

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE

ÉLIDA JOYCE DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE JATOBÁ: Práticas
Pedagógicas e Fazeres Quilombolas**

MOSSORÓ - RN
2019

ÉLIDA JOYCE DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE JATOBÁ: Práticas
Pedagógicas e Fazeres Quilombolas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal Rural do Semiárido e o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha: Ensino de Ciências Humanas e Sociais.

Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.

Coorientadora: Dra. Eliane Anselmo da Silva.

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

- O48 Oliveira, Élide Joyce.
 Educação escolar quilombola na comunidade Jatobá : práticas pedagógicas e fazeres Quilombolas / Élide Joyce de Oliveira – Mossoró, RN, 2019.
 101 f.
- Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semiárido, 2019.
 Orientador: Dr. Guilherme Paiva de Carvalho.
1. Educação Quilombola. 2. Quilombos. 3. Comunidade quilombola. I. Título.
- CDU: 37:94(81).027

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

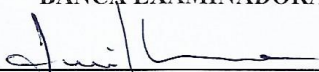
ÉLIDA JOYCE DE OLIVEIRA

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA COMUNIDADE JATOBÁ: Práticas
Pedagógicas e Fazeres Quilombolas

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora
constituída pelo programa de Pós Graduação em Ensino, da
associação UERN/IFRN/UFERSA, requisito para obtenção de
título de mestre em Ensino. Área de concentração Ciências
Humanas e Sociais.

Aprovada em: 10/09/2019

BANCA EXAMINADORA



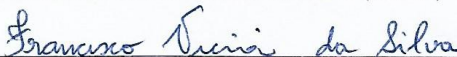
Prof. Dr. Guilherme Paiva de Carvalho (Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



Prof. Dra. Eliane Anselmo Da Silva (Coorientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



Prof. Dra. Ana Maria Moraes Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)



Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva
Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA)

Aos meus pais Jenner Rodrigues; Elizaneide Xavier por todo amor e dedicação. Aos moradores do Jatobá e a Unidade de Ensino Lauro Maia por terem feito essa pesquisa possível; Aos orientadores Guilherme Paiva e Eliane Anselmo pelas contribuições.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os moradores do Jatobá por terem me recebido, aberto as portas das suas casas e compartilhado suas histórias para comigo. A todos que fazem a Unidade de Ensino Rural Lauro Maia por terem partilhado suas experiências e tornado esse trabalho mais rico.

Aos orientadores Guilherme Paiva e Eliane Anselmo, pela dedicação e por colaborar com esse trabalho.

A Deus pelo Dom da vida, pelas bênçãos recebidas a cada dia e de onde vem a força e a coragem para enfrentar os desafios diários. Agradeço a Nossa Senhora, que sempre esteve ao meu lado com seu amor de mãe incondicional.

Agradeço a família pelo apoio e incentivo, em especial aos meus amados pais Elizaneide Xavier e Jenner Rodrigues. As minhas irmãs Antônia Edsonara e Eduarda Saionara, pela fraternidade que nos fortalecem. Aos meus avós Isaura Xavier, João Calixto, Maria das Graças e Agemiro, pelo abraço cada vez que chego, pelo apoio de sempre. Aos meus tios/as, primos/as por terem me ajudado nesse caminho. Aos meus bisavós Maria e Luiz (*In memorian*).

Aos professores que estiveram presentes durante essa caminhada, por terem concebido momentos de troca e reflexões.

Aos colegas de POSENSINO, agradeço por terem compartilhado as alegrias e angústias vivenciadas. Em especial, agradeço a Daiane, Rafaela, Katamara por terem facilitado meu percurso a Universidade. Sem vocês, não seria possível. Gratidão a Brenda e Adriel pelas felicidades e anseios compartilhados.

Em Patu/RN, minha gratidão a família de Fia e Maykon, pelo acolhimento e hospedagem, durante a pesquisa de campo. Não tenho como retribuir o afeto e o cuidado de vocês.

Aos amigos/as do eterno tempo, agradeço pelo riso, pelo afeto e pala torcida, em especial a Katia Kamila (*In memorian*) que, durante essa caminhada, nos deixou ainda sem encontrar explicações o que me conforta é saber que você está em um lugar de luz. Obrigada por tudo.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente contribuíram para tornar essa pesquisa possível.

RESUMO

Este trabalho tem como proposta analisar como a Educação Escolar Quilombola vem sendo desenvolvida como modalidade de ensino na Unidade de Ensino Rural Lauro Maia, localizada na comunidade quilombola do Jatobá, município de Patu/RN. Procuramos analisar as práticas Pedagógicas da Unidade de Ensino Rural Lauro Maia, além disso, também contextualizar historicamente a comunidade, ressaltando as suas vivências e experiências no dia a dia. A introdução teórica deste estudo trouxe a conceituação de quilombo e a apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a partir da qual fizemos uma abordagem sobre currículo e a importância de trabalhar a diversidade e suas significações no ambiente escolar. Apresentamos elementos percebidos no processo de pesquisa junto à comunidade do Jatobá, abordando as especificidades dos remanescentes quilombolas do Jatobá. Procuramos perceber o dia a dia por meio de observações e conversas informais com pessoas da comunidade. Discutimos, na sequência, a relação escola, família e comunidade. Com isso, destacamos como as práticas pedagógicas são desenvolvidas pelos professores da comunidade quilombola e se atendem às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Os métodos para a realização deste trabalho abrangem desde pesquisas bibliográficas a pesquisa de campo, optamos pela etnografia terá como procedimentos: observação, conversas informais, entrevistas com professores e pais de alunos/as e estudo de documento como o Projeto Político Pedagógico. Assim, o resultado mostra que a Educação Escolar Quilombola enfrenta muitos desafios para ser implantada no chão da escola. No caso da UERLM, as ações pedagógicas não estão alinhadas com as da comunidade quilombola do Jatobá, uma vez que a escola não tem seguido o que é estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola. Percebemos que não existe uma integração entre escola, família e comunidade, os mesmos não participam do Projeto político pedagógico o que tem dificultado a construção de identidades positivas.

Palavras-chave: Escola. Ensino. Educação Quilombola. Quilombo.

ABSTRACT

This work has as proposal to analyze how Quilombola School Education has been developed as a teaching modality in the Lauro Maia Rural Education Unit, located in the quilombola community of Jatobá, in the city of Patu / RN. We tried to analyze the pedagogical practices of the Lauro Maia Rural Education Unit, in addition to contextualize historically the community, highlighting their daily experiences. The theoretical introduction of this study brought the concept of quilombo and the presentation of the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education, from which we made an approach about curriculum and the importance of working diversity and its meanings in the school environment. We present perceived elements in the research process with the Jatobá community, addressing the specificities of the remaining Jatobá quilombolas. We tried to understand daily life through observations and informal conversations with people in the community. We then discuss the relationship between school, family and community. Thus, we highlight how the pedagogical practices are developed by teachers of the quilombola community and if they are in accordance with the recommendations of the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. The methods for carrying out this work range from bibliographic research to field research. Thus, the result shows that Quilombola School Education faces many challenges to be implanted on the school floor. In the case of UERLM, the pedagogical actions are not aligned with those of the quilombola community of Jatobá, since the this school has not followed what is established by the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. We realize that there is no integration between school, family and community, they do not participate in the Political Pedagogical Project which has hindered the construction of positive identities.

Keywords: School. Teaching. Quilombola Education. Quilombo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa de localização da Comunidade Quilombola do Jatobá.....	48
Figura 2 - Comunidade Quilombola do Jatobá.....	49
Figura 3 - Casa.....	53
Figura 4 - Casa.....	53
Figura 5- Associação.....	56
Figura 6 – Apresentação Cultural.....	60
Figura 7 – Desfile Cívico.....	60
Figura 8 – Altar.....	61
Figura 9 – Altar.....	61
Figura 10 - Capela em Construção.....	63
Figura 11 - Novena.....	63
Figura 12 - Parte Externa da Unidade de Ensino Rural Lauro Maia.....	65
Imagem 13 - Recursos Disponíveis.....	67
Imagem 14 - Salão de Acesso as Salas.....	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.....	52
Quadro 2- Calendário Religioso da Comunidade.....	59
Quadro 3- Unidade de Ensino Rural Lauro Maia.....	67
Quadro 3- Datas Comemorativas.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
1.1.1 Universo e corpus da pesquisa	20
1.1.2 Instrumento e técnica de pesquisa e análise	22
2 QUILOMBOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	25
2.1 QUILOMBO	25
2.2. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBO	32
2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	38
3 MODOS DE VIDA E FAZERES QUILOMBOLAS	47
3.1 DE ONDE ESTAMOS FALANDO	47
3.2 QUEM SÃO OS INTERLOCUTORES E COMO VIVEM?	53
3.3 GRUPOS CULTURAIS E RELIGIOSOS	59
4 OS ELEMENTOS DA CULTURA QUILOMBOLA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR	66
4.1 UNIDADE DE ENSINO RURAL LAURO MAIA	66
4.2 SALAS MUITISSERIADAS	72
4.3 ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE	75
4.3.1 “Essa escola é sempre a mesma coisa”	75
4.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	79
4.5 OS PAIS NA ESCOLA	84
4.6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	101

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais aumenta o debate sobre qual educação proporcionar aos alunos quilombolas. As discussões, em sua maioria, trazem a necessidade de assegurar um ensino característico em quaisquer categorias do ensino formal, notando as deficiências e singularidades das comunidades, a fim de realizar atividades didáticas. No entanto, o ensino oficial conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ideal para esses alunos deve partir das suas experiências e crenças. A noção determinada pelas suas representações habituais contribui para a implantação e consolidação de uma política que considera vozes historicamente negadas/silenciadas. Os saberes formais, ou seja, aqueles mais difundidos nas experiências pedagógicas necessitam conciliar com os saberes informais aqueles conhecimentos pertencentes a determinado grupo, de forma que alcancem as escolas que atendem os alunos quilombolas. No entanto, a diferença cultural modifica o cotidiano escolar, então o professor vai precisar buscar formas alternativas para a prática docente.

A investigação foi realizada na Unidade de Ensino Rural Lauro Maia (UERLM), localizada no Sítio Jatobá – Patu/RN, no período de 2017 a 2019 e teve como interlocutores da pesquisa professores, gestão escolar, assistente de serviços gerais e os moradores da comunidade. A referida Escola atende a crianças da comunidade quilombola do Jatobá, que, por sua vez, é um território que se localiza na cidade de Patu, se diferenciando do perfil urbano. Embora reconhecido como rural, aquele espaço não é considerado como sendo todo de identidade quilombola. A referência *quilombola* está situada na comunidade cujo recorte territorial remete-se à presença dos familiares que descendem de João Luiz de Aquino.

O interesse em apresentar essa proposta de pesquisa surgiu a partir das discussões de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desenvolvido no Curso de Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte que tinha como tema *Memória, cultura e identidade: a educação para as relações étnico-raciais nas escolas quilombolas do Rio Grande do Norte*. Objetivou-se, neste projeto, a promoção de espaços de reflexão no âmbito da escola pública acerca do seu projeto político pedagógico, bem como de uma tomada de decisão sobre o currículo diferenciado, de forma a contribuir para a formulação de uma agenda de ações junto às lideranças do movimento negro rural de Patu.

O projeto estava sendo desenvolvido pelo professor José Glebson Vieira¹, que também realizava estudos simultaneamente nas comunidades quilombolas de Portalegre, Lages, Sobrado, Engenho Novo, Pêga e Arrojado. No dia 20 de agosto, foi feita uma visita ao município para aplicação de questionários aos/as professores/as e coordenadores/as das escolas que atendiam os/as alunos/as do Jatobá. O objetivo desse levantamento era organizar um curso de formação para professores/as quilombolas e não-quilombolas.

Foi nesse trabalho que tive meu primeiro contato com as escolas e com professores/as que trabalham com alunos/as quilombolas. A respeito do aprendizado dos/as alunos/as do Jatobá, na Escola Municipal Francelino de Moura e na Lauro Maia, havia um discurso sobre dificuldade de aprendizagem, falta de atenção nas aulas, falta de interesse. A partir disso, despertou-me o interesse de saber como os/as professores/as trabalhavam os conteúdos sobre as culturas africanas e afro-brasileiras, verificando se estes proporcionam ou não a valorização da identidade afrodescendente.

Outro motivo que levou à escolha dessa comunidade decorreu do fato de esta ter sido uma das primeiras comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte (RN) a obter o reconhecimento por parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)², de sua especificidade e do direito à posse do seu território tradicional (RODRIGUES, 2014).

Segundo o trabalho já realizado por Assunção (2009a), o território do Jatobá foi construído a partir de heranças deixadas pelo senhor Manoel Gonçalves de Lima, um escravo que teve muitos filhos herdeiros. No ano de 1940, quando João Luiz de Aquino, impossibilitado de viver em Atenas Paraíba, comprou um pedaço de terra no Jatobá, João, sua mãe, esposa, os sete filhos e a sogra passaram a residir naquela localidade, onde se tem iniciada a história do Jatobá.

Em seguida, os herdeiros começaram a vender suas partes à família do seu João. A comunidade passou, então, a se reconhecer como quilombola somente no ano de 2006, quando Assunção (2009a) realizou um trabalho atendendo à solicitação legal da Associação dos Moradores da Comunidade Quilombola do Jatobá, objetivando identificar e delimitar o território da citada comunidade rural.

¹ Que foi professor adjunto do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

²<http://www.incra.gov.br/noticias/rio-grande-do-norte-tera-primeira-comunidade-quilombola-titulada-ainda-este-ano>. Acesso em: 27 fev. 2018.

No que se refere a esse processo de territorialização, pode-se perceber um movimento comum ao vivenciado por outras populações negras e de índios cuja luta envolveu a preservação familiar, cultural e simbólica de suas raízes:

Em diversas situações, índios e negros, por vezes aliados, lutaram –desde o início da ocupação e exploração do continente – contra os vários procedimentos de expropriação de seus corpos, bens e direitos. Os negros, diferentemente dos índios – considerados como ‘da terra’ –, enfrentaram muitos questionamentos sobre a legitimidade de apropriarem-se de um lugar, cujo espaço pudesse ser organizado conforme suas condições, valores e práticas culturais (LEITE, 2000, p. 334).

Com isso, diante desse quadro e resgate de sua história, a comunidade do Jatobá não encontrou grandes dificuldades para a expropriação da terra a ser intitulada quilombola, pois o Senhor João não havia invadido aquela terra, tendo apenas comprado um pequeno pedaço. Assim, aos poucos, com o passar do tempo, toda a família de seu João Aquino foi habitando aquela região, formando a comunidade do Jatobá.

Diante disso, elaborei meu projeto de pesquisa relacionado a Educação Escolar Quilombola, em busca de uma vaga no mestrado no programa de Pós Graduação em Ensino no ano de 2017, pelos Instituto de Ensino Superior – Universidade do estado do Rio Grande do Norte/ Universidade Federal Rural de Semi-Árido (UFERSA)/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), no qual fui aprovada na linha de pesquisa de Ensino de Ciências Humanas e Sociais. A pesquisa teve como questão indagadora; como a Educação Escolar Quilombola vem sendo desenvolvida como modalidade de ensino na Unidade de Ensino Rural Lauro Maia? A pesquisa ainda objetiva perceber a contribuição do ensino de questões étnicas para o processo de formação humana e construção da identidade afrodescendente; conhecer os modos de vida e fazeres quilombolas; identificar se os elementos da cultura quilombola são vivenciados no âmbito das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar.

No esforço de atender o que está pesquisa se propõe buscamos conhecer melhor o tema e realizamos um levantamento das produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que abordam a educação em comunidades quilombolas. Verificamos que além da educação, em outras áreas do conhecimento, como na Antropologia, na História e na Psicologia, também existem investigações científicas que enfocam essas comunidades. Destacamos as produções encontradas que têm mais aproximações com nossa pesquisa.

Na tese, intitulada *Educação Escolar Quilombola Comunidades Quilombolas do Território Quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres- MT: Percepções e significados sobre a E.E José Mariano Bento*; Silva (2014) investigou se a formação escolar e o currículo da E.E José Mariano atende às expectativas da comunidade e como veem às questões educacional, social e cultural.

Silva (2015) desenvolveu uma pesquisa intitulada *Educação escolar e Identidade Quilombola: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do perpetuo Socorro, município de Abaetetuba, estado do Pará*; a pesquisa investigou as interfaces que se estabelecem atualmente entre a educação escolar e os processos organizativos e identitário no interior de uma comunidade remanescente quilombola denominada Nossa Senhora do Perpetuo Socorro.

Na dissertação *Cotidiano Escolar da EMMGR Serra da Guia, Poço Redondo Sergipe (Comunidade Quilombola)*, Santos (2013) pesquisou o cotidiano de uma escola pública municipal de educação básica que desenvolve o ensino fundamental (anos iniciais) com ênfase nas identidades étnico-raciais, diversidade cultural, identificando e resignificando obstáculos e impulsionadores, avanços e contradições.

Na tese *Educação em Comunidades Quilombolas do Território de Identidade do Velho Chico/BA: indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais*, Macedo (2015) investiga de que modo a educação escolar dialoga com as especificidades étnico-culturais das comunidades quilombolas de Araçá Cariacá, Brasileira e Rio das Rãs.

Larchet (2013), na tese *Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo –BA*, investiga as práticas de resistência da organização quilombola da comunidade do Fojo em Itacaré - Bahia e os processos educativos nela vivenciados. O autor busca compreender como esses processos educativos contribuíram e contribuem para as vivências cotidianas dos elementos constitutivos da resistência quilombola: a ancestralidade, a memória e a identidade.

Soares (2012) escreveu a tese intitulada *Educação Escolar Quilombola: quando a diferença é indiferente*. A pesquisa foi realizada no Paraná, discute os efeitos gerados a partir da implementação da política de Educação Escolar Quilombola no Estado do Paraná, no período compreendido entre os anos de 2009-2011, tanto nas Escolas Quilombolas quanto nas Escolas que atendem as comunidades remanescentes de quilombo (CRQs).

Na tese, *Tornar-se quilombola: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana (Quatis, RJ)*, Gonçalves (2013) investiga como o reconhecimento dos remanescentes de quilombos, enquanto sujeitos de direito, é traduzido em termos de políticas públicas, ao nível do MEC/Conselho Nacional de Educação e Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI, tendo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola a sua expressão máxima.

Souza (2015) desenvolveu uma pesquisa intitulada *Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular*. A pesquisa foi realizada no quilombo Barreiro Grande, localizado no município de Serra do Ramalho/BA, investigou as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, ou seja, as pedagogias quilombolas, como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola.

Quanto aos autores referenciados nos trabalhos podemos destacar Munanga (2005), Arruti (2010), Gomes (2005), Candau (2009), Almeida (1996), Geertz (1989), Hall (2003), Freire (2007, 2013), Moura (1988), O'Dwyer (2005) e Fanon (2008).

No Rio Grande do Norte, apesar de pesquisas apontarem para um número superior a sessenta comunidades negras rurais em todo o Estado (ASSUNÇÃO, 2009b), os trabalhos sobre esses grupos ainda são muito incipientes. Entre elas destaca-se a pesquisa de Morais (2005), que desenvolve um estudo voltado para as comunidades do Pêga, Engenho Novo e Arrojado, localizado no município de Portalegre/RN abordando as relações de parentesco da comunidade; Assunção (2009a; 2009b), que pesquisou os Negros do Riacho em Currais Novos/RN e a comunidade quilombola do Jatobá, localizada na cidade de Patu/RN. Assunção (2009b) também foi responsável pelo laudo técnico da referida comunidade; e Freire (2012), que estudou a comunidade negra rural de Capoeiras em Macaíba/RN; Rocha (2014) desenvolveu um trabalho na comunidade quilombola de Moita Verde/RN, com o objetivo de analisar a relação entre as mulheres e as distintas arenas políticas das relações entre as famílias, com o entorno agente de Estado; Valle (2013) desenvolveu um trabalho na comunidade quilombola de Acauã, enfatizando a cor, a política e o parentesco; Moreira (2010) dedicou-se à comunidade quilombola de Coqueiros/RN; Silva (2014) pesquisou a identidade das crianças pertencentes à comunidade quilombola de Acauã, localizada em Poço Branco/RN.

Em outra pesquisa desenvolvida na região, Rodrigues (2014) estudou a comunidade do Jatobá em Patu/RN, onde analisou o processo de reconhecimento do território. Bonifácio (2014) analisou a comunidade quilombola de Boa Vista dos Negros em Parelhas/RN. Santos (2014) estudou a comunidade quilombola do Arrojado em Portalegre/RN. A pesquisa refere-se ao percurso dos alunos/as da comunidade/escola, destacando a identidade, as formas de aprendizagem e a convivência nos espaços escolares.

Nesse aspecto, por ainda não haver estudos sobre a educação escolar de alunos/as quilombolas no município do Jatobá /RN é que pretendemos aqui pensar a Educação Escolar Quilombola na Unidade de Ensino Rural Lauro Maia, analisando se as práticas pedagógicas

atendem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e perceber os modos de vida e fazeres quilombolas.

O referencial teórico, foi de fundamental importância para a compreensão do nosso objeto de estudo. Entre esses referenciais, destacam-se Soares (2010), ao definir Educação escolar Quilombola, ressaltando que a mesma não pode “ser estrangeira a escola, nem tampouco, a escola manter um discurso e uma prática pedagógica que, em última análise, serve para manter seu *status quo*” (SOARES, 2010, p. 44, grifo do autor).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar na Educação Básica são um documento primordial no sistema educacional. Além destes, No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.349 de 1996, apresenta o princípio da educação para a cidadania. Na referida Lei, foi incluído o princípio da educação das relações étnico-raciais por meio da promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada. Trazendo em suas disposições gerais direções referentes a iniciativas de trabalho e inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como *Dia Nacional da Consciência Negra* (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, no ano de 2006, o MEC emite um documento com o objetivo de apresentar orientações para as questões que atravessam as relações étnico-raciais. O documento é intitulado Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Concedendo uma maior eficácia na educação das relações étnico-raciais, ao sugerir orientações para cada nível de ensino, o referido documento complementa outras políticas de igualdade racial no âmbito educacional. “Todo o material apresentado busca cumprir o detalhamento de uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino” (BRASIL, 2006, p. 13).

A Resolução nº 8 de 2012, em seu artigo 1º, define a educação quilombola como uma modalidade específica da educação básica: Art. 1º - “Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”. De acordo com a Resolução (BRASIL, 2012, p. 427).

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes.

As diretrizes trazem alguns elementos esclarecedores como a proposta de que a educação quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, asseada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-a e valorizando-a (BRASIL, 2012).

Moura (1993) traz a definição que o Conselho Ultramarino fez em 2 de dezembro de 1740, sobre o conceito de quilombo, definindo-o como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1993, p. 11). No entanto, estes coletivos se formavam e se apoiavam em organização de origem militar africana onde pessoas sem distinção de linhagem se reuniam.

Trazendo a noção de quilombo na atualidade, para o militante Abdias Nascimento (1980, p. 263), “Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial”. Na visão de Leite (2000, p. 335), a concepção de quilombo remete a “um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado”. Almeida (2002, p. 335) frisa que “se deveria trabalhar com o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. Em outras palavras tem que haver um deslocamento. Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente”.

