UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RANCHIMIT BATISTA NUNES

A UNIDADE NA DIVERSIDADE: TESSITURAS E DESDOBRAMENTOS
COTIDIANOS DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

SÃO PAULO
2020

RANCHIMIT BATISTA NUNES

A UNIDADE NA DIVERSIDADE: TESSITURAS E DESDOBRAMENTOS
COTIDIANOS DE PROFESSORES(AS) NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Cultura, Organização e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

‘Versão corrigida’

SÃO PAULO

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo (a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Bu

Batista Nunes, Ranchimit

A unidade na diversidade: tessituras e desdobramentos cotidianos de professores (as) no contexto da Educação Escolar Quilombola / Ranchimit Batista Nunes; orientador Afrânio Mendes Catani. – São Paulo, 2020. 205 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Cultura. 2. Organização. 3. Educação. I. Mendes Catani, Afrânio, orient. II. Título.

RANCHIMIT BATISTA NUNES

A UNIDADE NA DIVERSIDADE: TESSITURAS E DESDOBRAMENTOS
COTIDIANOS DE PROFESSORES (AS) NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Aprovada em: 21/08/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (FEUSP)
Presidente

Prof. Dr. Rosenilton Silva de Oliveira (FEUSP)
Membro interno

Prof. Dr. Vicente Eudes Lemos Alves (UNICAMP)
Membro externo

Prof. Dr. Adelmir Fiabani (UFFS)
Membro externo

Profa. Dr^a. Sandra Regina Lesting (UFPI)
Membro externo

Aos meus pais, **Seu Auzimar e Dona Marly**, amores da minha vida, meus melhores amigos e pessoas importantes das quais me incentivam a estudar e me apoiam tanto na vida pessoal, como profissional, intelectual e também financeira. Dedico este trabalho a vocês, na certeza de que estão muito felizes pela concretização do mesmo e por mais esta 'nossa' conquista.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me proporcionar esta oportunidade e melhor alcançar a graça de construção desta tese.

Aos meus pais, meus irmãos e meus sobrinhos e sobrinhas pela ajuda e o apoio familiar durante todos os meus estudos, na vida profissional e cotidiana.

Ao professor Afrânio Mendes Catani, pela orientação na realização deste trabalho.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo acolhimento e grandes momentos de aprendizagens.

A todos os meus colegas da 1ª Turma do Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER UFPI/FEUSP), ano de 2016 – em especial à Kelly e ao Wagnaldo – por seu companheirismo, amizade e caminhada em equipe.

À Universidade Federal do Piauí (UFPI), em especial, a minha equipe de trabalho do Campus Profa. Cinobelina Elvas (CPCE) – aos professores e professoras; alunos e alunas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) –, atribuo a vocês a escolha por estudar o conteúdo tratado nesta tese.

A todos os professores, gestores e demais funcionários da Escola Rural Filomena Nunes, situada na comunidade Quilombola de Brejão dos Aipins - Piauí, pelo acolhimento, dando-me todo o suporte nas estadias durante a realização da pesquisa;

Aos meus amigos e demais familiares, pela força e por acreditarem na minha missão e na minha competência,

A todos, muito obrigado por tudo!

A escola não pode [...] silenciar as vozes que lhe pareçam dissonantes do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstracta e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. É por isso que penso que os que ensinam terão de ter consciência de que os que aprendem são, tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar. (SOUSA, 2000, p. 3)

NUNES, R.B. **A unidade na diversidade:** tessituras e desdobramentos cotidianos de professores(as) no contexto da Educação Escolar Quilombola. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

RESUMO

A tese tem como espaço delimitado a escola da comunidade remanescente do Quilombo Brejão dos Aipins, Piauí. O pesquisador buscou compreender como são tecidas as práticas pedagógicas e quais são os desdobramentos cotidianos de um grupo de 17 professores(as), na perspectiva da mobilização dos saberes e fazeres preconizados pela Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). A pesquisa parte do pressuposto de que uma comunidade quilombola se constitui enquanto unidade cultural na constatação socioantropológica das diferentes maneiras pelas quais os espaços rurais e urbanos brasileiros se expressam nas diversas regiões do país, cuja maior visibilidade é a composição da diversidade. Desde a implementação da Lei nº 10.639/03 e da Resolução n. 8 do CNE, que trata das DCNEEQ, essas unidades culturais tornaram-se asseguradas por um projeto educacional diferenciado, com respeito à suas histórias, seus saberes e costumes relacionados à identidade cultural quilombola. No plano docente, essa perspectiva tem se configurado como um desafio, uma vez que a proposta exige a compreensão acerca da complexidade do ser e do saber. O(a) professor(a) da escola quilombola precisa reconhecer os diversos modelos culturais existentes no país, seja referente ao patenteamento das matrizes curriculares legais que se diferem, seja pela produção de conhecimentos gerais da sua área de atuação. O estudo foi baseado na produção historiográfica das políticas educacionais para as populações afrobrasileiras, sobretudo as implementadas a partir da promulgação da Constituição de 1988. A base teórico-metodológica da investigação está ancorada na leitura de Bourdieu (1975, 1980, 1996, 1998, 2011, 2012); Catani *et al.* (2007, 2011, 2004); Morin (2000, 2002, 2003, 2004); Moreira e Calfe (2006), entre outros. Os resultados obtidos demonstram que esses(as) professores(as) têm pouco domínio sobre as temáticas tratadas na pesquisa, indicando haver relação direta com a ausência de formação continuada. A forma como o saber tem sido constituído por eles(as) evidencia a fragilidade do ensino das relações étnico-raciais na escola. Dessa maneira, pode-se constatar uma dicotomia na articulação das potencialidades culturais dos alunos com o conhecimento reproduzido no cotidiano escolar, cuja ênfase está no currículo oficial e nas técnicas de ensino utilizadas pelos(as) professores(as), demonstrando a não efetivação de processos que enveredem os capitais culturais do alunado. De outro modo, o estudo elucida a consciência dos(as) participantes em relação às reais necessidades formativas de seus alunos. A prática pedagógica tecida por eles(as), no campo dos saberes locais, pode ser vista como uma atividade pontual, indicando a criação de possibilidades de pertencimento étnico-racial dos alunos, por meio do exercício docente. A pesquisa, nessa perspectiva, garantiu a veracidade de que a problemática apresentada no presente estudo necessita de uma atenção maior. Contudo, abre perspectivas positivas de análise conceitual e da promoção de políticas educacionais no campo/cenário da educação escolar em comunidades quilombolas.

Palavras-chave: Educação escolar. Comunidades quilombolas. Identidade. Diversidade cultural.

NUNES, R.B. Unity in diversity: teachers' daily activities comments and developments in the context of Quilombola School Education. 2020. 205 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

ABSTRACT

The thesis has as delimited space the school of remaining community of Quilombo Brejão dos Aipins, Piauí. The research sought to understand how the pedagogical practices are commented and what are the daily developments of a group of 17 teachers, in the perspective of the mobilization of the knowledge and actions recommended by law n 10.639/03, which deals with obligation of the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture in school curriculum and by Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). The research starts from the assumption that a quilombola community is constituted as a cultural unity in the socio anthropological verification of the different ways in which Brazilian rural and urban spaces are expressed in the different regions of the country, whose greatest visibility is the composition of diversity. Since the implementation of the Law 10.639/03 and Resolution n 8 of CNE, which deals with DCNEEQ, these cultural unities became insured by a differentiated educational project, with respect to their history, their knowledge and customs related to the quilombola cultural identity. At the teaching plan, this perspective has been configured as a challenge, since the proposal requires an understanding about the complexity of being and knowledge. The quilombola school teacher needs to recognize the different cultural models that exist in the country, referring to the patenting of legal curricular matrices that differ, or by the production of general knowledge in their area of expertise. The study was based on the historiographical production of the educational policies for Afro-Brazilian populations, especially those implemented since the promulgation of the 1988 Constitution. The theoretical and methodological basis of the investigation is anchored in Bordieu's reading (1975,1980,1996,1998,2011, 2012); Catani et al. (2007,2011,2004); Morin (2000,2002,2003,2004); Moreira and Calfe (2006), among others. The results obtained demonstrate that these teachers have little control about the themes discussed in the research, indicating that there is a direct relation with the absence of the continuing education. The way in which knowledge has been constituted by them demonstrate the fragility of the teaching of ethnic-racial at school. In this way, a dichotomy can be seen in the articulation of the students' cultural potentials with the knowledge reproduced in school daily life, whose emphasis is in the official curriculum and teaching techniques used by teachers demonstrating the non-effectiveness of the processes that involve the cultural capitals of the students. In another way, the study elucidate the participants' awareness about of the real formative needs of the students. The pedagogical practice commented by them, in the field of local knowledge, can be seen as a punctual activity, indicating the creation of possibilities of ethnic- racial belonging of the students, through the teaching exercise. The research, in this perspective, guaranteed the veracity that the problem presented in the present study needs greater attention. However, it opens up positive perspectives for conceptual analysis and the promotion of educational policies in the field/scenary of school education in quilombola communities.

Key words : School Education. Quilombola Communities. Identity. Cultural Diversity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Croqui da comunidade de Brejão dos Aipins.	21
Figura 2 – Localização das comunidades quilombolas identificadas pela FPC, no Piauí.	32
Figura 3 – Cupins, pertencente à comunidade de Brejão dos Aipins.	37
Figura 4 – Mapa das comunidades quilombolas (tituladas e em processo de titulação) no Brasil.	57
Figura 5 – Número de escolas quilombolas em atividade no Brasil.	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios das práticas educativas quilombolas.	69
Quadro 2 – Descrição das(os) participantes da pesquisa.	91
Quadro 3 – Organograma funcional da escola.....	112
Quadro 4 – Organização do atendimento da Escola Rural Filomena Nunes.	114
Quadro 5 – Organização do trabalho pedagógico na Escola Rural Filomena Nunes.	115
Quadro 6 – Caracterização do contexto escolar.	150

LISTA DE SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADAP	Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Piauí
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANCRQ	Articulação Nacional de Comunidades Remanescentes de Quilombos
AQBAA	Associação Quilombola de Brejão dos Aipins e Adjacências
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQP	Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí
CECOQ	Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí
CF	Constituição Federal de 1988
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	Centro de Cultura Negra
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural - Piauí
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GEAfro	Educação, Gênero e Afrodescendência “Roda Griô”
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBAMA	Instituto Brasileiro de Agricultura e Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IFARADÀ	Núcleo de Pesquisas sobre Afrodescendência e Africanidades da Universidade Federal do Piauí
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros
LABHID	Laboratório de Hidrogeologia da Universidade Federal de Pernambuco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual de Alfabetização
PPGed	Programa de Pós Graduação em Educação
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEPPIR	Secretária de Políticas da Promoção da Igualdade Racial

SGB	Serviço Geológico do Brasil
SME	Secretaria Municipal de Educação de Redenção do Gurgueia - Piauí
UFPI	Universidade Federal de Piauí
UNB	Universidade de Brasília
UNEA	Universidade Estadual de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1 Lugares de fala do autor	19
2 Tema, problema, objetivos e justificativas	27
3 Conhecendo Brejão dos Aipins: contextualização da pesquisa	31
3.1 O lugar e o tempo “patrás”	33
3.2 Territorialidade, elementos socioambientais e culturais	35
3.3 Ancestralidade e luta política no campo	40
3.4 A comunidade, os jovens e adultos e as estruturas de educação	42
4 A tese passo a passo	45
1 QUILOMBOLAS NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS	47
1.1 Ressemantizações e luta política das comunidades	47
1.2 Trajetória de escolarização dos povos quilombolas do campo	58
1.3 As comunidades, o Estado e a proposta de Educação Escolar Quilombola	65
1.4 Identidade quilombola, cultura e ensino escolar	72
1.5 O trabalho docente no cenário da unidade e da diversidade cultural	83
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	87
2.1 Onde e com quem a pesquisa foi feita	89
2.2 Como se deu o acesso às informações	92
2.3 Quais foram os instrumentos utilizados	95
2.4 Técnicas de organização, análise e interpretação dos dados	97
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM BREJÃO DOS AIPINS: HISTÓRIAS, ATORES, CENÁRIOS E RESISTÊNCIA	100
3.1. Processos educativos do tempo passado	100
3.2 A escola “oficialmente” chega à comunidade	103
3.3 A Escola Rural Filomena Nunes como instituição quilombola	108
3.3.1 A gestão, a organização escolar e o trabalho pedagógico	110

3.3.2 O currículo em vigência e o ensino-aprendizagem	118
3.4 O lugar da escola na vida social da comunidade.....	123
4 A UNIDADE NA DIVERSIDADE: COM A VOZ O (A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA QUILOMBOLA	127
4.1 Saberes atribuídos pelos docentes ao ensino contextualizado	128
4.2 A relação entre docência e cultura no ambiente escolar	142
4.3 A tessitura escolar e os desafios da prática educativa	148
4.4 A formação continuada como um caminho possível.....	160
4.5 A prática pedagógica tecida pelos(as) professores(as) e seus desdobramentos na articulação do currículo oficial com os saberes locais	168
4.5.1 Os fazeres indexados às relações de poder e alheios à experiência discente	170
4.5.2 As possíveis conexões entre o currículo “visível e invisível” como pauta da comunidade em detrimento da escola	175
4.5.3 A prática tecida como uma atividade pontual e criadora de possibilidades	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	197
APÊNDICE B – Questionário de pesquisa aplicado aos professores.	199
APÊNDICE C – Roteiro complementar de pesquisa aplicado aos professores e gestores (diretor e coordenador pedagógico)	201
APÊNDICE D – Protocolo de observação participante	203
APÊNDICE E – Comunicado e programação do encontro pedagógico com os(as) professores(as) da escola	204

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Já vieram aqui pra tirar a escola da gente [...] nós nos juntamos todo mundo e dissemos: nem pensar, já não temos nada, moço, e ainda querem tirar a escola da gente? (Brejão dos Aipins – PI, 2018).

Início esta tese com o depoimento de uma moradora da comunidade quilombola de Brejão dos Aipins, localizada no estado do Piauí, cujo desejo é o de que a escola permaneça em sua localidade, não apenas por questões educativas, mas também por entender a importância do papel social que a mesma tem para toda a comunidade.

Vejo que tal instituição é muito valorizada pelos moradores de Brejão dos Aipins; os mais velhos, que não tiveram acesso à educação formal, relacionam o sucesso dos projetos da comunidade com o apoio da escola. Conforme esse ponto de vista, os professores e os jovens estudantes os ajudam a superar os desafios do dia a dia, com base nos conhecimentos aprendidos.

Segundo a referida moradora de 78 anos, depois da escola, as condições de vida em Brejão dos Aipins melhoraram muito. Ela lembra que, no passado, as dificuldades eram maiores, pois as pessoas não sabiam ler e escrever. Apesar das dificuldades que ainda enfrenta, ela acredita na possibilidade de avanços na educação escolar da comunidade; ela é daquelas pessoas que veem a importância política social da escola no mundo contemporâneo.

As opiniões, medos, ansiedades, expectativas e esperanças de pessoas dessa comunidade em torno da escola indicam que, apesar das dificuldades socioeconômicas e do preconceito que ainda enfrentam por conta de suas origens e da cor, a educação escolar ainda é o melhor caminho e possibilidade de saída e de superação das desigualdades sociais entre pobres e ricos; negros e brancos; camponeses e citadinos.

O depoimento dessa moradora, iguais aos de outras(os), se tornaram importantes para que eu, na condição de pesquisador, morador da região e conhecedor de Brejão dos Aipins, pudesse entender o lugar da escola nas experiências e na reprodução de valores das pessoas dessa comunidade.

A partir desse entendimento, convido o leitor a uma análise mais aprofundada sobre “A educação escolar em comunidades quilombolas”, tendo como fio condutor as experiências e as narrativas de um grupo de professores(as) colaboradores(as)

da presente pesquisa – trabalhadores da Escola Rural Filomena Nunes, situada em Brejão dos Aipins.

A pesquisa de cunho qualitativo faz inferências no campo das abordagens sobre educação escolar, comunidades quilombolas, identidades e diversidade cultural. As inferências teóricas dessa pesquisa apresentam fundamentos importantes para discussões sobre demandas sociais voltadas para as populações negras do Brasil, especialmente as que vivem no campo, assim como para outros desdobramentos da educação escolar na sociedade brasileira.

Nesta parte introdutória, exponho de modo detalhado, o tema, a delimitação, os objetivos, a problemática e as justificativas que fundamentaram o campo investigativo desse trabalho; em seguida, apresento o lugar da pesquisa – Brejão dos Aipins e a educação escolar desenvolvida nesse contexto, trazendo sua localização, origem, organização econômica e cultural, bem como um panorama educacional praticado nessa comunidade. Para o reconhecimento dessas informações, utilizei dados coletados durante minha pesquisa de mestrado e informações retiradas do livro *Quilombo de Brejão dos Aipins – escolarização, organização e o empoderamento de mulheres no campo*, de minha autoria; e, na sequência, os meus lugares de fala, por meio dos quais descrevo, em síntese, minha relação com o objeto de estudo desta tese. Por fim, apresento as seções (capítulos) da mesma com os índices relativos a cada um deles.

1 Lugares de fala do autor

Para tentar compreender o que vejo, porque vejo e como vejo meu objeto de estudo, foi necessário fazer uma autoanálise contínua da minha trajetória de pesquisa, pois como diz Boff, “Todo ponto de vista é à vista de um ponto”. Isso significa que é preciso saber como são os olhos e qual é a visão de mundo dessa pessoa que lê.

Sendo assim, reservo-me, neste tópico, fazer uma breve descrição sobre meus lugares de fala; lugares que indicam de onde e sobre quem estou falando, pois o desejo de estudar a temática tratada, nesse estudo, não nasceu do nada. Existe uma razão; um ponto onde meus pés pisam por meio do qual se tornou determinante para que hoje eu pudesse construir minhas falas e interpretações a respeito dela.

Nasci e fui criado na pequena cidade de Redenção do Gurgueia, um município com pouco mais de 8 mil habitantes, localizado no estado do Piauí/Brasil, situado a cerca de 700 km da capital, Teresina. A cidade se destaca pela produção de caju, buriti e por seus derivados em média escala, uma vez que possui vasta área de cerrados e chapadas – local em que está situada parte da “Serra Vermelha”, muito conhecida na região por abrigar a maior biodiversidade florística e faunística do interior nordestino¹. Redenção do Gurgueia está localizada no vale do Gurgueia – centro da terceira maior reserva de água doce subterrânea do país, banhado pelo rio Gurgueia ao extremo sul piauiense –, considerado por pesquisadores como uma das zonas estratégicas de produção de água subterrânea do Brasil² em função do alto potencial de aquíferos na região.

Já Brejão dos Aipins é uma das comunidades identificadas como quilombola, no estado do Piauí; também está localizada no referido município há cerca de 20 km do centro urbano da cidade; o acesso se dá de forma terrestre, por uma estrada vicinal, enquanto o acesso ao município ocorre pela BR-135. Segundo informações do Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Piauí (EMATER, 2012), a extensão do território que envolve essa comunidade é de 348 hectares (ha). Conforme dados da Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Piauí (ADAPI/local, 2012), residem atualmente nessa área cerca de 140 famílias, as quais, de acordo com a Fundação Cultural Palmares (2011), autodefinem-se como remanescentes quilombolas de Brejão dos Aipins e adjacências.

Todas essas famílias vivem do consumo e da venda dos produtos derivados da agricultura familiar, a chamada produção para o abastecimento, um tipo de economia que, segundo Sahlins (1970, p. 118) baseia-se na produção doméstica, não sendo descrita exatamente como produção para uso, mas sim, para o consumo direto familiar. Segundo esse autor, as famílias também podem produzir para troca, conseguindo indiretamente o que precisam. Esse tipo de produção tem sua

¹ Segundo pesquisadores da Universidade São Paulo (USP), essa região abriga a maior biodiversidade, possuindo elementos da fauna e flora ainda desconhecidos pela ciência. O documento da pesquisa, publicado pelo Ministério do Meio Ambiente, diz que pelo menos 50% da vegetação da Serra Vermelha se enquadra dentro do Bioma da Mata Atlântica. A região fica no interior do Núcleo de Desertificação do município de Gilbués, um dos lugares mais afetados pela erosão pluvial do solo em toda a América Latina, distante 103 km de Redenção do Gurgueia.

² Com base num estudo realizado pelo Serviço Geológico do Brasil (CPRM/SGB) em parceria com o Laboratório de Hidrogeologia da Universidade Federal de Pernambuco (LABHID), o alto potencial hídrico é função dos aquíferos “Cabeças e Serra Grande”, visto que apresentam níveis mais rasos, água de excelente qualidade e vazões muito elevadas em relação a outros (FEITOSA, 1990).

relevância na fonte de renda não monetária, a qual efetivamente auxilia na melhoria das condições de vida, na segurança alimentar e no combate à pobreza rural. No caso das famílias de Brejão dos Aipins, a EMATER-PI aponta a produção do feijão, do milho e da mandioca, associada à extração e exploração da fibra e do fruto buriti e de seus derivados, como principais fontes.

Para uma melhor compreensão, em termos de visualização do lugar, segue um esboço geográfico da comunidade, elaborado por mim, a partir da cartografia oficial do município de Redenção do Gurgueia (IBGE, 2010) e dos dados fornecidos pela ADAPI/local (2012).

Figura 1 – Croqui da comunidade de Brejão dos Aipins.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2013.

Meu pai nasceu e foi criado numa pequena localidade chamada *Buriti Grande*, que fica nas proximidades de Brejão dos Aipins. Desse modo, o considero um conhecedor das histórias desse lugar. Foi com ele que ouvi os primeiros “causos”³ a respeito dessa comunidade. Cresci ouvindo meu pai dizer que, no passado, havia um quilombo nessa região; um reduto de negros refugiados que vieram de outros estados e de outras regiões, fugindo da escravidão imposta pelos senhores brancos

³ Palavra de uso popular e informal que se refere a algo que aconteceu; acontecido, caso, ocorrido.

e também das secas que atingiam o nordeste brasileiro nos séculos passados⁴. Esse entendimento de quilombo, disseminado em toda a cidade, fez com essa comunidade fosse por muito tempo conhecida como *Brejão dos Negros* e não dos *Aipins*. Esse termo, na maioria das vezes, era utilizado com sentido pejorativo. Somente tempos depois, durante meus estudos de mestrado, descobri que não era aceito por parte dos moradores, motivo pelo qual foram gerados conflitos.

De modo geral, foram muitas as histórias contadas por meu pai, ora sobre imigrantes, conflitos de terras, festividades dançantes e religiosas, ora sobre famílias de Brejão dos Aipins, entre outros. Muitas dessas histórias, algumas contadas de maneira “positiva” e outras “negativas”, sobre esses povos negros, já me incomodavam enquanto pessoa humana e sujeito social, me instigando a querer conhecer essa realidade de maneira mais aprofundada e compreensível. Tal motivação pode ser considerada como o “ponta-pé incial” da minha caminhada rumo aos estudos de questões relacionadas a Brejão dos Aipins.

Meu primeiro contato físico com Brejão dos Aipins aconteceu no ano de 1996, durante uma visita/passeio à comunidade; o contato com a escola e os sujeitos dessa pesquisa deu-se entre os anos de 2007 a 2010, no período em que atuei pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Redenção do Gurgueia, Piauí, como supervisor de ensino nas escolas. Durante os três anos de atividades, foi possível vivenciar de perto os desafios cotidianos vividos pelos (as) professores (as) da Escola Rural Filomena Nunes, pertencentes à comunidade, tendo em vista a recente inserção do paradigma “educação quilombola” no âmbito educacional brasileiro, período no qual estive também inserido enquanto educador de apoio.

A experiência profissional na escola dessa comunidade me levou a refletir sobre as reais condições dos(as) professores(as) e as possibilidades que essa modalidade de educação se encontra em relação a sua efetivação no território brasileiro. Percebi a necessidade de descortinar ‘certas’ visões discriminatórias de

⁴ Este foi o conceito de Quilombo popularizado no Brasil, por muito tempo, pela administração colonial através de leis e decretos. A ideia de reduto de escravo, como exemplo, se deu pela fuga de escravos que sofriam maus tratos nas grandes fazendas açucareiras ou que eram trazidos da África, seu continente de origem, sendo tratados como animais pelo colonizador europeu. Moura (1981), pelo contrário, explica que, onde houve escravidão existiu resistência, mostrando o Quilombo como um dos movimentos mais fortes de reação à escravidão. Conforme esse autor, a presença atual de quilombolas no Brasil não se resgata como ruínas do passado pela pesquisa arqueológica, pois mesmo aqueles agrupamentos sempre abarcaram indígenas, camponeses e outros sujeitos, tornando a questão complexa.

educação, disseminadas pelos conhecimentos formal e cultural, de maneira que possam ser superadas pela visão de integração do saber e de que existem contextos diversos e complexos de aprendizagens.

Devo lembrar que meu contato inicial com Brejão dos Aipins surgiu sem pretensões iniciais de desenvolvimento de um trabalho científico, mas sim, motivado por um apoio profissional e de realização pessoal. A ideia de um estudo mais aprofundado veio à luz diante dos desafios cotidianos que passei a vivenciar junto aos demais colegas professores, sobretudo frente às demandas pedagógicas relacionadas ao contexto da educação quilombola.

Foi somente no ano de 2011, motivado pela vivência e pelo desenvolvimento profissional, que ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Universidade Federal de Piauí (UFPI). Nessa etapa da minha vida acadêmica passei a ter contato com uma excelente equipe de profissionais, de diversas áreas de atuação, cujo interesse comum era desenvolver estudos no campo das questões afro-brasileiras. Com isso, criamos o grupo de estudos e pesquisas, hoje institucionalizado, *Educação, Gênero e Afrodescendência “Roda Griô – GEAfro”*, do qual ainda sou integrante. O GEAfro me incentivou e permitiu que eu pudesse aprofundar meus conhecimentos sobre a temática, bem como sobre os sujeitos tratados no presente trabalho à luz da ciência e do rigor que a academia exige.

O grupo Roda Griô – GEAfro teve como direcionamento inicial o projeto de extensão *Mulheres afrodescendentes de sucesso: diferenciações intergeracionais de raça e gênero na Educação*, coordenado pelo Prof. Dr. Francis Musa Boakari, cientista social. Por meio desse projeto, passei a ter um contato mais próximo com as mulheres negras professoras e lideranças comunitárias de Brejão dos Aipins, momento pelo qual, também, voltei meu olhar para elas e a “dar-lhes ouvido” aos seus relatos empíricos. Através de seus relatos, captados durante nossas visitas à comunidade, pude perceber como a ausência de escolarização ainda era muito forte e significativa na memória de mulheres desse grupo. As evidências contidas neles, sobre os processos educativos em curso, propugnados nessa região, apontavam para uma realidade de constantes desafios.

Dada a sua realidade sócio-histórica, marcada pelo isolamento geográfico e pela exclusão social, as falas indicavam que as experiências escolares das mulheres de Brejão dos Aipins tinham sido marcadas por muitos desafios; impasses que

produziram efeito profundo e duradouro. Como exemplo, presenciei diversas situações de desamparo, quando tiveram que se deslocar do universo rural para o ambiente urbano para estudar, já que não havia escola e/ou níveis maiores de educação escolar na comunidade.

Por outro lado, em se tratando de um grupo de mulheres negras, camponesas e quilombolas, existe a questão das discriminações, tanto racial como de gênero; de classe social, habitação precária, condições socioeconômicas problemáticas e localização geográfica. Sendo assim, as conquistas das mulheres desse grupo, no campo educacional, estiveram associadas mais a esforços pessoais do que, necessariamente, pelas mobilizações coletivas ou intervenções do Estado, no caso da promoção de políticas públicas de escolarização.

Na comunidade, a presença de mulheres nas lideranças comunitárias também é marcante. Observei que elas lideravam todas as organizações locais, tais como a associação comunitária; os grupos da Igreja Católica, da catequese e Pastoral da Criança; e ainda o grupo “Mandinga de quilombo”. Este último é responsável pela promoção da cultura local através de atividades – como exemplos, a capoeira e o reisado, entre outros, envolvendo crianças, jovens e adultos da comunidade. As lutas pela terra, pela melhoria econômica e pelo fortalecimento cultural podem ser apontadas como alguns dos objetivos dessas organizações.

As mulheres que lideram os grupos organizados também são as que apresentam relativo grau de escolaridade. Algumas, além de serem professoras em atividade também participam de outros grupos. Essa circulação em diferentes espaços, dentro ou mesmo fora da comunidade, mostra que a existência de uma dinamicidade entre mulheres desses grupos, indicando que, apesar das suas duras condições sociais (mulheres negras, quilombolas e rurais), elas podem ser apontadas como exemplos de pessoas que estão se utilizando da educação escolar para aprender a “lutar politicamente”.

Tais relatos e observações empíricas direcionaram meu olhar de pesquisador, me orientando, nesse primeiro momento, por um enfoque de gênero e não mais pedagógico, como previa meu projeto inicial de mestrado. Percebi que, antes de compreender os processos interescolares da escola, era preciso conhecer e analisar o contexto em que a mesma estava inserida: sua história, seu entorno, as pessoas, especialmente as mulheres e suas experiências educativas, já que mostravam manter históricas relações cooperativas e de embates com a escola.

A minha mudança inicial de olhar deu origem ao projeto de pesquisa intitulado *Quilombolas de Brejão dos Aipins: experiências educativas de mulheres afrodescendentes rurais organizadas*, o qual, sendo submetido ao Conselho de Ética da UFPI, foi aprovado e desenvolvido no ano de 2012. O projeto teve como perspectiva conhecer os desafios, os impasses e as conquistas que marcaram as trajetórias da vida escolar de mulheres de Brejão dos Aipins; compreender como elas, na categoria de negras rurais e quilombolas, experimentavam e interpretavam essa trajetória. Em se tratando, ainda, de uma categoria de mulheres organizadas, o projeto buscou analisar como essa condição implicava nas suas formas de organização e na superação das suas dificuldades socioculturais, baseadas na questão étnica, de localidade e de gênero.

O resultado desse estudo culminou na dissertação intitulada *Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí*”, defendida e aprovada pela banca examinadora no ano 2013. Trabalho esse que, mais tarde, em 2018, se tornaria também o livro *Quilombo de Brejão dos Aipins: escolarização, organização e o empoderamento de mulheres afrodescendentes no campo*.

No livro, trabalhei as experiências escolares de um grupo de mulheres da referida comunidade, identificando as relações dessas experiências com as suas participações nas formas de organização e enfrentamento das dificuldades no contexto interétnico. Os dados elaborados refletiram, especialmente, sobre a memória e o processo constitutivo da educação escolar das participantes, indicando que suas experiências se caracterizam pela superação de desafios relacionados às dificuldades de escolarização e às questões socioculturais de raça, de gênero e de localidade.

Concluído o mestrado, em 2013, foi o momento de seguir em frente para outra etapa a ser conhecida, a ser compreendida, qual seja, a educação escolar na comunidade: seus desafios e suas práticas pedagógicas. Um estudo mais aprofundado da escola em si, também sugerido pela banca examinadora durante a defesa da dissertação. Nessa ocasião, as questões apontadas pela mesma indicaram uma lacuna na pesquisa, a qual, embora não diminuísse a precisão da pesquisa, não foi possível ser respondida durante o mestrado. Esse fato me instigou ainda mais para que eu pudesse estudar a temática do presente trabalho no doutorado.

Atualmente, sou professor efetivo da Universidade Federal do Piauí, lotado no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC). O curso é voltado para a formação inicial de professores(as) para as escolas básicas do campo, produzindo conhecimentos sobre educação, campo, agricultura familiar e vida camponesa, especialmente no meio rural piauiense. Dessa experiência profissional nasceu o projeto de minha autoria intitulado *Cartografia da Educação do Campo no sul do Piauí*. Esse projeto resultou na obra por mim organizada, intitulada: *Experiências, realidades e contextos da Educação do Campo no sul do Piauí*.

O livro se tornou uma produção pioneira, pois abordou uma série de experiências, realidades e contextos baseados em estudos e pesquisas desenvolvidos em colaboração com moradores e moradoras das áreas rurais da região, dentre as quais a escola de Brejão dos Aipins foi um dos cenários de destaques no desenvolvimento do projeto. Quero dizer com isso que a minha atuação profissional também foi determinante na escolha do tema, do campo e dos sujeitos tratados na presente tese de doutorado – um dos meus lugares de fala na pesquisa.

O último e derradeiro motivo pela escolha da referida temática está associado, ainda, a minha concepção de pesquisa. Embora o ato da pesquisa tenha por objetivo determinado campo da realidade que cerca a vida humana, compreendo que sua origem estará, sempre, na mente humana, como mostrava Emanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, ao reestabelecer as relações entre conhecimento, ética e metafísica, indicando que “[...] sem o uso da razão é impossível desenvolver qualquer conhecimento científico, ou iniciar qualquer trabalho de pesquisa [...]”. Para mim, o pesquisador é aquele que une o desejo de saber com o ato de buscar. Tratando-se da temática pesquisada nesta tese, vejo que a mesma também concorre no meio acadêmico, para uma série de debates e reflexões não configurados em prontos e acabados, questões que precisam ser conhecidas e melhor compreendidas.

Em síntese, considero o presente trabalho como de autoanálise, crendo que ele não esteja separado da minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, pois como dizia Freire (1979, p. 18), como “seres-em-situação”, “[...] não seria possível tratar das razões da pesquisa apartados da nossa condição histórica [...]”.

Sendo assim, as minhas vivências com a realidade-problema são constituintes “dos meus lugares de fala”. Nessa pesquisa, esses lugares

constituíram os fortes motivos que me incentivaram e impulsionaram a desenvolver esse trabalho, o qual teve bastante envolvimento de várias fontes: pessoal, acadêmico e profissional.

2 Tema, problema, objetivos e justificativas

O presente trabalho tem como tema 'a educação escolar em comunidades quilombolas'. A pesquisa parte do pressuposto de que uma comunidade quilombola constitui-se em uma unidade cultural, por meio da constatação socioantropológica das diferentes maneiras pelas quais os espaços rurais e urbanos brasileiros se expressam nas diversas regiões do país, cuja visibilidade maior é a composição da diversidade. Desde que foram instituídas a Lei nº 10.639/03 e a Resolução n. 8 do CNE, que trata das DCNEEQ, essas unidades culturais passaram a ser asseguradas por um projeto educacional diferenciado, com respeito à suas histórias, seus saberes e costumes relacionados à identidade cultural quilombola. No plano docente, essa indicação tem se tornado um desafio, uma vez que a proposta exige uma complexidade do ser e do saber. O (a) educador(a) da escola quilombola, muitas vezes, precisa reconhecer os diversos modelos culturais existentes no país, no que se refere ao patenteamento das matrizes curriculares legais que se diferem e também à produção de conhecimentos gerais da sua área de atuação.

Desde que a Constituição de 1988, em seu art. 68 das ADCT, passou a assegurar às comunidades quilombolas a titulação de suas terras; e desde que, logo depois, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 26 (BRASIL, 9394/96), o movimento quilombola brasileiro cresceu, passando a reivindicar do Estado políticas públicas de educação, a fim de melhorar a qualidade do ensino e ter um projeto educacional diferenciado, com respeito à cultura, aos saberes e costumes que representam a identidade cultural do povo quilombola.

Essa identidade é o traço que as distinguem uma das outras; seu grupo de outros grupos, sendo compreendida na dialógica da unidade e da diversidade como dimensões antagônicas e, ao mesmo tempo, complementares do ser humano (MORIN; KERN, 2000). A construção de uma identidade cultural pressupõe uma educação escolar que reconheça e respeite as especificidades e pluralidades

culturais dos alunos⁵ (em comparação a de outros), tais como: brasileiros, negros e quilombolas.

Observo que a educação, no momento atual, está inserida na sociedade da informação e da comunicação, exigindo cada vez mais que nós, professores(as), tenhamos um olhar diferenciado para a construção do conhecimento em cada contexto. Assim, torna-se emergente sua contextualização para evitar a fragmentação de saberes, visto que não atendem mais às exigências de um mundo globalizado.

O trabalho docente, hoje, mais notadamente em uma comunidade quilombola, é sugerido, por abordagens diversas e leis, que seja incorporada a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, que seja tratado os antagonismos que envolvem os diversos modelos culturais existentes no país, principalmente os que se referem ao patenteamento das matrizes curriculares legais que se diferem e à produção de conhecimentos gerais nas escolas dessas comunidades. Essa prática é considerada fundamental para uma educação escolar que se pretenda emancipatória e voltada para o desenvolvimento de pessoas.

Penso que a ausência de um currículo escolar mais dinâmico, consistente e transdisciplinar, composto por metodologias diversas, reflete diretamente em um ensino e aprendizagem não contextualizado. Para isso, considero importante refletir sobre a educação escolar quilombola de modo mais complexo (MORIN, 2002); também, considero importante que as redes de ensino municipais, assim como a escola dessas comunidades, busquem orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnicas Raciais, no sentido de poderem desenvolver uma prática educativa contextualizada com a realidade dos alunos.

Tendo em vista esses desafios, questiono, enquanto problema de pesquisa que orienta a presente tese: como são tecidas as práticas pedagógicas cotidianas de professores(as) no contexto da educação escolar quilombola? Quais são os desdobramentos na perspectiva da mobilização dos saberes-fazeres, tais como os preconizados pela Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (DCNEEQ)?

⁵ No presente trabalho, o termo “aluno” será utilizado enquanto categoria representante do gênero feminino e masculino. A escolha se deu por uma opção formal, no âmbito da organização do texto.

Minha preocupação em torno do alcance da cientificidade dessas questões de pesquisa corresponde ao papel das experiências cotidianas dos sujeitos na produção do conhecimento científico e no fazer da ciência. Como diz Boakari (1993, p. 12), “[...] um problema de pesquisa é a tentativa de adequar a ciência à realidade; utilizar os instrumentais científicos para melhor explicar e compreender as realidades [...]”.

