias, que possam responder aos nossos questionamentos.

Ainda é necessário destacar que algumas pessoas que poderiam nos fornecer depoimentos de grande relevância para compreendermos essa história não podem mais contribuir, seja porque faleceram, seja porque estão muito idosos doentes/debilitados, seja porque não moram mais em Paratibe, seja porque não quiseram ser entrevistadas, mas apenas conversar informalmente. Porém, encontramos um pequeno número de moradores que puderam contribuir nesse sentido, embora saibamos que essas entrevistas revelam apenas parte de uma realidade, visto que são muitas as informações fragmentadas, necessitando de documentos que a comprovem sua veracidade, pois não é nosso objetivo criar um mito, mas tentar desmistificar a escola pesquisada.

Como ressaltado anteriormente, a vinculação histórica entre a escola e CNP deve ser buscada a partir de suas origens. Esta origem está mesmo expressa no nome da patronesse da escola, Dona Antônia Socorro da Silva Machado. Por isto, apresentamos de forma sucinta a história de vida de Dona Antônia Socorro e a origem da escola. Para dar conta dessa tarefa, trabalhamos o tema a partir de três momentos. O primeiro momento trata-se de discutirmos sobre Dona Antônia, como uma filha de agricultores e herdeira da posse de grandes lotes de terras no Sítio Paratibe; o segundo momento, se refere a sua família em especial da sua relação com seus sobrinhos-filhos cuidados e educados por ela e, no terceiro momento, nos referimos ao seu trabalho como primeira educadora do Sítio Paratibe, que lecionava para a comunidade a qual fazia parte.

Nascida em 03 de março de 1930, natural do Sítio Paratibe, Dona Antônia Socorro Perreira da Silva era filha do segundo casamento de Olavo Pedro da Silva ao se casar com Maria da Luz Perreira da Silva (Maria Gorda), neta de Jacinto Pedro da Silva e Gracilina Maria da Conceição (Dinda Memê). Lima (2010, p. 53) apresenta-a como uma mulher que “Era negra e se orgulhava de sua cor”, em seus momentos felizes, cantava

“Maracangalha”, de autoria de Dorival Caymmi. Seus pais eram um casal de negros que vieram não se sabe de onde, trabalhar nas lavouras como posseiros¹⁴ nas terras dos avós de Dona Antônia Socorro. Estas informações foram colhidas em entrevista cedida em 15 de fevereiro de 2013, dada por Dona Antônia¹⁵, afilhada da educadora Antônia Socorro. Ela nos revelou que os avós de Dona Antônia Socorro eram proprietários de um sítio: “[...] o pai dela era Olavo e a mãe era Maria Gorda¹⁶, [...] eles tinham um sítio, [...] era deles mesmo, era deles e do pai dele, sabe, era do pai dele, do pai de Olavo”. Neste depoimento, entende-se que os avós de Dona Antônia Socorro possuíam terras no então Sítio Paratibe, mas a entrevistada não sabe dizer de onde vieram e nem como conseguiram essas terras.

O que sabemos é que moravam nos territórios Estiva e Maribondo no Sítio Paratibe. As informações sobre o segundo casamento de Olavo mais conhecido como “um dos chefes daqui” e sobre os avós de Dona Antônia Socorro, foram obtidos conforme informações coletadas no RTID sobre a CNP, constatando as informações desconhecidas nas entrevistas, ou mesmo ocultadas embora não saibamos suas razões.

Figura 15: Foto do rosto de Dona Antônia Socorro posto na Secretaria da EMEFPASSM em sua homenagem.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L., setembro de 2012.

Na entrevista realizada em outubro de 2012 com o seu sobrinho-filho, Roberto da Silva Santos revelou que a casa de Dona Antônia Socorro era localizada “em um

¹⁴ Utilizamos o termo ‘posseiros’ pelo fato de constar no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Negra Paratibe (RTID), em que nas entrevistas realizadas com os membros da comunidade quilombola Paratibe, se referiam a forma pelo qual adquiriram suas terras por meio de posse de terras ao trabalhar nelas e não por meio da compra e venda, pois essas terras não estão nos registros imobiliários lavradas em cartórios e ninguém não sabem desde quando seus ancestrais chegaram.

¹⁵ A entrevistada se recusou a revelar a sua idade e não quis falar seu sobrenome.

¹⁶ Maria Gorda era o apelido de Maria da Luz Silva pelo fato de ser observada segundo entrevista realizada com sua afilhada Dona Antônia.

lugar chamado de ‘Portela’ (segundo o entrevistado, esse lugar está localizado próximo do lugar chamado Maribondo). Lá tinha uma escolinha, era justamente na própria casa”.

O entrevistado também ensinou como se chega até em sua antiga moradia:

[...] tem a principal de Paratibe (nesse momento ele se refere a Avenida Oscar Lopez Machado) e segue uma estradinha de barro, na curva que vem na principal de Paratibe, desce numa estrada de barro depois da casa de Dona Joana, mais para baixo em um lugar chamado de Portela[...], tinha uma casinha, inclusive o terreno era dela mesmo, [...] agora é um sítio que está abandonado [...] também não sei informar se aquele sítio foi vendido.

Figura 16: Foto do sobrinho-filho Roberto da Silva Santos (Pelé) mostrando o local da antiga Escola Dona Antônia.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, fevereiro de 2013.

Figura 17: Foto do sobrinho-filho Roberto da Silva Santos (Pelé) mostrando o local da antiga casa de Dona Antônia.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, fevereiro de 2013.

Não há evidências documentais de que a Dona Antônia Socorro fosse latifundiária, mas era proprietária juntamente com sua família de extensas áreas de terras que foram aos poucos sendo “legalizadas” por especuladores, afastando os negros que não tinham o título legal para outros lugares. Feita de forma breve a contextualização histórica da escola, trataremos no próximo tópico da realidade da educação encontrada nesta escola, cujos elementos socioculturais, étnico-raciais, políticos-ideológicos, pedagógicos, históricos e espaciais permeiam as discussões neste estudo.

Outro aspecto marcante na vida da educadora Antônia Socorro foi sua família, casada com o senhor Getúlio Machado da Silva, de quem incorporou o sobrenome, não teve filhos; com já dito, com a morte da sua irmã Neuza em 1986, assumiu os cuidados de criar oito sobrinhos. Segundo Lima foram “Ivanilse da Silva Santos (mais conhecida

como Vó), Ivanilda Santos Alves da Silva (conhecida como Mocinha), Lenildo da Silva Santos (conhecido como Tenente), Roberto da Silva Santos (conhecido como Pelé)”, também tem Genildo (conhecido como Dedê), Genilson (conhecido como Geno), Ivanildo da Silva Santos (Ninil) e Ivone da Silva Santos (Vone) como se fossem seus filhos (2010, p. 35).

Segundo a senhora Estela Maria Reis de Carvalho, Dona Antônia Socorro veio a falecer em setembro de 1992. Também na mesma entrevista essa educadora comentou que:

[...] então quando ela (Dona Antônia Socorro) apareceu em março com as feridas rochas nas pernas, que aí foi o processo que desencadeou o problema de pele. Feridas rochas, chamava-se ‘feridas rochas’, feridas fundas, ela botava uma tirinha vermelha na perna, que é o tipo mesmo de crendice, de reza, de benzedor, de benzedera, essas coisas mesmo da cultura[...].

Porem, para nós, o momento mais marcante nesta pesquisa foi a descoberta de Dona Antônia Socorro ter sido a primeira educadora do Sítio Paratibe, tendo iniciado esta atividade na década de 1950 e terminado no início da década de 1990, primando pela educação dos moradores de Paratibe que, em sua maioria, eram compostas de semianalfabetos e analfabetos, tornando-se pioneira no processo de educação dessas pessoas. Segundo Cavalcante e Crispin, esta educadora “[...] iniciou o ofício de professora em sua casa, que se chamava ‘Escola de Dona Antônia’. [...] havia apenas uma sala de aula e todos os alunos estudavam juntos [...]” (2011, p. 6), e que “[...] atuou na educação por volta de quatro décadas, entre os anos de 1950 e 1990, naquela mesma comunidade [...]” (CAVALCANTE E CRISPIN, loc. cit), portanto, era uma escola multisseriada, na qual os educando eram todos naturais de Paratibe. Essas autoras comentam que a necessidade de:

[...] criação dessa escola funcionando nas terras da residência da professora, com várias séries ao mesmo tempo e com faixa etárias distintas, se dava pela ausência de escola na Comunidade, bem como o modelo de escola multisseriada, ainda hoje muito utilizada na zona rural. (CAVALCANTE E CRISPIN, loc. cit).

A partir do RTID sobre a CNP, podemos constatar que um dos moradores mais citados, mais antigo e ainda vivo de Paratibe, chama-se Eraldo Miguel da Silva, mais conhecido como São Kikil. Nessa entrevista, nos apresenta uma história que se contrapõe àquela apresentada anteriormente sobre a origem da escola e a transferência dessas. Essa fonte nos possibilitou outra compreensão da realidade, pois apresenta um contexto histórico e político do local distinto do que foi apresentado pelos outros

sujeitos entrevistados. Em conversa entre os antropólogos e Eraldo Miguel (Kikil) é possível ler a seguinte versão sobre a escola:

A antiga ficava quase em frente a Gobiraba, na entrada da Portela, onde era a antiga casa de Toinha. Ela estudou na cidade até a 4ª série porque tinha família lá. Um dia, um vereador que vinha aqui, se candidatou a Prefeito. Ele ia na nossa casa e o pai disse: 'o que nós tamo precisando aqui é uma escola e minha sobrinha sabe ensinar'. E ela só tinha até a 4ª série. Ele ganhou e fez a escola de taipa, no terreno do pai dela e o prefeito pagava aluguel ao pai. Os bancos eram de tábua com uma mesona, sem carteira. Eu estudei na escola com 7 a 8 anos. [...] Um dia, o prefeito mandou avisar que ia visitar a escola, aí ela mandou o recado: 'Tio Antônio manda os meninos prá escola que o prefeito vai visitar a escola'. A escola ficava cheia. No outro dia, ia era pro roçado. "E por que a escola mudou de lugar, são Kikil?"¹⁷ O Getúlio tinha um irmão, o Agrissu. O sub-tenente Belarmino gostava da filha de Agrissu e casou com ela. Os filhos de Agrissu roubavam e o sub-tenente fez medo a ele, e ele voltou para o Rio Grande do Norte com a família toda. Então, Getúlio comprou o terreno de Belarmino e deu a uma macumbeira (a velha Izabel) por 5.200,00 cruzeiros. O Getúlio gostava de macumba, depois brigou com a velha e comprou dela o terreno e aproveitou para cercar toda a área em torno do colégio. Belarmino vendeu um pedaço para o grupo [escola], mas a Prefeitura não efetuou o pagamento. Eu disse para Toinha que e ele [Belarmino] vendesse, a mulher dele [filha de Agrissu] é que ia trabalhar no grupo. Aconselhei para ela doar que aí era ela que ia ficar no grupo. Ela tinha parte como herdeira e ele não tinha nada. E assim ela fez. (BRASIL, 2012g, p. 74-75).

Percebemos que existiam interesses políticos e matrimoniais entre as famílias, assim como era evidente a necessidade de escolarização, embora não houvesse infraestrutura para instalação da escola, os relacionamentos com políticos possibilitou a instalação da escola.

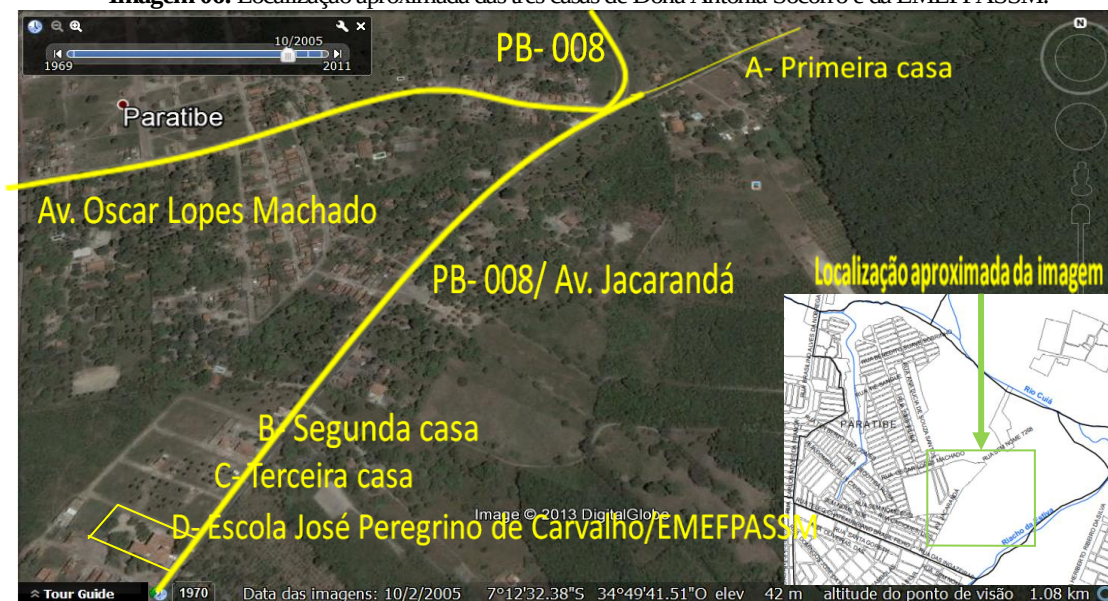
A entrevista com Joelma da Costa Santos realizada em 29 de agosto de 2012, nos revela: "Lá se chamava de Grupo Escolar, [...] não tinha nada com vínculo ainda." A ausência de 'vínculo' que a entrevistada menciona, se refere ao fato do Grupo Escolar não pertencer formalmente a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa, esse fato demonstra o caráter espontâneo da origem dessa escola.

Além da fundação da Escola de Dona Antônia, em sua residência a referida professora também doou parte de suas terras para a construção da Escola Municipal José Peregrino de Carvalho em 1972, quando deixou de ensinar em sua residência e seus alunos foram estudar na escola oficial, da qual se tornou diretora. A fundação dessa escola deu-se em conjunto com outra amiga e professora chamada Noeme Rodrigues da Paixão, conhecida como Dona Noeme, também já falecida. A imagem de satélite mostra a localização da fundação da Escola Municipal José Peregrino de Carvalho na Rodovia

¹⁷ Pergunta feita pelos antropólogos ao entrevistado Eraldo Miguel da Silva (São Kikil).

paraibana – PB - 008, mas também conhecida como Av. Jacarandá, assim como a localização da antiga escola e da primeira residência de Dona Antônia Socorro.

Imagem 06: Localização aproximada das três casas de Dona Antônia Socorro e da EMEFPASSM.



Fonte: <http://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/index.html>. Acesso em: 12/07/2013.

Mapa parcial do município de João Pessoa, destacando o bairro de Paratibe. Disponível em: <http://geo.joaopessoa.pb.gov.br/digeoc/mapas/MAPA%20JOAO%20PESSOA%2090x90.pdf>. Acesso em: 12/07/2013.

No que diz respeito às metodologias de aprendizagem adotada pela professora, descobrimos que esta era mediada pela existência de castigos e punições aos educandos e educandas, em especial aqueles que não aprendiam ou que eram desobedientes em sala de aula. Com esse estereótipo rigoroso em sala de aula, ganhava prestígio e valor perante a Comunidade, além disso, o material didático que conseguia era doação do governo municipal. Entendemos que essa mentalidade rigorosa que Dona Antônia Socorro exercia, fazia parte da época em que viveu, pois era valorativo em pleno regime militar, adotar tal rigor pedagógico sobre os educandos. Não pretendemos com isso, realizar afirmações descabidas ou reduzir a importância desta educadora e tia-mãe, mas mostrar que Dona Antônia Socorro não foi diferente do momento em que o Brasil enfrentava, tendo que reproduzir o modelo de educação entendida pelos militares, ou seja, também foi vítima da mentalidade da época.

Outros fatores relativos à metodologia adotada pela professora merecem destaques, especialmente as iniciativas relacionadas a alfabetização:

[...] o método utilizado pela professora era o sintético (das partes para o todo) nomenclatura utilizada hoje por alguns teóricos, mas que no período, acreditamos que a professora utilizava-se desse método ou por intuição e/ou por ter sido a forma que também recebeu instrução. Método, no qual os

alunos aprendem primeiro a letra, a sílaba, a palavra e a frase para posteriormente passar para as lições. E ainda, para decodificar as palavras, a professora valia-se do processo de soletração. Era dessa maneira que o aluno tinha que vencer cada etapa para ser considerado alfabetizado, caso contrário, sofria punições. Esse método era o mais usado pelos educadores da época, haja vista que muitos deles não tinham sequer formação adequada para atuar na área educacional (CAVALCANTE e CRISPIN, 2011, p. 8).

A entrevista Joelma da Costa Santos afirma:

Ela tinha uma pedagogia de conhecer a comunidade, de estar lá dentro conhecendo. Primeiro quando ela veio para cá, a comunidade era pouco, não tinha muita gente, (quer dizer poucos alunos) a escola não era aqui não, não era nesse terreno aqui, a escola ficava em um lugar lá para baixo que ainda hoje existe, só que era lá embaixo e que tinha um galpão. [...] Todo mundo que mora aqui estudou lá. [...] A pedagogia dela era: aluno não passava se não soubesse ler, quando terminava o ano ela pegava todos os alunos que a professora aprovou, tudo mundo ia para as salas, chamava todo mundo, agora para cada um era um livro diferente, não era leitura igual não, quando ela realmente sabia que o aluno aprendeu, aí ela dizia: 'tá aprovado, vá para casa', ou 'não sabe ler não, volte para a mesma série'. [...] Matemática, quem não soubesse matemática, podia ficar na mesma série.

Em entrevista a diretora Estela Maria Reis de Carvalho, em 06 de maio de 2013, sobre a sua convivência com Dona Antônia Socorro na Escola Municipal José Peregrino de Carvalho, menciona que Dona Antônia Socorro era uma mulher muito gentil e meiga, quando algo a magoava terminava chorando, mas não menciona os castigos como revelam as entrevistas:

Dona Antônia era uma mulher muito meiga, uma mulher muito emotiva, quando se sentia magoada, ferida com alguma coisa ou alguém, a defesa dela era chorar [...] nunca vou esquecer as palavras dela quando cheguei 'a escola e sua, faça o que for melhor por ela' [...] e como era Dona Antônia com eles (estudantes), Dona Antônia era muito respeitada, ela na verdade se impunha, pela própria presença física dela, ela se impunha. Então assim, enquanto ele tinha de meiguice e de afetividade, ela também tinha esse lado dela de se fazer respeitar um pouco parecido com o meu [...] e o (estudantes) indisciplinados ela tomava a mesma medida que eu, a gente conversava muito com os pais, se a falta era leve a gente deixava sem intervalo, merendava, mas ficava conosco na sala dos professores [...] os meninos na época não tinham o comportamento que hoje tem não, eles eram mais respeitosos, eles eram mais temíveis em relação a gente (professores). A gente (professores) se impunha, eles temiam 'bater' de frente com a gente (professores). Não havia essa grande indisciplina que tem não!

Para tanto, na mesma entrevista encontrada no RTID sobre a CNP, feita com Eraldo Miguel da Silva, (São Kikil), conseguimos observar em um trecho que menciona os castigos que não foram mencionados na entrevista anterior, quando diz que "Ela era boa professora, dizia que 'no castigo é que se aprende'. Castigo era de joelho com a cadeira na cabeça; de joelho com caroço de milho. Eu não fiz nem até a primeira série." (BRASIL, 2012g, p. 74). O que podemos perceber é que esses castigos eram realizados

na primeira escola no ‘Grupo Escolar’, porém não podemos dizer o mesmo sobre suas práticas na Escola Municipal José Peregrino de Carvalho.

Para ser educadora e depois diretora, cursou o Pedagógico e o curso LOGOS II¹⁸, este último um curso aligeirado que reduzia o tempo de formação e o déficit de professores leigos que ensinavam no antigo primeiro grau, hoje ensino fundamental I e II em áreas rurais, que segundo Cavalcante e Crispin:

[...] o caso da referida professora, Antônia, que quando começou ensinar. Tinha terminado a 4ª série do fundamental, apenas obteve um curso específico para atuar como professora através do Projeto Logos II, curso Supletivo para o exercício do magistério (pedagógico aligeirado), quando já estava atuando na Escola Peregrino de Carvalho, no qual posteriormente, passou a exercer o cargo de diretora, mas nunca obteve um curso superior. Essas informações foram evidenciadas ao examinarmos o diploma da mesma ao final do Logos II e sua ficha individual de docente, que registra no campo “nível de escolaridade”, o segundo grau completo (2011, p. 8-9).

Sobre a sua formação Estela Maria Reis de Carvalho, afirma:

Em virtude da maioria dos diretores e diretoras estarem muitos anos na direção, e só ter o LOGOS, que era um curso, mais ou menos como um supletivo nos dias de hoje, que correspondia ao nível médio chamado Pedagógico, ele (o curso) se equiparava e nivelava os educadores que não tinham formação específica (nível superior), do tipo científico, eles (o Governo do Estado da Paraíba) nivelavam essas pessoas ao nível pedagógico como se fosse o ensino normal na época.

Porém Alonso (1996), outra pesquisadora que discute o Projeto LOGOS II, afirma que esse curso surgiu em 1973, mediante um parecer 699/72 do Ministério da Educação (MEC), como forma de expandir o curso a nível nacional, pois existia uma estimativa de 300.000 professores em condição de ‘leigos’.

Na mesma entrevista Estela Maria Reis de Carvalho fala que a coordenação do curso LOGOS II se localizava:

[...] no Mercado Central, na Pedro II, e as disciplinas eram cursadas em módulos, no mesmo estilo do supletivo. [...] Na verdade eram três anos de curso, seis módulos por semestre e, na medida em que os alunos do curso fossem sendo aprovados nas disciplinas, iam passando de semestre em semestre até concluir no prazo máximo de três anos.

Ainda segundo Estela Maria Reis de Carvalho, o curso LOGOS durou até “no final dos anos noventa”, e era resultado de políticas públicas do Estado da Paraíba:

[...] no primeiro governo de Buriti [...] e que em meados do governo de Maranhão acabou, como acabaram a maioria dos supletivos em bairros. [...] então o LOGOS equiparava o professor que não tinha formação pedagógica ao Pedagógico para poder estar habilitado a ensinar aos alunos da primeira série do fundamental I, e que era oferecido em três anos.

¹⁸ Projeto Logos II- Conferia o título de professor do ensino de primeiro grau/artigos 26,30, alínea a, 28 e 16 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Parecer 3.702/74, do CFE E Resolução 376/84, do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Essas informações contribuem para entendermos a formação da educadora Antônia Socorro. Que segundo Alonso:

O curso, propriamente dito, tinha em seu interior duas partes integrantes: a primeira de formação geral, com um total de 12 matérias em 106 módulos e, a segunda, destinada à formação especial, com 18 matérias em 99 módulos. O cumprimento de todo currículo se dava com a conclusão de estudos de 205 módulos, 170 de encontros pedagógicos e 320 horas de sessões de micro-ensino.

O projeto Logos II foi implantado em 17 Estados brasileiros e atendeu a 50.000 alunos, segundo o próprio CETEB (Centro de Ensino Técnico de Brasília) (1988), diplomando a 70% deles.

O Logos II foi desativado no CETEB em 1990, sendo substituído pelo Programa de Valorização do Magistério (PVM). Este programa começou a ser implantado em 1992, seguindo os mesmos moldes do Logos II (1996, p. 60).

Com esta formação, Dona Antônia Socorro ficou na função de diretora até seu falecimento em 1992. A direção da Escola Municipal José Peregrino de Carvalho foi assumida por pela Professora Estela Maria Reis, Pedagoga, formada pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A sua equipe administrativa, formada por professores e funcionários, tiveram a iniciativa, em 1996, de homenagear a professora e fundadora da referida escola, tornando-a patronesse da mesma, que a partir de então passou a chamar-se EMEFPASSM.

3.2 O currículo escolar quilombola em debate: desafios e conquistas na construção de uma identidade territorial quilombola e na superação do racismo

Trazemos para esse momento nosso segundo elemento investigativo, nossa segunda reflexão quanto ao currículo escolar, que é uma análise de como está sendo trabalhado na escola, um currículo comprometido com a valorização do sujeito quilombola, procurando discutir desse modo, o racismo e possibilitando a cidadania para essas crianças, jovens e adultos à luz da Lei 10.639/03.

Seguindo essa lógica, procuramos desenvolver nossa análise por meio de duas situações que dialogam entre si, complementando uma compreensão dos desdobramentos da investigação. Iniciamos nossa abordagem procurando entender o que seria um currículo.

A primeira situação se apresenta a partir de uma reflexão sobre como o currículo que vem sendo construído na EMEFPASSM, pode fortalecer a identidade étnico-

cultural dos educandos que se autorreconhecem como negros e quilombolas. Já a segunda situação, se refere ao currículo que vem sendo construído como mecanismo de combate ao racismo na referida escola, a fim de superar um dilema ainda presente e, que busca proporcionar um espírito de cidadania e humanização frente à uma diversidade étnico-racial e cultural existente na escola.

Iniciamos essa discussão analisando como o currículo pode tentar responder algumas inquietações a respeito do processo de ensino-aprendizagem, desse modo, buscamos autores que discutem o currículo mediante dois olhares, o crítico e o pós-crítico. Com uma tentativa de elaborar um debate sobre o currículo, pretendemos elucidar as diferenças políticas e ideológicas que existem sobre o entendimento desses olhares. Estes aportes teóricos têm como finalidade tentar responder as questões desencadeadas pela nossa pesquisa diante da proposta de construção de um currículo diferenciado, voltado aos descendentes quilombolas, principalmente no que diz respeito às questões de identidade étnico-racial e de superação do racismo na EMEFPASSM.

Compreendemos o currículo como resultado histórico das transformações sociais com o objetivo de auxiliar educadores e educandos na compreensão das realidades sociais por meio da educação escolar. A partir de tendências não neutras, procura-se mostra a realidade como ela afirma que é, com discursos sobre algum tema apresentando suas verdades. Esse estudo se mostra vinculado a produção de conhecimento escolar e de política cultural, funcionando como elemento motriz de criação e recriação e, assim como, de contestação e transgressão dos mais diversos grupos sociais hegemônicos e subordinados.