A compreensão de quilombo mostra como essas comunidades estão ligadas ao modo de organização do grupo, à sua identidade étnica. Nesse sentido, compreendemos a questão da identidade étnico-racial a partir do conceito de negritude proposto por Munanga (2012), o qual não se limita a um fator de ordem biológica, pois atravessa um diálogo mais profundo, no qual se deve levar em consideração a história dos povos africanos. Munanga (2012, p. 11) define a identidade em dois sentidos, um de caráter objetivo, que diz respeito às características culturais e linguísticas, e outro de caráter subjetivo, o qual ele define como “a maneira como o próprio grupo se define ou é definido pelos grupos vizinhos”.

Outra importante abordagem sobre a discussão do conceito de identidade é de Hall (2006). A cultura tende a ser constantemente modificada ou remodelada no processo das relações sociais, tornando-se fluida e instável. Nas palavras de Hall (2006, p. 13):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente.

As identidades étnico-raciais têm como base o empenho dos povos quilombolas, que compreende suas memórias, sua ancestralidade e seus conhecimentos tradicionais; relacionado ao histórico de resistência, onde cada comunidade tem suas especificidades. Seguindo esta linha de pensamento, Gomes (2005, p. 43) afirma que “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”.

De acordo com a autora, a identidade é desenvolvida socialmente. As vivências, as regiões em que, ao longo do tempo, transitamos faz com que nossa identidade seja modificada, já que a mesma é produzida cotidianamente. Isso faz impregnar a ideia de que os elementos que constituem a estética negra precisam ser trabalhados no dia a dia.

A cultura foi estudada a partir da ideia de Geertz (2008), que a considera como um sistema ordenado de significados e símbolos. Nisso, “o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu”, assim, a cultura é, portanto, uma teia de significados (GEERTZ, 2008, p. 4). A partir desse conceito, vamos procurar entender, dentro do grupo, quais teias são vivenciadas e quais sentidos são conferidos a eles, consolidando a representação da identidade dentro da comunidade.

Tomamos como referência os estudos de Pollak (1992) para abordar a questão da memória. Para o referido autor, a memória é coletiva e tem uma dimensão social. Dentre as suas várias definições, ele aponta que “*a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si*” (POLLAK, 1992, p. 204, grifo do autor).

No que diz respeito ao termo territorialidade, essa concepção foi trabalhada na percepção de Arutti (2008, p. 327), sendo caracterizada pelo “uso comum” de um determinado território, ou pelo “uso da terra que seria uma função mais coletiva que individual, seus limites seriam tributários dos laços e usos sociais, simbólicos e ambientais”.

Refletindo a respeito da educação quilombola numa perspectiva política pedagógica e étnico-racial, Gomes (2005) aponta a importância para a escola quanto ao não silenciamento de práticas depreciativas e preconceituosas, tanto por parte dos/as alunos/as como por parte dos docentes. A sua proposta é que os/as professores/as e a escola cumpram seus papéis por meio de práticas e estratégias de ensino para a promoção da igualdade racial, de modo que supere o problema e rompa com o mito de uma democracia racial.

No estudo sobre a comunidade do Jatobá tivemos como eixo norteador o trabalho de pesquisa de Assunção (2009a), com o objetivo de delimitar o território da comunidade negra rural do Jatobá, localizada no município de Patu, no estado do Rio Grande do Norte.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, sendo a introdução o seu primeiro. No segundo capítulo – Quilombo e Educação escolar Quilombola –, tratamos do conceito de quilombo em nível histórico e contemporâneo. Foi feita a descrição de práticas pedagógicas a partir dos documentos de amparo legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

No terceiro capítulo – Modos de vida e Fazeres Quilombolas – abordaremos as especificidades dos remanescentes quilombolas do Jatobá e faremos uma descrição da comunidade quilombola do Jatobá, apresentando o lugar social que estamos mencionando, uma vez que tais informes são importantes para o entendimento dos recursos educacionais ali realizados. Visamos também entender os modos de vida por meio de observações e conversas informais com pessoas da comunidade. Procuramos mostrar o cotidiano da comunidade quilombola do Jatobá e suas práticas culturais.

Já no quarto capítulo – Os Elementos da Cultura Quilombola e as Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar – apresentamos alguns elementos apontados e percebidos no processo de pesquisa junto à comunidade do Jatobá. Nesse momento, faremos uma análise sobre o projeto político pedagógico da Unidade de Ensino Rural Lauro Maia, por ser a escola que atende os alunos da comunidade Jatobá, contextualizando assim o espaço de realização da pesquisa e sua proposta pedagógica. Discutiremos a relação escola, família e comunidade. Se, e como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da comunidade quilombola atendem às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1.1 Universo e Corpus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na comunidade rural negra do Jatobá³, que está localizada na mesorregião geográfica do Oeste Potiguar, e na microrregião de Umarizal, estado do Rio Grande do Norte, a 10 km da sede do município de Patu e a 396 km da capital do estado, Natal, (INCRA, 2004) compondo na conjuntura atual 20 famílias que reside na comunidade, sendo

³ A dimensão desse sítio ultrapassa a das terras da comunidade quilombola. Divide-se em Jatobá dos negros e Jatobá dos brancos. A comunidade negra do Jatobá ocupa apenas parte das terras que compõem o sítio.

que outras 22 famílias se deslocaram, mas mantém vínculos com a comunidade. A comunidade do Jatobá está inserida num grupo de comunidades negras, do Rio Grande do Norte, que obtiveram reconhecimento pela Fundação Cultural de Palmares⁴. Em novembro de 2006, a comunidade quilombola do Jatobá foi reconhecida como remanescente de quilombo.

Do 1º ao 5º ano, os/as alunos/as da comunidade quilombola estudam na Escola Municipal Lauro Maia, localizada no Sítio Jatobá⁵ dos brancos, a qual oferece o ensino Infantil e Fundamental I. As turmas são divididas em duas salas, sendo uma que contempla a alfabetização (educação infantil), outra, as turmas de 1º ao 5º, englobando alunos/as quilombolas e não quilombolas. A escola possui duas professoras e uma auxiliar, duas residem no Sítio do Jatobá dos brancos e a outra reside na cidade de Patu.

A primeira visita à comunidade foi feita em agosto de 2013, através do seguinte Projeto de Pesquisa: “Memória Cultura e Identidade: a Educação em Escolas Quilombolas no Rio Grande do Norte”. Nesse primeiro momento, a equipe de bolsista e coordenador aplicou um questionário nas escolas que atendiam os alunos da Comunidade Quilombola do Jatobá. Buscou-se entender como a Educação para as Questões Étnico-Raciais eram desenvolvidas para a realização de um curso para professores Quilombolas e não Quilombolas.

Quando retornei à comunidade, para iniciar essa pesquisa, procurei Sandra. Já tinha conhecimento de que esta era líder da comunidade, através do projeto PIBIC. Ao chegar em sua residência, fui recebida por seu esposo, o senhor Junior, e perguntei se Sandra estava. Em seguida, ela saiu e me convidou para sentar. Conversamos e ela se propôs a me ajudar na pesquisa.

Chegava ao Jatobá às 6h da manhã e me direcionava à escola, onde, a partir das 7 horas, começavam a chegar os alunos quilombolas e não quilombolas, sempre com olhares curiosos perguntando quem era. Às 11 horas, encerravam-se as aulas, e os responsáveis pegavam suas crianças de motocicleta e eu me descolava para a casa de dona Gorete, em um ponto de encontro entre os moradores da comunidade, a fim de ouvi-los e conhecer um pouco mais sobre a comunidade.

As visitas aconteciam durante a semana. Nesse período, ficava hospedada na cidade de Patu/RN, deslocava-me para a comunidade (Jatobá) às 5:30 da manhã. Fui recebida na casa dos moradores/as da comunidade. Os convites para almoçar, foram frequentes por onde passei. A comida cozida no fogão a lenha exalava o cheiro gostoso como o café com orelha de pau; da

⁴ Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 15 out. 2017.

⁵ A escola não está localizada em terras quilombolas.

batata doce. A hospitalidade é marcante em cada residência, estão sempre prontos a servir e agradar.

Para realizar a pesquisa deslocava-se da minha casa, localizada na Zona Rural de Antônio Martins/RN a 32,7 Km da cidade de Patu/RN, sendo que a comunidade quilombola do Jatobá fica a 10 Km da cidade de Patu/RN, totalizando um percurso de aproximadamente 42,7Km. Na maioria das vezes, realizei o percurso no ônibus escolar, o que facilitou a minha locomoção.

Durante os primeiros dias de pesquisa de campo, os moradores da comunidade ajudaram-me a localizar as casas e a escola, contribuindo como guias, mas logo minhas idas e vindas tornaram-se independentes. Quando chegava para conversa com os pais eles já me reconheciam e perguntavam *você é a menina que está fazendo a pesquisa na comunidade*. Eu já não era uma completa estranha. Alguns ainda tinha lembrança que no ano de 2013 já tinha visitado a comunidade. Para explicar a minha presença na escola as professoras diziam *ela está fazendo uma pesquisa, comportem-se*. Participei e observei eventos cotidianos no ambiente escolar e no território quilombola; como festas, reuniões, novenários e aulas realizadas.

Com isso, fizemos uma análise sobre as relações entre o ensino, as culturas africanas e afro-brasileiras e a própria comunidade do Jatobá. A pesquisa teve como procedimento: observação, conversas informais, entrevistas com professores/as, coordenadores/as, além da análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. A análise de documentos para Ludcke e Andre (1986) é imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas com dados qualitativos, mostrando informações novas sobre determinada temática.

Na escolha do método, optamos pela etnografia, destinando uma atenção peculiar ao uso da técnica da observação participante, não obstante também, utilizamos entrevistas para coleta de dados. Acreditamos na prática etnográfica, como proposta por Geertz (2008), que a concebe como um meio indispensável para se entender as “tramas” que são tecidas no dia a dia das realidades dos sujeitos. Na observação participante, e em outras técnicas incorporadas a partir do método etnográfico, vamos buscar a contribuição de autores, tais como Geertz (2008) e Oliveira (1998).

Para conhecer a cultura escolar específica, segundo Geertz (2008), é necessário fazer uso da análise interpretativa que não está na busca de leis como uma ciência experimental, mas em uma perspectiva da ciência à procura do significado. Portanto, “fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 2008, p. 7). Com o uso do

método etnográfico, pretende-se interpretar o significado da cultura escolar quilombola na comunidade do Jatobá. Nas páginas que seguem, apresentamos as técnicas utilizadas na pesquisa e como vamos coletar os dados.

1.2 INSTRUMENTO E TÉCNICAS DE PESQUISA E ANÁLISE

A pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa e traz consigo a intenção de analisar como a Educação Escolar Quilombola vem sendo desenvolvida. Buscamos perceber como se a escola possui um projeto político pedagógico alinhado aos saberes da comunidade. Para Ludcke e Andre (1986) uma das dificuldades na pesquisa educacional, é perceber a realidade dinâmica e complexa de cada objeto de estudo. As informações coletadas vão precisar ser confrontadas com o conhecimento teórico.

Oliveira (1998) relata que o trabalho do antropólogo passa pelo olhar, ouvir e escrever. O autor enfatiza a importância destes fundamentos para o êxito do trabalho. Coleta as informações através do ver e do ouvir. Nas palavras do autor,

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo – ou *no* campo – esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo (OLIVEIRA, 1998, p. 19).

O trabalho de campo é uma função repetitiva, onde o olhar e o ouvir é indispensável para podermos dar conta das diversas situações vividas. No primeiro momento focamos no olhar onde é feito as observações em seguida, a observação participante, conversas informais e anotações no diário de campo.

A última etapa é um momento estabelecido pela interpretação de escrever o que foi observado e reescrever o contexto, os saberes, as conversas que se tiveram nas atividades de campo. Cardoso de Oliveira (1998, p. 29) compreende “o diário e a caderneta de campo como modos de escrever que” se diferenciam do “texto etnográfico final”. Malinowski (1980, p. 43) sugere ao método três categorias:

Primeiro o pesquisador deve ter objetivos realmente científicos e conhecer os valores e critérios da etnografia moderna. Segundo, deve colocar-se em boas condições de trabalho, ou seja, principalmente viver sem a companhia dos outros homens brancos, bem no meio dos nativos. Finalmente, deve aplicar um certo número de métodos particulares para coletar, manipular e estabelecer seus dados.

Nessa mesma linha de pensamento, Valente (1996) considera que o diário de campo pode ser um instrumento ideal na coleta e registro de impressões que vão sendo identificadas como informações relevantes e superficiais, sendo transformadas ao longo do processo de investigação.

Nesta perspectiva, é preciso delimitar o espaço, tornando-o diferente, onde esse deixará de ser apenas o “*exótico, o estranho, o distante*. Ele passará a ser também *próximo, familiar, conhecido*” (VALENTE, 1996, p. 58, *grifo da autora*). O/a pesquisador/a precisa tornar o exótico familiar e tratar o familiar como exótico. Damatta (1978) explica que o exótico depende da distância social, tendo essa distância como componente a marginalidade. Essa marginalidade se alimenta de um sentimento de segregação que implica em estar só. Tal processo integra uma longa cadeia na liminaridade e no estranhamento. É preciso aprender a tarefa de “(a) *transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico*” (DAMATTA, 1978, p. 28, *grifo do autor*). Em ambas, é preciso uma vivência para que possam situá-los a partir das significações e dos enigmas sociais.

Na primeira transformação, DaMatta (1978, p. 29) explica que, “a viagem do etnólogo é como a viagem do herói clássico, partida em três momentos distintos e interdependentes: a saída de sua sociedade, o encontro com o outro nos confins do seu mundo social e, finalmente o ‘retorno triunfal’ [...] ao seu próprio grupo com os seus troféus”. Já na segunda transformação, DaMatta (1978, p. 29, *grifo nosso*) “afirma que a viagem é como a do xamã: um movimento drástico onde, paradoxalmente, não se sai do lugar. E, de fato, as viagens xamanísticas são viagens verticais muito mais do que horizontais, como acontece na viagem clássica dos heróis homéricos. [...] *Conduz igualmente a um encontro com o outro e ao estranhamento*”.

Velho (1978), por sua vez, esclarece que a distância entre o/a investigador/a e o objeto de estudo é necessária para que se garanta a objetividade em seu trabalho. “Afirma-se ser preciso que o pesquisador veja com olhos *imparciais* a realidade, evitando *envolvimentos* que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões” (VELHO, 1979, p. 123, *grifo do autor*).

Nesse viés, os dados foram coletados através de conversas informais e entrevistas, orientadas por um roteiro, previamente elaborado. Elaboramos um roteiro para cada categoria de entrevistados. O primeiro roteiro destinava-se as professoras na tentativa de perceber se os saberes locais estavam sendo tratados nas salas de aulas. O segundo roteiro foi destinado aos pais e buscamos identificar qual a percepção dos pais com relação ao ensino que a escola vinha desenvolvendo. Elaboramos também entrevistas semiestruturadas que muitas vezes

aconteceram de forma coletiva, pois os demais membros da família acabam participando e expressando sua opinião.

Nas visitas à comunidade fizemos uso de fotografia para registro visual, bem como do gravador. Segundo Simson, Park e Fernandes (2001), o uso das imagens também é uma forma de lidar com histórias de vida. “[...] a imagem possibilita representar o espaço físico da comunidade, efetuando-se fotos do local, e em contrapartida também possibilita reconstruir a memória histórica, espacial e temporal”. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2001, p. 282). As fotografias foram utilizadas como base em apresentar o contexto da comunidade. Ao discorrer sobre as situações pode torna-se mais fácil quando visualizamos as imagens feitas durante todo o processo de observação e de coleta de dados. Com isso, convido o leitor a uma viagem etnográfica.

Entrevistamos onze pessoas entre mães de aluno, professores e coordenadores. Entre os interlocutores destaco Sandra e Junior lideranças na comunidade. Na escola, além da observação no campo, realizamos entrevistas com as professoras e com a diretora e as Assistentes de Serviços Gerais. E como é de *práxis* nos trabalhos etnográficos, utilizamos o diário de campo. Adotamos a observação como técnica para a pesquisa, bem como entrevistas formais, não estruturadas, com perguntas abertas a fim de garantir maior liberdade dos/as interlocutores/as. No próximo capítulo traremos os pressupostos teóricos usados em nossa pesquisa.

2 QUILOMBOS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O capítulo que sucede tem como propósito abordar o conceito de quilombo em contextos histórico e contemporâneo. Há dois momentos históricos, sendo o primeiro anterior à Constituição de 1988, e o segundo em 1988. Tenta-se compreender o percurso de organização dos povos africanos escravizados contra o regime imposto; e no nível contemporâneo é utilizado para dar conta da dimensão política, isto é, como forma de organização, ou seja, como símbolo de resistência das lutas dos negros no país. Faremos um debate teórico sobre a Educação Escolar Quilombola. Traremos ainda, uma descrição sobre o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), apresentando como a Educação Escolar Quilombola precisa ser desenvolvida e salientando a relevância da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas escolas situadas em áreas remanescentes de quilombo.

2.1 QUILOMBO

Os quilombos são comunidades que se desenvolveram na era da escravidão ou no pós escravidão, resultando em uma estratégia bastante utilizada por escravizados e libertos para certificar sua liberdade e manutenção. De acordo com Munanga (2016, p. 71), “a palavra quilombo é originária da língua banto umbundo, falada pelo povo ovibundo para se referir a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mas especificamente na área formada pela atual república Democrática do Congo (antigo Zaire) a Angola”.

No Brasil, os quilombos foram construídos como comunidades autônomas, de modo que planejavam sua existência individual e coletiva. Eram comunidades defensoras de tradições, valores, crenças e costumes. Os africanos/as escravizados/as mantiveram-se resistentes e contribuíram para que se desenvolvesse uma nova territorialidade fora da África, lutando contra o regime escravista.

Os quilombos constituíam-se em associações abertas a todos para se opor a estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encontravam todos os tipos de oprimidos, contrariando a concepção de que quilombo era o refúgio de negros escravos fugitivos. (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 71).

Tal característica revela semelhanças entre os quilombos africanos e os brasileiros. Munanga e Gomes (2006, p. 71), ao se referir aos quilombos no Brasil, considera-os como “[...] cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura

escravocrata [...]”. Esses grupos fugiam de seus donos para ocupar territórios não povoados e de difícil acesso. Portanto, o quilombo não pode ser visto como elemento isolado da África, pois foi reconstruído por escravizados tentando combater a estrutura escravocrata, reuniram-se em associações que buscavam alcançar outra forma de vida, em que existisse a cidadania, a liberdade. Indivíduos que tinham suas singularidades na política e na étnica, pois:

O quilombo é uma união fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência, resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam a viver sob o regime da escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 72).

No Brasil, o quilombo mais conhecido e com mais expressividade foi Palmares. Segundo Moura (1993), Palmares é uma manifestação de rebeldia e um símbolo de resistência à escravidão. Durou quase cem anos e, nesse período, desestabilizou regionalmente o sistema escravocrata. História essa invisível. Feita exclusivamente por homens brancos, com isso, há diversas vozes que a biografia oficial deixa de ouvir. Os relatos são feitos por um grupo uma maioria, por trás existem memórias que não vemos que são de grande relevância para o entendimento da sociedade. “Desde mil e quinhentos, tem mais invasão do que descobrimento! Tem sangue retino pisado atrás do herói emoldurado, mulheres, tamoios, mulatos, eu quero o país que não está no retrato!”. (NASCIMENTO, 2019). A estrofe apresenta que muitos heróis foram esquecidos ou diminuídos aqui citamos Zumbi, que foi um dos maiores líderes de relevância histórica. Participou da luta pelo fim da escravidão colonial no Brasil e pela liberdade religiosa. Para Moura (1993, p. 78).

Em Palmares, grupos de escravos desenvolveram uma dinâmica de troca, de trabalho e de estrutura social que revivia a organização social tradicional de antigos reinos africanos: Congo, Angola, Benguela, Cabinda. Nesse processo, alianças e costumes eram restabelecidas e os chefes de grupos reuniam-se periodicamente em conselhos para decidir a vida em coletividade com a participação de todos.

Nessa mesma linha de pensamento, Leite (2000, p. 333) afirma que “falar dos quilombos e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, consequentemente, uma reflexão científica em processo de construção”. Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, feita pelo conselho ultramarino, em 1740 “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados e nem se achem pilões neles”. (MOURA, 1993, p. 11). Desta forma, podemos perceber que a

definição feita em 1740 procura apresentar o quilombo como local de negros fugitivos que viviam em bando, sem moradia fixa e sem possuir pilões⁶.

A territorialização dos espaços negros envolve muitas origens possíveis das chamadas Terras de Preto, permitindo mediante elas, a representação que se tem e que se faz da realidade de grupo e da realidade da terra. Muitas terras foram doadas por antigos senhores a escravos fiéis; outras resultam de terras doadas a santos, Terras de Santo, nas quais negros libertos se estabeleceram; muitos agrupamentos, comunidades, vilas, bairros, como hoje são chamados resultam da ocupação das áreas devolutas logo após a Abolição ou foram terras compradas por antigos escravos que aí constituíram famílias e organizaram um modo de vida camponês. (GUSMÃO, 1996, p. 8).

Segundo Moura (1993), os quilombos seriam então uma forma de resistência dos negros e índios escravizados, após à fuga dos seus Senhores em formação grupal. Fugiam da casa grande, senzalas, cativéis e reproduziram uma África nas matas brasileiras, formando então, os quilombos. A vivência comunitária de africanos e seus descendentes era uma estratégia de reação à escravidão, tinham formas próprias de preservar esses espaços, onde os indivíduos que pertenciam a tais territórios davam seguimento às relações de parentescos e fortaleciam as manifestações culturais.

Os quilombos, sejam eles rurais ou urbanos, necessitam de uma educação específica que vise incluir em sua prática pedagógica a convivência e a relação com a terra e o conhecimento da sua ancestralidade africana. Os quilombos demandam políticas públicas que valorizem a sua inter-relação com a história, a economia, a política, o social, a cultura e a educação. A história dos quilombos no Brasil tem sido feita de diferentes formas, utilizando-se de estratégias e lutas pelo direito de conhecer a sua própria história e origem, contra o racismo, pelo direito à terra, pelo respeito, pelo trabalho e educação. No histórico de luta dos povos quilombolas, o Movimento Quilombola e o Movimento Negro foram os principais protagonistas políticos que planejaram as ações das diferentes comunidades quilombolas em todo o país. Participam desse movimento lideranças quilombolas que mostram as especificidades das suas comunidades, principalmente com relação à educação escolar. Sendo que a principal forma de expressão do Movimento Negro foi a quilombagem retratada por Nascimento (1980).

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômica, social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas. (NASCIMENTO, 1980, p. 255).

⁶ Salientando, que o pilão trata-se de um utensílio doméstico, de madeira, usado para triturar os alimentos que servia para a própria alimentação e para trocas realizadas entre vizinhanças e nas feiras da cidade, o que na comunidade do Jatobá ainda persiste, usam o pilão para triturar o milho, fazer o colorau e outros.