Ao se tratar da experiência no campo da educação escolar brasileira; das identidades e diversidades culturais, bem como das comunidades quilombolas, se tem em vista que ainda há muito o que se conhecer e há muitas questões que ainda precisam ser compreendidas pela ciência. Como lembra May (2004, p. 22), “[...] talvez, contudo, devêssemos desafiar a ideia de que a ciência é uma explicação total e completa do mundo social ou natural, que está além da nossa crítica [...]”. Assim, busco uma abordagem que possibilite a reflexão sobre o processo de socialização e de interação social que demarque o cotidiano de alguns agentes sociais, nesse caso, professores(as) de uma comunidade quilombola, também em diálogo com os valores da sociedade brasileira. Desse modo, o presente problema de estudo concorre no meio acadêmico para uma série de debates e reflexões não configurados em prontos e acabados. Nessa perspectiva, busco examinar tal problemática no intuito de contribuir com a produção de conhecimento científico, de maneira positiva para essa comunidade, seu coletivo escolar, incluindo outros agentes sociais em situação similar.

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo principal o de compreender como são tecidas as práticas pedagógicas e quais são os desdobramentos cotidianos de um grupo de 17 professores(as) na perspectiva da mobilização dos saberes e fazeres, preconizados pela Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). A pesquisa busca, mais detalhadamente, os seguintes objetivos específicos:

- i) Conhecer e refletir sobre os processos formativos da escola, os saberes-fazeres e as competências dos (as) professores(as) participantes;

- ii) Caracterizar como esses(as) professores(as), através de linguagens, atitudes e narrativas, desenvolvem suas práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem;
- iii) Identificar os desafios enfrentados por esses(as) professores(as), bem como suas estratégias de trabalho, na perspectiva da mobilização das identidades culturais dos alunos, dos seus saberes e saberes-fazerem em relação às questões étnico-raciais;
- iv) Desvelar as atuais estruturas de ensino projetadas para a escola campo da pesquisa, bem como sobre a relação docência e cultura no seio dessa estrutura.

As justificativas do presente trabalho apontam para quatro direções. A primeira, no sentido de fazer uma análise de uma dada realidade escolar de pessoas negras que vivem no campo, a qual, por um longo período da nossa história, foram silenciadas nas políticas públicas educacionais do Estado brasileiro. Uma segunda direção indica que a pesquisa irá contribuir para melhor conhecimento do processo de escolarização propugnado para essa população, mesmo em se tratando de uma comunidade específica, com contexto particular. A terceira direção indica que uma compreensão dessa natureza poderá servir como apreensão de significados no contexto geral da problemática e, principalmente, de influências para outras gerações de professores(as) em situações similares, especialmente, em nível de Brasil. A quarta e derradeira direção está relacionada aos temas tratados na tese. Em face da realidade escolar que se vive na atualidade, ainda repleta de preconceitos e de questões que precisam ser mais bem discutidas entre os(as) alunos(as) e professores(as) considero cada vez mais urgente e necessário o fomento a estudos no campo da educação e das identidades culturais.

Estudos, como aqui relatado, têm contribuído para a construção da ciência a partir de teorias sociais e de conhecimentos epistemológicos sobre os problemas encontrados, ajudando ainda a subsidiar ações e reflexões voltadas para essas categorias e seus agentes sociais. Desse modo, vale ressaltar, que temas como esses, abordados recentemente nas academias, porém, amplos e representativos, vêm se tornando objetos de políticas públicas educacionais.

Assim, esse trabalho apresenta *in loco* um conteúdo quase sempre tratado por meio de um ou outro dado estatístico; ou por via dos movimentos sociais ligados

ao campo e as populações negras. Para que haja uma compreensão das múltiplas dimensões educacionais que envolvem o contexto particular da educação quilombola, penso que seja preciso realizar a árdua tarefa de reunir dados, informações, conhecimentos e teorias sobre métodos, instrumentos e análise adequada para que seja possível aquilatar a realidade.

3 Conhecendo Brejão dos Aipins: contextualização da pesquisa

A historiografia escravista brasileira disseminou uma crença no país de que o Estado do Piauí é um território que pouco participou do processo escravocrata ocorrido no período colonial, no qual a presença do negro não foi muito significativa. No geral, recorriam à ideia de que o Piauí era um território de liberdades,

“[...] que se estendia pelos domínios das fazendas pastoris, assim sua ocupação se deu com a política extensiva de criação do gado do sistema colonial, e o trabalho humano se dava pelo quadro rural de lida com o gado, com laços solidários entre senhores e vaqueiros.” (MALHERME; LIMA, 2008, p. 168).

Para todos os fins, a historiografia não destacou a presença dos negros na formação e na estruturação desse território; contudo, ela também se conectou às redes do trânsito de africanos escravizados. Há indícios de que nessa rede houve uma concentração significativa da população negra e quilombola com predomínio nas atividades agropastoris e na agricultura familiar.

De acordo com Melo (2008), o movimento quilombola, sistematicamente retratado na história oficial pela fuga de negros dos lugares onde viviam sob regime de escravidão estabeleceu-se, no Piauí, pela forte presença da população negra e pela existência de muitos quilombos. Trabalhos recentes, como os da Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ, 2011) e do Núcleo de Pesquisas sobre Afrodescendência e Africanidades (Ifaradá) da Universidade Federal do Piauí, já identificaram cerca 140 grupos remanescentes de quilombos, registrando no Estado um elevado número de descendentes desse movimento.

O trabalho dessas organizações constatou que tais comunidades são também resultados de um movimento único da história do Brasil, configurado pelo movimento negro de resistência contra a escravidão, o qual também constituiu uma longa e

difícil luta em busca de liberdades, baseada numa nova lógica de produção e de vida em sociedade⁶.

O mapa indicado na *Figura 2* apresenta o número e a localização regional das comunidades quilombolas identificadas no estado do Piauí, com destaque para a comunidade de Brejão dos Aipins.

Figura 2 – Localização das comunidades quilombolas identificadas pela FPC, no Piauí.

Fonte: Mapa modificado pelo autor. Disponível em: www.alexandrebrito.com/mapas/comunidadesquilombolas.

Devo lembrar que as informações tratadas no presente tópico, foram coletadas durante a minha pesquisa de mestrado. Desse modo, alguns dos dados que serão mencionados, tais como datas e estatísticas, foram atualizados para constar nessa tese. O texto, na íntegra, está no livro *Quilombo de Brejão dos Aipins: escolarização, organização e o empoderamento de mulheres afrodescendentes no campo*, de minha autoria.

⁶ Ver Clóvis Moura em *Sociologia do negro brasileiro* (1998).

A questão central, tratada durante meu primeiro contato como pesquisador com Brejão dos Aipins, buscou sobre a história dessa comunidade, sua ocupação, sua reprodução sociocultural e sua educação em uma área rural, com grandes dificuldades de acesso à cidade. O estudo realizado na época ocorreu num momento em que esses quilombolas, sentindo a necessidade de reconquistar seu território, ativaram sua memória coletiva e sua oralidade.

Desse modo, conhecer e tratar sobre Brejão dos Aipins constituiu-se para mim numa caminhada pelas trilhas da memória, aproveitando as contribuições da tradição oral e da história oral. Esses três recursos precederam o conhecimento da história passada, presente e da vida cotidiana dessa comunidade. Como diz Meihy (2000), todo agrupamento humano, familiar ou não, tem alguém, quase sempre entre os mais velhos, que guarda a síntese da história do grupo. Em Brejão dos Aipins “essas pessoas” na época, seguindo a indicação dos moradores, são: Dona Diamantina, “Seu”⁷ Antônio Calisto (*in memorian*), Dona Domingas, Dona Andreлина, “Seu” Vitô, Dona Elça e Dona Leonora. Eles são referenciados na comunidade como guardiões da memória de Brejão dos Aipins, conhecedores das histórias “dos antepassados”. Seus pais lhes contavam muitas histórias dos escravos, também contadas por seus avôs e, assim, entre as várias gerações de seus antecessores.

Os dados obtidos sobre essas histórias, como também de outras, foram organizados, tendo como base os referenciais descritos e a ordem cronológica dos fatos narrados. Além disso, consultei documentos de pessoas da comunidade (manuscritos entre 1924-1947) e dados oficiais de entidades, como a Igreja Católica e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre outros.

3.1 O lugar e o tempo “*patrás*”

Os relatos orais e alguns poucos escritos⁸ dos quais tive acesso na época da minha pesquisa de mestrado indicam ter sido, possivelmente, no final do século XVIII e início do XIX, entre 1800 e 1805, que os irmãos Egídio e Teodoro Nunes de Vasconcelos chegaram e fixaram as primeiras moradias no território onde hoje existe a comunidade de Brejão dos Aipins. O primeiro, com sua esposa, Simiana Maia de

⁷ Segundo Arruti (2006), o uso do “seu e dona”, substituindo o tratamento “Sr. e Sra.”, é feito para utilizar os mesmos termos referidos pelos moradores da comunidade.

⁸ Esses escritos se referem aos documentos pessoais, tais como certidões de nascimento de moradores e registros de terras em cartórios locais (datados de períodos próximos aos relatados pelos interlocutores).

Vasconcelos. As pessoas mais velhas de Brejão dos Aipins, como exemplo, o “Seu” Antônio Calisto (Vinca) – à época, com 87 anos –, contam que se tratava de alguns escravos fugitivos de uma fazenda situada ao norte do estado da Bahia. Desse relato, sabe-se que vieram orientados por sertanistas baianos que costumavam trazer rebanhos de gado por meio do rio São Francisco para a região sul piauiense.

Esses primeiros moradores ergueram suas cabanas de palha às margens de um brejo e do riacho dos Aipins, próximo da confluência com o rio Gurgueia, por ser uma área com topografia alta, de difícil acesso e propícia para a plantação e para o cultivo de vegetais. Em seguida, buscaram parentes que haviam ficado para trás e iniciaram a formação de uma comunidade. Ao local, atribuíram o nome de Suçuapara e, tempos depois, Brejão dos Aipins, motivados pela existência de um extenso brejo e também em razão do tipo de economia, baseada especialmente na produção e na comercialização do aipim. Com o passar do tempo, outras famílias foram chegando a Brejão dos Aipins, transformando o lugar em um grande povoado. Conforme o senhor Vinca, essas outras famílias foram trazidas, normalmente, pelos fazendeiros das redondezas, os quais, no período, se instalavam na região, trazendo-os para morar e para exercer o trabalho de vaqueiros e agregados.⁹

Com a ascensão do aglomerado de pessoas e de residências em Brejão dos Aipins, por volta do ano de 1915, foi erguida a primeira capela de devoção religiosa dos moradores, a *Capela de Todos os Santos*. De acordo com Dona Domingas, hoje, com 92 anos,¹⁰ o santo padroeiro é “Todos os Santos”, atualmente protegido por alguns pedaços de pano florido e guardado entre os demais santos cultuados na comunidade; porém, não se sabe ao certo quem foi esse santo, mas ela afirma que a imagem dele foi trazida da Bahia de Todos dos Santos (atual estado da Bahia), ainda pelos primeiros moradores. Dentre as lideranças icônicas¹¹, desse período, a “Nega”¹² Filomena Nunes foi que liderou por muito tempo as festividades religiosas, sendo uma das mais lembradas.

Na memória coletiva de Brejão os Aipins, também estão presentes experiências e acontecimentos que deixaram suas marcas. A seca de 1915, por exemplo, é uma experiência marcante na memória de moradores dessa

⁹ A condição de vaqueiro e agregado faz referência ao trabalho rural exercido na condição de normas regidas pela informalidade.

¹⁰ Durante a coleta de dados, obtive conhecimento de que os nascidos em Brejão dos Aipins vieram a ter acesso ao registro civil há algumas décadas recentes.

¹¹ Segundo o historiador Eurípedes Funes (1996), essas lideranças geralmente são os mais antigos.

¹² Termo utilizado pelos moradores para identificar a referida pessoa.

comunidade. No falar dos antigos, foi muito prolongada, atingindo toda a região circunvizinha. Raquel de Queiroz (1993) utilizou-se do cenário dessa seca para escrever seu romance *O quinze*. Nessa obra, embora retratada em ficção, a autora descreve com precisão os períodos de estiagem, com a grave carestia e a fome generalizada que fez parte da história do Nordeste. Conforme a autora, a concentração de renda com os grandes latifundiários era um dos principais fatores, os quais, somados ao fenômeno da seca, contribuíram para o aumento da fome e das dificuldades de se viver nas regiões atingidas.

No caso de Brejão dos Aipins, a soma da segregação racial e social já existente com a falta d'água e de recursos agricultáveis formou um cenário no qual as condições de vida se tornaram ainda mais difícil. Lembra Dona Diamantina que, segundo seus pais, a existência de uma vegetação local bastante diversificada – que abrange a extensão da caatinga ao cerrado, rica em alimentos nativos –, ainda que com muitas dificuldades, garantiram a sobrevivência das famílias, nesse período. Para os antigos, como Seu Vinca, “os molhados” – como exemplo, a mandioca, o buriti, o mucunã, o jatobá e o coroatá (frutos ricos em fibras resistentes ao fenômeno das secas) – foram os alimentos que supriram a fome dos moradores.

Compreendi, durante a coleta desses dados, que embora a escravidão seja negada com veemência em todas as narrativas, por considerarem que não houve cativeiro dos seus, a dor do isolamento social, do empobrecimento e abandono por parte do poder público invadem o imaginário de muitos moradores dessa comunidade e, nesse sentido, algumas experiências de vida passam a ser consideradas marcantes.

3.2 Territorialidade, elementos socioambientais e culturais

Segundo Almeida (2005), a territorialidade em uma comunidade quilombola é o fator de identificação dos moradores, ou seja, de suas relações com a terra, seus laços solidários e de ajuda mútua. A territorialidade como dimensão simbólica e cultural contribui para o entendimento dos processos de identificação dos sujeitos em contextos de mudanças.

Em Brejão dos Aipins, a territorialidade está composta por vários elementos da natureza, os quais possibilitam a constituição da comunidade por meio do locais conservados pela população, ao longo do tempo, e pelas denominações que

retratam e identificam as pessoas e a cultura local. Alguns desses espaços são identificados por essas referências, tais como o *Cruzeiro de pau d'arco*, fincado no centro da comunidade por mais de um século; o *Suçuapara*, local onde fica o cruzeiro, sagrado, cheio de histórias e de lendas contadas pelos antigos; o *Morro da Cruz*, que simboliza a proteção dos santos lá no alto da comunidade; e o *Brejo*, que denomina o nome da comunidade, sendo uma riqueza natural conservada pelos moradores, de onde, por séculos, vem o sustento nativo da maior parte das pessoas de Brejão dos Aipins, inspirando os mitos e a história de luta de seus antepassados.

Alguns espaços também são utilizados coletivamente em Brejão dos Aipins, são eles: a igreja, o campinho de futebol, o prédio da associação e os espaços da escola. Alguns costumes e fatos são contados de forma diferente pelos moradores, mas a história, a memória, os “causos” e as lembranças, ao serem expressos, passam a constituir as identidades culturais desse povo.

Nessa comunidade, o referencial espacial tem sido um elemento fundamental para a identificação e para a ação política da comunidade. A identidade territorial se transforma em um instrumento de reivindicação política, cujo elemento central de luta é a posse e a valorização da terra. Nessa perspectiva, mesmo não possuindo legalmente o território, a comunidade se identifica com ele e, a partir disso, outras identidades são também acionadas, como a de quilombola. Assim, a territorialidade e os elementos socioambientais, por se referirem ao conjunto de representações sobre o território, têm influído também nos processos históricos e sociais de produção de outras identidades: as de grupo e as individuais.

Em Brejão dos Aipins, a questão econômica esteve por muito tempo baseada na policultura – a produção de arroz, de banana, de milho e de feijão –, associada à pesca e à caça, sendo sua especialidade sustentada na produção e na comercialização da mandioca e de produtos relacionados. O modo de produção desse alimento era significativamente superior à horticultura de outros alimentos, sendo sustentado na plantação intensiva e não itinerante.

O escoamento da produção de Brejão dos Aipins esteve baseado na economia de consumo, da troca e venda. De acordo com Sahlins (1970, p. 118), esse tipo de economia baseia-se na “produção para o provisionamento”, ou seja, na economia familiar doméstica, a qual não é descrita exatamente como produção para uso e sim para o consumo direto. Esse tipo de produção tem sua relevância na

fonte de renda não monetária, a qual, efetivamente, auxilia na melhoria das condições de vida, na segurança alimentar e no combate à pobreza rural.

No passado, pequenos comerciantes, fazendeiros e sociedade circundante representaram a fronteira de compra, troca e venda em Brejão dos Aipins. Todos forneciam mercadorias em troca da produção dos quilombolas e a repassavam para revendedores da Bahia, do Ceará e das cidades circunvizinhas, como Parnaguá e Corrente, Piauí. A produção alternativa do sal, do algodão, da cana-de-açúcar e o extrativismo local, baseado no aproveitamento do pequi e do buriti, também foram valorizados como moeda. Remédios, roupas, calçados, perfumes e bebidas, constituíram-se em algumas das mercadorias usadas nas trocas com moradores.

A existência de registros da salina (em 1865), da antiga casa de farinha e cultivo do aipim (em 1915) e, ainda hoje, o uso dos pilões como utensílio doméstico, são algumas das características da estabilidade na produção econômica dessa comunidade. As casas de barro, de palha e de pau a pique, em geral, são idênticas às moradias nos antigos quilombos; os utensílios domésticos feitos de gamelas de pau, cabaças do mato; as redes tecidas no tear manual; e a produção do sabão de timbó são modos de vida do mundo rural, constituindo-se também antigos registros característicos da vida nessa comunidade quilombola e rural, bem como de suas formas de resistência nesse espaço.

A *Figura 3* apresenta uma imagem das adjacências de Cupins, pertencente à comunidade de Brejão dos Aipins.

Figura 3 – Cupins, pertencente à comunidade de Brejão dos Aipins.

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

Dona Domingas, hoje com 82 anos, relata que a comunidade sempre teve sua própria casa de farinha e que os homens e as mulheres do tempo antigo, além da agricultura, também exerciam o trabalho alugado, recebendo remuneração pelo dia trabalhado em terras alheias ou 1/3 da saca ou do produto colhido. Alguns afirmam que, mesmo recebendo determinados valores por seu trabalho, sentiam-se explorados e discriminados. Desse modo, os conflitos entre trabalhadores e latifundiários se fizeram presentes nessa comunidade, embora de uma maneira muito especial. Importa lembrar que o ápice da produção de mandioca nessa região ocorreu no começo do século XX. Nas narrativas dos antigos, é possível identificar histórias do seu trabalho na produção da mandioca, como as da casa de farinha e das cantigas de tipiti¹³.

Em Brejão dos Aipins, seguindo as tradições de seus antepassados, os moradores também cultivam e transmitem seu patrimônio da cultura imaterial. As práticas religiosas, a medicina alternativa, as danças, entre outras, podem ser apontadas como as principais formas de expressão da sua cultura imaterial. A

¹³ O tipiti é uma espécie de prensa ou espremedor de palha trançado. É utilizado para escorrer e secar a mandioca ralada. Durante a produção coletiva de farinha, os moradores entoavam músicas que expressavam situações difíceis, tais como aperto, apuro e embaraço, se assemelhando ao trabalho.

principal festividade religiosa dessa comunidade é a novena de *Todos os Santos*, que ocorre do dia 24 de outubro ao dia 1º de novembro. A novena, acompanhada de muita festa, acontece na igreja que fica no centro da comunidade – local mais conhecido entre os moradores antigos, como Suçuapara. Além do santo padroeiro, *Todos os Santos*, na novena também são cultuados Santa Bárbara, São Gregório, São Benedito, São Cosme e São Damião, Santo Expedito e outros.

Além do catolicismo, a umbanda é também outra religião cultuada entre alguns moradores dessa comunidade. Dona Andreolina Leite, hoje com 79 anos, adepta do espiritismo umbandista, me reportou que aprendeu a cultivar essa religião de matriz africana com seus antepassados, os quais trouxeram da Bahia para o Brejão, juntamente consigo, seus santos, caboclos e orixás.

Nesse universo religioso, o povo de Brejão dos Aipins associam também outras festividades, entre elas, a Folia de Reis, que acontece de 1º a 6 de janeiro, tendo Dona Elça Maria, hoje com 76 anos, como líder das mulheres cantadeiras de Reis, por ser referência nos cantos e nos saberes produzidos nessa festa popular celebrada pelos moradores. Juntamente com a Umbanda e com diferentes técnicas corporais ligadas aos cantos e danças, a Folia de Reis, nessa comunidade, constitui-se em um ritual tradicional vivido não somente pelos mais velhos, mas também povoado e cultivado por crianças e jovens, os quais, tendo à frente a bandeira do Santo Reis, ajudam a levar a folia às casas da comunidade durante os seis dias de festa.

No final, essa peregrinação é compensada com o *Arremate do Reis*, momento agraciado com muita comida, danças e forró noite adentro. Algo semelhante também acontece com a *Esmola*, outra religiosidade praticada em alguns períodos do ano, em Brejão dos Aipins, nos meses de janeiro, abril e junho, período no qual se cultiva o *Divino Espírito Santo*, através de promessas feitas pelos moradores ao referido martírio.

Já as medicinas alternativas constituem-se nas práticas de fabricação e de uso de remédios caseiros para a cura de doenças, como exemplo, asma, bronquite e câncer. Normalmente, esses remédios são feitos de misturas de “raízes do mato” e de óleos extraídos de frutas nativas, tais como o pequi, o timbó e o buriti. As rezas associadas a essa medicina, realizadas pelos velhos e pelas velhas benzedadeiras, fazem parte das tradições respeitadas até mesmo pelos moradores mais jovens.

Dentre as práticas corporais identificadas, nesse universo, as danças aparecem como as mais expressas em Brejão dos Aipins. A capoeira, por exemplo, é a mais antiga, pois foi trazida pelos primeiros moradores. Essa dança é mais especificamente conhecida como *Capoeira de Quilombo*,¹⁴ um termo de uso local, nascido do movimento capoeirista piauiense, que se utiliza dessa categoria como forma de preservar um estilo próprio da dança, nascida e reproduzida no quilombo, sendo transmitida aos mais jovens da comunidade como forma de valorização da cultura do lugar.

Existem outras danças, tais como o maculêlê, o marimbondo e o batuque (também são cultivadas entre os mais jovens); todas são entoadas com varetas e tambores, dançadas em forma de círculo, seguidas de muitas palmas e de cantorias¹⁵ com letras expressivas sobre o passado, a vida cotidiana e a natureza, assim como ocorre com a capoeira. Essas danças são lembranças, para os quilombolas, dos irmãos de senzalas, seus antecedentes do período da escravidão; seus ritmos dançados representam estilos de lutas disfarçadas; representam também as memórias do corpo do negro, nessa comunidade, como traços característicos das linguagens corporais desses povos que vivem no espaço rural brasileiro.

As práticas socioculturais manifestadas espontaneamente nessa comunidade mostram o quanto os saberes da cultura africana trazidos para o Brasil são fortes e ainda se fazem presentes no dia a dia dos seus ascendentes e em todas as regiões do País. Em função delas, o recebimento de visitantes e o turismo são muito comuns nessa comunidade.

3.3 Ancestralidade e luta política no campo

A tipologia quilombola geralmente é usual nos estudos socioculturais sobre comunidades rurais formadas particularmente por afrodescendentes, como a de Brejão dos Aipins. Há uma operacionalidade sobre o termo pelos antropólogos, sendo utilizado também no campo jurídico para situá-las no conjunto Estado-nação.

¹⁴ O termo “Capoeira de Quilombo”, de uso local, é nascido do movimento capoeirista de quilombo do Piauí, com liderança na comunidade de Salinas, no Sul do Estado.

¹⁵ Ver José Jorge de Carvalho (1992), *Lugar da cultura tradicional na sociedade moderna*. De acordo com o autor, os cantos e as danças em roda são algo específico na cultura popular que não se perdeu, e consiste em uma forma de “[...] dar vida a um núcleo simbólico de relações sociais que criam um tipo de sentimento, de convívio social e de visão de mundo [...] visando o caminho da convivência plural [...]” (CARVALHO, 1992, p. 7).

No contexto sociocultural, nosso estudo procurou dar atenção especial ao uso desse termo.

Diante disso, questionamos também aos moradores mais velhos de Brejão dos Aipins sobre o que é ser quilombola e desde quando eles assim se reconhecem. Todos os moradores entrevistados afirmaram que cresceram ouvindo falar e sendo chamados de descendentes de quilombo – quilombolas –, explicando também que o quilombo é o nome dado ao lugar onde se juntavam muitos negros que fugiam da escravidão dos brancos, como no caso dos primeiros moradores dessa comunidade. “Seu” Vinca (*in memorian*), com 87 anos na época, afirma que a comunidade descende de um quilombo; e que ouvia, por vezes, seus pais dizerem que seus avós eram escravos fugitivos que ali escolheram viver e que ali foram felizes.

Pude constatar durante minha pesquisa de mestrado que, assim como ocorreu com outras comunidades remanescentes de quilombo, no Brasil, Brejão dos Aipins também tem se definido e orientado na luta política pelas definições assumidas e presumidas na aplicação do art. 68 da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Esse preceito prevê o reconhecimento e a titulação de terras ocupadas por remanescentes de quilombos no Brasil, incentivando a vida comunitária por meio de novas formas de organização política junto aos moradores.

Na comunidade, dentre algumas organizações, destacam-se os trabalhos da Associação Quilombola de Brejão dos Aipins e Adjacências (AQBAA), criada em 2009. Há também os dos grupos da Igreja Católica, como exemplo, os da catequese e da Pastoral da Criança. Outro elemento dessa organização diz respeito aos trabalhos do grupo *Mandinga de Quilombo*, ligado à Coordenação Estadual de Comunidades Quilombolas do Piauí (CCQP), o qual desenvolve atividades de reconstrução da cultura local entre os adultos e os jovens estudantes. A luta pela terra, a dimensão econômica e cultural são alguns dos objetivos dessas organizações.

De acordo com os moradores, mesmo com muitas dificuldades, as condições de vida melhoraram muito nos últimos 20 anos. Para eles, a situação começou a mudar na década de 1990, quando houve algumas conquistas que proporcionaram melhoria na infraestrutura do lugar, gerando melhores condições de trabalho e garantindo novas fontes de renda. Entre essas, destacam-se o fornecimento de produtos agrícolas para a merenda escolar pela comunidade; a melhoria da estrada que liga o Brejão à sede do município; a valorização e a reconstrução da cultura por

parte dos mais jovens e de visitantes; a implantação da rede elétrica; a miniusina de beneficiamento de arroz; as melhorias na casa de farinha; e o poço artesiano com rede de distribuição de água para as moradias. A maior parte das obras foi concretizada por meio de ações comunitárias, através das associações.

Com base nessas conquistas consideramos que, aos poucos, os moradores de Brejão dos Aipins estão se apropriando de outros espaços sociais e da reconstituição dessa comunidade. Para isso, estão se organizando e assumindo afirmativamente suas raízes culturais africanas presentes no Piauí, bem como sua identidade afro-brasileira, por meio da sua inserção na questão política dos quilombolas contemporâneos.

3.4 A comunidade, os jovens e adultos e as estruturas de educação

Durante a pesquisa, realizei ainda um levantamento dados sobre as estruturas de educação na comunidade, resultando em muitos desafios e algumas conquistas; estratégias e dinâmicas diferenciadas adotadas, de deslocamentos (nos dias atuais) , entre o espaço rural e o urbano, pelos moradores de Brejão dos Aipins no sentido de tentarem superar os desafios e ter acesso à escola.

Na atualidade, essa comunidade ainda dispõe de pouca infraestrutura, com equipamentos educacionais e serviços fornecidos pelo Estado, não funcionando adequadamente. Brejão dos Aipins conta com uma única escola, na qual é ofertado o ensino fundamental, de 1º ao 9º ano, com espaço físico insuficiente para atender cerca de 300 alunos. Existe a necessidade de mais professores efetivos; de formação adequada; de merenda de qualidade, bibliotecas e acesso a informática, ao transporte escolar, incluindo espaços adequados de lazer. No campo pedagógico, também não há material didático ou proposta pedagógica contextualizada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução nº 01 do CNE/2009) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei nº 10.639/2003).

Na faixa etária de 18 a 30 anos existe um grande contingente de adultos com escolarização incompleta, bem como um número alarmante de analfabetos na faixa etária 29 a 60 anos de idade. Entre os jovens acima de 18 anos e até 29 anos, destaca-se o ensino fundamental de 6º ao 9º ano e o ensino médio incompleto. Como principais motivos da não conclusão ou acesso à escolarização pela geração

mais velha, destaco a necessidade de trabalhar na roça com os pais; o empobrecimento rural e as dificuldades de acesso à escola. Com o fato de não haver escola na comunidade, era preciso percorrer grandes distâncias para se chegar até ela, a pé ou a cavalo, sem nenhum outro tipo de transporte. Para a geração mais jovem que não concluiu os estudos, principalmente os que não concluíram o ensino médio, o grande entrave à escolarização parece ser a necessidade de inserção no universo do trabalho e a locomoção para a cidade.

Muitos desses jovens e até mesmo alguns adultos expressaram a vontade de retornar “à sala de aula”, desejo que sinaliza a necessidade de oferta da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na comunidade. Com sentido de não só compensar o tempo perdido, mas “[...] como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência [...]”, associada à formação profissional e sociocultural (DI PIERRO, 2005, p. 43).

O parecer CNE/CEB nº 16/2012, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, assume que:

(...) a EJA deve atender às realidades socioculturais e aos interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida. A proposta pedagógica da EJA deverá ser contextualizada de acordo com as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas. (...) As propostas educativas de EJA na Educação Escolar Quilombola deverão ser realizadas numa perspectiva de formação ampla, favorecendo também o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, aos adultos e aos idosos quilombolas atuarem nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios. Nesse sentido, a EJA se articula à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tal articulação deverá considerar os princípios de uma formação ampla, o etnodesenvolvimento, a sustentabilidade socioambiental e o respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das comunidades quilombolas e suas diferenças sociais, regionais políticas, econômicas e culturais. (BRASIL, 2012, p.31-32).

A escola em Brejão dos Aipins é reconhecida como quilombola, porém, ainda não foi contemplada com Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma das estratégias de superação das dificuldades e de acesso aos níveis maiores de escolaridade, utilizada por algumas famílias para que os filhos possam dar continuidade aos estudos, pode ser percebida na dinâmica residencial na comunidade, visto que facilita principalmente a condução dos filhos estudantes. Nessa perspectiva, as

famílias adquirem uma segunda residência na cidade, nos municípios de Redenção do Gurgueia ou Bom Jesus. Isso lhes garante conciliar o acesso à escola da cidade e a outros serviços públicos considerados por eles de melhor qualidade.

As famílias com grande número de filhos em idade escolar mais avançada também passaram a adotar essa mesma técnica em virtude da dificuldade de acesso ao transporte escolar, da sua precariedade e da falta de níveis de escolaridade correspondentes na comunidade. Atualmente, cerca de 30% das famílias mantêm essa prática, sobretudo as que possuem melhores condições de renda.

Essas práticas seguem, em parte, a lógica de vida das populações rurais, pois demonstram as transformações ocorridas nesses espaços e como elas estão expressas na relação de interdependência entre o rural e o urbano. O caso da família de “Seu” João (nome fictício),¹⁶ um dos mais antigos moradores de Brejão dos Aipins, representa bem a situação de mobilidade constante entre o campo e a cidade: ele nasceu e sempre manteve sua primeira residência na comunidade. Desde o ano 2003, todavia, por razões relacionadas à educação dos filhos, precisou construir uma segunda residência na sede do município de Redenção do Gurgueia.

A escola, em Brejão dos Aipins, chegou “oficialmente” no ano de 1971, após dois séculos de sua existência e quase um século após a abolição da escravatura (1888). Acredito que o acesso adequado à escolarização poderia ser bastante significativo para a melhoria de vida dessa população, à medida poderia ser responsável pelas oportunidades que ainda não foram vivenciadas nessa comunidade. A ausência e/ou baixa qualidade de escolarização para esse segmento da população brasileira pode ser entendida como fator determinante da exclusão social, na qual ainda se encontram muitos membros desse grupo.

As observações apontadas aqui mostram a ausência de políticas públicas educacionais voltadas para esse tipo de comunidade, apontando para a importância de estudos mais aprofundados, como a presente tese. Também, indicam a necessidade de pensarmos sobre o exercício das pessoas no caminho da autossuperação das dificuldades, visto que, conforme pode ser observado no contexto descrito, apesar dos desafios educacionais ainda serem enormes, aos poucos, podem ser superáveis.

¹⁶ Em razão da não permissão da divulgação do seu nome, foi atribuído a esse interlocutor um nome fictício, respeitando, neste caso, os princípios éticos do anonimato na pesquisa.

Portanto, penso que uma escola de qualidade em Brejão dos Aipins pode garantir o sucesso de suas crianças e jovens, garantindo a continuidade da luta de seus ancestrais e o fortalecimento de suas identidades culturais. Nessa perspectiva, a consequência será a melhoria das condições do povo negro e remanescentes quilombola, nessas comunidades.

4. A tese passo a passo

A tese está dividida em quatro capítulos, além desta parte introdutória na qual resgato as motivações para a realização da pesquisa. Apresento de modo detalhado a temática escolhida, a problemática, os objetivos e as justificativas da pesquisa, bem como sua contextualização.

No primeiro capítulo, estabeleço meu diálogo teórico com os referenciais da pesquisa, apresentando as discussões com as abordagens conceituais de autores e com as tipologias textuais históricas e atuais a respeito do nosso objeto de estudo.

No segundo capítulo, discorro sobre a metodologia utilizada, ou seja, o caminho percorrido por mim para alcançar os objetivos propostos no projeto inicial de doutorado. Assim, apresento a seleção do *corpus* que faz parte da construção dessa tese, tais como os referenciais e o tipo de pesquisa; a descrição dos sujeitos, do campo; a coleta de dados, bem como o tratamento dedicado a eles, entre outros.

No terceiro capítulo escrevo sobre a trajetória histórica da Educação escolar em Brejão dos Aipins. A partir de relatos de moradores(as) mais velhos(as) obtidos, ainda durante minha pesquisa de mestrado e das contribuições de uma professora participante, foi possível contar como se deu o acesso dos moradores à educação formal até os dias atuais, caracterizando esse percurso de modo mais complexo.

No quarto e último capítulo, apresento e busco discutir os resultados *in loco* do presente estudo, exclusivamente, por meio dos depoimentos e dos dados da observação participante coletados, por mim, junto ao grupo de professores e professoras participantes da pesquisa. Essa etapa do trabalho organiza-se de acordo com o instrumento principal de coleta de dados – o questionário. Esse momento ficou dividido em três partes: na primeira, busco identificar os saberes atribuídos pelos docentes às propostas contextualizadas de ensino; na segunda, busco desvelar acerca da relação docência e cultura na estrutura atual de ensino da escola, enquanto na terceira, a intenção é caracterizar os desafios da prática

educativa dos participantes, na quarta, reflito sobre a necessidade de formação continuada na escola e, por último, descrever a prática pedagógica tecida pelos(as) professores(as) e seus desdobramentos no sentido de compreender como se dá a articulação do currículo oficial com os saberes locais.

Nas considerações finais retomo os objetivos do estudo e apresento algumas respostas e compreensões apreendidas a partir dos dados da pesquisa, além de apontar questões referentes à temática e às possíveis contribuições dos resultados deste estudo para a educação de modo geral, do campo, em especial para a educação na modalidade quilombola.

1 QUILOMBOLAS NO BRASIL: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E EDUCACIONAIS

A República dos Quilombos foi uma revelação assustadora para a época; hoje, a análise dos seus feitos constituiu um estímulo a solicitar as nossas energias para as lutas pela reforma agrária, para varrer de uma vez com os grandes latifúndios, as velhas sesmarias, causa maior do atraso e da miséria do povo brasileiro. (NASCIMENTO, ano 2002, p. 15)

Abdias do Nascimento, ao se referir à luta quilombola, considera que ela tenha nascido juntamente com a chegada do escravo ao Brasil. Segundo ele, é a mesma luta dos Quilombos, porém, apresenta-se como uma reivindicação contemporânea. A partir deste entendimento, inicio esta seção a partir de uma discussão sobre a invisibilidade histórica das comunidades remanescentes de quilombo, no Brasil, destacando a luta pelo reconhecimento e a educação escolar nessas comunidades. Nessa perspectiva, trata-se de um diálogo com as tipologias de documentação históricas e atuais a respeito do problema de estudo da presente tese.

1.1 Ressemantizações e luta política das comunidades

Quando iniciei o mestrado, em 2011, me deparei com algumas tipologias textuais relacionadas às comunidades remanescentes de quilombo. Entre diversos conceitos estudados nesse período, normalmente me aproprio dos conceitos de Ilka Boventura Leite (2000, p. 342) para definir esses grupos de pessoas. Conforme essa autora, a denominação “remanescente quilombola” indica o recorte de um grupo específico que vem sendo mantido por meio da persistência, através de suas gerações, considerando que,

A expressão quilombola vem configurar ou expressar uma identidade social para nortear inclusive políticas de grupos, previstas na constituição de 1988 – artigo 68 da ADTC, em que o termo “remanescente” implica no reconhecimento territorial e cultural de formas atualizadas de antigos Quilombos nas comunidades rurais ou urbanas. (LEITE, 2000, p. 342).

Nesse sentido, a maneira pela qual esses grupos sociais definem a própria identidade é o resultado de uma confluência de fatores, entre eles, ancestralidade comum; formas de organização política e social; elementos linguísticos e religiosos. Moura (1981) considera que a característica que torna singular o Quilombo do

período colonial e as atuais comunidades quilombolas, locais nos quais vivem os remanescentes, decorre do fato de que todas as experiências já conhecidas revelam certa capacidade organizacional desses grupos. Um traço predominante na organização entre os remanescentes, em tais comunidades, é o de viver na coletividade.