Apresentamos estes debates teóricos nos apoiando em Apple (1986), Buras e Apple (2008), Silva (1999) e Silva e Moreira (1995), como autores que nos nortearam sobre o amplo debate a respeito do tema currículo. É com base neles que apontamos uma teorização sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* recém criadas em 21 de novembro de 2012, pelo Ministério da Educação (MEC) e do currículo que tem sido construído na escola pesquisada, acerca dos descendentes quilombolas. Embora não pretendamos aprofundar a discussão sobre as teorias do currículo, contudo tentaremos trazer para a investigação os meios interpretativos de entendimento de uma agenda curricular diferenciada para descendentes quilombolas.

Iniciamos o entendimento sobre currículo a partir de uma olhar crítico, o qual nos permite reconhecer o currículo como um veículo que serve para perpetuar desigualdades econômicas e

culturalmente estabelecidas, assim como para a manutenção do controle social. Este ponto de vista vem sendo observado por Apple (1986) em algumas análises, para além disso, este autor entende que o currículo é representado por disputas pelo poder entre grupos dominantes e subalternos (BURAS; APPLE, 2008).

Destacamos que essa discussão se trata de ideias de grupos sociais e não de classes sociais. Para Apple, o currículo tem sua origem na ideia do controle social, preservando elementos de interesses e do conhecimento que existe, onde toma forma para “[...] assegurar o controle especializado e científico na sociedade, de eliminar ou ‘socializar’ grupos raciais ou étnicos indesejados ou suas características, ou de produzir um grupo de cidadãos economicamente eficientes [...]” (1986, p. 76).

Além desse controle, o currículo, segundo o mesmo autor, procura responder “[...] aos recursos ideológicos e culturais provenientes de alguma parte e os representa. Nem todas as visões de grupos são representadas nem se respondem a todos os significados dos grupos” (APPLE, 1986, p. 73). Desse modo, o autor destaca as formas como a escola exerce seu papel hegemônico no controle e na transmissão de valores e de intenções que, teoricamente, são partilhados pelos grupos que estão na escola, buscando um posicionamento homogêneo diante das diferenças, criando uma falsa convicção de que todos os grupos sociais estão contemplados, passando assim, a falsa ideia de que os subalternos também têm oportunidades iguais aos demais.

Todavia, este autor nos alerta para os procedimentos que geram disputas e conflitos “[...] entre grupos dominantes e subalternos para definir o que conta como conhecimento e para se apropriar de recursos políticos, econômicos, culturais e sociais em uma variedade de contexto educacionais, em âmbito nacional e internacional.” (BURRAS; APPLE, 2008, p. 13-14). Com este alerta, nos faz compreender a sua posição contrária às ideias estruturalistas, segundo a qual a escola é apenas vista como um espaço de reprodução, não dando oportunidade aqueles que pretendem transformá-la.

Partindo deste arsenal teórico, observamos que parte desses mesmos grupos subalternos, como as comunidades quilombolas, vêm mostrando seus posicionamentos no âmbito das políticas públicas voltadas para os afrodescendentes, de forma que não aceitam as imposições dos grupos dominantes, ocasionando disputas educacionais, visando construir um currículo que se contraponha aos interesses hegemônicos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012j), elaboradas pelo MEC, passa a ser interpretada por nós como resultado de uma disputa entre os grupos que defendem a construção, via escola, de

conhecimentos populares dessas comunidades quilombolas e os grupos que defendem a construção de conhecimentos sustentados por interesses dominantes.

Essa construção do conhecimento popular pelas comunidades quilombolas marca uma luta pela valorização do sujeito quilombola, na sociedade permeada de racismo e de várias negações aos direitos dos afrodescendentes, como o direito ao território, a sua história, aos cultos religiosos, a sua cultura, a escola e entre outros. Assim, entendemos que esses grupos sociais subalternos, podem resistir por meio de “[...] um currículo relacionado com as vidas dos estudantes pode começar, em grandes e pequenas maneiras, a abrir espaços para um aprendizado que reconheça como valiosas as culturas dos grupos subalternos” (BURRAS; APPLE, 2008, p. 29).

Essa resistência marca a luta por resultados concretos para esses grupos subordinados a fim de não permanecerem em uma passividade apática, tranquilizados pelas falsas determinações do Estado, mas sim na agressiva luta ideológica e política por benefícios que, na prática, estão reposicionando histórica e espacialmente os quilombolas no cenário político do Brasil.

Diferente do debate teórico crítico, Silva (1999) e Silva e Moreira (1995) propõe um novo olhar sobre o currículo apoiado em conceitos antes não empregados, com isso, novos diálogos surgem ampliando o debate sobre a teoria curricular e a produção de conhecimento como algo implícito. Esse discurso teórico nos chama a atenção para olhares que nos auxiliam na busca de conhecer efetivamente a realidade da escola pesquisada, e que nos faz refletir sobre seus avanços e recuos, acessos ou impedimentos pela cidadania e pela identidade territorial quilombola por intermédio do dispositivo escolar, denominado ‘currículo’.

Procuramos incorporar na nossa leitura o currículo a partir dos pós-críticos e percebemos que existem marcas que mostram concordância com os críticos, com as preocupações das “conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 1999, p. 17).

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. [...] O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político.

As teorias críticas também nos ensinaram que é através da formação da consciência que o currículo contribui para reproduzir a estrutura da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável. (SILVA, 1999, p. 148-149).

A observação da influência do currículo crítico sobre o currículo pós-crítico nos faz refletir os resultados dessa influência. Dentre as marcas do pós-estruturalismo, apresentamos principalmente os conceitos como o de identidade territorial quilombola,

a diferença, o saber-poder, a cultura, a raça, a etnia e o multiculturalismo que estão presentes e vivos em uma escola que não se dirige exclusivamente aos jovens do território quilombola, mas que também atende aos jovens de comunidades circunvizinhas, ou seja, comunidades periféricas.

Além de demarcarem conceitos, os teóricos pós-críticas (SILVA, 1999, p. 149-150) divergem de ideias apresentadas pelos teóricos críticos:

[...] as teorias pós-críticas rejeitam a hipótese de uma consciência coerente, centrada, unitária. As teorias pós-críticas rejeitam, na verdade, a própria noção de consciência, com suas conotações racionalistas e cartesianas. [...] Para as teorias pós-críticas, a subjetividade é já e sempre social. [...] As teorias pós-críticas olham com desconfiança para os conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõe, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada.

Essas divergências nos levam a um entendimento teórico pós-crítico sobre o currículo e sobre sua constituição, nos apresentando contribuições e possibilidades para ampliar o nosso debate quando (SILVA, 1999, p. 150) afirma que:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Desse modo, percebemos que o currículo, a partir das teorias pós-críticas, está vinculado diretamente com a identidade do sujeito e com a sua cultura, com elementos políticos e ideológicos definidos por seus interesses e por sua visão de mundo, quais os conhecimentos que devem ser ensinados nas escolas, como Silva e Moreira nos fazem observar que:

O currículo não é elemento inocente e neutro de transmissão desinteressante do conhecimento. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente a atemporal – ele tem uma história, e esta está vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (1995, s/p).

Percebemos que mesmo com esse nexo entre ‘conhecimento e poder’ como herança do currículo crítico, existe um olhar específico antes não interpretado, agora vislumbrado por meio de peculiaridades como a identidade territorial quilombola e a superação do racismo. Ao trazermos essa breve discussão sobre a ideia de currículo, a partir de algumas tendências teóricas, procuramos relacionar como essas tendências estão encontradas na realidade da escola em Paratibe, como se dá essa influência em uma escola que busca construir um currículo diferenciado voltado aos descendentes quilombolas, uma vez sabendo que existe um histórico de envolvimento entre a referida comunidade quilombola e a escola que atende educandos oriundos deste quilombo.

Como apresentado anteriormente, esse envolvimento está posta desde a origem desta instituição, de modo que a história da escola e do quilombo se confunde em vários momentos, além disso, parte dos alunos que compõe seu corpo discente é constituída de crianças e adolescentes oriundos da CNP. Diante deste histórico e da presença desses educandos na escola, a direção, juntamente com alguns educadores, tomaram a iniciativa de implementar uma proposta curricular que leve em consideração as questões postas pela presença desses educandos, buscando diminuir ou mesmo superar conflitos, combater preconceitos, valorizando este grupo e sua identidade quilombola.

A partir dessa experiência, formulamos algumas questões que orientam o debate apresentado neste tópico e norteia nossa análise final. O que é um currículo quilombola? Qual a relação da Lei 10.639/03 com o currículo quilombola? Como ele é trabalhado nas escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de território quilombola? Como se dá na prática esse currículo? Os educadores exercem práticas educativas inerentes ao currículo quilombola?

Silva nos adverte que o currículo quilombola é “[...] a urgente missão de repensar o currículo escolar [...]” para a educação quilombola, uma vez percebendo os desafios de construir e implementar uma educação criada com a comunidade quilombola, e não para a comunidade quilombola (2012, p. 3).

A construção e implementação de uma educação quilombola e, consequentemente, do currículo quilombola, traz a necessidade de valorizar a identidade, a cultura e os territórios desse grupo transformados em conteúdos escolares. Dessa forma, questionando a omissão histórica que este grupo sofreu, estimulando crianças, jovens e adultos a sentirem orgulho de pertencer a sua comunidade, a seu território, a sua história.

O Estado brasileiro estabeleceu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”, considerando os dispositivos legais governamentais/constitucionais e as convenções internacionais. Todo um processo histórico associado a essa conquista deve ser considerado. O currículo é uma resposta a essa missão urgente, uma vez que o Estado deve, embora na prática não está garantida, assegurar a educação para todos, como afirma o artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Essas diretrizes curriculares foram organizadas levando em consideração a vida, a territorialidade e o calendário das comunidades quilombolas rurais e urbanas. Este documento compreende uma modalidade de educação básica voltada para as escolas

que se encontram em territórios quilombolas e escolas que atendem educandos oriundos desses territórios, mesmo não estando ali localizadas.

Seus objetivos são os de assegurar as práticas socioculturais, políticas e econômicas e garantir os processos de ensino-aprendizagem, a participação de lideranças nas decisões e subsidiar abordagens sobre a temática quilombola em sala de aula.

Seus princípios focam o direito e a valorização da diversidade e pluralidade cultural, as manifestações de cultura afro-brasileira, valorização da diversidade étnico-racial, superação do racismo, garantir e acompanhar a alimentação, o calendário escolar de acordo com o calendário da comunidade e o material de apoio didático adequado para a realidade dessas escolas. A composição dos níveis e modalidades que atende essa demanda está previsto em todo o capítulo II do título V da LDBEN.

Segundo o Artigo 17 dessas diretrizes curriculares:

[...] direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade deve constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º A oferta do Ensino Fundamental como direito público subjetivo é de obrigação do Estado que, para isso, deve promover a sua universalização nas comunidades quilombolas.

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I - a indissociabilidade das práticas educativas e das práticas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos estudantes na especificidade dos seus diferentes ciclos da vida;

II - a articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III - um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV - a organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização, compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010;

V - a realização dos três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial, não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos, conforme a Resolução CNE/CEB nº 7/2010. (BRASIL, 2012j).

O projeto político-pedagógico deve estar vinculado, de forma intrínseca, a realidade histórica, social, ambiental, política, econômica, cultural e espacial das comunidades quilombolas.

Destacamos ainda na legislação o papel atribuído à escola de oferecer formação inicial, continuada e profissional aos educadores que nela lecionam, por meio de cursos,

metodologias e estratégias adequadas para a realidade da comunidade. A ação colaborativa para a continuidade dessa educação, em seu Artigo 58 no inciso III sobre as competências aos Municípios e, inciso V, sobre os Conselhos Municipais de Educação respectivamente advertem:

III - Compete aos Municípios:

- a) garantir a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no nível municipal, levando em consideração a realidade das comunidades quilombolas, priorizando a sua oferta nessas comunidades e no seu entorno;
- b) ofertar e executar a Educação Escolar Quilombola diretamente ou por meio do regime de colaboração com os Estados;
- c) estruturar, nas Secretarias de Educação, instâncias administrativas de Educação Escolar Quilombola com a participação de quilombolas e de profissionais especializados nas questões quilombolas, destinando-lhes recursos financeiros específicos para a execução das ações voltadas para a Educação Escolar Quilombola;
- d) prover as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas de recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos visando, o pleno atendimento da Educação Básica;
- f) implementar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças e demais órgãos que atuam diretamente com a educação dessas comunidades;
- g) realizar Conferências Municipais de Educação Escolar Quilombola, em colaboração com os Estados.

§ 2º As atribuições dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola poderão ser realizadas por meio do regime de colaboração com os Estados, consultadas as comunidades quilombolas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas, pedagógicas e financeiras adequadas.

V - compete aos Conselhos Municipais de Educação:

- a) estabelecer critérios específicos para a criação e a regularização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola, com a participação das lideranças quilombolas;
- b) autorizar o funcionamento e reconhecimento das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental em comunidades quilombolas;
- c) regularizar a vida escolar dos estudantes quilombolas, quando for o caso;
- d) elaborar Diretrizes Curriculares municipais para a Educação Escolar Quilombola, em diálogo com as comunidades quilombolas, suas lideranças, e demais órgãos que atuam diretamente com a educação nessas comunidades. (BRASIL, 2012j).

Contudo, Cavalleiro alerta sobre o currículo oficial quando “[...] omite a história do negro ou então apresenta importantes componentes da cultura negra como folclore [...]”, que marca a relação da escola com uma ideologia que não permite que grupos afrodescendentes sejam apresentados devidamente nos currículos e nos livros didáticos (2010, p. 191).

Também chama a atenção para as contradições do Estado, quanto à sua negligência com a violência cometida sobre jovens negros que estão fora da escola e a precariedade na saúde em comunidades carentes, constituído principalmente por afrodescendentes, por outro lado, por intermédio do MEC, investi em uma educação

formal para todos os segmentos da sociedade brasileira, mas que há muito que realizar para combater efetivamente as desigualdades escolares, entre negros e brancos e procurar superar o racismo na educação.

Quanto à estrutura do currículo e o que está por traz de suas intenções, Pereira já alerta para uma trajetória de legitimação de um processo educacional monocultural, encabeçado pelos valores ocidentais, europeus, burgueses e cristãos, desprezando e desvalorizando qualquer cultura de origem afrodescendente e indígena conforme alerta que:

Após 500 anos de colonização no Brasil, temos gerações de brasileiros ‘educados’ por um processo de escolarização excludente dos conhecimentos da maioria da população, seja através da seleção de conteúdos de base eurocêntrica, ou de uma concepção metodológica que nega as formas negra e indígena de produzir conhecimento (2006, p. 39-40).

Como resultado, ocasionou inúmeros danos a esses povos segregados e trouxe consigo, o efeito do racismo e da desestruturação identitária. Com um histórico de lutas e resistências desses povos para serem incluídos nos direitos políticos e culturais da sociedade brasileira, encontram no currículo uma oportunidade de rever essa educação eurocêntrica e folclorizada sobre os negros e indígenas, de realizar uma nova leitura da produção curricular por intermédio de um currículo diferenciado para os descendentes quilombolas.

Essas revisões dos parâmetros curriculares têm como proposta fortalecer a discussão do continente africano, por exemplo, em sala de aula para compreender a diáspora dos africanos e dos afrodescendentes nas Américas e no mundo, configurando três aspectos “[...] Ancestralidade, a Identidade e a Resistência do povo negro na Diáspora como lastro da ação político-pedagógico [...]”, buscando fontes em comunidades quilombolas (PEREIRA, 2006, p. 43).

A proposta de se aplicar um currículo específico nas escolas quilombola e nas escolas que atendem educandos oriundos de territórios quilombolas, se apresenta como resultado de lutas históricas para inserir nesse currículo, elementos de debate étnico-racial e de superação do racismo como a Lei 10.639/03, em um grupo social que também é responsável pela formação do povo brasileiro, da cultura popular e de nosso espaço social e geográfico.

Para Santos essa “lei é um instrumento para reposicionar o negro no mundo da educação [...]” e assim renovar o debate sobre as relações raciais no Brasil. Ela surge em um momento de emergência para pautar as discussões referentes às desigualdades

sociais, ampliação e efetividades de políticas públicas sancionadas pelo Estado, de modo que assegure além de reparações, um posicionamento dos afrodescendentes e, em espacial, quilombolas a frente de debates políticos e jurídicos por um renascimento de uma verdadeira história ainda não contada e por um significado territorial desses grupos (2009, p. 23).

A Lei 10.639/03 comporta a renovação de práticas e posturas educacionais que tem como proposta uma reorientação de conceitos e paradigmas que permitem combater e superar o racismo na escola e democratizar o debate sobre diversidade étnico-cultural.

Acompanhando esse raciocínio, Pereira e Silva (2010) compreendem a Lei 10.639/03 como um acelerador de debates e de posturas sobre a questão racial, sacudindo a estrutura como está organizada a sociedade eurocêntrica. Mas também lança uma preocupação quanto a um problema que pode ser causado no que se refere a tratar os ‘estudos afrobrasileiros’ apenas como de caráter ‘culturalista’, ou seja, trabalhar em sala de aula exclusivamente a culinária, as danças e cantos, as religiões, entre outros temas com caráter e forma episódica, tornando folclorizada a cultura e deixando de trabalhar, em sala de aula, questões como sua importância econômica, histórica, espacial, social e cultural a partir das resistências de sobrevivência.

Essa aceleração dos debates vem de uma lei que é entendida como um poder que “[...] não é para o negro. A lei é para todos [...]” e que “[...] oferece à sociedade a oportunidade de se repensar, para conhecer ou produzir outras histórias e interpretações capazes de desalojar verdades tão débeis, fiadoras de interesses e conveniências” (PEREIRA; SILVA, 2010, p. 119). Pensando desse modo, deve ser tratado com uma história e cultura afro-brasileira, com pessoas e trajetórias variadas, não como se fosse algo “guetificado” na história e no espaço do Brasil.

Para tanto, temos algumas inquietações a serem elucidadas, pois entendemos a necessidade de ampliação e aprofundamento dos debates sobre a Lei 10.639/03, como base pedagógica e jurídica para uma educação quilombola.

A Lei 10.639/03 contribuiu para rever uma realidade que não tinha força para ser debatida nas salas de aula de todas as escolas públicas e privadas do ensino básico do Brasil, como também veio fortalecer práticas de ensino de valorização afrodescendente e dar apoio jurídico e pedagógico a educação diferenciada nas escolas quilombolas e naquelas que atendem a educandos quilombolas.

Não entendemos a Lei como algo redundante, mesmo que a educação quilombola fosse trabalhada antes da lei ser sancionada e mesmo que os mecanismos¹⁹ existente na LDBEN, de 1996, darem respaldo aos sistemas de ensino nas escolas brasileiras em especial, as quilombolas ou que atendem educandos quilombolas, o espírito de cidadania e o respeito à diversidade étnico-racial, sexual, cultural e social, não obstante tenhamos consciência que na prática nem isso seja efetuado.

Por um lado, entendemos essa Lei como um respaldo legal do poder público que possibilita práticas em sala de aula no combate ao racismo, por outro, observamos que a falta de formação continuada dos educadores e gestores escolares sobre o tema, impossibilita a efetivação de práticas que possam dar resultados transformadores sobre esta questão.

A Lei 10.639/03 deu um duro golpe contra o racismo e contra os grupos conservadores vinculados à educação mercadológica e ao currículo oficial, que estavam impedindo a ampliação e o desenvolvimento de experiências de educação diferenciada. Essa Lei traz como pauta, para dentro da sala de aula, a cidadania para negros e descendentes quilombolas, um reposicionamento desse grupo na sociedade e nas políticas de Estado e concebe a educação quilombola e ao seu currículo inúmeras possibilidades de avançar e superar desafios antes impossíveis, pois os mecanismos da LDBEN não conseguiam efetivar uma educação voltada para a construção e fortalecimento de uma identidade territorial quilombola e da superação do racismo.

Diante deste contexto outra questão se coloca: enquanto antes a educação quilombola precisava de base pedagógica e jurídica para avançar como educação diferenciada, com o sancionamento da Lei 10.639/03 e com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, instituída em 2012, agora ela passa a ser uma educação vinculada ao Estado, deixa de ser um currículo alternativo, independente dos interesses deste e a serviço exclusivamente do grupo que a construiu. Passando a ter o reconhecimento do Estado, torna-se de seu interesse, um serviço prestado por ele, dependente, vinculado e dirigido pelo Estado, fazendo parte de seus argumentamos e de suas políticas.

Inquietamos-nos quanto ao seu rumo, precisamos compreender os novos caminhos que o Estado vem tomando para a população brasileira, principalmente pelo

¹⁹ Como consta no Título II (Dos princípios e Fins da Educação Nacional) e Título III (Do direito à Educação e do Dever de Educar), chamamos a atenção em particular para os seguintes parágrafos: parágrafo 5º do 5º artigo, no parágrafo 4º do 9º artigo, no parágrafo 1º do 11º artigo, no parágrafo 2º do 14º artigo, no parágrafo 2º do 23º artigo, no artigo 26 e no seu 4º parágrafo e em todo o artigo 28.

fato deste ser o poder controlador que, em seu âmago é contraditório, logo seus interesses com suas políticas são contraditórias. Essa educação quilombola deixa de ser um poder alternativo e independente de grupos subalternos para manter sua sobrevivência e passa a ser uma política contraditória fruto de reivindicações históricas?

Aqui trazemos a experiência na EMEFPASSM de construção do currículo, com suas disputas de poder que aparecem entre grupos, que são sutilmente separados por posicionamentos distintos e forças desiguais. Assim, constatamos a existência de três grupos, um que defende um currículo em comum às demais escolas do município alinhado ao currículo escrito, outro que luta pela constituição de um currículo diferenciado e outro que procura manter a falsa ideia de “neutralidade” nos cenários políticos da escola. Esses são constituídos por educadores, gestores, funcionários e membros da CNP.

O primeiro grupo é contrário à uma educação diferenciada, pois tem como valores as ideias protestantes pentecostais e neopentecostais, apoia um currículo monocultural e homogêneo sob orientação do eurocentrismo, rejeita trabalhar com práticas educativas que são novas e diversificadas para a apreensão cognitiva, sentimental e cultural dos educandos e, é contrário a manifestação de valores de matriz africana. O segundo grupo apoia uma educação diferenciada, apresenta diversidade de religião, é composto por católicos, protestantes, negros, membros do Movimento Negro e simpatizantes das questões afrodescendentes e quilombolas, busca introduzir práticas educativas e procura caminhos alternativos para um currículo oculto e/ou vivido. E o terceiro grupo, que demonstra ser ‘neutro’, procura manter-se longe de debates políticos e ideológicos, assim como, evita realizar práticas docentes em sala de aula, que permeie assuntos relacionados aos afrodescendentes e quilombolas.

Essas disputas se estendem também aos educandos em geral, que marcam seus territórios contestados no discurso político e ideológico por uma identidade que os libertem da cólera hegemônica do currículo oficial, no caso dos quilombolas; e no caso dos não-quilombolas se organizando pela permanência do currículo e práticas estabelecidas. A disputa se estende a comunidade quilombola, uma vez que lideranças, pais e mães de educandos demonstram interesse e alegria quando da presença de conteúdos e temas que falem de sua comunidade e de sua história, isso ocorre quando acontece algum evento na escola que tenta resgatar a memória desse grupo quilombola.

Diante do quadro apresentado, compreendemos que no caso dessa escola a identidade territorial quilombola e a superação do racismo estão pautadas nessa

produção curricular. Para isso, tentaremos realizar uma discussão sucinta sobre a noção de identidade étnica e discutir as implicações dessa no currículo diferenciado, utilizando o exemplo dessa escola. Logo após faremos uma discussão sobre racismo e antirracismo na escola e os procedimentos pedagógicos que essa escola vem trabalhando.

Iniciamos a partir de um olhar étnico trazido por Poutignat, quando afirma que a discussão sobre etnicidade é um fenômeno da era moderna, resultado “[...] do desenvolvimento econômico, da expansão industrial capitalista e da formação e do desenvolvimento dos Estados-nações [...], utilizada frequentemente em estudos vinculados às questões racistas e da violência urbana para justificar o novo cenário global em que a nova sociedade humana se encontrava (2011, p. 27).

A etnicidade assume uma noção de pertencimento, envolvendo tanto o sentimento de unir um grupo social ou um povo para formar uma comunidade, quanto o sentimento da fidelidade grupal e individual. É nesse contexto contraditório que os quilombolas buscam construir sua identidade territorial, pois “[...] a identidade étnica constrói-se a partir da diferença.” (POUTIGNAT, 2011, p. 40). Entre a atração daqueles que pertencem ao mesmo grupo étnico e a repulsa daqueles que não pertencem ao seu grupo, gerando muitas vezes, conflitos identitários, culturais, territoriais, políticos, ideológicos e educacionais.

Outra compreensão sobre identidade parte de d’Adesky, ao tratar do conceito de etnia relacionado com a identidade, ou seja, aborda identidade étnica como “[...] um processo constante de identificação do ‘eu’ ao redor do outro e do outro em relação ao ‘eu’” (2005, p. 40). Apresentando diferenças culturais, raciais, étnicos, linguísticos, religiosos, enfim, uma variedade de diferenças entre sujeitos que estão envolvidos intimamente nas relações socioespaciais.

A partir dessas relações entre esses conceitos, entendemos que a noção de etnia para alguns grupos sociais peculiares, coexiste frente a presença de uma cultura hegemônica que em seu ímpeto eurocêntrico preconiza pela padronização de normas, condutas e valores estabelecidos na sociedade, a fim de sustentar a noção de identidade nacional, que está vinculado a noção de povo, esta última, surge com o objetivo de unificar a diversidade populacional. Dessa maneira, a ideia de etnia não é beneficiada pelo Estado-nação, reduzindo sua importância histórico-cultural e desarticulando suas ações políticas-sociais, portanto, não há cidadãos étnicos, mas sim, cidadãos nacionais, enquanto povo soberano em seu Estado-Nação o qual a nação pode utilizar dos

mecanismos estatais para, ao mesmo tempo, fortalecer a identidade nacional e enfraquecer as identidades étnicas específicas.

A contribuição de Brandão sobre identidade étnica das comunidades tradicionais nos permite lançar um olhar mais aguçado sobre essas experiências na sociedade brasileira, uma vez que, o sujeito e o mundo de um são traduzidos pelo sujeito e pelo mundo de outro, essa diferença faz com que inevitavelmente surjam os conflitos, em que um leva uma missão de exercer uma verdade sobre outro, um domínio cultural e espacial conforme anuncia autor:

O artifício do domínio – aquilo que é real sob os disfarces dos ‘encontros de povos e culturas diferentes’ – é o trabalho de tornar o outro mais igual a mim para colocá-lo melhor a meu serviço. [...] o senhor que atribuía ao negro servo um nome de branco, cristão, em troca do nome tribal do lugar de origem (1986, p. 9).