É preciso registrar que os primeiros africanos chegaram ao Brasil em 1554 e o tráfico de escravos perdurou por 316 longos anos. Os quilombos surgiram em todo lugar em que existiu a escravidão, como forma de contestação e resistência dos povos africanos ao regime escravocrata da época. (MOURA, 1981). Durante o período escravista no Brasil, os/as africanos/as e seus descendentes criaram inúmeras formas de resistir à exploração a que estavam sujeitos. A ideia de que negros e negras aceitaram passivamente todos os maus tratos sofridos durante a escravidão é um equívoco histórico que é fruto, dentre outras coisas, do desconhecimento dos processos de luta desenvolvidos pelos diversos grupos étnicos africanos que aqui foram escravizados e do racismo que, mesmo velado, produz visões negativas sobre as pessoas que se deslocaram à força da África para o Brasil (MUNANGA, 2016).

Segundo Moura (1993, p. 13-14), “a quilombagem foi apenas uma forma de resistência. Outras, como o assassinio dos Senhores, dos feitores, dos capitães-do-mato, o suicídio (...) se alastravam por todo período. Mas o quilombo foi a unidade básica de resistência do escravo”.

Podemos observar a relevância dos quilombos no Brasil desde os primeiros focos de resistência negra no país, pois, conforme argumenta Moura (1981, p. 18), “o quilombo como forma de organização ocorreu em todos os lugares onde houve regime escravista”. Na década de 1970 do século XX, as abordagens sócio-antropológicas enfatizaram os aspectos organizativos e políticos. Para Moura (1987), o quilombo é uma forma de organização política de resistência à opressão, pois, como podemos verificar, a “marronagem nos outros países ou a quilombagem no Brasil eram frutos das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos”. (MOURA, 1987, p. 12-13).

A questão dos quilombos assume um caráter de preservação de direitos das populações descendentes de africanos escravizados, para os quais precisam ter garantidos os seus territórios e tradições, numa luta que se consolidava na discussão de projetos para o país. Nascimento (1980, p. 255) mostra que o quilombismo se organizava em formas de agrupamento “que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico, social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas”.

Durante a permanência do escravismo, perdurava a revolta do negro escravizado. A quilombagem se configurou como uma força importante de repressão ao sistema escravista que submetia os africanos a condições desumanas e degradantes. Com efeito, Nascimento (1980, p. 255) assevera que “a multiplicação dos quilombos fez dele um autêntico movimento amplo e permanente”.

O quilombismo era pensado como um processo de resistência negra contra o sistema que oprimia o escravo, buscava o reconhecimento do negro na sociedade brasileira e no continente americano. Para Nascimento (1980, p. 257), o quilombismo possui um “caráter nacionalista, sendo que nacionalismo aqui não deve ser traduzido como xenofobismo”.

Nesse ínterim, o quilombo tomou novas proporções e conseguiu maior multiplicidade, visto que, com o término do sistema escravagista eles não desaparecem, muito pelo contrário, deixaram de ser utilizados pela ordem repressiva, tornando-se uma organização coesa, metáfora corrente nos discursos políticos, como símbolo de resistência. (ARRUTI, 2006). O autor apresenta três formas de ressemantização: 1) “resistência cultural”, tendo como característica principal a persistência ou produção de uma cultura negra no Brasil; 2) “resistência política”, tendo como representação a relação entre classes populares e ordem dominante; 3) “resistência negra”, associada ao Movimento Negro, somado à perspectiva cultural ou racial. (ARRUTI, 2006).

No âmbito do Movimento Negro, o quilombo (enquanto ícone da expressão de resistência negra) é visto como um lugar de vivências e experiências do povo negro. No entanto, o quilombo não se restringe à fuga, envolvendo a resistência e a autossuficiência do grupo. O que define o quilombo é a substituição da condição de pessoa escravizada para a de camponês livre. Ainda assim, as comunidades quilombolas não retratam somente um passado de rebelião e isolamento, contendo em si o modo como o próprio grupo se compreende e se define. Munanga (2012) ao abordar o conceito de identidade, afirma que essa concepção vem do processo de auto identificação. Vale frisar que este reconhecimento se deve, em grande parte, a uma árdua luta dos grupos étnicos quilombolas, marcada pelo Movimento Negro.

Nascimento (1980) entende que o quilombismo “encontra-se em constante atualização, atendendo as exigências do tempo histórico e do meio geográfico onde está inserido”. Para Nascimento (1980, p. 257), “percebe-se o ideal quilombista difuso, porém consistente, permeando todos os níveis da vida negra e os mais recônditos meandros e refolhos da personalidade afro-brasileira”.

Nesse ínterim, na cartilha do Programa Brasil Quilombola, produzida pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Presidência da República, destaca-se que nos anos 1990 houve uma reflexão sobre as opressões que foram causadas pelos acordos e leis assumidas pelo Brasil, ocasionando, em novembro de 1995 na realização do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em Brasília, que teve como tema “Terra, Produção e Cidadania para Quilombolas”.

No dia 20 de novembro do mesmo ano, a Marcha Zumbi dos Palmares, pela vida e cidadania, reuniu cerca de 300 mil pessoas, na praça dos Três Poderes, em memória ao Tricentenário de Zumbi dos Palmares, circunscrevendo, formalmente, as contribuições e reivindicações da mais expressiva manifestação política do Movimento Negro na agenda nacional. É neste contexto que a questão quilombola entra no cenário nacional. O reconhecimento legal de direitos específicos, no que diz respeito a título de reconhecimento de domínio para as comunidades quilombolas, ensejou uma nova demanda, gerando proposições legislativas em âmbito federal e estadual, promovendo a edição de portarias e normas de procedimentos administrativos consoante à formulação de uma política de promoção social para este segmento (BRASIL, 2005, p. 12).

Reivindicações e pressões sociais fizeram com que o Estado brasileiro procurasse compensar os males causados aos descendentes de africanos escravizados, resultando no reconhecimento das terras que foram ocupadas coletivamente por negros/as, que se revoltaram contra o regime de escravidão. Através da Constituição Federal de 1988, o Estado reconheceu o direito à terra dos quilombolas. Ficou estabelecido que “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, 1998, p. 161).

Leite (2000) observa que após a implantação da Constituição de 1988 surge uma nova pauta na política nacional. Houve uma abertura para participação de afrodescendentes e militantes do Movimento Negro nas discussões do que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi convocada pelo Ministério Público para contribuir com a elaboração de um novo conceito de remanescente de quilombo. O documento elaborado pela ABA:

[...] posiciona-se criticamente em relação a uma visão estética do quilombo, evidenciando seu aspecto contemporâneo, organizacional, relacional e dinâmico, bem como a viabilidade das experiências capazes de serem amplamente abarcadas pela ressemantização do quilombo na atualidade. Ou seja, mais do que uma realidade inequívoca, o quilombo deveria ser pensado como um conceito que abarca uma experiência historicamente situada na formação social brasileira. (LEITE, 2000, p. 341).

Teorias concebem as comunidades quilombolas a partir da ideia de realização de atividades de uso comum de suas terras, visto pela comunidade como um espaço coletivo que é ocupado e explorado por meio de normas e concordância dos diversos grupos familiares que as constitui, em que as relações são norteadas pela solidariedade e ajuda mútua. Contudo, pesquisas mostram que, com exceção do modo de produção agrícola, “a percepção dos quilombos sobre a propriedade é inversa à noção de posse comunitária, na medida em que

somente uma pequena parcela de pessoas entrevistadas em estudos de campo afirma que a área ocupada pela família é coletiva”. (BRANDÃO; DALT; GOUVEIA, 2010, p. 72).

Conforme Arruti (2006), falar de quilombos na atualidade é tratar de uma categoria em disputa. A discussão feita entre antropólogos e historiadores está em torno de como o plano analítico se conecta com os planos político e normativo. Arruti (2006, p. 96) define seu caráter normativo relacionando com a agricultura campestre e uso coletivo “apossamento secular, adequação a critérios ecológicos de preservação de recursos, presença de conflitos e antagonismos vividos pelo grupo e, [...] uma mobilização política definida em termos de auto identificação quilombola”.

Contemporaneamente, portanto, o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. A identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo. Nesse sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento através de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão. [...] no que diz respeito à territorialidade desses grupos, a ocupação da terra não é feita em termos de lotes individuais, predominando seu uso comum. A utilização dessas áreas obedece a sazonalização das atividades, sejam agrícolas, extrativistas ou outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação dos elementos essenciais ao ecossistema, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade. (O'DWYER, 1995, p. 2).

Os aspectos históricos que envolvem os quilombos ressaltam o quanto o povo negro é resistente. Os negros demandam do Estado compensação aos males produzidos e reiteram por meio da construção de uma nova identidade, que não se excluem conhecimentos, crenças e valores. As comunidades Quilombolas têm seu modo próprio de manutenção de sua cultura, de sua forma social e econômica de viver.

Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. São também chamadas de comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo ou santíssimo. (MOURA; BARBOSA, 2006, p. 3).

O quilombo representou uma forma de resistência negra que refletiu na luta atual, quando cada negro/a consciente de sua negritude incorpora a luta de seus ancestrais e passa a cobrar do Estado uma postura justa no combate ao racismo que expropria direitos básicos de cidadania. Essas pessoas, no entanto, buscam no Estado melhorias e reparação aos danos

causados, e reiteram através da construção de uma nova identidade, a necessidade de valorizar as crenças, conhecimentos e sentimentos do grupo. As comunidades quilombolas precisam inserir nos debates o que significam os quilombos contemporâneos e sobre a sua verdadeira inclusão cidadã, as comunidades provocam inúmeras reivindicações sociais e culturais e educacionais, isso será melhor compreendido no tópico seguinte.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Educação Escolar Quilombola foi regularizada no contexto educacional há sete anos, embora há muito tempo o Movimento Negro e Quilombola tenha lutado por uma educação eficiente, a Educação Escolar sempre foi prioridade para esses movimentos. A luta por uma educação que beneficiasse a todos faz parte da história da formação social brasileira. “Os direitos políticos beneficiavam a pouquíssimos, dos direitos civis ainda não se falava, pois, a assistência social estava a cargo da igreja e de particulares” (CARVALHO, 2006, p. 24).

A história da educação brasileira teve como balizadora a organização de uma sociedade dualista, devido aos séculos de escravidão que vai além desse período. No ano de 1930, no Brasil surgiu o Ministério da Educação e Saúde e o Conselho Nacional de Educação, organizando o ensino superior. Data de 1931, também, a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sob a influência do ideário escolanovista, surgido na Europa e nos Estados Unidos. (CARRIL, 2017).

O Manifesto vinha a público no âmago das disputas pela condução das políticas do recém-criado Ministério da Educação e Saúde no Brasil (em 1930), e seu texto exibiu um triplo propósito: buscava novos ideais na educação, a partir da modernização do sistema educativo; com a publicação do Manifesto apareciam os pioneiros da Educação Nova, descaracterizando as investidas anteriores na arena educacional e, finalmente, o texto se produzia como marco fundador no debate educativo brasileiro. (CARRIL, 2017).

Realizou-se nesse período, a criação de uma escola unitária que aproximasse o mundo do trabalho do mundo da escola. As pretensões para o desenvolvimento de uma formação profissional, técnica e humanista, contudo, foram atendidas por meio de pacotes escolares de curta duração, no ensino noturno, com os exames e o ensino supletivo adaptado para facilitar a escolarização popular, políticas estas muitas vezes de caráter populista. (CARRIL, 2017).

A escola pública não contemplará uma grande parte da sociedade brasileira e, principalmente, deixa o negro à margem do direito à educação. Por isso, segmentos negros letrados estruturaram um movimento de organização sobretudo a partir da

criação da Imprensa Negra. São Paulo e Rio de Janeiro foram os principais centros dessa mobilização dos afro-brasileiros que, desde 1910, buscaram alcançar a cidadania que a abolição não concretizara. No tocante à escolarização, observa-se a ascensão de uma intelectualidade negra que reconhecia no domínio da escrita um meio para adentrar espaços sociais, entendendo que na prática, mesmo tendo garantido o direito dos libertos estudarem, a eles não eram oferecidas as condições necessárias para a escolarização. Porém um segmento social negro alcançara níveis de instrução criando as suas próprias escolas. O ensino era oferecido por pessoas escolarizadas, que adentravam a rede pública gratuita, os asilos de órfãos e vagas nas escolas particulares. (CARRIL, 2017, p. 550).

Nesse cenário, na tentativa de questionar a exclusão dos negros da sociedade brasileira surge o Movimento Negro que de acordo com Domingues (2007) a primeira fase ocorreu entre 1889-1937, depois de um ano da abolição da escravidão, período em que foi proclamada a República. A população negra continuou não sendo beneficiada, os escravos e ex libertos continuaram marginalizados na sociedade. Na tentativa de reverter esse quadro, foram criados movimentos de mobilização racial no Brasil como grêmios, clubes ou associações.

Nesse mesmo período surgiu a “imprensa negra”, correspondente a jornais publicados por negros que tratavam de problemas enfrentados por eles como: moradia, trabalho, saúde e educação, pensando soluções para o racismo tão presente na sociedade brasileira. (DOMINGUES, 2007).

Em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) teve um avanço significativo, a entidade já possuía um alto nível de organização e condições financeiras para manter a escola, time de futebol, grupo musical e cursos de formação política. No ano de 1936, chegou a transformar-se em partido político, na tentativa de participar das eleições futuras, no entanto, foi implantada a ditadura do “Estado Novo” que vetou todas as organizações políticas. (DOMINGUES, 2007).

Domingues (2007) afirma que a segunda fase do movimento negro ocorreu entre 1945-1964. É mister ressaltar que durante o período do Estado Novo houve repressão política contra todos os movimentos contrários ao governo; no entanto, o Movimento Negro ressurgiu depois da queda de Getúlio Vargas. Esta fase do movimento negro não tinha o mesmo poder de articulação comparada à fase anterior e possuía como principais agrupamentos a União dos Homens de Cor (UHC), que tinha como finalidade “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. (DOMINGUES, 2007, p. 108). Além da UHC, destaca-se o Teatro Experimental do Negro (TEN), uma associação idealizada principalmente como utensílio de resgate dos princípios afrodescendentes. “Nosso teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita, e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista-arianizante das classes dominantes”. (NASCIMENTO, 1980, p. 68).

A terceira fase do Movimento Negro ocorreu entre 1978 e 2000 com a reestruturação dos movimentos populares, sindical, estudantil e a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). A seguir, criou-se o Movimento Unificado contra a discriminação Racial (MUCDR) objetivando lutar contra a discriminação racial.

O movimento negro passou a intervir amiúde no terreno educacional, com proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil e, por fim, emergiu-se a bandeira da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura 'negra' em detrimento à literatura de base eurocêntrica (DOMINGUES, 2007, p. 115-116).

Podemos perceber, que depois da abolição da escravidão os movimentos buscavam abolir as discriminações raciais, contribuindo para a construção da identidade negra. Diante desse contexto de luta, mostra-se no campo nacional a busca por ações afirmativas. A partir delas, pode-se compreender a organização recente de leis que normatizam a educação quilombola no Brasil. O governo federal, durante o mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), criou duas secretarias para implementação de políticas públicas referentes à população negra no país que foram a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Enquanto a primeira foi responsável pelo Programa Brasil Quilombola (PBQ), a segunda implementou a Lei nº 10.639 de 2003. Essas políticas públicas representam avanços na sociedade brasileira. Diante dessa conjuntura que se discutiu de maneira geral e regularizada, de forma ampla, a pauta referente às populações negras no país.

O baixo nível de escolaridade da população negra retro alimenta sua exclusão do mercado de trabalho, agravada pelas atuais mudanças advindas do processo antidemocrático de mundialização econômica. Antigas reivindicações dos diversos segmentos e do movimento negro organizado e a sensibilidade de alguns gestores para a situação das desigualdades raciais indicam a necessidade de implementação de políticas de ações afirmativas educacionais de forma prioritária. (MOURA, 2007, p. 38).

A exclusão de parte da população é um motivo que impede de identificarmos o Brasil como país justo e igualitário, afetando o desenvolvimento social, cultural e econômico dos excluídos. A implantação da Educação escolar Quilombola busca igualar as oportunidades entre negros e brancos. São inúmeros os desafios enfrentados pelos quilombolas, desde material didático, professores qualificados e recursos financeiros. A Educação Escolar Quilombola por muito tempo foi pensada como Educação do Campo, desconsiderando suas especificidades. É só foi instituída como modalidade com muita luta dos movimentos Sociais.

No entanto, as políticas públicas que beneficiam as comunidades tradicionais devem ser pensadas a partir das dimensões históricas, culturais, econômicas e sociais. A população negra no Brasil, desde o período colonial, não usufruiu de uma educação de qualidade, mesmo no Brasil imperial, com grande parte da população de africanos (as) e seus descendentes em condição de livres e/ou libertos, poucos sujeitos negros tiveram possibilidade de letramento. Os quilombos eram vistos como ‘redutos de negros fugitivos’, não poderiam ser beneficiados com políticas educacionais.

A implantação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia do acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola. Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. De forma parcial e fragmentada, identificaram-se os embates desse período na legislação educacional desde os anos 1990. (MIRANDA, 2012, p. 371).

Como dito anteriormente, o Movimento Negro começou a buscar por direitos, contribuindo para que as reivindicações quilombolas ficassem visíveis e fossem incluídas na situação política do país, apontando as diferentes ocorrências de desigualdade e discriminação. Assim, uma Educação Escolar Quilombola desenvolve-se em todo o país, contemplando “a experiência das comunidades”, considerando “os valores de sua própria história enquanto na escola os valores da sociedade nacional são impostos com pouca referência a outras historicidades vividas e apreendidas pelos alunos em seu contexto de origem”. (NUNES, 2006b, p. 267).

Na visão de Miranda (2012), a educação quilombola instituída como modalidade insere-se no conjunto mais amplo de desestabilização de estigmas que definiram ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. A educação escolar atribuída aos remanescentes de quilombos encontra-se em situação adversa, é perceptível a ausência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes.

A Educação Escolar Quilombola fundamenta-se a partir da coletividade, da memória, da tradição, dos costumes, das crenças, devoções, da territorialidade e de conhecimentos simbólicos. Assim sendo, partilhados verbalmente pelas pessoas mais experientes. “E são assimilados por meio de uma educação informal, na qual o agente receptor (jovem, adulto e

criança) vive, prepara, recria, repassa e renova através da organização das festas, das curas com rezas” (PINTO, 2006, p. 279).

Educação Escolar Quilombola reconhece a comunidade a partir dos indivíduos que lá vivem percebendo suas práticas culturais e como se relacionam. Portanto, para os povos quilombolas em especial, a ligação entre educar e formar são ancestrais, não é particularidade da escola; ancestralidade é tudo o que antecede ao que somos, por isso, ela nos forma. (NUNES, 2006b).

A escola neste contexto é lugar, território dentro de territórios. Lugar de vivência da democracia, do conhecimento e das decisões. É centro catalisador de projetos da comunidade com crianças, jovens e adultos. Trata-se de uma proposta de sociabilidade, pautada na liberdade e autonomia no diálogo público, na transparência e nas vivências de práticas educativas articuladas com outras práticas, como as práticas produtivas, econômicas, socioambientais e culturais, etc. (CRUZ *et al.*, 2010, p. 100).

Com isso, percebe-se que é essencial que toda a comunidade escolar tenha consciência da necessidade de trabalhar com os diferentes modelos culturais, isso “implica desestabilizar ou mesmo romper com *saberes fechados, solidificados e promover a inclusão de saberes oriundos de outras matrizes culturais*, enfatizando aqui, a matriz cultural africana ressignificada no Brasil”. (SOARES, 2010, p. 47, grifo nosso).

A Educação Escolar Quilombola é exclusiva de um povo e com suas especificidades culturais próprias. A transmissão do conhecimento do ‘ser quilombola’ na maioria das comunidades acontece pela transmissão oral feita pelos pais, avós, pelos mais velhos. (NUNES, 2006a). Essa forma de educação tem como meta africanizar o currículo. As escolas que estão situadas dentro de territórios quilombolas e as que recebem jovens quilombolas devem possuir espaço para a construção de uma educação diferenciada, que considere suas práticas culturais, como nos afirma Nunes (2006b, p. 267, grifo nosso).

A educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, *ao criar um sentido de exclusão para o aluno que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e seu próprio universo de experiência durante o desenvolvimento do currículo*, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo à sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida.

No Brasil, grupos étnicos afrodescendentes foram excluídos e tiveram seus direitos negados na história da educação brasileira. No pós-abolição, os negros não tiveram acesso à educação, no entanto, o espaço submisso em que o coletivo negro foi colocado, faz parte de uma demanda que tenta excluir a história do povo negro da educação.

Todavia, da ancestral história da resistência, acionamos o campo também da emancipação que, perseverantemente, as comunidades negras continuam a almejar. Esta é a grande reação a ser despertada no campo da educação: produzir uma formação humana na qual não caibam estereótipos, discriminação e preconceitos que elegem e determinam os que estão ‘dentro’ e os que estão ‘fora’. (NUNES, 2006b, p. 142-143).

A Educação Escolar Quilombola também está ligada ao histórico de resistência e ao direito à terra. A demarcação do território dessas comunidades faz parte das especificidades e demandas por reconhecimento. Contudo, deve ser acompanhada pelas Secretarias de Educação dos Municípios. Nesse prisma, a Educação Quilombola não se realiza obrigatoriamente no espaço formal, mas está no cotidiano e na dinâmica da vida construída nos diversos espaços da comunidade.

O debate sobre a educação quilombola tende a avançar nas duas direções em que a reforma educacional iniciada nos anos 1990 aponta. De um lado, para a inclusão das especificidades sociais e históricas das comunidades quilombolas entre os temas relativos à diversidade cultural adotados nos conteúdos curriculares em geral e, especificamente, daqueles estados e municípios nos quais tais comunidades existem, conforme diretriz exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (ARRUTI, 2010, p. 21).

Nessa perspectiva, a escola é um espaço heterogêneo na busca pela construção do conhecimento. O espaço escolar deve ser coletivo, adequando-se sempre que necessário. As Escolas Quilombolas, por serem coletivas, exigem a escuta do outro/a, pois a história dos quilombos tem que estar impressa não apenas nos livros, mas em todos os lugares da escola e da comunidade, reconhecendo os saberes que não foram escritos.

Por outro lado, sabemos que é obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Permitir que todas as crianças brasileiras tenham acesso aos saberes dessas populações é significativo, contribuindo para a afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear na defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo também é importante esse conhecimento. (MOURA, 2007).

É fundamental que a escola proporcione aos/às educandos/as quilombolas partilhar suas vivências a partir do lugar que se encontram, pois, essas histórias quando contadas em outros lugares comprometem sua autenticidade, levando a interpretações errôneas sobre o seu jeito de ser e estar no mundo, onde poderão ser rotulados de atrasados. Após as lutas e reivindicações do Movimento Negro, se desencadeou a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no ano de 2012. Isso será melhor compreendido a seguir.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais, sociais e particulares. No entanto, todo conhecimento organizado como currículo educacional não pode deixar de ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis. (BRASIL, 2012).

Uma educação escolar quilombola tem suas especificidades educativas e não deve permanecer presa a um currículo geral⁷. É notório que os currículos precisam ser revistos para garantir a inclusão dos saberes e as formas culturais realizadas na comunidade, como as memórias e crenças.

O currículo está diretamente envolvido na construção social, e mesmo antes da existência sistematizada dos estudos sobre currículo ele já estava presente no contexto escolar visto que, “de certa forma todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo”. (SILVA, 2010, p. 21). A cultura local deve estar presente nos currículos escolares, possibilitando aos alunos conhecimentos sobre a sua história e o local no qual residem.