As comunidades quilombolas são também conhecidas como comunidades negras ou remanescentes de quilombos. No Brasil, cada uma dessas categorias sociais, normalmente, é utilizada de maneira diferente de uma região geográfica para outra¹⁷. No presente trabalho, faço uso da expressão “comunidades quilombolas” por entender que o termo abrange todas as comunidades, independentemente de sua origem, principalmente por ser o campo de pesquisa da presente tese uma comunidade reconhecida como tal.

Arruti (2006) considera que as comunidades quilombolas têm diferentes origens:

Algumas comunidades são formadas pelos remanescentes dos Quilombos da época escravista, outras se formaram nas terras doadas pelos antigos donos aos escravos libertos ou foram por estes compradas. Existem também comunidades instaladas em terras do estado e em fazendas abandonadas e formam grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade, seja em razão da ancestralidade comum, das formas de organização política e social própria e de práticas culturais típicas. Por conta disso, a classificação de uma comunidade como quilombola não se baseia em um passado de rebelião e isolamento, mas depende de um auto-reconhecimento, de como aquele grupo se compreende e se define. (ARRUTI, 2006, p. 13).

Ainda, segundo esse autor, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), estabeleceu-se um desentendimento teórico entre a linha primordialista, a qual faz uso do Quilombo como ícone da consciência e da cultura afrodescendente, tendo o art. 68 da Constituição do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) como um meio de reparação histórica a essa raça; já a linha ressemantizadora é voltada para fortalecer a questão do conjunto de terras de uso comum, da autoatribuição e de novas etnias. Essa linha nasceu em meados de 1980, no Maranhão e no Pará (ARRUTI, 2006, p. 71).

¹⁷ No caso de comunidades remanescentes de Quilombo, está é uma categoria social relativamente recente; representa uma força social relevante no meio rural brasileiro, dando nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao Centro, Sul e Sudeste do país) e terras de preto (mais ao Norte e Nordeste).

O desentendimento foi constituído na questão da escolha pelo melhor argumento cultural que atenderia ao uso do termo “remanescentes de quilombo”. A etnicidade descentralizada, em afirmação da afrodescendência, passou a ter o foco em uma forma de organização camponesa, identificada pela autoatribuição referida a ela. Nessa maneira de pensar, fuga e isolamento são substituídos por resistência e autonomia. A nova constituição assegurou às comunidades quilombolas brasileiras o direito ao título de suas terras, inexistentes nas constituições anteriores. Desse modo, os Quilombos deixaram de ser valorizados apenas como patrimônio cultural e passaram a serem detentores do direito às suas terras (ARRUTI, 2006, p. 71).

Com esses argumentos, tanto as comunidades quilombolas como as favelas, os terreiros de candomblé e as casas de umbanda passaram a ser utilizados como símbolos de resistência cultural e política ao serem abordados com o caráter de territorialidade.

É importante lembrar que, após a escravidão oficial, a constituição de comunidades remanescentes de quilombo passou a ser considerada como referência na ruptura e na transição da economia colonial e dos antigos vínculos senhoriais (LEITE, 2000, p. 968). A unidade familiar que servia de suporte ao modo de produção colonial, depois dos Quilombos, foi incorporada ao processo produtivo de acamponesamento das populações que saíram da escravidão propriamente dita. Ao mesmo tempo, essa incorporação constituiu processos de dominação continuada das práticas de expropriação e de controle da terra em relação aos grupos de afrodescendentes.

Leite (2000) explica

[...] Os descendentes dos africanos escravizados passaram a operar por meio da dinâmica da territorialização étnica, modelo que, em algumas regiões mais do que em outras, consistia em posicionar as populações nativas, os africanos e seus descendentes, na relação com os imigrantes recém-chegados, reconfigurados em lógicas racialistas anteriormente implantadas. Enquanto para os índios a solução contra o extermínio foi o aldeamento e a tutela estatal, para os negros restou a longa etapa de marginalização social e política da qual decorreu uma lógica de segregação sutil, disfarçada pela ideologia da mestiçagem. (LEITE, 2000, p. 968).

Ainda, conforme essa autora, foi essa lógica que introduziu o modelo de relações interétnicas adaptada à ideologia racial em vigor. A forma de ocupação das terras, em todo o Brasil, se deu por meio da lógica da expulsão dos indígenas e dos afrodescendentes, a partir da exploração da mão de obra compulsória dos africanos.

“A territorialidade afrodescendente, portanto, foi desde o início, engendrada pelas e nas situações de tensão e conflito.” (LEITE, 2000, p. 968).

Essa constatação traz para a atualidade o debate sobre questões persistentes, as quais possibilitam a comparação de aspectos constitutivos das situações com as quais se defrontam no presente relativos às comunidades remanescentes de quilombolas rurais. Nas áreas rurais, a desinformação, o esgotamento das terras, o aumento demográfico e, principalmente, a chegada avassaladora do agronegócio ampliaram também os níveis de conflito, o êxodo rural e a desapropriação de grupos familiares. Com esse aumento, também foram ampliados os estigmas e as intolerâncias raciais sobre essas populações.

A chegada do grande capital, em algumas dessas áreas, tem tido como consequência imediata o surgimento de critérios coletivos, capaz de levar adiante a ideia de desenvolvimento do lugar, por meio do discurso empreendedor. Nesse aspecto, Leite (2000) explica que,

Essa chegada do capital transnacional enfatizou de forma ainda mais violenta as diferenças sociais pela segregação espacial e social dos negros nos bairros, nas escolas, nos clubes – para além da tão propalada democracia racial brasileira. As trajetórias narradas apontam as expropriações de terras e as diversas tentativas de reconstrução de vínculos perdidos como uma condição diaspórica, condição da qual emerge a própria identidade negra como uma identidade singular. (LEITE, 2000, p. 968).

Embora esse advento tenha deixado os negros nessa condição segregacionista e diaspórica, uma das importantes mudanças ocorridas com a quebra dos vínculos coloniais, no final do século XIX, foram as mudanças decorrentes dos projetos de industrialização no Brasil. Nessa perspectiva, a questão quilombola foi ampliada para outras parcelas da população, expandindo a luta abolicionista para outros movimentos sociais e para o interior do país ao tornar-se parte dos ideais de democracia e de justiça.

Nessa luta, os quilombolas se incorporaram a diversos movimentos populares, particularmente os de bases religiosas, como os da igreja Católica, por meio da Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e da Pastoral da Criança (PC). Com essas incorporações, os movimentos sociais afrodescendentes passaram a ganhar força e a trilhar novos caminhos rumo à cidadania.

Nas décadas de 1930 a 1980, antes e depois da ditadura militar, esses movimentos já impregnavam diversas atividades expressivas de protesto da situação dos afrodescendentes na sociedade brasileira. Um dos mais expressivos foi o Quilombismo, o qual, nascido com característica de revolução não violenta e como parte da luta pela democracia e pela justiça social, é considerado um marco contemporâneo em prol de uma nova interpretação sobre a causa racial no Brasil.

Abdias Nascimento (2002), um dos militantes pioneiros desse movimento, defende o quilombamento como “marcado pelo comunitarismo da tradição africana”, “sendo os meios de produção de caráter de propriedade coletiva” (NASCIMENTO, 1980 apud ARRUTI, 2006, p. 76). Nascimento (2002) clamava o Quilombismo como forma de administração pública, dentre demais princípios e fins, conforme se observa:

O Quilombismo compreende não ser suficiente obter pequenas concessões de caráter empregatício ou de direitos civis, no contexto da sociedade branca dominante do país. O nosso se configura como problema de direitos humanos, direitos de soberania, de autodeterminação e de protagonismo histórico. O Quilombismo nos ensina que nós, negros, precisamos construir nossas próprias instituições independentes e progressistas, consolidar nossa coesão e força política, reconstruindo e fortalecendo a nossa comunidade para podermos sobreviver numa sociedade racista. (NASCIMENTO, 2002, p. 32).

A propagação do Quilombismo fortaleceu a união de diversos movimentos sociais em prol da questão racial. Isso devido à força e ao olhar do afrodescendente sobre o Quilombo – diferente das interpretações “eurodescendentes” dos historiadores tradicionais –, alimentado pelo idealismo do Quilombismo.

A partir desse ideal foi fundado o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (IPEAFRO), em 1981, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Nessa perspectiva, Nascimento desenvolveu a primeira pesquisa do IPEAFRO voltada para os Quilombos contemporâneos. Nesse processo, foram visitadas as comunidades de Alcântara, no Maranhão, em 1982; e no Vale Jequitinhonha – comunidade Quilombo –, em 1983. No mesmo ano de fundação do IPEAFRO, foi realizada a celebração da primeira *Missa dos Quilombos*¹⁸, dirigida por importantes

¹⁸ Essa missa foi realizada no dia 20 de novembro de 1981, em Recife, na Praça Ducarmo, local no qual foi exposta a cabeça de Zumbi, em 1695. Essa celebração invocou os Quilombos como terra de liberdade e representou um reencontro através da arte, das danças, da música e da celebração, bem como da liturgia com a cultura afrodescendente e suas profundas raízes espirituais presentes no Brasil, até então ausentes da liturgia oficial, eurodescendente e ocidental.

membros escolhidos na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), sendo considerada marco simbólico na reapropriação das lutas e da visão do afrodescendente contemporâneo.

Em 1985, alguns órgãos fundiários já buscavam um acordo sobre as terras ocupadas por quilombolas. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por exemplo, documentava processos com as chamadas “terras de uso comum” – “terras de preto”, “terras de santo”, “terras de índio”, “fundos de pasto”, “faxinais” –, entre outros termos referenciados por tradições e costumes (ALMEIDA, 1989).

Os estados do Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Maranhão foram os primeiros a edificarem a luta quilombola no país. As primeiras comunidades afrodescendentes rurais a se mobilizarem em torno dessa luta política foram as do Maranhão e do Pará. No Maranhão, em 1986, os militantes no Centro de Cultura Negra (CCN) iniciaram a articulação do I Encontro das Comunidades Afrodescendentes Rurais do Maranhão, a partir de visitas a essas comunidades. O encontro, nesse período, visava possíveis mudanças que ocorreriam nas leis fundiárias do país. Conforme Arruti (2006, p. 90), esse movimento originou o Projeto Vida de Negro, em 1987, com o objetivo de mapear as comunidades afrodescendentes rurais do estado e levantar suas formas de uso e posse da terra; manifestações culturais, religiosas e a memória oral dos grupos visitados.

Com o fim da ditadura militar (década de 1980) e com a adoção do regime democrático, algumas mudanças e implementações representativas ocorreram, sendo o maior exemplo a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). De maneira geral, com essa nova Constituição, o contexto político-social da população brasileira passou por grandes mudanças, pois, segundo afirma Fiabani (2012):

O regime militar [1964-1985] constituiu imposição desapiedada da ditadura capitalista no Brasil. Os trabalhadores do campo e da cidade, os estudantes, a intelectualidade não alienada, os homens de bem lutaram contra o regime despótico que se instalara no Brasil. O afro-brasileiro participou em todos os níveis dessa resistência. Sobre tudo nos anos finais do regime militar, a vanguarda da comunidade afro-descendente brasileira apresentou parte de suas reivindicações específicas, processo do qual resultou a formação do Movimento Negro Unificado. Após um longo período ditatorial, com a saída dos militares do poder, a população brasileira viu

suas esperanças renovadas com o advento de uma nova Constituição. (FIABANI, 2012, p. 27).

Assim, completou-se em 1988, o centenário¹⁹ da Lei Abolicionista, de 13 de maio de 1888. Nesse clima festivo, foi redigido e promulgado o art. 68 da Constituição Federal de 1988, instituindo o direito a posse de terras aos remanescentes das comunidades dos Quilombos (BRASIL, 1988). A Pastoral da Terra (CPT) e o Ministério Público Federal (MPF) foram os principais responsáveis pela busca da efetivação do direito quilombola; tendo a primeira se aproximado das comunidades²⁰ para que, posteriormente, pudesse trazer o segundo para cumprir sua função.

Com a incorporação do art. 68 à Constituição, foi iniciado, então, o tombamento dos chamados *Monumentos Negros no Brasil*, pela Fundação Pró-Memória. Os primeiros foram o *Terreiro de Candomblé da Casa Branca*, em Salvador, na sequência, o sítio histórico *Serra da Barriga* – no qual, atualmente, existe o *Parque Memorial Zumbi dos Palmares*. Depois de algumas discussões ocorridas em um seminário de criação do Estatuto da Serra da Barriga e do Conselho Geral do Movimento a Zumbi, representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); pela Fundação Pró-Memória, Universidade Estadual de Alagoas (UNEA) e pelo Movimento Negro, Zumbi também passou a ser introduzido nos livros educacionais como herói. Em 1988, foi criada a Fundação Cultural Palmares (FCP).

Em 1994, fundamentada na literatura de Moura, Freitas e Nascimento, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) elaborou e anunciou uma interpretação que passou a ampliar a noção do termo Quilombo e remanescentes de quilombo, para uma ressemantização²¹. No ensejo, foi eleito o conceito de etnia de Barth²²

¹⁹ O centenário da lei abolicionista foi celebrado em todo o país. Nesse período, foram evocadas, enfaticamente, a figura de Zumbi e do Quilombo dos Palmares como símbolos e fontes emblemáticas de luta e inspirações para protestos, exigindo a mudança do significado da data oficial comemorativa do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi, em substituição à representação de liberdade da Princesa Isabel pelo líder quilombola. Na ocasião, foram discutidas, principalmente, duas questões: que a liberdade não foi consentida, mas sim conquistada; a população afrodescendente continua excluída dos direitos de cidadania.

²⁰ A comunidade Mocambo, em Sergipe, estudada por Arruti (2006), foi uma das primeiras a ser enquadrada nesse processo.

²¹ Arruti (2006) se refere à ressemantização de Quilombo, relacionada ao uso do termo “comunidade remanescente de quilombo”, não como uma comunidade descendente de um Quilombo sob a vigência do período escravista, mas na relação sobre com esse termo está baseado no caráter reivindicativo dessas populações, bem como na capacidade de se mobilizar para o direito à cidadania, à afirmação de uma identidade própria e à terra.

para classificar esses grupos como étnicos. A partir disso, a Antropologia passou a considerar que os Quilombos, atualmente, consistem em grupos que desenvolvem práticas de resistência na manutenção e na reprodução de seus modos de vidas característicos.

Com essa nova aplicação dada pela ABA ao conceito de quilombo, os argumentos que edificavam as lutas desses grupos pelos direitos fundiários ganharam reforços. A partir disso, passaram também a prevalecer os conflitos fundiários e rotuladores que os enquadravam em estereótipos culturais e históricos, tais como ruralistas²³ e camponeses; habitantes de terra de uso comum; de apossamento secular, entre outros (ARRUTI, 2006, p. 97).

Em 1995, a Articulação Nacional de Comunidades Remanescentes de Quilombos (ANCRQ) emitiu um documento ao Governo, apresentando a demanda de algumas comunidades. No ano seguinte, o Governo constituiu um Grupo composto pelo INCRA; pelo Instituto Brasileiro de Agricultura e Meio Ambiente (IBAMA); e pelos Ministérios da Justiça e da Cultura, para definir que órgão seria responsável pelo recebimento desse tipo de demanda. A Fundação Cultural Palmares (FCP) passou a ser responsável por providenciar pesquisas; captar recursos e, por meio da ABA, realizar a identificação e a delimitação da área dessas comunidades. O INCRA passou a ser responsável pela demarcação de reconhecimento de posse das terras. As três instituições, no entanto, trabalhariam em parceria; o INCRA dependeria do mapeamento da FCP, enquanto essa dependeria do trabalho da ABA.

Em 1999, com um desentendimento interno entre ANCRQ e INCRA, surgiu a possibilidade ou o risco de surgimento de uma “FUNAI de afrodescendentes” com a finalidade de encaminhar todos os procedimentos relativos ao tema no plano administrativo, sem recursos ao legislativo ou ao judiciário (ARRUTI, 2006, p. 111).

²² Para Barth (2005), a etnicidade não pode ser reduzida a conteúdos culturais homogêneos. A existência do grupo étnico está ligada à fronteiras criadas e mantidas por relações de poder e de processos de controle, silenciamento e apagamento das experiências pessoais que fujam ao modelo cultural reificado como definidor dele.

²³ De acordo com Leff (2003), a figura do ruralista compreende os modos de vida, as identidades culturais e a experiência social de pessoas que vivem sobre as potencialidades ecológicas de um território. Na perspectiva do referido autor, o território é o espaço onde se manifestam essas diferentes temporalidades; diferentes formas de conciliação entre o tradicional e o moderno, entre modos distintos de apropriação e uso dos recursos naturais. Nas sociedades rurais, as variadas funções ecossistêmicas permitem a construção social de realidades diversas em conjuntos de relações culturais, econômicas e políticas de ordenamento do território também bastante amplos.

Mas logo, no ano seguinte, em 2000, o Governo aprovou uma Medida Provisória (BRASIL, 2000a) que elegeria a FCP como única responsável pelas comunidades quilombolas, estabelecendo algumas condições de ordem legal para o reconhecimento oficial das comunidades por meio da ocupação de suas terras, desde 13 de maio de 1988.

Em 20 de novembro de 2003, novamente, o Governo instituiu outro grupo de trabalho, composto por membros da Advocacia-Geral da União (AGU) e pela Coordenação Nacional de Comunidades Quilombolas (CONAQ), entre outros; para discutir as questões jurídica e antropológica das áreas quilombolas. Essa discussão resultou no Decreto nº 4.887 (BRASIL, 2000b, p. 1), que em seu art. 2º define:

Os remanescentes das comunidades dos Quilombos são os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra, relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Esse mesmo Decreto transferiu a responsabilidade pela demarcação de terras das comunidades da FCP para o INCRA, abolindo a necessidade de relatório antropológico para o reconhecimento. Um ano depois, em 2004, o Governo promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), com o Decreto de nº 5.051 (BRASIL, 2004), instrumentalizando o conceito legal de Quilombos, sendo ratificado pelo Congresso Nacional através do Decreto Legislativo 143 (BRASIL, 2002). Em 2007, um novo Decreto, o de nº 6.040, passa a dar mais importância à economia e a garantir o direito à terra com a ampliação da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, prevendo, em seu art. 3º, que

Os territórios tradicionais são espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações. (BRASIL, 2007, p. 1).

No ano de 2008 foi aprovada a Instrução Normativa nº 49 (BRASIL, 2008), de 29 de setembro, que trata da regulamentação das terras quilombolas, objetivando

atualizar os processos administrativos necessários²⁴. No momento atual, existem aproximadamente 2 mil comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas pela Fundação Cultural Palmares, espalhadas nas cinco regiões brasileiras.

Na impossibilidade de não poder regularizar grande parte das terras reivindicadas por essas comunidades, o Estado passou a implantar políticas públicas em relação à moradia, saúde e educação para os quilombolas. Essas políticas surtiram efeito para esse segmento social; no entanto, o processo de titulação das terras passou a ocorrer em ritmo lento, visto que até o ano de 2012, somente 6% foram tituladas²⁵, estando as demais com processo de titulação aberto junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A *Figura 4* apresenta um mapa da situação de regularização fundiária das comunidades quilombolas, sob a responsabilidade do INCRA, revelando uma quantidade insignificante com relação ao número de comunidades que se auto-identificam como quilombolas no Brasil. Penso que a pequena quantidade de regularizações fundiárias se deve ao racismo institucional, ou melhor, ao condicionamento ou dependência de um direito à sua existência, que ocorre de forma precária ou também de limitações interpostas na vivência desses grupos e indivíduos “[...] aprisionados pelos esquemas de subordinação na relação direta da população com os serviços e as instituições que deveriam garantir seus direitos fundamentais, quanto no cotidiano de suas vidas [...]” (SILVA, 2017, p. 64).

²⁴ Ver a respeito da questão “jurídica quilombola” em Gisele Bárbara de Barreto Santana (2008), no título *A foto cabe na moldura? A questão quilombola e a propriedade*. Dissertação de Mestrado do Departamento de Direito da Universidade de Brasília (UNB).

²⁵ Essa titulação é regulamentada pelo Decreto Federal nº 4.887/2003, que dá procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo o INCRA o órgão competente pelo acompanhamento e a Fundação Cultural Palmares com a competência de fazer a certificação da autodefinição – procedimento inicial de todo o processo.

Figura 4 – Mapa das comunidades quilombolas (tituladas e em processo de titulação) no Brasil.

Fonte: Comissão Pró-índio de São Paulo. Disponível em:
<https://www.google.com/search?q=mapa+das+comunidades+quilombolas&tbm=isch&source=univ&client=firefox-b d&sa.>

De acordo com o mapa da *Figura 4*, apenas 179 comunidades quilombolas brasileiras tem títulos definitivos com o direito a posse da terra – expedidos em 16 estados da Federação –, abrangendo uma área de mais de 100 mil hectares, os quais beneficiam 11.991 famílias, enquanto que, desse total, 1.695 se encontram em processo de regularização fundiária junto ao INCRA. Dados do IBGE (2010) apontam para a existência de aproximadamente 220 mil famílias ou 1,17 milhões de quilombolas vivendo nessas comunidades, como um todo. Segundo informações oficiais da Secretária de Políticas da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2012),

existem 1.948 comunidades reconhecidas oficialmente pelo Estado; dentre elas, 1.834 são certificadas pela Fundação Cultural Palmares, sendo 63% situadas no Nordeste.

No quadro geral das políticas públicas do Governo Federal, as comunidades quilombolas, de acordo com a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2012), são consideradas prioritárias dentro dos programas sociais em andamento no período de 2011 a 2014, dentre os quais se destacam o Plano Brasil Sem Miséria; o Programa Luz para Todos (LPT); o Programa Água para Todos; e o Programa Nacional de Banda Larga (PNBL). A necessidade de acesso das comunidades quilombolas a esses e outros projetos sociais constitui-se, hoje, o principal desafio do Governo, em se tratando dessa demanda.

Os indicadores sociais desiguais têm demonstrado a necessidade de intervenção nas condições de vida das populações quilombolas, no Brasil. Desigualdades foram construídas a partir dessa grande diversidade de processos, tanto durante a vigência do sistema escravista – o qual, por mais de três séculos inferiorizou os afrodescendentes – quanto após sua abolição, no século XIX.

Diante desse histórico, percebe-se que, desde as ressemantizações até as ações governamentais empreendidas, o problema da questão fundiária e de acesso a bens públicos e sociais com vistas à promoção da igualdade étnico racial para as comunidades quilombolas do Brasil é uma luta que realmente se arrasta até os dias atuais.

1.2 Trajetória de escolarização dos povos quilombolas do campo

A historiografia brasileira mostra que o negro participou ativamente do processo de produção econômica do Brasil, mesmo não se beneficiando dele. O seu trabalho diversificou a economia do período colonial, por meio da construção das riquezas materiais do grupo dominante, estruturando-o, economicamente, para o sistema capitalista pós século XVIII (MOURA, 1994).

Porém, esse Brasil colonial e escravocrata negou aos negros o direito à educação formal, porque a presença dos escravos na escola representava uma ameaça ao modelo de estado da época. A exclusão da população negra da escola, de um modo geral, era entendida pela sociedade colonialista como uma forma de promover a “ordem social” (FONSECA, 2001).

Essa prática de excluir, os proibindo de frequentar escolas, perdurou desde a Colônia ao Império e até à República, tendo como aspecto legal, “[...] uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população negra brasileira até hoje [...]” (BRASIL, 2004, p. 7). Explicitamente, nas leis provinciais, de 1837, constata-se no ensino público a proibição dos negros de frequentarem as escolas públicas: “1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos”.

Outro exemplo ocorreu com o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, ao qual estabeleceu que as escolas públicas do país não poderiam admitir escravos e que a previsão de instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade de professores. Por meio desses e de outros dispositivos legais, o Estado brasileiro produziu uma estrutura institucional, deixando, por séculos da nossa história, os africanos e seus descendentes à margem do processo formal de educação.

O conceito de Estado, presente nesse trabalho, envolve todo aparato administrativo/jurídico cuja função é a da gestão direta da ordem social, sobretudo da ordem econômica controlada pela sociedade civil organizada (BOBBIO, 2009. p. 431). Ou seja, pelo conjunto das instituições (governo, forças armadas, funcionalismo público etc.) que controlam e administram uma nação (HOUAISS, 2004).

No caso das comunidades quilombolas, a história dos quilombos no Brasil, representa bem o marco no plano da exclusão educacional dessas populações negras, sobretudo as que vivem no campo. O quilombo brasileiro remeteu por muito tempo à denominação dada aos lugares formados por escravos foragidos das fazendas, através dos quais se escondiam em regiões de difícil acesso, não lhes imprimindo reconhecimentos da lei. Tal fenômeno histórico e sociológico ocorreu no período escravista brasileiro, findado com a libertação dos cativos, em 13 de maio de 1888, como consta em documentos oficiais (FIABANI, 2012).

Segundo Leite (2000, p. 333), mesmo após a abolição da escravatura, a categoria “quilombo” só apareceu nas questões legais e relevantes no Brasil/República com a frente negra brasileira (1930/40), a qual, depois de esquecida, só retornaria novamente à cena política no final dos anos de 1980, durante o processo de redemocratização do país²⁶.

²⁶ Trata-se do processo que culminou na promulgação da nova Constituição Federal de 1988.

Nesse cenário, a oferta de educação escolar em locais originados ou não de “quilombos”, mais precisamente onde se concentravam populações negras e quilombolas, também passa a ocorrer tardiamente. No Brasil, a criação de escolas nessas áreas rurais só aconteceu com o advento da industrialização, com a chegada de capital estrangeiro entre 1950-1960. Com tal advento, a limitação da educação tornou-se um problema e passou a ser necessário instruir o povo para expandir o capital (PAIVA, 1986).

No contexto descrito, coube a proposta de educação popular já idealizada, muito tempo antes, pelo educador Paulo Freire, com suas primeiras iniciativas de conscientização política do povo, buscando a emancipação social, cultural e política das classes menos favorecidas, incluindo a massa negra rural. Nos ideais de Paulo Freire, a educação popular estaria relacionada à mudança da realidade opressora, ao reconhecimento, à valorização e à emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos (BRANDÃO, 1981). Contudo, foi somente a partir da implantação de elementos básicos dessa proposta, em 1960, que algumas comunidades quilombolas, “um pequeno número” começaram a ter acesso à educação escolar.

A primeira ação afirmativa²⁷ em prol de uma educação para a população negra brasileira, de modo geral, foi apresentada por Abdias do Nascimento, em 1983, quando foi deputado federal pelo Rio de Janeiro. O projeto previa a isonomia social do negro, abrangendo áreas como emprego público e privado; educação; forças armadas; reserva de bolsas de estudos; modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis, retratando as contribuições positivas dos africanos e seus descendentes, entre outros. Tal proposta não foi aprovada, ou melhor, nem sequer foi apreciada, porém, abriu caminho para futuras discussões, mobilizações e lutas do movimento negro. Assim, cinco anos mais tarde passaram a ser asseguradas, num projeto da lei maior, na nova Constituição Federal de 1988.

As lutas pela redemocratização do país, em 1988, provocaram a promulgação da atual Constituição Federal (BRASIL, 1988). O novo documento passou a afirmar os princípios educacionais brasileiros baseados na dignidade da pessoa humana e

²⁷ [...] refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando [...].(OLIVEN, 2007, p. 30).

refutando qualquer forma de discriminação ou preconceito, seja de raça, de sexo, de cor, entre outros. A partir disso, as condições de vida da população negra passaram por um quadro significativo de mudanças, uma vez que o advento fortaleceu a atuação dos movimentos negros no país, enquanto, ao mesmo tempo, procurou introduzir inovações políticas quanto à seguridade dos seus direitos previstos em lei.

Nesse cenário, o desejo por uma educação escolar para os povos quilombolas ganhou ares, pois a nova Constituição passou também a reconhecer a pluralidade étnico/racial do povo brasileiro. Em consonância com sua Carta Magna, assegurou o direito à educação para todos e uma escola que respeitasse as diferenças socioculturais dos alunos. Além disso, um ensino sem distinção de cor, raça, etnia, sexo e gênero.

Pouco tempo depois, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a nova LDB (nº 9394/96), determinando que em todas as etapas da Educação brasileira fosse observada a questão da diversidade cultural do país, respeitando de modo singular e plural “as matrizes indígena, africana e européia”. Logo depois, em 1997, foram criados os temas transversais, sendo eles constituídos por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de orientar os professores a trabalharem os conteúdos de cada disciplina escolar de forma transversal e interdisciplinar. Entre os temas, destaco a “Pluralidade Cultural”, o qual, segundo os PCNs:

Diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal [...] (BRASIL, 1997, p.120).

Nesse contexto, o debate acerca de ações afirmativas para a população negra passou a ganhar destaque, sobretudo em 2001, após a participação do Brasil, nesse período, na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, tendo o Brasil se comprometido com a promoção de políticas públicas em prol dos grupos discriminados. O programa de cotas foi considerado a primeira dessas ações; a Universidade Estadual do Rio de Janeiro foi a primeira a destinar uma porcentagem de suas vagas para negros, a partir do vestibular de 2002, seguida da Universidade

de Brasília (UNB), a qual, em 2003, passou a instituir e difundir o debate acerca do sistema de cotas para negros e negras nas universidades.

Outro marco das conquistas no campo da educação escolar, provocadas pelas lutas do movimento negro, nesse mesmo período, diz respeito à criação da Lei nº 10.639, de 2003²⁸, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao tratar da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares das escolas de ensino fundamental e médio, do país. O documento determina que os conteúdos acerca da História da África e dos africanos – assim como a luta dos negros no Brasil e sua cultura e atuação na formação da sociedade brasileira – sejam ensinados, de modo, que a população negra possa ser compreendida por meio dos aspectos positivos e não os negativos de sua história, considerando a composição da sociedade brasileira e não apenas pela perspectiva do processo de escravidão (BRASIL, 2003).

Em decorrência da promulgação da Lei nº 10.639/03, foi emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, a Resolução nº 1, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Embora o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira fosse obrigatório, ainda era bastante precária a situação da maioria dos(as) professores(as) para lidar com as questões do racismo científico. As diretrizes passaram a versar sobre a necessidade de “políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas” para a população negra, como também serviram para orientar o trabalho docente, de modo amplo, no sentido de assegurar o desejo por uma escolarização de qualidade voltada para o processo de humanização e de construção positiva de identidades étnico-raciais que compõe a sociedade como um todo. Nesse cenário de visibilidades, surgiram os chamados grupos de estudo e de pesquisa, além dos cursos de pós-graduação com linhas de pesquisa dedicada a diversos temas sobre a vida das populações negras, incluindo as comunidades quilombolas, vista como povos tradicionais brasileiros.

Vale lembrar que, quase vinte anos antes, esse ideal já constava na pauta das propostas de Abdias Nascimento, apresentada à Câmara dos Deputados do Rio

²⁸ Esta Lei também foi alterada, em 2008, pela Lei nº 11.645, que incluiu conteúdos sobre a história dos povos indígenas, bem como a incorporação das populações ciganas e de comunidades de terreiros ao universo das políticas públicas de educação (BRASIL, 2009).

de Janeiro. Também, em 1989, logo após a promulgação da nova Constituição Federal, já havia sido aprovada a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais. A convenção orientava que os países, incluindo o Brasil, deveriam elaborar programas e ações educacionais para os povos tradicionais, em parceria com os mesmos, no sentido de “[...] incorporar suas histórias, conhecimentos, técnicas e sistemas de valores, bem como promover suas aspirações sociais, econômicas e culturais [...]” OIT (2011 apud FIABANI *et al.*, 2018, p. 4).

Foi com base nessa discussão que o Governo brasileiro instituiu, através dos Decretos de nº 5.051/2004 e de nº 6.040/2007, uma Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, incluindo na relação as comunidades quilombolas. A partir desses decretos, foi lançado também o Programa Brasil Quilombola (PBQ), com o objetivo de consolidar uma política de Estado para as áreas de remanescentes quilombolas e, também, criar uma Agenda Social Quilombola (Decreto nº 6261/2007) para fins de agrupar as ações voltadas às comunidades em várias áreas, tais como acesso à terra; infraestrutura e qualidade de vida; inclusão produtiva e desenvolvimento local; direitos e cidadania. Nesse caso, as ações e a monitoria do PBQ ficaram sob a responsabilidade da Secretaria de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), atuando em parceria com outros setores do Governo Federal.

Com relação especificamente à educação escolar em comunidades quilombolas, ocorre que, pelas razões apresentadas acima da média, em comparação com a oferta de educação no restante do país, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indicou algumas ações prioritárias no tocante à Educação para esses grupos sociais. A maioria dessas comunidades não apenas estão situadas no interior (áreas vicinais) dos municípios, mas também apresentam problemas de desenvolvimento por dispor de uma série de condições inadequadas para o funcionamento da Educação Básica. Muitas escolas estão instaladas em espaços pequenos, bastante reduzidos em relação à quantidade de alunos, sem possibilidade de inserir-se no mundo tecnológico.

Apesar da existência de uma regulamentação específica voltada para o funcionamento dessas escolas e para o ensino que deve ser ofertado nelas, a maioria se encontra em situação adversa, pois não há instituições escolares em

todas as comunidades e, quando há, as condições são extremamente precárias, tanto no funcionamento quanto na estrutura.

Cabe lembrar que, de acordo com os dados do Censo Data Escola Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014), o país contava com 2.248 escolas localizadas nas comunidades remanescentes de quilombos, representando 1,2% do total de estabelecimentos de educação básica no país e 0,45% das matrículas nesse nível de ensino, como é possível observar na *Figura 5*.

Figura 5 – Número de escolas quilombolas em atividade no Brasil.

Fonte: INEP (2014).

Por meio do mapa apresentado na *Figura 5* é possível observar a inexistência de escolas quilombolas nos estados do Acre e Roraima, fato que acredito ser decorrente da ausência dessas comunidades nesses territórios. Tal ausência também pode ser compreendida pelo contexto de seus respectivos processos de ocupação, tradicionalmente habitados por populações indígenas, pois somente a partir de 1869 passou a ser povoado por não indígenas, de forma mais intensa

durante a extensa seca que atingiu toda a Região Nordeste do Brasil, em 1877, perdurando até alguns anos antes da abolição oficial da escravidão, em 1888.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e do próprio Conselho Federal de Educação (CFE) mostram que as condições de acesso a essas comunidades também são “precárias”, o que reflete em dificuldades de acesso a essas escolas por parte das crianças que residem nessas áreas, visto que os meios de transporte são “insuficientes e inadequados”; o currículo escolar “não corresponde à realidade local”; os professores e gestores “não possuem formação adequada”; e o quadro de escolas nessas localidades “tem ficado cada vez menor” (BRASIL, 2009). O processo de nucleação ou fechamento de escolas na zona rural, implantado pelos governos brasileiros, nos últimos 20 anos, tem dificultado o acesso a essas populações negras e camponesas à escolarização.

Diante dessas questões, o Ministério da Educação, através da antiga SECAD (extinta no Governo atual), por meio do Programa Cultura Afro-Brasileira, constante do Plano Plurianual (PPA), período de 2004 a 2007, passou a apoiar os estados e municípios que possuem em seus territórios comunidades negras, de maneira técnica e financeira, por meio do Fundo Nacional De Educação (FNDE). Também, passou a financiar os sistemas de ensino na implementação de cursos de formação inicial e continuada de professores²⁹; a aquisição de recursos didáticos específicos, bem como no reforço da merenda escolar nessas comunidades, através dos repasses do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), prevendo repasses de valores por aluno, superior a outros de escolas regulares.

1.3 As comunidades, o Estado e a proposta de Educação Escolar Quilombola

De acordo com Höfling (2001), a educação, em seu sentido mais amplo, deve ser entendida como uma política social, de responsabilidade do Estado; mas, segundo o autor, “não pode ser pensada apenas por ele” e sim, por meio de

Formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É

²⁹ Um dos cursos recentemente criados foi o de Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC, nascido a partir das mobilizações camponesas e desenvolvidos pelas Universidades públicas com o objetivo formar professores para atuar nas escolas do campo, considerando a diversidade cultural e as perspectivas de vida rural e camponesa.

impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo [...]. (HÖFLING, 2001, p. 31-32).

Assim, ainda por força das discussões iniciadas nos anos 1980, por Abdias Nascimento e, em seguida, pelo movimento negro organizado, foi implantada com a interferência do Estado, em 2012, a política de Educação Escolar Quilombola, dotada, primeiramente, de forte mobilização das comunidades e visando à reconstrução da função social das escolas que atendem essas comunidades. Campos e Gallinari (2012) afirmam:

Por consequência, os problemas relativos à garantia do acesso à educação pública e da horizontalidade das relações no interior da escola foram expostos; os movimentos sociais identitários passaram a denunciar o papel que a escola apresentava na expressão, repercussão e reprodução do racismo, além das discriminações presentes na organização curricular e nos livros didáticos, entre outros materiais. (CAMPOS; GALLINARI apud MIRANDA, 2012, p. 205)

Considerando que a criação de políticas de ações afirmativas para a população negra teve início com a Constituição de 1988, pode-se compreender como recente a organização da educação quilombola no Brasil. No campo pedagógico, por exemplo, algumas mudanças efetivas tiveram sua aplicabilidade com a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola (BRASIL, 2012). Assim, essas Diretrizes passaram a contribuir com o planejamento escolar de alguns sistemas de ensino, contribuindo com direcionamentos administrativos, curriculares, didáticos e avaliativos diferenciados às escolas quilombolas ou as que atendem alunos oriundos dessas comunidades.