Mais adiante, nos propõe um entendimento do conceito de identidade quando percebe que a diferença entre identidades resulta em conflitos culturais, espaciais, políticos e ideológicos visto que:

[...] as identidades são representações inevitavelmente marcadas pelo confronto com o outro; por se ter de estar em contato, por se obrigado a se opor, a dominar ou ser dominado, a tornar-se mais ou menos livre, a poder ou não construir por conta própria o seu mundo de símbolos e, no seu interior, aqueles que qualificam e identificam a pessoa, o grupo, a minoria, a raça, o povo. Identidades são, mais do que isto, não apenas o produto inevitável da oposição por contraste, mas o próprio reconhecimento social da diferença (BRANDÃO, 1986, p. 42).

Porém, para ser preservado seu “reconhecimento social da diferença”, é certo que a ideia de comunidade pode assegurar tal preservação, assim como nortear caminhos de orientação da conduta dos membros de uma comunidade tradicional para com seus pares e para com os de fora.

Muito embora essa relação de diferença, o outro dominador sobre o outro dominado, impôs seus interesses para assim melhor dar continuidade de seu projeto de dominação, nada mais poderoso que o currículo como arma de controle de vida e de perspectivas futuras sobre os subalternos, promovendo uma educação para entender o que é e o que deve ser uma pessoa, o que deve aprender, que valores deve seguir. A escola, como elemento social formador de sujeitos sociais, constrói nesses sujeitos identidades, mediante uma visão de mundo no qual está estruturada pelos poderes constituintes da sociedade, seja pela cultura, seja pela religião, seja pela política, entre outros. Tal construção identitária via escola, está diretamente vinculada ao currículo que a escola tem como aquilo que deve ser seguido e valorizado.

Nessa perspectiva, podemos partir das interrogações postas por Brandão sobre as identidades étnicas, “O que é ser pessoa? O que é ter uma pessoa? Sob que condições, uma sociedade constrói as suas pessoas como categorias de sujeitos postos em relações uns com os outros? Que ideia de pessoa uma cultura elabora e consagra?” Entendemos que essa construção do ser tem um vínculo direto com o currículo, com suas bandeiras de lutas e com suas práticas de poder na escola, com seus conflitos e com seus posicionamentos políticos e ideológicos (1986, p. 13-14).

Ferreira nos traz outra contribuição importante sobre o conceito de identidade étnico-racial dos afrodescendentes no espaço escolar, e o seu olhar para o que a sociedade brasileira cria em termos de veículos educacionais de caráter desfavorável para uma construção dessa identidade. Partindo da escola, nos alerta a maneira como se dá a educação direcionada aos afrodescendentes e aos não-afrodescendentes, colocando o primeiro em uma posição de inferioridade étnico-racial, cultural e intelectual quando diz que a:

[...] forma velada e, as vezes, de maneira explícita, torna-se um espaço no qual essas concepções se perpetuam graças a distorções da realidade histórica, omissão de fatos, reprodução de inverdades, sempre no sentido de mostrara os povos africanos como ‘tribos’ estáticas no tempo, alheias ao conhecimento científico e ao progresso humano (2009, p. 43).

Além dessa contribuição, outra surge para nos auxiliar nessa análise sobre o processo de desenvolvimento da identidade étnico-racial, entendendo quatro estágios distintos e consecutivos, assim considerados: o estágio de submissão, entendido como a situação em que o afrodescendente absorve e se submete aos valores e crenças da sociedade burguesa e da cultura branca como algo correto, desvalorizando qualquer forma de sociedade e de cultura oriundo de grupos africanos. O estágio do impacto, ocorre na tomada de consciência da situação desigual, hierárquica e injusta a que está submetido, percebendo a necessidade de uma identidade de renovação do sujeito, agora o sujeito não quer mais a situação de submissão, quer lutar por reconhecimento e espaços político. Surge o terceiro estágio, o estágio da militância, no qual o sujeito vai em busca de mudanças para perceber-se totalmente transformado, é o começo de uma caminhada identitária. O último estágio é o estágio de articulação, em que o sujeito consegue articular uma identidade afrodescendente em conjunto com um grupo comprometido.

Agora, ao assumir uma ‘nova identidade’, tem consciência de que é vítima de racismo, desenvolvendo mecanismo de valorização do conhecimento de matriz africana,

que agora passam a ser definitivamente assumidas e defendidas como um posicionamento étnico-racial, cultural, histórico e político-ideológico.

Outra contribuição importante para nossas reflexões sobre a identidade negra refere-se ao fato desse autor não relacionar, pelo contrário, separar a noção de negro com a noção de raça. O negro é compreendido como o indivíduo que recusou a subordinação do Estado-nação, em não reconhecer sua posição histórica e identitária. Santos explica o que é ser negro quando afirma que:

[...] é um lugar socialmente construído por diversas coordenadas: a cor escura da pele, a cultura popular, a ancestralidade africana, a ascendência escrava (remota ou próxima), a pobreza, a atribuição da identidade *negro* pelo outro e a assunção dessa identidade por si (1999, p. 114).

Muito embora, a ideologia do desenvolvimento econômico tenha afirmado a salsa ideia que iria acabar com a pobreza, o atraso econômico e social assim como iria apagar de vez a herança histórica da escravidão, mostrou-se um resultado diferente, o projeto capitalista no Brasil acirrou as diferenças, nos espaços periféricos que foram criados, no poder público que se recusava estar presente. O racismo segundo Santos (1984) é fruto das necessidades do capital, ampliou junto com a lógica da exploração que o capitalismo defende, percebendo dessa forma que o racismo não é uma produção ingênua, nem existiu por toda a história da humanidade, os que o defendem procuram provar que faz parte da ‘natureza humana’, talvez por isso o racismo nunca desaparecerá.

Para entender melhor o papel do negro nesse projeto, Santos apresenta um caminho de enfrentamento que pode ser útil nesse olhar enviesado, “[...] em primeiro lugar, criar possibilidades de equacioná-la diante da opinião [...]” para desmistificar a função que os meios de comunicação conduzem para mostrar o negro como “[...] um objeto de olhar enviesado” (2000, p. 3).

Podemos afirmar, com certeza, que um dos elementos mais presentes e nocivos na escola, se faz por meio do racismo, a violência racial na escola faz parte ainda da conjuntura a que estamos subordinados. Sua discussão complexa e polêmica se faz necessária na escola, em especial na busca de meios que promova uma educação igualitária e que esteja comprometida com a formação do cidadão. No entanto, a escola não é a única responsável pela formação do educando, segundo Cavalleiro, a família tem um peso importante nessa questão, para a autora:

Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob ‘ideologias’, como o ‘mito da democracia racial’. Somente uma discussão profunda dos problemas

relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade (2000, p. 13).

A diversidade racial presente nas escolas, muitas vezes são dissolvidas no cotidiano escolar, como algo natural e despreocupante, desmerecedor de atenção e de debates em sala de aula, tratado como um tema secundário. Muitos dos atos preconceituosos e/ou discriminatório entre educadores e educandos, passam a ser algo natural e sem importância, ignorando o racismo que está fantasiado.

A criança, o jovem ou o adulto que for negro, termina por receber uma carga de conteúdos e temas marcados pelo racismo e pelo eurocentrismo. Mas mesmo outras crianças, jovens e adultos que não sejam necessariamente negros, mas “[...] passam a receber uma educação tutelada pelo Estado: - com conteúdos, informações e relações selecionadas pelos profissionais da educação – professores e gestores. Nesse ambiente nada acontece de maneira desavisada, improvisada” (CAVALLEIRO, 2010, p. 190).

Nesse momento é importante compreender que o currículo promova o entendimento de fortalecer a identidade territorial quilombola ligando-a à África. Cabe aqui trazer a discussão que Gonçalves e Silva levantam no que diz respeito às africanidades brasileiras, que se dão por meio das próprias fontes oriundas da África, como as comunidades quilombolas ao reconhecer a:

[...] perspectivas dos afro-brasileiros, da problemática socioeconômica, étnico-racial que enfrentam, bem como de sua história, a partir das vivências que têm sofrido e construído ao longo da participação dos antepassados escravizados e de seus descendentes na vida da sociedade brasileira (2005, p. 169).

Munanga propõe como preocupação à superação do racismo propostas de práticas de ensino que tenham os mais variados procedimentos metodológicos utilizados, em que expressa a educação como um grande desafio de luta contra o racismo, “[...] pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores [...]” mas na superação de um sistema educacional pautado no modelo eurocentrista (2005, p. 18-19).

Com essa proposta de valorização da memória, a escola pode assistir aos educandos negros e brancos, meios para não se tornarem pessoas errantes na sociedade, pelo fato de serem pessoas que não tiveram a oportunidade de ter acesso a sua história:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p. 16).

Essa memória não é só dos educandos negros, mas também dos educandos brancos, no qual chamamos a atenção para a necessidade de reverter o quadro de preconceitos que prejudica a formação cidadã desses educandos, em especial os alunos que são vítimas diretas de preconceitos, como os negros e os indígenas. Também chamamos a atenção para a necessidade de transformação da mentalidade dos educadores, personagens-chaves para a construção de uma democracia brasileira, que é o que propomos estudar nesse próximo tópico.

3.3 Formação do educador de Geografia: práticas / metodologias educativas em sala de aula

Partimos de uma reflexão quanto ao papel do educador nos diversos desafios e tramas que permeiam a escola, em especial as escolas quilombolas e que atendem a educandos quilombolas, tendo como pauta de discussão a diversidade étnico-racial e como os educadores de geografia podem contribuir para uma leitura espacial de grupos afrodescendentes.

Muitas vezes, existem educadores que ainda não estão preparados para debates sobre temas vistos como tabus, a exemplo do racismo e da valorização de grupos descendentes quilombolas. São várias as razões, algumas podemos elencar: a formação inicial acadêmica pautada no positivismo; o compromisso científico vinculado ao eurocentrismo; a cooptação pelos valores racistas desde a família e comunidades que participa até o meio acadêmico; a falta de uma formação continuada e atualizada e de acordo com as questões postas pelas escolas; educadores reféns de livros didáticos tendenciosos; o convívio com colegas de trabalho que sustentam teses preconceituosas contra negros, mulheres, indígenas, ciganos, homossexuais, deficientes, entre outras razões de exclusão de várias distintas categorias não menos importante como o avanço do progresso sobre as coberturas vegetais e outras infinidades de exemplos autoritários.

Mas também existem outros educadores que estão atentos às mudanças e diversidade tratadas nas escolas, que procuram práticas pedagógicas para fortalecer um currículo diferenciado que tenha como pauta um conteúdo programático, a valorização do sujeito negro e/ou quilombola a partir de mecanismos metodológicos antirracistas.

Essa estrutura se deve ao compromisso do educador com uma ideologia que o moldou, seja racista, seja antirracista, bem como lembra Apple quando escreve que a

ideologia que muitos dos educadores carregam são saberes carregados de ‘verdades absolutas’ e que “[...] refletem nas perspectivas fundamentais empregadas pelos educadores para ordenar, guiar e conferir significado à sua própria atividade” (1986, p. 27). No entanto, esses educadores podem cair na ilusão de que os debates escolares referentes a temas afrodescendentes e/ou quilombolas tem que ter um caráter neutro, despolitizado da realidade social, econômica, histórica, cultural e espacial dos estudantes.

As alternativas que os educadores podem procurar meios educativos de continuidade e aprofundamento sobre o tema e assim formular novas teorias e novas metodologias, “[...] que não sejam tomadas de empréstimo aos interesses industriais” (APPLE, 1986, p. 181). Como também absorver a partir de questões teórica e metodológica, uma conscientização “[...] das dificuldades técnicas e práticas enfrentadas pela análise de sistemas enquanto uma área” (p. 181). Embora reconheçamos que essas alternativas não eliminam todas as dificuldades, pois sempre surgem novos desafios a serem superados.

O educador tem como papel a construção de uma pedagogia em sala de aula no qual desenvolva a capacidade de autonomia e que consiga desmascarar a realidade que oprime alguns grupos sociais. Freire (2011a) nos traz para o debate a importância do ato de ensinar, em que é exigido que o educador cumpra o compromisso de criar práticas docentes, que promova uma capacidade crítica no educando para a curiosidade e para a insubmissão. Que realize pesquisas com a intenção de haver uma continuidade entre o ensino e a pesquisa para uma constante atualização dos debates. Que valorize os saberes dos educandos com suas culturas e tradições particulares. Que incentive as curiosidades com ética e com rigor naquilo que fala aos educandos para a superação de preconceitos. Que corra riscos em suas práticas educativas combatendo formas de exclusão na escola e ao mesmo tempo realizar uma reflexão crítica sobre práticas de superação, principalmente sobre a dignificação de identidades étnico-culturais.

Essa construção pedagógica não é uma transferência de conhecimento, pelo contrário, o conhecimento é construído em coletivo ao saber falar e saber escutar, é produzido a partir das possibilidades reais dos sujeitos. Pois essas possibilidades reais para a produção de conhecimento se deve ao fato de termos consciência de nosso ser inacabado, por estarmos constantemente a procura de respostas que nos completem, intervindo no mundo diferente e desconhecido.

Lembrando a educação quilombola como resultado de um processo de luta pela humanização e pela liberdade do grupo social quilombola, é permeada por esses elementos elencados que dá apoio a recuperação de seu ser. Segundo Freire, essa luta:

[...] somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos (2011b, 41).

Acreditamos que a educação quilombola tenha esse caráter de libertação daqueles que os impossibilitaram o direito à educação, e conseqüentemente, à sua humanização. O educador ao reconhecer a realidade de seus educandos quilombolas leva a uma prática em busca de resultados concretos de transformação, no qual ambos procuram uma liberdade, já que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2011b, p. 71).

A longa e demorada comunhão entre membros de comunidades quilombolas e educadores se deve, segundo Munanga, por conta do reflexo do mito da democracia racial, que causa prejuízos na formação do educador, sendo assim um desafio essa superação. A diversidade na escola não diz respeito apenas aos educandos afrodescendentes, mas além destes os educadores também, para que desse modo anule preconceitos e discriminações. Como não existe uma fórmula pronta para a superação desse desafio, acredita-se que para reverter o quadro de preconceitos e discriminações é necessário apostar na educação “[...] capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados” (2005, p. 17).

Para Munanga (2005), a sua superação tem que compreender que não basta o discurso científico-biológico de que não existem raças (superiores e inferiores), ou mesmo o discurso religioso de que todos são iguais perante a criação do homem, mas de buscar novos mecanismos criativos na relação ensino-aprendizagem.

Quanto à formação do educador, segundo Gomes, Gonçalves e Silva é “[...] um processo complexo [...]”, pois sua problematização resulta nas diferentes leituras e posicionamentos teóricos. Esses processos iniciam-se desde a formação inicial, nas instituições de ensino superior, e dá-se continuidade ao longo de sua trajetória profissional (2011, p. 12). Essa formação inicial nos institutos de ensino superior, já leva seus saberes, sua cultura, sua história de vida, tendo contato com uma pluralidade política e ideológica, que assim ultrapassa os limites do currículo. Pois questões de

ordem econômica, social, religiosa, cultural, linguística, estão presentes no convívio escolar de maneira conflitante.

Por isso, essa formação não deve se pautar apenas em métodos e técnicas prontas para serem executadas, mas tem que reconhecer o trabalho com as diferenças, no qual uma pedagogia multicultural seja importante para a valorização e respeito às diferenças, aos conflitos e às desigualdades. O educador de Geografia que leciona em escolas quilombola ou em escolas que atendam educandos quilombolas, é importante olhar para a diversidade territorial e cultural que cada comunidade quilombola possui.

O olhar pela valorização e pela diferença étnico-cultural “[...] pressupõe uma nova concepção de educação e de formação [...]” (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 17) por uma necessidade e um desafio, tanto para os educadores quanto para aqueles que reivindicam o acesso à educação escolar, como adverte:

Assim como as comunidades reivindicam o direito de acesso aos bancos escolares e à realização de estudos com sucesso; os docentes, ao atuarem nos seus movimentos, requerem, além de melhores salários e condições de trabalho, o direito a prosseguir sistematicamente sua formação (p. 18).

A diversidade étnico-cultural inclui, não apenas o sujeito socialmente histórico, mas também o sujeito cultural para a necessidade de repensar a “[...] escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.” (GOMES; GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 20). Não adianta os educadores somente aceitar a diversidade étnico-racial diante da educação, da escola e das desigualdades sócio-raciais, enfim, serem tolerantes, é preciso ir além, despir-se desse reformismo, é necessário tomar posição política e ideológica diante de leituras espaciais e saber trabalhar a diversidade e a inclusão socioeducacional.

Acrescenta Gonçalves e Silva (2005) que quando o docente está empenhado nos debates sobre diversidade étnico-cultural, combate ao mesmo tempo, práticas racistas presentes no convívio escolar e organiza procedimentos metodológicos de reconhecimento a diversidade em sala de aula.

Para tanto, Cavalleiro (2010) alerta para aqueles outros educadores que estão na contramão desses educadores empenhados, muitas vezes até mesmo os de Geografia, pois não estão preparados para combater o racismo e o preconceito, termina por favorecer o seus surgimentos, também não percebem conflitos raciais entre os educandos, nem quando e nem como acontece. Outro problema se deve pela formação

do docente de caráter racista, no qual distorce, minimiza ou ignora atitudes quando ausente ou mesmo presente no espaço escolar.

O sistema de ensino oficial brasileiro observado por Anjos ainda se refere aos povos negros e aos descendentes quilombolas como algo do passado, com seus espaços marginalizados na história e na sociedade. Mesmo esses povos contribuindo com a geografia e com a história do país, mas “[...] o negro brasileiro ainda não conseguiu adquirir condições mínimas de um cidadão” (2005, p. 174).

Desse modo, chama a atenção para a preocupação dos docentes que deve estar voltada para os materiais didáticos utilizados, de maneira que trate de temas não esclarecidos o suficiente pelos meios mais convencionais, no caso, o livro didático, e que essa confecção de materiais didáticos seja realizada em conjunto entre educadores e educandos. No caso da EMEFPASSM, é interessante que, tanto educandos quilombolas como educandos não quilombolas, tenham um contato com suas realidades para que se conheçam mais e assim criar novos mecanismos que atendam a diversidade e supere o racismo.

Além do material didático, Anjos (2005a) destaca a postura do educador de Geografia em relação ao currículo trabalhado na escola. Esse currículo deve ter uma postura dinâmica para que possa atender as novas demandas da sociedade, cuja escola faz parte e que possibilite uma formação sempre atualizada.

A ciência Geografia ou a disciplina de geografia são inconclusas, portanto, é necessário o diálogo com outras ciências e com outras disciplinas, pensar no diálogo do ‘espaço’ com outros conceitos. Quanto ao papel do educador, de maneira geral e em particular na geografia, Suertegaray (2009) afirma que educar significa existir pesquisa, que requer conhecer outras realidades, e nesse conhecimento não deixa de ser um processo educativo. Todavia, Souza percebe que a formação do educador de geografia “[...] repousa sobre chavões e procedimentos que não trazem os ideais da interdisciplinaridade” (2009, p. 261-262).

No entanto, Souza salienta também que para a formação do educador de Geografia, é necessária considerar dois elementos potencializadores para a construção do conhecimento geográfico, o primeiro refere-se ao trabalho de campo e o segundo ao ensino pela pesquisa. Dessa forma, tornam-se estratégico esses elementos para a formação de uma base de conhecimento que dialogue com outras áreas do conhecimento e, desse modo, o educador de geografia tenha “[...] uma sólida formação teórica e conceitual capaz de cumprir esse papel” (2011, p. 124).

O trabalho de campo possibilita um entendimento real, concreto da sociedade, em que é possível observar e ser observado pelos seus objetos investigativos, sua dinâmica espacial. Vale salientar aqui que é preciso ir além do visível e do percebido, bem como buscar na aparência a essência que compõe o espaço geográfico. Essa relação campo-pesquisa, são dependentes um do outro, só há campo com pesquisa e só há pesquisa se houver campo.

Sendo assim, Cavalcanti (2011) comenta da importância do educador conhecer seus educando, uma vez que a busca da aprendizagem se faz por parte destes, pois deve ter como base de conhecimento sua própria realidade. O educador de geografia questiona sobre quem são seus alunos? De onde vêm? Por onde andam? Quais são seus itinerários? Como vivem? O que significa a disciplina geografia para eles?

Pretendemos, a partir de questionamentos da autora, mostrar para os educadores a importância das diferentes formas de vida de seus educandos, das diferentes formas de pensar geografia.

Porem, as dificuldades encontradas pelos educadores normalmente estão relacionadas à “[...] motivação dos alunos, de seu desinteresse, de sua indisciplina, de seus atos violentos, dos conflitos que se estabelece em sala de aula.” (CAVALCANTI, 2011, p. 43). Acrescentamos dentre esses problemas as questões relacionadas a atitudes racistas, a ridicularização da identidade quilombola, muitas vezes presenciadas na escola pesquisada. Um grande desafio para o educador de geografia é conhecer a realidade fragmentada desses educandos quilombolas, compreender seus aspectos sociais, econômicos, raciais, culturais, as múltiplas expressões segmentadas nas realidades desses educandos, como alternativa. Sobre essa temática Cavalcanti propõe que:

[...] eles possam vivenciar seu processo de identificação individual e grupal, sendo respeitados nesse processo e reconhecendo as vinculações de sua espacialidade, de sua cultura, com o currículo escolar, com os conteúdos das disciplinas, com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar (2011, p. 56).

Enfocando ainda esse tema, Couto, ao trazer para o debate as metodologias de ensino de geografia, sugere que se procure articular a “[...] identificação, entrecruzamento e articulação das práticas e dos saberes espaciais dos alunos aos conceitos geográficos; que permite conformar uma didática da construção de conceitos na escola” (2010, p. 111). Para que, desse modo, fundamente os argumentos teórico-metodológicos de pesquisas e práticas educativas de Geografia, e assim, permita

responder ao questionamentos de educadores sobre o que deve ser ensinado e porque ensinar um determinado assunto de geografia.

Devemos lembrar-nos da experiência dos educadores da EMEFPASSM quanto às dificuldades e procedimentos educativos para superar os enfrentamentos. Aqui vale lembrar que essa experiência tenta de forma mesmo que limitada, buscar inovações metodológicas e pedagógicas em suas práticas de ensino.

A discussão sobre a formação de educadores em especial os de Geografia, para a diversidade étnico-cultural e para o aprimoramento de práticas escolares, tem com ímpeto, a obtenção de efeitos positivos em seus educandos descendentes quilombolas ou não, que requer uma constante participação nas práticas educativas de diversidade ao fazer educandos se reconhecerem enquanto descendentes quilombolas, assumindo uma identidade territorial quilombola.

No próximo capítulo iremos analisar as práticas educativas que estão se desenvolvendo na escola pesquisada centralizada na disciplina de geografia, mas que também podemos realizar algumas pontes com outras disciplinas, para que assim o ensino de geografia tenha resultados mais amplos e aprofundados em seus objetivos. Iremos mostrar o acompanhamento da trajetória do ensino de geografia, seus procedimentos metodológicos para superar desafios e construir um conhecimento geográfico que seja capaz de armar e de defender a identidade territorial quilombola.

Analisaremos como o ensino de geografia pode influenciar nas decisões desses jovens sobre seu território quilombola. Esses jovens começam a compreender o mundo de forma mais ampla a partir do olhar do ensino de geografia, as transformações espaciais, as permanências/preservação de seu ambiente, as leituras de suas localizações espaciais, os posicionamentos políticos-ideológicos, a memória de suas histórias de luta, a participação político/territorial, a construção da identidade territorial quilombola e a superação do racismo dizem respeito aos quilombolas, portanto, o ensino de geografia diz respeito aos educandos quilombolas.

CAPÍTULO 4

Uma análise da prática escolar do ensino de Geografia para o fortalecimento da identidade territorial quilombola e da luta antirracista

4.1 O acompanhamento em sala de aula: análise da realidade encontrada

Realizamos, nessa etapa da pesquisa, uma análise do acompanhamento em sala de aula da EMEFPASSM, das práticas do ensino de Geografia que visam a valorização dos educandos quilombolas e não quilombolas, desse modo, tentaremos interpretar, a partir de uma reflexão geográfica, as práticas sociais que existem na escola da Comunidade Quilombola Paratibe e na relação que existe entre elas.

Nessa primeira abordagem, trazemos as impressões, observações, descrições do acompanhamento das aulas de Geografia no Ensino Fundamental II, realizadas entre junho de 2012 a maio de 2013. Nesse período, observamos a iniciativa de educadores de algumas disciplinas juntamente com a de Geografia, Ivaneide Rosa, tendo em vista a iniciativa de superar os obstáculos de carência de fundamentação teórica, epistemológica e metodológica tendo em vista criar práticas inovadoras para o ensino-aprendizagem. Entre estas práticas, destacamos aquelas que buscaram à valorização, a elevação da autoestima, o fortalecimento da identidade territorial quilombola, além da superação do racismo.

Para esse primeiro momento, utilizamos os relatos escritos nos cadernos de campo e gravações de entrevistas com a educadora de Geografia, durante os meses destinados ao acompanhamento da realidade vivenciada por educadores e educandos do Ensino Fundamental II. Com base nessa abordagem, elaboramos as nossas análises sobre a experiência que a educadora da disciplina de Geografia vêm tentando consolidar no que diz respeito a aplicação das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola na EMEFPASSM, mesmo sem contar com o apoio da Secretaria Municipal de Educação.

Pretendemos expor a nossa experiência quanto ao tempo que acompanhamos as aulas de Geografia, pois anotamos o maior número de dados possíveis, mesmo sabendo que jamais esgotaríamos o conjunto das informações disponíveis. Além disso, focamos mais nos conteúdos que tratam de temas relacionados à identidade quilombola e às

questões raciais, já que nem sempre os mesmos foram devidamente tratados em sala de aula.

Na segunda observação procuramos realizar uma abordagem reflexiva do que foi vivenciado em sala de aula durante a pesquisa de campo, na qual procuramos, por meio de um olhar espacial, contribuir para entender os conflitos existentes no espaço escolar, mesmo tendo o entendimento da inesgotável discussão sobre esse tema. Trazendo para o debate polêmicas antes não discutidas em sala de aula, como a espacialidade das relações raciais na sociedade brasileira, ou mesmo o processo de configuração dos territórios quilombolas na Paraíba.

Reconhecemos que o tempo que nos envolvemos na escola e na comunidade quilombola, não foi suficiente para suprir todas as nossas inquietações e responder nossas dúvidas, de modo que nos resta compreender, a partir de um período que consideramos curto, porém rico em experiências, um pouco da realidade vivida pela escola e pela comunidade quilombola e por quase todos os seus membros envolvidos.