Silva (2010) afirma que o currículo pode ser entendido ainda a partir de três questões centrais: o saber, a identidade e as relações de poder. Sobre o saber, o autor enfatiza que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento deve ser ensinado [...] O que eles ou elas devem saber? Qual saber ou conhecimento é considerado válido ou essencial para ser considerado parte do currículo”. (SILVA, 2010, p. 14). No entanto, pressupõe que os currículos priorizam alguns conhecimentos, sendo que essa seleção de conteúdos pode levar ao empoderamento de alguns jovens e à negação de outros.

Currículo e identidade estão associados, já que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2010, p. 15).

⁷ Um sintetizador de conteúdos que preparam estudantes para o mercado de trabalho ou vestibular.

A terceira questão exposta por ele é que o currículo é também uma questão de poder “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (SILVA, 2010, p. 15). Percebe-se que o currículo é uma questão de saberes e conhecimentos, bem como de ligação entre identidade, poder e conhecimento, em que participamos quando selecionamos conteúdo. Nesse sentido, a questão central do currículo é entender porque determinados conhecimentos são excluídos enquanto outros são aceitos e validados.

Assim, existe uma ligação entre cultura, currículo e identidade na luta pela afirmação e reconhecimento das vozes silenciadas, visto que coletivos que são vistos como inferiores tentam resistir a determinadas ações que preservam os interesses dos grupos hegemônicos. Ainda segundo Silva (2010, p. 116), as teorias tradicionais destinam-se meramente a ser: “teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica, desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder”. As teorias tradicionais buscam adaptar os indivíduos a valores liberais e burgueses. Nas teorias críticas, existe uma ligação entre saber, poder e identidade, uma estrutura que possibilita uma perspectiva libertadora. Essas teorias são vistas como um mecanismo de resistência no campo cultural e social.

O currículo deve ser visto não apenas “como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas, também, como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas”. (LUZZARDI; ALTEMBURG; BEZERRA, 2010, p. 217). As questões referentes ao pluralismo cultural, e às diferenças socioculturais devem ser trabalhadas pela escola. Os alunos precisam entender a diversidade, considerando que o trabalho precisa ser realizado por meio de um planejamento educativo.

“Uma das questões fundamentais de serem trabalhadas no cotidiano escolar, na perspectiva da promoção de uma educação atenta à diversidade cultural e a diferença, diz respeito ao combate à discriminação e ao preconceito, tão presentes na nossa sociedade e nas escolas”. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 163). A disseminação desses conceitos e práticas educativas irão auxiliar no combate ao racismo e preconceito racial, além de contribuir para a compreensão do contexto sociocultural dessas comunidades. Apresenta uma educação que resgata a história desses sujeitos sociais, contribuindo para que eles se reconheçam e busquem cada vez mais serem reconhecidos na sociedade brasileira.

Assim, a educação escolar quilombola só pode ser efetivada com a participação da comunidade. Para a gestão da escola, as professoras/es têm que estar sempre preparadas/os para

compreender os atos de currículo dos quilombolas e construir junto à comunidade novas produções curriculares.

Lopes e Macedo (2011) salientam o que está expresso na teoria de Hall (1997), ao retratarem que não existe sentido no objeto em si, em sua materialidade, mas sim, na inclusão dessa materialidade em determinado conjunto de linguagem. Na esteira desse pensamento, Lopes e Macedo (2011, p. 203) afirmam que: “a cor da pele, por exemplo, é usada para nomear as raças e, por isso é observada como característica que diferencia os sujeitos”. Conforme essa abordagem:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural [...]. Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203).

Lopes (2012) defende que a necessidade do conhecimento escolar está ligada à cultura dos alunos e das alunas, incluindo suas tradições e raízes, e outros elementos para essa concepção, buscando assim, entender os fatores intraescolares e extraescolares. Entendemos que para se desenvolver uma educação de qualidade é preciso reconhecer a pluralidade nas salas de aula, o que tem sido um grande desafio para as instituições escolares. Como o mito da democracia racial ainda se encontra presente na sociedade, é preciso que seja conhecido, criticado e desconstruído. Para isso, os estudantes precisam perceber que a sociedade é formada por diversas culturas. A escola necessita de uma prática pedagógica que fomente o debate acerca da cultura negra e o reconhecimento da história quilombola local na rede de ensino.

É preciso que seja refletido no campo pedagógico, de que maneira a educação apoiada nas diferenças vem sendo apresentada, visto que nossos espaços, até mesmo o espaço escolar, são produzidos por grupos heterogêneos. Nas salas de aula, muitas vezes os professores e professoras focam apenas em conteúdo de disciplinas como língua portuguesa, matemática, ciências, entre outras, e os conteúdos referentes à diversidade muitas vezes não são discutidos. Com isso, o currículo se torna um meio de exclusão e promove as diferenças, através de conteúdos separados da realidade.

Analisando essa questão, nas palavras de Gomes (2007, p. 17): “Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo”. Para que a educação seja pluricultural, é indispensável a percepção da existência da comunidade quilombola, dos sujeitos

que nela vivem e de sua realidade histórica, conhecendo seus processos culturais, sua socialização e as relações ali estabelecidas cotidianamente.

O não reconhecimento da diversidade faz com que toda e qualquer situação que não esteja dentro de um padrão previsto seja tratada como problema do aluno e não como desafio para a equipe escolar. Reconhecer a diversidade e buscar forma de acolhimento requer, por parte da equipe escolar, disponibilidade, informação, discussões, reflexões e algumas vezes ajudas externas. (BRASIL, 1998, p. 42).

Os ambientes escolares precisam de uma política de reconhecimento dos afrodescendentes referindo-se à sua história e cultura. Nas palavras de Lopes (2012, p. 23-24): “O currículo não é fixo, o produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é de uma parte legitimada da cultura a própria luta pela legitimação. É possível então considerá-lo como uma luta política pela produção de cultura”.

O currículo deve ser organizado, percebendo os cenários políticos e culturais das diferentes comunidades, já que elas são grupos heterogêneos e diferem entre si, percebendo os interesses e particularidades de seus alunos/as. A questão que se coloca para os ambientes escolares no contexto quilombola diz respeito à elaboração de atividades direcionadas, pois a sua ausência representaria um contra censo.

A construção curricular da escola precisa estar voltada para um currículo que possa envolver as questões sociais, políticas e culturais presentes nos indivíduos que compõem esse processo. No estudo específico do espaço escolar quilombola, essa compreensão precisa apresentar-se nos elementos socioculturais dos povos quilombolas.

Como resultado da luta histórica do Movimento Negro, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639 de 2003, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da Educação Básica em todo território nacional. No ano seguinte, são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Em 09 de janeiro de 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, em seus artigos 26 e 79, com os acréscimos dos artigos 26-A e 79-B, passando a garantir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena reconhecida em 2008 com a Lei nº 11.645 de 2008 nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio (públicos e privados). Com a Lei 10.639 de 2003 foi acrescentado ao calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. A implementação dessa ação afirmativa é considerada uma vitória do Movimento Negro brasileiro em prol da educação.

A interpretação da Lei nº 10.639 de 2003 e seus objetivos expressos nas referidas diretrizes curriculares reafirmam o objetivo de valorizar e assegurar a diversidade étnico-racial, tendo a educação como um instrumento decisivo para a promoção da cidadania, contribuindo com os sujeitos que passam por exclusão social.

Outro documento primordial na educação brasileira é o que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A partir da orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE), ocorrida em 2010, foram construídas, no biênio 2010-2011, e aprovadas em 2012 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Diante desse contexto, na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, em Brasília, evidenciou-se a necessidade de elaborar políticas públicas educacionais específicas para atender as demandas das comunidades quilombolas. De forma que não cabe mais considerar a educação quilombola como uma modalidade intitulada “educação do campo”, mas sim, considerar as especificidades culturais e históricas dessas comunidades.

Após reivindicações do Movimento Negro, ocorreu o I Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), mediante Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD), com a contribuição da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR), onde se buscava entender as suas principais demandas educacionais. Já no ano de 2011, a comissão da Secretaria de Educação Básica coordenou e realizou três audiências públicas para contribuir com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. Inicialmente, foram selecionados os Estados do Maranhão, Bahia e Distrito Federal. A escolha dos dois primeiros Estados deve-se a quantidade populacional quilombola, e à capacidade de reunir os municípios das regiões Norte e Nordeste. O último, por ser o local da sede do Conselho Nacional de Educação (CNE), visto como o órgão capaz de articular a participação das Regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país. (BRASIL, 2012).

As audiências tiveram como tema “A Educação Escolar Quilombola a que temos e a que queremos”, participaram os representantes das comunidades quilombolas, gestores, docentes, ONGs, estudantes, movimentos sociais, fóruns estaduais e municipais de educação e diversidade étnico-racial, pesquisadores e demais interessados no tema. Alguns estados e municípios chegaram a realizar as próprias audiências públicas para discutir a Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram aprovadas em 05 de junho de 2012, pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 16/12), e homologadas através da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 21 de novembro de 2012. Estas orientações seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. De acordo com ela:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p. 42).

A Resolução nº 8 de 2012, em seu artigo 1º, define a educação quilombola como uma modalidade específica da Educação Básica, senão vejamos: “Art. 1º - Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica” (BRASIL, 2012, p. 427). De acordo com a Resolução:

Essa modalidade de educação deverá ser ofertada por estabelecimentos de ensino, públicos e privados, localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos aos territórios quilombolas e que recebem parte significativa dos seus estudantes. (BRASIL, 2012, p. 427).

É necessário destacar que na educação escolar quilombola (na educação básica), o estabelecimento de ensino está inserido na comunidade, englobando os espaços de ensino que estejam próximos aos territórios quilombolas, o que vem a favorecer o recebimento de uma parcela significativa de estudantes da comunidade.

Nas diretrizes, encontramos a abrangência da Educação Escolar Quilombola, que perfaz toda a educação básica, compreendendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, e inclusive, a Educação à Distância.

A proposta curricular da educação quilombola incorporará, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, (BRASIL, 2012, p. 442):

Conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas em articulação com o conhecimento escolar, sem hierarquização. A Educação Escolar Quilombola é um dos lugares primordiais para se organizar o currículo que tenha em sua orientação o desafio de ordenar os conhecimentos e as práticas sociais e culturais, considerando a presença de uma constelação de saberes que circulam, dialogam e indagam a vida social.

É mister ressaltar, que a educação precisa reconhecer a existência da comunidade quilombola, sua realidade histórica e os sujeitos que nela vivem. Conhecer, sobretudo, seus processos culturais, sua socialização e as relações lá estabelecidas cotidianamente. Para tanto, a escola deve se constituir como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade do aluno, reconhecendo o convívio dos moradores, o trabalho, a cultura, a luta pelo direito à terra e ao território.

No que tange aos materiais didáticos, é importante ressaltar que eles devem ser elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a participação de quilombolas e seus representantes, construindo um retrato mais verídico possível das comunidades como são. Devem ser utilizados materiais didáticos e de apoio pedagógico que reconheçam a história e a cultura das comunidades quilombolas.

Dessa forma, para pensar a educação para os quilombolas, é necessário conhecer os costumes das comunidades, percebendo os elementos que podem e precisam ser transformados em conteúdos escolares. É notável que as manifestações culturais desenvolvidas nas comunidades quilombolas não são redutos fechados, são consideradas manifestações híbridas. Para Lopes (2002), o hibridismo é intrínseco à recontextualização de políticas curriculares. Assim, a proposta curricular da Educação Escolar Quilombola passa por um extenso caminho de resistência, onde diferentes sujeitos com opiniões diversas definem o futuro educacional a partir da elaboração do currículo.

Nossa cultura se assenta sobre um processo educacional eurocêntrico, centrado na cultura branca, sendo necessário reconhecermos as demais culturas que formam a sociedade brasileira. O currículo deve ser pensado e implantado a partir das necessidades existentes. A relação entre as culturas presentes na sociedade brasileira contribui para uma forma de reciprocidade e desenvolvimento do país, através das trocas simbólicas. Nesse sentido, o hibridismo pode ser entendido como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas nos objetos e práticas”. (CANCLINI, 2008, p. 19).

Assim, a implantação do currículo para as escolas quilombolas perpassa pela equipe escolar, que é responsável por avaliar e escolher o que pode e o que não pode estar presente numa proposta curricular. É importante considerar que o reconhecimento de uma cultura negada, quando não é colocada de forma estereotipada no currículo, denominado, oficial, pode promover a valorização e a construção positiva da identidade afrodescendente. Vejamos o que estabelecem as diretrizes sobre o currículo da educação quilombola:

Art. 34. O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidade. (BRASIL, 2012, p. 488).

Nessa mesma linha de pensamento Macedo (2006, p. 105) interpreta o currículo como um “espaço tempo de fronteiras entre saberes”, onde além das disputas existem trocas. Entende-se então, que o “currículo como componente pedagógico significativo, deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade social, econômica, política e cultural propõe como desafio e necessidades históricas situadas num determinado tempo e lugar” (BURLET, 2017, p. 3). As escolas devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, inserindo as questões étnicas de maneira a contemplar a história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

“O currículo deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais cada escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais”. (BRASIL, 2012, p. 24). A questão que se coloca para os ambientes escolares no contexto quilombola diz respeito à elaboração de atividades direcionadas, pois a sua ausência representaria um contra censo. Sobre a importância de tais momentos dentro do ambiente escolar, Fiabani (2013, p. 354) considera que:

A construção do currículo prevê a inserção/comemoração de datas significativas para o povo quilombola e o povo negro. Além dos eventos nacionais, como dia da consciência negra, a flexibilização do currículo permite reverenciar as datas históricas e religiosas da comunidade. Neste sentido, o dia 20 de novembro, dia da consciência negra, surge como a principal data para as comunidades negras, data do assalto final ao quilombo de Palmares. (FIABANI, 2013, p. 354).

Além disso, o currículo da educação quilombola devem ser planejados com a presença dos estudantes e da comunidade para que as datas possam ser discutidas entre todos os interessados. Deverá incluir as comemorações nacionais e locais no calendário escolar, ou seja, tratar dentro do ambiente escolar os modos de vida da comunidade que será apresentado a seguir.

3 MODOS DE VIDA E FAZERES QUILOMBOLAS

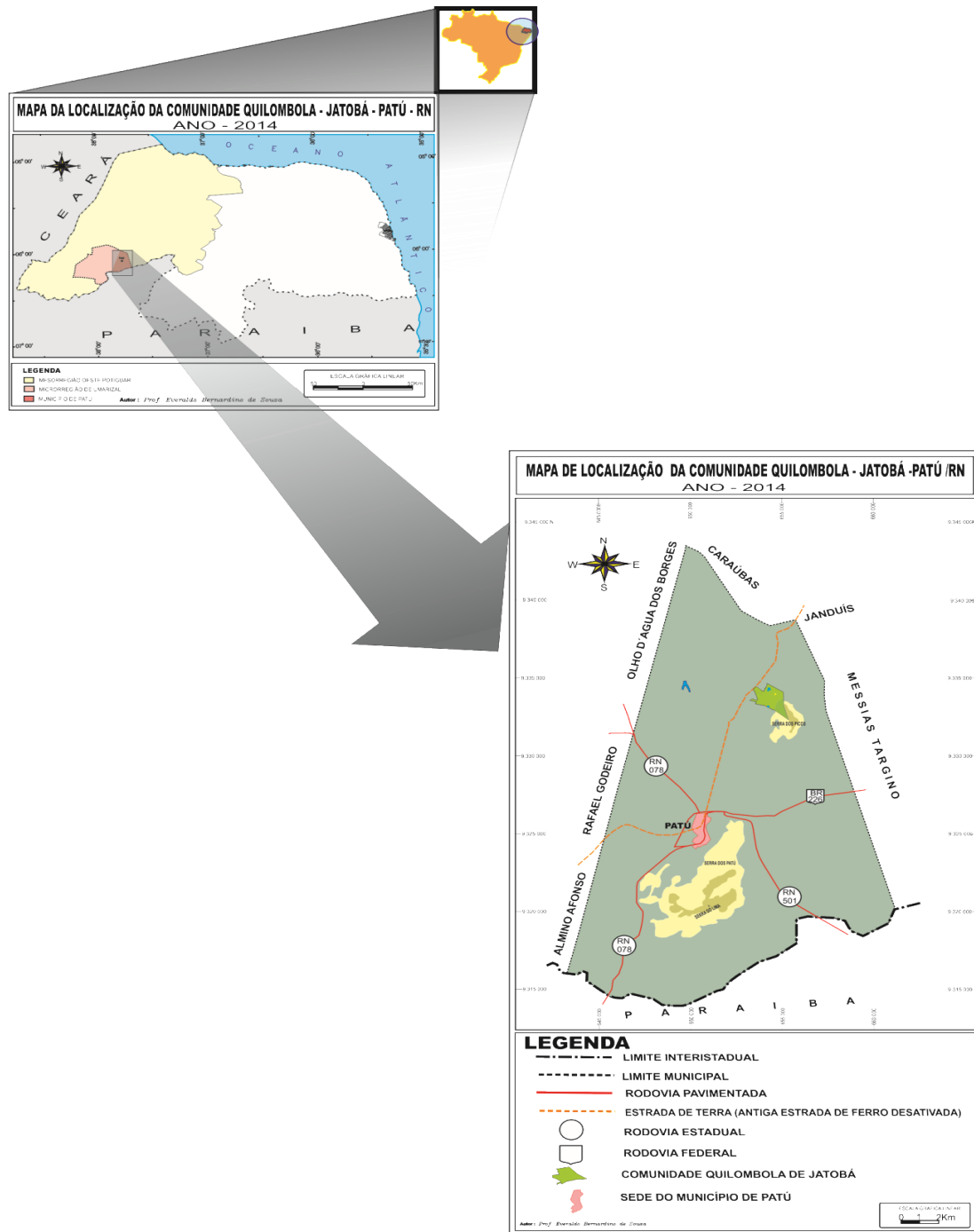
Neste capítulo abordaremos as especificidades dos remanescentes quilombolas do Jatobá, faremos uma descrição da comunidade quilombola do Jatobá apresentando o lugar social que estamos mencionando, de modo que, tais informes são importantes para o entendimento dos recursos educacionais ali realizados. Visamos entender os modos de vida e os fazeres por meio de observações e conversas informais com pessoas da comunidade.

3.1 DE ONDE ESTAMOS FALANDO

No Rio Grande do Norte, apesar da historiografia afirmar a pouca presença de negros escravizados, encontram-se atualmente dezenas de comunidades negras rurais espalhadas por todas as regiões do estado (ASSUNÇÃO, 2009a; 2009b). Elas tiveram maior visibilidade depois de reivindicar seus direitos como: “remanescentes de comunidades de quilombos”. São grupos que construíram formas diversificadas de viver, apresentando elementos comuns no que diz respeito à relação com a terra, à consanguinidade, ao passado histórico, às alianças e aos confrontos com a sociedade do entorno. (ASSUNÇÃO, 2009a, 2009b).

A comunidade do Jatobá está localizada entre os atuais municípios de Messias Targino (RN) e Belém do Brejo do Cruz (PB) e cuja área de 81 hectares está situada no norte do município de Patu, no estado do Rio Grande do Norte. De acordo com a líder da comunidade, existem atualmente vinte famílias em seu território. O acesso à comunidade se dá por meio de estradas carroçais, ficando quase intransitável no período das chuvas. O principal meio de transporte é a motocicleta.

Figura 1- mapa de localização da comunidade Quilombola do Jatobá- Patú-RN



Fonte: Rodrigues (2014).

Figura 2 – Comunidade Quilombola do Jatobá



Fonte: Dados da pesquisa.

Na imagem podemos ver onde inicia-se a Comunidade Quilombola do Jatobá, sendo que os moradores da mesma descendem de Manoel, filho da escrava Vicência e Raimunda que foram escravos de Joaquim Teixeira Dantas, proprietário de terra que residia na Zona Rural de Patu/RN. Por volta de 1880, João Luiz de Aquino, neto de Raimunda, se fixa no município de Atenas na Paraíba. O neto dos ex-escravos formara sua família em Atenas. Casou-se com uma prima, Maria Juliana. Segundo informações dos parentes, João Luiz criava os animais e matava para venda. Desse modo, conseguia o sustento para sobreviver. Ainda sobre a História da família Aquino, Rodrigues (2014, p. 34) relata em sua pesquisa.

Dos treze filhos do casal de escravos, vão guardar uma relação mais estreita com a comunidade negra do Jatobá, Joaquina, nascida em 1872; Juliana, nascida em 1880 e Júlia, sua irmã gêmea. Todos nasceram após a vigência da Lei do Ventre Livre, publicada em 1871, que garantia a liberdade a filhos de escravos nascidos no Brasil. Joaquina e Juliana são mães dos primeiros proprietários das terras da comunidade, o casal João Luiz de Aquino e Maria Juliana de Aquino.

João Aquino e Juliana chegam aquelas terras sem se reconhecer como quilombola, desconhecendo seus direitos políticos enquanto descendentes de escravos, sobre o reconhecimento das especificidades culturais e políticas da comunidade do Jatobá podemos observar no trabalho realizado por Assunção (2009a):

O presidente da Fundação Cultural Palmares no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da lei Nº 7.668 de 22 de agosto de 1988, [...] 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 ADCT [...] da Constituição Federal de 1988, **certifica que a comunidade Jatobá** localizada no município de Patu, Estado do Rio Grande do Norte registrada no livro de cadastro geral [...] é **Remanescente das comunidades dos quilombos** (ASSUNÇÃO, 2009a, p. 139, grifo do autor).

Há um reconhecimento da importância de um presente relativamente recente (o senhor João Luiz de Aquino) que, tendo migrado do estado da Paraíba para o Rio Grande do Norte, comprou um “pedaço de terra” no Jatobá. João Luiz de Aquino migrou da cidade de Atenas na Paraíba para a cidade de Patu, Rio Grande do Norte, onde está localizada a comunidade do Jatobá, no ano de 1940. Os relatos informam que João Luiz de Aquino passou a residir naquela localidade com sua mãe, esposa, sete filhos e sogra. A história do Jatobá como comunidade “remanescente de quilombos” é iniciada, portanto, com a família Aquino, tendo João Luiz de Aquino como personagem central.

A história da formação do território quilombola no Jatobá se insere no conjunto das situações cujas dinâmicas excedem a concepção tradicional de quilombos, na medida em que os diversos efeitos da escravidão sobre a população afrodescendente (antes e depois da abolição) implicaram na expulsão de populações instaladas em espaços territoriais, na garantia de terras doadas e mesmo de terras compradas ou herdadas. (LEITE, 2000). As situações de compras de terras e heranças descrevem os casos particulares ao processo político e histórico ligado ao reconhecimento da comunidade do Jatobá.

O reconhecimento da comunidade rural negra do Jatobá como remanescente de quilombo é fruto do contexto político, cujos efeitos desaguarão sobre a visibilidade de inúmeras comunidades negras presentes no Rio Grande do Norte. Os processos históricos e contemporâneos que resultam do reconhecimento da comunidade do Jatobá como remanescente de quilombo remontam às dinâmicas igualmente históricas sobre as quais os conflitos tradicionais presentes na historiografia, por vezes, não se afirmam.