No universo da promoção de políticas públicas afirmativas – como reparação de direitos negados, ao longo dos tempos, às populações negras –, considero a Educação Escolar Quilombola (EEQ) como a mais recente e plausível no campo educacional. A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) previu a necessidade de construção de uma educação dentro de um contexto interétnico, nesse caso, o quilombola, devendo-se:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional;

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

Nesse contexto, nasceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola³⁰, trazendo em seu texto inicial a seguinte definição:

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. 1)

O documento das Diretrizes não só passou a assegurar o direito à presença física da escola nas comunidades, como também uma educação que reconheça a diversidade cultural e as especificidades de cada grupo de pessoas presentes

³⁰ A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola teve como norteamento as orientações do texto base da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010).

nesses territórios, tendo como ferramenta básica um ensino contextualizado e vinculado às diferentes realidades de crianças, de jovens e de adultos quilombolas, pois grande parte dos estabelecimentos escolares situados nessas comunidades não se propunha a pensar uma organização escolar pertinente à demanda quilombola, ou seja, não enxergavam no território, na etnicidade, nos saberes populares ou na memória coletiva, entre outros, questões que pudessem proporcionar aprendizagens significativas para os sujeitos locais.

A partir dessa observação, os princípios constitutivos das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola passaram a destacar, ainda, a necessidade de uma escolarização nas comunidades quilombola com materiais adequados à realidade sociocultural dos sujeitos, e com professores capacitados não apenas para transmissão de conhecimento acerca do mundo rural, da história e cultura da África e afro-brasileira, mas também para a mudança de posturas e mentalidades racistas que ao longo dos tempos tem anulado as diferenças e as potencialidades dos povos negros, com maior proporção aos que vivem do campo. As Diretrizes passaram a primar por uma formação direcionada a um grupo específico – negro e quilombola –, por meio da articulação do currículo escolar a temas comuns a esse público, tais como terra, territorialidade, identidade, história e cultura afro-brasileiras, quilombos e comunidades quilombolas.

Apesar das dificuldades, vejo que as comunidades quilombolas não deixaram de produzir saberes e práticas culturais que aprenderam com seus antepassados, seja ao longo da vida cotidiana, seja na luta pela existência como sujeitos da organização social. Ainda hoje, é possível perceber processos de aprendizagens deflagrados de maneira informal – como ocorria no passado, antes da escola formal –, quando, por exemplo, as crianças observavam as pessoas mais velhas na execução das atividades cotidianas e, assim, aprendiam esse fazer. Dessa forma, estabelecendo-se uma relação de interdependência entre o ensinar e o aprender.

Considero que no interior dessas comunidades ocorrem práticas sociais com sentido de produzirem bens, transmitir valores, manter o patrimônio cultural material e simbólico, ambos tidos como fontes de enraizamento para os moradores e de referência para sustentar suas visões de mundo, o que permite às essas pessoas se refazê-las sem ter que abandonar seus locais de origem, seja, suas comunidades (HALL, 2000). Na caracterização da existência humana, têm-se como práticas sociais desenvolvidas nas comunidades quilombolas: os rituais, as celebrações, as

linguagens, as espiritualidades, os costumes, as vestimentas, entre outros. Tais práticas são repassadas de uma geração para outra como marca da singularidade presente em um universo próprio, por meio dos quais são revelados modos de ser, de viver e de se organizar em um território determinado, por meio de uma unidade cultural.

Nessa tese, faço uso do termo “práticas sociais” como ações educativas que acontecem de maneira espontânea, no cerne das relações sociais, ao se desenvolverem segundo preferências ou pertencimentos herdados; mediados no processo de convivência e de socialização pelos laços culturais e de origem do próprio indivíduo (GOHN, 2010). No caso das comunidades quilombolas, essas práticas representam a maneira de transmissão do conhecimento, de maneira informal, entre grupos de gerações – gêneros, sedimentados na oralidade e na tradição oral de valores, de ritos, de técnicas, de usos e de costumes – baseados nas diferenças entre as pessoas e na diversidade das relações sociais e culturais (LIBANEO, 1993; FRANCO, 2012a; CANDAU, 2011). Portanto, ao contrário do que acontece com as práticas impostas pela educação formal, as quais, na maioria das vezes, visam à educação bancária como método e propósito (FREIRE, 1987).

Seguindo algumas fontes, tais como Hampaté Bâ (2010); Moura (2007); Oliveira (2003); Larchert (2014) e Sodré (2005), elaborei o *Quadro 1*, apresentando os princípios básicos das práticas sociais que orientam as ações educativas nas comunidades quilombolas.

Quadro 1 – Princípios das práticas educativas quilombolas.

A educação através da oralidade	Desde as sociedades tradicionais africanas a palavra foi um elemento sagrado para esses povos; utilizada como criação e fonte de transmissão dos conhecimentos cotidianos. Nas comunidades quilombolas ela significava algo sagrado, cultuada e respeitada. A oralidade, portanto, tem sua própria pedagogia educativa, pois se desenvolve por meio de vivência afetiva e dialógica entre as idades, entre a escola e a comunidade e entre grupos étnico-raciais (HAMPATÉ BÂ, 2010; MOURA, 2007).
As marcas da ancestralidade	O princípio da ancestralidade emerge também da tradição africana e de seus descendentes, sendo ele o responsável pela organização da vida em comunidade. É uma categoria que expressa a "dinâmica civilizatória africana", pois, para além das relações de parentesco consanguíneo, a ancestralidade se tornou o princípio organizador das práticas sociais e

	dos rituais dos afrodescendentes também no Brasil (OLIVEIRA, 2003, LARCHERT, 2014).
Socialização como recurso de formação	Através da socialização acontece a formação dos sujeitos no contexto de sua comunidade quilombola; um processo que se dá, normalmente, através de rituais coletivos, tais como práticas religiosas, festas, reuniões, entre outros, visto que abrangem a totalidade dos indivíduos em cada comunidade. Nesse sentido, a integração supõe um todo orgânico que contempla as diferenças do grupo em relação aos demais (OLIVEIRA, 2003).
O princípio da diversidade	Este princípio possibilita aos sujeitos a cosmovisão da ancestralidade africana, tendo como característica a ideia de pluriformismo e polifonia, ou seja, a diversidade é o grande princípio que reúne a pluralidade das representações sociais nas comunidades quilombolas (OLIVEIRA, 2003).
A tradição oral como escola da vida	A escola da vida nessas comunidades é concebida pela inseparabilidade da sua história e de sua ancestralidade, incluindo sua religião, arte, entre outros. A legitimidade desse processo ocorre pela valorização da memória passada e presente, cuja prática é processada por meio da tradição oral. Essa tradição não é concebida de modo estático, mas como um elo de permanência dentro do movimento do tempo, do lugar e das pessoas. Ela tem lógica própria, assim como tem forma cultural com desenhos e contornos próprios (HAMPATÉ BÂ, 2010).
O corpo como lugar de percepções de si e do outro	Nas comunidades quilombolas as pessoas, geralmente, percebem-se ou percebem a realidade do outro, tendo o corpo como referência. O corpo é lugar, podendo ser entendido com um limite a partir do qual se define o outro. Por meio dele é permitido compreender a diversidade de expressões corporais, tais como gestos, ritmos, danças, cores, entre outros. O corpo é, então, concebido como território sagrado e vivido, pelo qual somos responsáveis (SODRÉ, 2005).
A vitalidade racial negra	Essa vitalidade corresponde à compreensão dada pela ideia de força vitalizada pela raça negra ao longo dos tempos. Assim, trata-se de uma dimensão que revela a circularidade da vida, bem como a amplitude da natureza e do espiral da vida humana digna, sobretudo a vida do povo negro. Dessa forma, a vitalidade racial passa a ser sagrada e está em interação com todos os elementos na relação entre si e com os outros (BRANDÃO, 2006).

Fonte: Adaptado a partir de Hampaté Bâ (2010); Moura (2007); Oliveira (2003); Larchert (2014) e Sodré (2005).

Como já tratado na presente seção, desde que o art. 68 das ADCT foi criado, reconhecendo a propriedade definitiva das terras aos remanescentes quilombolas,

ele passou a ser um motivador do processo de construção de suas identidades e na busca por direitos sociais específicos para este tipo de comunidade. Na esfera educacional, se associa a esse processo o fato de que a educação brasileira, historicamente, excluiu a população negra (mais tardiamente a que vivia no campo) de um ensino público, gratuito e de qualidade.

Por isso, o acesso à escola é considerado um dos direitos retirados dos povos afro-brasileiros, desde a escravidão, tornado-se, na atualidade, requisito fundamental para alcançarem suas emancipações sociais. Melo (2014, p. 23), ao tratar da luta desses povos pelo reconhecimento, indica que os prejuízos causados a eles passam pelos sentidos morais e jurídicos, “[...] pois se trata de pensar sobre a degradação da pessoa que pertence a um grupo mais amplo e as feridas causadas em sua autoestima, honra ou dignidade [...]”. Assim,

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra [...]. (BRASIL, 2013, p. 440).

A inoperância desses direitos mostra que a luta das comunidades quilombolas na sociedade contemporânea exige reparações diversas, tanto no campo social quanto jurídico, pautada na garantia à inserção social de seus indivíduos por muito tempo privados de direitos. Por outro lado, o processo de luta e conquistas dos últimos anos trouxeram alguns avanços a respeito da consciência acerca do direito desses povos se assumirem como quilombola, tais como o direito às identidades étnico-raciais, à terra, ao território e à educação, diferenciada a partir de uma escola contextualizada com a comunidade, como pode-se constatar no o art. 68 das ADCT.

Assim, a estruturação legal do processo de escolarização das comunidades quilombolas, em todo o sistema público de ensino, deixou de ser um sonho dos movimentos negros e quilombolas, passando a ser, pelo menos na teoria, uma realidade; entendida como uma ação importante, interdependente e pressuposto fundamental de uma educação para a diversidade.

1.4 Identidade quilombola, cultura e ensino escolar

“O Brasil é um país de grande diversidade cultural”, pois se configurou, historicamente, como uma nação formada por vários grupos étnicos e sociais, os quais participaram de sua formação, trazendo diferentes contribuições para a constituição da cultura do país (BRAYNER, 2007, p. 9). Essas diferenças se constituem nas identidades culturais de cada povo, ora formada pelo conjunto dos saberes, fazeres e expressões, ora pelas práticas e produtos da sua cultura. Numa comunidade quilombola, por exemplo, quando se fala em identidade cultural, logo se remete à história de luta e à memória do povo negro no Brasil, mais diretamente os que viveram ou vivem no campo.

Assim, a identidade quilombola é compreendida, no presente trabalho, a partir da coletividade, por meio de uma cultura em particular resultante de processos históricos relacionados a essa coletividade ou, ainda, de sua identidade cultural. Penso que para além da identidade nacional brasileira, relacionada a todos (nós) brasileiros, existem outras identidades de classe, sexo, religião, etnias, gênero, idade, raça, entre outros, por meio das quais a expressividade varia conforme o contexto relacional. A identidade negra quilombola ou identidade cultural quilombola é definida “[...] necessária e absolutamente, pela negritude enquanto categoria sócio-histórica, e não biológica, e pela situação social do negro no universo racista [...]” (MUNANGA, 2012, p. 3).

Essa característica se constrói paralelamente à identidade brasileira em sua pluralidade sociocultural, “num país cuja mestiçagem é inegável” (MUNANGA, 2012), ou seja, falar de identidade negra quilombola é saber que existem outras identidades, além da nacional, questão nos remete a ideia de um país multicultural e multirracial (MUNANGA, 2012). Apesar dos fatores negativos que foram incorporados à luta da população negra no Brasil, entendo que os aportes culturais africanos fazem parte da história de construção e do cotidiano desse país, como diz Munanga (1999, p. 8): “[...] a cultura brasileira no plural e sua identidade nacional foram modeladas pelos aportes da população negra [...]”.

No livro *Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra*, Munanga (1999) recoloca em discussão os verdadeiros fundamentos da identidade brasileira, os quais, segundo ele, devem ser analisados no contexto plural e do multiculturalismo. Partindo das contribuições de autores diversos, a obra retrata

os efeitos da mestiçagem e suas consequências para a construção da identidade nacional, destacando, de modo específico, a relação desse processo para a formação da identidade negra.

Ao discorrer sobre a questão da mestiçagem do final do século XIX e meados do século XX, o autor explica que os intelectuais brasileiros tomaram, nessa época, como referência, o pensamento racista dos cientistas ocidentais, notoriamente europeus e americanos. Com isso, o fim do sistema escravista, em 1888, passou a ser influenciado pela ideia de uma nação e de uma identidade nacional, na qual a preocupação da elite colonial estava sobre a influência negativa do negro no processo de formação da identidade étnica brasileira, desenvolvendo um modelo racista universalista de identidade.

Ainda segundo o autor, quando os europeus entraram pela primeira vez em contato com os diferentes povos – ameríndios, africanos, asiáticos –, atribuíram a eles “identidades coletivas”, de acordo com seus olhares culturais. Desse modo, cada povo passou entre eles os africanos, a serem definidos a partir das atribuições dadas pelo olhar do colonizador, na maioria das vezes, de forma inferiorizada e por fatores com os quais eles não se identificavam. Munanga (1999) define identidade coletiva como uma categoria de autodefinição ou autoatribuição de um grupo, seja construída pelo próprio grupo, seja por outros, através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (origem, língua, cor da pele, religião, medicinas, artes, sistemas político, economia, visão do mundo).

De modo geral, a discussão trazida no livro *Rediscutindo a mestiçagem* faz referência ao conflito entre a identidade nacional e a identidade negra. A abordagem do autor contribui para o entendimento sobre como se processa a construção das identidades negras “no coletivo”, bem como a pensar historicamente as relações negativas atribuídas a essas identidades no “imaginário social”, de modo especial, as relativas aos negros do meio rural brasileiro, como é o caso do povo quilombola. A discussão reforça a necessidade e a importância de que cada vez mais se avance numa educação pluralista e “[...] no ensino da história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e de novas posturas epistemológicas [...]” de combate às indiferenças identitárias (MUNANGA, 1999, p. 9).

Appiah (2016, p. 17), ao teorizar acerca da natureza das identidades sociais, conclui que “[...] raça, gênero, orientação sexual, nacionalidade e religião, entre tantos outros marcadores, são identidades [...]”, pois, em grande parte das

pesquisas acadêmicas, as mesmas aparecem como problema. Nessa perspectiva, a problemática indica ser pouco provável “[...] que no mundo contemporâneo nenhum grupo ou agente individual sustenta uma única identidade, e sim várias e mesmo numerosas [...]”, pois mesmo sendo plurais, as identidades são, pontualmente, exercidas uma de cada vez (COHN, 2016).

Desse modo, entendo que o conceito de identidade não está associado a algo fixo, estático e acabado, mas sim, relacionado a algo que sempre está em processo de construção e que se revela livre do tempo e das adaptações ao ambiente. Como explica Hall (2005), falar de identidade, seja no coletivo ou no individual, é fazer referência à continuidade do sujeito, independentemente de sua delimitação em relação aos outros sujeitos e à capacidade de reconhecer-se e de ser reconhecido. A identidade, para Hall (2005), é vista como um processo orientado por diferentes sistemas de relações e representações, visto que ele utiliza a palavra identificação para expressar o caráter processual da identificação de nós mesmos.

Hall (2005) representa a identidade em dois processos, sendo o primeiro de permanência do indivíduo no tempo, o qual, apesar das mudanças que sofre, continua sendo sempre o mesmo indivíduo; e segundo que diz respeito às dimensões sociais e culturais que o constituem. Nesse caso, o conceito de identidade refere-se aos aspectos pessoais, culturais, sociais e espaciais, os quais, embora elementos de análise podem ser vistos separadamente, porém, indissociáveis da existência dos sujeitos (MELUCCI, 2004).

Por outro lado, a identidade cultural está enfatizada em aspectos relacionados à pertença de culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais no contexto da diversidade. Hall (2005, p. 11) explica que, particularmente, as identidades culturais estão referenciadas nas culturas nacionais, considerando que a nação, além de uma entidade política – o Estado é um sistema de representação cultural. Noutras palavras, a nação é composta de representações e símbolos que fundamentam a constituição de uma dada identidade nacional. As culturas nacionais, por exemplo, produzem sentidos com os quais torna-se possível identificar e construir, assim, suas identidades. Tais sentidos estão contidos em histórias, memórias e imagens que servem de referências para a constituição de uma identidade da nação.

Morin (2004, p. 89- 165), ao utilizar sua teoria para explicar a identidade humana e cultural, considera a existência de uma natureza biológica, uma social e

outra individual. Para ele, a verdadeira complexidade humana só pode ser pensada na simultaneidade da unidade e da multiplicidade. Noutras palavras, somos semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes uns dos outros, por um processo evolutivo biossocial:

“As identidades humanas se forjam num mundo marcado pelas diferentes culturas, em distintos tempos e lugares. A partir de uma origem comum e local, as sociedades arcaicas multiplicaram-se, todas parecidas, todas diferentes, e espalharam-se pelo planeta. A identidade agrega múltiplas dimensões e características e a personalidade do ser humano revela uma identidade polimorfa, ou seja, cada indivíduo é singular, duplo, plural e diverso”. A cultura é a emergência maior da sociedade humana, pois constroem uma identidade social e outra cultural em todas as sociedades, inclusive, as mais tradicionais. As culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico (MORIN, 2004, p. 166-167).

Ainda, de acordo com Morin (2002, p. 64), os traços mais marcantes da identidade de cada pessoa são forjados no seio da cultura de cada um, compondo, dessa forma, identidades múltiplas e diferenciadas. Assim, na relação uns com os outros e com as outras culturas, as pessoas se tornam semelhantes e distintas, ou melhor “[...] nos traços de cada homem genérico estão, também, os traços de sua especificidade [...]”, ou seja, de sua unidade cultural.

A identidade cultural é, assim, o traço que distingue seu grupo de outros grupos, sendo compreendida na dialógica da unidade e da diversidade por meio de dimensões antagônicas e, ao mesmo tempo, complementares do ser humano. A unidade cultural se constitui no conjunto das especificidades de cada grupo dentro do Estado/Nação. Apesar das diversas etnias, da multiplicidade partidária, religiosa e dispersão geográfica, cada grupo que compõe o tecido nacional carrega consigo características e peculiaridades que movem a diversidade cultural do país.

Uma comunidade quilombola se torna, por exemplo, uma unidade cultural, considerando que suas características históricas, linguísticas, socioeconômicas e culturais são vistas como distintas dos demais grupos sociais que tecem e formam a diversidade brasileira. As evidências dessa unidade podem ser identificadas nos espaços socioculturais dessas comunidades étnicas, quais sejam: na igreja local, na associação comunitária, no campinho de futebol, no cotidiano dos moradores, nas suas histórias de lutas e nas suas declarações públicas como quilombolas. Como diz Cunha (2016, p. 45-46), “[...] fazer parte de uma comunidade étnica é uma declaração pública de que se compartilha com outros membros dessa comunidade

[...]”: tal relação, normalmente, acontece por meio de uma história comum. Conforme esse ponto de vista, é por meio da natureza histórica que a identidade étnica se difere de outros tipos de identidade.

Barth (2000), ao contribuir com a discussão sobre grupos étnicos, desmistifica a noção desses grupos como algo que vive isolado, com certo grau de aculturação ou de autenticidade de grupo e de vida social étnica. A análise do autor observa essa condição pelo autopertencimento dos sujeitos a determinado grupo, não estando sua cultura num determinado lugar geograficamente isolado, mas em fluxo intenso de contatos e vivências existentes dentro e fora das organizações sociais; esses grupos étnicos também vivem situações de confronto, conflitos, negociações, e etc.

Nesse sentido, outras forças de controle e coerção social também são exercidas sobre esses grupos, pois, às vezes, reconhecem a diversidade cultural e outras passam “a reforçá-la, conforme as possibilidades” de reconhecimento “político e/ou interesses territoriais”, os quais, na maioria das vezes, torna-se a base de sua luta, visto que “O território é base do poder do Estado, que defende uma comunidade de interesses, mas que apresentam, em seu interior, múltiplas organizações em processo [...]” (BARTH, 2005 apud CARRIL, 2017 p. 546). Exemplo disso são as comunidades quilombolas que estabelecem, através de contatos raciais e interétnicos, as suas fronteiras, que ressignificam suas formas de organização na atualidade.

Nesse sentido, a identidade quilombola está correlacionada com as fronteiras étnicas, ou seja, é ela que organiza o comportamento dos povos pertencentes a essas comunidades e as relações sociais nelas estabelecidas. Elas implicam “a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas”, nas quais “os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas” se manifestam “diferenças culturais persistentes” (BARTH, 2000, p. 34).

Assim, falar de uma comunidade quilombola como um grupo étnico não é falar de isolamento ou de uma homogeneidade, mas sim falar de sua história e de sua identidade cultural – fator de identificação de seus moradores e da luta coletiva. Tal percepção torna-se possível se a ideia de etnia estiver relacionada a “[...] um grupo de indivíduos que têm uma cultura distinta - uma subcultura - em comum [...]” (GUIMARÃES, 2011, p. 49), porém, com múltiplas formas de organizações coletivas e como grupos não isolados do ponto de vista cultural e geográfico.

No que diz respeito ao ensino escolar, atualmente as leis e orientações educacionais – sobretudo, as que dizem respeito à educação quilombola – compreendem a escola como um espaço de possibilidades sociais do *campo-habitus*, do capital cultural e das identidades culturais presentes nessas comunidades. O objetivo é de que possa ir “desconstruindo imagens negativas” que as classes dominantes construíram de forma simbólica a respeito de pessoas desses grupos, “[...] substituindo-as, portanto, por novas imagens, positivamente reconstruídas [...]” (MUNANGA, 1999, p. 9).

Ao analisar a sociedade, de maneira geral, Bourdieu e Passeron (1982) desenvolveram conceitos específicos sobre o espaço social, sendo um deles concebido como violência simbólica. Conforme os autores, toda cultura ou sistema simbólico é arbitrário, uma vez que não se assenta numa realidade dada como natural. É por meio dessa arbitrariedade que as forças dominantes legitimam ou expressam seus gostos de classe e estilos de vida, gerando uma distinção social.

A violência simbólica, portanto, se expressa,

[...] Na imposição que se "legitima" de forma dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as relações do mundo do trabalho. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo: ao contrário, o oprimido considera a situação natural e inevitável [...] (CARVALHO, 2011, p. 17).

Sendo assim, existe na sociedade uma força reproduzida no campo simbólico (a violência simbólica), nascida de uma força material (determinada pelo diferencial de capital econômico), dissimulando e contribuindo para manter, pela dissimulação, a posse desigual de capital econômico. Esse processo explica a adesão dos dominados em um campo – dominação consentida pela aceitação das regras e crenças partilhadas como se fossem “naturais” –, por meio da incapacidade crítica de reconhecer o caráter arbitrário de tais regras impostas pelas autoridades dominantes de um campo (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Transpondo isso para o contexto da escola, pode-se dizer que essa violência está bastante presente no ambiente escolar, uma vez que “[...] toda cultura escolar é necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é, enquadrada pela e para a rotina do trabalho escolar [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 68). A rotina organizacional, a prática pedagógica e seus métodos de ensino também representam uma violência simbólica, pois elas se reproduzem “[...] através de duas

dimensões arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida por autoritarismo [...]” (p. 21).

Para Bourdieu e Passeron (1975, p. 36), “[...] a escola reproduz as ideologias apregoadas na sociedade e geralmente são as ideologias da classe dominante [...]”. Ao ignorar a “diferença” de cada cultura, constante da diversidade cultural brasileira, a educação e, mais precisamente, a educação escolar pode passar a funcionar no sentido de reproduzir discursos pedagógicos negativos de uma determinada cultura em relação à outra.

A violência simbólica na escola ocorre no momento em que são estabelecidos os discursos, hierarquizando os cargos na escola, assim como as mensagens transmitidas pelos professores aos estudantes são tidas como natural, pois, em grande parte, eles não só veem seus professores(as) como uma autoridade, mas legitimam a mensagem ensinada por eles, garantindo uma reprodução cultural e social dominante. Sendo assim, o poder simbólico ou a dominação simbólica podem também ter influência favoráveis ou não sobre o desempenho escolar dos alunos.

A escola é um campo competitivo, no qual, normalmente são impostos modos de condutas social, ético e político. “Através de símbolos e representações culturais, a escola fundamenta seu poder de dominação, legitimando em seus formandos diplomados a possibilidade de dominação simbólica em sociedade [...]” (OLIVEIRA; SANTOS, 2017 p. 235). A violência simbólica que acontece na escola se fundamenta frequentemente na ameaça, na opressão, na ofensa (verbal e física) aos indivíduos de grupos e culturas historicamente desfavorecidas. Esse comportamento dá sustentação “[...] à base de um sistema que seleciona os indivíduos mais aptos à cultura dominante, excluindo os demais [...]” (CHARLOT, 2002, p. 235).

Segundo Bourdieu (1980), o poder simbólico surge no meio do campo das disputas sociais, seja na escola, na empresa, no clube, no estado, no partido político, entre outras. Para ele, as estruturas de poder se formam a partir das competitividades entre indivíduos e grupos que se legitimam e produzem uma hegemonia ideológica nos espaços sociais em que atuam, tomando os símbolos como instrumentos de dominação. Desse modo, a materialização da violência simbólica acontece através da discriminação entre classes sociais.

Para que as classes dominantes se mantenham no poder, elas apresentam sua cultura como universal, a partir de uma ideologia que passa a ser reproduzida

através da comunicação e do conhecimento, constituindo-se nos principais elementos para que diferentes culturas de classes se unifiquem simbolicamente em torno dos interesses de uma única classe – a dominante. A comunicação tem uma grande relação de poder no conteúdo e na forma como são transmitidas as informações sobre a cultura legítima e as demais “subculturas”, fazendo com que as pessoas acreditem ou se conformem que uma cultura é superior à outra. O poder simbólico passa, então, a ter grande influência sobre a sociedade, transformando as ações e a forma como o indivíduo vê o mundo (BOURDIEU, 2011).

Pierre Bourdieu desenvolveu uma sociologia por meio da qual se estuda “[...] a lógica da dominação social nas sociedades de classe e os mecanismos pelos quais ela se disfarça e se perpetua, procurando extrair os princípios que regem esta lógica a partir de análises concretas [...]” (CATANI, 2007, p. 74). Talvez a principal contribuição dessa sociologia tenha sido a construção de “[...] uma antropologia generativa dos poderes focada na contribuição especial que as formas simbólicas dão a respectiva operação, conversão e naturalização [...]” (WACQUANT, 2007 apud CATANI, 2011, p. 190).

As análises desses estudos despertam, ainda, nossa atenção para outra compreensão do mundo social, a qual, segundo Bourdieu (1983), está à luz de três conceitos básicos: *campo*, *habitus* e *estratégias de subversão*. O primeiro indica o espaço no qual são definidos os modos de atuação dos sujeitos, ou seja, o campo caracterizado pela autonomia de certo domínio de concorrência e disputa interna de um determinado espaço social. Cada espaço corresponde a um campo específico, podendo ser: cultural, econômico, educacional, científico, entre outros. É por meio dele que se determina a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade” – detentoras de maior volume de capital³¹; o segundo pode ser entendido como um:

³¹ Bourdieu entende o capital não apenas por questões econômicas, mas como todo recurso ou poder que se manifesta em uma relação social. Além do capital econômico (renda, salários, imóveis), existe o capital cultural (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o capital social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em síntese, ele se refere a um capital simbólico (aquilo que chamamos prestígio ou honra e que permite identificar os agentes no espaço social); ou melhor, desigualdades sociais não decorreriam somente de desigualdades econômicas, mas também dos entraves causados, por exemplo, pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos.

[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim [...].” (BOURDIEU, 1975, p. 94).

Em outros termos, se refere ao conhecimento que o indivíduo adquire de sua família e o incorpora para a sua vida ao fazer uso dos costumes no dia a dia, tornando-os parte de sua vida e de sua rotina, ou seja, é o modo que os faz agir e pensar. Já as estratégias de subversão, geralmente, são exercidas pelos novatos, os quais, ao tentarem se estabelecer no campo, buscam novas formas de reconhecimento, procurando inclusive mudar as regras do jogo predominante, caracterizando disputas inerentes a esses espaços.

Nesse sentido, os momentos objetivo e subjetivo das relações sociais estão presentes numa relação dialética, na qual existem “[...] as estruturas objetivas que coagem as representações e ações dos agentes [...]” (CARVALHO, 2012 p.18), podendo ser transformadas ou conservadas a depender de cada um desses agentes. Esse também pode ser o caso da escola e do sistema escolar vigente de uma sociedade. A partir dos conceitos de Bourdieu e Passeron, é possível afirmar que a escola tem o poder de conservar as relações sociais existentes ou pelo menos querer transformar sua realidade, seu *campo*, **seu habitus**.

A respeito do presente problema de estudo, esses entendimentos contribuem para a compreensão sobre como a escola quilombola vem, ao longo dos tempos, conservando e incorporando práticas e discursos pedagógicos negativos a respeito da cultura negra e, ao mesmo tempo, como gestores (as), professores (as) e estudantes também têm reproduzido e legitimado tais discursos na escola.

A meu ver, a educação escolar é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender; para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. Destaco, como exemplo, a Educação Escolar Quilombola, por meio da qual seus atores motivados para transformações em seu *campo* e *habitus* desejam uma escola deles, da sua comunidade, na qual suas diferenças culturais sejam respeitadas, pois compreendo que a composição multicultural e racial do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania. Por que, então, a escola não tem alcançando esse propósito?

Ao fazer uma leitura da sociedade e da educação, buscando responder a problemas no campo educacional, no final de algumas décadas passadas, Bourdieu (1998) desenvolveu outro importante conceito de análise – o *capital cultural*. Nessa análise, o autor demonstra como a origem social exerce força sobre o destino escolar dos estudantes. Segundo ele:

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que são, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Na ordem, o capital cultural é classificado como um terceiro conceito no processo do pensamento educacional de Bourdieu. Nos moldes do “capital cultural”, a escola é vista não como espaço de justiça e igualdade entre os alunos, mas como instituição neutra, cuja prática:

[...] Impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Seguindo essa lógica de pensamento, pode se dizer que o desempenho escolar dos alunos é um fator que depende mais de investimentos culturais familiares do que necessariamente da escola. Nessa perspectiva, compreende-se que as famílias transmitem capital cultural para seus filhos durante o processo de socialização por meio das ações do cotidiano e da convivência com eles. Embora esse processo ocorra de forma indireta, ele traz influências para o bom desempenho escolar, pois inclui o compartilhamento de saberes, valores, práticas e expectativas quanto ao futuro profissional e à atitude da família em relação à escola. “O grau de investimento na carreira escolar, neste caso, também está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar [...]” (BOURDIEU, 1998 p. 74), não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, como exemplo, o matrimonial, entre outros. Assim, o capital cultural passa a ser

entendido como o conjunto de valores culturais transmitido de pais para filhos, podendo ou não ser totalmente incorporado pelo indivíduo.

Segundo Bourdieu (1998, citado por Cunha 2007), não existe nada que faz uma cultura estar à frente da outra, ou seja, cada cultura tem o seu valor e a sua importância; no entanto, há famílias em condições sociais favorecidas em relação a outras, e essas “[...] podem passar uma cultura mais enriquecida para seus descendentes, e eles fazem dela uma cultura legítima [...]” (OLIVEIRA; SANTOS, 2017, p. 233). Normalmente, crianças oriundas de famílias de condições ou nível social mais elevado tem contato mais cedo com capitais culturais tidos como enriquecidos, tais como frequentar o teatro; ter aulas de música; tocar algum instrumento; falar outros idiomas, entre outros. Nesse caso, essas crianças não só passam a usufruírem desses hábitos culturais adquiridos pela sua posição familiar favorecida, “[...], mas também aquela que ele buscou adquirir [...]” (OLIVEIRA, SANTOS, 2017, p. 233).

A participação da escola enquanto estado institucionalizado indica a distribuição e a classificação do capital cultural com vistas à legitimação do diferencial determinado pelo capital econômico (BOURDIEU, 1998). Com isso, os bens culturais produzidos pela chamada “educação culta” só podem ser apreendidos pelos possuidores dos códigos necessários à decifração desses bens, visto que a escola não propicia elementos, igualmente, a todos os sujeitos ao oferecer esse tipo de educação, ou seja, apenas transmite aos alunos esquemas de pensamento necessários à decodificação dos bens produzidos no campo de produção cultural. Destaco, nesse sentido, que a desigualdade social pode se tornar também desigualdade cultural, havendo diferenças no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, nas quais o produto cultural é desfavorecido. Devo lembrar que o conceito de cultura presente, nesse trabalho, engloba “[...] todas as ações por meio das quais os povos expressam suas formas de criar, fazer e viver [...]” (CF/88, art. 216, II).

A partir desse entendimento, é possível dizer que a educação escolar é uma forma de transmissão do capital cultural, cuja prática desempenha grande influência na reprodução de classes na sociedade, ou seja, as escolas, ao fazerem uso de instrumentos selecionadores capazes de excluir os alunos de classes menos favorecidas, os diferencia de alunos detentores de maior capital cultural transmitido pela família, também detentora de capital econômico, enquanto que os demais alunos oriundos de famílias de meios populares são marginalizados.

A compreensão sobre o capital cultural eleva o entendimento das diferenças nos resultados escolares de pessoas de camadas populares, como é o caso das comunidades quilombolas do meio rural, excluídas de acesso à escolarização por um longo período da nossa história e que hoje venham a ter bom desempenho escolar. Assim, por se tratar de um grupo relativamente homogêneo, do ponto de vista popular (que se baseia na crença), torna-se “pouco provável” que sujeitos oriundos dessas comunidades tenham possibilidades evidentes de êxito no campo educacional.

1.5 O trabalho docente no cenário da unidade e da diversidade cultural

A partir da instituição da Lei nº 10.639/03 e da resolução nº 8 do CNE, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, as Comunidades Quilombolas brasileiras passaram a serem asseguradas por um projeto educacional diferenciado, com respeito as suas características étnico-raciais, suas histórias, seus saberes e costumes relacionados à identidade quilombola. A proposta surgiu de um modo novo de pensar; um pensar complexo frente ao pensamento fragmentado da escola quilombola nos dias atuais. Um pensamento³² que consiste no entendimento da complexidade do ser e do saber (MORIN, 2002 citado por PETRAGLIA, 2008, p. 2).

O ser humano vive na atualidade um processo de globalização mundial que ignora a riqueza cultural da humanidade, muitas vezes escondidas no interior de cada nação/território, em outras palavras, cada província, vilarejo, comunidade, agrupamento ou região tem a sua singularidade cultural, a qual se deve guardar e preservar especificamente.

Nesse cenário, a ideia é formar, por meio da escola e da cultura, redes de sistemas complexos compostos por diferentes áreas de conhecimento e disciplinares a partir de um olhar multidimensional sobre essa riqueza cultural, sempre no sentido de preservar a unidade para fortalecer a diversidade, pois conhecer as origens, raízes e valores das culturas interiores têm se tornado algo vital para que os homens de hoje estabeleçam relações humanas mais abrangentes e significantes (MORIN, 2002).

³² Do latim *complexus*, ou seja, “aquilo que é tecido em conjunto” (MORIN, 2002, p.100).

Nesse caso, os (as) professores(as) precisam desenvolver um ensino (de forma transdisciplinar e complexa) capaz de produzir conhecimentos pertinentes, por meio dos quais os alunos aprendam a se situarem e a se compreenderem no universo em que vivem, convivem e atuam. O objetivo é que esses alunos possam construir uma identidade individual, de cultura e sociedade, nesse mundo com características planetárias. O que segundo Morin e Kern (2000), não está sendo possível, pois

[...] nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, e, portanto, nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos constituídos. (MORIN; KERN, 2000, p. 48).

Esse modelo de ensino compartimentado e isolado desconsidera a unidade e a diversidade cultural do homem de maneira complexa, pois sua identidade torna-se ocultada diante das sociedades tidas como modernas. A ciência passa a produzir uma racionalidade fechada ao ponto de não possibilitar ao homem enfrentar os desafios planetários (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003). A escola, nesse caso, precisaria ser uma instituição neutra, totalmente aberta à tolerância e à diversidade cultural, tanto em termos de credos religiosos como de ideologias, raças, culturas, no sentido de que cada um possa conviver de forma construtiva. Acredito que este é um dos papéis fundamentais da escola enquanto agência formadora e fortalecedora de identidades.

Mais especificamente no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), no seu artigo 1º, ressalta que as manifestações culturais integram o processo formativo: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais [...]”.

Compreendo que um dos desafios da educação escolar tem sido o de desenvolver nos estudantes as possibilidades para a formação da sua identidade, permitindo uma compreensão da totalidade humana num mundo de pluralidades, sobretudo, no contexto cultural amplo como é o caso do Brasil. A Lei nº 10.639/2003, já citada anteriormente, orienta, por exemplo, que a cultura negra no Brasil seja ensinada na Escola brasileira de maneira positiva e que esse ensinamento possa

oferecer subsídios de qualidade capazes de auxiliar no processo de construção das identidades negras brasileiras. No entanto, é possível perceber que grande parte das nossas escolas ainda não entenderam tais orientações como ações importantes, interdependentes e como pressuposto fundamental de uma educação para diversidade.

À luz da realidade educacional que temos vivenciado no Brasil, na qual a educação não tem sido prioridade, especialmente, nessa nova era direitista, já não é possível afirmar (com certeza) que haverá espaço para o pensamento complexo no processo educativo, ou melhor, um pensamento que esteja efetivamente presente e reconhecido no currículo e nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras. Na prática, o sistema escolar que temos ainda continua seletivo e classista, atendendo aos interesses de uma determinada classe social e excluindo outras, sem considerar a diversidade cultural e as peculiaridades de cada lugar e grupo de pessoas. A escola continua, em sua atuação, “desconhecendo” as diferenças de classe, de gênero, étnico-racial e de localidade.