Trazemos para o leitor práticas de ensino da disciplina Geografia, em uma escola que está vivenciando uma experiência nova e importante, a implantação e implementação de uma educação quilombola, auxiliada pelas diretrizes curriculares sobre a educação escolar quilombola, pois como já é sabido, se trata de uma escola que deixou de atender exclusivamente aos educandos quilombolas para atender educandos oriundos da circunvizinhança, além disso, a escola passou por uma série de mudanças de posicionamentos políticos e ideológicos divergentes e convergentes ao longo do período em que lá estivemos, necessitando de um aprofundamento sobre essa questão por parte de educadores, direção, Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa e lideranças quilombolas.

4.2 As práticas do ensino de Geografia no Ensino Fundamental II: em busca de uma identidade territorial quilombola e de uma luta antirracista

Partimos de uma leitura das sucessivas atividades escolares visando uma educação quilombola, acreditamos que assim possamos oferecer um melhor entendimento sobre o que foi verificado empiricamente, buscando compreender as contribuições da Geografia, a partir dessa modalidade de educação, considerando os limites de envolvimento dessa disciplina com a temática.

O texto seguirá uma sequência linear dos acontecimentos escolares que vivenciamos, mostrando os conteúdos trabalhados em sala de aula pela educadora de Geografia, os eventos culturais e as tentativas de agendamento curricular em prol de uma educação quilombola. Acreditamos assim, que o leitor tenha uma melhor compreensão da experiência que a escola destacada neste trabalho vem desenvolvendo.

Desse modo, nosso relato terá início com as informações colhidas no mês de junho de 2012, quando realizamos uma rápida pesquisa de campo em diferentes comunidades quilombolas do Estado da Paraíba já abordada no segundo capítulo e, finalmente, selecionamos a escola que ora pesquisamos. A partir disto, formalizamos o nosso interesse, junto à direção, de desenvolver a pesquisa na EMEFPASSM e também nosso acompanhamento às lideranças quilombolas da CNP.

Dos contatos iniciais, com um olhar ainda que iniciante impressionava-nos a estrutura física da escola, pois nos parecia tratar-se de uma das melhores no conjunto da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

Contudo, ao manter o primeiro contato com a direção e encontros com as lideranças quilombolas sobre a mesma, pudemos perceber que existia um distanciamento de interesses políticos e educacionais entre elas, mesmo havendo algumas tentativas de diálogo, mediante eventos escolares, que tinham como tema central a luta dos descendentes quilombolas de Paratibe e o resgate de sua memória, como o que ocorreu em novembro de 2011, *Festival Quilombolas em Paratibe, 2011*.

Em entrevista com a educadora de Geografia, Ivaneide Rosa²⁰ em julho de 2012, ela destacou bem esse evento:

O ano passado nós tivemos um trabalho sobre os quilombolas, em que os 8º e 9º anos realizaram um trabalho de um levantamento sobre todas as comunidades quilombolas aqui da Paraíba, especificando a nossa comunidade de Paratibe aí eles fizeram um trabalho bem bonito, um fez um mapa bem grande, eu ainda tenho esse trabalho. Especificaram Paratibe e toda a Paraíba em geral e abrangendo todo o Brasil que todos sabem que tem. Foi uma tarde todinha de eventos, teve capoeira, Estela (diretora geral) dá o maior apoio a esse tipo de trabalho, mas quem encaminhou esse trabalho foi Antônio (educador de Ensino Religioso) e Rosane Tomaz (educadora de Educação Artística), teve comidas típicas.

A partir de então, investigamos os desafios que a escola e a comunidade quilombola buscam para construir caminhos que concretize uma educação quilombola, em especial com a disciplina Geografia, ao tentar contribuir para essa modalidade de

²⁰ A partir desse momento quando mencionar algo sobre a “educadora de Geografia”, estamos nos referindo a senhora Ivaneide Rosa.

educação, investindo, principalmente, no entendimento da construção territorial e das transformações espaciais que a CNP vinha vivenciando.

Em entrevista a uma das lideranças quilombolas de Paratibe, Joseane Pereira da Silva Santos (conhecida como Ana) realizada em junho de 2012, constatamos bem essa questão. Quando perguntada sobre a existência de um diálogo entre a comunidade quilombola e a escola, ela disse: “tem alguns professores no período da Consciência Negra que procuram a gente, mas assim, no decorrer do tempo (ano letivo na escola)... nunca!”²¹. Também perguntamos sobre a existência de um calendário étnico-cultural que a comunidade quilombola segue, essa pergunta teve como finalidade unificar o calendário escolar com o calendário quilombola, mas para nossa surpresa foi revelado que a comunidade quilombola não tem um calendário próprio. Eles tiveram conhecimento das datas comemorativas em comunidades quilombolas, no entanto, por meio de Luiz Zadra (fundador da AACADE)²², que entregou certa vez um calendário a mesma.

Concretizando, assim, nossas hipóteses desde o início sobre a falta de sintonia entre a relação comunidade quilombola e escola. As lideranças da comunidade sempre se mostram com interesse não só de participar/assistir, mas também de organizar e tomar decisões conjuntas com a escola sobre os parâmetros curriculares que segue e seus eventos culturais, mas sempre permaneceu invisível nas decisões e organizações das atividades escolares que tratem de temas quilombolas. Já a direção da escola, não consegue se aproximar da comunidade conforme os anseios, os interesses e as necessidades da mesma, o que a distancia dos anseios dos membros do quilombo Paratibe, tomando decisões independentes e sem consultar suas lideranças, desse modo, criando uma situação delicada para implantar e implementar uma educação quilombola.

Outras impressões marcantes se devem ao contato entre a direção da escola, a educadora de Geografia, os educadores das demais disciplinas e os funcionários da escola. Entre estes, observamos o desconhecimento do tema “educação quilombola”, contudo, segundo informações a partir de conversas informais com esses sujeitos

²¹ Destacamos aqui que não conseguimos entrar em contato com a atual Presidente da Associação CNP, Monica Ferreira da Silva pelo fato da mesma ter uma vida bastante ocupada com o seu trabalho e outras atividades particulares e da comunidade quilombola.

²² Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes (AACADE) é uma Organização Não Governamental (ONG) criada em 1998 por Luiz Zadra e Francimar Fernandes, sempre prestando apoio ao quilombola de Paratibe. Trata-se de uma organização que serve de ligação entre as comunidades quilombolas no Estado da Paraíba e o poder público estadual para que, a partir de um diálogo, se construa políticas públicas sociais de reconhecimento e reposicionamento das comunidades quilombolas no cenário social e político estadual.

pesquisados, já existia a iniciativa da escola de conscientização identitária quilombola, de valorização da memória e da cultura quilombola e de luta contra o racismo.

Começamos a observar as aulas de disciplina Geografia no mês e julho de 2012, quando de fato iniciamos nossa investigação na escola, na tentativa de compreender o funcionamento da mesma e os posicionamentos políticos dos sujeitos investigados. Uma impressão marcante foi o caso da diretora, Maria Estela Reis de Carvalho, utilizar a rádio da escola para transmitir mensagens de paz, respeito e união, ao menos 10 minutos antes do final da terceira aula, que era seguida pelo intervalo. A rádio foi instalada depois que um estudante da escola do período noturno foi assassinado, por esse motivo, a diretora geral acredita que a transmissão desse tipo de mensagem pode minimizar a violência do convívio de seus educandos.

Ao observar as aulas de Geografia, percebemos que alguns educandos se interessavam pelos conteúdos, mas não todos. A partir de então, começamos a ter os primeiros contatos com os educandos, com seus questionamentos, suas visões de mundo, suas dificuldades e curiosidades, suas diferenças étnico-raciais, sexuais, sociais, econômicas, culturais e seus valores familiares e religiosos.

Logo no início do acompanhamento de suas aulas, percebemos que se tratava de uma educadora aberta ao diálogo, para as novas práticas de educação que possibilitassem uma melhor relação ensino-aprendizagem, curiosa para entender melhor o tema “educação quilombola” e preocupada em como fazer com que a disciplina Geografia pudesse contribuir da melhor forma possível para essa educação, relacionando o tema ao quilombo Paratibe.

A educadora de Geografia tem muito orgulho de falar da sua identidade negra, isto fica evidente em sua fala na entrevista em julho de 2012 que: “Eu sou negra, não sou branca, sou descendente de escravos, meus avós maternos eram ex-escravos e meus avós paternos eram caboclos que foram pegos na marra para serem ‘domesticados’ feitos bichos.” Na mesma entrevista, ela nos revela que em sua formação acadêmica “isso (as comunidades quilombolas) não se estudava na universidade, nem sabia que existia algo sobre os quilombolas, não nos formaram para trabalhar isso em sala de aula”. Demonstrando ao mesmo tempo a invisibilidade que o meio acadêmico, na época e muitas vezes no presente, exercia e exerce sobre esse e outros grupos étnico-culturais.

Mas também é possível observar que a educadora desconhece os motivos que levam a essa invisibilidade, dessa maneira, demonstrando a falta de atualização de

conteúdos dessa educadora em relação as novas demandas e debates acerca de uma educação diferenciada.

Como resultado dessa falta de preparo, a educadora ainda não tinha feito uma reflexão sobre a importância do continente Africano para os educandos, sejam quilombolas ou não quilombolas, pois em seu plano de curso, o continente seria tratado só no final do ano letivo, caso houvesse tempo. Também não havia uma orientação maior para dar significado à Região Nordeste, quanto à importância histórica e cultural para o Brasil e para a formação territorial brasileira, pois as principais regiões que eram tratadas em sala de aula eram as Regiões Sudeste e Sul. As nuances dessas mudanças na abordagem de conteúdo como esses, são narradas em entrevista com a educadora de Geografia em julho de 2012, que destaca a linearidade dos conteúdos programáticos, valorizando a identidade quilombola e a luta contra o racismo:

Eu específico bem esse conteúdo quando é no mês, ou na semana o qual nós vivenciamos a consciência negra, até porque como não faz parte dos conteúdos de Geografia especificamente, [...] então é só quando na Consciência Negra tudo que o que tiver que trabalhar nessa área, a gente trabalha, então na semana da Consciência Negra a gente trabalha todos os anos escolares, eu, por exemplo, como levo a disciplina de Geografia para trabalhar (discute em sala de aula) os conceitos dos quilombolas. Durante o ano (letivo) a gente quase não cita, a não ser quando uma questão do 6º ano ao falar sobre o ‘espaço’ e sobre o ‘lugar’ falei o que era que tinha antes, quase não tem mais preservação (natureza) porque a urbanização tomou conta. Como os quilombolas são caracterizados pela lei, pelo lugar e pelo espaço, sendo englobado pelo processo de urbanização. Desde vinte, vinte e cinco anos atrás isso aqui tudo era mato, e a maioria deles trabalhava na agricultura, também vivia da venda de caju, de manga, da pesca, vendiam muito para o pessoal do Valentina (Bairro fronteiroço com Paratibe), então isso mudou muito agora, eu vejo como mudou porque não tem mais espaço para plantar como antes, né, e a maioria deles o que fizeram, venderam seus bens. Então é importante que eles valorizem não só a cultura, mas a própria comunidade, porque a comunidade é histórica, porque por onde passou seus antecedentes [...] quem implantou esta escola foi uma pessoa da raça negra, era Dona Antônia, ela era negra e era descendente destes quilombolas, a escola se preocupa sim, como o mês de novembro com o dia 20, é o dia da consciência negra, então eles (direção, educadores e educandos) fazem um grande trabalho, e aos poucos eles (os estudantes quilombolas) vão se descobrindo e se valorizando como negros. Não sinto muita dificuldade de me adaptar não, no entanto eu creio que a maior dificuldade de todos os professores é a indisciplina de alguns, mas quanto a questão quilombola se sentem mais aberta e mais orgulhosos. Outro dia me disseram (uma estudante quilombola) ‘Professora, outro dia um menino queria entrar na reunião’ aí ela me disse assim, ‘Você não vai não que você não nasceu aqui, é para os que nasceram aqui’ [...] aí eu disse que queria fazer parte dessas reuniões já que sou negra e ela me disse ‘Não professora, é para as pessoas que são descendentes quilombolas’.

Essa entrevista nos mostra que a maior preocupação da educadora se remete ao mês de novembro, na Semana da Consciência Negra, além de demonstrar uma tentativa de trabalhar de maneira mais abrangente as contribuições que o ensino de Geografia

pode oferecer. Mas por não ter uma formação específica, seja inicial ou continuada sobre o tema, não conseguia criar situação de aprendizagem que recorresse a temáticas geográficas referentes às questões que diziam respeito a uma educação quilombola. Em sua fala, aparecem alguns elementos de importância para uma identidade quilombola e tentativas de construir com seus educandos uma valorização racial, aponta ainda atitudes tímidas de educandos que começam a assumir uma identidade negra e quilombola, além disso, demonstra preocupação em conscientizar seus educandos sobre a noção da conservação da memória e da cultura e a preservação do meio-ambiente.

Em outra entrevista, realizada em julho de 2012, fez um comentário sobre o papel do ensino de Geografia a respeito da educação quilombola, fortalecendo seus comentários anteriores ao trazer o currículo como elemento importante nesse contexto e a proposta de trabalhar de maneira alternativa:

A Geografia se fincou do lado socioeconômico de um povo e de uma cultura, apesar de que o currículo oficial não tratar de temas sobre quilombolas, não vê esses assuntos de quilombolas, apesar de que boa parte dos alunos daqui são da comunidade quilombola, aí a escola faz essa ênfase, faz esse apanhado, aí nós procuramos vivenciar o dia-a-dia ou de uma vez só em novembro, porque no currículo mesmo, pois os livros didáticos que nós utilizamos em sala de aula não tratam de assuntos quilombolas.

Na entrevista, sua posição sobre a importância não só da escola, mas da família, em orientar o educando a superar as dificuldades sociais fica evidente: “A escola em si, por mais que ela ajude de maneira geral os alunos com dificuldades, eu acho que a família também tem que ajudar para se valorizar, pois muitos não se valorizam (como negros e como quilombolas), mas isso já mudou muito”. A família aqui se apresenta como terceiro elemento importante para a formação de uma identidade territorial quilombola, pois o apoio da família nesse contexto é estratégico não só para o reconhecimento, mas também para o fortalecimento da autoestima.

A constante luta antirracista; o currículo que valorize o significado dos descendentes quilombolas; e o apoio significativo da família. Esses três elementos mostram que, apesar das suas dificuldades e limitações pedagógicas, é possível buscar possibilidades que façam com que a Geografia escolar conquiste o seu lugar diante dessa nova demanda da educação brasileira.

Ao término do mês de julho e início do mês de agosto de 2012, percebemos por meio de observação e de entrevistas, que o ensino de Geografia estava aquém das novas demandas da educação para a comunidade quilombola Paratibe.

As principais atividades de nossa pesquisa nesse mês foram a coleta de informações, entre os dias 23 a 29, por meio de entrevistas abertas com membros da direção e educadores mais envolvidos e interessados, sobre a proposta de um agendamento curricular para uma educação quilombola. Além de entrevistas semiestruturadas com todos os educandos dos 6º, 7º, 8º e 9º que, segundo a direção da escola, eram de origem quilombola, pois não foi viável que membros da comunidade quilombola Paratibe nos orientasse sobre quais eram os educandos quilombolas, uma das intenções dessas entrevistas semiestruturadas era saber se esses educandos se autorreconheciam ou não como descendente quilombola.

Alguns dos educandos se assumiram quilombolas antes mesmo de iniciarmos as entrevistas; outros ficaram calados e se declararam descendentes quilombolas posteriormente, ao responder as perguntas; por fim, haviam ainda aqueles que negaram sua condição quilombola, mesmo sabendo que pertenciam as famílias quilombolas de Paratibe.

A participação nas aulas de Geografia nos possibilitou estreitar ainda mais nossa aproximação com os educandos, principalmente os dois 9º e 8º anos (A e B), que tinham em média 20 a 25 educandos por turma, com uma faixa etária entre 13 a 15 anos de idade, possibilitando um diálogo mais amadurecido conosco e permitindo uma melhor consciência do papel que a disciplina Geografia pode representar em suas vidas. As perguntas que os alunos nos dirigiam eram muitas, tais como ocorreu no 9º ano A “O que o senhor quer nos perguntar, quer saber o quê da gente?” ou então “Por que um geógrafo quer saber sobre Paratibe?”. Essas perguntas eram feitas em sua maioria pelos educandos que se consideravam descendente quilombola.

As turmas do 6º e 7º ano eram formadas por educandos que tinham em média 12 e 13 anos de idade; com 30 a 40 educandos e muito barulhentas, o que prejudicava o andamento da pesquisa. Muitas vezes percebemos dificuldades da educadora ministrar suas aulas.

Diante deste quadro, a idade foi a razão pela qual decidimos realizar as entrevistas com os educandos dos anos escolares em separados e não englobando todos, já que os educandos vivenciam uma mesma realidade, pois entendemos que a maturidade deles influenciariam as respostas. Na Tabela 1 temos os dados dos educandos organizados por idade e série, na qual se pode observar a sua distribuição.

Tabela 1: Estudantes quilombolas por idade (2012)

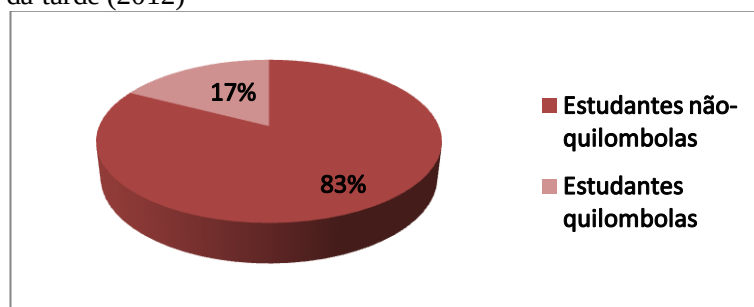
Ano/Idade	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
9º A e B			1	2	2	1
8º A e B			7	3	1	1
7º A e B		2	1	2		
6º A, B e C	3	8	8	1		

Organização: CAVALCANTE, Y. Y. L.,
 Fonte: Trabalho de campo (2012).

Durante esse mês, a educadora demonstrou o interesse em mudar o seu plano de curso do ano letivo para todos os anos escolares, mas seria no 9º ano que iriam acontecer as mudanças mais significativas, pois era a única oportunidade que esses educandos quilombolas teriam para trabalhar algumas temáticas de seus interesses antes de ingressar no Ensino Médio. Desse modo, preferiu adiantar para o próximo mês o conteúdo sobre o continente Africano, e não deixar só para o último mês do ano letivo, como tinha planejado antes.

A partir dos resultados das entrevistas realizadas entre agosto e setembro daquele ano, começamos a elaborar algumas ideias de utilizar esses resultados, mesmo que preliminares, e aprofundar com os educandos um diálogo sobre a relação entre a África e as comunidades quilombolas no Brasil.

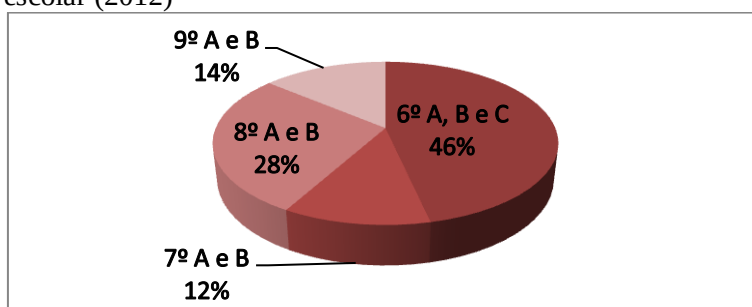
Constatamos o total de 258 educandos matriculados no turno da tarde, sendo que desses 213 não são descendentes quilombolas, o que representa 83%, e 45 são de famílias descendentes de quilombolas de Paratibe. Segundo a diretora da escola isto representa 17 % desse total, no entanto, só conseguimos entrevistar 43 educandos quilombolas, conforme gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: Estudantes quilombolas e não quilombolas do turno da tarde (2012)

Organização: CAVALCANTE, Y. Y. L.,
 Fonte: Trabalho de campo (2012).

A maior parte desses educandos quilombolas se encontram nos 6º A, B e C, desses, foram entrevistados vinte alunos (20); dos 7º A e B, conseguimos obter informações a partir de cinco (5) entrevistas; dos 8º A e B, doze (12) entrevistas foram realizadas e dos 9º A e B foram realizadas sete (7) entrevistas, estes dados podem ser visualizados no gráfico 02:

Gráfico 2: Entrevistas semiestruturadas realizadas por ano escolar (2012)

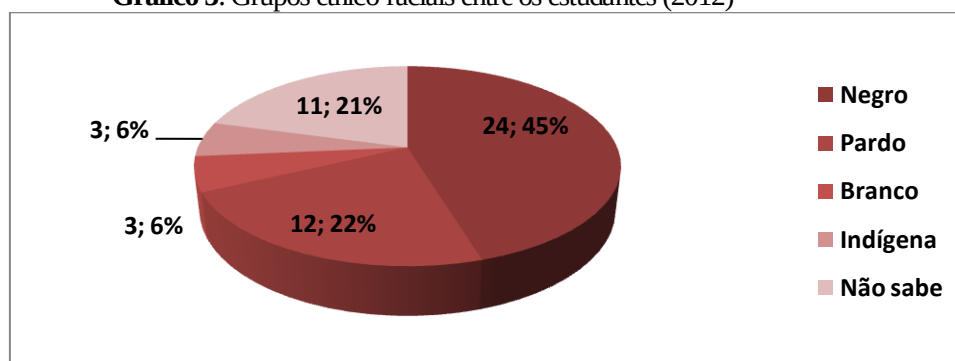


Organização: CAVALCANTE, Y. Y. L

Fonte: Trabalho de campo (2012).

Dentre esses educandos que responderam as entrevistas sobre a autoidentificação étnico-racial, constatamos que a maioria se identificou como negro ou mestiço, conforme o gráfico 03, a seguir:

Gráfico 3: Grupos étnico-raciais entre os estudantes (2012)



Organização: CAVALCANTE, Y.Y.L

Fonte: Trabalhos de campo (2012).

Pretendemos mostrar, com esses dados colhidos sobre o perfil dos educandos que responderam as entrevistas, os resultados positivos na busca de uma educação de valorização da autoimagem negra e quilombola. Entendemos que isto se deve ao empenho dos educadores que, ao tomarem iniciativas em conjunto com a direção escolar, embora com pouca participação das lideranças quilombolas e pais de educandos quilombolas, conseguiram estimular este tipo de posicionamento em seus educandos.

Outro tema que abordamos na entrevista e que tem relação com conteúdos de Geografia para o ensino básico, diz respeito a ocupação urbana da área em que está localizada o quilombo Paratibe. Assim, ao serem questionados sobre a existência de construção predial/residencial nas margens do território do quilombo Paratibe, a Tabela 02 mostra que praticamente todos os educandos percebem o avanço de empreendimentos imobiliários cada vez mais intenso.

Tabela 2: Reconhecimento da construção predial/residencial pelos estudantes quilombolas (2012)

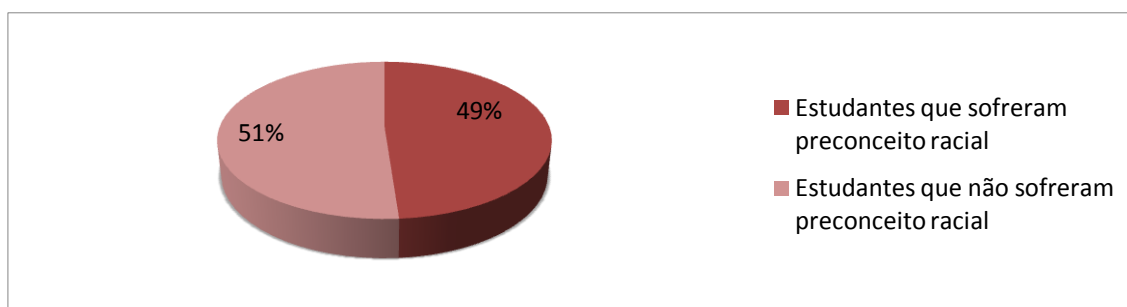
Ano Escolar	Quantidade de educandos que reconhecem empreendimentos imobiliários
9º A e B	06 educandos
8º A e B	12 educandos
7º A e B	3 educandos
6º A, B e C	16 educandos

Organização: CAVALCANTE, Y. Y. L

Fonte: Trabalho de campo (2012).

Ao abordar mais temas nas entrevistas com relação a uma questão que tanto tem ligação com o ensino de Geografia, quanto com a convivência dos educandos na escola: é a vitimização em virtude do preconceito racial. Sobre esta questão, constatamos que, dos 43 educandos entrevistados, 21 diz ter sido vítima dessa atitude por colegas dentro da escola ou em outras ocasiões, no entanto, fica uma inquietação, esses educandos que alegaram não terem sofrido preconceito racial, será que não perceberam que foram vítimas desse preconceito? O Gráfico 04 a seguir mostra o perfil encontrado:

Gráfico 4: Estudantes quilombolas que foram vítimas de preconceito racial (2012)



Organização: CAVALCANTE, Y. Y. L

Fonte: Trabalho de campo (2012)

Para abordarmos o tema a partir da ação e visão dos educadores, realizamos entrevistas com oito (08) dos que estão mais integrados aos debates acerca das questões étnico-raciais ancorados no Tema Transversal Pluralidade Cultural, a partir disso,

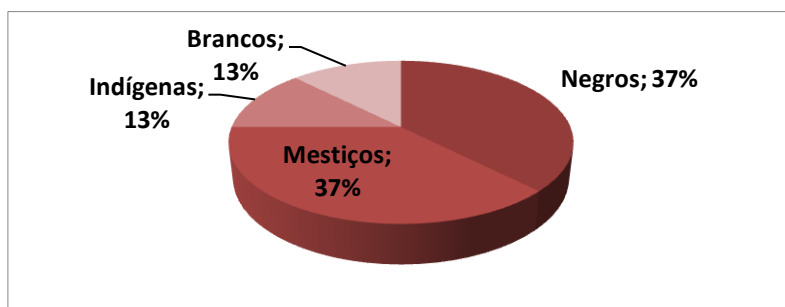
tentamos traçar um perfil desses quantos aos outros educadores que não foi feito nenhuma entrevista aberta ou semiestruturada, se deve a falta de interesses dos mesmos em participar. O total de educadores na escola é de dezoito (18), distribuídos da seguinte forma, quatorze (14) lecionam disciplinas específicas e quatro (4) são polivalentes. Como apontado anteriormente, parte desses educadores não demonstra interesse em participar de um projeto de educação quilombola e trazer para dentro da sala de aula debates sobre a diversidade étnico-cultural, além de não se sentirem motivados para a carreira do magistério. Quanto ao grau de escolaridade, detectamos que o educador de História tem pós-graduação lato sensu e a educadora de Artes está cursando o mestrado.