Para a nova terra (Jatobá), com João Luiz e sua família, vão todos os parentes que viviam em Atenas/PB. Nessa nova terra, os mais velhos criam seus filhos e os mais novos formam famílias. Há um diferencial na formação da comunidade quilombola do Jatobá, pois João Luiz comprou um pequeno pedaço de terra, para residir e leva parte do seu clã. Na comunidade do Jatobá a ideia de pertencimento surgiu em 2001, quando um casal angolano pertencente a ONG

Kilombo, Organização Negra do RN⁸ visitou a comunidade e convidou a líder para uma reunião em Recife e lá ela foi orientada a enviar o ofício para a Fundação Palmares e em seguida para o INCRA. A escolha de Sandra como representante à época pode ser explicada com base na posição que ela ocupava na organização social da comunidade. Ela possuía disponibilidade de tempo, além de ser neta de Dulcila Aquino, liderança política e religiosa local (RODRIGUES, 2014). Sobre a formação territorial Rodrigues, (2014) apresenta em sua pesquisa como deu o processo de apropriação das terras.

Com a morte de Maria Juliana (1968) e posteriormente de João Luiz de Aquino (1969), as terras passaram a seus sucessores também obedecendo ao regime jurídico da propriedade privada e de direito sucessório. A cada um dos herdeiros coube uma fração proporcional desse sítio [...]. A propriedade do casal concentrou-se em poder dos sete filhos, dos quais três: Raimundo Luiz de Aquino, Sebastião Luiz de Aquino e Cícero Luiz de Aquino venderam integralmente a parte do imóvel rural como herança de seus pais. Dos sete filhos de João Luiz e Maria Juliana, apenas três permaneceram na comunidade após a partilha da herança: Dulcília de Aquino, Francisco Luiz de Aquino e João Batista de Aquino. José Luiz não permaneceu na comunidade, mas conferiu a posse e administração delas a sua irmã, Dulcília de Aquino. Em propriedade dessa herdeira concentrava-se a maior parte desse Sítio. Cícero Luiz de Aquino, que passou muitos anos residindo em outras localidades, atualmente reside no Jatobá juntamente com a sua companheira. (RODRIGUES, 2014, p. 5).

Atualmente reside na comunidade Francisco Luiz Aquino e Dulcilia de Aquino com seus familiares, Cicero Luiz de Aquino depois que retornou à comunidade permaneceu na mesma até a sua morte, ocorrida no ano de 2019. No entanto, como pontua Assunção (2009a), muitos dos membros da comunidade Jatobá residem fora daquelas terras, mas alimentam os vínculos de parentesco e de identificação com o lugar. Sendo, um fenômeno similar de emergências históricas e auto reconhecimento alcança várias outras comunidades quilombolas do Alto Oeste potiguar, como são os casos do Pêga, Sobrado, Engenho Novo e Arrojado – estas últimas situadas na cidade de Portalegre. O processo de reconhecimento e delimitação das terras nas áreas potiguares é recente em relação a outros contextos na Região Nordeste.

O surgimento ou o reconhecimento da presença dessas comunidades negras potiguares é resultante de formas diversificadas de viver e permanecer no território, uma vez que, todas essas formas dinamizam os elementos comuns sobre os quais são reiteradas a ligação com o passado histórico, a relação com a terra, com a consanguinidade e as alianças, ou ainda, no confronto com a sociedade em seu entorno.

Esses processos complexos, que articulam alianças e conflitos, atravessam as histórias de grupos tradicionalmente subalternizados e marginalizados, como é o caso da comunidade

⁸ A kilombo é uma organização não governamental e exerce no Estado funções educativas e políticas.

quilombola do Jatobá. A população quilombola do Jatobá precisa ser inserida na sociedade atual, e o conhecimento ocidentalizado, eurocêntrico, presente nas escolas formais, tem que abrir espaço para a vivência, o reconhecimento da identidade afrodescendente e a educação dessas comunidades.

Atualmente, o Jatobá é uma comunidade que possui o título de propriedade como remanescente de quilombo, mas, de acordo com informações dos moradores da comunidade ainda passam por problemas ocasionados pela inexistência ou pela má prestação de serviços essenciais como a falta de água, de um transporte coletivo, saúde e segurança. A seguir apresentamos os nossos interlocutores e como vivem.

3.2 QUEM SÃO OS INTERLOCUTORES E COMO VIVEM?

No quadro a seguir apresentamos nossos/as interlocutores/as, que foram as lideranças, pais de alunos e professoras da Unidade de Ensino Rural Lauro Maia. Nesta pesquisa a equipe escolar e pais de alunos serão identificados através de nomes fictícios de modo a garantir o sigilo e proteção dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa.

Nome
Júnior
Maria
Francisca
Joana
Joaquina
Juliana
Julia
Angélica
Eliana
Sandra
Gorete

Fonte: Dados da pesquisa.

Júnior se denomina como “faz tudo” e ressalta que “participo de tudo... qualquer coisa chama Júnior! Já trabalhei como sisteneiro, pedreiro... de tudo mecho um pouco”. Percebi nas observações que Júnior é referência na comunidade, sendo comum os moradores compartilharem com o mesmo as suas necessidades. Maria ocupa um cargo político na comunidade, sendo a mesma vice-presidente da associação da comunidade e mãe de aluna da Unidade de Ensino Rural Lauro Maia. Joana e Joaquina são mães de alunos do ensino infantil.

Juliana Julia lecionam na escola. Angélica e Sandra ocupam cargo de destaque sendo as mesmas respectivamente, presidentes da associação e líder da comunidade, Angélica também é funcionária concursada da prefeitura de Patu/RN e exerce sua função na UERLM.

Diante das observações e conversas, constatamos que os remanescentes de quilombolas residentes no sitio Jatobá vivem em casas com características peculiares da Zona Rural. São residências simples, humildes, bastante acolhedoras, onde a receptividade está sempre presente. As casas possuem quintais que ligam uma residência à outra. Cada casa tem seu quintal e as mulheres são responsáveis por varrer e manter o ambiente limpo, observamos que as pessoas se reúnem nas casas que possuem alpendres para conversar.

Imagem 3 - Casa



Fonte: Dados da Pesquisa

Imagem 4 - Casa



Fonte: Dados da pesquisa

Os moradores conservam lembranças do passado, como a primeira casa construída na comunidade como podemos ver na imagem 03, que morou o seu João Aquino e hoje quem reside é seu filho. “[...] as formas de vida comunitárias e tradicionais de ocupação e produção

em multiespaços partilhados de vida, labor e trabalho não apenas resistem e sobrevivem, mas, em alguns cenários, elas proliferam, adaptam-se e transformam-se”. (BRANDÃO, 2007, p. 42).

Os moradores da comunidade trabalham na roça, plantam e cuidam da terra no dia a dia tirando o sustento familiar da própria terra. As plantações encontradas são de milho, feijão, melancia, jerimum e batata. Dos moradores, alguns plantam somente para o autoconsumo, outros consomem e vendem. “O trabalho com a terra é dirigido a produzir, além do consumo, o excedente comercializável. Planta-se, coleta-se e cria-se para viver e para vender. Troca-se, vende-se e compra-se trabalho por bens, bens por bens, trabalho e bens por dinheiro” (BRANDÃO, 2007, p. 54).

Há na comunidade a criação de cabras, ovelhas, bodes, carneiros, jumentos, galinhas, patos, perus, guines e gados “como uma boa parte do que se obtém para o sustento familiar e a reprodução da vida coletiva é obtido da natureza, por coleta e caça, os espaços da vida e do trabalho ainda são, em uma larga medida, os da própria natureza”. (BRANDÃO, 2007, p. 51).

Trabalham na agricultura os homens, e as mulheres ficam responsáveis pelos afazeres domésticos e por alguma atividade para complementar a renda. Entre os membros da comunidade existe uma relação familiar definida por laços sociais, que definem a identidade do grupo. Todos são parentes entre si. Alguns moradores se deslocam para outras cidades em busca de trabalho. Isso acontece devido à insuficiência de trabalho formal, precisando se deslocar em busca de emprego.

Intertrocas econômicas parecendo serem apenas comerciais, na verdade são interpessoais, afetivas, sociais, simbólicas, antes ou ao lado de serem relações que envolvem dinheiro. Pois, bem mais ali do que em esferas mais modernizadas de transações, nem tudo o que se produz é consumo, nem tudo o que é troca é mercadoria. Mais do que nós, e com melhores motivos, as pessoas comem comida e símbolos e trocam bens e sentidos de vida. No que consome ou no que se troca ou vende, as ‘coisas’ que passam de mão em mão, mesmo que a troca de dinheiro, variam de acordo com quem se troca, com aquilo que se troca e com a qualidade da situação em que se comercia. (BRANDÃO, 2007, p. 55).

Com isso, o fato de essas pessoas migrarem para outras cidades não faz com que deixem de pertencer aquele grupo, pois mesmo distante é possível manter uma identidade enquanto comunidade. Continuar na comunidade para alguns moradores é importante para manter viva suas tradições. “A memória é lembrança do passado sob as representações do futuro. Mas, lembrar e também esquecer e o não dito faz parte do processo da memória”. (PAVÃO, 2010, p. 60).

A memória de alguns moradores possibilita trazer à tona que são grandes as mudanças. Ressaltam que há alguns anos atrás as casas eram bem precárias, de taipas, hoje já são

construídas em alvenaria e possibilitam um maior conforto, com acesso ao telefone e a internet. A comunidade compartilha as mudanças realizadas com alegria, pois as necessidades enfrentadas eram maiores.

Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com os outros ambientes. (HALBWACHS, 2003, p. 69).

Na comunidade Jatobá, a memória apresenta-se como aspecto relevante, pois a tradição oral é bastante forte, onde recriam suas histórias. Então, cada pessoa tem memórias diferentes, algumas conseguem guardar todos os detalhes, outras ficam somente com uma vaga lembrança. No entanto, os remanescentes de quilombo carregam consigo inúmeros desafios para a memória do grupo como desconstruir as percepções negativas presentes no termo quilombo e entender seu novo significado. Existe “um trabalho da memória” (BOSI, 1994), onde as lembranças da escravidão e de tempos ficam na mente. “A memória das comunidades quilombolas envolve o ato de lembrar acontecimentos e personagens ressignificados no presente, conforme as situações sociais, políticas e culturais vivenciadas”. (PAVÃO, 2010, p. 49).

Com isso, percebe-se que os moradores conseguem renovar os acontecimentos do passado, as mulheres recordam que se dedicavam somente às tarefas domésticas, do preparo dos alimentos, limpeza da casa, lavagem de roupa, limpeza dos terreiros⁹ e o cuidado com as crianças. Mas, que hoje buscam formas para complementar a renda, como o trabalho em casas de famílias e revenda de produtos, entre outros, para ajudar nas despesas do lar.

Os homens dedicam-se à agricultura. Nos meses de janeiro, fevereiro e março acontece o plantio do milho, feijão, arroz e melancia; em abril, maio e junho ocorre a colheita e desbulha; julho, agosto e setembro é o período dedicado à preparação da terra, como brocar¹⁰. Essas atividades produtivas possibilitam a subsistência das famílias.

Na comunidade existem cisternas usadas para acumular água que são de uso individual. A água é retirada de cacimbão. Nas conversas com os moradores, eles sempre ressaltam que a grande dificuldade da comunidade é a água potável, como podemos perceber nas falas de Junior: *“Apesar de pleiteado dois projetos de água é um dos maiores problemas”*. Maria também se mostrou insatisfeita com as promessas feitas pela prefeitura da cidade: *“Falta de*

⁹ Pedaco de terreno que fica ao redor da casa (quintal).

¹⁰ Preparar a terra para o plantio.

água, só faz enrolar colocar cano e nada, tem caixa, poço e nada”. Sandra relata de um projeto que está em andamento na comunidade, mas que não está surtindo o efeito esperado “Temos o projeto da adutora, muito trabalhoso, por que a vazão da água deu pouca... tem que encanar e prestar conta esse ano”.

Para ajudar na elaboração dos projetos existe na comunidade uma sede própria da associação, mas durante as observações percebemos que as reuniões são feitas sempre na casa da líder da comunidade, Eliana. A principal forma de organização política da comunidade acontece através da Associação Quilombola dos Moradores. Mas, para Joaquina, na comunidade *“falta organização, a líder marca uma reunião só vem um ou dois, agora se fosse dinheiro reunia todo mundo, a capela era para reunir todo mundo para terminar, nada vai pra frente. Porque não tem incentivo, o prefeito não ajuda, na eleição veio fez várias promessas”.*

Joaquina reclama da falta de organização política dos moradores da comunidade para o enfrentamento de problemas sociais, culturais e econômicos. A Associação comunitária dos Negros do Jatobá foi criada e primeiro de agosto de 2004. Naquele momento foi eleita a primeira diretora, Sandra da Silva. Segundo Sandra, nessa etapa eles não tinham entendimento do que era quilombola, *“Colocamos os nomes de todos os moradores do Sítio Jatobá. Depois que o INCRA veio e explicou para nós, tivemos que fazer outra reunião e desmembrar quem não era quilombola”.* No ano de 2007, houve outra votação e ficou com o cargo de diretora Francisca Damiana de Almeida.

Figura 5 - Associação



Fonte: Dados da pesquisa.

Na imagem a sede da associação a mesma possui um salão amplo com banners e imagens dos quilombolas e uma pequena sala, os moradores que não tem ocupação como os mais velhos ficam responsáveis por fazer a limpeza. Sendo que os mais velhos sobrevivem da

aposentadoria que recebem do Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), com isso, conseguem viver mais tranquilos, pois não precisam mais trabalhar com a agricultura para o sustento da família.

A agricultura é um trabalho que exige muito esforço físico, com a aposentadoria a geração mais velha da comunidade consegue atingir uma estabilidade econômica. Algumas famílias se beneficiam do Bolsa Família, programa do governo federal. No que se refere às relações sociais, percebe-se que a comunidade possui um laço. Mesmo sendo reclamação constante dos moradores a falta de uma mobilização política, no dia a dia as práticas são de solidariedade, todos tratam-se como irmãos. Durante as observações, percebemos que eles convivem em harmonia, com muita solidariedade e companheirismo, ajudando-se mutuamente. Se alguém da comunidade adoece, todos se preocupam e procuram ajudar, cuidam da casa um do outro e fazem a comida. Possuem espírito de solidariedade, aprendendo e ensinando uns com os outros, compartilhando seus aprendizados, confirmando a importância da ancestralidade, já que herdaram por intermédio de seus antepassados as formas de conviver com seus valores ancestrais.

Aprendem ancestralmente com as histórias dos seus pais, que compartilham seus valores, suas crenças, costumes e mitos, assim como a religiosidade e a cultura. Procuram nos dias atuais, repassar para os seus filhos, netos e bisnetos, preservando e cultuando assim as tradições dos antepassados. Isso foi percebido em conversa com Junior, onde ele relatou: “tento passar o que meu pai me ensinou eu acho que é importante o resgate para não se acabar a cultura”. Joaquina também ressalta a sua preocupação em transmitir esses saberes: “procuro passar para os meus filhos o pouco que meus pais passaram para mim”.

Ouvindo as histórias dos seus pais cotidianamente as crianças ressignificam os saberes das comunidades. Os saberes são renovados persistindo na comunidade. No entanto, a terra é um dos elementos fundamentais para os povos que vivem no e do campo. No trabalho com a terra ligam-se às suas raízes, fazendo parte de suas memórias de vida, suas alegrias, tristezas, lutas e conquistas. A terra é um elo que une o presente, o passado e o futuro dos povos camponeses.

As territorialidades quilombolas são frutos das dinâmicas históricas, culturais e sociais, que compõem o universo simbólico e material, os ritos de trabalho, os ritos ancestrais, os ritos cotidianos e de sobrevivência, os códigos, os hábitos alimentares, os costumes. Em síntese, a territorialidade está diretamente vinculada ao modo como os quilombolas fazem o uso e manejo do território. (SOARES, 2017, p.2).

Percebe-se que a terra para os remanescentes de quilombo vai além de um ponto de fixação, tornando-se a possibilidade de viver coletivamente pela incorporação de hábitos, bem como de valores simbólicos e materiais. No entanto, os espaços na comunidade são restritos, não possuindo ambientes de sociabilidade. Nas conversas com os jovens observa-se que é uma das grandes queixas. Existe na comunidade um campo de futebol, uma quadra de esportes e uma quadra de festas com bar na casa de seu Cicero¹¹. Neste local, acontecem festas dançantes onde participam membros da comunidade e pessoas que vêm de outras regiões. Essas festas são as principais formas de diversão que existem na comunidade. Para os/as moradores/as, as festas também são uma forma de arrecadar dinheiro, pois os mesmos trabalham no salão. A comunidade é famosa por realizar essas festas, sendo comum ouvir na cidade de Patu/RN as pessoas relatarem essas festas.

Ao pensar sobre os espaços de socialização e economia procuramos saber dos moradores sobre as suas expectativas sobre o futuro. No entanto, as expectativas para o futuro de alguns moradores trazem um olhar mais otimista, outros carregam a desconfiança do futuro incerto. Júnior nos relata o seguinte *“Não estamos esperançosos mudou de governo... o governo ser bem diferente, mas vamos continuar na luta”*. Joaquina relata o seguinte *“Que venha vários projetos, terminar a capela, construção de praças, uma escola dentro do quilombo e um professor quilombola. Ter um transporte para todos e não uma pessoa mandar”*. E Sandra se mostra insegura em relação ao futuro *“nós não sabemos como vai ficar o futuro, nossa luta não pode parar, sabemos que o presidente é contra, mas temos uma governadora a favor, sabemos que ela sozinha não faz tudo, mas ela pelo menos fala por nós”*. É notório nos depoimentos dos membros da comunidade o desejo que a mesma avance e proporcione aos seus moradores qualidade de vida, além do anseio de ter espaços para a interação entre adolescentes e jovens. No tópico a seguir apresentamos as crenças que existem na comunidade.

3.3 GRUPOS CULTURAIS E RELIGIOSOS

No Jatobá existe atividade cultural viva, pertencente à sua ancestralidade negra, reconstituindo as manifestações tradicionais. Quanto a religião da comunidade, eles têm grande devoção a São Benedito. Para os moradores, a escolha do Santo padroeiro eles atribuem a cor da pele e por ser o Santo cozinheiro da Senzala. Em conversa com Sandra líder da comunidade ela relata que *“era um desejo de Nelci¹² que foi uma líder religiosa da comunidade que sempre*

¹¹ In Memoriam

¹² In Memoriam.

que fizesse uma capela o Santo padroeiro era para ser São Benedito, assim fizemos a vontade dela”. Apresento o calendário religioso da comunidade.

Quadro 2 - Calendário Religioso na Comunidade

Janeiro	
Fevereiro	
Março	Novenas da Campanha da Fraternidade – o encontro acontece nas casas dos moradores, de segunda a sexta.
Abril	Semana Santa – Encontros na Capela
Mai	
Junho	Fogueiras para Santo Antônio, São João e São Pedro
Agosto	Encontro do Mês Missionário
Setembro	Dança de São Benedito
Outubro	Peregrinação da imagem de Nossa Senhora dos Impossíveis na comunidade. Festa do padroeiro São Benedito.
Dezembro	Novenas do Natal em Família

Fonte: Dados da pesquisa.

Como mostra o quadro 2 no mês de outubro acontece a festa de São Benedito, sendo essa performance a que mais representa a identidade negra internamente, nesse período acontece uma semana de festa na comunidade. São Benedito é cultuado por meio da dança no Jatobá. Durante a celebração, seus moradores recebem pessoas advindas de Patu, assim como de outras localidades. Nesse período as mulheres organizam o novenário que se encerra com a missa.

A dança de São Benedito é organizada da seguinte forma: são 17 pessoas, 13 mulheres e 04 homens organizados em fila indiana. A dança é conduzida por meio de um som que eles colocam para tocar, com uma música em homenagem a São Benedito. No Jatobá, tanto os mais novos quanto os mais velhos podem dançar, basta ter interesse. A dança é um meio de manter a tradição dos mais velhos. As vestimentas são confeccionadas por eles. As mulheres usam vestidos floridos e rodados, sendo a mesma estampa usada pelos homens.

Figura 6 - Apresentação cultural.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na foto estão os integrantes do grupo Beleza Negra, que surgiu no ano de 2009, hoje possui 17 participantes um grupo de dança formado por quilombolas, os mesmos se apresentam sempre que convidados. Em épocas de festas tradicionais na cidade de Patu/RN estão sempre presentes para fazerem apresentações dançantes e para desfiles como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 7 - Desfile cívico



Fonte: Dados da pesquisa.

No desfile cívico alusivo a emancipação política da cidade Patu/RN a comunidade negra do Jatobá é destaque em um pelotão, onde eles se apresentam com as roupas utilizadas na dança de São Benedito. Conforme o calendário religioso, além da devoção a São Benedito a

comunidade tem devoção a Nossa Senhora. A peregrinação à Nossa Senhora dos Impossíveis, padroeira da serra do Lima, acontece no mês de outubro. Nesse momento, a imagem de Nossa Senhora visita as casas da comunidade. A responsável pela novena é Sandra, que segue o roteiro de um livro. No decorrer da reza do ofício do terço, além da leitura das passagens bíblicas, são cantados hinos em louvor, recordação e veneração à santa.

Figura 8 - Altar



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 9 - Altar



Fonte: Dados da pesquisa.

Para além das práticas oficiais existem outras formas de catolicismo popular, existe na comunidade a crença de que algumas doenças o médico não consegue curar, o que justifica a busca das pessoas pela rezadeira em busca de uma cura e de um chá. As doenças mais conhecidas são quebrante, vento caído, espinhela caída, ísipa, cobreiro, ferida de boca, engasgo de gente e de bicho, dentre outras. As rezadeiras possuem uma reza específica para cada doença, ou seja, a reza do cobreiro é diferente da de quebrante, que, por sua vez é diferente da de espinhela caída (OLIVEIRA, 2016).

Na comunidade destaca-se Dona Dulcília, hoje matriarca, que foi parteira e exerce o ofício de rezadeira. De acordo com sua neta Sandra, ela já não desenvolve essas práticas com frequência nos dias de hoje, por causa da idade avançada. Em conversa com Dulcília, ela ressalta que recebeu um dom dado por Deus. “Dona Dulcília, conviveu com suas avós, já que eles moravam na casa de seu pai, João Luiz, até a morte. Se, com Juliana, ela foi iniciada na atividade de parteira, com Joaquina tornou-se aprendiz de rezadeira”. (ASSUNÇÃO, 2009a, p. 114). É muito comum as rezadeiras atribuírem o aprendizado as mães e avós o que Quintana (1999) chamou de um processo imitativo atribuindo essa aprendizagem a outra pessoa.

Diante disso, hoje na comunidade, a atividade de parteira ninguém desenvolve mais. Na comunidade, as mulheres para terem seus filhos deslocam-se para o hospital da cidade de Patu/RN. Mas, quando precisam de uma rezadeira, se Dulcília tiver bem, ela faz a cura. A mesma nunca recebeu pagamento por esses serviços. Essas mulheres tem a humildade de dizer que a cura quem faz é Deus é que elas não devem cobrar por isso. Receberam um dom dado por Deus e devem ajudar ao próximo. A busca dessas pessoas as rezadeira também se justifica pela ausência de um posto de saúde na comunidade, um médico faz uma visita uma vez ao mês e faz esse atendimento em uma casa. Frequentemente os moradores deslocam-se para a cidade de Patu/RN em busca de recursos de saúde.