Em relação à educação escolar em comunidades remanescentes de Quilombo, o que se sabe efetivamente é que existem, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, caminhos epistemológicos sendo construídos para uma melhor compreensão teórico-metodológica das práticas educativas específicas desenvolvidas nessas e para essas comunidades, com foco no respeito, na reconstrução e na valorização das identidades culturais desses grupos. Um exemplo é o paradigma da Educação Quilombola, cujos elementos principais estão centrados na contextualização da escola e da identidade cultural, como já abordado no tópico anterior do presente trabalho.

A educação quilombola, pensada pelo olhar da complexidade e dos problemas da era planetária, passou a demandar novos jeitos de pensar e fazer educação em suas comunidades. No campo da formação de professores, buscou-se formar professores(as) com o “duplo” compromisso pedagógico de atuar na preparação de alunos para viver a diversidade, valorizando suas especificidades étnico-raciais, bem como para atuar na formulação de políticas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas por essa parcela da população negra que vive no campo.

Esse “duplo compromisso pedagógico”, para os(as) professores(as) dessas escolas, se tornou um grande desafio, visto que precisa mobilizar e tratar dos

antagonismos que envolvem os modelos culturais e as identidades étnico-raciais, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes que se diferem (à UNIDADE) e à produção de conhecimentos gerais (à DIVERSIDADE) nas escolas dessas comunidades.

De acordo com Tardif (2002), o professor é um profissional cercado de razões, cuja prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo, ou seja, para ele, é na atuação profissional que aprendemos a ser professor. Já para Sacristán (1999, p. 74), essa prática é entendida como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente e como prática ou cultura sobre a prática [...]”. Para tanto, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, reconhecendo seus limites e dificuldades, pois é a partir dessa análise que poderá tornar-se um profissional reflexivo, crítico e autônomo.

Desse modo, a construção de uma identidade cultural na educação escolar de uma comunidade quilombola pressupõe a existência de um educador e de um modelo de ensino mais complexo; de um profissional reflexivo, crítico e autônomo, que aprenda a conhecer e a respeitar as especificidades e pluralidades culturais étnico-raciais dos alunos com a de outros. As novas demandas exigem que o cotidiano da prática de ensino ajude a construir as identidades individuais e culturais dos alunos, uma vez que também estão situados “num mundo com características planetárias”. A especificidade histórica do sujeito quilombola-brasileiro ordena do Estado o reconhecimento de sua identidade terrena como um dos saberes necessários à educação do futuro, pois “Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano [...]” (MORIN; KERN, 2000, p. 47).

A partir de um pensamento complexo, um dos grandes desafios para a educação escolar quilombola na era planetária é o de consolidar as múltiplas identidades que integram a humanidade, a nação brasileira e mais diretamente o povo quilombola do campo, por meio de uma escola que leve o aluno a conhecer e a valorizar suas origens étnicas, reconhecendo-se como cidadão de uma Terra-Pátria de todos. Penso que para isso é necessário que Estado, professores (as) e comunidades desenvolvam espaços de diálogos que possam contribuir para esse modelo de ensino voltado para uma realidade específica.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Pesquisar é acordar para o mundo.”

Marcelo Lamy

Refletindo sobre o que diz o autor com relação à pesquisa, começo este capítulo metodológico. Quando penso que ele associa a importância de se aprender por meio de um direcionamento sólido e aprofundado, concluo que o conhecimento nos desperta quando faz sentido no mundo em que estamos inseridos. Em outras palavras, penso que o autor quer dizer que a pesquisa abre nossos olhos para irmos além da mera aparência, situando a importância dos desafios e incertezas de nosso tempo.

Pesquisar, então, se converte em um instrumento que nos conduz à busca do novo, a partir de métodos e conceitos coerentemente articulados entre si. Questões que exigem uma teoria científica. Sem a teoria na pesquisa, corre-se o risco de pensar os problemas de forma particular, isoladamente, com base em subjetividades empíricas e a partir de pontos de vista que envolvam as diferenças de cada caso. Do mesmo modo, a não observância da realidade pode contribuir para o fortalecimento do discurso de poder na pesquisa e na ciência (MAY, 2004), dando suporte às crenças e representações negativas sobre questões conduzidas a partir do erro, como é o caso da cultura afro-brasileira, a qual, por muito tempo foi inferiorizada no Brasil.

Trazendo esse entendimento para o campo do presente trabalho, acredito que as teorias de identidades, cultura e educação, associadas à pesquisa, são de fundamental importância para a compreensão do mundo e da realidade empírica que o cerca. Ela possibilita uma orientação mais generalizada em relação às questões políticas, históricas e econômicas dos diversos elementos que compõem a sociedade brasileira, especialmente a “instituição escola”. Como se refere May (2004, p. 22), um estudo sobre qualquer elemento da sociedade, como é o caso da escola, não pode se estruturar sem uma teoria social ou sem um paradigma teórico supostamente capaz de explicar o problema social que a envolve. Embora “as teorias sociais sejam consideradas, por vezes, muito “complicadas” ou mesmo “distantes da realidade”, pois não resistem a um julgamento a partir de critérios práticos”.

As aulas no processo de doutorado, as orientações dessa tese, as leituras e reflexões teóricas sobre meu tema de estudo, foram fundamentais para que eu pudesse organizar um roteiro de pesquisa, sem a pretensão de reduzir a complexidade do real a uma visão aparente e superficial. Pelo contrário, busquei compreendê-la a partir das concepções de que o conhecimento é uma construção social, o qual se expande, muda e se transforma continuamente, como a realidade concreta (SANCHEZ GAMBOA, 2012).

Com base nesse entendimento, a perspectiva epistemológica adotada, no presente trabalho, de cunho qualitativo, baseia-se nas teorias do espaço social de Bourdieu e da complexidade de Morin, estando, ambas, inseridas, notadamente no campo da educação. As abordagens epistemológicas desses autores me possibilitaram refletir sobre o processo de ensino que demarca o cotidiano de algumas instituições sociais, no caso, a escola de uma comunidade quilombola, por meio de valores de uma determinada sociedade, a sociedade brasileira. O primeiro me levou à compreensão da noção de *campo*, de *habitus* e de *capital cultural*, compreendendo a educação e os sujeitos dentro um contexto. O segundo, no entendimento das ideias de unidade e diversidade presentes no todo e na sistematização da crítica ao saber e ao ensino fragmentado.

Enquanto os conceitos de Bourdieu me possibilitaram reconhecer os capitais culturais adquiridos ou incorporados pelos(as) participantes da pesquisa, a teoria de Morin mostrou a objetividade em relação aos dados coletados e estudados, trazendo consigo uma complexidade de pensamentos, os quais refletem, especialmente, a compreensão dos aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos.

Deve ser lembrado mais uma vez, que a noção de campo em Bourdieu (1996) é compreendida pela seguinte abordagem:

O social é construído por campos, microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um 'campo de forças, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um 'campo de lutas', em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

A explicação mencionada se tornou importante para a compreensão de que o espaço social é composto por diversos campos, os quais, embora tenham suas próprias regras e lógica de funcionamento, se interligam e tornam-se campos de

lutas que determinam o posicionamento social dos sujeitos, criando também os espaços de poder nas “figuras de autoridade”, detentoras de maior volume de capital³³.

Vale lembrar que o termo *campo* é tratado, na presente pesquisa, como lugar geograficamente distante, no qual as pessoas vivem e agem de acordo com *habitus* estabelecidos. Tal conceito me possibilitou refletir sobre o lugar da escola na comunidade de Brejão dos Aipins e de suas práticas como uma política local, procurando reconhecer significados culturais e sociais construídos por membros dessa instituição e dos moradores da localidade que trabalham ou vivem distantes dos centros urbanos, mas que veem nesse lugar a possibilidade de ascensão social noutros campos sociais.

No entanto, essa visão muitas vezes é constrangida quando os(as) professores(as) e até mesmo as pessoas de Brejão dos Aipins são tocados(as) pelos problemas existentes e pelas lutas travadas no cotidiano, dentro e fora desse campo social chamado *escola*, passando a ser ressignificada por esses sujeitos em termos de estrutura social local, como é possível constatar na fala de uma moradora, logo de início, na Introdução do presente trabalho.

Assim, na sequência, serão apresentados alguns detalhes sobre os(as) professores(as) participantes e os demais procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa.

2.1 Onde e com quem se fez a pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Rural Filomena Nunes, localizada na área central da comunidade de Brejão dos Aipins. A referida escola será melhor detalhada no capítulo 3 desse trabalho, porém, me antecipo ao dizer que ela funciona como um núcleo, atendendo alunos do entorno da comunidade e de toda região. Sua estrutura física é construída de pouco mais de 140m²; atende cerca de 200 alunos de três a 16 anos de idade, matriculados na educação infantil e no ensino fundamental de 1º ao 9º ano; funciona nos turnos matutino e vespertino; possui um quadro de 22 professores, um diretor e um coordenador pedagógico.

³³ Bourdieu define capital na análise social não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. O termo utilizado na área econômica foi utilizado pelo autor nos estudos das desigualdades escolares, como metáfora para falar das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem, tendo como regra o nível socioeconômico mais elevado.

Na atualidade, essa escola é reconhecida como “escola quilombola”. Contudo, ainda não dispõe de uma infraestrutura física adequada para atender a demanda específica dos alunos. Verifiquei durante a pesquisa que o espaço físico da escola não atende suficientemente, as necessidades desse contexto. São apenas cinco salas de aula, sendo que duas delas são improvisadas. Não existem áreas construídas para lazer e atividades recreativas, tampouco bibliotecas e/ou acesso à informática. Essas más condições físicas são consideradas pelos professores como desafios a serem superados quando o assunto é qualidade no ensino e aprendizagem significativa. Segundo eles, uma escola com espaços e recursos adequados na comunidade ajudaria na qualidade do ensino e, conseqüentemente, no desenvolvimento dos alunos.

Depois de verificar algumas das estruturas de funcionamento da escola, direcionei meu olhar para a seleção dos sujeitos que participariam da pesquisa. Minha primeira intenção era acompanhar e entrevistar os professores(as) que trabalham na escola, com foco nos que moram e vivem na cidade e com o intuito de saber sobre os desafios e desdobramentos dados por eles com relação à trajetória campo/cidade. Já nos primeiros dias da observação participante, redirecionei meu olhar à escuta e compreensão da fala de todos aqueles que se dispusessem a contribuir. Sendo assim, todos(as) foram convidados(as) para participar voluntariamente da pesquisa.

No geral, aceitaram o convite e participaram do estudo 17 professores, entre homens e mulheres, cujas áreas de ensino do 1º ao 9º ano do ensino fundamental são distintas. Para a confirmação de dados relacionados à construção do perfil dos sujeitos, fiz uso de informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Redenção do Gurgueia (2018), entidade maior, na qual a Escola Rural Filomena Nunes está diretamente interligada. Os dados consultados consideraram vínculo empregatício, tempo de experiência profissional e formação acadêmica.

O *Quadro 2* busca traçar o perfil profissional das nove professoras e dos oito professores envolvidos na pesquisa. No geral, são informações que abrangem, desde a idade até a área professoral de atuação na escola. Esse levantamento serviu para que eu pudesse melhor conhecer os sujeitos da pesquisa, me possibilitando maior segurança no momento das abordagens durante a coleta dos dados. As falas coletadas geraram um grande volume de dados oficiais, com

características semelhantes, os quais serão apresentados no capítulo 4, do presente trabalho.

Quadro 2 – Descrição das(os) participantes da pesquisa.

Nº	IDENTIFICAÇÃO	IDADE APROXIMADA	GRAU DE ESCOLARIDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO
01	Profa. A	30 anos	Magistério Básico	Polivalência	2 anos
02	Profa. B	30 anos	Magistério Básico	Polivalência	2 anos
03	Profa. C	31 anos	Magistério Básico	Polivalência	2 anos
04	Profa. D	40 anos	Ens. Superior Incompleto	Polivalência	12 anos
05	Profa. E	43 anos	Ens. Superior Incompleto	Polivalência	15 anos
06	Profa. F	44 anos	Ens. Superior Completo	Lic. História	15 anos
07	Profa. G	44 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Letras Port.	15 anos
08	Profa. H	55 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Pedagogia	25 anos
09	Profa. I	37 anos	Ens. Superior Completo	Lic. História	10 anos
10	Prof. J	40 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Pedagogia	15 anos
11	Prof. L	40 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Matemática	20 anos
12	Prof. M	40 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Pedagogia	14 anos
13	Prof. N	40 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Pedagogia	14 anos
14	Prof. O	40 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Pedagogia	14 anos
15	Prof. P	40 anos	Ens. Superior Completo	Lic. História	14 anos
16	Prof. Q	45 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Pedagogia	20 anos
17	Prof. R	45 anos	Ens. Superior Completo	Lic. Pedagogia	20 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Visando, ainda, a preservação do anonimato preconizado pelos princípios da ética em pesquisa, esses(as) professores(as) foram identificados(as) por uma sequência de letras, na ordem alfabética, de “A” a “R”. A escolha desse modelo de identificação foi uma opção do pesquisador.

Compuseram, entre os documentos de seleção desses participantes, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Confidencialidade (APÊNDICE A). Esses documentos tiveram por objetivo assegurar a privacidade e o sigilo das informações obtidas, tendo sido utilizados única e exclusivamente para execução do presente estudo, de modo a não trazer nenhum prejuízo para os(as) colaboradores(as). Devo lembrar que não houve caso de desistência ou exclusão de sujeitos, sendo assim, não houve necessidade de substituição ou de uma nova seleção entre os participantes.

2.2 Como se deu o acesso às informações

Partindo das questões introdutórias, iniciei a investigação, primeiramente, realizando um levantamento bibliográfico sobre a temática - uma releitura sobre as comunidades quilombolas no Brasil, bem como as legislações educacionais surgidas a partir de 1996, ano da implementação da, então, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Com esse levantamento foi possível constatar que o Brasil, nos últimos 20 anos, andou a passos largos no que se refere a essas comunidades e à seguridade do direito à educação para a diversidade.

Desde o advento da Constituição Federal de 1988, foram várias as leis complementares (Pareceres, Normativas, Decretos-Leis, Plano Nacional da Educação, entre outros), assegurando tal direito, com ênfase na questão da promoção de um ensino escolar, respeitando as peculiaridades socioculturais de cada lugar, região. No caso de estudos, foram muitas as publicações encontradas que abordam temas sobre educação, identidade cultural e diversidade. Desse modo, além das contribuições teóricas de Bourdieu, o presente referencial teórico e metodológico contou com fragmentos de textos diversos, formando uma “colcha de retalhos”.

Num segundo momento, realizei a pesquisa de campo, num período de três meses (Março, Abril e Maio de 2018), correspondendo ao levantamento das informações referentes à escola/comunidade (contextualização da realidade); a observação participante e a aplicação do questionário. As visitas à escola aconteciam de duas a três vezes por semana, em dias alternados. Em todas elas, ainda que não fizesse a pernoite, durante o dia eu ficava hospedado na escola ou em casas de pessoas de Brejão dos Aipins. A cada visita, eu escolhia um lugar para fazer as refeições de almoço, na maioria das vezes, na cantina da escola. Esse procedimento permitiu uma maior aproximação com o cotidiano escolar e dos(as) professores(as).

Depois de ficar mais consciente acerca de algumas das realidades cotidianas da escola, realizei os questionamentos com os/as participantes selecionados para o estudo. Os itens questionados estão descritos nas análises de dados e discussão da pesquisa (seção 4). Tendo em vista que a pesquisa esteve destinada ao grupo selecionado e, considerando a escola como um ponto de referência para todos os/as participantes, as questões de pesquisa foram aplicadas, exclusivamente, no espaço

escolar, durante os horários pedagógicos, de folga ou no final dos expedientes de trabalho dos(as) professores(as).

Assim, a coleta das informações ocorreu através da entrada no cotidiano da instituição escolar; os dias e horários foram combinados com a direção e os/as participantes; sendo as informações coletadas exclusivamente por mim; as ações de monitoramento da sua coleta e de segurança dos indivíduos participantes foram relativamente simples.

Dadas as questões éticas, morais e jurídicas, para fins de manutenção do anonimato dos pesquisados, ninguém além de mim teve acesso aos questionários obtidos, protegendo, desse modo, as identidades das pessoas que participaram desse estudo.

Durante a pesquisa, busquei participar das reuniões pedagógicas, cujos encontros acontecem a cada quinze dias com os(as) professores(as) da escola. Em um desses encontros, realizei uma palestra sobre o tema do presente trabalho, por meio da qual pude articular um debate coletivo com os/as participantes sobre as questões tratadas na pesquisa. Momento que considero proveitoso, pois me propiciou coletar por meio da observação participante, colhendo os depoimentos não ditos durante a aplicação do questionário, assim como outras questões, atitudes e expressões que não estavam sob minha vista e percepção.

Os temas e as perguntas do questionário voltavam-se sempre para fatores do cotidiano escolar dos/as participantes. De modo geral, eu buscava compreender, com a colaboração desses(as) professores(as), como eles(as) tecem e desdobram sua prática escolar no contexto da educação quilombola. Por ser um estudo que investiga um aspecto da vida social – a educação –, o questionário foi primordial para a obtenção de dados que não podem ser obtidos em registro ou outras fontes documentais. Nesse sentido, foram realizados com sujeitos capazes de compartilhar informações sobre as questões que busco compreender, pois estão inseridas no contexto da pesquisa.

Antes da aplicação dos questionários tive a preocupação de reconhecer os efeitos que eu (na condição de pesquisador) poderia exercer na relação com o pesquisado, colocando em prática o exercício de pensar com o interlocutor e, dessa forma, entender como poderia proceder com essa condução. Isso porque, como diz Bourdieu (2011, p. 24), a “[...] relação com os sujeitos é também um ato social, que

por si só exerce uma violência simbólica, que, até mesmo sem intenção, pode afetar as respostas [...]”.

Bourdieu (2011), ao criar o conceito de violência simbólica – como mostrado na seção anterior –, buscou nomear formas culturais que são impostas, as quais, por imposição, fazem com que sejam aceitas como normal, verdades absolutas e inquestionáveis, por meio de um conjunto de regras não escritas nem ditas. Fazendo referência à palavra grega *doxa* (que significa “opinião”), ele considera esse tipo de pensamento e prática social estável, tradicional, por meio do qual o poder aparece como natural.

Tomando como base essa referência, e por se tratar de uma pesquisa com relação de falas, sendo o questionário aplicado pessoalmente, penso que a mesma pode estar também inserida no contexto das trocas simbólicas entre o pesquisador e o pesquisado. O discurso de ambas as partes, minha e dos(as) professores(as), é bem simbólico, à medida que podem receber valores dos lugares em que estão inseridos, pois “[...] as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também de poder simbólico, onde se atualizam as relações de força entre seus locutores e seus respectivos grupos [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 24).

Assim, para não haver ou pelo menos diminuir essa violência simbólica foi necessário fazer uma análise/reflexão dos meus lugares de fala, tais como os descritos na introdução do presente trabalho e, ainda, estabelecer uma relação social de escuta ativa sobre as particularidades de cada professor(a) e suas repostas; entre em seus pontos de vista e seus pensamentos; entre seu *campo* e seu espaço *habitus*; no sentido de haver uma construção positiva sobre as condições objetivas comuns a todos(a) eles(as).

Foi pensando nessas relações que tive a preocupação de tentar dimensionar os riscos e os efeitos que poderiam ser causados na aplicação do questionário, logo no início da pesquisa. Provoquei, então, uma espécie de interação entre eu (pesquisador) e os(as) professores(as) (sujeitos) baseado na troca de estímulos positivos, como exemplos, uma apresentação, a conversa informal, entre outros.

A intensão foi atenuar a dissimetria social que ocorre na maior parte das vezes em que o pesquisador ocupa uma posição social superior à do pesquisado, como foi o meu caso – na ocasião, professor universitário e estudante de doutorado –, no sentido de poder exercer alguma hierarquia quanto ao capital cultural. Nesse

caso, em particular, procurei ocupar, apenas, o lugar de pesquisador e, em alguns momentos, de observador participante.

Pela natureza do estudo e pelos agentes sociais que participaram, compreendo que o número de riscos e de dificuldades foi limitado. A orientação quanto aos riscos considerou que mesmo sendo professores(as) com certo grau de consciência, eu me preparasse para situações imprevistas. Nesse caso, o único risco registrado se deu no momento em que um(a) dos(as) participantes queria se desligar da pesquisa, me tratando de uma maneira desagradável. Com alguma atenção especial, cuidei para deixá-lo(a) à vontade. Isso dependeu largamente da minha habilidade de respeitar e de saber lidar com a situação, resultando em um retorno positivo do(a) participante.

Com relação às dificuldades, apesar das más condições das estradas vicinais de acesso à comunidade, não registrei problemas que poderiam comprometer o estudo. De outro modo, os efeitos negativos, por exemplo, os referentes ao local e ao tempo de coleta dos dados foram controlados na fase inicial da investigação, no tocante a tal possibilidade.

Houve necessidade, para benefício da pesquisa, de algumas alterações no cronograma de trabalho, em função dos/as participantes nem sempre estarem disponíveis nos dias e horários previstos. Por diversas vezes, tive que reprogramar dias e horários para concluir ou iniciar uma entrevista. Essa organização foi necessária para que eu pudesse fazer o estudo mais exequível e propício para as participantes, o seu grupo e eu, o pesquisador.

2.3 Quais foram os instrumentos utilizados

A pesquisa aconteceu através da aplicação de um questionário³⁴ “guiado”, individual, conduzido com cinco questões abertas. Oliveira (2010, p. 83) define o questionário “[...] como técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo [...]”.

³⁴ Além do questionário, segui um roteiro complementar de pesquisa (APÊNDICE C), sendo aplicado ao Diretor e ao Coordenador Pedagógico da Escola.

Outro aspecto importante do questionário consiste na facilidade de poder interrogar um elevado número de pessoas num espaço de tempo relativamente curto. O questionário com perguntas abertas caracteriza-se por interrogações ou afirmações que levam o entrevistado a responder com frases ou orações. No presente caso, as perguntas foram propostas por mim enquanto os/as participantes tiveram a liberdade de se expressarem conforme sua preferência, com base nas questões propostas.

Durante a aplicação dos questionários, basicamente os (as) professores (as) solicitamos os (as) participantes a responderem questões a respeito de suas experiências de formação, atuação, competências e sobre seus desafios no cotidiano escolar, entre outros. Para isso, foram orientados pela ordem das questões – Questionário de pesquisa (APÊNDICE B).

Para garantir a confiabilidade das informações complementares, realizei o registro oral (em um aparelho de áudio) durante a observação participante nas reuniões pedagógicas da escola, as quais, por sua vez me ajudaram no processo de transcrição das informações. Além disso, foram utilizadas anotações em diário de campo. Essas técnicas se tornaram úteis no decurso da organização, análise e interpretação dos dados, sendo compreendidos como meios específicos que viabilizaram a aplicação dos métodos.

Algumas modalidades de pesquisas caracterizam o diário de campo. Dentre elas, existe aquela aborda o diário como modalidade analítica da observação participante, isto é, aquela em que o observador se assegura em aspectos relevantes para depois analisar (ZABALZA, 2004). Nesse caso específico, realizamos anotações de questões que não foram expressas e/ou observadas durante a coleta de dados, por exemplo, datas, nomes, eventos e outros.

Durante toda a pesquisa conseguimos a permissão para o registro de fotografias dos (as) interlocutores (as), dos eventos e de outros espaços da escola. A reprodução pública desses registros foi autorizada por todos (as). No entanto, para não comprometer o anonimato dos (as) participantes, utilizei apenas imagens de espaços da escola. Em se tratando das filmagens realizadas, não permitiram a reprodução pública.

2.4 Técnicas de organização, análise e interpretação dos dados

Além dos momentos de falas e observação, houve o momento da escrita, ou seja, o momento de retratar o discurso do outro; de tornar públicas as informações contidas em cada resposta privada. A etapa da transcrição, que para Bourdieu (2012, p. 10), sugere que: “[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever [...]”, e acrescenta:

Vê-se que a intervenção do analista é tão difícil quanto necessária. Tomando a responsabilidade de publicar discursos (...) (p. 711). O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e construí-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado) onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis [...]. (BOURDIEU, 2012, p. 713).

Nesse sentido, após registrar as respostas dos(as) professores(as) participantes, prossegui com a organização, análise e interpretação desses dados, tendo em mente considerar todos os pontos de vista possíveis, nesse processo, somando-os ao do pesquisador.

No primeiro momento ocorreram as transcrições dos dados obtidos através dos questionários e de outras informações registradas durante a observação participante. Vale lembrar que, nesse tipo de pesquisa, alguns autores asseguram que nas transcrições o nível de detalhes depende das finalidades do estudo. Portanto, as normas gramaticais podem ser seguidas, desde que, no transcrever das falas, o pesquisador tenha habilidade literária de manter o texto escrito fiel à essência dos dados obtidos. Seguindo essa orientação (e por se tratar de docentes), transcrevi as falas na íntegra, mantendo, sempre, a preocupação de seguir as normas gramaticais.

Posteriormente, os dados obtidos foram organizados em categorias de análise, por meio de sua sistematização, de acordo com as orientações de Moreira e Caleffe (2006). Conforme esses autores, essa técnica de organização do conteúdo dos questionários faz uso da classificação dos elementos ou aspectos com características comuns, desde que tenham relação entre si. Essa observação se tornou importante para que eu decidisse sobre os dados que realmente me interessavam, uma vez que a pesquisa gerou um volume expressivo de informações.

As informações classificadas foram transcritas na íntegra, checadas e organizadas em falas contínuas (BOURDIEU, 2012). Depois, essas falas foram tratadas de acordo com outra orientação de Moreira e Caleffe (2006, p. 189), quando eles explicam que:

Nesse estágio da análise, o pesquisador está em posição de considerar as unidades gerais de significado, que são os termos amplos e questões que aparecem frequentemente nas entrevistas [...] As unidades gerais de significado, referem-se à extensão das respostas dadas pelo entrevistado e estão diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 189).

Por meio dessas observações, pude interligar os trechos considerados mais relevantes de cada resposta, possibilitando uma leitura contínua dos dados. A classificação em tópicos seguiu a ordem do roteiro de perguntas utilizado durante a pesquisa. Os trechos de respostas, mais especificamente, que abordavam cada um desses tópicos, foram combinados num grupo categórico. Sistemáticamente organizados, reorganizados e nomeados, esses grupos referentes às mesmas ideias e fenômenos possibilitaram sua integração, pois tinham conteúdos semelhantes e comparáveis. Desse modo, as categorias foram desenvolvidas a partir de conceitos-significados de maior abrangência informativa sobre os elementos investigados.

Assim, foi possível fazer uma descrição sucinta dos aspectos relevantes que seriam levados para minha intervenção na discussão da pesquisa. Os depoimentos e os detalhes observados durante esse processo constituíram o *corpus* da pesquisa.

Na etapa de análise, o foco foi conhecer, primeiramente, suas práticas educativas e desafios do cotidiano escolar, buscando decifrar através das respostas dos(as) professores(as) os signos impressos nesse universo particular – a escola quilombola. No segundo momento, foi realizada a identificação dos elementos da pesquisa, temas e relações em comum, por meio dos quais foi possível identificar cada um dos sujeitos-professores(as) e suas áreas de conhecimento, fazendo uso de seus respectivos depoimentos.

A partir dessas etapas, pude construir minhas interpretações, fazendo novos questionamentos acerca de como poderia pensar essa análise a partir das falas deles(as) e também de outros(as) professores(as) e, por fim, foi realizada a textualização das informações a partir da interpretação dos dados organizados, sendo apresentada, nesse estudo, em categorias de análise.

Ao final desse processo, as informações coletadas foram entregues para que os/as participantes conferissem as transcrições e interpretações antes de sua publicação. Isso foi importante para maximizar a confiabilidade do estudo junto à Instituição proponente da pesquisa e, principalmente, junto aos colaboradores(as) (MOREIRA, CALEFFE, 2006). Os dados obtidos, as discussões e as inferências teóricas a respeito das análises e interpretações serão apresentadas no capítulo 4.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR EM BREJÃO DOS AIPINS: HISTÓRIAS, ATORES, CENÁRIOS E RESISTÊNCIA

Neste capítulo, analiso a Educação Escolar na comunidade quilombola de Brejão dos Aipins. Trata-se de um percurso pelos aspectos históricos, lembrando nomes; cenários da organização escolar; processos educativos; ressignificações e a resistência dos moradores pela permanência da escola na comunidade. Tais questões tornaram-se importantes para que essa comunidade pudesse ter acesso à educação formal até os dias atuais.

Parte das informações, descritas aqui, foram coletadas numa perspectiva histórico-social, também durante minha pesquisa de mestrado. Nesse sentido, transcrevo-as, no presente trabalho, com o intuito de contextualizar, de modo mais amplo, a realidade educacional aplicada ao grupo dos participantes, contribuindo assim com as minhas interpretações em relação ao que foi pressuposto e problematizado nesse estudo.

Sei que existe uma demanda antiga da educação brasileira, no sentido de desvelar e expandir o conhecimento sobre a cultura e as populações negras no Brasil, conforme previsto pela alteração da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, juntamente com as Leis nº 10.639 (2003) e nº 11.645 (2008). Considero que tais questões tornaram oportuno o estudo sobre o processo de escolarização em Brejão dos Aipins, uma vez que sua história não está separada da História da educação no Brasil.

3.1. Processos educativos do tempo passado

Considerando que as experiências de aprendizagem ocorrem independentes do processo de escolarização (BRANDÃO, 1993), pode-se dizer que em Brejão dos Aipins os processos educativos vividos pelos moradores mais velhos foram constituídos pela educação não formal, assim como nos conta Dona Elça Maria, hoje com 82 anos:

Olha moço, aqui não tinha escola, nem energia, não tinha televisão, rádio, nada disso [...] O divertimento da gente de noite era uma reza, uma festa de batuque, de reis, tudo lá no Suçupara [...] Nos aprendíamos, assim, na hora das brincadeiras, ouvindo nossos pais a contar as histórias dos mais

velhos, e assim vai [...]. (DONA ELÇA MARIA: informação verbal, citada por NUNES, 2018, p. 59).

Por esse relato, é possível constatar que as crianças aprendiam com os mais velhos, no cotidiano da casa e na convivência com as outras pessoas, por meio da transmissão dos seus costumes. Esse sistema de transmissão cultural era desempenhado, principalmente, pela família, funcionando sem formalidades pedagógicas e curriculares; entretanto, eram aproveitadas como recurso educativo, sendo também base de reprodução da história e da cultura local. Tal processo educacional funcionou por mais de um século e meio nessa comunidade.

Por volta da década de 1960, a partir da mobilização de algumas famílias, foram introduzidos os primeiros sinais de educação escolar na comunidade. Nesse período, foi contratada uma pessoa que conhecia um pouco da linguagem escrita, da leitura e da matemática (sabia contar) para ensinar às crianças. Dona Andreлина Leite da Silva, hoje com 80 anos, lembra que esse primeiro professor foi o Seu Teodoro Fone:

O Teodoro Fone era meu parente, as pessoas diziam que ele era bom professor. Eu chorava de vontade de ir pra essa escola, mas meu pai num dexava [...] Naquela época, tinha que pagar com alguma coisa [...] Só que ele não deixava também que era pra eu não escrever bilhete. O tempo passou e eu só vim estudar numa escola chamada Mobral [...]. (ANDRELINA LEITE DA SILVA, 70 anos: informação verbal, citada por NUNES, 2018, p. 61).

As aulas particulares, citadas pela moradora, funcionavam na casa do pai desse professor, o Senhor Antônio Calisto. Nessa casa, funcionava uma espécie de escola multisseriada, composta por uma sala de aula única, bastante pequena, na qual eram atendidos cerca de 20 alunos, porém, apenas os que as famílias podiam pagar. Os equipamentos utilizados eram compostos por uma mesa grande, que todos usavam para colocar o caderno e dois bancos nos quais se sentavam todos os alunos e o professor. Quanto aos recursos didáticos, existiam apenas o lápis e a cartilha do ABC. A remuneração do professor, paga pelos pais, era feita com alimentos, conforme a descrição dos moradores, sendo eles: arroz, feijão, milho, farinha, tapioca e animais (porco, ovelha e galinha).

Após dois anos de funcionamento, essa sala de aula, que antes ficava na casa do Seu Antônio Calisto, passou a funcionar na casa da Senhora Eliza Nunes

Catuaba – uma segunda professora que fez parte da terceira geração de moradores da comunidade. Ela sabia ler e escrever, por isso passou a trabalhar como professora na comunidade. Durante minha pesquisa de mestrado entrevistei uma antiga moradora, também professora na comunidade, que afirma ter sido aluna nessa escola. Segundo ela, as metodologias de ensino eram baseadas na repetição das letras e na resolução das quatro operações matemáticas (de conta): adição, subtração, multiplicação e divisão. Os alunos eram obrigados a ler, escrever e a contar. A disciplina era baseada na punição por meio da palmatória. Ela conta, ainda, que os castigos eram “duros” e aqueles que não conseguiam aprender tinham que se ajoelhar em pedrinhas ou, em outros casos, apanhar, pois o professor podia substituir o pai em caso de punição. Havia casos em que os alunos chegavam a ser colocados de castigo por mais de um dia.

As lembranças desse espaço escolar, do seu mobiliário (um banco de madeira não lapidada) e os materiais didáticos utilizados nas aulas ainda estão bastantes presentes na memória dessa professora. Na visão dela, as metodologias de ensino eram duras e violentas para com os estudantes, pois muitas crianças se evadiam por não suportarem os castigos aplicados e por não conseguiam aprender. Como não havia divisão de séries, aqueles que iam aprendendo a ler ou fazer um bilhete já podiam se afastar da sala de aula.

Ferro (1996), ao explicitar o modelo de educação escolar sistematizado no Piauí, nesse período, descreve que era um modelo orientado pelo Estado, orientado pela fragmentação do ensino, baseando-se na aprendizagem da leitura e da escrita. O trabalho professoral era movido pela vocação – considerada o norte profissional. O fluxo de professores era muito pequeno, por isso as turmas eram heterogêneas e funcionavam em um único espaço e/ou turno, sendo bastante comum o uso dos castigos físicos como medida disciplinar. Enfim, a prática escolar era de caráter mais provisório do que pedagógico.

Foi nesse contexto que, no ano de 1954, veio para o Brejão dos Aipins um professor, cujo nome os moradores não se lembram, oriundo da cidade de Bom Jesus, Piauí, município ao qual a comunidade pertencia nesse período. Segundo eles, esse professor tinha uma vocação e um conhecimento bem mais elevado do que os outros da comunidade, oportunizando novas aprendizagens para os alunos. A remuneração desse profissional era paga pelo Órgão Municipal de Educação, atual Secretaria Municipal de Educação de Bom Jesus; contudo, as aulas

continuavam ministradas numa pequena sala cedida pela professora Eliza – uma das moradoras da comunidade.

No ano de 1967, foi criado no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), pela Lei nº 5.379/1967, o qual, ao ser disseminado pelo país, chegou um ano depois (1968) em Brejão dos Aipins. Alguns jovens e adultos da comunidade tiveram acesso à leitura e à escrita, até então restrito às crianças. Segundo Dona Andreolina Leite, de 78 anos, as aulas desse movimento aconteciam uma vez por semana com um professor que vinha da cidade de Redenção-PI. Esse movimento, gerido pela Prefeitura de Redenção, durou somente cerca de um ano na comunidade, inviabilizado, segundo disseram à moradora, por questões de ordem financeira.

3.2 A escola “oficialmente” chega à comunidade

Por meio de um olhar atento para a historiografia da educação escolar brasileira, pode-se perceber, cronologicamente, a constituição de um sistema educacional excludente, mantido desde o período Colonial, para atender, de fato, aos interesses econômicos – e até o presente momento aos interesses capitalistas.

No caso específico da população negra, conforme apresento no capítulo 1 do presente trabalho, os modelos de organização escolar, excludentes, apresentam marcas profundas de sua situação educacional, uma vez que por muito tempo o Estado negou o acesso à escola para essa parcela da população. O motivo, conforme registro histórico esteve associado ao resultado do processo de escravidão vivido não só pelos negros, mas também outros por grupos sociais (índios, pobres, mulheres, etc.), todos explorados e marginalizados ao longo de um movimento histórico, com raízes profundas no colonialismo europeu, que os vetou e, ao mesmo tempo, criou um estado racista, segregacionista e discriminatório que traz até hoje consequências na promoção de suas cidadanias e sociabilidades.

Apesar de não estarem claramente estabelecidas às relações interétnicas entre brancos e negros em cada modelo organizacional do passado, pode-se observar que, no âmbito das entidades educacionais, as escalas de valores prevaleciam, desde o momento em que o aparelho ideológico da religião dominava até os atuais contextos da sociedade capitalista.

Portanto, mesmo com o fim da escravidão, em 1888, a população negra não deixou de ser excluída do processo de escolarização. O pós-abolição e a Proclamação da República, em 1889, consolidaram no Brasil, logo de início, um modelo social baseado nos ideais do liberalismo econômico e político. Nesse contexto, o negro deixou de ser ferramenta de trabalho para ser mão de obra assalariada, passando, na teoria, a ter direito à cidadania. Porém, a sociedade e as leis continuavam na manutenção do preconceito racial, de tal maneira que o negro era impedido de frequentar vários ambientes dos quais os brancos tinham livre acesso, principalmente as escolas, locais favoráveis à reprodução desse modelo de sociedade e de suas relações de poder.

A escola, nesse período, era vista como uma aliada política capaz de consolidar o desejo de um país com desenvolvimento econômico igual aos países europeus. Como lembra Souza (1998), o movimento de renovação da escola primária empreendida pelos primeiros governos republicanos no Brasil teve grande significado político, social e cultural, não só pela difusão da democratização da leitura para pobres e pretos e demais pessoas do meio popular, mas pelo seu comprometimento para com os ideais republicanos, europeus e, principalmente, com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira.