Percebemos a satisfação dos educadores que foram entrevistados em conhecer a Lei 10.639/03, embora ainda não tenham um entendimento plausível sobre a proposta da pedagogia quilombola, o que nos causou inquietação. Poucos são os educadores que receberam alguma formação continuada sobre a temática, a exemplo do educador de Ensino Religioso, que fez um minicurso sobre Cultura Negra, além de um curso de Arquivo e Memória do Povo Negro, ambos pela UFPB promovidos pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis), e da educadora de Artes, que participou de minicursos no curso de História da UFPB, ministrados para docentes da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), que trataram de temas sobre a Lei 10.639/03. Assim sendo, mesmo com carências e dificuldades sobre a temática curricular, os educadores procuram possibilidades para superar tensões e dar visibilidade a esses grupos desfavorecidos.

O que se revela para nós como resultado verificado na escola, é o fato de que todos os educadores entrevistados têm em comum o interesse em dar continuidade à construção de uma agenda curricular que dê visibilidade aos descendentes quilombolas. Também merece destaque o fato de que a grande maioria dos educadores já ter presenciado alguma ofensa preconceituosa de cunho étnico-racial e, como medidas educativas, procuraram conversar com as turmas que ocorreram episódios como esse, com o fim de construir uma mentalidade baseada na cidadania e no respeito de inclusão dos diferentes valores étnico-culturais.

Outra revelação é quanto ao autorreconhecimento étnico-racial, ao mostrar que a maior parte deles se autodenomina negro e pardo e uma minoria, branca e indígena. Dos (8) oito educadores entrevistados (3) três se consideram negros, (3) três se consideram mestiços, (1) um se considera branco e outro indígena, como se pode observar no Gráfico 05, a seguir:

Gráfico 05: Grupos étnico-raciais entre os educadores (2012)



Organização: CAVALCANTE, Y. Y. L
Fonte: Trabalhos de campo (2012).

Um dos momentos mais marcantes nesta investigação se deu no mês de setembro, quando procuramos articular com a educadora de Geografia uma metodologia para trabalhar os conteúdos inerentes aos anos escolares do Ensino Fundamental II, sem necessariamente estar dependente do livro didático e que tenham relação com a identidade territorial quilombola em Paratibe.

Uma proposta que foi apresentada aos educandos de todos os anos escolares e foi aceita, se refere à pesquisa realizada por meio da internet, da biblioteca da escola, de outros livros didáticos e em dicionários a respeito dos significados dos conceitos geográficos trabalhados em sala de aula. A ideia era desenvolver o hábito de leitura e pesquisa a respeito de temáticas abordadas em sala de aula. Assim, estaríamos incentivando a curiosidade e à busca pelo conhecimento sistematizado. Além dessa proposta, foi dada ênfase a temáticas que são tratadas como tabus nas escolas brasileiras, como questões raciais ou mesmo aquelas que ainda são tratadas pontualmente, ou são invisibilizadas nos livros didáticos, como o significado dos quilombos para a formação territorial, cultural e populacional em nossa sociedade.

Isso possibilitou debates a partir do ensino de Geografia sobre a importância da identidade territorial quilombola e o convívio desses educandos que se consideram descendentes quilombolas com outros educandos, que não são nem negros e nem descendentes quilombolas. Como também, ampliou o debate para além do convívio escolar, abordando situações e pessoas de vários lugares.

Ainda neste mês, procuramos trazer para os educandos debates sobre a realidade socioespacial daqueles que se consideram descendentes quilombolas ou não, para assim desmistificar falsos valores estereotipados sobre fenótipos hierarquizados e racistas. Realizamos com mais afinco esses debates nos 9º e 8º anos. Quanto aos 7º e 6º, encontramos dificuldades pelas mesmas razões já apresentadas, ou seja, o grande

número de educandos em uma sala de aula e imaturidade desses frente a temática, o que evidencia que nem sempre é possível tratar determinados temas com todas as idades. Destacamos como exemplo, os alunos do 9º anos e a relevância dos estudos africanos trabalhados com mais determinação, algo que em anos escolares anteriores não foram apresentados com tanta magnitude.

Com estas aulas, observamos a importância de se iniciar um diálogo com os educandos quilombolas ou não, introduzindo temáticas referentes a uma leitura espacial dos negros e dos quilombolas na sociedade brasileira. Entendemos que isso pode permitir para ele(a)s a possibilidade de compreender melhor uma comunidade quilombola na sociedade brasileira.

Neste mês de setembro, diferente de outros anos, os 9º anos dedicaram-se aos estudos do continente africano. A princípio, trabalhamos os aspectos físicos e suas relações com o continente americano, em especial, a costa litorânea brasileira, como também os fatores climáticos, vegetativos e o relevo. Pode-se observar o quão tradicional é a estrutura deste programa de aula, que apesar de ser sido abordado no mês de setembro, apresenta uma estrutura sequencial, bastante conservadora e apoiada no livro didático utilizado na escola.

Em seguida, foram trabalhados os aspectos humanos e o cenário político, mas também foram relacionados à formação da população e da cultura brasileira, desmistificando a ideia que na África só existem negros, que sempre foram primitivos e miseráveis, condenados pela mitologia cristã. Foram também desmistificados os motivos que levaram a formação de vários países como algo naturalizado, enfocando o papel do processo de colonização europeia, que levou a pilhagem e o genocídio de muitos grupos ali existentes, resultando nas atuais zonas de litígios. Ressaltamos as riquezas naturais e o potencial econômico que a África dispõe, subordinada a lógica capitalista, com seus problemas e buscas de soluções ambientais. Na imagem a seguir, pode-se observar a aula na qual estas temáticas foram discutidas.

Figura 18: Foto da educadora de Geografia, Ivaneide Rosa, ministrando aula sobre o continente africano no 9º ano A e ao seu lado uma estudante quilombola segurando o mapa do continente africano.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, setembro de 2012.

Observamos ainda, que este debate também buscou relacionar os atuais territórios quilombolas com as formações de antigas defesas militares, herdadas dos ancestrais africanos vindos como escravos nos tumbeiros²³. Também foi discutido que atualmente esses territórios assumem uma ressemântização conceitual diferente da época da colonização do Brasil, (re)pensando assim, os atuais territórios afrodescendentes para o fortalecimento de uma identidade territorial quilombola.

Discutimos com os educandos o fato de que esse redirecionamento objetivou deixar transparente o fato daqueles que não são quilombolas interagirem e contribuírem para o diálogo, já que a presença dos educandos não quilombolas também contribui para possibilitar a desmistificação da noção de que se têm, ainda nos dias atuais, acerca das comunidades quilombolas como grupos comunitários de pessoas esquecidas pela história e pela sociedade. A promoção de uma convivência de interação e diálogo entre educandos quilombolas e não quilombolas, mostrando a possibilidade possível de um relacionamento entre os diferentes em seus territórios.

Para os descendentes quilombolas é importante guardar sua história de luta e resistência contra a colonização e o reconhecimento e posicionamento político frente ao Estado brasileiro. Só por meio da compreensão da África é que podemos entender a formação dos quilombos e o seu significado para os seus descendentes. O continente africano é um elemento matriz na discussão do fortalecimento da identidade territorial

²³ Navios negreiros que traziam escravos importados da África para serem comercializados no Novo Mundo.

quilombola e do combate ao racismo como bem lembra os Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o Tema Transversal Pluralidade Cultural que:

O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso (BRASIL, 1998, p. 131).

O mês de outubro contou com o primeiro evento da escola do ano de 2012, que focou a identidade territorial quilombola e foi chamado de: “*Projeto Comunidade Quilombola Paratibe 2012: Beleza Negra*” ocorrido nos dias 22, 23 e 24 de outubro, seu objetivo foi de promover práticas pedagógicas que possibilitasse superação do racismo ainda existente na escola e de fortalecer uma identidade territorial quilombola.

Esse projeto envolveu todos os educadores do Ensino Fundamental I e II e EJA-AJA mesmo aqueles que não demonstrava interesse em trabalhar com o tema educação quilombola, a Gestão Administrativa e a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa, AACADE, pais de educandos e, principalmente, todos os educandos quilombolas e não quilombolas da escola. A liderança quilombola Joseane Pereira fala em entrevista que esse envolvimento teve um caráter mais convidativo, “para estarmos mais como tele-espectadores, mais para estar como público, mais para assistir ao evento”.

Foram confeccionados cartazes de valorização e respeito à população e seus valores afrodescendentes; maquetes representando a urbanização da CNP e a Mata da Portela; manequins representando os orixás do candomblé e da umbanda; apresentação de danças afros; rodas de capoeira; palestras sobre a importância do respeito às religiões; apresentação dos projetos de horta ecológica e de robótica entre outros projetos escolares; discursos de lideranças da CNP; discursos de professores e da Gestão Administrativa voltados para os educandos e pais de educandos presentes, como se pode observar nas figuras a seguir números 19; 20; 21; 22; 23 e 24.

Figura 19: Foto da apresentação de cartazes com o nome do projeto.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, outubro de 2012.

Figura 20: Foto da vista parcial do ginásio poliesportivo da fala do Secretário de Educação do Município.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, outubro de 2012.

Figura 21: Foto dos produtos ecológicos do Projeto Horta na Escola, respectivamente.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, outubro de 2012.

Figura 22: Foto da atual presidente da Associação CNP, Monica Ferreira da Silva em discurso, atrás um grupo de capoeira e ao fundo da imagem educandos assistindo seu discurso.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, outubro de 2012.

Figura 23: Foto da vista parcial de robôs do Projeto Robótica na Escola.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, outubro de 2012.

Figura 24: Foto do pátio interno mostrando educandos no momento da refeição, ao fundo, exposição de fotos de pessoas quilombolas organizado pela AACADE e maquetes sobre a CNP.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, outubro de 2012.

Um dos momentos mais marcantes desse evento foi à encenação teatral com quatro cenas, a primeiro foi o Navio Negreiro, mostrando a chegada dos negros nos tumbeiros; em seguida o Mercado de Negros, mostrando a compra e venda dos escravos; depois o Tronco, quando os negros estavam sendo castigados nos engenhos e, finalmente, o quadro da Fuga, momento esse que se iniciou ao som da música “*O canto das três raças*”, de autoria de Clara Nunes, mostrando a rebelião dos escravos e o surgimento dos quilombos. Esse tipo de atividade demonstrou uma interação entre educadores e lideranças da comunidade quilombola, como se pode observar na sequência de imagens com educadores e lideranças quilombolas.

Figura 25: Foto de estudantes dançando o Canto das três raças.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, agosto de 2012.

Figura 26: Foto do momento de diálogo entre educadores e lideranças quilombolas. Da esquerda para a direita: educadora de matemática Maria Leonice ao lado de um educando quilombola. No meio a educadora de Geografia Ivaneide Rosa. A direita da imagem, uma das lideranças da CNP, Joseane Perreira (Ana) com seu filho e sobrinha.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, outubro de 2012.

O papel da educadora de Geografia nesse evento no qual esteve envolvida todo o mês de outubro, foi debater sobre o recorte espacial em que o quilombo Paratibe está situado e realizar uma reflexão sobre o impacto da urbanização sobre esse quilombo; trabalhando principalmente nos 8º e 9º anos escolares. Quanto aos 6º e aos 7º anos escolares, a educadora trabalhou os conceitos de lugar e paisagem relacionando a comunidade quilombola Paratibe e o próprio conceito de comunidade quilombola.

No último mês de aula, em novembro, trabalhamos com dados quantitativos a respeito do total de educandos matriculados no Ensino Fundamental II; a relação entre idade e ano escolar; a frequência e evasão, ingresso e transferências, o que depois de organizados podem ser assim representados.

Os dados revelaram que a frequência seria de 910 estudantes dos 1.151 matriculados, representando 79% de educandos. Quanto à evasão escolar, foram somados 99 desistências durante todo o ano, em sua maioria no turno da noite, com 79 desistências no ano de 2012. Com relação às transferências, somaram 148, a maioria do turno da tarde, com 77 pedidos.

Outra atividade realizada no mês de novembro foi à continuidade do acompanhamento da disciplina de Geografia, quando verificamos que junto com outros educadores, esta educadora realizou de forma interdisciplinar nos dias 20 e 21, uma atividade em sala de aula referente à Consciência Negra. No entanto, a comunidade quilombola não foi convidada a participar, continuando ausente das programações

escolares. As atividades sobre a Consciência Negra foram tratadas em sala de aula em todo o currículo escolar, não havendo evento escolar no mês de novembro, pois suas razões se devem ao evento ocorrido em outubro e ao se aproximar do final do ano letivo, pois muitos conteúdos faltavam terminar, além disso, faltavam notas de educandos, adentrando no mês de dezembro com essas pendências.

A partir de 7 de fevereiro do ano de 2013, teve início o ano letivo. O primeiro Planejamento Escolar foi realizado nos dias 4 e 5 deste mês, que contou com todos os educadores dos três turnos. Tivemos a oportunidade de conhecer quase todos os educadores da escola, chamando a atenção o educador de Geografia do noturno, que trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos (E.J.A), Richarde Risselli.

Nesse Planejamento Escolar tivemos palestras ministradas pela diretora geral, Estela Maria Reis de Carvalho, pela coordenadora, a pedagoga Joelma da Costa e pela psicóloga da escola, Kelly Drummond, que falavam de ressocialização e revisão dos conteúdos trabalhados no ano de 2012.

Logo no primeiro dia de aula, em cada turno, a diretora geral apresentou no ginásio esportivo as Normas Internas, logo após se fizeram presentes a Rádio Comunitária Cruz das Armas FM 104,9 Mhz e a Polícia Militar. Essa rádio entrevistou a direção da escola, educadores, pais de educandos e membros da comunidade. A Polícia Militar apresentou-se por convite da diretora geral, procurou mostrar-se sempre presente a qualquer chamado da escola e avisaram que não permitirão ou tolerarão que as drogas e a violência tomem conta da escola, já que atualmente ela está imersa em bairros periféricos, no qual pessoas que moravam nesses lugares já foram assassinadas por esses motivos. A diretora geral tem como uma das bandeiras de luta, a conscientização para o perigo do uso das drogas e da violência na escola pelos educandos.

Embora membros quilombolas estivessem presentes no primeiro dia de aula, não discursaram, desse modo, as lideranças presentes nos informaram posteriormente que se sentiram silenciados pela direção da escola, pois nem mencionaram a história de sua fundadora e primeira diretora, Dona Antônia Socorro, nem mencionaram algo referente sobre a importância do quilombo Paratibe.

Terminada as falas da direção e dos convidados e os educandos em salas de aula, cada educador iniciou sua apresentação. Quanto à educadora de Geografia, realizou com todas as turmas algumas perguntas, como: O que é ser um bom aluno? O que é ser um bom professor? O que você entende por Geografia? Nessa última pergunta ela mostrou

a importância e a utilidade da disciplina na vida dos educandos. Nesse momento, a educadora aproveitou a oportunidade e realizou uma conversa sobre o quilombo Paratibe aos educandos novatos, possibilitando uma maior interação entre educandos quilombolas e não quilombolas.

Durante a continuidade das aulas de Geografia, a educadora procurou tratar no início do ano letivo, orientar a todos os educandos de todos os anos escolares, como realizar pesquisas em diversas fontes como já tratamos anteriormente neste capítulo.

A educadora procurou, em conjunto com novo educador da disciplina História e Cultura da África e dos Afrobrasileiros, o licenciado Alcebíades Virgíneo, trabalhar de forma interdisciplinar, pois ela percebeu a necessidade de trabalhar os conceitos em uma perspectiva que envolva outros olhares, de modo que desmistifiquem e ampliem temas ainda mal compreendidos como a noção do que seja um quilombo em uma perspectiva histórica.

Nas aulas de Geografia, durante todo o período de investigação, percebemos que os conteúdos que foram destacados nos anos escolares contribuíram para uma educação diferenciada, se apresentaram como estratégia nas relações raciais no espaço social.

Nos 6º anos escolares, foram destacados conteúdos sobre os conceitos de espaço, paisagem e lugar, questões relativas à Geografia Física, os continentes e oceanos, fazendo referência ao continente africano e aos oceanos que o banham. No aspecto humano, foram levados em consideração os dilemas sociais e ambientais causados pela colonização e o seu contexto econômico no mundo global. Tais conteúdos sempre foram relacionados à CNP, assim como se pensou na possibilidade de realizar um estudo do Meio, mas por falta de apoio, ficou inviável essa experiência com os educandos.

Já nas aulas dos 7º anos escolares, foram realizados trabalhos com mapas. O que é? Para que serve saber ler um mapa e a quem serve? Saber as diferenças entre mapas, croquis, imagens de satélite, fotos aéreas e figuras. A partir daí, saber “ler” espacialmente o quilombo Paratibe e os lugares onde os educandos moram. Também foram destacadas as abordagens sobre a formação territorial brasileira e suas divisões regionais e geoeconômicas, utilizando o conceito de região e regionalismo partindo da Região Nordeste, e como primeira região que deu início a formação territorial e populacional, introduzindo temas com a mestiçagem e seus fenótipos, ressaltando a diversidade étnico-racial presente no Brasil e a herança cultural que esses grupos étnicos trouxeram de outros continentes para o nosso país. Além disso, buscou-se valorizar a

história e a geografia nordestina, trazendo como um dos temas a formação de quilombos no Nordeste a exemplo do Quilombo dos Palmares.

Foram nos 8º anos escolares que a disciplina Geografia contribuiu menos, um dos motivos se deve aos conteúdos distantes de temas sobre a realidade quilombola, focando principalmente a América Latina com suas formas de resistências negras contra a escravidão.

No entanto, foram nos 9º anos escolares que a disciplina Geografia tratou com mais afinco temas importantes para interpretar a realidade quilombola. Tratando de conceitos como Espaço global, Estado, Nação, País e Pátria, contudo, foi sobre a apreciação dos conceitos de território e de territorialidade, que percebemos que alguns educandos se sentiram empolgados. As referências bibliográficas utilizadas pela educadora²⁴ e elucidados de forma didática, procuraram responder se não a todas, pelo menos a parte das inquietações dos educandos, sejam quilombolas ou não, pois eram muitas as dúvidas deles, exigindo uma atenção especial sobre esses conceitos.

Como espaço exercido pelo poder desigual e por interesses conflitantes com suas características culturais e étnicas, o território e a territorialidade foram conceitos que chamaram a atenção e foi motivo de participação e interesse, em especial pelos educandos quilombolas.

A educadora de Geografia solicitou aos educandos quilombolas que descrevessem as características de seus membros e da comunidade quilombola, o que eles descreveram com grande maestria, orgulhosos de falar de sua realidade para os seus colegas educandos que não são quilombolas. Descreveram-nos uma comunidade formada, em sua grande maioria, por negros humildes; por terreiros de umbanda; muitos idosos que ainda trabalham na pesca e na agricultura nos terreiros de suas casas²⁵, como também dançam coco-de-roda e ciranda; pelo cuidado com a Mata da Portela; por invasão de casas, edifícios habitacionais e empresas em sua comunidade e pelo desmatamento patrocinado por granjeiros.

Depois dessa descrição sobre a comunidade em que vivem os educandos, a educadora de Geografia começou uma análise dessa realidade. O que configura uma comunidade quilombola? Por que território quilombola? Como se dá sua territorialidade? Esses foram alguns dos temas analisados com os educandos.

²⁴ Os principais autores utilizados pela educadora em sala de aula sobre o conceito de território ancorou-se em Milton Santos e Antônio Carlos Robert de Moraes.

²⁵ Entendemos que os 'terreiros das casas' são os espaços abertos ao entorno das casas que servem para plantações, para reuniões e entre outras atividades típicas características de uma comunidade quilombola.

Desmistificando a antiga noção do que se pensava de comunidades quilombolas, foi utilizado nesse contexto o termo descendente quilombola e exemplificado com situações para combater o racismo e toda forma de estereótipo, caricatura e preconceito dos educandos.

A educadora de Geografia também procurou mostrar os conflitos territoriais que há entre os descendentes quilombolas e os especuladores imobiliários, tratando do caso específico de Paratibe, mas também com fazendeiros, empresas estatais e privadas, entre outros, exemplificando outras comunidades quilombolas na Paraíba e no Brasil.

Esses conceitos possibilitaram esses jovens a um olhar crítico da realidade em que vivem. Assim, realizando uma leitura espacial das relações raciais e sociais com os educandos, mostrando que a realidade em que vivem não é algo natural, mas sim algo problemático. Mostrando também que, as comunidades quilombolas são um reflexo da construção político e ideológico que se materializou como território no espaço geográfico, trazendo suas variáveis étnicas e culturais.

No decorrer desse ano letivo, em conversas informais com educadores e lideranças quilombolas, surgiu a ideia de construirmos uma agenda curricular entre educadores e lideranças quilombolas a partir do primeiro evento do ano, criando um calendário de atividades escolares durante o ano letivo de 2013, para aproximar a escola da comunidade quilombola. Sentimos que isto era um avanço nesta relação.

É importante destacar que no mês de fevereiro tivemos conhecimento da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, publicada no dia 21 de novembro de 2012 no Diário Oficial da União (DOU). Após tomarmos conhecimento da mesma, levamos ao conhecimento da direção da escola e das lideranças quilombolas, desse modo, imediatamente a diretora geral da escola levou uma cópia para a Secretaria de Educação do Município de João Pessoa para iniciar as primeiras providencias a serem tomadas para a implantação e a implementação de um currículo como este.

Paralelamente a esta negociação foi estruturado o evento referente ao ‘Dia da Mulher’, em 08 de março. A direção da escola, os educadores e as lideranças quilombolas estavam entusiasmados, seu objetivo era realizar um diálogo com os educandos sobre os vários papéis sociais que a mulher exerce. Em conjunto com educadores e lideranças quilombolas durante o mês de fevereiro, foram traçados uma programação de atividades, como uma homenagem póstuma à fundadora da escola, e a

uma educadora da escola que lecionava a disciplina Ciências, chamada Maria do Socorro da Silva, uma discussão sobre a violência contra a mulher, a saúde da mulher, a mulher no trabalho e na educação, e a diversidade étnico-racial nas mulheres, este último às lideranças quilombolas falaria sobre o racismo e machismo que as mulheres negras, camponesas, operárias, indígenas e quilombolas sofrem na sociedade.

A disciplina de Geografia ficaria responsável pela apresentação de mulheres geógrafas na sociedade brasileira, mapas temáticos que mostrasse a violência contra a mulher, a inserção na educação e no trabalho, sua condição de saúde e uma leitura espacial da diversidade étnico-racial das mulheres a partir de lideranças quilombolas.

No entanto, houve um adiamento do evento que foi transferido para o dia 15, em decorrência de alguns desencontros de agendas entre os convidados e palestrantes. Essa transferência não foi comunicada às lideranças quilombolas que também iriam palestrar, o que também não poderia participar nesse dia. Quando de fato ocorreu o evento no dia 15, pouco ou nada do que foi programado aconteceu, revelando assim mais uma vez, a falta de entendimento entre escola e lideranças quilombolas. Nesse evento, não houve nenhum debate sobre a diversidade étnico-racial, nem questões sobre educação, saúde, trabalho e violência. Nem a educadora de Geografia trabalhou com os seus educandos o que tinha proposto inicialmente, pois segundo ela “embora estivesse tudo pronto com cartazes e apresentações, a mudança de data não deu mais sentido para contribuir”, preferindo, desse modo, não participar com os educandos.

O que ocorreu foi apenas uma homenagem póstuma a professora de Ciências, Maria do Socorro da Silva, no qual todos os educadores cantaram a música *Maria, Maria* de autoria de Milton Nascimento e uma conversa com representantes da Unidade do Posto de Saúde da Família Paratibe e as famílias que recebem ajuda do Governo Federal por meio de programas assistenciais como a Bolsa Família. Esse exemplo mostra que talvez haja uma falta de compromisso da escola em relação a temas de grande magnitude para formação identitária dos educandos quilombolas ou não, causando perplexidade entre nós. A foto seguir mostra este evento.

Figura 27: Foto do momento em que os educadores homenageavam a educadora falecida de Ciências, Maria do Socorro da Silva, em comemoração ao Dia da Mulher realizado no dia 15 de março.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, março de 2013.

No final de março consultamos a direção, educadores e lideranças do quilombo Paratibe sobre uma nova tentativa de realizar um agendamento curricular para o mês de abril. A priori tínhamos como pauta o dia 22 de abril, dia da chegada dos colonizadores no Brasil. O objetivo era trabalhar com os educandos o que foi o projeto de colonização e suas consequências para o Brasil, desmistificando a noção romantizada do ‘descobrimento’ e como resultado a ideia do mito da democracia racial.

A Geografia aparece nesse contexto como elemento para entender como esse projeto de colonização expandiu sua dominação territorial, sua ampliação comercial e sua influencia religiosa para sustentar os interesses da Metrópole. A ideia era que com isso possibilitaríamos aos educandos quilombolas ou não, compreender que o território brasileiro é fruto desse projeto e que as comunidades quilombolas representaram um fator de resistência contra a colonização.

Nessa nova tentativa de aproximação entre a comunidade quilombola e a escola, direção e educadores acataram a proposta, pois segundo eles, teriam mais tempo para organizar o evento, responsabilizando o problema ocorrido no evento do mês de março ao prazo curto para se organizarem.

Ainda no início de abril soubemos que o evento foi cancelado devido a um seminário marcado para o dia 12 na escola, organizado pela Fundação Margarida Maria Alves sobre Comunidades Quilombolas e Meio Ambiente e contou com alguns convidados de órgãos governamentais como a SEMAM (Secretária de Meio Ambiente do Município de João Pessoa), SEINFRA (Secretária Municipal de Infraestrutura de

João Pessoa), já os representantes do Incra e do Ministério Público, uma vez sabendo que o evento não foi organizado pelos membros quilombolas, ausentaram-se imediatamente, pois esse não contou com a participação e nem com a consulta das lideranças quilombolas na organização e palestras.

Em entrevista realizada em junho de 2013 com Joseane Pereira, liderança quilombola, ao falar sobre o seminário, ela disse que ficou sabendo desse evento ao ver:

[...] um cartaz na Praça do Valentina (Bairro do Valentina Figueiredo) informando que ia haver esse evento no colégio (EMEFPASSM) sobre quilombo e meio-ambiente, aí eu fiquei-me perguntando sobre isso, quem está organizando isso que a gente não está sabendo. Aí eu liguei para Francimar (Fundadora da AACADE) e disse que não sabia de nada [...]