Além do catolicismo oficial e popular as crenças e práticas das religiões de matrizes africana, também se fizeram presentes na comunidade, demonstrando as múltiplas possibilidades de crenças. Nas conversas, Sandra fala de Dona Nelci¹³ “*a finada Nelci era de matriz africana, faleceu ninguém tomou de conta. Minha avó Dulcília é rezadeira e foi parteira, parou ninguém tomou a frente*”. Na fala de Sandra, fica claro que essas práticas vêm se perdendo na comunidade, E podemos relacionar isso ao acesso aos profissionais de saúde e a medicina oficial, principalmente entre os mais jovens, que não têm se interessado por essas

¹³ In Memoriam

práticas de saúde “não oficiais”. Mesmo com o esquecimento de algumas práticas, observa-se o papel de liderança das mulheres na comunidade. Rezadeiras e parteiras como Dulcília, ou líderes comunitárias como Sandra, evidenciam a importância das mulheres no Jatobá.

Lembrando Nelci, que praticava a religiosidade afro-brasileira, Sandra relata que “ela atendia as pessoas ao lado de sua casa, onde passou a ser o centro espírita, para atender as pessoas que lhe procuravam. Buscavam Nelci quando tinham problemas de saúde”, ressalta, para realizar sua prática de cura, Nelci recebia ajuda do seu esposo e das suas filhas. Não existia um horário de trabalho; ela trabalhava a qualquer hora, desde que alguém a procurasse e estivesse precisando. Em seu estudo, Assunção (2009a) destaca as práticas religiosas de Nelci:

As narrativas sobre as práticas religiosas de Nelci falam de um conjunto de elementos da umbanda e jurema, predominando esta última. A jurema é um culto de possessão, de origem indígena e de caráter essencialmente mágico-curativo, baseado no culto dos ‘mestres’ e entidades sobrenaturais que se manifestam como espírito de antigos e prestigiados chefes do culto, como juremeiros e catimbozeiros. (ASSUNÇÃO, 2009a, p. 10).

As práticas religiosas de Nelci, marca a presença dos cultos domésticos das religiões afro-brasileiras na comunidade do Jatobá. conforme Silva (2011, p. 136):

Os cultos domésticos, cultos individualizados e privados realizados nas residências de adeptos da religião, em seus pegis particulares, são concebidos enquanto práticas cotidianas dos adeptos da religião (...). Nos cultos domésticos os objetos e os códigos são alterados e os espaços e seus usos re-apropriados para possibilitar a experiência religiosa do adepto com o sagrado em suas afirmações diárias, limpezas semanais, seus trabalhos religiosos com ou sem a presença de entidades.

Assim, como podemos perceber, as práticas de cura da comunidade sempre foram diversas, mesmo que todos os moradores da comunidade se afirmem católicos. Sobre o catolicismo oficial praticado na comunidade, podemos citar as reuniões religiosas que aconteciam na igreja, mas que há um tempo a mesma foi derrubada para a construção de outra, gerando o descontentamento da popular.

Figura 10 - Capela em construção



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11 - Novena



Fonte: Dados da Pesquisa

Como se evidencia no seguinte relato de Gorete, moradora do Jatobá: *“essa igreja faz tempo que está assim, não tem jeito de terminar”*. Na mesma perspectiva Sandra a líder da comunidade relata que os recursos têm sido insuficientes para terminar a construção da capela. Os encontros agora acontecem na casa dos fiéis. Existem momentos de oração e louvor. Todos participam do encontro, pais, filhos, netos, bisnetos, vizinhos, amigos e parentes, orando e pregando a palavra divina.

Na imagem 10, uma reunião dos devotos de Nossa Senhora dos impossíveis que estava em peregrinação na comunidade realizava-se a novena e pediam a intercessão da santa para problemas particulares e coletivos. Diante do que foi exposto sabemos que todos esses elementos da cultura são fundamentais para a prática do cotidiano escolar e para a construção da identidade desse grupo como veremos a seguir.

4 OS ELEMENTOS DA CULTURA QUILOMBOLA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo, traremos alguns elementos apontados e percebidos no processo de pesquisa junto à comunidade do Jatobá. Faremos uma análise sobre o projeto político pedagógico da escola no Jatobá, contextualizando assim o espaço de realização da pesquisa e sua proposta pedagógica. Discutiremos a relação escola, família e comunidade. E como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da comunidade quilombola atendem as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

De acordo com o plano nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Brasil (BRASIL, 2009), nas comunidades remanescentes de quilombo o acesso à escola para as crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e 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 aulas e nos materiais pedagógicos. Somam-se a essas dificuldades o fato de que os/as professores/as não são capacitados/as adequadamente e o seu número é insuficiente.

4.1 UNIDADE DE ENSINO RURAL LAURO MAIA

A Unidade de Ensino Rural Lauro Maia (UERLM) situa-se no sítio Jatobá, distante 12 km da cidade de Patu/RN. Havia na região do Jatobá uma preocupação com o deslocamento de alunos/as para outras regiões, quando no governo do prefeito João Pereira de Araújo, em 19 de julho de 1967 pela Lei nº 44 de 1967, foi construída a Unidade de Ensino Rural Lauro Maia localizada no sítio Jatobá de baixo, mantida até hoje pela prefeitura da cidade. Os moradores da comunidade tem sua vida estudantil toda voltada para essa escola. Hoje, a mesma atende vinte e oito alunos/as vindos/as de dois sítios do Jatobá e Cafarnaum, atendendo o ensino infantil e o fundamental I.

Figura 12 - Parte externa da Unidade de Ensino Rural Lauro Maia



Fonte: Dados da pesquisa.

Os/as professores/as que já lecionaram nessa escola, segundo informações do Projeto Político Pedagógico (PPP), foram Maria Alves, Rita Gomes da Silva, Margarida Alves, Antônia de Fátima Medeiros, Francisca Orismar Gomes, Maria do Socorro Tavares, Antônia Lacerda de Andrade, Severina Alves da Silva, Manoel Oliveira e Mônica Cristina de Moura. Atualmente são: Julia, Juliana e como auxiliar Giovana. A escola ainda conta com serviços de duas merendeiras e uma auxiliar de serviços gerais. A instituição escolar é composta pelo seguinte quadro:

Quadro 3 - Unidade de Ensino Rural Lauro Maia

Escola Municipal de Ensino Rural Lauro Maia				
Espaço físico	Séries	Turma	Total de alunos/as	Total Docente
02 salas de aula	Educação Infantil	01	08	03
02 banheiros	Multisseriado 1° ao 5°	01	20	
01 cozinha				
01 dispensa				
Um salão de acesso aos cômodos da escolas				

Fonte: Dados da pesquisa.

A escola funciona sobre a direção de Isabela, que cumpre sua carga horária na Secretaria de Educação, localizada na cidade de Patu/RN, e vai à escola só quando tem algum problema burocrático a ser resolvido. Atua no local a professora Juliana há 20 anos. A professora falou sobre a sua experiência: *“desde que leciono trabalho nesta escola. Minha atuação profissional faz parte da história da escola”*. Recentemente chegou à escola a professora Julia para trabalhar com a educação infantil, composta pelos níveis II, III, IV e V. Relata que *“a escola Lauro Maia é a maior das Zonas Rurais de Patu, porém alguns alunos ainda se destinam a estudar na Zona Urbana, a minha expectativa é que esse número de alunos que estudam na Lauro Maia possa se ampliar, de modo que todos os alunos tenham aprendizado consolidado”*. A professora Julia manifestou a sua insatisfação com o espaço físico da escola: *“a escola precisa de uma estrutura maior, para atender mais alunos e também uma quadra esportiva na escola para atividades recreativas”*.

A escola possui caixa de som, 01 geladeira, 01 fogão industrial, 01 liquidificador, duas prateleiras de aço, 02 quadros de giz, mesas para os/as professores/as e uma estante com poucos livros. Atende 28 alunos/as no turno matutino. A coordenadora Isabela reforça que é muito fácil conseguir a aprovação dos projetos por se tratar de uma escola quilombola: *“quando fazemos uma adesão é rápido, quando solicitamos algo contribui muito”*. Diante da fala de Isabela percebe-se que a escola vem sendo beneficiada com recursos financeiros diferenciados para atender os/as alunos/as, por se tratar de uma escola quilombola. Durante a fala da professora Juliana, percebe-se que a mesma não tem informação sobre esse recurso financeiro diferenciado.

Figura 13 - Recursos disponíveis



Fonte: Pesquisa de campo.

A escola é contemplada com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Os recursos do PDDE devem ser utilizados para adquirir bens e contratar serviços que contribuam

para melhorias da infraestrutura física, bem como, para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas das escolas. Para tanto, pode ser empregado em outras finalidades, na compra do material de consumo, sendo o primeiro programa a destinar dinheiro para as escolas públicas¹⁴. A diretora relata que com esse dinheiro comprou TV, som e aparelho de DVD. Durante as observações na pesquisa de campo, percebi que esse material não é utilizado.

A UERLM também é contemplada com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Os recursos financeiros provêm do Tesouro Nacional e estão assegurados no orçamento da União. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) realiza transferências financeiras para a prefeitura do município. A prefeitura faz a execução dos recursos, ou seja, a compra dos produtos e repassa para as escolas.

Verificamos que o espaço escolar é reduzido e as salas de aulas são pequenas, impossibilitando o professor de deixar a aula mais dinâmica. Na sala do Fundamental I, os/as alunos/as ficam muito próximos/as um/a dos/as outros/as, não se concentram nos conteúdos trabalhados, preferindo conversas paralelas com os/as colegas. De acordo com informação da diretora, por achar a sala de aula muito pequena, a professora Julia utiliza o salão da escola para suas aulas, pois o espaço é mais amplo, apesar de ser um local de passagem da merendeira e das auxiliares, como também das crianças para irem ao banheiro.

Figura 14 - Salão de acesso a salas



Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁴ Disponível em: www.fnde.gov.br. Acesso em: 19 ago. 2019.

Podemos presenciar os alunos do ensino infantil ocupando o salão da escola e desenvolvendo suas atividades. No quadro de funcionários da escola, apenas uma professora é efetiva, as outras duas são contratadas. A escola possui duas auxiliares de serviços gerais e uma merendeira. Sendo, duas efetivas e uma contratada. Deste quadro de funcionários apenas uma possui uma ligação familiar com a comunidade, a merendeira Sandra, líder da comunidade Quilombola do Jatobá. De acordo com a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012:

Art. 8, [...] IV - presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

Art. 39, § 2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas considerando, os aspectos normativos Nacionais, Estaduais e Municipais; a jornada e o trabalho dos profissionais da educação; a organização do tempo e do espaço escolar; a articulação com o universo sociocultural quilombola.

Art. 48 A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 6-15).

A Conferência Nacional de Educação acentua que é preciso “assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132). O Plano Nacional de Educação diz que é necessário [...] expandir atendimento específico a população do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações (BRASIL, 2015, p. 73).

Durante as observações, percebe-se que a escola não reflete o que é preconizado pelos documentos legais, já que em seu corpo docente não possui quilombolas. Por sua vez, o calendário letivo segue o mesmo estabelecido nas escolas municipais, desconsiderando as datas representativas e as especificidades econômicas e socioculturais da comunidade. A Educação Escolar Quilombola define no artigo 11 orientações para formulação do Calendário da Educação Escolar Quilombola. Este “deverá adequar-se às peculiaridades [...] climáticas, econômicas e socioculturais, a critério do respectivo sistema de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem com isso reduzir o número de horas letivas previstas na LDB” (BRASIL, 2012, p. 13). A seguir apresentamos as datas que são comemoradas na escola de acordo com informações das professoras e da direção da UERLM.

Quadro 4- Datas Comemorativas

Fevereiro	
Março	Páscoa
Abril	Dia mundial do livro infantil,
Maiο	Dia das mães
Junho	Santo Antônio, São João e São Pedro
Julho	
Agosto	Folclore
Setembro	
Outubro	Dia das crianças, Dia dos pais
Novembro	Consciência Negra
Dezembro	

Fonte: Dados da pesquisa.

As datas comemorativas são uma atividade pedagógica muito difundida, é importante que professores/as e gestores/as reflitam e respeitem as diversas culturas e religiões de alunos e alunas. Conforme a data é trabalhada nas instituições de ensino, ela pode ser pejorativa e discriminatória.

A grade curricular da escola contempla um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional que atende o plano da escola, abrangendo as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, Geografia, História, Artes e Ensino Religioso. A escola não dispõe de biblioteca, embora tenha observado vários livros organizados sobre uma mesa na própria sala de aula, onde as crianças vão no local e os folheiam. Alguns alunos e alunas levam livros para casa.

O Movimento quilombola reivindica uma alimentação escolar vinculada à dieta alimentar da comunidade, com os seus hábitos alimentares, considerando o modo como são produzidos esses alimentos, além de sugerir a utilização das técnicas de plantio e colheita. Durante as observações feitas neste estabelecimento, era muito comum presenciar a falta de merenda escolar. As professoras chegavam a trazer mantimentos de suas próprias casas, preparando os alimentos com auxílio das merendeiras para compartilhar com as crianças. A falta da merenda gera reclamações recorrentes de pais dos/as alunos/as.

A merenda na UERLM é escassa, sendo comum a falta de alimentos. Segundo a responsável pela organização da merenda, vêm alimentos para todo o mês, contudo, no decorrer das semanas começa a faltar ingredientes e não tem como cumprir o cardápio. No cardápio formulado pela nutricionista estão arroz com soja, farofa, sopa, leite e suco.

A organização do trabalho escolar da UERLM é multisseriado. Os/as educandos/as do ensino fundamental estão organizados/as em uma única turma. A Escola Multisseriada é

predominante nas áreas rurais. Essas classes têm como característica reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries. Aulas são ministradas por um/a professor/a. Essa é, na maioria das vezes, a única opção de acesso à educação para moradores/as de comunidades rurais (ribeirinhas, quilombolas). (XIMENES-ROCHA; COLARES, 2003).

4.2 SALAS MULTISSERIADAS

Uma das particularidades destas escolas é de inserir em uma única sala, alunos e alunas de diferentes graus de escolaridade, onde o responsável é um único professor. Na UERLM, o ensino funciona do 1º ao 5º ano, conforme o quadro 02, como sala multisseriada. Os/as professores/as não possuem formação para atividades pedagógicas com salas multisseriadas. Desse modo, encontram dificuldades para trabalhar diversas séries e conteúdos ao mesmo tempo, o que compromete o processo educativo dos/as educandos/as. Como consequência, do ensino multisseriado pode termos a superficialidade e um ensino aligeirado, fator que reforça um currículo excludente das populações do campo. Segundo Arroyo (2010, p. 16):

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade [...]. (ARROYO, 2010, p. 16).

Diante disso, percebe-se que o fazer pedagógico nestas escolas é cheio de desafios. As múltiplas dificuldades, em sua maioria, possuem uma prática cultural eurocêntrica que leva a um ensino que não reconhece a história e a cultura de grupos étnico-culturais silenciados, como africanos, afro-brasileiros e indígenas. Há uma prática escolar acrítica, que contribui para a construção de concepções de inferioridade e sujeitos estereotipados, onde os saberes não corroboram para a construção das identidades. Como nos apresenta Silva (2011, p. 20).

A precariedade da estrutura física da escola, falta de professores, reduzido número de alunos e distorção idade-série, e tantos outros recursos que não têm, utilizam a estratégia de agrupar alunos de diferentes séries em uma única sala, onde o único professor ministra conteúdos específicos de cada série, talvez redundando num aprendizado coletivo e contínuo, ou na absoluta superficialidade, sem aprofundamento nestes conteúdos.

Neste caso, a educação do campo se dá em um espaço diverso, em que existem várias vivências e experiências. As salas multisseriadas têm regularidade a partir das Diretrizes Complementares, Normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação básica do campo.

Art.10 As escolas multisseriadas, para tingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações física e equipamentos adequados, livros e materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2007, p. 12).

Na UERLM é bem diferente, falta formação continuada, instalações físicas, livros, equipamentos adequados e materiais didáticos que possibilite planejar aulas para várias turmas ao mesmo tempo. Em uma das aulas que observei, na sala multisseriada formada por alunos do 1º ao 5º ano, a turma foi organizada em círculo. O círculo já estava feito antes da chegada da professora. Percebe-se que as aulas costumeiramente são feitas assim. Ao iniciar a aula, todos fazem uma oração, a professora auxiliar faz a leitura do livro didático para que eles possam responder o questionário do próprio livro e continuam a aula fazendo atividades e usando como recurso o quadro. Santos (2010, *apud* MEDRADO, 2012, p. 144) aponta aspectos negativos sobre as classes multisseriadas; as posturas negativas relatadas são:

Dificuldade na organização da sala de aula e do tempo, diante das diferentes séries e consequentemente dos diferentes conteúdos a serem desenvolvidos na mesma sala. Estas dificuldades estão diretamente ligadas ao forte vínculo que os docentes têm com o paradigma urbano cêntrico. Na forma que é realizado o planejamento (série por série) resulta em um maior desgaste físico e acúmulos de materiais para os professores. Atrelado a estes fatores, a municipalização de novas escolas ampliou o número de diretores, coordenadores, supervisores e assessores, estabelecendo uma estrutura burocrática que tira a liberdade no fazer pedagógico. (SANTOS, 2010 *apud* MEDRADO, 2012, p. 144).

Com relação à mesma temática, temos a pesquisa de Barros (2005), que realizou um estudo em escolas multisseriadas no estado do Pará e mostra como a prática educacional vem sendo desenvolvida.

As condições dos trabalhos pedagógicos nas classes multisseriadas são prejudicadas pela carência de materiais didáticos, esta carência se reflete também na atuação docente em sala de aula que é dirigida pelo processo de copiar no quadro e transcrever no caderno, se configurando como único recurso didático a cópia e transcrição do livro didático. As escolas não possuem espaços adequados e condizentes com quantidade de aluno. Como reflexo desta prática há uma redução do tempo hora/aula, aplicação de atividade diferenciada por série – tendo para tanto que criar várias metodologias, vários planejamentos, fragmentando a turma. (BARROS, 2005, p. 132148).

Percebe-se que as pesquisas citadas têm pontos em comum com a UERLM. A professora relatou sobre a dificuldade que enfrenta de trabalhar com escolas multisseriadas. Segundo ela, *“não tem como atender as necessidades de todas as crianças, dificultando o processo de aprendizagem das mesmas. Ao utilizar o quadro para um ano, é preciso aguardar que todas as crianças copiem o conteúdo da lousa. Enquanto alguns terminam de copiar, os outros ficam aguardando, ou fazem alguma atividade no livro”*. No ensino multisseriado, os professores têm uma grande carga de atividades, onde precisam elaborar diversos planos de aula e metodologias diferenciadas.

Os recursos didáticos utilizados são mínimos, enquanto o processo educativo limita-se a escutar e escrever. A superação do ensino multisseriado é urgente nas escolas do campo, pois fica visível que as práticas pedagógicas são cansativas e desconectadas da realidade local. É importante a valorização da cultura e de saberes da comunidade em escolas do meio rural.

Com isso percebemos que a educação do campo traz para sala de aula temáticas referentes ao dia a dia dos seus alunos, valorizando as suas práticas culturais. A escolas do campo tem oferecido somente o ensino fundamental menor no caso da UERLM oferece a educação infantil e as séries iniciais. Para prosseguir com os estudos, os/as alunos/as do Jatobá precisam se deslocar para a Zona Urbana. Para isso, a prefeitura do município disponibiliza o transporte. A universalização dos conteúdos leva a um currículo desconexo da realidade dos/as alunos/as, que não dispõem de um currículo específico e nem diferenciado entre campo e cidade. Na UERLM, a professora planeja e organiza o tempo para diferentes anos sem apoio de uma equipe pedagógica presente na escola para que possa orientá-la. Sendo que, essa proposta pedagógica precisa respeitar o conhecimento dos sujeitos, considerando as suas particularidades de forma comprometida com o saber.

A participação das famílias nas tarefas escolares é necessária, pois é nesse local o primeiro contato educacional das crianças. Do mesmo modo, há uma necessidade de organização da comunidade para acompanhar e reivindicar direitos e melhorias estruturais junto a Secretaria Municipal de Educação. Trataremos desta temática a seguir.

4.3 ESCOLA, FAMÍLIA E COMUNIDADE

Na UERLM, parte dos/as estudantes descendem de João Luiz de Aquino, incluindo filho/a, neto/a e parentes dos/as moradores/as que estão à frente das lutas da comunidade pela terra e outros benefícios. Há uma satisfação por parte das famílias em ter uma escola próxima

à comunidade, principalmente pelo fato de não ser necessário se locomover para outros municípios. Contudo, é visível a insatisfação de grande parte dos pais com a prática educacional da escola. Na pesquisa de campo, buscamos perceber a relação escola, família e comunidade.

No Jatobá, família e comunidade estão diretamente relacionados, pois são marcadas por laços de consanguinidade. Como diz a moradora Dona Gorete, *“aqui casam tudo na família, por isso têm muitos da nossa família deficiente, é tudo primo, tá tudo na família, descende de uma única família”*. Considerando a fala citada, compreendemos que a relação com a família vai muito além de pais e mães das crianças. Percebe-se que as relações consanguíneas formam uma única família.

4.3.1 “Essa escola é sempre a mesma coisa”

No decorrer das conversas com os pais dos alunos, ao falarem da importância da escola, constantemente usam o termo “essa escola é sempre a mesma coisa”. Diante da fala dos nossos interlocutores/as, entendemos que a escola é estática e não se atualiza, gerando um desconforto no tocante à educação ofertada para a comunidade. Mas, ao mesmo tempo moradores e moradoras do Jatobá reconhecem a importância da escola para não precisarem se locomover. Como observa Júnior:

“A escola é importante porque se não tivesse tinha que se deslocar apesar de só ter até o 5º ano, mas para mim era mais importante que a escola fosse dentro da comunidade mesmo nas nossas terras em terras quilombolas. A escola devia olhar mais para a gente trabalhar mais a história da comunidade por que ainda tem muita resistência... é importante o aluno vim a comunidade, as professoras vim a comunidade para ver a história, sabe o que se passa aqui”.

Percebe-se a insatisfação de Júnior com relação ao trabalho que a escola vem desenvolvendo e com a negação da sua perspectiva sociocultural e a vivência da sua família. O seu discurso aponta para a emergência de um olhar para os quilombolas e a importância de pensar uma educação como superação das desigualdades sociais e étnico-raciais.

Qualquer análise das políticas educacionais no país não pode negligenciar os marcos históricos, políticos, econômicos e a relação com o Estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem. No caso da diversidade étnico-racial é importante entender que os avanços que a mesma tem vivenciado no campo da política educacional e na construção da igualdade e da equidade mantêm uma relação direta com as lutas políticas da população negra em prol da educação ao longo dos séculos. (GOMES, 2010, p. 11).

É preciso frisar que vivemos em uma sociedade plural e a escola possui uma diversidade de pessoas, sendo necessário trabalhar as diferenças existentes. A interculturalidade é fundamental na prática escolar, caracterizando uma relação de troca e de partilha. Para Gusmão (2012, p. 173-174) “Partilhar é a essência de uma educação intercultural e emancipadora; nela não se nega o outro, fazendo-a à nossa imagem e semelhança, mas assume-se o que somos de modo a nós fazermos sujeitos significantes uns com os outros, uns através dos outros”. As escolas é um espaço de partilha, existe dentro dos espaços educacionais saberes diversos que quando partilhados rompe-se com o imaginário negativo reduzindo a discriminação que possam acontecer nas salas de aula.