O caso de Brejão dos Aipins demonstra esse cenário de “democratização do país”. Os primeiros sinais de educação formal, como política pública para os jovens e adultos da comunidade, só chegaram no ano de 1968, ou seja, 70 anos após a abolição, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado pela Lei nº 5.379/1967. A finalidade do MOBRAL, segundo os antigos moradores, era ensinar a leitura e a escrita para eles, porém, o movimento só durou um ano, tendo como justificativa para o término a falta de recursos financeiros, diz uma moradora.

Somente no ano de 1971, após quase um século da abolição oficial da escravidão, a escola chegou “oficialmente” a Brejão dos Aipins. Naquele ano, foi construído um prédio próprio com duas salas de aula e um pequeno pátio. Essa escola recebeu o nome de Escola Rural “Filomena Nunes”, em homenagem a uma líder comunitária e doadora do terreno no qual foi construída a escola. A primeira professora a lecionar nessa escola se chamava Albertina Mariano, originária da localidade Piripiri, zona rural do município de Bom Jesus. Segundo informações de moradores, essa professora, com qualificação em nível de 4ª série, chegou a se casar com um dos moradores e ficou atuando como professora por muitos anos,

lecionando para crianças, ainda nas primeiras séries. Sua remuneração era paga pela Prefeitura Municipal de Redenção Gurguéia-PI, não se sabendo ao certo se em dinheiro ou alimentos.

Figura 6 – Antiga fachada da Escola Rural Filomena Nunes.

Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Alguns anos mais tarde chegaram outros professores, também com a qualificação em nível de ensino primário. Como os alunos não recebiam incentivos, somada às diversas dificuldades para estudar, os índices de evasão eram enormes. Além disso, se tratava de uma comunidade de difícil acesso, pois a escola era isolada e carente de outros(as) servidores(as) administrativos e apoio pedagógico. Naquele contexto, não havia prática de formação de docentes e, portanto, aqueles estudantes que terminavam a 4ª série do antigo primário já podiam ser professores. A fala a seguir faz referência a essa condição:

A gente não tinha acesso aos níveis maiores de escolaridade. O aluno que concluía a 4ª série e não tinha como ingressar no ginásio, que só existia lá na cidade, ou parava de estudar, ou, se fosse do lado do prefeito, ficava sendo professor aqui na comunidade. Os professores que conseguiam ir mais adiante, são porque saíam da comunidade para estudar na cidade e/ou fizeram o Logos, como foi meu caso, um programa do governo que funcionava na época, tipo semipresencial [...]. (H.A.C. informação verbal apud NUNES, 2018, p.62).

O Logos I e II eram projetos de formação de professores leigos, do Governo Federal em parceria com os estados; seu objetivo era a formação de professores em curto prazo, em nível de magistério – antigo 2º grau –, para atuarem nas séries iniciais, principalmente nas escolas rurais nas quais havia maior demanda. No Piauí, os Logos I e II existiram por mais uma década, formando muitos profissionais em todas as cidades do estado. Em Brejão dos Aipins, alguns dos professores que passaram pela escola da comunidade obtiveram um grau de formação mais elevado por intermédio desse projeto.

Em 1994, a Escola Rural Filomena Nunes foi ampliada com mais uma sala de aula. Depois, na administração municipal seguinte (1997), foi realizado o primeiro concurso municipal, por meio do qual essa escola pode receber professores e também a primeira diretora – a professora Hercília Catuaba. Em 2002, foi ampliado o nível de oferta de escolaridade até o ensino fundamental completo.

Esse momento representou uma oportunidade para os habitantes de Brejão dos Aipins, uma vez que muitos alunos, entre jovens e adultos que haviam parado seus estudos, voltaram novamente à escola. Com isso, elevou-se o número de estudantes em cerca de 20%, além da quantidade que a escola atendia antes, demandando uma ampliação da escola e resultando na construção de mais salas de aula, banheiros, secretaria, cantina, incluindo o aumento do número de professores.

Em 2005, a direção foi assumida pela professora Maria Benedita Barbosa (filha da comunidade). Nesse mesmo ano, uma grande felicidade foi vivida pelos moradores de Brejão dos Aipins em relação à escola: a festa de conclusão da primeira turma de ensino fundamental, resultando numa belíssima solenidade. Esse evento, segundo os moradores, marcou a história da educação na comunidade, principalmente para os pais de alunos, pois o fato de seus filhos concluírem a 8ª série representou uma grande conquista, uma vez que havia expectativas de que não pudessem chegar até esse nível de ensino.

No momento atual, a escola Filomena Nunes possui cinco salas de aula (duas improvisadas), uma sala de direção, outra de professores, uma cantina com depósito de 2m² e dois banheiros; não há área construída para atividades recreativas. As crianças da Educação Infantil (maternal, Jardim I e II) e de idades diferentes estudam numa mesma sala, tendo um mesmo professor; não há laboratório de informática, internet ou outro espaço para o uso de tecnologias de ensino. Também

não há biblioteca para os alunos – os livros de apoio ficam empilhados na sala dos professores.

Figura 7 – Fachada atual da escola Rural Filomena Nunes (2018).

Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Essa escola funciona como escola-núcleo, sendo frequentada pelos moradores da localidade e de outras comunidades circunvizinhas; possui cerca de 200 alunos matriculados de três a 16 anos de idade, distribuídos na Educação Infantil e no ensino fundamental de 1º ao 9º ano (CENSO ESCOLAR, 2019); funciona nos turnos matutino e vespertino; possui um quadro de 22 professores, um diretor e um coordenador pedagógico e outros quatro funcionários destinados à limpeza e ao preparo da alimentação. Do total de professores, 30% não são efetivos na rede municipal de ensino, somando, ao todo, 14 homens e oito mulheres; desse total, apenas cinco são moradores da comunidade.

Figura 8 – Crianças, estudantes de Brejão dos Aipins.

Fonte: Arquivo do autor, 2018.

Uma parte desses alunos (oriundos das comunidades circunvizinhas) é atendida pelo transporte escolar municipal. Embora a infraestrutura do prédio consiga comportar todos os alunos matriculados, ela ainda é bastante precária no que diz respeito às condições físicas e materiais de segurança, lazer, higiene, recursos tecnológicos, entre outras.

3.3 A Escola Rural Filomena Nunes como instituição quilombola

O reconhecimento jurídico das comunidades remanescentes de quilombos tem início com a promulgação da Constituição de 1988, através do art. 68 da ADTC, no qual o termo “remanescente” passa implicar a favor de seus diretos territoriais e culturais. Já no caso educacional, em âmbito jurídico, as escolas quilombolas passaram a ser regulamentadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, instituídas pela Resolução CNE/ CEB nº 08/2012³⁵, passando a integrar as políticas

³⁵ A questão tratada nessa resolução já constituía tema de discussões da Conferência Nacional de Educação ocorrida, em 2010, e do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação com a decisiva participação da Confederação Nacional de Articulação

públicas que instauram o direito à preservação das formas específicas de viver e de pensar o mundo, de seus modos próprios de reprodução cultural e de produção econômica, entre outros.

Tais diretrizes foram elaboradas a partir de uma série de discussões por um coletivo de professores(as), iniciadas ainda na década de 1980. Assim, determinando que a *Educação Escolar Quilombola* ocorresse no âmbito das instituições inseridas nas próprias comunidades, com atendimento governamental de forma diferenciada, tanto em termos financeiros como pedagógicos. As três perspectivas previstas são: as implicações no modelo de gestão escolar e nos sistemas de ensino; na relação da escola-comunidade; inserção da temática-quilombola como dispositivo curricular, tendo como foco o reconhecimento e a valorização da cultura e da especificidade étnico-cultural de cada uma delas.

No caso de Brejão dos Aipins, o reconhecimento oficial como comunidade quilombola ocorreu no ano de 2011, com a certificação de autodefinição emitida pela Fundação Cultural Palmares; antes disso, em 2005, a comunidade já dava sinais de que deseja ter uma escola diferenciada, ou seja, que atendesse às necessidades locais. Assim, por solicitação dos moradores, a escola Rural Filomena Nunes foi incluída no Censo Escolar como escola situada em área quilombola.

A partir de então, essa entidade passou a contar, inicialmente, com os recursos diferenciados do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE/Quilombola), instituído pela Resolução FNDE nº 24/2005. A visão sobre o campo pedagógico também passou por uma leve mudança, visto que, por orientação do Conselho Estadual de Educação, em 2007, foi reformulada a proposta pedagógica da rede municipal de ensino, sendo pensada algumas adequações ao currículo escolar de Brejão dos Aipins, considerando, na época, o pouco embasamento teórico a respeito das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnicas Raciais (DCRER).

A referida escola é um pleno exemplo de que apenas o reconhecimento de uma identidade étnica não é o bastante. Sendo uma das poucas políticas

das Comunidades Quilombolas (CONAQ). Assim, como modalidade de ensino, a Educação Escolar Quilombola já havia sido estabelecida no âmbito da Educação Básica por meio da Resolução CNE nº 4/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Com essa regulamentação, ao longo de dois anos, foi estabelecido um processo de discussão impar para a elaboração das Diretrizes, sendo detalhado no Parecer CNE/CEB nº 16/2012.

quilombolas já implantadas na Escola Rural Filomena Nunes, vê-se a intensa alegria por parte dos moradores dessa comunidade, mas também o desejo de que possam vir outras mais para que realmente a educação quilombola venha a atingir seus verdadeiros propósitos na comunidade.

A estruturação de uma educação quilombola desejada pelos moradores está relacionada, tanto a condições materiais quanto a formação dos(as) profissionais de educação nelas envolvidos(as). Conforme citado, as ações desenvolvidas no campo da educação para essa população devem voltar-se para o reforço dos vínculos socioafetivos das novas gerações para com a comunidade.

Em síntese, a escola em Brejão dos Aipins ainda tem um longo caminho a percorrer, embora a mesma tenha tentado se constituir no cenário local, mesmo frente aos desafios existentes, desde as condições de acesso, ainda precárias, até o modelo de educação que não atende completamente à demanda que é histórica. Para os moradores, ter uma escola identificada como quilombola é um privilégio, um sonho realizado, uma vez que essa presença favorece seu legado, o qual remonta a própria identificação da comunidade, como diz Dona Domingas (com 89 anos), “[...] um primeiro passo já foi dado, agora, é buscar as outras melhorias [...]”.

3.3.1 A gestão, a organização escolar e o trabalho pedagógico

As escolas do meio rural brasileiro, de um modo geral, apresentam inúmeros problemas de ordem estrutural, sendo o maior deles relacionados a sua organização administrativa e pedagógica amparada no modelo urbano de educação, o qual, necessariamente, não computa a enorme relevância de sua existência.

Ao longo da história das políticas públicas educacionais no Brasil, os espaços urbanos tiveram prioridade de atendimento, tanto em infraestrutura escolar quanto em serviços de aprendizagem em relação ao campo. O rural, tratado por muito tempo como lugar “atrasado”, passou a ser visto por “certos grupos sociais” sem necessidades de financiamento e inovações pedagógicas.

Na atualidade, a valorização da escola do campo tem se tornado algo importante, uma vez que nesse espaço vivem famílias com histórias de ocupações antigas, composta por uma população rural diversificada, a qual inclui quilombolas, pequenos proprietários ou posseiros, inclusive alguns bastante tradicionais como é o caso dos moradores da comunidade Quilombola de Brejão dos Aipins, localizada no

município de Redenção do Gurgueia, o qual, conforme registro histórico estão instalados nessa região há mais de dois séculos.

A análise da trajetória social dessas populações revela pessoas de origem escrava/rural/agrícola/assentada, como exemplo, agricultor(es) ou lavrador(es), expressando, em sua maioria, visão positiva da vida que levam nos dias atuais (se comparada aos próprios pais); também revelam expectativas positivas no que se refere à possibilidade de melhorar sua própria situação na atividade agrícola, tendo como apoio as aprendizagens escolares, por meio da especialização ou da diversificação de sua produção.

Para essas populações, as contribuições da educação para o meio rural estão associadas à sobrevivência, à manutenção da família e da cultura étnica e também como fonte de trabalho e garantia de emprego, os quais, em sua maioria, sinalizam a produção de alimentos para pessoas e animais; a ocupação dos mais jovens; a manutenção das atividades culturais das comunidades, entre outros.

Motivado pela situação de precariedade na qual as escolas do campo têm enfrentado ao longo dos tempos e em se tratando de uma pesquisa no contexto dessa realidade, tive a preocupação inicial de fazer um mapeamento das estruturas administrativas, pedagógicas (entre outros) da escola quilombola pesquisada durante a já citada coleta de dados.

Especificamente, no caso da Escola Rural Filomena Nunes, suas atividades escolares estão contempladas pelo calendário letivo anual elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Redenção do Gurgueia, Piauí. Algumas dessas atividades compõem a rotina de Brejão dos Aipins, seja nas festividades religiosas, seja no ciclo de outras atividades folclóricas da comunidade. Um exemplo é a tradicional festa de *Todos os Santos* que acontece todos os anos, no mês de outubro, na comunidade. Período em que a escola interrompe todas as outras atividades para participar do evento.

O calendário letivo é constituído de 200 dias, complementados a outras atividades extraclases, tais como trabalhos de campo, aula passeio (quando há). A escola tem seu Regimento e Projeto Político Pedagógico (PPP) vinculados a Secretaria Municipal de Educação, órgão maior, responsável pelo gerenciamento da demanda escolar local. Esse gerenciamento prevê a elaboração e o acompanhamento do calendário letivo; a lotação de profissionais nas unidades escolares; o fornecimento de materiais de apoio e da merenda escolar, incluindo a

organização do currículo, da avaliação e do planejamento das escolas da rede municipal.

O quadro gestor interno da Escola Rural Filomena Nunes é composto de um diretor (que responde pelas questões administrativas da escola) e um coordenador pedagógico (que responde pelas questões pedagógicas), ambos residem na cidade. Conforme o organograma funcional da escola (*Ver Quadro 3*), a estrutura hierárquica está organizada no seguinte formato:

Quadro 3 – Organograma funcional da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor, conforme PPP da escola.

A organização escolar em Brejão dos Aipins se orienta pela hierarquização funcional, conforme indicado no organograma apresentado no *Quadro 3*. A SME é o órgão maior da Educação, responsável pelo gerenciamento do quadro de escolas da rede municipal. O Conselho Escolar é o órgão maior da escola, formado por pais de alunos, professores e funcionários administrativos, pois compete a ele deliberar sobre os assuntos relativos ao ensino e suas demandas, além de fiscalizar os recursos financeiros destinados à sua manutenção.

As funções de direção e coordenação pedagógica são nomeadas de acordo com a legislação vigente da educação municipal. Compete à função do diretor, além das questões burocráticas (expedir documentos, entre outros), dinamizar o fluxo de informações entre a SME e a escola; cumprir e fazer cumprir as disposições legais, as determinações de órgãos superiores e as constantes no regimento interno. Quanto à coordenação pedagógica, sua principal função é conhecer e acompanhar

a execução da Proposta Político Pedagógica da SME e a da escola; orientar e acompanhar mensalmente os professores na realização do planejamento didático das atividades educativas.

Apesar de existir um Conselho Deliberativo – configurado pela participação de pais, mestres e outros integrantes de forma direta nas reuniões –, considero que o modelo de gestão ainda não é democrático, pois, segundo se observa, este não funciona adequadamente, visto que a maior parte das decisões estão centralizadas na figura do Diretor e nas orientações da SME.

A “Gestão democrática”, enquanto organização escolar, está pautada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no capítulo referente à Educação, no qual são apresentados os princípios pelos quais será ministrado o ensino público: inciso VI, do art. 206. Essa característica é também retomada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) e na Lei nº 10.072/2001 que estabelece o Plano Nacional de Educação.

Segundo Gracindo (2006):

Democratização da educação [...] configura-se como uma postura que, assumida pelos dirigentes educacionais e pelos diversos sujeitos que participam do processo educativo, inaugura o sentido democrático da prática social da educação. Com isso, a Educação do Campo necessita de mais escolas; de uma educação de qualidade que garanta a permanência, com sucesso para todos; e precisa de uma organização escolar que se desenvolva como exercício de cidadania: de uma gestão democrática. (GRACINDO, 2006, p. 41).

Compreendo que numa gestão democrática seja imprescindível a participação efetiva e consciente dos sujeitos envolvidos, bem como a deliberação de ações decisórias por parte do coletivo, visto que: “A existência de uma está condicionada a outra [...]” (SILVA, 2011, p. 6). Assim, não se pode conceber a existência de uma gestão democrática em Brejão dos Aipins, sem que haja decisões coletivas, com a participação de todos os segmentos locais, e ações não concentradas somente na figura do Diretor e das instâncias superiores. Ocorre, nesse caso, que o Conselho Escolar não tem participação opinativa, muito menos decisória nos atos escolares, ou seja, não se torna partícipe das ações propostas pelas instâncias maiores.

O Conselho Escolar precisa, de fato, ser deliberativo (como consta no *Quadro 3*), ou seja, atuar com a participação efetiva da comunidade para as tomadas de decisões por meio das quais representantes locais e associações comunitárias possam também participar. É esse o sentido pelo qual se chama *Conselho*

participativo, uma vez que visa ação conjunta, “[...] e coloca toda a comunidade escolar para dialogar [...]” (SILVA, 2011, p.7).

Atualmente, Brejão dos Aipins caminha para o reconhecimento da sua ancestralidade; de seu território e de sua identidade coletiva. Por isso, considero que alunos(as) e professores(as) precisam, usualmente, ser acolhidos(as) como estratégia de participação na vida dessa comunidade e também de superação das condições adversas de ensino, pois seu perfil socioeconômico e sua condição de comunidade quilombola e rural os deixam em desvantagem com relação à cidade.

Quando a organização do atendimento aos alunos(as), vejamos o *Quadro 4*:

Quadro 4 – Organização do atendimento da Escola Rural Filomena Nunes.

Município Redenção do Gurgueia – Piauí					
Escola Rural Filomena Nunes					
Número de turmas	Média por turma	Turma	Tipo	Turnos	Níveis de Ensino
10	20	Regular	Multisseriada	02	Educação infantil Ensino fundamental completo

Fonte: INEP/SME (2018).

O *Quadro 4* apresenta a organização do atendimento aos alunos nessa escola, sendo a média de 20 por turma; a estrutura escolar se dá de forma homogênea, com classes funcionando normalmente, por ano e faixa etária de idade e série sequencial; há caso de multisseriação nos anos iniciais, com duas séries e faixas etárias de idades diferentes em uma mesma turma. O atendimento pedagógico dessa classe multisseriada é próprio e específico para a demanda de alunos.

Segundo o IBGE (2010), as taxas de escolarização no município de Redenção do Gurgueia são de 97,9%, indicando que, nessa cidade, na faixa de seis a 14 anos, quase 100% das crianças encontram-se matriculadas nas escolas. Em Brejão dos Aipins, esse percentual pode ser ainda maior, uma vez que durante a pesquisa não registrei casos de crianças nessa faixa etária fora da escola. Por outro lado, estima-se que o atraso escolar (distorção idade-série), aproxima-se dos 35% dos estudantes da Escola Rural Filomena Nunes.

Redenção do Gurgueia está entre as cidades economicamente mais pobres do Estado do Piauí, indicando que o direito à educação tem sido assegurado de forma desigual entre as áreas rurais e urbanas do Município. Aliás, essa

desigualdade, ao que tudo indica, se dá de forma geral no país. Nas áreas rurais do Brasil, segundo o INEP, em 2016, os índices de repetência nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º) chegaram a 12,4% (11.029 alunos) e os de evasão a 1,9% (1.694 alunos); nos anos finais (6º ao 9º), o de repetência 13,1% (6.894 alunos) e evasão 5,1% (2.703 alunos).

Os índices de defasagem na transição de uma série para outra (a repetência) são relativamente altos na Escola Rural Filomena Nunes, principalmente quando comparados aos da área urbana, chegando a 23%, no total. O problema é mais acentuado na evasão (desistência), observada, principalmente, na transição do final do ensino fundamental para o médio, 20,1% (bastante alto). Esse índice se deve, na maioria dos casos, devido a situação da transferência dos estudos do campo para a cidade, visto que na comunidade não existe a oferta do ensino médio.

Vejo que os problemas de ordem estruturais nas escolas rurais, de modo geral, muitas vezes geram problemas pedagógicos, particularmente no que concerne à qualidade do ensino e às relações do currículo com a própria cultura local. A falta de investimento reflete diretamente no trabalho docente, no andamento escola, trazendo consequências significativas para a aprendizagem dos alunos, motivo pelo qual o índice de rendimento encontra-se elevado em alguns desses lugares.

Um levantamento feito durante a pesquisa, junto a Coordenação Pedagógica da Escola Rural Filomena Nunes, tendo como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) da rede municipal, descreve a organização do ensino da seguinte forma:

Quadro 5 – Organização do trabalho pedagógico na Escola Rural Filomena Nunes.

Escola Rural Filomena Nunes			
Documento/ Organização	Currículo	Planejamento	Avaliação
Proposta Político Pedagógico (PPP)	Seriado por área de conhecimento	Reuniões coletivas; mensais	Somativa; classificatória mensais

Fonte: PPP/SME (2018).

A estrutura e o tempo pedagógico na Escola Rural Filomena Nunes foi organizado em conjunto com a rede municipal de ensino. A rotina das atividades prevista no PPP é composta por orientações sobre o currículo da escola, dividido por

série e área de conhecimento, pela forma de planejamento (mensal) e pelo tipo de avaliação (somativa e classificatória).

Os primeiros passos dessa Escola – no sentido da construção de um Projeto Político Pedagógico fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNRER, 2004) e nos princípios da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) –, se deu no ano de 2007, logo após a realização da formatura da 1ª turma de 8ª série. Nesse período, essa Escola recebeu sua primeira equipe de coordenadores pedagógicos para atuar junto aos trabalhos gerais da SME.

A presença permanente da coordenação pedagógica, nessa Unidade, trouxe a reflexão sobre a demanda que elencava os princípios que orientaram a implantação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar das crianças e jovens de Brejão dos Aipins. No mesmo período, veio à implantação do ensino fundamental, com duração de nove anos, orientado pela Lei nº 11.274/06, que alterou a Lei nº 9.493 (BRASIL, 1996), que trata em seu art. 32 sobre: “O ensino obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade [...]” (BRASIL, 2006).

Tais mudanças, pelo que observei, se tornaram marcantes e significativas para possibilitar uma melhor aprendizagem escolar aos estudantes, bem como para os professores refletirem à luz da experiência didático-pedagógica nessa comunidade, antes não oportunizada.

No caso do currículo, a Escola Rural Filomena Nunes ainda não foi provocada por novas transformações. Desde que foi fundada, sua organização curricular se dá de forma compartimentada, por séries e áreas de conhecimentos específicos, tendo a disciplina como base para a aprendizagem.

Nesse campo, os conhecimentos preconizados pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNRER) estão contemplados no currículo da escola, porém, são tratados de forma superficial por grande parte dos professores, muitas vezes isolados da realidade local e por sua condição temporária.

O modelo de planejamento mais comum acontece através de reuniões ou encontros coletivos mensais, nos quais o Coordenador reúne todos os(as) professores(as) da escola, uma vez a cada mês, durante o ano letivo, para selecionar os conteúdos e as atividades a serem trabalhados(as) no período correspondente ao mês. Na maioria das vezes tais planejamentos são realizados na

cidade junto ao coletivo de professores das escolas urbanas; outras vezes é realizado junto aos supervisores de ensino na sede da SME.

Quanto à avaliação na Escola Rural Filomena Nunes, pude registrar a existência de dois tipos: somativa e classificatória, sendo ambas comuns a todas as disciplinas ou área de conhecimento do currículo escolar. Entendo como somativa, porque é realizada mensalmente e sempre ao final de cada unidade de ensino; e classificatória, porque visa à promoção dos alunos de uma série para outra, tendo como parâmetro de aprendizagem a nota obtida no exame mensal. Além das provas escritas, são aplicados os chamados “trabalhos extraclases”, também considerados atividades avaliativas complementares ou de recuperação mensal da aprendizagem.

Há ainda as recuperações semestrais realizadas ao final de cada semestre (julho e dezembro), as quais acontecem por meio de provas escritas classificatórias e com a finalidade de promoção ou retenção do aluno na/da série em que estuda. A elaboração dessas avaliações fica por conta de cada professor (a) que, normalmente, recebem auxílio do coordenador na preparação das mesmas.

De modo geral, as maneiras de avaliar dos professores dessa escola não apresentam variações entre o coletivo docente ou até mesmo em relação aos da cidade. Observei que os aspectos quantitativos ainda se sobrepõem aos qualitativos, visto que, na hora de avaliar, os alunos dão maior relevância a seus desempenhos nas provas escritas. Por isso, há uma demanda quanto ao processo de avaliação adotado nessa escola, necessitando ser pensado por meio de procedimentos flexíveis e atitudes de respeito às especificidades locais.

De modo geral, a organização do ensino em Brejão dos Aipins ainda está alheia aos sujeitos socioculturais que vivem nessa comunidade. Apesar de contar com um PPP construído pela rede de ensino e elaborado com base em orientações legais, na prática, não se constata o que prevê o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, versando sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola, bem como a Lei nº 10.639/2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. Assim, imagina-se que os envolvidos no processo de escolarização (professores e gestores) podem apresentar um pensamento e uma rotina orientados e influenciados pela estrutura escolar (currículo, planejamento, avaliação) vigente.

3.3.2 O currículo em vigência e o ensino-aprendizagem

A elaboração e a implementação do currículo da Escola Rural Filomena Nunes, ocorreu, tradicionalmente, a partir de diretrizes e normas gerais provenientes de orientações legais e de departamentos governamentais ligados à educação municipal. Apesar de existir orientações para que cada escola possua suas especificidades e autonomia na construção e interpretação de seu currículo, em Brejão dos Aipins o currículo vigente é o mesmo de outros, fragmentado por séries e disciplinas isoladas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico Raciais, fundamentadas, na Lei nº 10.639/2003, bem como as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) chamam atenção para que o currículo, especificamente, nessas escolas, seja próprio, com o objetivo de contribuir para a construção das identidades culturais dos alunos nas comunidades na qual a mesma está inserida. Assim, trata-se de um currículo que envolva uma diversidade de contextos, desde as questões jurídicas, sociais até a cultural.

Para Sacristán (1998, p. 15), “[...] o currículo é uma determinação da ação e da prática, assim como o são as valorizações sobre o que é cultura apropriada [...]”. O autor explica que,

[...] o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam [...]. (SACRISTÁN, 2000, p.15-16).

Compreendo que seja por meio dessa prática que se define o sujeito e a sociedade que se quer ter, pois é através dos modelos e das propostas curriculares das escolas que se determina o que fazer e para quem fazer ou o que se deixa de fazer. No caso da Escola Rural Filomena Nunes, a prática curricular se constitui em uma dessas propostas em que estão selecionados os conteúdos (matérias escolares), cuja transmissão se dá de maneira sistemática durante as aulas

ministradas pelos professores(as), sendo agrupados em torno das séries letivas e de pré-requisitos preestabelecidos pela normativa escolar.

Esse modelo de proposta, na maioria das vezes, separa, compartimentaliza, isola e não liga os conhecimentos aprendidos na escola, assim como não considera as perspectivas de contextualização desses conhecimentos com a realidade dos estudantes, por meio do chamado *currículo oculto*, que enfatiza seus saberes produzidos fora e até mesmo dentro da escola, embora vistos como não científicos.

Em relação às comunidades quilombolas, com a promulgação da Constituição de 1988, cuja legislação deu maior visibilidade política e educacional a esses grupos, a questão da defesa pela terra foi unida à necessidade de reconhecimento do *currículo oculto*, no sentido de primar nas escolas pela valorização da história e da cultura remanescente, existente tanto no campo como na cidade.

A cultura e os valores quilombolas chegaram às instâncias político governamentais, de modo que a defesa de uma escola que dialogue com seus saberes deu origem, em 2012, às Diretrizes Curriculares específicas para as escolas quilombolas (BRASIL, 2012), ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Tais diretrizes representam um marco nas discussões levantadas em torno da educação escolar nessas comunidades. Antes disso, a realidade escolar era unânime e alheia aos processos sociais, culturais, territoriais e educativos desses grupos. Nessa perspectiva, caracterizavam-se, na prática, pela imposição de um modelo de educação que os excluía com a transmissão de conteúdos pedagógicos apartados da sua realidade cotidiana, sem nenhuma contextualização, e inspirados por preconceitos raciais e negação das origens.

Esse modelo de escola, alheia à realidade dos quilombolas, também foi e ainda é uma realidade no Quilombo de Brejão dos Aipins-PI. Com base na minha pesquisa de mestrado e na constatação da presente pesquisa, obtive relatos de moradores acerca do silêncio escolar diante das questões raciais vividas pelas crianças, jovens e adultos no dia a dia, principalmente na relação com a cidade. Falta diálogo com a história dessa comunidade, com suas formas de lutas e organização. Assim, considero que a ausência dessas questões não apenas sustenta o racismo existente, mas também distorcem o curso de luta pela terra.

Em Brejão dos Aipins, os processos educativos de aprendizagens perpassam a educação formal, por meio das tradições, da oralidade (respeito aos saberes dos

mais velhos), das festas, da labuta do dia a dia, entre outros. Esses processos, muitas vezes, não são percebidos pelas crianças e adolescentes da comunidade a partir das ações desenvolvidas na Escola. No entanto, existem tentativas e ações escolares de aproximação com a comunidade, aplicadas nos últimos dez anos, tais como adequar o calendário à festa do padroeiro; realizar a festa da consciência negra; ceder seus espaços físicos para as atividades sociais da comunidade (reuniões, festas, acomodação de visitantes, ensaios da capoeira, entre outros).

As muitas histórias sobre Brejão e seus descendentes constituem a identidade negra e quilombola da comunidade. Conversando com uma moradora, em 2013, quando ainda realizava minha pesquisa de mestrado, ela afirmou que “não precisa encher muitos papéis, não moço, nossa cara, nossa história já diz tudo”.

A luta no campo e as experiências de vida marcadas pela discriminação racial e social, aliada à imagem corporal de empobrecimento e à rememoração sobre seus antepassados, estão presentes na identidade desse grupo, levando-os a se afirmarem como quilombola. Essa fala é construída em função da defesa dessa identidade de grupo, por meio de um processo de educação de si e também do outro. A aprendizagem nesse modelo de educação está sustentada na oralidade e na memória, presente de maneira mais pontual no âmbito das relações familiares, da mesma maneira como ocorria durante a ocupação dessa comunidade no tempo do Quilombo.

Através da oralidade as crianças e os adultos aprendem que são negros(as) quilombolas, camponeses, porque descendem de uma força de trabalho; da resistência negra; da luta coletiva nascida em prol da existência desse legado. Uma história que hoje é contada e valorizada por eles; por outras pessoas fora da comunidade; pelo movimento negro; por grupos culturais, pesquisadores, entre outros. Esses sujeitos ou entidades não pertencentes ao grupo contribuem para a uma educação que afirma a identidade étnico-racial da comunidade, uma vez que instigam à oralidade dos sujeitos detentores da memória coletiva, mostrando que a tradição oral também configura processos educativos “[...] na contramão das abordagens escolares que centralizam a educação na escrita e em conteúdos direcionados apenas para histórias apartadas das realidades dos sujeitos sociais [...]” (SOUZA, 2016, p. 339).

A presença da oralidade na transmissão de conhecimentos nas comunidades aponta para a extrema relação entre cultura e educação na formação dos sujeitos e

grupos sociais e étnico-raciais. Como diz Brandão (2002) e Gusmão (1997), por meio da educação a cultura se produz e é apreendida pelos sujeitos, pois é na dialética da cultura que se elaboram processos educativos. Nesse sentido, a educação desenvolvida no grupo cultural evoca imagens antepassadas e presentes, por meio das quais se constituem verdadeiros repertórios de práticas educativas. Moura (1997) chama isso de “currículo invisível”, ou seja:

[...] a transmissão dos valores, dos princípios de conduta e das normas de convívio, ou, numa palavra, dos padrões sócio-culturais [*sic*] inerentes à vida comunitária, de maneira informal e não explícita, permitindo uma afirmação positiva da identidade dos membros de um grupo social. (MOURA, 1997, p. 246-247).

A propósito da educação dos valores, Morin e Kern (2000, p. 48-127) destacam que a escola, de um modo geral, precisa se transformar em uma forma de organização transdisciplinar e complexa que seja capaz de produzir conhecimentos interligados e pertinentes, por meio dos quais docentes e discentes aprendam a estar situados no seu contexto e a compreender no universo no qual atuam. Ainda, conforme os autores, esse aprendizado deve ocorrer porque precisam ajudar a construir as identidades individuais e culturais dos alunos “[...] num mundo com características planetárias [...]”.

Ao ignorar a identidade cultural dos alunos, sua unidade na diversidade permanecerá oculta no contexto da era planetária. Essa racionalidade fechada produz irracionalidade e não possibilitará a eles enfrentarem o desafio dos problemas planetários. Sendo a humanidade uma entidade planetária, o principal objetivo da educação, segundo eles, “[...] é educar para o despertar de uma sociedade-mundo [...]” (MORIN *et al.*, 2003, p. 63).

No caso, da Escola Filomena Nunes, consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que a prática pedagógica tem como dimensão educativa o ensino-aprendizagem. No entanto, como metodologia básica ensino-aprendizagem tem-se a transmissão mecanizada dos conteúdos programados para o ano letivo, ora previstos na base curricular, incluindo as atividades extraclasse – momento pelo qual os alunos são levados a elaborar trabalhos no contraturno da escola –, como complemento de atividades orientadas pela avaliação somativa.

Embora os estudantes de Brejão dos Aipins consigam desenvolver suas capacidades de maneira heterogênea com esse modelo metodológico de ensino,

considero que é preciso criar novas condições para o desenvolvimento integral dos estudantes, valorizando a oralidade como um recurso metodológico, próprio deles, no sentido de reconhecer o currículo invisível como parceiro na aprendizagem interligada, pois o modelo atual não responde de forma pertinente e preponderante no ato de ensinar e aprender sobre a realidade presente.

A ausência de um currículo invisível, dinâmico e consistente, composto por metodologias diversas, reflete diretamente em um ensino-aprendizagem desconectado da era planetária, cujo objetivo é educar para “o despertar” de uma cultura na “sociedade-mundo” (MORIN *et al.*, 2003, p. 63).

Apesar da importância que os moradores atribuem à escola e aos estudos, durante a observação participante, percebi que algumas crianças e jovens expressaram sua desmotivação frente ao currículo existente, visto que se mostra inacessível, principalmente em se tratando do conteúdo das disciplinas de Português e Matemática, pois não veem sentido associados às suas experiências de vida. O currículo atual parece não ter clareza acerca da possibilidade de uma educação escolar quilombola, prevista no Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que busca interligar saberes vistos como universais e saberes que dão ênfase à identidade étnico-racial, a história e cultura da África e Afro-brasileira, prevista na Lei nº 10639/2003, bem como às questões que envolvem território e territorialidade – próprios à condição do negro, rural e quilombola.

Uma outra observação aparece no desejo de uma jovem professora, ex-aluna dessa escola, muito envolvida com a educação e a luta coletiva da comunidade. Para ela, a Escola Rural Filomena Nunes deveria ser diferente, ou seja, deveria oferecer uma educação profissionalizante com retorno para a própria comunidade, com conteúdo significativo, por meio da cultura local que é de origem afro-brasileira.

Assim, considero que é preciso refletir sobre essas questões e, além disso, a rede de ensino municipal, bem como a escola Filomena Nunes precisam buscar formação, além de orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnicas Raciais, nessa Escola. Considero tais questões extremamente importante para a construção de um currículo da educação quilombola, no sentido de ajudar a fortalecer as relações existentes entre escola e comunidade, bem como a pensar o desenvolvimento de uma prática educativa mais contextualizada com a realidade dos alunos em Brejão dos Aipins.

Para mim, ensinar na escola as histórias das comunidades quilombolas é pertinente, uma vez que pode tornar-se um meio de compreensão e afirmação de uma identidade multiétnica e pluricultural, baseada na defesa consciente dos valores da cidadania. De maneira mais abrangente, defendo que esse conhecimento seja importante para toda a sociedade brasileira.

3.4 O lugar da escola na vida social da comunidade

A luta das comunidades quilombolas por reconhecimento e direitos está diretamente ligada à conquista pelo território no qual habitam, sugerindo uma ideia acerca da representação espacial que essas comunidades estabelecem com as instituições sociais, nesse caso, a escola. A maior parte desses territórios foi criado em séculos de história, o que lhes confere o prestígio da posse coletiva. Como diz Miranda (2016, p. 78), “[...] as comunidades existem por sua referência a um território, real ou sonhado, habitado ou perdido [...]”.

De acordo com Little (2002, p. 11), a expressão dessa territorialidade não está configurada em leis ou títulos, pois se mantém viva na memória coletiva incorporada nas dimensões simbólicas e identitárias das pessoas da comunidade com sua área espacial, ou seja, com “[...] o que dá profundidade e consistência temporal ao território [...]”.

A escola assume, nesse cenário, uma importante função social, cuja proposta é a de compartilhar os símbolos do grupo ou da população com os agentes externos. Um exemplo disso, ocorre em Brejão dos Aipins, onde foi possível identificar na educação escolar, no caso específico, o da Escola Rural Filomena Nunes (que integra a rede municipal de ensino de Redenção do Gurgueia) uma ressignificação desse espaço como forma de territorialidade.

O patrimônio cultural da comunidade contrasta com a dura realidade do fechamento de escolas na região, na qual a produção econômica familiar, a organização dos espaços das comunidades, bem como de suas práticas coletivas (festas, danças, geração de renda, coleta de frutos, extrativismo, entre outros) ficam comprometidas. Pesquisas apontam que o fechamento de escolas na zona rural, ou mesmo a nucleação escolar – como preferem chamar os governos atuais, tem contribuído para o desenraizamento e a mudança de comportamento de muitos

jovens de comunidades tradicionais, como a de Brejão dos Aipins, incluindo o fortalecimento do êxodo rural e da segregação social de pessoas do campo.