A ausência das lideranças quilombolas significou um aumento no acirramento entre a escola pesquisada e a comunidade quilombola Paratibe, mesmo assim nos parece que a diretora Estela Maria Reis de Carvalho, acredita estar contribuindo para um fortalecimento da identidade quilombola.

Figura 28: Foto do cartaz sobre o evento que ocorreu na escola sobre o Seminário de Meio-Ambiente e o quilombo de Paratibe no mês de abril de 2013.



Fonte: CAVALCANTE, Y.Y.L, abril de 2013.

Para nossa surpresa, no mês de abril, a educadora de Geografia, foi substituída nos 8º e 9º anos escolares, permanecendo com aulas apenas nos 6º e 7º anos. O novo educador de Geografia que assumiu, Joaquim Barbosa, embora não goste ser chamado de educador, mas sim de professor Joaquim Barbosa.

Ao chegar ao último mês de nossa presença na escola, constatamos que em maio não houve nenhum evento escolar/cultural e esta continuou sem um diálogo formal com as lideranças quilombolas Paratibe. Contudo, é nesse mês que se inicia uma nova fase de acontecimentos na escola ao verificar a primeira tentativa que a direção da escola encontrou para manter algum diálogo com as lideranças quilombolas, mediante conversas com a Secretária de Educação do Município de João Pessoa sobre as diretrizes curriculares da educação quilombola.

A diretora geral só começou a demonstrar alguma preocupação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que ela tinha apresentado em março ao conhecimento da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa (SEMJP), quando não obteve nenhuma resposta até então, decidindo ir pessoalmente até a Secretaria tentar obter algum retorno. Nesse momento, fomos convidados a apresentar nossa pesquisa aos responsáveis do planejamento curricular desta Secretaria.

Nessa apresentação ocorrida em 9 de maio do mesmo ano, tivemos a oportunidade de conhecer alguns dos representantes da educação municipal que poderiam dar os primeiros passos para uma implantação e implementação da educação quilombola, como o Diretor de Gestão Curricular da Secretaria de Educação Municipal da Prefeitura de João Pessoa, Gilberto Cruz de Araújo. Em nosso primeiro diálogo com esses representantes, foi apresentado um posicionamento desinteressado por parte do mesmo sobre o tema.

Porém, após nossa apresentação ficou decidido manter um diálogo com a Secretaria de Educação, agora envolvendo as lideranças quilombolas e o próprio Secretário de Educação Municipal de João Pessoa (SEMJP), sem uma data definida para uma reunião futura. Nesse momento, a diretora geral da escola propôs montar uma comissão que envolveria a comunidade quilombola, a direção e educadores, os representantes da Secretaria de Educação, pesquisadores e professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e órgãos governamentais e não governamentais representantes de comunidades quilombolas para discutir os rumos da implantação e implementação de uma educação quilombola na escola.

Embora as lideranças quilombolas tivessem interessadas em participar desse encontro logo no primeiro momento, mas preferiram não participar devido ao fato do andamento do processo de regularização do território quilombola, pois os proprietários se manifestaram contra a regularização das terras encaminhada pela Superintendência

Regional do INCRA na Paraíba, tomando a atenção das lideranças quilombolas neste momento.

Apesar de a situação em que a escola e a comunidade quilombola se encontram, a educadora de Geografia continua tentando trazer contribuições para uma educação diferenciada.

Em nossas últimas conversas informais com a diretora geral, ela nos revelou sua intenção de conseguir, junto às Secretarias de Infraestrutura e de Planejamento da Prefeitura Municipal de João Pessoa, verba para a construção de uma sala que serviria de *Mini-Museu Quilombola de Paratibe*, com o objetivo de guardar todo o material confeccionado por educandos quilombolas ou não e serem utilizados tanto para preservar a memória dos ancestrais dos educandos quilombolas, quanto para serem trabalhados por novos educandos quilombolas ou não, apresentando assim o conhecimento produzido por esses educandos e desmistificando a realidade dos descendentes quilombolas de Paratibe e superando o racismo e toda forma de preconceito.

Muito embora a diretora geral tenha esta intenção, ela nos informou que a referida secretaria diz “não terem verba para a construção e pouco se interessaram” para a construção do museu. A mesma reconhece ainda a importância da estrutura física que a escola tem para atender essa demanda de educandos, já que a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola recomenda a realização, preservação e utilização de material de apoio didático elaborado por educandos quilombolas.

Quando falamos sobre esse episódio com as lideranças quilombolas, fomos informados que as Secretarias acusam a falta de verba, pelo fato talvez de não ter conhecimento que as comunidades quilombolas têm direito a esse tipo de investimento e que o Governo Federal dispõe de recursos financeiros para construir esses empreendimentos, ou talvez seja apenas uma falta de vontade política da atual gestão. Dessa conversa surgiu a possibilidade de tentar construir esse *Mini-Museu Quilombola de Paratibe* na própria CNP. Para tanto, o fato da comunidade quilombola estar em processo de regularização territorial, as lideranças quilombolas preferem não discutir esse tema por conta das tensões políticas e territoriais com proprietários de imóveis dentro da delimitação territorial realizado pelo INCRA.

Embora nós finalizássemos nossos trabalhos de campo por entender tempo suficiente para perceber a contextualização da realidade vivenciada, mas mesmo assim reconhecemos que ainda é necessário um maior acompanhamento nas aulas de

Geografia, na relação escola e comunidade quilombola e nas histórias que investigamos paralelamente para aprofundar nossas análises, no entanto, reconhecemos nossos limites de tempo para apresentar os resultados constatados nesta investigação. Desse modo, partiremos para uma análise mesmo que parcial, por isso não podemos interpretar por completa as verdades sociais que ainda estão escondidas.

4.3 A pesquisa de campo em sala de aula: reflexões sobre o ensino de Geografia e contradições da realidade social

A pouca ou escassa leitura dos educadores de Geografia da EMEFPASSM sobre educação quilombola dificulta o objetivo da contribuição que a Geografia escolar pode trazer para a temática quilombola e antirracista, pois essa falta de formação termina por complicar o avanço dessa nova modalidade de ensino, na qual poderia atender as comunidades quilombolas, especialmente, como já estudamos, em uma realidade que já vem marcada pelo processo de urbanização, desmatamento, redução de seu território e desvalorização de sua memória e de seus valores.

Todavia, mesmo com deficiências teóricas sobre o tema e divergências políticas entre colegas de trabalho, isto não impossibilitou que alguns educadores, incluindo a de Geografia, e membros da direção, tentassem construir essa modalidade de educação a partir de práticas educativas que dessem fundamentação metodológica para o desenvolvimento teórico e prático dessa nova demanda curricular.

As impressões deixadas durante esse tempo de acompanhamento nos surpreenderam, ao visualizar a realidade ainda longe dos anseios dos membros quilombolas e dos educadores interessados em realizar uma educação quilombola, apoiando as bandeiras de lutas dos afrodescendentes e dos quilombolas. O ensino de Geografia se encontra em meio a essa realidade, sem ter objetivos firmes que dialoguem com a comunidade quilombola e em conduzir uma leitura espacial com eles sobre sua comunidade quilombola.

Acreditamos que um das razões para essa situação se deve a alguns fatores, como a falta de um posicionamento/interesse político e curricular por parte da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de João Pessoa em implementar na escola as determinações curriculares para a educação escolar quilombola, assim como o desinteresse em promover uma formação continuada para esses educadores e

quilombolas, garantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e também um desconhecimento sobre as novas demandas curriculares para a modalidade da educação quilombola.

Além das impressões percebidas durante o acompanhamento, os procedimentos metodológicos que foram utilizados em sala de aula também se apresentam como um elemento decisivo para compreender o desenvolvimento das aulas de Geografia. A princípio, apenas observamos as aulas no mês de julho e constatamos as dificuldades e limitações, mas também constatamos o interesse da educadora em buscar novas práticas escolares. Posteriormente, no mês de agosto, além de observar, começamos a participar junto com a educadora de Geografia de suas aulas, contribuindo com um novo olhar para tratar de temas relacionados a educação diferenciada, nesse momento utilizamos mapas, conversas, livro didático, conteúdos extraídos da internet.

A observação e a participação durante as aulas de geografia nos possibilitaram avançar nas pesquisas de campo para desvendar um pouco a realidade socioespacial que os educandos quilombolas estão inseridos.

O campo pesquisado sempre nos releva acontecimentos inesgotáveis que despertam interesses em busca de respostas, a partir da vivência e da participação com os sujeitos pesquisados, inquietações que, em grande parte, não conseguimos responder, exigindo um olhar para além daquilo que mascaradamente parece ser quando teoria e trabalho de campo não podem ser separados.

Seguindo o raciocínio da inesgotável busca por entender a transformação socioespacial e cultural que os educandos quilombolas vivenciam, ressaltamos a fala da educadora de Geografia em entrevista feita em 11 de julho de 2012 mencionada neste capítulo, quando esta comenta sobre a noção de identidade de uma de suas educandas quilombolas, tentando preservar os interesses de sua comunidade e/ou de seu grupo étnico, ao mesmo tempo, proibir que pessoas de fora adentrem a sua realidade. Desse modo, “a atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie” escreve Poutignat que:

[...] é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estrangeiros. Esta ideia implica que não é o isolamento que cria a consciência de pertença, mas, ao contrário, a comunicação das diferenças das quais os indivíduos se apropria para estabelecer fronteiras étnicas (2011, p. 40).

Os educandos quilombolas da escola pesquisada, entendida como um sujeito social e parte do arranjo espacial da comunidade quilombola Paratibe, com seus dramas

socioculturais e étnico-raciais e suas tramas políticas, econômicas e ideológicas, nos faz compreender melhor como é o modo de vida.

E o ensino de Geografia que nos é revelado nas salas de aula dessa escola, que atende educandos oriundos do território quilombola de Paratibe, traduz o contexto socioespacial da realidade em que se encontram os avanços e limites dessa disciplina, resultado de um acúmulo histórico de busca por uma educação que valorize esses quilombolas e os interesses de continuidade dessa luta.

É na escola que o ensino de Geografia pode realizar uma contribuição maior para os desvendamentos sociais que estão camuflados por meio de falsas verdades, que são reproduzidas como a única verdade na escola. Concordando desse modo com as palavras de Moreira quando afirma “[...] que a geografia, através da análise dialética do arranjo espacial, serve para desvendar máscaras sociais [...]” e trazer para o debate as relações sociais que se encontram escondidas por traz dos arranjos espaciais que reproduzem os valores dos grupos dominantes (1982 p. 35). Pois o espaço é genuinamente uma realização do espaço social, não um espaço físico e palpável, mas um espaço produzido e reproduzido, um processo espacial em transformação constante uma construção, destruição e reconstrução viciosa para atender demandas de grupos diversos.

Essa reflexão sobre o que foi percebido em trabalhos de campo na escola analisada, tem como objetivo a busca de um comprometimento com a realidade existente nessa escola. É preciso, sobretudo, assumir a responsabilidade dos discursos políticos sobre o grupo social o qual nós vivenciamos, pois sem dúvida, essa pesquisa diz mais respeito a essa escola e a essa comunidade quilombola a nós mesmos, estrangeiros de seu mundo.

Entretanto, essa pesquisa pode trazer consequências para o grupo pesquisado, por isso, é importante chamar a atenção para se tornar interessante e envolvente, realizando uma pesquisa cujos resultados encontrados atribuem para esses sujeitos investigados, pois os trabalhos de campo sobre a educação quilombola fornecem empoderamento político e ideológico para as comunidades quilombolas, em particular para a CNP.

Todavia, para alcançar esses resultados, Lacoste lembra bem que a pesquisa de campo é “uma prática indispensável, mas não suficiente” para desvendar a totalidade social, limitando-se aos fragmentos espaciais heterogêneos, sendo cedo para saber, a

longo prazo, as consequências desta investigação no âmago desse grupo social quilombola estudado (2006, p. 90).

Concordamos com Kayser (2006), quando este afirma que só com o engajamento na pesquisa de campo é que alguém pode falar algo sobre as fragmentações espaciais da totalidade social, pois é dessa forma que podemos conhecer a situação em que vive a comunidade quilombola estudada.

A situação social percebida nos trabalhos de campo marca uma dinâmica das contradições, que só a partir de diálogos com os sujeitos pesquisados, tanto na escola quanto na comunidade quilombola, nos foi revelada uma realidade, ou ao menos parte dela, na tentativa de romper valores do dia-a-dia ainda calcados em estigmas subversivos sobre o indivíduo negro e quilombola e compreender elementos espaciais, sociais, políticos, econômicos, ideológicos, raciais, culturais e curriculares que poderiam ser proibidos ou até mesmo inexplicáveis em sala de aula.

Durante esses 12 meses acompanhando as aulas da educadora de Geografia e no último mês acompanhando as aulas do novo educador de Geografia, nós pudemos visualizar as preocupações em superar os limites e procurar contribuir para uma educação quilombola, a princípio, por meio de temas e conteúdos que foram mais relevantes para o fortalecimento da identidade territorial quilombola e o combate ao racismo em todo o Ensino Fundamental II, em especial aos 9º anos escolares, posteriormente por meio de eventos escolares que fortaleceram teoricamente os diálogos em sala de aula.

Analizamos assim os conteúdos lecionados em todo o Ensino Fundamental II de maior impacto na formação identitária quilombola, uma vez que nem todos os conteúdos trabalhados em sala de aula foram relacionados ao quilombo Paratibe, ou mesmo não houve participação significativa de educandos quilombolas nos debates.

Entender esses conceitos a partir da realidade socioespacial dos educandos, quilombolas ou não, representa uma valorização do sujeito negro e quilombola e uma superação do racismo mediante o olhar do outro, de uma realidade socioespacial externa. Esses conceitos permitiram repensar a comunidade quilombola Paratibe por meio dos próprios educandos quilombolas, a olhar o quilombo que fazem parte na respectiva deles, não apenas das lideranças e dos seus moradores, muito menos interpretá-lo por intermédio de pesquisas sobre a CNP.

Lembramos bem que uma das conclusões feitas por educandos, destacando os quilombolas, foi o fato de reconhecer que não existe mais paisagem natural no

quilombo, mas apenas humana, assim como a rápida transformação do espaço e do lugar, por conta do fator das construções de prédios residenciais e empresas se instalando no território quilombola. Aconteceram muitas inquietações por parte dos educandos, como exemplo perguntas feitas sobre por que não há mais paisagem natural e por que há construção predial em lugar não permitido. Inquietações essas mostram que a Geografia escolar pode contribuir para responder e mostrar possibilidades de mudanças práticas nos territórios quilombolas. Salientamos aqui que não podemos nos restringir a apenas as comunidades quilombolas, reconhecemos a importância de todas as comunidades tradicionais como as indígenas, ciganas, faxinalenses, das comunidades camponesas como os Sem-Terras e de outros elementos sociais.

Um dos seus objetivos é o de mostrar que as comunidades quilombolas estão espalhadas em todo o território nacional, existindo uma unidade identitária quilombola em comum, mas com uma diversidade étnica-cultural plural, diferente de comunidade quilombola para comunidade quilombola, com suas experiências históricas, socioespaciais e culturais nesses territórios. Outro objetivo é de mostrar que importantes quilombos ao longo da história do Brasil se formaram no nordeste, promovendo uma valorização dos descendentes quilombolas nordestinos, mostrando que a CNP não está isolada na Região Nordeste e que outras comunidades quilombolas também enfrentam problemas e buscam superá-los.

Também ressaltamos as contribuições da disciplina de Geografia quanto à apresentação dos continentes em especial o continente africano, demonstrando assim preocupação em realizar uma continuidade em todo o Ensino Fundamental II sobre o significado da África na vida de todos os educandos da escola.

Nesse momento, a educadora de Geografia apresentou o continente africano como um continente primordial para entender melhor os conceitos trabalhados em sala de aula. Sua apresentação utilizou o mapa-múndi e mapa continental, sua referência geofísica em meios aos outros continentes, demonstrando seu posicionamento junto ao Velho Mundo e às linhas imaginárias (Equador, Meridiano de Greenwich, Trópico de Câncer e de Capricórnio).

Quanto às aulas sobre a formação territorial e populacional salientou suas culturas e valores regionais, procuramos sistematizar no Nordeste como região precursora do atual território e povo brasileiro, no qual as comunidades quilombolas nordestinas são detentoras, em parte, do patrimônio imaterial nordestino. Tratar de temas relacionados à população e cultura brasileira e nordestina se torna estratégico para

uma educação antirracista, promovendo desse modo um diálogo com os educandos no sentido de saber e conhecer um pouco da pluralidade étnico-racial e da diversidade cultural representada pelas comunidades quilombolas.

Trazer para os educandos quilombolas e não quilombolas a noção de que as comunidades quilombolas não permaneceram paradas/estáticas no tempo e no espaço, que se inseriram sim no desenvolvimento da sociedade brasileira, em todos os seus desdobramentos, como no comércio, como na formação de famílias exogâmicas, como nas atividades culturais, como nas forças de trabalho no campo e na cidade, como nos transportes, como nas telecomunicações/informática, entre outros desdobramentos, se torna algo audacioso, refletindo a visão de mundo de que os descendentes quilombolas não são uma espécie de ‘elo perdido’ dos tempos da colonização, no qual seus membros nunca tiveram contato com o ‘progresso’ ou mesmo com a urbanização brasileira e estão escondidos em lugares em que ninguém foi ou sabe da existência daquele lugar, rompendo com essas noções lúdicas, idílicas, romantizadas e preconceituosas.

Ao aludir o quilombo Paratibe nesse contexto populacional e cultural, a educadora de Geografia se preocupou em desmistificar a ideia de que a CNP fosse um quilombo sem história e sem relações sociais, perdida no meio da mata. Nessa desmistificação, procurou evidenciar que os educandos quilombolas são pessoas em uma formação cidadã com valores e costumes herdados dos seus ancestrais, em sua maioria negra e escrava, oriunda do continente africano e que mantém relações sociais com outros grupos sociais na totalidade social.

Devemos lembrar que a maioria da população brasileira é composta pela descendência africana, transformando “[...] o Brasil no segundo país negro do mundo” (SERRANO, 2010, p. 14). Além disso, existe uma grande influência religiosa, cultural, linguística, culinária entre outros atributos hereditários.

Já a pouca relação que a educadora de Geografia referiu as comunidades quilombolas com a realidade latina americana, centrou-se nas formações de territórios de resistências como os quilombos espalhados em todo o a América Latina como destaca Florentino e Amantino que na América Latina “[...] os palenques, quilombos, cumbes, marrons e mainels se constituíam e reconstituíam nas franjas das plantações, minas e cidades” (2012, p. 270).

O olhar, quanto às duas turmas dos 9º anos escolares, verificou em vários momentos relevantes contribuições do ensino de Geografia, por se tratar de uma turma mais amadurecida, ajudou nas práticas escolares para a construção de uma educação

quilombola, sem dúvida foram os 9º anos que a disciplina de Geografia mais contribuiu para essa nova modalidade de educação.

Relatamos vários episódios durante o acompanhamento nas aulas de Geografia no qual a educadora desta disciplina e os seus educandos dialogaram a respeito de conteúdos referentes a temas sobre o quilombo Paratibe. Chamamos a atenção para a participação de todos os educandos, sempre atentos às aulas que trataram da realidade socioespacial de Paratibe.

Foram nos 9º anos escolares que dois de uns dos principais temas de grande relevância para a identidade territorial quilombola foram apresentados, o território e a territorialidade e o continente africano, temas esses que demandou mais tempo e dedicação da educadora de Geografia. Quando apresentamos os conceitos de território e territorialidade e realizamos sua relação com o território e a territorialidade de Paratibe, percebemos a oportunidade de analisar a forma pela qual os educandos quilombolas veem e defendem seu território de pessoas não quilombolas de Paratibe, como também entender o seu modo de vida de forma mais próxima e assim desmistificar os valores culturais.

Nos chama atenção na CNP quanto a sua realidade constituída de um território urbano, os seus membros tentam resistir ao avanço da malha urbana, fato esse que é um atributo específico para manter suas características étnicas culturais, pois “[...] depende da manutenção de uma fronteira” (BARTH, 2011, p. 195). Com a reconfiguração territorial em Paratibe, termina por refletir diretamente em uma mudança cultural de lugar e de sentido, no entanto, a contínua dualidade entre ser quilombola e não ser quilombola permite investigar a origem dessa continuidade e a reconfiguração cultural.

Essa manutenção de suas fronteiras territoriais é parte da valorização da identidade territorial quilombola e do combate ao racismo, no qual, mantém um vínculo histórico, geográfico, cultural, político, étnico e racial direto com o continente africano. A manutenção territorial de Paratibe vem permitir a continuidade da existência material e imaterial desse grupo social como elemento estratégico na sociedade brasileira.

Por isso a necessidade de massificar a importância da África em todo o Ensino Fundamental II. A África vem aqui para dar sentido à origem desse grupo social e permitir a continuidade dos seus ancestrais nesses territórios quilombolas, que são uma espécie de porções do continente africano em solo brasileiro. A análise sobre a África neste momento parte de contribuições de autores que discutem a importância de se

trabalhar o continente africano em sala de aula e sua ligação com os seus descendentes no Brasil.

Fundamentamos-nos inicialmente nas aulas sobre o continente africano mediante a similaridade do continente africano com o Brasil e nas comunidades quilombolas, em especial no quilombo Paratibe, se dá por aspectos naturais e humanos como “[...] o tropicalismo, pela pujança do meio natural, pela multiplicidade cultural e religiosa.” (SERRANO, 2010, p. 13). Tal herança se deve ao tráfico de escravos como bem lembra Souza que os ganhos:

[...] consideráveis tanto para comerciantes europeus e africanos, o tráfico atlântico de escravos cresceu continuamente até a metade do século XIX. É claro que o crescimento da procura por escravos fazia que também crescesse a necessidade de capturar pessoas para escravizá-las, o que acontecia principalmente por meio de guerras e de ataques a aldeias desprotegidas (2007, p. 66).

A partir de então, com o fim do tráfico de escravos no século XIX, além de doenças e problemas com guerra de guerrilhas e dificuldades diplomáticas, desinteressando desse modo a colonização nas Américas, agora as atenções se voltam para a África, que começa:

[...] a ser ocupada pelas potências europeias exatamente quando a América se tornou independente, quando o antigo sistema colonial ruiu, dando lugar a outras formas de enriquecimento e desenvolvimento das economias mais dinâmicas, que se industrializavam e ampliavam seus mercados consumidores. (SOUZA, 2007, p. 154).

Ao lado do olhar histórico, a contribuição geográfica é indispensável e tema central nesta pesquisa, que procura romper com as ideias eurocêntricas, retirando da África o papel de um continente condenado pela desgraça e por tudo que houver de nefasto na humanidade, mas sim de centralizar seu aspecto civilizacional eminentemente tropical. Tendo como proposta mostrar a África como o ‘Berço da humanidade’, no qual presenciou:

[...] a totalidade das suas paisagens naturais colocadas sob intervenção humana durante centenas de milhares de anos. O continente assistiu ao surgimento das primeiras comunidades humanas e, juntamente com elas, das primeiras tecnologias de impacto no meio natural, como a utilização da pedra, do fogo e do arco e flecha. (SERRANO, 2010, p. 75).

Demonstrando que os habitantes africanos transformaram a paisagem para adequar o lugar em que vivem de acordo com suas necessidades materiais e imateriais, reproduzindo constantemente o espaço habitado, pois não se trata de um espaço ‘não tocado’, mas sim de um espaço que vive em uma mutação permanente durante toda a história da humanidade e os descendentes quilombolas são resultado dessa mutação.

Reforçamos as propostas de desmistificação da África com os temas que Ferracini (2012) propõe para serem conduzidas, de forma isolada ou em conjunto, para entender como seus aspectos relacionais com a Geografia escolar, aprofundando-os a partir de assuntos encontrados no livro didático, são alguns dos temas que são interessantes analisarem em sala de aula.

Como exemplo reassaltamos a partilha pelas potências europeias, das independências, da descolonização, da população, da formação dos Estados, dos conflitos étnicos, do subdesenvolvimento econômico, do clima, da vegetação, das riquezas naturais, do potencial ambiental, dos problemas ambientais, relacionando com os calendários agrícolas nas regiões africanas, os fatores climáticos e pluviométricos sobre os rios, lagos, no campo e na indústria, o impacto das atividades humanas sobre os recursos ambientais, a diversidade populacional e sua influência em todo o mundo são alguns temas que podem ser elencados e lecionados em sala de aula.

Mas com os limites teóricos, metodológicos e epistemológicos da educadora de Geografia, reduziu um avanço nas contribuições do ensino de Geografia em uma educação quilombola, apresentando uma necessidade de mais pesquisas acadêmicas e escolar, que faça a geografia dialogar com outras áreas do conhecimento. No entanto para Ferracini (2012), algumas pesquisas geográficas propõe um olhar entre continentes no hemisfério sul, na perspectiva Sul-Sul, ou seja, África-Brasil, que estejam inseridas:

[...] no plano das africanidades e das relações étnico-raciais no território brasileiro já vêm sendo, no entanto, desenvolvidas por alguns geógrafos, que buscam um alinhamento da discussão em Geografia escolar com as questões étnicas, raciais e demais Geografias, para que venham fazer cumprir a determinação da lei. (FERRACINI, 2012, p. 171).

Posteriormente, nas fundamentações sobre o continente africano seria destacado seus aspectos físicos, a geologia com suas formações rochosas e seu relevo, a hidrografia com seus rios, lagos, mares e oceanos, o clima e a vegetação. Procuramos fundamentar esses aspectos seguindo a noção de que a “[...] África impõe-se explicitamente pela vastidão, pela heterogeneidade dos seus dados naturais, pelo caráter compacto que somente ela, no tocante às terras emersas, pode oferecer à nossa visão” (SERRANO, 2012, p. 38). No entanto, continua Serrano (2010), ao advertir para os problemas causados pela exploração das riquezas naturais, destruindo todo o potencial ambiental, poluindo o meio-ambiente, deixando populações locais sem os bens naturais que antes dispunha e continuando na pobreza extrema.

Dentre as várias relações que podem ser destacadas entre a África e Brasil, um fato é relevante: ambos são oriundos do continente Pangeia. Serrano (2010) nos diz que é formado por um relevo de planalto cristalino da Era Pré-Cambriana, apenas prestando a atenção nos contornos de forma coincidente nos litorais. Além disso, o clima e a vegetação da África se assimilam com a do Brasil, com florestas equatoriais e com “[...] regiões de clima quente e úmido, condicionadas pela forte pluviometria, ocorrem florestas equatoriais como a Floresta Guineana, a Floresta do Congo e a Floresta Pluvial de Madagascar [...] do outro lado do atlântico, viceja a Floresta Amazônica” (SERRANO, 2010, p. 55).