A escola precisa ser tratada como um espaço intercultural. A proposta curricular precisa fundamentar uma educação para as relações étnico-raciais em que a história dos negros esteja presente no currículo escolar, possibilitando que a trajetória quilombola seja visualizada. É mister que o professor tem um papel fundamental na sala de aula, na formação dos educandos, por isso, deve procurar evitar durante as aulas formas de preconceitos como racismo, sexismo e o etnocentrismo. De acordo com Maria, a unidade de ensino UERLM não tem desenvolvido um ensino satisfatório e as professoras estão alheias às transformações sociais:

“É bom porque a comunidade precisa de uma escola. O ensino não é essas coisas desde que eu estudei é a mesma coisa, mas pelo menos tem uma escola. Era para fazer atividades mais diferentes... manda fazer do livro que as crianças não sabe nem o que é fazer atividade de acordo com a idade das crianças. Minha filha estudava na rua veio para cá está no mesmo nível, estou pagando aula de reforço para ela não esquecer o que apreendeu na rua, por que aqui é aquela coisa, pela falta de interesse dos professores, pois é do mesmo jeito do passado para mim era para ter mudado”. (MARIA).

Para Maria, é de responsabilidade dos professores o baixo desempenho dos alunos. No entanto, vale ressaltar que a escola é muito ampla e não se restringe somente ao corpo docente. A família e a comunidade são responsáveis pela formação dos/as educandos/as. A educação está difusa entre diversos espaços sociais e nos movimentos sociais (BRANDÃO, 1981). Mas, os professores levam consigo a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem e de formação dentro da sala de aula.

Na fala de Maria, percebem-se também as preocupações dos pais para garantir aos filhos a educação. Diante das dificuldades, os pais procuram pagar reforço. A escola precisa repensar suas práticas e introduzir de maneira positiva a história e a cultura dos negros, destacando “o modo de ser, de viver e de organizar, suas lutas, próprias dos negros brasileiros e, de outro lado as marcas da cultura africana, que independente da origem étnica de cada brasileiro faz parte do seu dia a dia”. (GONÇALVES, 2013, p. 1). Percebe-se que a pluralidade cultural está

presente nas escolas, nesse sentido, essa instituição precisa respeitar as diferentes etnias, raças e culturas, presentes em nosso país. Joaquina nos relata a sua insatisfação com a uniformização da UERLM.

“O aprendizado de Andre é lento, não sabe ler. O de Cecilia é melhor, Andre desde os três anos, estuda nessa escola já vai fazer dez anos, mal sabe fazer o nome. Ele é muito danado o esforço ajuda, mas a professora coloca sempre a mesma coisa ele já está acostumado com ela. Na escola devia tratar do quilombo. A escola não valoriza nós. Se os professores pode derrubar, eles derruba na escola. Não trabalha nem a consciência negra, não diz nem que data é. Chega em casa com as mesmas atividades. É ruim demais. Estou pensando em colocar ele na rua”. (Joaquina).

Pela fala de Joaquina, percebe-se que não há um bom relacionamento entre escola e pais de alunos. É necessário um maior diálogo entre família e equipe escolar, uma maior participação dos pais e da comunidade escolar. A escola precisa pensar eventos para que se desenvolva a convivência através de reuniões e palestras que contribuam e favoreçam o desempenho dos alunos e os pais dos alunos/as precisam de um maior empenho quanto a sua colaboração com a escola. A escola, para os interlocutores da pesquisa, está sempre associada ao ensino da escrita e leitura, apontando para a necessidade de se desenvolver uma educação que reforce as vivências da comunidade. A relação escola e família tem sido abordada por Nogueira, Romanelli e Zago (2000, p. 10) que mostram como essa questão tem sido questionada na educação:

Sobre a rubrica ‘relação família-escola’ abriga-se uma problemática extremamente ampla, suscetível de ser abordada com base em diferentes campos disciplinares e grupos temáticos. Embora nem sempre tratado de forma central, tal objeto constitui, muitas vezes, parte importante de pesquisas desenvolvidas em outras áreas, como, por exemplo a Antropologia ou a Psicologia Social e Escolar. No campo da Educação, esse tema está presente em diferentes grupos temáticos como Movimentos Sociais e Educação, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, para citar alguns eixos com possíveis interfaces. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000, p. 10).

A respeito dessa discussão, Caldart (2010) apresenta como tem-se dado a relação família e escola nos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no qual se expressa uma aproximação com as comunidades quilombolas. Existe uma associação entre família e escola quando lutam pela garantia da escola no próprio lugar que estão vivendo. A autora ressalta como é a atuação em Movimentos Sociais que influi no jeito de viver e na maneira de ser da coletividade. A autora afirma:

Na base social que constitui o Movimento encontram-se muitas famílias que traziam como herança o valor da escola, em geral naquela visão de que ela pode ser a porta de entrada para um futuro melhor, menos sofrido. Exatamente por terem sido excluídas dela não queriam o mesmo destino para seus filhos: se estudarem vão ter mais escolhas, diziam, alguns pensando em escolhas na própria terra que sonhavam conquistar. (CALDART, 2004, p. 229).

As reflexões da autora ressaltam as especificidades dos quilombos contemporâneos, contribuindo para o entendimento da convivência família-escola no Jatobá, pois ela nos mostra formas diversas com relação à escolarização: se estudarem vão ter diferentes oportunidades. Os pais veem na escola uma oportunidade de mudar de vida. Buscam para os filhos/as uma condição de vida diferente das que levam e percebem que isso é possível através do estudo. As experiências vivenciadas no ambiente escola contribuem para a produção subjetiva da identidade. Quando as experiências dos/as negros/as não são tratadas na escola, podem levar esses jovens a considerar-se inferior, dificultando sua formação social e psicológica. Para Munanga (2004, p. 14), “Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura e religião, etc”.

Ao lidarem com atividades estigmatizadas sobre os seus descendentes, onde na maioria das vezes são vistos como feios, incapazes e primitivos, na própria família ao fazerem comentários pejorativos acabam contribuindo para que negros/as internalizem a condição de ser inferior.

A inferiorização da cultura negra leva à negação das suas identidades, o modelo de beleza branca representa uma superioridade. Nesse contexto, ficou clara a insatisfação das mães com a relação à prática educativa. Apesar de toda crítica feita pelos pais à escola, ela é a única forma de acesso ao conhecimento escolar no Jatobá. A integração escola, família e comunidade contribui de forma significativa para o trabalho que é realizado no ambiente escolar nas salas de aula. No caso da escola no Jatobá, a dificuldade nessa integração é motivo de insatisfação por parte da comunidade. Dando sequência as discussões sobre o contexto da escola veremos a seguir o Projeto Político Pedagógico.

4.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Nas propostas pedagógicas e políticas para as comunidades quilombolas é indispensável conter uma concepção ousada e transgressora, no sentido de ruptura com práticas inflexíveis, preconceitos e estereótipos sobre identidades afrodescendentes, bem como as culturas africanas e afro-brasileiras. Tal aspecto fica claro nas Diretrizes Gerais de funcionamento da Educação Básica Brasileira.

O PPP diz respeito ao planejamento, o qual é mais do que uma técnica, ou melhor, é antes de tudo político. Portanto o PPP das escolas quilombolas e das escolas que

atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas deverá ser uma proposta “transgressora”, que induza também a um currículo transgressor, que rompa com as práticas ainda inflexíveis, com tempos e espaços escolares ainda rígidos na relação entre ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa sobre a história e a cultura de matriz afro-brasileira e africana no Brasil. (BRASIL, 2013, p. 466).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da UERLM, contém informações sobre o que a escola está se propondo a ensinar, além de algumas referências a respeito da estrutura da escola. Percebe-se a ausência da identidade quilombola, assim como da inclusão da história e cultura africana e Afro-Brasileira, o que preconizam a Lei nº 10.639 de 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

O PPP deve contribuir ou ao menos deveria, para a identidade da escola e dos seus alunos. As propostas pedagógicas para as comunidades quilombolas precisam ser ousadas. Neste sentido, para analisar o PPP da escola Lauro Maia, tomamos como base as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O referido documento orienta que seja desenvolvida uma relação com a família, com a memória, com o sagrado, com a terra e com o trabalho.

O PPP da UERLM está constituído pela introdução, caracterização da escola, programas que beneficiam a escola, caracterização socioeconômica da comunidade, Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, Componentes Curriculares, Ações Propostas, desenvolvimento Metodológico, Avaliação, Considerações Finais e Referências. Na parte introdutória quando trata da missão da escola, deixa claro que se trata de uma escola quilombola:

A unidade de Ensino Rural Lauro Maia assume como missão a formação da pessoa em seus aspectos intelectuais, físico, moral e afetivo, *dando ênfase aos costumes e tradições culturais da comunidade Quilombola, na qual está inserida, buscando desenvolver suas práticas educativas, a capacidade de reflexão, de pensamento autônomo e de ação de modo a contribuir com crescimento e dignidade do indivíduo* na perspectiva de construção de uma comunidade mais preparada para enfrentar os desafios da vida. (PATU, 2015, p. 15, grifo nosso).

Neste trecho, percebe-se que a escola é reconhecida como quilombola. O que vai de acordo com princípios adotados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Neste sentido, os documentos legais destacam a importância do reconhecimento da escola por parte das Secretarias de Educação.

De outro modo, a diretora Isabela nos informou que não tem conhecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. É que na elaboração do PPP as Diretrizes não haviam sido levadas em conta. Quando questionamos quantos alunos quilombolas a escola tinha, a diretora disse que não sabia informar. Chamou a secretária de

educação da Zona Rural que questionou: “*quem é os quilombolas é só aqueles bem pretinhos?*” A diretora confirmou que sim.

No entanto, quanto aos documentos de base legal nacional, esses apontam somente as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, o que consiste em reconhecer os quilombolas somente como sujeitos do campo, sem tratar das especificidades quilombolas, o que contribui para o não reconhecimento das identidades afrodescendentes.

A educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
Organiza-se fundamenta-se, informando-se e alimentando-se:
Na memória coletiva,
Nas línguas remanescentes (que se conservam na memória),
Dos marcos civilizatórios (conjunto de elementos materiais, intelectuais, espirituais e artísticos característicos de uma sociedade),
Das práticas culturais,
Das tecnologias e formas de produção do trabalho,
Dos acervos e repertórios orais,
Dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país. (BRASIL, 2012, p. 26).

Nas ações propostas, o PPP deixa claro que busca a reconstrução e permanência da proposta curricular por área de conhecimento e respectivos métodos de avaliação; programar a formação continuada utilizando as tecnologias de comunicação; organizar reuniões com pais e mestres com temáticas que contemplam a escola do campo e com dinâmicas de forma a incentivá-los a acompanhar o processo educativo dos filhos; desenvolver projetos pedagógicos, promovendo uma educação voltada para as necessidades da comunidade.

O PPP da Escola Municipal Lauro Maia aborda também a sociedade que quer construir; com base em eventos culturais que envolvam a participação dos segmentos da comunidade e dos educandos, além de propor a realização de visitas nas residências visando conhecer a realidade sociocultural da clientela escolar, bem como vivenciar a cidadania na sala de aula e na escola através de atitudes pertinentes, realizando atividades educativas que estimulem e valorizem a vivência do campo.

Por outro lado, a líder da comunidade, não faz visitas à mesma. Sabemos que para pensar a Educação Escolar Quilombola é preciso conhecer a cultura e os modos próprios de vivência de cada comunidade, para isso, o diálogo entre equipe escolar e lideranças se faz necessário. Mais que isso, é preciso envolver Estado e Município na construção de Escolas Quilombolas.

Nesse prisma, a proposta pedagógica frisa a vivência do campo, deixando de lado as especificidades quilombolas quando não fazem referência à valorização da cultura quilombola e as suas vivências, já que a Educação Escolar Quilombola tem como base as memórias do

lugar que são contadas pelos mais antigos e repassadas ao longo dos anos. Afirmo Cavalleiro (2001, p. 150).

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático ou de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. [...] Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos.

A discriminação é um agravante nas salas de aula, chegando a prejudicar o desenvolvimento emocional e intelectual dos jovens. Muitas vezes carregam estereótipos como símbolo de inferioridade que interferem no ambiente escolar, onde o racismo aparece muitas vezes disfarçado de brincadeiras. Segundo Cavalleiro (2006, p. 19).

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do Negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre o negro.

Os estereótipos estão naturalizados na sociedade brasileira. “De tanto inferiorizar as pessoas negras com apelidos, ‘piadinhas’ e gracejos, todo mundo passa a achar que isso é engraçado” (SILVA, 2001, p. 77). As atividades de sala de aula muitas vezes contribuem para manutenção e invisibilidade da cultura quilombola. Durante as observações, percebi que os professores/as não atendem às demandas postas pelas Diretrizes das Escolas do Campo, como também não atendem às Diretrizes para as Escolas Quilombolas.

As organizações escolares precisam ter o conhecimento de que para colocar em prática o que estabelece as leis e diretrizes é necessário o diálogo com os sujeitos diretamente interessados, de modo que todos possam participar, sendo o momento que a escola evidencia suas atividades, e principalmente sua identidade e de seus componentes. Toda a história de luta da comunidade Quilombola do Jatobá deixou de ser tratada no PPP da UERLM. Percebe-se a ausência do sujeito quilombola. O conhecimento acerca da comunidade é essencial para o desenvolvimento de uma proposta de educação escolar quilombola. Dentro de comunidades negras rurais, o ensino baseia-se no lugar como um elemento pedagógico, onde o livro didático não traz esse conteúdo, mas, “por vezes, o registro da história dos quilombos em versão mal

contadas, imprimindo no papel uma ordem de palavras que se tornam visíveis apenas através da tinta”. (NUNES, 2006b, p. 137).

Também não se vê a proposta das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que ressalta a concepção das Comunidades Quilombolas como forma de resistência do negro ao regime escravista. No PPP também não foi trabalhada a Educação Escolar Quilombola de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que sugere a construção do projeto pedagógico a partir das demandas da comunidade.

É mister ressaltar que, pelo PPP apresentado não há como reconhecer suas identidades numa escola que não percebe as singularidades de homens, mulheres, crianças, jovens e idosos, que têm formas próprias de se relacionar com a terra, a família, o sagrado e com as lutas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a elaboração do PPP deve envolver a gestão, a coordenação pedagógica, as comunidades quilombolas e as suas lideranças.

A gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserido. Em momento algum, o documento informa que tenha sido elaborado com a participação de representantes da comunidade. Durante conversas informais, percebi que nem a comunidade e nem *todo o corpo docente participam destes momentos. A professora Juliana nos diz o seguinte: “Não participo da elaboração do projeto político pedagógico, compete à direção da Escola do Campo integrada a Secretaria Municipal de Educação”*. Em contrapartida, a professora Julia nos disse o seguinte: *“participo da elaboração do Projeto Político Pedagógico, pois a elaboração ocorre anualmente na Semana Pedagógica”*. Percebe-se que a escola precisa avançar no que diz respeito à participação da comunidade e dos professores.

A escola não traz em seu PPP as questões históricas, étnicas, políticas e sociais dos afro-brasileiros e da comunidade quilombola. Quando a escola promove a desconstrução de estereótipos e valoriza as culturas africanas e afro-brasileiras, a mesma pode contribuir para a construção da identidade negra. Reconhecendo os negros/as, a partir das suas singularidades, no modo de ser e de pensar. Quanto a organização da escola, exclui essas características, sendo assim, automaticamente deixa de lado princípios básicos como: garantir que as diferenças dos indivíduos sejam respeitadas e reconhecidas a partir de suas singularidades.

Diante disso, o cotidiano das crianças que estudam na Unidade Rural Lauro Maia é bem distante do que está proposto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, na qual, por meio da Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, o Art. 15, § 4, parágrafo III,

está escrito que “as escolas devem receber materiais didáticos específicos para a Educação Infantil, a fim de garantir a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento das crianças” (BRASIL, 2012 p. 8). Nas nossas observações e entrevistas, ficou clara a inexistência de material didático que contemple a história dos quilombos. A professora Juliana fala que não tem material disponível para trabalhar a história dos quilombos. Enquanto a professora Julia mencionou que possui apenas um livro com Histórias Quilombolas.

A fala das professoras deixa evidente a necessidade de Material didático disponível e específico para Escolas Quilombolas. Os livros didáticos não têm contribuído para a interação de conteúdos universais com a cultura local. O que de acordo com o (MEC/CNE RESOLUÇÃO Nº 8, 2012) “a educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específico”. (BRASIL, 2012, p. 14)

Dessa forma, percebemos a necessidade de orientadores pedagógicos que conheçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, para que se desenvolvam junto ao corpo docente ações pedagógicas voltadas para uma educação quilombola efetiva. Sabemos que uma boa comunicação entre equipe escolar e pais é importante para estreitar laços, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem e para compreensão das políticas da escola como veremos a seguir.

4.5 OS PAIS NA ESCOLA

Nas conversas com os/as professores/as, percebe-se que a relação da escola, família e comunidade não está em sintonia, não tem apresentado um resultado satisfatório aos envolvidos. É importante perceber que cada criança tem sua individualidade e que cada uma delas chega à escola com uma bagagem cultural própria, a depender do contexto que ela está inserida.

Existe mãe, tia e prima de alunos que fazem parte da associação de moradores da comunidade, e a líder da comunidade trabalha como merendeira na escola, mas essa relação é marcada pela individualidade, cada um ocupa suas atribuições específicas. De acordo com Isabela, diretora do Lauro Maia:

“Os pais participam em datas comemorativas, o São João do Jatobá é o melhor da Zona rural. Eles se empenham em vender bilhetes para as festas. A escola é contemplada pelo caixa escolar, mas os pais compram as coisas como plásticos, vasilhas, copos. Tudo que a gente leva para lá eles aceitam”.

A professora Juliana chama atenção para o distanciamento da comunidade com a escola, ressaltando que já pediu muitas vezes o livro que conta a história da comunidade, à líder, mas a mesma nunca trouxe. “A atuação da família e da comunidade nesses diferentes espaços de gestão escolar varia de uma escola para outra. Naquelas onde há uma melhor organização da comunidade ou mais estímulo das escolas para participação, esse processo é mais ativo”. (SILVA, 2011, p. 314).

Para a interação família e escola é preciso interesse de ambos em participar das decisões escolares, quando essa comunicação acontece de maneira adequada contribuem para a construção da identidade. Segundo Damiana, presidente da associação da comunidade, esse distanciamento de equipe escolar e pais de alunos da comunidade se dá pelo fato da escola não abrir espaço para ouvir a comunidade, como nos disse a mesma, sobre a relação família e escola. *“Não temos abertura para isso já que eles não trabalham, a gente só pensa que não aceita”*. Na fala das professoras e durante as observações, percebe-se que não há uma ligação família e escola. Os pais deixam seus filhos na porta da escola e vão embora, não havendo um diálogo entre eles. A líder da comunidade também se queixa da falta de diálogo, sendo que a interação escola – comunidade é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a escola não busca se aproximar da comunidade, além disso a associação também não se aproxima da escola.

É sabido que as responsabilidades devem ser compartilhadas, as ações educativas tanto na família como na escola não podem ocorrer isoladamente. É importante que os pais opinem na construção do currículo e tenham conhecimento das atividades previstas, para assim, compreender o cotidiano escolar. Juliana afirma que os pais participam das atividades escolares com *“baixa frequência, participam apenas das reuniões, quando estas acontecem”*. Já para a professora Julia, os pais têm uma participação satisfatória, *“participam de todas as atividades na escola e também fazem o acompanhamento dos filhos”*.

Família, escola e comunidade passam por mudanças que redefinem seu significado, e o papel da escola precisa ser constantemente modificado para atender às novas demandas da família e da sociedade. Por isso, a necessidade de diálogo entre família e escola buscando sempre informar os pais sobre a sua importância para o desenvolvimento dos filhos. A escola também precisa de uma prática pedagógica que perceba o contexto em que seus alunos estão inseridos. Desse modo, pode construir uma identidade positiva e possibilitar aos jovens orgulho próprio. A integração família e escola contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dinâmicas, onde as famílias, cultura e a memória entram para a sala de aula e auxiliam de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

4.5.1 Práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas são vistas como um aspecto fundamental dentro das salas de aulas, pois engloba rotinas e atividades desenvolvidas pela equipe escolar. Existe inúmeras formas que o professor pode utilizar para construção da aprendizagem, através de conhecimentos, como atividades que contemplem o amplo leque cultural presente no espaço escolar.

A educação é problemática porque os educadores, mediadores responsáveis por sua educação e formação, são ainda em sua maioria, vítimas de uma educação preconceituosa eurocêntrica na qual foram socializados e formados e em consequência da qual não tiveram preparo para lidar com as questões de diversidade e de preconceito na sala de aula e no espaço da escola. Problemática porque as relações entre educadores e educandos entre alunos brancos e alunos negros são também atravessadas pelos preconceitos étnico-raciais. (MUNANGA, 1999, p. 242).

A dificuldade apresentada pelos/as professores/as em sala de aula para lidarem com as questões étnico-raciais, em parte é por causa das instituições de ensino que oferecem uma educação deficiente, sem dar conta das práticas plurais, racistas e discriminatórias no ambiente escolar. O fazer pedagógico juntamente com a formação docente precisa ser revisto no ambiente no ambiente escolar, para isso é preciso romper com as práticas racistas, sexistas ainda existentes.

É sabido que algumas medidas foram tomadas para minimizar os efeitos do racismo, preconceito e da discriminação. Destaca-se, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância realizada em Durban, África do sul, no ano de 2001, que exerceu a influência em políticas públicas no Brasil, como o Programa Nacional de Direitos Humanos, criado no ano de 2002, o Parecer CNE/CP/Nº01/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas. Esses documentos apresentam orientações acerca de conteúdos e metodologias a serem incluídas nos currículos escolares. A Lei nº 10.639 de 2003 que inclui a obrigatoriedade da temática da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, modificada pela Lei nº 11.645 de 2008, que incluiu a cultura indígena, refletem uma perspectiva de descolonização dos currículos.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área de educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva propõe a divulgação da produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus e asiáticos – para integrarem

na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 17).

Nesse prisma, a escola precisa trabalhar para combater a disseminação do racismo, e todos os tipos de preconceito e exclusão nas escolas públicas e privadas. Uma gestão escolar eficiente é fundamental para combater essas práticas. A educação precisa perceber as diversidades étnicas, pois com essa concepção pode-se construir sujeitos menos preconceituosos. As comunidades quilombolas podem ser utilizadas como espaço pedagógico, onde podem trazer discussões nas diversas disciplinas sobre os diferentes elementos que formam esses alunos/as. O que veremos na fala de Cavalleiro (2001, p. 151).

Para nós professores e professoras, ampliarmos a nossa visão sobre desigualdade racial na educação, faz-se necessário questionarmos o dia-a-dia nas escolas e, principalmente, o nosso fazer profissional. [...] Assim, mais do que nos prendermos às nossas ideias e suposições, que muitas vezes impedem a compreensão do problema, precisamos atentar para nossas atitudes e nossos comportamentos, bem como de toda equipe escolar. Mas, acima de tudo, precisamos ouvir com atenção as vozes de pais, alunos e alunas que vivem a experiência direta com o problema racial.