Observei de perto os efeitos desse processo na região, similar a realidade de muitas outras regiões brasileiras nas quais os perfis dos moradores estão associados aos moradores das áreas com a presença de populações negras e quilombolas. Em sua maioria, as comunidades atingidas pelo fechamento de escolas são de pessoas com baixo nível de escolaridade e que necessitam ainda mais desse bem público.

Alguns dos depoimentos coletados em Brejão dos Aipins, ainda na minha pesquisa de mestrado (2011 a 2013) mostram como a ausência de níveis maiores de escolaridade resultam também em dificuldades diárias para os moradores. Conforme pude identificar, os deslocamentos dos jovens para a cidade, na maioria das vezes, são instáveis por conta de problemas relativos ao próprio transporte escolar, às estradas vicinais que geralmente são precárias e intransitáveis, principalmente nos períodos chuvosos. Problema este que tem reflexo negativo na frequência escolar.

Encontrei casos de jovens (em idade escolar mais avançada) que se ausentam por até dois meses da escola em razão da má condição das estradas agravada pelo período chuvoso. Em outros casos, os jovens passam a ficar durante a semana na cidade, aos cuidados de parentes ou morando numa segunda residência da família – normalmente comprada para atender essa necessidade, enquanto os pais permanecem na comunidade. A dinâmica dos moradores é confrontada com esse problema, sinalizando queixas frequentes e inoperantes.

A dinâmica dos moradores, no sentido de ter acesso à Escola, indica procedimentos similares aos utilizados por eles quando se referem a sua identidade quilombola e sua territorialidade, a começar pelo nome dado a Escola, que aciona e se integra a uma das lideranças icônicas da comunidade. Segundo as narrativas coletadas, Filomena Nunes, nascida no início do século passado, era uma negra de fé, muito católica e festiva, sendo responsável pela criação das festividades religiosas na comunidade.

Para esses sujeitos, a Escola também é o ponto de referência da comunidade, o lugar público, no qual as pessoas se encontram e dialogam. Também se configura no espaço coletivo de reuniões, recepção de visitantes; da catequese, dos ensaios das danças, entre outros. É um espaço aberto ao uso da comunidade,

com total liberdade. Durante o festejo de *Todos os Santos* que acontece em Brejão dos Aipins, nos meses de outubro a novembro, o fluxo da comunidade na escola é intenso. Nesse período, ela concentra suas atividades no evento, dando-lhes apoio na preparação da alimentação dos visitantes e na preparação das atividades, entre outros. Essa recepção mostra que as atividades da comunidade são sempre bem recebidas, num movimento que se configura parte do cotidiano escolar, não interrompendo, mas sim, compondo as atividades pedagógicas.

De modo geral, é notável a relação da comunidade de Brejão dos Aipins com a Escola. Apesar das dificuldades históricas na questão do acesso à educação formal, observo que a maior parte dos moradores acredita na possibilidade de avanços na escolarização da comunidade. “Trata-se daqueles que veem a importância política social da escola no mundo contemporâneo [...]” (NUNES, 2018, p. 64) e de uma parcela da população brasileira que vê na escola uma alternativa de vida e “[...] importantes lições de como adquirir voz e vez depois de séculos de silêncio e marginalização [...]” (BOAKARI; GOMES, 1997, p. 9).

A narrativa abaixo, mencionada na parte introdutória desse trabalho, mostra como esse grupo de afrodescendentes e brasileiros tem se apropriado desse espaço, de maneira significativa e flexível, para garantir seus direitos:

Já vieram aqui pra tirar a escola da gente [...] Então, nós juntamos todo mundo e dissemos: nem pensar, já não temos nada, moço; e ainda querem tirar a escola da gente? (D. N. V, moradora da comunidade: informação verbal, NUNES, 2018 p. 64).

O discurso mostra que os moradores dessa comunidade parecem entender a importância do papel social da escola, visto que tal instituição é muito valorizada por eles; os mais velhos, que não tiveram acesso à educação formal, relacionam o sucesso dos projetos da comunidade com o apoio da escola. Conforme esse ponto de vista, os professores e os jovens estudantes ajudam a comunidade com base nos conhecimentos aprendidos.

Segundo Dona Andreлина, 70 anos, depois da escola as condições de vida em Brejão dos Aipins melhoraram muito. Ela lembra que no passado as dificuldades eram maiores, pois as pessoas não sabiam ler e escrever. Percebi, ainda, que a escola ajuda na organização da comunidade, trazendo melhorias na infraestrutura do lugar; na geração de novas condições de trabalho e de novas fontes de renda,

contribuindo para a visão de um futuro melhor para as crianças da comunidade (informação verbal, NUNES, 2018, p. 65).

Assim, as pessoas de Brejão dos Aipins, como gostam de ser chamados, demonstram ser um dos grupos da região que mais tem aproveitado as oportunidades oferecidas pela escola. Essa demonstração indica, ainda, que as pessoas nessa comunidade estão tentando se manter face às mudanças estruturais ocorridas na sociedade circundante, como aquelas que se inserem no mercado de trabalho, cada vez mais exigente (BOAKARI, 2005). Para além disso, sinalizam que a educação escolar quilombola se expressa como uma “experiência territorializada”, (MIRANDA, 2016, 78).

4 A UNIDADE NA DIVERSIDADE: COM A VOZ O (A) PROFESSOR(A) DA ESCOLA QUILOMBOLA

“o conhecimento de nós próprios não é possível, se nos isolarmos do meio em que vivemos”.
(MORIN, S/D, p.2)

Esta seção é dedicada à penúltima parte textual da presente tese e a última referente à pesquisa de campo. Nela estão apresentados os dados da investigação, bem como a discussão acerca das informações empíricas obtidas a partir de um diálogo com interferências do meu olhar enquanto pesquisador.

Nessa perspectiva, tanto as etapas preliminares referentes às visitas à comunidade e à escola quanto as leituras bibliográficas e o diálogo com os principais expoentes teóricos foram de grande importância, servindo para que fosse possível chegar até aqui. Esse processo também permitiu a construção de um olhar mais atento para esse objeto de estudo, o qual agora, especificamente, se revela.

Os tópicos que compõem essa seção representam o conjunto das categorias construídas a partir das narrativas obtidas com os questionários, com a observação participante e por meio de outras anotações da pesquisa realizadas no diálogo com os(as) professores(as) da escola quilombola investigada. Intitulo de *narrativas* as respostas que foram expressas em falas agrupadas – com o maior número de informações sobre cada uma das questões aplicadas na pesquisa –, por meio das quais pode-se observar a presença de inúmeras experiências reveladas numa só narrativa. Nesse sentido, a observação participante faz referência aos nossos momentos de interação com o campo e os sujeitos da pesquisa, partilhando do seu cotidiano para perceber e coletar outros dados que, possivelmente, não seriam contemplados somente com o questionário.

Nesse processo de observação vivenciado no cotidiano escolar (não envolvendo participação em sala de aula), as relações entre pesquisador e sujeitos da pesquisa ocorreram com muita naturalidade, permitindo a fluidez na coleta de dados e que fosse possível possibilitar voz e vez aos sujeitos, sem que eu, necessariamente, me comportasse como um mero expectador, mas sim como alguém que participou e refletiu sobre a realidade vivenciada. A sólida parceria com os sujeitos incidiu na valorização de seus saberes, tessituras e desdobramentos, os quais, ao serem colocados no presente trabalho, sinalizaram alternativas para se

emanciparem como agentes educativos, tanto em escola quilombola como em outras situações similares.

Vale ressaltar que as narrativas dos(as) professores(as), participantes voluntários desse estudo, encontram-se contextualizadas na trajetória e na organização escolar descrita na seção 3 do presente trabalho. Desse modo, tais fatores influenciaram suas falas, em especial, acerca do que disseram e como disseram. Suas narrativas cotidianas deram forma a um conjunto de categorias de análises que foi sendo construído ao longo da pesquisa, por meio de implicações vivenciadas com esses professores. Essas implicações me permitiram compreender como se tece a prática educativa do(a) professor(a) e como ocorrem seus desdobramentos no cotidiano de uma escola quilombola através da mobilização dos saberes e saberes-fazer, considerando suas diferentes facetas.

As discussões apresentadas, em consonância com as narrativas, partem de um construto teórico-político e metodológico dos estudos educacionais e étnico-culturais, dando primazia às falas que reveladas em um contexto de interações e relações socioprofissionais dos sujeitos professores(as) em seu cotidiano escolar. Tais informações exibiram um conjunto de atitudes características, as quais, ao serem confrontadas, apresentaram semelhanças. Desse modo, pode-se sistematizar esse conjunto de narrativas em cinco categorias, descritas a seguir.

4.1 Saberes atribuídos pelos docentes ao ensino contextualizado

A Constituição de 1988 que instituiu o art. 68 das ADCT, dando visibilidade às comunidades quilombolas, completou 30 anos em 2018. De lá para cá foram criados diversos dispositivos legais com a finalidade de orientar a educação escolar nessas comunidades. Em 1996, a LDB (nº 9394/96) passou a determinar que em todas as etapas da educação brasileira fosse observada a questão da diversidade cultural do país, respeitando de modo singular e plural “as matrizes indígena, africana e europeia”; em 1997, surgiram os temas transversais com o objetivo de orientar os professores a trabalharem os conteúdos de cada disciplina escolar de forma transversal e interdisciplinar, dentre os quais estão o tema “Pluralidade Cultural”.

Logo depois, o então Governo brasileiro assumiu o compromisso de promover políticas de combate ao preconceito e a discriminação étnico-racial na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações

Correlatas, ocorrida no ano de 2001, em Durban, África do Sul. Nessa Conferência, veio à tona a afirmativa de que a sociedade brasileira é racista, sendo necessário, portanto, criar e promover políticas de educação que efetivamente combatessem o racismo presente em meio à essa coletividade (NASCIMENTO, 2006, p. 16). Nesse ensejo, em janeiro de 2003 foi criada e sancionada a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) no seu art. 26, acrescentando o art. 26, tornando obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio.

Em decorrência dessa Lei, em 2004 veio à implementação pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), requerendo:

Mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros [...]. (BRASIL, 2004, p. 12).

Conforme propõe a Lei nº 10.639/03 e as DCNERER, no que diz respeito à mudança do discurso e sua implicação na prática docente, sugere que seja remanejada a matriz curricular, tendo como compreensão de currículo o mesmo atribuído por Sacristán (1998), ou seja:

Como uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas [...]. (SACRISTÁN, 1998, p.15-16).

Os novos jeitos de pensar a socialização cultural das crianças e jovens nas escolas deram lugar, em 2012, à criação e implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), passando a orientar a construção de um modelo de educação dentro do contexto interétnico. Assim, as DCNEEQ, com o planejamento escolar de alguns sistemas de ensino, atribuíram direcionamentos administrativos, curriculares, didáticos e avaliativos diferenciados para as escolas localizadas em comunidades quilombolas ou que atendem alunos

oriundos dessas localidades. Especialmente sobre as DCNEEQ, pode-se afirmar que:

§ 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I – organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Esse modelo de educação passou, desde 2012, a nortear as concepções e práticas educativas dos(as) professores(as) nas escolas quilombolas brasileiras, destacando seu art. 1º, o qual apresenta os seguintes incisos que explicitam sua finalidade:

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

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

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

VI - deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade [...]. (BRASIL, 2012, p. 3).

Com essas finalidades, entende-se que a educação escolar quilombola tem como referência os valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades. Desse modo, a escola é o espaço no qual se efetiva um possível diálogo entre o conhecimento e a realidade local, assim como a cultura e a luta pelo direito à terra e ao território.

As finalidades das DCNEEQ indicam que a construção desse modelo de educação requer saberes e habilidades específicas dos(as) professores(as) que

atuam nessas instituições de ensino, pressupondo que tenham conhecimentos aprofundados sobre as matrizes africanas e valores civilizatórios que perpassam a valorização e imersão na história dos povos africanos e afro-brasileiros, em especial os quilombolas. Nesse grau de conhecimento, aparece como central a importância da prática pedagógica desses(as) docentes e seus saberes no interior das escolas quilombolas como referência principal para a clivagem, associação e apropriação de conteúdos relacionados aos temas referidos por parte dos alunos.

Para Tardif (2002):

[...] Os saberes profissionais são saberes trabalhados, lapidados e incorporados no processo de trabalho docente e que só têm sentido em relação às situações de trabalho concretas, em seus contextos singulares e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores do ensino [...]. (TARDIF, 2002, p. 11).

A noção de saber docente, nesse trabalho, é utilizada de forma diferente do conhecimento científico, pois apresenta um sentido mais amplo ao englobar os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002).

Tendo em vista o desígnio de saberes docentes que se fazem necessários para a materialização de uma EEQ, foi elencado no questionário de pesquisa uma primeira questão, buscando identificar o nível de conhecimento dos(as) docentes da Escola Filomena Nunes em relação ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. O intuito dessa indagação foi compreender como eles (as) construíam e produziam saberes sobre tais temáticas, considerando as propostas contextualizadas de ensino decorrentes de sua prática.

A aproximação dessas duas temáticas possibilitou-me adentrar no universo de pesquisa, a fim de discutir, inicialmente, a dimensão do conhecimento dos docentes sobre essa problemática, levando em conta que o contexto de uma estaria inserido na outra. A minha experiência como docente no ensino superior, atuando especialmente na formação de professores(as), garantiu-me, com isso, a veracidade de que este campo de estudo carece de uma atenção maior no que pulsa ao ensino da cultura afro-brasileira e quilombola. Penso que o estudo dessa lei, articulado com

as discussões sobre os desafios da Educação Escolar Quilombola abre perspectivas positivas de análise conceitual e de promoção de políticas educacionais, haja vista seja comum, ainda, presenciar diversas situações de ensino escolar, nas quais se predomina a transmissão de um saber teórico homogeneizador, eurocêntrico e engessado.

Sobre os(as) 17 docentes para os quais os questionários foram aplicados, pude observar durante a pesquisa que três não possuem o ensino superior; em relação aos que possuem, os perfis identificados foram de licenciados em História, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia, dentre esses, alguns com especializações em áreas distintas; em relação ao total citado, 14 têm mais de dez anos de atuação na docência. As questões aplicadas a esse grupo de professores(as) foram precedidas de conversas para informar sobre a atividade de pesquisa, uma vez que tal ação não faz parte de sua rotina. Em relação ao protocolo de pesquisa, foi solicitada a autorização para entrar na escola, assim como para aplicar os questionários a cada participante. Ao serem questionados(as) sobre o grau de conhecimento da Lei nº 10.639 e das Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, a maioria demonstrou não ter domínio absoluto sobre o assunto, como é possível verificar pelas falas citadas abaixo:

[...] Eu ouvi falar pela primeira vez da Lei 10.639/2003 através de uma revista que o coordenador trouxe, certa vez, para a escola. Já sobre a educação quilombola, apesar de não ter tido uma formação específica e de nosso livro didático não ser adaptado, recebemos aqui um kit pedagógico o Mojubá, que traz alguns vídeos, jogos e textos sobre a cultura africana e quilombola, e foi através dele, que tivemos nosso primeiro contato sobre a educação quilombola. Aqui a gente até quer trabalhar, conforme requerem a lei e as diretrizes, mas não sabemos como fazer isso [...] Nos sabemos da importância de se trabalhar os temas relacionados à cultura afro-brasileira com os alunos dessa escola, até porque eles precisam muito disso. (Prof. J, 40 anos: informação escrita, 2018).

[...] Apesar de ter muito conhecimento da lei e do conteúdo das diretrizes da educação quilombola e nem um preparo específico pra trabalhar com elas, sabemos da obrigatoriedade de se ensinar a cultura africana e mais especificamente a dos alunos dessa escola, e por isso, estamos sempre organizando aqui pra incentiva-los a valorizar sua identidade cultural. No mês da consciência negra, por exemplo, desenvolvemos apresentações e trabalhos junto com a comunidade que ajudam muito os alunos a se identificarem com suas origens e sua cultura. (Profª. I, 37 anos: informação escrita, 2018).

[...] Sou um admirador da cultura quilombola dos meus alunos, que ainda é muito forte e tradicional nessa comunidade. Mas tenho muitas limitações

para trabalhar as questões dessa cultura e da afrodescendência nessa escola, porque nosso conhecimento das leis que orienta como deve ser trabalhada ainda é muito restrito. Mesmo assim eu tento fazer algo porque percebo que há uma necessidade de aceitação e valorização por parte de alguns alunos que ainda precisam reconhecer sua cultura que é muita rica de saberes. (Prof. Q, 45 anos: informação escrita, 2018).

[...] Tenho muitas dificuldades pra trabalhar a temática da diversidade cultural, porque minha área é mais específica de todas aqui na escola. Mas sei que a realidade e a diversidade dos alunos precisam ser trabalhadas, e por isso busco informação com os colegas, participo sempre dos eventos da escola, quando tem [...] Mas a gente aqui precisa compreender e saber como fazer isso junto à comunidade, pra evitar equívocos graves na condução dos nossos trabalhos didáticos em sala de aula. (Prof. O, 40 anos: informação escrita).

É possível inferir dessas narrativas que os(as) docentes têm pouco domínio sobre as temáticas que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, assim como das Diretrizes que orientam a construção de uma EEQ. Penso que esse pouco domínio tem relação direta com a ausência de formação continuada. No entanto, os(as) docentes da Escola Rural Filomena Nunes parecem reconhecer a realidade e as necessidades educativas em sua volta. Para além de um desejo de mudança, ao afirmarem que “desejam trabalhar conforme as orientações das leis”, demonstram ter uma racionalidade aberta ao ponto de tentarem possibilitar aos seus alunos, quando lhes é oportunizado pelo sistema, o enfrentamento dos desafios planetários por meio de tentativas de valorização da identidade cultural dos estudantes (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003).

Essas tentativas vão ao encontro do que Freire (1997, p. 85-86) nos ensina: “[...] não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...]”. Desse modo, o esforço do professor Q em trabalhar “as questões da cultura e da afrodescendência” para incentivar os alunos a aceitarem sua cultura demonstra que, mesmo com dificuldades, é possível superar a lacuna entre o que se deseja para a escola e o que já foi conquistado a partir das práticas docentes fora e dentro da sala de aula.

Essa questão inicial fez com que todos os sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa fossem provocados a (re)pensar seus conhecimentos pedagógicos e epistemológicos sobre a história e a cultura negra quilombola no Brasil. Nessa perspectiva, foi possível notar que os saberes suscitados(as) pelos(as) docentes da

pesquisa, em relação à temática étnico-racial, não dizem respeito somente à aplicabilidade da legislação vigente, mas também à necessidade de que eles(as) possam dominar outro tipo de produção pedagógica e epistemológica, cujo foco esteja no combate ao racismo e na proposição de uma mudança conceitual sobre as identidades culturais dos sujeitos, bem como na interpretação da própria história contada nos livros didáticos pela historiografia oficial.

A narrativa seguinte apresenta como os(as) professores(as) veem seu compromisso com a aplicabilidade das leis, em oposição aos conceitos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, predominantes na escola quilombola.

[...] Não é uma coisa simples ensinar a cultura africana nessa escola, sobretudo, pra quem não tem uma formação adequada como é nosso caso aqui; outra coisa é que os alunos ainda não compreenderam bem esse processo, embora quando ensinamos eles conseguem assimilar o conteúdo; ocorre que nem sempre sabemos se o que estão aprendendo é o correto, muito do que se diz sobre o a cultura negra pode ser entendida como negativa pelos alunos, aqui se associa muito, por exemplo, o quilombo como lugar de luta, mas também de muita pobreza e sofrimento [...]. (Prof. Q, 45 anos: informação escrita, 2018).

Conforme pode ser observado nessa fala, trabalhar as relações étnico-raciais numa escola quilombola não é uma tarefa vista como fácil para esses(as) professores(as), embora seja possível haver aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos sobre suas identidades culturais. Contudo, segundo o Prof. Q., não se pode afirmar até ponto essa aprendizagem pode estar sendo significativa, do ponto de vista do combate aos racismos e da reprodução de estereótipos culturais. De um modo geral, as muitas práticas escolares sobre a cultura negra são atravessadas por crenças e valores resultantes de atribuições dadas pela forma como a historiografia vem transmitindo através do livro didático e outros recursos o conhecimento negativo sobre ela. Como diz Gomes (2012, p. 28), os próprios professores, enquanto sujeitos dessas temáticas, muitas vezes refletem um tratamento próprio dado à cultura negra “como algo exótico, folclórico e superficial” no ensino de base dos alunos.

Na educação brasileira, os saberes docentes sobre a história, a cultura africana e afro-brasileira ainda estão bastante impregnados de subjetividades e interpretações, as quais, ao serem compartilhadas na escola, descrevem os elementos, as singularidades e as diferenças dessa história e de sua cultura no campo do exótico e do folclórico (GEERTZ, 1989).

Bandeira (1991), ao descrever os elementos, as singularidades e as diferenças dessas interpretações, observou que os alunos o fazem no campo do exótico e do folclórico. A autora relata que

No ensino fundamental, escolas e livros didáticos folclorizam o negro como sujeito histórico, apresentando-o como adaptado à escravidão, já que teria sido trazido porque os índios não se adaptaram; como agente social subalterno de formação cultural nacional. A contribuição do negro à formação nacional não é abordada fora do nível restrito de listagem de algumas de suas práticas culturais, incorporadas pela totalidade social como práticas das classes subalternas. A folclorização das práticas religiosas, artísticas e de lazer renova a subordinação, estimulando a invasão desses espaços pelos brancos, e seus senhores, de permanência produtiva compulsória de ingênuos na propriedade onde seus pais eram escravos. (BANDEIRA, 1991, p. 13).

Na escola campo em que foi realizada essa pesquisa, pude vivenciar experiências similares à que foi descrita pelo autor supracitado. Considero que as interpretações e os compartilhamentos acerca do tema sejam quase sempre folclorizadas (GEERTZ, 1989). Embora essa perspectiva não reflita o pensamento do seu corpo docente, possivelmente penso que essas subjetividades estão muito próximas das concepções eurocêntricas dominantes de educação e cultura (DUSSEL, 1993; QUIJANO, 2010), assim como “[...] assumem o risco de se mostrar ao outro, naquilo que aprendeu a fazer, que é movido a fazer [...]” (OLIVEIRA, RAMOS; SANTOS, s/d, p. 5). Assim, pode-se dizer que os espaços performáticos da cultura negra e quilombola na Escola Rural Filomena Nunes se materializam na dança (maculelê, batuque, samba, capoeira), no canto, no ritmo, na música, na arte, na religiosidade, ou seja, no corpo, portador de significado relevante para os sujeitos envolvidos, como diz Hall (2009, p. 324) “[...] tanto pelas heranças como pelas condições diaspóricas com conexões forjadas [...]”.

Durante a observação participante realizada no contexto da pesquisa, bem como através das falas dos (as) professores (as), pode-se perceber que entre eles/elas há uma divisão de opiniões sobre o ensino das relações étnico raciais na escola. Como dizem não possuir uma formação adequada – própria para atender a demanda sociocultural dos alunos –, há os que preferem se orientar e trabalhar (mesmo que de forma pontual) a partir das questões relacionadas à lei nº 10.639/03 e as DCNEEQ; porém, também existem aqueles que preferem priorizar os conteúdos preconizados pelo currículo oficial previsto no livro didático do sistema educacional, conforme pode ser observado nas citações indicadas a seguir.

[...] Eu penso que devemos primeiro, primar pelo ensino dos conteúdos previstos na unidade do livro didático, porque nosso tempo é reduzido e os alunos não podem deixar de ver determinados assuntos necessários a série em que estão cursando. Enquanto aos conhecimentos relacionados às relações étnico-raciais e aos saberes tradicionais da comunidade podem ser trabalhados como a gente vem fazendo, nas datas comemorativas ou em outros momentos na escola [...] (Prof. L, 40 anos: informação escrita e oral, 2018).

[...] Eu penso que independente da gente conhecer a fundo ou não essa lei e as diretrizes, nós precisamos priorizar o ensino da história e da cultura africana nessa escola, sobretudo valorizar os conhecimentos sociais dos alunos, pois eles necessitam aprender sobre esses para que possam se fortalecer no embate ao racismo e ao preconceito que tanto enfrentam no dia a dia por serem negros e quilombolas. Vejo que trabalhar isso tem sido mais importante do que certos assuntos que os alunos nem aprendem e nem vê sentido pra vida [...]. (Prof. M, 40 anos: informação escrita e oral, 2018).

As divergências entre as duas narrativas me remetem ao que diz Sacristán (2013, p. 71), a respeito da profissão docente, ao afirmar que ela é “[...] partilhada na sociedade e possui uma dimensão conflituosa em que os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais [...]”. A partir dessa afirmativa, o entendimento sobre a priorização dos(as) professores(as) com os diferentes saberes – advindos das orientações legais para o trabalho com as matrizes da história e cultura africana e quilombola, bem como de outros saberes preconizados pelo livro didático oficial – é o de que tanto um grupo como o outro podem conduzir juízos de valor e ideias de maneira fixa e homogênea para a construção de um ensino, passando a serem necessárias para sua consolidação.

A meu ver não existe uma forma única ou idealizada de pensar este ensino em diálogo com a realidade desafiadora na qual se está inserido. Os dois posicionamentos podem influir na seleção e na organização das experiências de aprendizagem a serem vividas pelos estudantes e docentes, uma vez que as escolhas feitas produzem significados que se concentram e se desdobram nas lutas em torno dos diferentes sentidos atribuídos ao social e ao político.

Considerando a afirmativa de Bourdieu e Passeron (1975), destaco que:

[...] A cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 36).

Nessa perspectiva, independentemente do que opinam os dois lados, os saberes desses(as) professores(as) são importantes para que se possa pensar a materialização de uma EQQ pautada no que acredito ser permissível de ser materializado por meio da articulação didática entre a cultura dos alunos (vista como impura e irreal) e a cultura dominante (legitimada pelo currículo oficial como autêntica e verdadeira). Para esse encaminhamento, penso que seja coerente convergir um diálogo, por meio do qual os conteúdos oficiais não precisem ser sobrepostos aos conhecimentos da comunidade ou *vice-versa*. A ideia principal é a de que eles possam ser complementados, ao invés de excluídos ou legitimados.

Na visão de uma das interlocutoras citadas (Profa. D, 40 anos. informação verbal, 2018), todos têm algo para ensinar, pois ninguém vive completamente no vazio, visto que toda cultura tem seus saberes, ou seja, sempre partimos de algum conhecimento. Desse modo, a professora deixa claro na sua reflexão um aspecto referente à incompletude do saber e da cultura, reafirmando a possibilidade de articulação entre conhecimento formal e os saberes sociais da comunidade. Com relação a isso, Santos (2010) explica que:

Como ecologia de saberes [...] a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo [...]. Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Em razão da interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia de saberes, a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou (des)aprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca (SANTOS, 2010, p. 37).

As ponderações da professora D acenam para um saber preciso dos docentes que possibilite o diálogo entre o ensino de conteúdos oficiais – definido a partir dos conteúdos externos – e a cultura da comunidade, criada e reinventada por meio de suas próprias vivências e operacionalizações sobre os saberes internos. É, nesse contexto, que se cria um espaço que Sacristán (1998) chama de “zona de desorganização”, na qual, nem a instituição escolar é totalmente um espaço

burocrático, organizado e oculto, capaz de definir totalmente o que deve ser ensinado na escola, nem os agentes educativos da comunidade são absolutamente passíveis, tendo em vista que

O ato de ensinar é uma prática social e que a interação resultante dela não fica restrita apenas aos dois indivíduos sociais, o professor e o aluno, mas versa sobre as culturas e os contextos sociais a que esses sujeitos pertencem [...]. (SILVA, 2017, p. 2019).

A propósito dessa prática, a sociedade atual tem demandado dos docentes que sejam apresentados não apenas o domínio das habilidades e competências para exercer determinada função, mas que também sejam críticos, reflexivos e conscientes da sua função no todo que é a sociedade. Nesse sentido, a subjetividade do professor se tornou um tema recorrente nas discussões que abordam questões relacionadas à cultura e aos contextos sociais, incluindo suas condições de trabalho, bem como suas necessidades formativas e de seus alunos.

No caso específico dessa pesquisa, foi possível observar a existência de uma consciência entre os(as) docentes em relação às habilidade e competências que precisariam desenvolver, considerando as necessidades educativas do cenário social e cultural no qual seu trabalho professoral está inserido. No relato de umas das nossas interlocutoras, ela afirma que após a implantação da Lei nº 10.634/2003, das DCNEEQ, a equipe docente teve que assumir um “duplo” compromisso pedagógico, tais como o de atuarem na formação de alunos para viverem a unidade e a diversidade cultural ao mesmo tempo, ora valorizando o que há de global (a produção de conhecimentos gerais), ora o que é particular (suas ancestralidades, seus valores e costumes) de um povo negro que vive em desvantagens educacionais históricas sofridas no espaço rural brasileiro.

O relato abaixo mostra uma das percepções, reflexões e consciência dos(as) docentes sobre as necessidades de se trabalhar as questões da identidade cultural na Escola Rural Filomena Nunes.

[...] Alguns alunos aqui da nossa escola ainda não se reconhecem como descendentes, digo, remanescentes quilombolas, quando sabemos que são. Por isso, eu vejo que não é fácil trabalhar a questão de identidade nessa escola e claro, o assunto merece minha atenção, sobretudo, porque sou professora da disciplina de história onde os conteúdos sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira são mais afins. Por isso, eu busco encontrar meios para ajudar para que eles mesmos tenham a consciência da identidade cultural deles [...] Por outro lado, vejo também que os alunos,

muitas vezes, não querem se ver como quilombolas por conta do que associam essa denominação a ideia de exclusão e pelos preconceitos que sofrem dentro e fora da escola. A forma como as outras pessoas veem essas populações faz com que eles não queiram se assumir. (Profa. E, 43 anos: informação escrita, 2018).

A narrativa elucida a consciência da professora com relação às necessidades formativas dos alunos, tendo em vista o problema da negação da identidade negra e quilombola visível no espaço escolar. Segundo a docente, muitos alunos dessa escola vivenciam cotidianamente o racismo, mais notadamente por parte de agentes externos à comunidade, derivando, por conta disso, a preferência de não serem identificados como quilombolas.

Historicamente, o racismo trouxe para a população negra brasileira uma invisibilidade que os colocou à margem da sociedade, contribuindo assim para a formação de um sentimento de inferioridade e de negação de sua raça/cor. Em se tratando do negro quilombola, a essas questões são associados os conceitos históricos e de localização, atribuídos de forma negativa a esses grupos sociais. (MUNANGA, 2012; LEITE, 2000). Nesse contexto, tais problemas têm influência direta na formação de suas identidades culturais.

No campo escolar, esse racismo muitas vezes se manifesta na própria prática pedagógica dos(as) professores (as), visto que, pela falta de preparo/formação ou de preconceitos neles(as) introjetados(as), promovem um modelo de educação eurocêntrica, baseado na construção negativa da identidade negra, que nega a existência das diferenças sociais pautadas no pertencimento racial entre negros e brancos. O próprio documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004) destaca ser importante a tomada de conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra na escola e, principalmente, os efeitos do racismo em cima disso e cita que esse processo é:

Marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como de aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos [...]. (BRASIL, 2004, p.15).

Ainda, conforme as DCNERER, existe a possibilidade de que no Brasil algumas pessoas de cor de pele branca e traços físicos de descendência europeia, em virtude de o pai ou a mãe serem negros(as), se auto designarem

afrodescendente; da mesma forma que outros, com traços físicos africanos, se auto designarem brancos. Tal ocorrência se dá porque o “[...] termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje [...]”, causando prejuízos identitários a população negra, sobretudo, no que se referem as suas diversas matrizes culturais (2004, p. 15).

A fala da *Professora E*, ao indicar a negação da identidade negra na escola, representa bem esse problema. Conforme interpretado, para ela a construção de uma identidade cultural quilombola pressupõe a existência de uma prática de ensino complexa e desafiadora que supere os processos escolares existentes, ora marcados pelo campo econômico de dominação cultural dos alunos. Segundo Bourdieu e Passeron (1975, p. 68), a cultura escolar é “[...] necessariamente homogeneizada e ritualizada, isto é enquadrada pela e para a rotina do trabalho escolar [...]” (p. 68). Nesse sentido, os processos que orientam essa rotina ocorrem de maneira consentida, pela aceitação das regras e crenças simbólicas que são compartilhadas na escola como se fossem “naturais”. Dessa forma, elas produzem aquilo que os autores chamam de violência simbólica, cuja materialização se dá através da discriminação entre classes sociais. A rotina organizacional, a prática pedagógica e os métodos de ensino, por exemplo, apresentam a violência simbólica “[...] através de duas práticas arbitrárias: o conteúdo da mensagem transmitida e o poder que instaura a relação pedagógica exercida por autoritarismo [...]” (p. 21).

Bourdieu e Passeron (1975) consideram que a partir do momento em que essa organização hierarquiza os cargos na escola, as mensagens e os conteúdos transmitidos pelos professores aos estudantes passam a ser vistas como natural, uma vez que, em grande parte, não só veem seus professores(as) como uma autoridade, mas legitimam a mensagem ensinada por eles(as) ao garantir uma reprodução cultural e social dominante. Nesse caso, o poder simbólico ou a dominação simbólica podem ter influências favoráveis ou não sobre o desempenho escolar dos alunos. De outro modo, os autores entendem que a incapacidade crítica do (a) professor(a) de reconhecer o caráter arbitrário de tais regras impostas pelas autoridades dominantes de um campo faz com que a violência simbólica seja interpretada como um processo espontâneo da rotina escolar.

Compreendo que a escola quilombola, campo da presente pesquisa, se insere igualmente no cenário educacional do país como um campo competitivo, no

qual normalmente se impõem modos de condutas social ética e política. Os símbolos e representações dessas condutas fundamentam o poder de dominação na referida escola, legitimando em seus alunos a possibilidade de dominação simbólica na sociedade afora.

A partir da narrativa da *Professora E* torna-se possível notar que, nesse processo de competitividade, alunos oriundos de grupos e culturas historicamente desfavorecidas, como é o caso de Brejão dos Aipins, têm convivido (e sendo educados), frequentemente, num cenário de ameaça, opressão e de ofensa verbal e física ocasionados pelo preconceito econômico, racial e cultural. Desse modo, tais preconceitos dão sustentação à “[...] base de um sistema que seleciona os indivíduos mais aptos à cultura dominante, excluindo os demais [...]” (OLIVEIRA; SANTOS, 2017; CHARLOT, 2002).

De modo mais específico, para que as classes dominantes se mantenham no poder, pode-se dizer que elas realmente apresentam sua cultura como universal e padronizada, por meio de uma ideologia reproduzida através da comunicação e do conhecimento escolar – principais elementos para que diferentes culturas de classes se unifiquem simbolicamente em torno dos interesses de uma única classe – a dominante. Como explica Bourdieu (1975; 1980), a comunicação tem uma grande relação de poder no conteúdo ensinado e na forma como são transmitidas as informações sobre a cultura legítima e as demais “subculturas”, fazendo com que as pessoas acreditem ou se conformem que uma cultura é superior à outra. Em se tratando dos casos de negação da identidade negra e quilombola, referidos pela *Professora E*, penso que o poder simbólico tem tido grande influência sobre as percepções dos seus alunos, transformando suas ações e a forma como eles veem o mundo e a realidade a sua volta.

Esse entendimento pode nos ajudar também na compreensão sobre como o coletivo de professores(as) da Escola Rural Filomena Nunes têm conservado, incorporado ou refutado práticas e discursos pedagógicos hegemônicos da cultura dominante, reproduzindo violência simbólica entre seus alunos no contexto da educação quilombola. A meu ver, essa escola possui alguns recursos humanos importantes para formar cidadãos capazes de conhecer, compreender e discernir e, se necessário, mudar o lugar e a sociedade na qual vivem. Destaco, como exemplo, a valorização da escola por parte da comunidade, na promoção de atividades nas quais seus moradores, motivados para transformações em seu *campo* e *habitus*,

desejam uma escola sua, ou seja, da comunidade. Da mesma forma, destaco a presença de professores(as) conhecedores(as) dessa realidade, cujo desejo é formar alunos conscientes de sua cultura e para o exercício da cidadania.

A presente pesquisa não revela todos os processos educativos presenciados durante a coleta de dados no cotidiano da Escola, nem foi minha pretensão desenvolver tal ação; porém, os fragmentos selecionados para ilustrar a perspectiva de saberes pedagógicos desses docentes atribuídos à EEQ, sobre os quais não recai nenhum julgamento de valor, constata que a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 e das DCNEEQ nessa Instituição tem sido pouco aprofundada e ou problematizada. Por outro lado, esses fragmentos mostram a existência de um compromisso dos(as) professores(as) com a cultura local, por meio do reconhecimento da realidade e das necessidades locais da escola quilombola (na qual estão inseridos), enquanto agência formadora e capaz de fortalecer as identidades culturais dos seus alunos.

4.2 A relação entre docência e cultura no ambiente escolar

A cultura é considerada um dos aspectos da vida dos sujeitos que mais tem despertado reflexões no mundo contemporâneo. O modo de vida das pessoas, suas artes, saberes, crenças e outras práticas sociais correspondem hoje a um campo de conhecimento “amplo e complexo”, cuja ocupação está voltada para questões importantes que precisam ser aprendidas e compreendidas pelo ser humano. Nessa perspectiva, a escola é vista como um dos espaços de transmissão e de reprodução da cultura na sociedade, pois embora ela esteja, muitas vezes, alheia à escola, “[...] as pessoas que as praticam estão cotidianamente vivenciando-a e se deparando com ela dentro do espaço escolar e para, além dele [...]” (OLIVEIRA; RAMOS; SANTOS, 2014, p. 3).