Buscamos explorar dentro de nossas limitações esses elementos naturais para mostrar a África de outra forma, que normalmente os educandos não conheciam e que os mapas, livros didáticos e os meios de comunicação mais convencionais como a televisão não mostram, interpretando os aspectos naturais do continente ancestral dos descendentes quilombolas.

Por fim, devemos salientar que mesmos com todos esses conteúdos e temas que foram conversados em sala de aula com os educandos quilombolas ou não em todo o Ensino Fundamental II, percebeu-se a necessidade de ampliar os referenciais teóricos e metodológicos e os posicionamentos políticos e ideológicos, e não ficar restrito exclusivamente aos livros didáticos e ao currículo oficial, tratando de temas importantes ao fortalecimento da identidade territorial quilombola de forma esporádica e espaça.

Debates como a formação da população brasileira, a cultura afrodescendente, as relações entre a África e o Brasil, o conceito de território étnico, se mostra como elementos de base identitária para as comunidades descendentes quilombolas, seja qual for, nesse caso a CNP, que são territórios formados por comunidades de grupos afrodescendentes, que resistiram contra a colonização e atualmente lutam por posicionamento e participação nas decisões políticas para o seu grupo social e/ou grupo étnico.

A Geografia escolar em meio a esse contexto político e educacional vem tentando contribuir dentro dos seus limites constatados na escola, uma participação efetiva e sólida. Mais ainda, que incentive de forma permanente suas contribuições para a implementação de uma educação quilombola.

Embora nossa análise finalize aqui, a inesgotável experiência demonstra a necessidade de ir mais além, de explorar mais os procedimentos metodológicos, de permanecer mais tempo com os sujeitos pesquisados, de enriquecer intelectualmente os

educadores de Geografia e de todo o currículo do Ensino Básico, reconhecemos que ainda falta muito o que ser investigado. A Geografia escolar pode e deve contribuir para que isso aconteça ao desvendar a realidade socioespacial desses educandos e promover a superação do racismo.

Outras palavras sem finalização

Encontrar palavras organizadas para este momento não é algo fácil, porém, é algo que pretendemos mostrar a partir de um olhar que esteve voltado para a realidade trabalhada, reconhecendo os limites postos para tal exercício.

Ao longo desta dissertação tivemos, a partir dos mais variados contatos, a certeza do inacabamento da pesquisa quanto ao olhar geográfico, condicionado a continuar na busca para interpretá-la, desse modo, nos sentimos contemplados por Freire (2011a, p. 52-53), quando diz que “[...] consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado”.

A dinâmica do inacabamento é algo que requer a constante busca para além da realidade oficial, dos valores sociais, político, ideológico, cultural, étnico e racial estabelecidos, requer uma procura em meio aos dilemas sociais para não só dar visibilidade a aqueles que foram abstraídos pelo tempo e pelo espaço geográfico, nem de chocar o antigo mediante o novo, quando o primeiro não aceita uma verdade além da dele, mas de que só é possível sermos iguais na diferença quando descobrirmos que só a inconclusão é o que nos faz sermos seres históricos e espaciais. Portanto, esta pesquisa se configura como um fragmento, do que o ensino de Geografia pode contribuir na educação quilombola, a partir de um estudo de caso. No decorrer da pesquisa não foi difícil perceber as inesgotáveis contribuições que a Geografia escolar pode oferecer a essa modalidade de educação, no entanto, o que também percebemos foi uma busca de tentativas para construir práticas escolares por parte dos educadores de Geografia e de uma parte do currículo escolar.

Nesse sentido, entendemos que cada capítulo foi tratado com o intuito de investigar ao máximo a realidade convvida, e assim entendê-la melhor. Esperamos com esse procedimento, mesmo que de forma inacabada, ter cumprido com os objetivos propostos.

Ao final desta trajetória investigativa, retomamos resumidamente os objetivos postos neste trabalho, ou seja, possibilitar uma melhor compreensão de seus resultados, os avanços mais significativos percebidos apontam para a interpretação de um contexto complexo, dividido politicamente e ideologicamente em quatro sujeitos com posições divergentes e convergentes.

O primeiro sujeito se refere aos educadores e direção da escola pesquisada, em especial aos educadores de Geografia que vem assumindo um papel importante para com uma educação diferenciada e questões étnico-raciais, enquanto outros educadores e servidores da direção escolar não aceitam mudanças no currículo que favoreça valores afrodescendentes. O segundo sujeito se refere às lideranças quilombolas da CNP que, além de estar vivenciando um momento decisivo sobre o processo de regularização fundiária de seu território, não vem conseguindo dialogar com a direção escolar, prejudicando dessa forma um engajamento agendamento curricular direcionado aos valores e a memória dos educandos quilombolas.

O poder público municipal aparece como terceiro sujeito do qual tivemos pouco contato, mas o suficiente para perceber seu posicionamento político pedagógico ainda não esclarecido à escola e às lideranças quilombolas sobre as diretrizes curriculares da educação escolar quilombola do ensino básico. Enfim, o quarto sujeito se apresenta por meio dos educandos quilombolas e os educandos não quilombolas, embora ainda não tenham um posicionamento maduro da realidade socioespacial em que vivem, mas estão postos no meio dessa complexidade política e ideológica verificada no espaço escolar.

Foram diversas as dificuldades para investigar a realidade encontrada, embora soubéssemos que estávamos diante de um contexto minado de interesses, mas necessitado de respostas. Ao longo desta inquirição, vários momentos se mostraram reveladores, porém, alguns desses momentos não foram passíveis de interpretação devido aos limites investigativos encontrados.

A constatação de uma tentativa de diálogo entre a direção da escola e as lideranças quilombolas, mostrou-se em todo o tempo vivenciado, como algo repleto de dúvidas quanto ao futuro de uma educação quilombola e a problemática de seus posicionamentos contrários. Como exemplo podemos citar os eventos escolares ocorridos, deixando visível uma interação deficiente, sem vozes quilombolas, mas apenas momentos culturais criados sobre os mesmos.

Algo que é pertinente destacar nesse momento é o poder público municipal quanto ao contexto tensionado, com sua falta de posicionamento político-pedagógico acerca das diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola na educação básica, resultando tanto em uma ausência que inflama as divergências existentes, quanto uma série de tentativas frustradas no agendamento curricular dessa modalidade de educação diferenciada por parte de educadores e lideranças quilombolas.

Devido a essas razões, a intenção de construir uma educação diferenciada na escola em foco fica comprometida, pois, como se não bastasse as dificuldades elencadas acerca do quilombo Paratibe, também existem uma série de problemas na escola. No entanto, em meio a esse contexto, existem possibilidades viáveis, pois a intenção de alguns educadores é tentar romper e superar essas barreiras.

Contudo, chamamos a atenção para as possibilidades que a Lei 10.639/03 ofereceu para educadora de Geografia ministrar suas aulas, que além de desmistificar preconceito e valores racistas, também pode trabalhar de forma interdisciplinar leituras espaciais das relações raciais. Desse modo, criou uma interação produtiva entre colegas de trabalho e educandos, a fim de interpretar seus posicionamentos étnico-raciais ao longo desta investigação.

Entre os educadores verificou-se um tencionamento político-ideológico e, ao mesmo tempo, um anseio em buscar contribuições que ajudem na experiência dessa educação. Percebemos então, o grande tabuleiro de xadrez bem planejado por alguns grupos contrários e favoráveis a emancipação de uma educação diferenciada. As rupturas são evidentes, os diálogos desencontrados estão visíveis e a falta de conhecimento é dominante, prejudicando de agendamento curricular.

Quanto aos educandos, constatou-se uma maior participação nas aulas como também autoafirmação como negros e descendentes quilombolas entre os educando dos 9º anos escolares. Embora a maioria dos educandos atualmente não pertencem aos descendentes quilombolas, mas que são educandos pobres, mestiços, negros, com necessidades especiais, desestruturados socialmente, economicamente e familiarmente, invisibilizados diante das políticas públicas, segregados espacialmente nas periferias da cidade e que além de terem o direito, também precisam, como todo jovem, do acesso e usufruto da continuidade à educação, serviço estratégico para todos os segmentos da sociedade em especial os mais abandonados pelo Estado, cuja responsabilidade tem por obrigação manter a constante permanência desse direito de forma democrática com todas as suas modalidades.

A disciplina Geografia, diante desse contexto encontrado, pode representar uma ferramenta que mesmo com carências, tenta criar um currículo alternativo de valorização dos educandos quilombolas ou não. Buscando inovações nas práticas escolares que tratam de temas étnico-raciais a fim de revelar olhares sobre os conflitos e contradições permeadas nos territórios quilombolas.

A Geografia escolar demonstrou nesta experiência que seu papel nos estudos étnico-raciais, culturais e em comunidades tradicionais, pode contribuir para que os educandos conheçam a realidade da sua escola e de seu território quilombola, nos fazendo acreditar que suas contribuições não devem ser diferentes em outras escolas quilombolas e em outras que atendem educandos oriundos de territórios quilombolas no Estado da Paraíba ou até mesmo no Brasil.

Focando temas e conteúdos que dizem respeito a construção e fortalecimento da identidade territorial quilombola e na perspectiva de superar visões racistas ainda presentes na escola, a Geografia escolar procura edificar meios pedagógicos e curriculares que apontasse a geografia como um olhar necessário, embora recente, nos debates acerca da educação quilombola.

A pesquisa de campo nos mostrou que embora esta pesquisa tenha chegado ao seu limite, a dinâmica socioespacial que a escola e o quilombo Paratibe estão inseridos, é contínua e inconclusa, precisando de novos olhares, a fim de analisar a totalidade social. A Geografia escolar, com suas contribuições, permite interpretar o que é essa educação e a quem serve, carecendo de mais investigações, já que existe muito que se debater sobre o tema. Desse modo, esta pesquisa não finaliza aqui, existe uma realidade que ainda não foi percebida. Lançamos para adiante novas demandas da Geografia escolar nos estudos das relações raciais em comunidades descendentes quilombolas.

Livros

ALBUQUERQUE, M. A. M. de. Territórios quilombolas: um trabalho possível na escola pública paraibana. In: ROCHA, S. e P. da, FONSECA, I. S. (Org). **População negra na Paraíba**. 1. Ed. Campina Grande: EDUFCG, 2010.

ALONSO, Kátia Morosov. A educação à distância no Brasil: a busca de identidade. In: Oreste Preti. (Org.). **Educação a distância. Inícios e indícios de um percurso**. 1 ed. Cuiabá: EDufmt, 1996, v. 1, p. 57-74.

ANJOS, R. S. A. dos. A África, a Educação Brasileira e a Geografia. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**– Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005a.

_____. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, K. (Org) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

_____. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, R. E. dos (Org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: editora brasiliense, 1986. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho

_____. **Curriculum, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos**. Michael W. Apple, Kristen L. Buras; tradução Ronaldo Cataldo Costa. - Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARAÚJO, E. F. de. **Agostinha – por três léguas em quadra: a Temática Quilombola na Perspectiva Global-Local**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2008.

ARRUTI, J. M. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA. M. de; HERINGER, R. (Org) **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, P. (Org.). **Teorias da etnicidade seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras**. 2 ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011. Tradução de Elcio Fernandes.

BAUER, M. W. ; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Edição:7. Petrópolis: Vozes, 2008. Tradução de Pedrinho A. Guareschi.

BOTELHO, D. Lei nº 10.639/2003 e Educação Quilombola: Inclusão educacional e população negra brasileira. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** São Paulo, Editora Brasiliense, 1985a.

_____. **Identidade e etnia:** construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

_____. Pesquisar – Participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org). **Pesquisa Participante.** São Paulo: Editora Brasiliense, 5ª Ed, 1985b.

CALLAI, H. C. Apresentação. In: CALLAI, H. C (Org). **Educação geográfica:** reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAMPOS, Andreilino. **Do quilombola favela:** a produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia:** a longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2006a.

CAVALCANTE, Y. Y. L. **Paratibe:** herança quilombola e reorganização do espaço agrário-PB. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia de Graduação em Geografia) Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2007.

CAVALCANTI, L. S. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H. C. **Educação geográfica:** reflexão e prática. (Org) Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil / Eliane dos Santos Cavalleiro. – São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Educação e combate ao racismo: desafios frente aos processos de ensino/currículo e escolaridade. In: SANTOS, R. E. dos; et al. (Org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores:** diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Petrópolis: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

CHIZZOTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, año/vol. 16, número 002. Universidade de Minho. Braga, Portugal. 2003, pp-221-236. Disponível em < http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1350495029.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

CICOUREL, A. Teoria e Método em Trabalho de Campo. In: ZALUAR, A. (Org). **Desvendando as Máscaras Sociais.** Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1980.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República:** movimentos decisivos. 7 ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CRUIKSHANK, J. Tradição oral e história oral: revendo algumas questões. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org). **Usos e abusos da história oral**. Edição: 8.ed: Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, 2006.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multi-culturalismo**: racismo e anti-racismo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. Ed. São Paulo; Atlas, 1995.

Dicionário do pensamento marxista / Tom Bottomore, editor; Laurence Harris, V.G. Kiernan, Ralph Miliband, co-editores; [tradução, Waltensir Dutra; organizador da edição brasileira, revista técnica e pesquisa bibliográfica suplementar, Antonio Moreira Guimarães]. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 2001.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: Pallas; FAPESP, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. / Paulo Freire. – 50. ed. rev e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREITAS, S. M. de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GHIRALDELLI JR, P. **História da educação brasileira**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIOCOMELLI, G. **Igreja Viva**: uma análise educativa da ação pastoral popular da arquidiocese da Paraíba (1996-1973). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2001.

GOMES, N. L. ; GONÇALVES E SILVA, P. B. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B (Org). **Experiências étnico-culturais para a formação do professor**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Cultura Negra e Identidade).

GONÇALVES E SILVA, P. B. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA. K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, F. S. **A hidra e os pântanos**: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil, (Século XVII-XIX). São Paulo: Ed. UNESP: Ed. Polis, 2005.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a formação da cultura**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. Tradução de Carlos Nelson Coutinho

HITZEN, P. C. Diáspora, globalização e políticas de identidade. In: SANTOS, R. E. dos (Org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. p. 63.

LACOSTE, Y. **A Geografia** - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988. Tradução de Maria Cecília França.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 22. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed., 2008.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001. Tradução Rubens Eduardo Frias.

LIMA, S. M. B. **Fontes de informação na construção da memória da professora Antônio Socorro da Silva Machado: uma pessoa, uma escola dentro da comunidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia em Biblioteconomia) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2010.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M. ; AMADO, J. (Org). **Usos e abusos da história oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

MARX, K. ; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã** (I-Feuerbach). 5. Ed. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 1986. Tradução de Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2006. Tradução de Alex Marins.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do Trabalho). Tradução de Isa Tavares.

MORAES, A. C. R. **Território e História no Brasil**. São Paulo: EDITORA HUCITEC, 2002.

MOREIRA, R. A geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: MOREIRA, R. (Org) **Geografia: Teoria e Crítica**. O saber posto em questão. Petrópolis: Ed. Vozes, 1982.

MOURA, C. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global Ed., 1983.

MOURA, G. “O Direito à Diferença”. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, L. M. ; REIS, L. V. S. (Org). **Negras Imagens: ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleções Estudos brasileiros; v. 30).

_____. (Org). **O Negro Revoltado**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

OLIVEIRA, P. S. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, P. S. (Org). **Metodologia das Ciências Humanas**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec / UNESP, 1998.

PAULA, B. X. de; PERÒN, C. M. R. A formação docente na perspectiva do combate ao racismo. In: PAULA, B. X. de, PERÒN, C. M. R. A (Org). **Educação, história e cultura da África e Afro-brasileira**. Franca/SP: Ribeirão Gráfica e Editora / Uberlândia/MG: PROEX/UFU, 2008, p. 17-25.

PEREIRA, A. M.; SILVA, J. da. O embrião de uma revolução cultural no Brasil: a implementação da Lei 10.639/03. In: SANTOS, R. E. dos. (Org). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

POUTIGNAT, P. **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2000.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça? In: SANTOS, R. E. dos. (Org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. p. 21-40. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. Tradução de Maria Cecília França.

REIS, J.J.; GOMES, F. S.. Introdução: Uma história de liberdade. In: REIS, J.J.; GOMES, F. S. (Org). **Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia dos Letras, 1996.

ROCHA, S. P. da. **Gente negra na Paraíba oitocentista: População, família e parentesco espiritual**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SANTANA, Jussara Manuela Santos de. **Territorialidade Quilombola: um olhar sobre o papel feminino em Caiana dos Crioulos, Alagoa Grande, PB** / Jussara Manuela Santos de Santana.-- João Pessoa, 2011.

SANTOS, J. R. dos. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. [et al.]. **Território, Territórios:** ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

_____. **O espaço do cidadão.** 7. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007b.

_____. **Território:** Globalização e Fragmentação. / organizadores: Milton Santos, Maria Adélia A. de Souza e Maria Laura Silveira. – 5ª Ed. – São Paulo; Editora Hucitec, 1994.

SANTOS, R. E. dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639/03. In: SANTOS, R. E. dos. (Org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais:** o negro na Geografia do Brasil. 2. Ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009a. p. 21-40. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

SANTOS, S. A. dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.** Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2007.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930 / Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Ser peça, ser coisa: definições e especificidades da escravidão no Brasil In: SCHWARCZ, L. M; REIS, L. V. S. (Org). **Negras Imagens:** ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SERRANO, C. **Memória D'África:** a temática africana em sala de aula. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVESTRE, D. O. ; RODRIGUES, M. F. F. . **A Inserção do Negro na Educação Formal:** Uma Análise do Papel do Estado Brasileiro a partir de Legislações Específicas. 2012. (Relatório de pesquisa).

SKIDMORE, T. E. **Preto no Branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976. Tradução de Raul de Sá Barbosa.

SOUZA, Á. J. de. A formação do professor de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org). **Geografia em perspectiva:** ensino e pesquisa. 3. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SOUZA, M. J. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento In: CASTRO, I. E.; COSTA, P. C. da, CORRÊA, R. L. **Geografia:** Conceitos e Temas. 11ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2008.

SOUZA, M. M. e. **África e Brasil africano**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, V. C. A formação acadêmica do professor de geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. (Org). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ed. Unijuí, 2011.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa e educação de professores. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. Ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

VALENTE, A. L. A Lei 10.639 e seus desafios. In: CUNHA, A. S. A. (Org). **Construindo Quilombos, desconstruindo mitos: a Educação Formal e a realidade quilombola no Brasil**. São Luís, SETAGRAF, 2011.

TAVARES, João de Lira. **Apontamentos para a história territorial da Parahyba**. (volume I), 1909.

Artigos e Sítios da internet

BELLO, J. L. P. **Educação no Brasil: a história das rupturas**, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acessado em: 05/09/2012.

CANTARINO, C. Nova genética desestabiliza idéia de “raça” e coloca dilemas políticos. **ComCiência**: Revista brasileira de Jornalismo científico. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=8&id=51>>. 10/02/2006
Acessado em 01/12/2012.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, território e geografia**. AGRÁRIA, São Paulo, Nº 3, pp. 156-171, 2006b.

CAVALCANTE, R. B.; CRISPIM, S. R. A. **A luta pela educação dos negros: a contribuição de D. Toinha**. ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL: GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS – OLHARES DIVERSOS SOBRE A DIFERENÇA. Outubro de 2011, João pessoa – PB.

CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE e o INSTITUTO SUMAÚMA. **Cartilha de Educação Quilombola: um direito a ser efetivado**. Disponível em: <www.institutosumauma.org.br...cartilha_educacao_quilombola_um_direito_a_ser_efetivado.pdf>. Acessado em: 08/05/2011.

CORREA, G. S. **Conteúdos possíveis a partir da Lei 10.639: as geo-grafias das comunidades remanescentes de quilombo no território brasileiro**. Tamoios. Ano VII. Nº 1, p. 37-50, 2011.

COUTO, M. A. C. Ensinar a geografia ou ensinar com a geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Revista Terra Livre**. São Paulo/SP: Ano 26, V.1, n. 34 - p. 109-124, Jan-Jun/2010.

CUSTÓDIO, E. **História de Paratibe**. Disponível em: <http://wwwparatibepe.blogspot.com.br/2007/07/rio-partibe.html>. Acesso em: 25/05/2013.

EFIGÊNIA, G. **Elaboração de currículo da escola quilombola**. Disponível em: <www.geraldaefigenia.blogspot.com/.../elaboracao-de-curriculo-da-escola-quilombola.html>. Acesso em: 18/03/2013.

FERRACINI, R. **Dialogando geografia acadêmica e escolar: o caso do continente africano**. GeoTextos, vol. 8, n. 2, dez. 2012. R. Ferracini. 165-182.

FERREIRA, R. **Relatos de Campina Grande**. Edições Banabuyê. Esperança-PB, 2012. Disponível em: <http://www.ihgp.net/rau_ferreira/Relatos_de_Campina_Grande.pdf>. Acessado em: 04/09/2012.

FLORENTINO, M. ; AMANTINO, M. **Uma morfologia dos quilombos nas Américas, séculos XVI-XIX**. Hist. cienc. saúde-Manguinhos [online]. 2012, vol.19, suppl.1, pp. 259-297. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v19s1/14.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2013.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Frente Negra Brasileira** completa 80 anos. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2011/09/frente-negra-brasileira-completa-hoje-80-anos/>>. Acessado em: 09/10/2012.

KAISER, B. **O geógrafo e a pesquisa de campo**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 84, p. 93-104, 2006.

LACOSTE, Y. **A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos**. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, nº 84, p. 77-92, 2006.

MARCON, T. **Políticas de ação afirmativa no contexto da sociedade brasileira**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 233, p. 11-33, jan./abr. 2012. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1947/1777>>. Acesso em março de 2012.

MIRANDA, S. A. de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**. Revista Brasileira de Educação, v.17, n. 50, p.369-498, maio-ago. 2012.

MOTT, L. **Os escravos nos anúncios de jornal de Sergipe**. REVISTA DO INSTITUTO HISTORICO E GEOGRAFICO DE SERGIPE, v. 19, n.1, p. 133-147, 1987.

MOVIMENTO NEGRO. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Negro>. Acessado em: 14/10/2012.

MOURA, G Proposta pedagógica. In: **Educação Quilombola**. Salto para o Futuro / TV Escola; SEED-MEC: Boletim 10, junho, 2007.

MUNIZ, R. T. **A pedagogia no quilombo**. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, v.4, n.3, Pub.3, Julho, 2011. Disponível em <<http://www.itpac.br/hotsite/revista/artigos/43/3.pdf>>. Acesso em janeiro de 2012.

NASCIMENTO, O. S. **Proposta de Educação Quilombola para as escolas das comunidades quilombolas do Sapê do Norte**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/271.pdf. Acesso em 15/03/2012.

NUNES, G. H. L. **Educação Quilombola**. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações Para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

OLIVEIRA, A. U. de, FARIA, C. S. de. **O processo de constituição da propriedade privada da terra no Brasil**. Texto apresentado no Encontro dos Geógrafos da América Latina - EGAL de 2009. Disponível em: egal2009.easyplanners.info/area06/6193_OLIVEIRA_ARIOVALDO_UMBELINO_D_E_FARIA_CAMILA_SALLES_DE. Acessado em: 03/12/2012.

PARÉ, M. L.; OLIVEIRA, L. P. de; VELLOSO, A. D'Aqui. **A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO)**. Cad. Cedes, Campinas, Vol. 27, n. 72. p. 215-232, mai/ago, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em julho de 2011.

PORTAL.RAC.COM.BR. **Conselho desenvolve currículo para comunidades quilombolas**. Matéria Disponível em: <<http://portal.rac.com.br/noticias/especiais/educacao/91964/2011/07/27/conselho-desenvolve-curriculo-para-comunidades-quilombolas.html>>. Acesso em: 18/03/2013.

RATTS, A. **Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativa no ensino**. In: Terra Livre. São Paulo: n.34. 1º semestre/2010, p. 125-140.

SANTOS, J. R. dos. **A inserção do negro e seus dilemas**. Projeto Brasil 2020. Parcerias Estratégicas – número 6 – março/1999.

SANTOS, L. R. B. M. dos; BARROS, S. A. P. de. **“Estado da arte da produção sobre história da educação”**: o negro como sujeito na história da educação brasileira. IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” na Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012, p.3476-3485.

SANTOS, M. **Ser negro no Brasil hoje**. Folha de S. Paulo - Mais - Brasil 501 d.c. 07 de maio de 2000. Disponível em: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=527. Acesso em: 15/03/2013.

SANTOS, R. E. dos. **A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação**. Tamoios. Ano VII. Nº 1, p. 4-24, 2011.

_____. **Ensino de Geografia e Currículo: questões a partir da Lei 10.639**. In: Terra Livre. São Paulo: n.34, p. 141-160, 1º semestre/2010.

_____. **Refletindo sobre a Lei 10.639:** possibilidades e necessidades do ensino de Geografia a partir de um tensionamento do Movimento Negro. EGAL 2009b.

SANTOS, S. A. dos. A lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SILVA, G. M. da. **O currículo escolar:** Identidade e Educação Quilombola. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0213.pdf>>. Acesso em: 14/03/2012.

Entrevistas

ENTREVISTA: Dona Antônia. Realizada em fevereiro de 2013.

ENTREVISTA: Estela Maria Reis de Carvalho. Realizada em junho, setembro de 2012 e fevereiro, maio de 2013.

ENTREVISTA: Ivaneide Rosa da Silva Cruz. Realizada em julho de 2012.

ENTREVISTA: Joelma da Costa Santos. Realizada em agosto de 2012.

ENTREVISTA: Joseane Pereira da Silva Santos (Ana). Realizada em junho de 2012 e junho de 2013.

ENTREVISTA: Maria da Penha da Silva Araújo. Realizada em agosto de 2012.

ENTREVISTA: Roberto da Silva Santos (Pelé). Realizada em outubro de 2012 e fevereiro de 2013.

Legislação e Documentos

BRASIL. **A Constituição e o Supremo** [recurso eletrônico] / Supremo Tribunal Federal. – 4. ed. – Brasília : Secretaria de Documentação, 2011a.

_____. ACTOS DO PODER EXECUTIVO. **DECRETO Nº 7.030 – de 06 de setembro de 1878.** Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-norma-pe.html.pdf>>. Acesso em: 03/09/2012e.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. In: NOGUEIRA, O. **Constituições Brasileiras:** 1891. Brasileira: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001b.