Observamos nas paredes um cartaz escrito: “o que tem no meu sítio”, onde se vê imagens de animais como cachorro, gato, cabras e vaca. Percebe-se que nessa atividade as professoras trabalharam as especificidades, onde os alunos foram pesquisar em revistas e livros animais que são comuns naquela região. Para Cavalleiro, (2001, p. 156) “as paredes, imagens e informações distribuídas imprimem sensações e valores naqueles que ali transitam”. Uma prática pedagógica eficaz deve respeitar a diversidade de raça, classe, sexo, crenças e cultura existentes no espaço escolar. Para tanto, é necessário pensar o currículo percebendo as diferenças presentes no ambiente escolar. Assim, mediante a metodologia pedagógica é viável um planejamento que proporcione o reconhecimento da diversidade. A cultura africana é significativa na base cultural brasileira, mas sempre foi excluída quando não rotulada de folclorizada.

A escola é um espaço de formação, que nos permite visualizar a sociedade, com isso acaba sendo complexa, pois deve formar alunos críticos e reflexivos e a própria estrutura da escola contribui para tal feito. Em nossas observações do cotidiano da escola, vimos momentos de oração na sala de aula, principalmente na turma do Fundamental Menor. A oração é feita no início da aula, rezando sempre um pai nosso e uma prece de agradecimento. Todas as crianças ficam em pé e rezam, depois retornam às atividades. Percebemos a crença que mais se destaca no ambiente escolar é a católica. Neste sentido, Gomes (2003, p. 70) afirma que “A escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas

sobre os negros são difundidas”. Para tratar da diversidade, a escola precisa reconhecer as diferenças de gênero, étnico-racial e religiosa, para que não sejam construídas identidades etnocêntricas e racistas.

Na UERLM, os/as professores/as trabalham os conteúdos orientados pela Secretaria de Educação, obedecendo os horários das aulas das 7h às 11h. A professora Juliana diz que em suas aulas utiliza o livro didático, jogos educativos e o aparelho de DVD. Relata-nos que não conhece a Lei nº 10.639 de 2003 e a nº 11.645 de 2008. “Não trabalho essas leis porque não tenho conhecimento”. A fala dela mostra que as culturas africanas e afro-brasileiras não são abordadas em sala de aula. Para a valorização e o reconhecimento da identidade afrodescendente e quilombola, é fundamental a abordagem sobre as culturas africanas e afro-brasileiras. Quando as práticas pedagógicas percebem e trabalham na escola as práticas culturais quilombolas, contribuem para que os educandos/as fortaleçam suas vozes e experiências.

A professora Julia relata que utiliza livro, revistas para pesquisa e recorte, cartazes, vídeos, música e jogos educativos: “temos planejamento, onde é direcionado que se trabalhe a história afro-brasileira e indígena”. No período da pesquisa não presenciamos atividades relacionadas a cultura negra. A história dos quilombos em Patu/RN não é tratada em nível de disciplinas. A educação na UERLM limita-se à sala de aula, a história e a cultura desses sujeitos não são contadas nem problematizadas.

A escola enquanto instituição, não possui uma relação próxima com a comunidade, pois uma das professoras reside na Zona Urbana e existe um distanciamento da comunidade, ao chegar ao local de trabalho já precisa iniciar suas atividades, não tendo como se deslocar até a comunidade. A estrutura educacional da mesma é constituída por uma perspectiva tradicional de ensino, reproduzindo práticas educacionais indiferentes aos interesses da comunidade. Os professores não possuem uma formação sobre a Lei nº 10.639 de 2003, bem como sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A pedagogia nos anos 1970/1980 já chamava a atenção para a experiência pedagógica que o aluno trazia de sua vivência fora da escola e que não era por esta reconhecida, o saber que lhe foi transmitido por seus pais e avós, pela comunidade onde mora, pela religião que seus pais adotam, pelas leituras orientadas pelas famílias, pela sua origem étnica. O currículo escolar em geral não leva em conta essa experiência do aluno [...]. (MOURA, 2008, p. 68).

Diante disso, percebe-se que os saberes e tradições das famílias devem ser levados para o ambiente escolar. A adequação do currículo para metodologias e conteúdos próprios, pouco tem sido efetivada. As escolas precisam de uma proposta pedagógica própria que atenda as

diferentes necessidades dos/as alunos/as, trabalhando com os saberes universais e regionais. As práticas pedagógicas quando construídas com o objetivo de homogeneizar podem levar a formas de discriminação. Afirma Soares (2010, p. 46-47).

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a diversidade étnico-cultural e a diferença, por isso, utiliza-se de mecanismos para neutralizá-las, para silenciá-las, pois a padronização, a homogeneização é mais confortável, em outras palavras, desconstruir o modelo monocultural de currículo implica desestabilizar ou mesmo romper com saberes fechados, solidificados e promover a inclusão de saberes oriundos de outras matrizes culturais, enfatizando aqui, a matriz cultural africana ressignificada no Brasil. (SOARES, 2010, p. 46-47).

Assim, mesmo que os sujeitos encontrem dificuldades de familiarizar-se com as diferenças, é possível coletivamente inventar, criar formas pedagógicas mais inclusivas e democráticas, que possibilitem o ideal da igualdade de oportunidades, que fortaleçam nas mentes e nos corações o desejo de uma sociedade menos injusta, que dialoguem com as diferenças. (SOARES, 2010).

Esperamos que as abordagens feitas nesse capítulo contribuam para uma visão diferenciada sobre a Educação Escolar Quilombola, em que o espaço escolar e a interação entre diversos saberes seja capaz de contribuir para a construção de uma identidade positiva e para formar sujeitos autônomos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi realizar uma pesquisa sobre a UERLM, com o objetivo de entender como a Educação escolar Quilombola vem sendo desenvolvida neste espaço. Com isso, damos visibilidade aos membros desta comunidade. Trata-se de uma escola localizada próxima a Comunidade Quilombola do Jatobá que precisa articular o saber local e a educação escolar formal.

A educação não formal continua a acontecer na comunidade, através das festas religiosas, no trabalho com a agricultura, nos casamentos que acontecem no mesmo elo familiar. Assim, a escola precisa abordar em seu currículo e na prática pedagógica a vida local. No entanto, percebemos uma crítica por parte das famílias à UERLM, por não ter um currículo que trate do conhecimento escolar direcionada para as questões étnico-raciais, reconhecendo a comunidade quilombola como um território de luta e resistência afro-brasileira.

Através das memórias das pessoas da comunidade, podemos perceber sua origem. Obtiveram o território não por invasão das terras, mas através de compra. Os quilombos no Brasil formaram-se de diferentes formas. Alguns foram constituídos a partir de “terras doadas”, “terras de herança” e “terras compradas”, mas todos têm em comum a luta por reconhecimento por parte do INCRA e a resistência para manter seus vínculos históricos.

Os moradores tinham conhecimento apenas de que a terra tinha sido comprada por João Luiz de Aquino, sabendo, portanto, ser de herança. O entendimento de ser descendentes de escravos foi aos poucos chegando à comunidade e sendo absorvido pelos seus moradores. O conhecimento dos mais velhos, que é repassado para os mais novos, sobre seus antepassados contribuem para que os jovens se vejam como parte dessa história, com isso buscam preservar sua cultura. Sendo a educação formal e informal um dos mecanismos que possibilita a persistência e valorização da cultura, a mesma proporciona a esses jovens conhecimentos sobre a sua contribuição para a formação do país. Na transmissão dos saberes entre famílias, possibilita-se a construção identitária. Esses valores já foram transmitidos por outras pessoas da comunidade, dos seus antepassados, os quais são sempre lembrados com afeto.

Embora algumas famílias tenham se dispersado para a cidade em busca de trabalho, mas não se distanciaram da comunidade, continuam com o vínculo permanente. É recorrente na fala dos pais o desejo que, na escola, as representações negativas sobre os negros sejam desfeitas, tem como propósito que eles conheçam a história da comunidade, que *“aprendam a ler e escrever a lutar pelo que é seu, conseguindo um trabalho e vivendo bem”*.

A relação escola, família e comunidade é marcada por conflitos. Percebemos que são poucas as famílias que participam das atividades da escola, embora a maioria dos pais tenha mantido contato com a escola por um bom tempo, chegando a terminar o ensino médio. A colaboração dos pais acontece de maneira expressiva em tempos festivos, quando contribuem com a venda de bingos e ajudam na organização. Durante os períodos de aula, diminui a participação das famílias no ambiente escolar, já que essa interação acontece somente quando tem reunião, visto que os pais deixam os filhos na calçada¹⁵ da escola e retornam para suas casas.

Ainda existe pouca abertura por parte da coordenação da escola, para que os pais de alunos e as próprias professoras participem de decisões importantes. Com isso, há uma ausência dos mesmos na construção do Projeto Político Pedagógico, bem como a falta de diálogo com a família e com a comunidade para resolver os problemas de ensino-aprendizagem, para que diretores e professores conheçam a história local e possam tratar em suas aulas as questões étnico-raciais. Percebemos que a fala das professoras divergem, mesmo sendo profissionais da mesma instituição tanto em relação a efetivação da lei como as práticas de sala de aula. A falta de um PPP elaborado coletivamente, respeitando as diferenças, considerando a história da comunidade, os valores e a cultura, contribui para a negação da identidade desses sujeitos

A escola possui um sistema de ensino multisseriado. Esse modelo tem gerado queixas dos educadores, diante da dificuldade de trabalhar com diferentes séries. Durante as observações, percebemos que faltam instalações físicas e equipamentos adequados e materiais didáticos que os auxiliem na preparação das aulas para várias turmas ao mesmo tempo.

A falta de educação continuada, para os professores da UERLM, e a escassez de recursos didáticos próprios que tratem da educação Escolar Quilombola, contribuem para um ensino pouco reflexivo. A Educação Quilombola está presente em vários momentos na comunidade como no preparo da terra para planta, quando o pai ensina o filho a montar animais, quando a história dos seus antepassados são contadas às crianças, quando as crianças são levadas a uma rezadeira, no uso das ervas para curar enfermidades, quando há a preparação das festas, quando a comunidade atua coletivamente para o bem de todos. A educação quilombola é tudo aquilo que acontece no dia a dia.

Portanto, a Educação Escolar Quilombola dirige-se para os povos quilombolas e deve perceber os elementos expostos acima, isto é, como essa comunidade se organiza socialmente e culturalmente. Ao longo do texto, destacamos a necessidade de identificação dos

¹⁵ Revestimento em pedra.

conhecimentos tradicionais e práticas socioculturais da comunidade, para que se articule com os saberes científicos.

Por meio da caracterização da comunidade e de sua tradicionalidade, procuramos mostrar como vivem, quais suas crenças, dentre outros. No entanto, a terra é vista como elemento importante, pois é dela que sobrevivem, enquanto os laços familiares e a religião são manifestadas por meio de suas crenças e espiritualidade. Acreditam na possibilidade de continuar respeitando as suas práticas e os valores dos seus ancestrais.

Percebemos que a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, é um avanço significativo, pois tem possibilitado a expansão de discussões sobre a temática nos ambientes acadêmicos. Para que possa ser realizada a Educação escolar Quilombola, é preciso valorizar os conhecimentos presentes na cultura da comunidade. Ou seja, a escola precisa rever as práticas eurocêntricas e realizar uma educação escolar quilombola de acordo com as necessidades da comunidade.

Através da pesquisa, constatamos que muito se tem discutido sobre a educação Escolar Quilombola como forma de valorização da identidade, mas se observa também que é um percurso que ainda precisa ser percorrido, sendo necessária a produção de outras pesquisas, tanto na área histórica e cultural quanto na educacional, na tentativa de possibilitar ao negro sair desse lugar de inferioridade, percebendo-se como protagonista da história e construção de um país pluriétnico.

Entendemos que o sistema de ensino Municipal de Patu/RN tem condições de colocar em prática o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Para isso, se faz necessário um diálogo com os sujeitos quilombolas, para que possa ser ampliada a participação dos mesmos na educação e para que as suas particularidades sociais, históricas e culturais sejam trabalhadas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito (prefácio). In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão M. (org.). *Escola de Direito: reivindicando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 9-14.
- ARRUTI, José Mauricio. Notas sobre as iniciativas em educação no contexto das políticas públicas para quilombos. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010.
- ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo; SANSONE, Livio. (org.). **Raça**: novas perspectivas antropológicas. 2. ed. Salvador: ABA: EDUFRA, 2008. p. 315-350.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc: ANPOCS, 2006. 370 p.
- ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. **Jatobá**: ancestralidade negra e identidade. Natal: Editora da UFRN, 2009a.
- ASSUNÇÃO, Luiz Carvalho de. **Os negros do riacho**: estratégias de sobrevivência e identidade social. Natal: EDUFRN, 2009b.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner B. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. (org.). **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2002.
- BARROS, Oscar Ferreira. A Organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg, 2005. p. 163-195.
- BONIFÁCIO, Maria Angela. “**A gente casa porque nasce!**”: um estudo sobre a concepção dos projetos de vida de três gerações de mulheres da Boa vista dos Negros - Parelhas/RN. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 11 out. 2017.
- BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 227, p. 1-5, 21 nov. 2003. Disponível em: https://quilombos.files.wordpress.com/2007/12/decreto_4887_de_20_de_novembro_de_2003.pdf. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo de Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. p. 17.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Secretaria Especial para Política de Promoção da Igualdade Racial. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, DF: Secretaria Especial para Política de Promoção da Igualdade Racial, 2005.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, Instituto Nacional de Estudo de Pesquisa, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 3 dez. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p. 116.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil. **Ruris**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 37-64, 2007.

BRANDÃO, André Augusto *et al.* Ações estruturas quilombolas - resultados gerais da avaliação. **Cadernos de Estudos desenvolvimento social em debate**, Brasília, DF, n. 9, 2008.

BURLET, P. Uma análise sobre a proposta curricular do município de Petrópolis. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10.; FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11., 2017, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]:

ENFOPE: FOPIE, 2017. p. 38-52. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/5119>. Acesso em: 10 dez. 2017.

CACILDA, G.; MARTA, S. S. **Salas Multisseriadas**: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes. 2014. 44 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

CALDART, R. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da Escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas híbridas**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2008.

CASCUDO, Luis da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1995.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os Desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CRUZ, C. M. *et al.* **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010. 101 p. (Cadernos temáticos da diversidade).

DAMATTA, Roberto da. O ofício do etnólogo, ou como ter ‘Anthropological Blues’. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A Aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERREIRA, Augusta Eulália. **Educação escolar quilombola**: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

FIABANI, Aldemir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. **Identidade!**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, ed. Esp. p. 345-356, dez. 2013.

FREIRE, Maíra Samara de Lima. “**É a luta da gente!**”: juventude e etnicidade na comunidade quilombola de Capoeiras (RN). 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: Revista de estudos de literatura, Minas Gerais, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em: 5 out. 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 10 fev. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 48.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a lei n. 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 693-712.

GONÇALVES, T. A. **Tornar-se quilombola**: políticas de reconhecimento e educação na comunidade negra rural de Santana. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Terra de pretos, terra de mulheres**: Terra, mulher e raça num bairro rural negro. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Olhar viajante: antropologia, criança e aprendizagem, **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 161-178, maio/ago. 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural no Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAGE, Salomão Muffarej. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: Gutemberg Ltda, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

LARCHET, Jeanes Martins. **Resistência e Seus Processos Educativos na Comunidade Negra Rural Quilombola do Fojo – BA**. 2013. 217 f. tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 333-354, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de (org.). *et al.* **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Identidades pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil. In: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 93-118.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYRA, Augusto Tavares de. **História do Rio Grande do Norte**. Rio de Janeiro: Leuzinger, 1921.

LUDCKE; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZZARDI, Roberta; ALTEMBURG, Shirley Nascimento; BEZERRA, Antônio J. Amaral. Refletindo nos Territórios dos currículos escolares da educação do campo. **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 214-229, jul./dez. 2010.

MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. **Educação em comunidades quilombolas do território de identidade do Velho Chico BA**: Indagações acerca do diálogo entre as escolas e as comunidades locais. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 285-372, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. Objeto: método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, Alba Zaluar. **Desvendando máscaras sociais**. Tradução: Olga Lopes da Cruz. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. cap.1, p. 39-61.

MEDRADO, Henrique Carlos. Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Bahia, v. 2, n. 6, p. 133-148, 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Tomaz *et al.* História para Ninar Gente Grande. Intérprete: Estação Primeira de Mangueira (RJ). In: **Letras**. Belo Horizonte: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/mangueira-rj/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande/>. Acesso em: 8 set. 2019.

MOURA, Glória. O Direito à diferença. In: MUNANA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2008.

MOURA, Clovis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. São Paulo: Ática, 1993.

MOURA, Clovis. **Rebeliões na senzala**: quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

MOURA, Glória. Proposta pedagógica: educação quilombola. **Salto para o futuro**, Rio de Janeiro, boletim 10, jun. 2007. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MOURA, G.; BARBOSA, E. F. **Trabalhando com projetos**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003.

MORAIS, Glória Cristina de Oliveira. **Entre parentes**: cotidiano, religiosidade e identidade na serra de Portalegre-RN. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MOREIRA, Stephanie Campos Paiva Moreira. **Antropologia das mediações**: dos “pretos de Coqueiros” à comunidade quilombola do vale do Ceará Mirim. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016. (Coleção para Entender).

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: uso e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. [São Paulo]: [s. n.], 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

NUNES, Georgina Helena Lima. “Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos”. In: BRAGA, Maria Lucia *et al.* **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2006a. p. 343-360. (Coleção educação para todos).

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: MEC: SECAD, 2006b. p. 139-161.

O'DWYER, Eliane Cantarino. (org.). **Terra de Quilombos**. Rio de Janeiro: Boletim da Associação Brasileira de Antropológica, 1995.

OLIVEIRA, Élide Joyce. **Reza, fé e cura: a importância das rezadeiras na cidade de Antônio Martins/ RN**. 2016. 69 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever”. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 17-35, 1998.

PATU. **Projeto Político Pedagógico: Gestão da Escola**. 2015-2018. Patu: [s. n.], 2015.

PAVÃO, Correa Madalena. **Educação escolar e construção indenitária na comunidade quilombola de Abacatal**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

PETRICIA, Sandro Campino; SILVA, Luiz Rogério Oliveira da. **História da educação do campo a importância das reflexões sobre a política e direitos da educação no campo.** Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38590/R%20-%20E%20-%20SANDRA%20CANDIDO%20PETRICA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 fev. 2018.

PINTO, Celeste Moraes. Os remanescentes de quilombolas na região do Tocantins (PA): história, cultura, educação e lutas por melhores condições de vida. In: BRAGA, Maria Lúcia *et al.* **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola.** Brasília, DF: MEC: SECAD, 2006. p. 275 -308. (Coleção educação para todos).

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUINTANA, Alberto M. **A ciência da benzedura: mal olhado, simpatias e uma pitada de psicanálise.** Bauru: Edusc, 1999.

ROCHA, S. H. X. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

RODRIGUES, Rosimeiry Florêncio de Queiroz. **Comunidade quilombola do Jatobá: territorialidade, memória e identidade coletiva.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2014.

ROCHA, Giselda Maria Sacramento da. **“Num só crio pra vender, não”:** etnicidade, gênero e saberes domésticos em Moita Verde (Parnamirim, RN). 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SANTOS, Mildon Carlos Calixto dos. **O cotidiano escolar da EMMGR – Serra da Guia, Poço Redondo Sergipe (comunidade Quilombola).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes, Sergipe, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. As experiências disputam a vez no conhecimento. In: ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2011. p. 115-123.

SANTOS, Ana Cristina Conceição. **Escola, família e comunidade na afirmação da identidade étnica da criança negra.** 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SANTOS, Maria do Socorro dos. **Cotidiano e aprendizagens de alunos quilombolas do arrojado - Portalegre/RN.** 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Mossoró, 2014.

SILVA, Rosinete Paulino. **Com a palavra as crianças: o processo de construção identitária da criança da comunidade quilombola de Acauã – Poço Branco/RN.** 2014. Dissertação

(Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Maristela Mendes da. **Educação Escolar quilombola comunidades quilombolas do território quilombola de Vão Grande, Barra do Bugres-MT**: percepções e significados sobre a E. E. José Mariano Bento. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Mato Grosso, 2014.

SILVA, Luciane Teixeira. **Educação Escolar e Identidade Quilombola**: um enfoque na comunidade Nossa Senhora do perpétuo Socorro, estado do Pará. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2015.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire: Instituto Samaúma, 2007.

SILVA, Eliane Anselmo. **Cultos domésticos, terreiros e federação**: legitimidade e práticas religiosas no campo afro-brasileiro da cidade do Rio Grande do Norte. Tese (Doutorado em Antropologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, Maria Aparecida. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

SIMSON, Olga Rodrigues Moraes von; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro, (org.). **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas: Unicamp, 2001. 315 p.

SOARES, Edimara Gonçalves, **Quilombo**: território e territorialidade. Paraná: Secretaria de Educação, 2017.

SOARES, Edimara Gonçalves. Escola e Comunidade Quilombola João Surá: construindo Pontes pedagógicas. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba: SEED, 2010.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola**: quando a diferença é indiferente. 2012. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SOUZA, S. P. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Proposições**, Brasília, v. 7, n. 2, [20], p. 54-64, jul. 1996.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-46.

LARCHET, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Bahia, 2013.

VALLE, Carlos Guilherme Octaviano do. **Quilombolas de Acauã: família, cor e política no Rio Grande do Norte do século XXI**. Natal: EDUFRN, 2013.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-Line**, [S. l.], p. 90-98, 2003.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Tempo de exercício no magistério?
2. Tem Quantos alunos?
3. Tem Quantos alunos quilombolas?
4. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
5. Sua trajetória nessa escola?
6. Como se dá a participação dos quilombolas na escola?
7. Quais suas expectativas sobre a escola?
8. A alfabetização dos alunos e sua idade estão contabilizadas?
9. Quais as principais atividades culturais que a escola organiza? Qual a participação dos alunos quilombolas?
10. Que materiais didáticos você utiliza em suas aulas?
11. Com que frequência os pais quilombolas vêm à escola? Participam das atividades da escola e do acompanhamento dos filhos? Caso sim, como é a participação?
12. A associação da comunidade quilombola frequenta a escola?
13. Você conhece a lei 10.639/2003 e a 11.645//2008?
14. A secretaria de educação promove cursos de formação continuada sobre as referidas leis?
15. (Caso conheça) na sua opinião da para trabalhar essas leis na escola?
16. Já teve material didático para trabalhar a história do quilombo?
17. Alguma coisa lhe inquieta nessa escola? Por quê?
18. Você mudaria alguma coisa na escola? O que?
19. Há uma aproximação entre escola e comunidade quilombola?
20. Você já presenciou situação de discriminação racial na escola/e/ou/ na sala de aula. Caso positivo, descrever qual(is), e qual a atitude da escola, do próprio professor e dos alunos.
21. As crianças comentam sobre a história da comunidade quilombola na sala de aula? Se sim o que falam?
22. Como você avalia a aprendizagem dos alunos da comunidade quilombola do Jatobá?
23. Como você percebe a participação da comunidade escolar nas atividades da escola?
24. Você participa da elaboração do projeto político pedagógico da sua escola?
25. Tem conhecimento se existe algum programa do governo Federal, Estadual ou municipal voltado para a educação e formação de professores que são aplicados nessa escola e para os professores?
26. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?