_____. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. In: In NOGUEIRA, O. **Constituições Brasileiras:** 1824. Brasileira: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, 2001a.

_____. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho.** Brasília: OIT, 2011b.

_____. **DECRETO Nº 1.331 A – de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas3/Imperio/artigo_004.html.pdf>. Acesso em: 03/09/2012d.

_____. **Decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para assuntos Jurídicos. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm>. Acesso em: 07/09/2012g.

_____. **Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002** Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 07 de junho de 1989 sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Senado Federal, em 20 de junho de 2002.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em 07/09/2012.

_____. **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO - CNE/CP.** Brasília/DF 3/2004, aprovado em 10/3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/leap/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>>. Acessado em: 19/09/2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) na seção 1 de nº 224, quarta-feira, 21 de novembro de 2012j.

_____. **Edital da Superintendência Regional do Incra no Estado da Paraíba torna público o Processo Administrativo nº 54320.001383/2007-24 que trata da regularização fundiária das terras da Comunidade Negra Paratibe.** Publicado no Diário Oficial da União (D.O.U) na Seção 3, de nº 248, quarta-feira, 26 de dezembro de 2012b

_____. **História da educação no Brasil:** Período Imperial. Lei de 15 de outubro de 1827. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm>. Acesso em 03/09/2012c.

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

_____. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 07/09/2012f.

_____. **Instrução Normativa nº 57 de 20/10/2009 / INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (D.O.U. 21/10/2009) - Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=212699>>. Acesso em: 07/09/2012h.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/idnex.php?option=com_content&view=article&id=13788%3Adiversidade_etnico-racial&catid=194%3Asecad_educacao_continuada&Itemid=913>. Acessado em: 15/08/2012i.

_____. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade Quilombola de Paratibe** - João Pessoa – Paraíba; Serviço de Regularização de Territórios Quilombolas do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, 2012a.

JORNAL ARGOS PARAIBANO: jornal político, literário e comercial (segunda-feira) 13 de fevereiro de 1854, nº 168. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/jornais/efolhetins/acervo/PERIODICOS_PARAIBANOS/1826%20A%201959/ARGOS%20PARAHYBANO_13-02-1854.pdf>. Acessado em: 04/09/2012.

Apêndice 01

Entrevista Semiestruturada - Educandos nº:_____ Data _____

1.1- Identificação pessoal:

Nome do entrevistado:_____

Endereço: _____

E-mail: _____ Telefone: _____ Idade _____

1.2- Escolaridade:

Ensino Fundamental II	6º	7º	8º	9º
Turmas	A () B () C ()	A () B ()	A () B ()	A () B ()

1- Você estuda nesta escola desde quando?_____

2- Você tem algum parente estudando nesta escola? Se responder “Sim” especifique qual?

Sim () _____

Não ()

3- Você tem dificuldades para fazer o trajeto até a escola? Se responder “sim” cite algumas dessas dificuldades?

Sim ();

Não ()

4- Como você avalia o desempenho das referidas disciplinas:

Categoria/ Disciplinas	Geografia	História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros
Ruim	()	()
Desinteressante	()	()
Tediosa	()	()
Cansativa	()	()
Desinteressante	()	()
Boa	()	()
Interessante	()	()
Extrovertida	()	()

Empolgante	()	()
Importante	()	()
Aprende coisas novas	()	()
Não sabe dizer	()	()

5- Como você avalia a capacidade dos(as) professores(as) de:

Categoria/Professores(as)	Geografia	História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros
Desinteressado(a)	()	()
Desinformado(a)	()	()
Desencorajado(a)	()	()
Tedioso(a)	()	()
Interessado(a)	()	()
Esforçado(a)	()	()
Extrovertido(a)	()	()
Domina o conteúdo	()	()

6- Você já participou de **atividades extraclasses da disciplina Geografia/História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros** na comunidade quilombola?

Sim (); Não ()

7- A professora da disciplina Geografia/História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros **leciona conteúdos geográficos/étnico-raciais relacionados a comunidade quilombola Paratibe?**

Sim (); Não ()

Se responder “sim” quais são?

Meio-Ambiente (); Geografia Humana (); Geografia Física ()

8- A disciplina Geografia/História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros é importante para sua formação cidadã?

Sim (); Não ()

9- A professora da disciplina Geografia/História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros comenta a importância da geografia/étnica-racial na Comunidade Negra Paratibe?

Sim (); Não ()

1.3- Família e Comunidade:

10- Marque com “X” o tipo de renda de sua família:

Renda familiar	Fábrica	Campo	Serviço/Comercio	Funcionário Público	Outros
Emprego formal	()	()	()	()	()
Emprego informal ()					
Aposentadoria dos avós ()					

Outros: _____

11- Você reside em uma propriedade com quantas famílias? _____

12- Na sua casa tem água encanada? Sim () Não ()

Se não, como faz para abastecer a casa: () Carro pipa; () Carrega água em baldes de açudes ou rios; () Utiliza carroça; () Poço; () Cisterna; () Outros:

13- Existe falta de água em sua casa?

Sim (); Não ()

14- Se “sim” qual sua frequência?

Raro (), Difícil (), Normal (), Constante (), Bastante ()

15- Tem luz elétrica: Sim () Não ()

Se sim, há quanto tempo? _____

16- Quanto ao deslocamento dentro da comunidade quilombola Paratibe existem:

Ruas calçadas (); Avenidas (); Rodovias Estaduais (); Rua não calçada ()

17- Existe construção predial na comunidade quilombola Paratibe?

Sim (); Não ()

18- Qual sua intensidade?

Muito forte (); Forte (); Médio (); Fraco (); Muito Fraco ()

19- Existe coleta de lixo regular?

Sim (); Não ()

20- Tem acesso à Internet

Sim (); Não ()

21- Existe vegetação nativa na comunidade?

Sim (); Não ()

1.4- Origem da família:

22- Marque com “X” quais desses parentes seu é **natural** de qual Estado, de qual Cidade, de qual Bairro e se pertence a Comunidade Negra Paratibe?

Parentes	Estado	Cidade	Bairro Paratibe	Outro Bairro	Comunidade Negra Paratibe
Bisavô					
Bisavó					
Avô					
Avó					
Pai					
Mãe					
Tio					
Tia					
Primo					
Prima					
Você					

1.5- Transporte:

23- Marque com "X" o meio de transporte que utiliza para ir e voltar da escola?

A pé (); Carro (), Moto (); Ônibus (); Bicicleta (); Carroça ()

24- Marque com "X" o meio de transporte que utiliza para se deslocar dentro da comunidade quilombola?

A pé (); Carro (), Moto (); Ônibus (); Bicicleta (); Carroça ()

1.6- Descendência de Identidade Étnico-Racial:

25- Grupo étnico-racial que se reconhece:

Negro	Indígena	Branco	Mestiço e/ou Pardo
()	()	()	()

26- Você se auto-reconhece descendente dos antigos quilombolas (pertencente aos atuais descendentes quilombolas):

Sim (); Não ()

27- Qual parente seu que é descendente quilombola:

Bisavô	Bisavó	Avô	Avó	Pai	Mãe	Tio	Tia	Irmão	Irmã
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

Primo	Prima	Nenhum	Não sabe
()	()	()	()

28- Você já sofreu algum tipo de preconceito étnico-racial? Se a resposta for “sim” responda a seguinte: () Sim () Não

Qual o local: Escola (); Em casa (); Igreja (); Na Comunidade (); Outros ()

29- Você já sofreu algum tipo de preconceito por se considerar descendente quilombola? Se a resposta for “sim” responda a seguinte: () Sim () Não

Qual o local: Escola (); Em casa (); Igreja (); Na Comunidade (); Outros ()

Entrevista Semiestruturada - Educadores nº:_____ Data

1- Identificação pessoal:

Nome do entrevistado

E-mail: Data Nascimento ou Idade

Função na escola:

Sem graduação () Graduação incompleta () Graduação () Especialização () Mestrado () *em*. Doutorado ()

Instituição em que fez a graduação/pós-graduação:

Curso: Há quantos anos exerce a função na escola?

Grupo étnico-racial que se reconhece: Negro (); Indígena (); Branco (); Mestiço e/ou Pardo ()

2.1- Situação Escolar:

1- Você tem dificuldades para lecionar nesta escola? Se “sim”, quais são as dificuldades?

a) Sim ()

b) Não ()

2- Com que anos escolares no Ensino Fundamental II trabalha? Se responder “sim” em qual ano escolar? () 6º ano; () 7º ano; () 8º ano; () 9º ano

a) Sim ()

b) Não ()

3- Você costuma realizar algum tipo de atividade extraclasse? Se “sim” cite qual e a área onde foi realizado?

a) Sim ()

b) Não ()

4- Você já presenciou alguma manifestação de preconceito étnico-racial em sala de aula? Se “Sim” Como você mediu esse conflito?

a) Sim ()

b) Não ()

2.2- Situação Escolar na Comunidade:

5- Você sabe se a escola está inserida em um território quilombola chamado Comunidade Negra Paratibe?

a) Sim() b) Não()

6- Você sabe se a Comunidade Negra Paratibe foi reconhecida pela Fundação Cultural Palmares (FCP)?

a) Sim () b) Não ()

- 7- Você conhece o processo de titulação quilombola da comunidade?
a) ☐ Sim b) ☐ Não
- 8- Qual é a sua avaliação a respeito?
a) ☐ Positiva b) ☐ Negativa c) ☐ Não sabe/Não soube responder
- 9- Você conhece esta comunidade?
a) ☐ Sim b) ☐ Não
- 10- Você conhece ou mesmo vivenciou a história dessa comunidade?
a) Sim ☐ b) Não ☐
- 11- Você participa de algum tipo de atividades nessa comunidade? Se “sim” quais são e por quê?
a) Sim ☐
b) Não ☐
- 12- Você conhece a Lei 10.639/03?
a) Sim ☐
b) Não ☐
- 13- Como você compreende a importância da Lei 10.639 de 2003 para a escola e para a comunidade quilombola Paratibe?
- 14- Você conhece a Educação Quilombola? Se responder “sim”, para você o que é Educação Quilombola?
a) Sim ☐
b) Não ☐
- 15- Você participou de alguma formação continuada pedagógica sobre o ensino de Educação Quilombola? Se responder “sim”, informe quando, onde, quem ofereceu o curso e o que foi discutido e aprendido na formação continuada pedagógica.
a) Sim ☐
b) Não ☐
- 16- O livro didático da disciplina que ministra, atende suas expectativas e dos alunos?
a) Sim ☐ b) Não ☐
a) Porque?
b)
- 17- Você já realizou experiências de ensino/aprendizagem da escola em Paratibe com outras escolas de comunidades quilombolas? Se “sim” quais foram as comunidades quilombolas, quando e com quais objetivos?
a) Sim ☐

b) Não ☐

18- Você já realizou experiências de ensino/aprendizagem da escola com a Comunidade Negra Paratibe? Se “sim” comente sobre essa atividade?

- a) Sim ()
- b) Não ()

19- Você demonstra interesse teórico e prático em dar continuidade numa agenda curricular que contemple a comunidade quilombola Paratibe por meio da Educação Quilombola?

- a) Sim ()
- b) Não ()

2.3- A Geografia escolar na Educação Quilombola:

20- Você ensina geografia apenas a partir dos conteúdos do livro didático adotado pela escola? Se responder “não”, qual é a outra atividade que você utiliza para ensinar geografia? Se a resposta for negativa, responda e pergunta de número “22”.

- a) Sim () b) Não ()
 - b) Porque? _____
-

21- A partir das atividades que você utiliza mencionadas acima para ensinar geografia, você desenvolveu ou ainda desenvolve discussões das categorias de análise da geografia para compreender a realidade espacial da comunidade quilombola com os estudantes?

- a) Sim () b) Não ()

22- Você já desenvolveu ou ainda desenvolve atividades em classe e/ou extraclasse que discutam conteúdos de geografia (humana e física) e meio-ambiente relacionadas a realidade vivenciada pela comunidade quilombola? Se a resposta for afirmativa, responda a pergunta de número “24”.

- a) Sim () b) Não ()

23- Essas atividades em classe e extraclasse foram desenvolvidas em parceria com a direção e com professores de outras disciplinas?

- a) Sim () b) Não ()

24- Qual sua compreensão da importância da Geografia escolar para a Educação Quilombola?

25- Você vivenciou as transformações históricas e espaciais que ocorreram na comunidade quilombola Paratibe?

- a) Sim () b) Não ()

26- Você demonstra interesse teórico e prático em dar continuidade um currículo que contemple a comunidade quilombola Paratibe por meio da Educação Quilombola?

Sim () b) Não ()

Apêndice 03

Entrevista Aberta (Gestão Administrativa):

- 1- Comente sobre sua gestão na direção da escola, quando começou, os problemas e dificuldades, as conquistas e os projetos futuros na escola?
- 2- Explane sobre o que é e a importância da implementação formal da Lei 10.639/03 e da Educação Quilombola no currículo escolar da Escola Municipal Professora Antonia Socorro da Silva Machado para a Comunidade Negra Paratibe, considerando os fatores prós e contra do processo de implementação?
- 3- Explique como o processo de expansão da malha urbana sobre a comunidade quilombola pode influenciar/prejudicar a construção da identidade territorial quilombola?

Apêndice 04

Entrevista Aberta (Educador):

- 1- Explique como começou a exercer sua profissão de professor(a) nesta escola, considerando os problemas e desafios encontrados na escola, as dificuldades dos colegas professores e dos estudantes em seguir um currículo autônomo?
- 2- Comente acerca da experiência em lecionar sua disciplina, considerando o livro didático adotado este ano, a cultura quilombola urbana e a proposta curricular adotado pela escola?
- 3- Fale sobre a importância de sua disciplina no fortalecimento da identidade territorial quilombola, assim como no combate ao racismo e a uma inclusão social?
- 4- Explique como o processo de expansão da malha urbana sobre a comunidade quilombola pode prejudicar a construção da identidade territorial quilombola?

Anexo 01: Quadro atual da política de regularização de territórios quilombolas no INCRA

	MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA DIRETORIA DE ORDENAMENTO DA ESTRUTURA FUNDIÁRIA COORDENAÇÃO GERAL DE REGULARIZAÇÃO DE TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS - DFO
QUADRO ATUAL DA POLÍTICA DE REGULARIZAÇÃO DE TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS NO INCRA	
Processos Abertos Trata-se da abertura do processo administrativo no âmbito do INCRA, devidamente autuado, protocolado e numerado. O processo poderá ser iniciado de ofício pelo INCRA ou a requerimento de qualquer interessado, das entidades ou Associações representativas de quilombolas. Pode ser feito pela simples manifestação da vontade da parte, apresentada por escrito ou verbalmente, caso em que será reduzida a termo por representante do INCRA. Na atualidade existem 1.254 processos abertos em todas as Superintendências Regionais, à exceção de Roraima, Marabá-PA e Acre.	
Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID É um relatório técnico produzido por uma equipe multidisciplinar do INCRA, criada por Ordem de Serviço. Sua finalidade é identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelas remanescentes das comunidades dos quilombos. O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; levantamento fundiário; planta e memorial descritivo do perímetro da área reivindicada pelas comunidades remanescentes de quilombo, bem como mapeamento e indicação dos imóveis e ocupações lineares de todo o seu entorno; cadastramento das famílias remanescentes de comunidades de quilombos; levantamento e especificação detalhada de situações em que as áreas pleiteadas estejam sobrepostas a unidades de conservação constituídas, a áreas de segurança nacional, a áreas de faixa de fronteira, terras indígenas ou situadas em terrenos de marinha, em outras terras públicas arrecadadas pelo INCRA ou Secretaria do Patrimônio da União e em terras dos estados e municípios; parecer conclusivo. Após a sua conclusão, o mesmo deve ser aprovado pelo Comitê de Decisão Regional - CDR e ser publicado na forma de Edital, por duas vezes consecutivas nos Diários Oficiais da União e do Estado, assim como afixado em mural da Prefeitura. Na atualidade existem 157 Editais de RTID publicados, totalizando 1.549.499,6783 hectares em benefício de 21.628 famílias.	
Portaria de Reconhecimento do Território Após a publicação do RTID decorre um prazo para o recebimento de eventuais contestações de interessados particulares ou outros órgãos governamentais. Caso haja contestações, estas serão analisadas e julgadas pelo CDR, ouvindo os setores técnicos e a Procuradoria Regional. Da decisão contrária, cabe recurso ao Conselho Diretor do INCRA. Se forem procedentes, o Edital publicado precisa ser retificado e republicado, caso contrário, o RTID é aprovado em definitivo. A partir daí, o Presidente do INCRA publica Portaria reconhecendo e declarando os limites do território quilombola. A Portaria de Reconhecimento do Território Quilombola é publicada no Diário Oficial da União e do Estado. Na atualidade, existem 73 Portarias publicadas, totalizando 302.885,1252 hectares reconhecidos em benefício de 6.552 famílias.	
Decreto de Desapropriação por Interesse Social No caso do território se localizar em terras públicas, esta etapa é desnecessária. Em sendo terras da União, esta será titulada pelo INCRA ou pela SPU. Em sendo terras estaduais ou municipais, a titulação cabe ao respectivo ente da federação. Por outro lado, no caso da área quilombola estar localizada em terras de domínio particular é necessário que o Presidente da República edite um Decreto de Desapropriação por Interesse Social de todo o território. A partir daí, cada propriedade particular pertencente a não quilombola da área deverá ser avaliada por técnico do INCRA, após o que será aberto o respectivo procedimento judicial de desapropriação e indenização do(s) proprietário(s). A indenização se baseia em preço de mercado e ocorre em dinheiro, pagando-se o valor da terra nua e das benfeitorias para os títulos válidos e apenas das benfeitorias no caso de títulos inválidos ou área de domínio sem título correspondente. Na atualidade existem 53 Decretos publicados, desapropriando 515.456,0822 ha em benefício de 6.080 famílias.	
Títulos Emitidos Na regularização fundiária de quilombo, esta é a última etapa do processo e ocorre após os procedimentos de desinstituição do território. O título é coletivo, pró-indiviso e em nome das associações que legalmente representam as comunidades quilombolas. Não há ônus financeiro para as comunidades e obriga-se a inserção de cláusula de inalienabilidade, imprescritibilidade e de impenhorabilidade no título, o qual deverá ser registrado no Serviço Registral da Comarca de localização do território. Devido às diferenças de normatização, alguns títulos emitidos antes de 2004, pela Fundação Cultural Palmares, ainda se encontram na fase de desinstituição. Na atualidade existem 139 títulos emitidos, regularizando 995.009,0875 hectares em benefício de 124 territórios, 207 comunidades e 12.906 famílias quilombolas, assim distribuídos: - De 1995 a 2002 foram expedidos 45 títulos regularizando 775.321,1193 hectares em benefício de 42 territórios, 90 comunidades e 6.771 famílias quilombolas. Estes títulos foram expedidos por: FCP (13), FCP/INTERBA/COA-BA (2), INCRA (6), ITERPA (16), ITERMA (4), ITESP (3) e BEHAF-RJ (1). Destes, 2 títulos do ITERPA foram expedidos a partir de parceria (técnica e/ou financeira) com o INCRA/MDA. - De 2003 a 2010 foram expedidos 75 títulos regularizando 212.614,8680 hectares em benefício de 66 territórios, 99 comunidades e 5.147 famílias quilombolas. Estes títulos foram expedidos por: INCRA (15), INTERPI/INCRA (5), SPU (2), ITERPA (30), ITERMA (19), ITESP (3) e IDATERRA-MS (1). Destes, 16 títulos do ITERPA e 14 do ITERMA foram expedidos a partir de parceria (técnica e/ou financeira) com o INCRA/MDA. - De 2011 a 2012 foram expedidos 19 títulos regularizando 7.073,1002 hectares em benefício de 17 territórios, 18 comunidades e 988 famílias quilombolas. Estes títulos foram expedidos por: INCRA (5), ITERJ (1), ITERMA (12) e Iterpa (1).	
Atualizado em 21/05/2013	Fonte: INCRA-DFO Autorizada a reprodução, desde que citada a fonte.

Anexo 02: Certidão de Autorreconhecimento



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

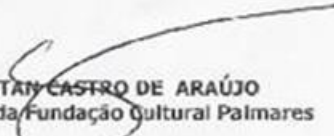
CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 1º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, **CERTIFICA** que a **Comunidade Negra de Paratibe**, localizada no município de João Pessoa, Estado da Paraíba, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 006, Registro n. 658, fl. 168, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, **É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.**

Declarante(s):
Joseane Pereira da Silva Santos – CPF/MF nº 012.041.274-84
Maria de Nazaré Pereira da Silva – CPF/MF nº 734.712.324-00
Iosinaldo Antônio da Silva – CPF-MF nº 874.447.044-49
Ana Maria da Silva – CPF/MF nº 079.367.934-61
Josenilde América da Silva – CPF/MF nº 033.080.264-06

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.)....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e extraí. Brasília, DF, **11 de julho de 2006.**

O referido é verdade e dou fé

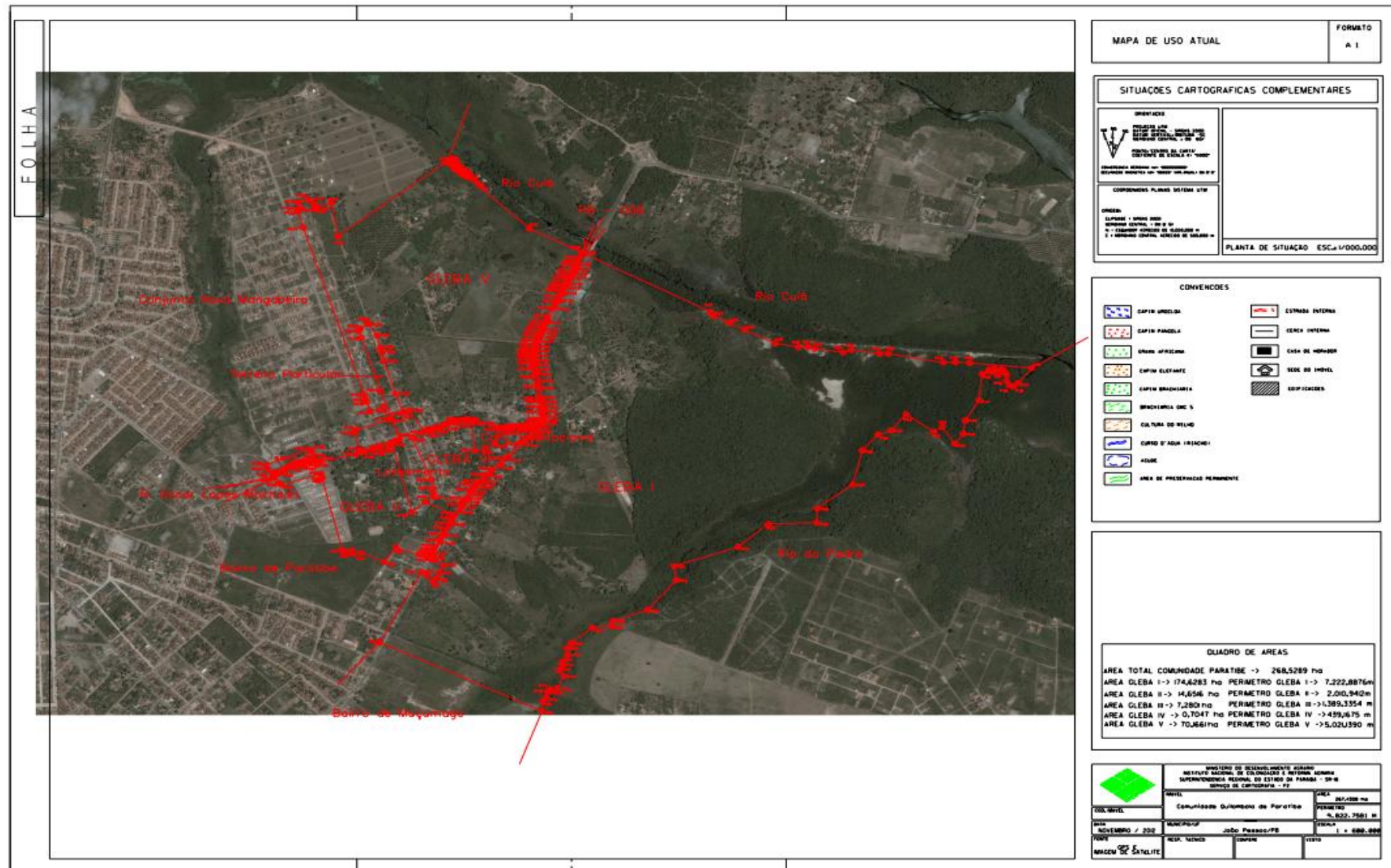

UBIRATAN CASTRO DE ARAÚJO
Presidente da Fundação Cultural Palmares

SBN Quadra 32 – Ed. Central Brasília – CEP: 72040-804 – Brasília – DF – Brasil
Fone: (0 XX 61) 3424-0105/(0 XX 61) 3424-0137 – Fax: (0 XX 61) 3326-0242
E-mail: chefiade gabinete@palmares.gov.br <http://www.palmares.gov.br>

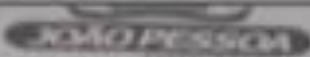
"A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (Wally Savamda)

Fonte: Cedido uma cópia por cortesia da Antropóloga do INCRA Maria Éster Fortes

Anexo 03: Delimitadas e demarcadas do RTID realizada pelo INCRA sobre o Território Quilombola de Paratibe



Anexo 04: Normas Internas da EMEFPASSM


ESTADO DA PARAIBA
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES
ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA ANTONIA DO SOCORRO
SILVA MACHADO

Normas Internas

Com base no Regimento Interno desta Instituição de Ensino, Capítulo III, que trata das proibições, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a ANTONIA DO SOCORRO SILVA MACHADO, usando das suas atribuições, que lhes são outorgadas, come sendo:

Art. 24.^o - É vedado ou (proibido) ao aluno:

VII - Não usar aparelho de telefonio móvel (celular) em sala de aula, assim como nas demais dependências, com intuito de não causar transtorno as suas normativas, com exceção do pessoal do noite, que por sua vez deve desligar os seus respectivos aparelhos, durante o período da aula, para que não venha incomodar o ritmo do ensino aprendizagem.

Esta norma entra em vigor a partir desta data.

João Pessoa, 24 de abril de 2012

 Prof. ^a Emília Maria Reis de Carvalho Diretora Titular	 José Alfredo SOARES Coordenador Pedagógico
---	---