Ao fazer uma leitura da sociedade e educação, buscando responder a problemas no campo educacional no final de algumas décadas passadas, Bourdieu desenvolveu o conceito de *capital cultural*, demonstrando como a origem social exerce força sobre o destino escolar dos estudantes. Para o autor, o desempenho escolar é um fator que depende basicamente do investimento cultural familiar, pois as famílias transmitem capital cultural para seus filhos durante o processo de socialização, no cotidiano, na convivência com eles, entre outros. Embora essa

transmissão ocorra de forma indireta, esse capital traz influências positivas para os resultados escolares dos alunos, incluindo saberes, valores, práticas e expectativas quanto ao futuro profissional e a atitude da família em relação à escola.

Na visão de Bourdieu (1998) a educação escolar como estado institucionalizado seria uma forma de transmissão e legitimação do capital cultural objetivado, cuja ação desempenha grande influência na reprodução de classes na sociedade, ou seja, as instituições escolares se utilizam de instrumentos de legitimação e seleção, estando voltada para os detentores de maior capital cultural transmitido pela família (detentora de capital econômico). Nesse processo, tais instituições tornam-se capazes de excluir os alunos de classes menos favorecidas, ou seja, os demais alunos oriundos de famílias de meios populares, sendo marginalizados pela própria escola, a qual, muitas vezes, não reconhece seu potencial cultural.

Tendo em vista o potencial cultural da população negra que é enorme, bem como a realidade economicamente menos favorecida das comunidades quilombolas (BRASIL, 2010), foi elencada uma segunda questão de pesquisa, buscando saber como os (as) professores(as) percebem, apreciam e se relacionam com a cultura dos alunos. Além disso, buscou-se identificar a estrutura de ensino na qual estaria alicerçado o capital cultural presente no interior da escola.

A busca por respostas para essas questões me levou a refletir, inicialmente, acerca da relação entre “docência e cultura na escola”, uma vez que essa temática que tem sido cada vez mais discutida nas pesquisas em educação. Ao construir um diálogo com as narrativas dos sujeitos, pude entender que professores e professoras, de um modo geral, têm se sensibilizado e ampliado seus saberes quando a questão é pensar a escola como espaço da/de pluralidade cultural. Como diz Oliveira, Ramos e Santos (2014, p. 2 citado por Oliveira 2003, p. 11), “[...] estes saberes e fazeres docentes, principalmente na educação básica, encontram nas diversas vertentes da(s) cultura(s) um caminho fecundo a ser trilhado na contemporaneidade [...]”.

Ao narrarem sobre suas relações com a cultura da comunidade, os(as) docentes contam que:

[...] Quase todas as atividades culturais envolvem a dança, parece que eles têm isso na alma, como identificação, como identidade mesmo e é fantástico. (Profa. A, 30 anos, informação escrita: 2018).

[...] Às vezes o desempenho nas provas é baixo, mas surpreendem na arte, nas apresentações culturais (Profa. B, 30 anos, informação escrita: 2018).

[...] Fazem apresentações belíssimas, cantam o batuque de reis, tocam tambor e joga capoeira bem. Nisso eles não tem vergonha de mostrar (Profa. C, 31 anos, informação escrita: 2018)

[...] É muito natural deles, está no sangue essa questão da dança, do batuque e da religião. Agora eu penso que temos que despertar mais esse potencial deles, para que seja mais valorizada e reconhecida (Profa. D, 40 anos, informação escrita: 2018).

A compreensão dessas professoras a respeito da cultura quilombola assume uma multiplicidade de questões que evidenciam a presença do capital cultural dos alunos no dia a dia da escola. Ao fazer apontamentos e sugestões sobre como se dá o entrosamento do ensino com a cultura, as docentes compartilham sua percepção acerca do potencial cultural dos alunos, assim como se tornam parte dele. O tom elucidativo, presente nas narrativas, aponta o movimento (danças, música, artes, religiosidade etc.) como uma das marcas da identidade negra e quilombola dos estudantes.

Hall (2009), ao tratar da cultura negra, indica questões que podem ser associadas ao potencial artístico – da dança, da música, entre outros, evidenciado pelos (as) alunos/alunas da Escola Rural Filomena Nunes. O autor indica que muitas dessas manifestações se opõem às manifestações impostas pelas correntes dominantes. Assim, ele explica que:

O povo da diáspora negra tem em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música. [...], pensem em como essas culturas têm usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes, foi o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação. Existem aqui questões profundas de transmissão e herança cultural, de relações complexas entre as origens africanas e as dispersões irreversíveis da diáspora; [...]. Mas acredito que esses repertórios da cultura popular negra – uma vez que fomos excluídos da corrente da cultura dominante – eram frequentemente os únicos espaços performáticos que nos restavam e que foram sobre determinados de duas formas: parcialmente por suas heranças, e também determinados criticamente pelas condições diaspóricas nas quais as conexões foram forjadas. [...]. (HALL, 2009, p. 324).

No caso da Escola Rural Filomena Nunes, as telas de apresentação da cultura popular negra, anexadas ao calendário anual escolar, são exibidas com frequência nas datas comemorativas em alusão ao tema, ocorrendo de modo

especial, na semana da consciência negra – que ocorre durante o mês de novembro de cada ano letivo.

Algumas dessas constatações se apresentam na forma como os sujeitos da pesquisa percebem essas telas no ambiente escolar, quando dizem:

[...] A gente aprende também sobre a cultura negra e quilombola com os próprios alunos, a maioria são negros e trazem muita coisa de suas vivências na comunidade (Proa. C, 40 anos: informação escrita).

[...] Quando levamos os alunos pra apresentar algo lá na cidade, é sempre sobre a identidade cultural deles, uma dança quilombola, uma cantiga, uma história e aí vai (Prof. Q, 45 anos: informação escrita).

Os alunos dessa escola são em sua maioria negros, e apesar de que alguns ainda não gostam de serem chamados assim, essa é a origem racial deles e nós precisamos saber lidar com isso [...]. (Prof. P, 40 anos: informação escrita e oral, 2018)

Toda vez que realizamos algum evento cultural aqui na escola, convidamos os moradores para apresentar alguma coisa relacionada à cultura deles, uma dança, um reisado, uma esmola, às vezes, pedimos os alunos também para fazerem [...]. (Prof. G, 44 anos: informação escrita, 2018).

O termo quilombola, utilizado pelos sujeitos, refere-se mais precisamente aos apontados nos estudos de Leite (2000) ao dizer que a denominação remanescente quilombola indica um recorte de grupo específico que vem sendo mantido, por meio da persistência, ao longo dos tempos, ou seja, através de suas gerações. Conforme a autora, a expressão quilombola configura uma identidade social norteadas pelo art. 68 da ADTC (BRASIL, 1988), no qual o termo “remanescente” implica o acesso a políticas públicas de grupo, assim como “[...] no reconhecimento territorial e cultural de formas atualizadas de antigos Quilombos nas comunidades rurais ou urbanas [...]” (p. 342).

Para Moura (1981), a característica que torna singular o Quilombo do período colonial e as atuais comunidades quilombolas está relacionada aos locais onde vivem os remanescentes. Essa singularidade decorre do fato de que todas as experiências já conhecidas revelam certa capacidade organizativa desses grupos, com destaque para traço predominante na organização entre os remanescentes, nessas comunidades, que é o de viver na coletividade.

Como mencionado anteriormente, os(as) professores(as) parecem sensíveis à pluralidade cultural na escola dessa comunidade quilombola, porém, existe uma dicotomia na articulação das potencialidades culturais dos alunos com o conhecimento institucionalizado e (re)produzido no cotidiano escolar. Assim, observa-se que tanto os conteúdos como os métodos de ensino fazem parte de uma estrutura atual de ensino, projetada pela gestão municipal, cujo foco não está na efetivação dos processos que enveredam os capitais culturais e valores dos alunos com o conhecimento disciplinar das diversas áreas que compõem currículo da escola.

No Brasil, quase sempre, os projetos educacionais são pensados e implantados de cima para baixo, ou seja, suas estruturas de ensino (as quais também incluem as comunidades quilombolas) são projetadas para “[...] uma realidade privilegiada, sendo estes os responsáveis pela elaboração da educação brasileira [...]” (CARVALHO, 2012, p. 3). A meu ver, essa forma de projetar a escola faz com que ela se torne um ambiente de estranhamento e de violência simbólica para aqueles que estão à margem e desfavorecidos dos privilégios sociais, pois como aponta Carvalho (2012, p. 3), “[...] estes estão submetidos há uma condição que não lhes é familiar [...]”.

Tal apontamento nos faz lembrar Bourdieu (1998), ao dizer que:

Não é a condição de classe que determina o indivíduo, mas o sujeito que se autodetermina a partir da tomada de consciência, parcial ou total, da verdade objetiva de sua condição de classe. (...) seu cérebro não pode ultrapassar seus limites (...) são levados aos mesmos problemas e as mesmas soluções a que são conduzidos (...) por seu interesse material e sua situação social [...]. (BOURDIEU, 1998, p. 189).

Diante dessa afirmativa, como seria possível para um estudante negro, quilombola e rural de uma classe historicamente menos favorecida, como é o caso da população de Brejão dos Aipins – cujos valores e a realidade social distinguem-se do que o meio escolar lhe propõe, apropriar-se desse ambiente para nele ascender socialmente? Por meio da análise de alguns excertos das falas dos sujeitos da pesquisa, pude entrar em contato com essa reflexão, a qual me permitiu também compreender as relações desfavoráveis estabelecidas entre a cultura escolar projetada para os alunos de Brejão dos Aipins e o capital cultural do qual

compartilham, pois nela impera a desconexão que circula no/do/com os cotidianos dos alunos.

Os dados a respeito dessa questão indicam haver uma relação complexa entre o ensino e a cultura negra quilombola, na referida escola. Embora o sistema projetado insista na dissociação entre ambos, posto que o ensino transmitido no âmbito escolar não tem, necessariamente, se perpetuado nos modos de aprendizagens dos alunos, observa-se haver alguns contrapontos, por exemplo, na fala da Profa. G, ao explicar que

[...] A gente ensina o conteúdo que está previsto na grade curricular para trabalhar, segue o sistema de avaliação e de planejamento da escola. Na maioria das vezes o sistema não nos permite tratar da questão cultural dos alunos, embora não deixemos de, tratar disso em nossas aulas, até porque eu vejo que isso independe de nos professores e até da escola mesmo, pois as manifestações culturais são muito fortes aqui nessa escola, os alunos trazem muita coisa de casa que aprendem lá e na comunidade, ou seja, o que a gente ensina aqui, nem sempre eles absorvem da maneira como é pra ser absorvida ou tem interesse por aprender, porque eles seguem certos costumes que dificilmente muda [...]. (Profa. G, 40 anos Informação verbal, 2018).

A observação colocada por ela mostra como a escola está insistentemente ligada à questão da grade curricular e a um sistema de avaliação e de planejamento fechados. A maneira e o interesse dos alunos de absorverem conhecimentos, como apresentados pela narrativa, se aproxima da compreensão de Oliveira (2010), quando afirma que as diferentes maneiras de agir dos alunos dependem diretamente da sua formação cultural prévia. Nessa perspectiva, faz surgir na prática do professor uma espécie de “juízo de valor” integrado à cultura escolar, com diferentes apreciações em suas ações, ou seja, tanto o currículo como a avaliação e o planejamento são instrumentos de conhecimento carregados de julgamentos pré-concebidos pela organização escolar e que ajudam na reprodução das problemáticas envolvidas no capital cultural (BOURDIEU, 1998).

Ao fazer uma comparação entre os estudantes da escola pesquisada e os da cidade, a fim de ilustrar essa reprodução, pode-se dizer que os primeiros, em geral, são sujeitos que possuem capital cultural considerado negativo e geralmente aprendem de forma própria na prática escolar o seu papel de subordinação cultural (são economicamente pobres, negros, quilombolas e rurais), enquanto que as crianças da cidade (normalmente brancas e detentoras de um padrão de vida econômico melhor) se identificam com os traços sociais transmitidos pela escola

(pertencente ao mesmo sistema) e aprendem naturalmente seu papel de dominação. Dessa forma, pode-se dizer que as diversidades socioculturais dos estudantes, tanto os negros e quilombolas como os da cidade refletem, diretamente na experiência escolar.

Assim, evidencia-se nessa comparação, bem como nas narrativas dos sujeitos pesquisados, as diferentes disposições dos capitais culturais (BOURDIEU, 1998) presentes nessa Escola quilombola. A meu ver, essas diferentes disposições estão refletidas diretamente no processo de aprendizagem dos alunos em sua coletividade, sendo decisiva nos julgamentos externos e do(a) professor(a), visto que, por meio delas, são criadas apreciações negativas ou folclóricas da cultura local (como se configura nesse caso), contribuindo para reforçar as desigualdades escolares e até (in)viabilizar a diversidade cultural manifestada nas relações dentro da Escola e para além dela.

4.3 A tessitura escolar e os desafios da prática educativa

A questão inicial de pesquisa constatou que muitos dos(as) professores(as) ainda não construíram saberes dados como necessários para lidar com o desafio de ensinar e conviver com a diversidade cultural, muito menos de responder pelas necessidades educativas requeridas pela proposta de Educação Escolar Quilombola (EEQ). Tal perspectiva compromete a tarefa desses(as) professores(as) na condução do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito à valorização da sua identidade cultural. Por outro lado, mesmo em situações adversas, pode-se verificar avanços na tomada de consciência dos(as) professores(as) sobre as reais necessidades de uma EEQ na comunidade, contribuindo para o fortalecimento de vínculos entre os estudantes e as práticas sociais do território em que vive.

De modo geral, é possível observar que em muitas escolas do país ainda há dificuldades na implementação da Lei nº 10.639/03, assim como na decorrência das Diretrizes Curriculares para Educação Quilombola, sendo diversos os motivos a ser atribuídos a essa constante realidade, tais como o desconhecimento sobre o conteúdo específico das leis por parte de gestores e professores; a ausência de formação adequada de professores; gestão escolar centrada na rede de ensino e não na comunidade escolar; distanciamento da comunidade escolar dos assuntos

provenientes dessas leis; identidades culturais silenciadas na sala de aula; carência de um Projeto Político Pedagógico condizente com a realidade escolar e pautado em políticas públicas educacionais de igualdade racial.

No caso específico das escolas quilombolas, muitas têm sido configuradas como importantes espaços de produção e reprodução de ações afirmativas e das políticas públicas voltadas à valorização da história do povo afrodescendente e de sua cultura, de modo singular, a cultura quilombola. Por outro lado, muitas escolas têm sido alheias às comunidades quilombolas. No ano de 2012, durante minha pesquisa de mestrado desenvolvida em Brejão dos Aipins, obtive relatos de moradores acerca do silêncio da escola local diante dos problemas da comunidade, dentre os quais estava o enfrentamento das discriminações étnico-raciais vividas pelas crianças, jovens e adultos em suas vidas cotidianas.

Com base nesse e noutros relatos, pude constatar que escolas quilombolas – como exemplo, a de Brejão dos Aipins – têm, aos poucos, se debruçado sobre a aplicabilidade de tais leis, buscando desdobramentos no sentido de darem visibilidade às questões étnico-raciais, históricas e territoriais dessas populações na escola. Nesse sentido, a terceira questão de pesquisa foi direcionada a partir de uma inquietação que pudesse me ajudar a responder e compreender quais seriam os desafios vividos por professores(as) da Escola Rural Filomena Nunes, decorrentes da obrigatoriedade e necessidade de aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Os(as) docentes pontuaram vários desafios, dentre os quais – relevantes à materialização de uma EEQ e, fundamentalmente, a um modelo de educação contextualizada com a realidade étnico, racial e cultural dos alunos da escola da referida comunidade – destaco as restrições para discutir questões étnico-raciais por conta da inadequação do livro didático; o tempo reduzido na carga horária das disciplinas, sobretudo, nas áreas de humanas (História, Geografia, Artes, Ensino Religioso); a instabilidade de trabalho na referida escola (há fluxo de lotação todos os anos); as dificuldades de acesso à comunidade (a maioria dos(as) professores(as) residem na cidade); as precariedades no espaço físico e a escassez de recursos didáticos; a falta de um apoio pedagógico consistente e de formação adequada para os professores (alguns desconhecem o conteúdo das leis); a inexistência de um currículo próprio e diversificado, respeitando a realidade sociocultural dos alunos.

Analisando as narrativas dos(as) professores(as) e a realidade da Escola Rural Filomena Nunes, em Brejão dos Aipins, pode se dizer, inicialmente, que o fato dessa Instituição estar localizada na comunidade não assegura que o ensino por ela desenvolvido dialogue com a identidade cultural dos alunos. Para explicar melhor essa análise, foi elaborado um quadro (Ver *Quadro 6*) com a caracterização dos desafios e das situações do ensino, conforme foram apontados pelos(as) professores(as).

Quadro 6 – Caracterização do contexto escolar.

Ordem	Desafios	Descrição
01	Material Didático	A realidade quilombola não está inserida no livro didático, único material didático disponível na escola. Além disso, não é adequado às características dos educandos.
02	Carga horária	O tempo de horas aulas não é suficiente para o desenvolvimento de práticas mais consistentes, sobretudo, nas áreas de História e Geografia. A maioria dos professores não mantém vínculos efetivos com a escola, pois residem na cidade.
03	Estrutura física e pedagógica da escola	As condições físicas e pedagógicas da escola não atendem às necessidades dos alunos (a situação é precária).
04	Formação do Professor	Os professores não possuem formação continuada específica para o trabalho na educação quilombola.
05	Conteúdo curricular	O PPP da escola foi elaborado em conformidade com as DCNRR, porém, não existe um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar que possa articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pela comunidade quilombola.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa.

Todas as limitações descritas no *Quadro 6* são consideradas desafiadoras para o cotidiano escolar. De outro modo, a escola é entendida pelos(as) professores(as) como campo de atuação limitado, no qual a autonomia desses sujeitos não diz respeito aos problemas de ordens estruturais e pedagógicas. Estes, por sua vez, seriam da competência das esferas educacionais superiores, como exemplo, o Governo, o MEC, a Secretaria Municipal de Educação ou a Prefeitura, entre outros.

Habitados a falarem sobre os problemas que enfrentam no cotidiano da escola, não foi difícil que opinassem sobre a indagação que lhes fiz, bem como

sobre os significados subjetivos das falas apresentadas. Alguns invocaram a relação dos problemas com a ausência do Estado para com a Escola da comunidade, como forma de legitimar as dificuldades de sua prática pedagógica. As vozes dos(as) professores(as) ao interagirem com a realidade possibilitou-me perceber aquilo que não é novo no contexto da educação.

Para Weber (2001) o sentido da ação,

[...] 1) está relacionado ao sentido subjetivo daquele que age com referência ao comportamento de outros; 2) está codeterminado no seu discurso por esta referência significativa e, portanto, 3) pode ser explicado pela compreensão a partir desse sentido mental (subjetivamente). (WEBER, 2001, p. 315)

Assim, toda ação pode ser compreensível na medida em que se consegue alcançar os sentidos atribuídos pelos sujeitos e suas interpretações. Feita a observação das falas dos(as) professores(as), pode-se perceber que esses sujeitos organizam e interpretam suas ações em torno das respostas dadas pelo Estado ao modelo de educação e de escola na qual atuam, com uma demanda específica e por muito tempo silenciada e negada, porém, valorizada pelos moradores e seus antepassados.

As professoras D e H e o Professor J têm, respectivamente, 40 e 55 anos; atuam há mais de 20 anos no magistério, habilitados em Pedagogia, ministram aulas de Português, Artes, História e Geografia nas classes polivalentes do ensino fundamental de 1º ao 5º ano. No seu depoimento, compartilham das dificuldades com relação ao livro didático utilizado por eles(as) e alunos da Escola.

[...] Essa escola não tem muitos recursos didáticos, o ensino é basicamente tecido pelo uso do livro didático, associado a alguns livros e revistas que trazemos de casa [...]. (Profa. D, 40 anos: informação escrita, 2018).

[...] Nosso trabalho aqui, digo de todos os professores, é baseado mais no livro didático. Só que temos alguns eventos anuais que considero assim, o carro-chefe pra trabalhar a identidade cultural dessa escola. A cada ano a gente promove as festas juninas, o mês do folclore, os festejos de todos os Santos e a semana da consciência negra. Nesses eventos desenvolvemos um trabalho que eu vejo como muito positivo de valorização da cultura negra quilombola. (Prof. N, 40 anos: informação escrita, 2018).

[...] Aqui utilizamos muito o livro didático nas aulas, mas ele não ajuda muito quando a questão é diversidade cultural e relações étnico-raciais, porque ele não traz conteúdos específicos para trabalharmos numa escola quilombola [...]. (Profa. H, 55 anos: informação escrita, 2018).

Os(as) referidos(as) professores(as), em suas narrativas, discorrem que o livro didático é frequentemente usado no cotidiano das suas aulas; que elaboram seus planejamentos e planos didáticos de ensino, sempre na ordem direta dos conteúdos e programas previstos no livro didático, o que parece ocorrer com os(as) demais professores(as) da escola. De um modo mais abrangente, pesquisas têm mostrado que o livro didático tem sido utilizado como principal instrumento de base para o ensino na maioria das escolas públicas brasileiras. A crítica de Bittencourt (2005), a respeito disso, indica que

Atualmente, há mais história universal do que história do Brasil nos livros didáticos, tudo em função das questões teóricas e metodológicas. Na verdade, o certo deveria ser ao contrário, mais Brasil e menos história geral. Isto é, de modo a explicar o Brasil pelo Brasil dentro da nova ordem mundial capitalista. (BITTENCOURT, 2005, p. 199).

A constatação do autor ao quantitativo maior de conteúdos da história universal no livro didático em relação à história do Brasil é um fator externo à escola e autonomia dos professores. A seleção de conteúdos organizados no livro didático é resultado de forças externas, cujas implicações estão diretamente relacionadas com o currículo comum nacional e não o currículo próprio escolar. Nessa perspectiva, o mercado editorial faz a distribuição do livro didático para o sistema público de ensino conforme a aprovação técnica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Sacristán (2000, p. 152) também apresenta algumas ponderações a respeito dos materiais didáticos utilizados atualmente nas escolas públicas do país, considerando que:

Estamos frente a uma prática com repercussões muito diretas na própria qualidade dos conteúdos que os alunos podem aprender quando dependem unicamente dessas fontes de informação. O fato de que poucos materiais – os livros-textos – tenham que abordar todo o currículo, sendo a base das informações a partir das quais os alunos obterão as aprendizagens necessárias, devido às condições de sua produção, induz a que os livros-texto abordem os conteúdos em forma muito pobre e esquemática. Daí que, do ponto de vista cultural, sejam produtos estereotipados e, em muitos casos, bastante deficientes. (SACRISTÁN, 2000, p. 152).

Nesse sentido, considero que a adição das matrizes conteudistas que versam sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como sobre as relações étnico-raciais nas escolas tornou-se uma equação difícil de resolver. Durante o

período da minha observação participante na pesquisa, percebi que o livro didático é o recurso mais utilizado na relação aluno-professor em sala de aula. Em minha análise, para que se efetive uma educação das relações étnico-raciais, sobretudo, numa EEQ, é preciso que os recursos pedagógicos estejam adequados à realidade sociocultural dos alunos.

No que tange a esse entendimento, é importante ressaltar que, segundo as DCNEEQ, os materiais didáticos das escolas quilombolas devem ser elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a participação de quilombolas e seus representantes, construindo um retrato o mais verdadeiro possível das comunidades envolvidas. Devem ainda ser utilizados materiais didáticos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura produzida nesses territórios (BRASIL, 2012).

O livro didático, por exemplo, tem a função de conceber através de suas histórias e historiografias a cultura de um grupo social. Desse modo, por ser um suporte de reprodução da cultura escolar, sua organização deve consistir na seleção de uns conteúdos em detrimento de outros. Na escola quilombola de Brejão dos Aipins, através da narrativa da *Professora H*, vê-se, logo, que há culturas presentes e culturas ausentes nos livros didáticos utilizados nessa Instituição. A narrativa apresentada pela docente constata que o livro didático não tem servido de suporte quando o assunto é trabalhar “questões específicas dessa escola quilombola”.

Partindo dessa constatação, segue o diálogo com as narrativas dos *Professores P* e *R*, de 40 e 45 anos, sendo o primeiro formado em História e o segundo em Pedagogia; ambos trabalham há 14 anos na rede municipal de ensino da cidade de Redenção do Gurgueia-PI. Em suas falas, desencadeiam outro desafio:

[...] O grande desafio que eu vejo é o tempo pra gente, muito pouco. As disciplinas que mais poderiam contemplar as leis foram reduzidas pela metade, como o caso das que ensino, história, artes e geografia, só são duas aulas semanais. Os conteúdos previstos na grade curricular já são bem reduzidos e também são coisas que não podem deixar de ser trabalhadas [...]. (Prof. P, 40 anos: informação escrita, 2018).

[...] Nos professores não moramos todos aqui na comunidade, nos deslocamos todos os dias 20 km da cidade pra dar aula nessa escola, às vezes duas ou três aulas. Não falamos o tempo todo de temas relacionados à cultura dos alunos, porque não há tempo pra isso, a carga horária é curta para isso e tem os outros conteúdos pra ser trabalhados na disciplina. A gente planeja mais os conteúdos que irão ser cobrados nas provas do final

do mês. Quando tem uma data comemorativa na escola, a gente para e passa uma semana trabalhando só com os assuntos relacionados aquele evento, mesmo assim, ensinando as duas coisas. (Prof. R, 45 anos: informação escrita: 2018).

O “tempo reduzido das aulas”, relativamente, apontados pelos *Professores P* e *R*, pode ser considerado uma variável importante para se compreender o que se passa no cotidiano da escola pesquisada, uma vez não ser possível desconsiderar que a falta de tempo dos(as) professores(as) é um fator que influencia na qualidade do ensino. No caso dos referidos *Professores*, penso que o tempo reduzido na sua carga horária em sala de aula nas disciplinas de História e Geografia também tem consequências no seu tempo para planejar e realizar uma aula com conteúdo específico e recursos usuais, visto que ao seu alcance possuem apenas o livro didático.

Segundo observado nessa Escola, a redução da carga horária de algumas disciplinas, entre elas História, Artes e Geografia vem acontecendo desde 2013, em todas as escolas da rede municipal, quando tais disciplinas eram compostas por quatro tempos de horas, atualmente reduzida para dois tempos. Essa redução é apresentada pelos(as) professores(as) como um empecilho para o currículo, considerando a obrigatoriedade da inserção da história da África, da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas no programa curricular da escola.

Outro agravante quanto ao tempo diz respeito ao deslocamento de grande parte desses(as) professores(as) para essa escola de difícil acesso, sendo preciso, muitas vezes, enfrentar sol, poeira ou chuva para desenvolver seu trabalho. O Professor R, de 45 anos, conta que mora na cidade e que todos os dias se desloca de moto em uma estrada vicinal, em péssimas condições de trânsito, cerca de 20 km da escola da comunidade, o que o impede de trazer recursos novos para utilizar em suas aulas. Ele acrescenta, ainda, que a escola muda seu quadro de professores todos os anos, indicando que esse fluxo dificulta o desenvolvimento de um trabalho permanente com seus alunos.

As retratações feitas por esse professor condizem com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e pelo próprio Conselho Federal de Educação (CNE), a respeito das condições de acesso às escolas das comunidades quilombolas do país; a maioria são ‘precárias’, o que reflete em dificuldades de acesso a essas escolas por parte dos professores (grande

parte residem na cidade) e também das crianças que residem nessas áreas, pois os meios de transportes quase sempre são insuficientes e inadequados. Além disso, a maioria desses professores não possuem vínculos efetivos com essas escolas, sendo o fluxo contínuo de profissionais um agravante da situação das aprendizagens (BRASIL, 2009).

Outros dados do Conselho Nacional de Educação (CNE) indicam que as escolas quilombolas brasileiras, situadas nas áreas rurais, enfrentam outra ofensiva. A maioria dessas comunidades situa-se no interior (áreas vicinais) dos municípios e apresenta problemas de desenvolvimento por dispor de uma série de condições inadequadas para seu funcionamento. Muitas estão instaladas em espaços pequenos, bastante reduzidos em relação à quantidade de alunos, sem possibilidade de inserir-se no mundo tecnológico. A fala de um dos nossos interlocutores ilustra bem essa situação:

[...] A estrutura escolar que temos não é boa, tanto do ponto de vista físico, como pedagógico. Falta material de apoio, recursos tecnológicos, assim como um espaço melhor para promovermos atividades culturais. Os gestores da cidade também precisam ter esse olhar diferenciado para essa escola de Brejão dos Aipins [...]. (Prof. N, 40 anos: informação escrita e oral, 2018).

De acordo com informações do Censo Data Escola Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em 2014, o país contava com 2.248 escolas localizadas nas comunidades quilombolas, representando 1,2% do total de estabelecimentos de educação básica no país e 0,45% das matrículas nesse nível de ensino (INEP, 2014). Já o CNE avalia que essas unidades de ensino têm apresentado dificuldades acima da média em comparação com a oferta de educação no restante do país. Apesar da existência de uma regulamentação específica voltada para o funcionamento dessas instituições, bem como para o ensino que deve ser ofertado por meio delas, a maioria encontra-se em situação adversa. Um exemplo, é o caso apontado pelo *Professor J*, ao se queixar das condições precárias de estrutura física e pedagógica da Escola quilombola em que trabalha, exigindo uma atenção diferenciada por parte dos gestores da cidade e do Estado. Pelo que foi possível observar no trabalho de campo, a discussão sobre essas questões – incluindo a aplicabilidade das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – é muito incipiente e pouco

aparece na agenda da Secretaria Municipal de Educação de Redenção do Gurgueia, Piauí.

Na tentativa de obter informações referentes ao grau de conhecimento dos(as) professores(as) sobre a Lei nº 10.639/03, bem como da operacionalização das DCNEEQ, pude perceber que os(as) docentes que participaram da pesquisa não são capacitados adequadamente para atender à demanda. Há casos em que uma professora ministra aulas para classes multisseriadas sem, ao menos, ter recebido uma única formação adequada para essa atuação. Entendo que a formação continuada seja de fundamental importância para elevar a qualidade do processo de ensino numa escola quilombola, mas é notório a pouca atenção que tem recebido por parte do Estado. Sobre esse problema, a *Professora D* explica:

[...] Sou formada em Geografia e também fiz uma especialização em ensino, mas em ambos os casos não recebi nenhuma formação específica para trabalhar com alunos como a dessa escola quilombola. O que aprendi até agora tem sido com a prática do dia a dia, planejando e trocando experiências com os outros colegas professores [...] Aqui não tivemos até agora nenhuma formação adequada e permanente para esse fim, o que dificulta muito nosso entendimento sobre de como proceder com os alunos [...]. (Profa. D, 40 anos: informação escrita e oral: 2018).

A partir do depoimento dessa interlocutora, é possível observar que uma formação continuada poderia melhorar sua prática pedagógica, pois ela acredita que esse processo contribuiria para seu entendimento sobre questões que não foram contempladas na sua formação inicial, bem como em proceder melhor com seus alunos negros e quilombolas. Assim, pode-se constatar em sua fala que essa formação seria também fundamental para os(as) demais professores(as) de Brejão dos Aipins, pois fortaleceria a troca experiências que acontece entre eles(as).

Ainda, sobre o problema relativo à ausência de formação adequada, destaco outro depoimento que desenha melhor essa realidade.

[...] Eu trabalho já algum tempo nessa escola, e nunca tivemos aqui uma formação específica para entender melhor como trabalhar com esses alunos [...] Há uns quatro anos atrás chegaram aqui uns kits pedagógico vindos do Ministério da Educação. Nesse material veio livros, DVDs e jogos que me ajudaram com a questão da identidade cultural aqui na escola, antes eu não sabia nem por onde começar. A realidade é que ainda não conhecemos muito das leis [...]. (Prof. N, 40 anos: informação escrita, 2018).

Partindo dessa narrativa, faço a seguinte indagação: para que educação escolar quilombola? Não se trata de uma pergunta eloquente, mas é porque vejo a formação docente como um dos pré-requisitos mais complexos na efetivação da educação quilombola e, portanto, fator que merece uma atenção especial do Estado. Escolarizar para quê? Para satisfazer as necessidades do mercado ou educar para a emancipação e a libertação do racismo, da discriminação, desigualdade social, étnica e de localização? E, sobretudo, para formar cidadãos?

A educação escolar quilombola é também um ato político que deve conduzir os alunos a uma consciência crítica a partir da sua realidade sociocultural. Formar professores nessa perspectiva pedagógica é um ato necessário. No entanto, durante a pesquisa de campo realizada pode-se constatar o silêncio do Estado frente a essa demanda desafiadora para os(as) docentes dessa escola. Acredito que a implantação de uma Educação Escolar Quilombola (EEQ) como modalidade de ensino da Educação Básica requer investimento do poder público em questões que não podem ser silenciadas, nessa perspectiva sendo a formação continuada dos professores uma delas.

A Resolução nº 8 de 2012, em seu artigo 1º, define a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade específica da Educação Básica, tratando-a como política de ação afirmativa e diferenciada, no sentido de diminuir as desigualdades que incidem sobre a população negra brasileira, visto que:

A proposta curricular direcionada para a educação quilombola precisa incorporar, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola os 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 [...]. (BRASIL, 2012, p. 442).

Nesse sentido, o currículo da escola quilombola precisa contemplar a existência da comunidade quilombola, incluindo sua realidade histórica e os sujeitos que nela vivem. Conhecendo, sobretudo, seus processos culturais, sua socialização e as relações lá estabelecidas cotidianamente. Sobre o currículo, essas diretrizes afirmam que:

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)

A partir dessa afirmativa, entendo que pensar uma EEQ na escola Rural Filomena Nunes faz-se imprescindível que seja reconhecido em seu currículo a identidade e a cultura quilombola local, percebendo seus elementos para construí-los enquanto conteúdos escolares, a partir do convívio e diálogo com a comunidade de Brejão dos Aipins. Dessa forma, como explica Santos *et al.* (2019):

O currículo não seria a simples soma dos diversos saberes selecionados como mais importantes, mas o movimento híbrido da intenção, do reconhecimento, do sentimento de comunidade recontextualizado na prática escolar. Currículo como recontextualização híbrida do contexto histórico/cultural dos personagens que assumem certas subjetividades quilombolas [...]. (SANTOS *et al.*, 2019, p. 56).

Devo lembrar que a proposta do presente estudo aconteceu nessa Escola em um momento de inclusão do quadro de demandas previstas na Lei nº 10.639/03 e das DCNEEQ. Foi uma iniciativa pontual de diálogo com um grupo de professores(as) e com pessoas dessa comunidade, no geral, ainda deslocados(as) dos sentidos dessas propostas curriculares em razão de uma não formação específica para esse fim, como preferem justificar. A narrativa a seguir mostra uma outra situação de enfrentamento escolar para esses(as) docentes direcionado ao campo do currículo:

[...] Nosso principal desafio aqui é o currículo, não só aqui na Escola Filomena Nunes, mas em toda a rede municipal não existe um currículo contemplando a Lei 10.639 e nem as DCNEEQ [...] Eu vejo que isso tem dificultado muito nosso trabalho aqui nessa escola [...]. (Prof. M, 40 anos: informação escrita, 2018).

As questões dirigidas pelo *Professor M* ao currículo escolar podem ser generalizadas, uma vez que a construção de um currículo no qual a diversidade étnico-racial esteja representada tem sido uma demanda de toda educação quilombola. A problemática existente, a qual o docente se refere, indica a referência voltada para a educação das relações étnico-raciais que propõe a “reeducação entre

negros e brancos” (BRASIL, 2004), como aponta o parecer à Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou o art. 26 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996). Ainda, faz referência ao que está previsto nas DCNEEQ, cuja indicação é orientar o trabalho docente nessas escolas para uma formação direcionada a um grupo específico – negro e quilombola –, por meio da articulação do currículo formal com temas comuns a esse público, tais como terra, territorialidade, identidade, história e cultura afro-brasileiras, quilombos e comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

Os princípios constitutivos das DCNEEQ passaram a destacar a necessidade de um currículo adequado à realidade sociocultural desses sujeitos, com professores capacitados não apenas para a transmissão de conhecimento acerca do mundo rural, da história e cultura da África e afro-brasileira, mas também para a mudança de posturas e mentalidades racistas, as quais, ao longo dos tempos, tem anulado as diferenças e as potencialidades dos povos negros, com maior proporção aos que vivem do campo. Pressuponho que o trabalho com a cultura afro-brasileira no qual o professor também se refere pode estar intimamente interligado e pensado para essas questões. No entanto, não foi possível identificar se suas práticas e teorias alicerçadas nos processos curriculares existentes obtém sucesso.

Considero que o desafio do *Professor M* seja o de pensar o contexto dos negros e quilombolas, tendo em vista que não somente a ausência de um currículo adequado seria capaz de inviabilizar a superação do racismo, mas porque também esse currículo lhes daria maiores possibilidades de trocas de saberes com a comunidade na qual a escola está inserida. Dentre as possibilidades de retorno, destaco aquelas que pudessem promover uma prática pedagógica que valorizasse, ao invés de discriminar e estigmatizar essas populações.

Apesar das respostas dos (as) professores (as) aos questionamentos propostos estarem relacionadas a um sentimento de mudança – explicitado na perspectiva de que o Estado possa anunciar ou promover melhorias na educação quilombola – os mesmos demonstram em suas narrativas o reconhecimento e o interesse pelo ensino da diversidade cultural, com enfoques específicos da cultura afro-brasileira como uma ação que possibilitaria a todo o coletivo escolar um novo olhar sobre suas diferenças. Assim como os moradores, eles(as) também acreditam que a escola tem o papel de ajudar a desconstruir preconceitos e contribuir para a

construção da identidade cultural dos alunos, oportunizando uma nova sociedade igualitária para negros e brancos.

Em conversa com uma dessas professoras, ela me disse que apesar dos desafios que enfrentados com relação ao ensino da cultura afro-brasileira, ela sabe da importância desse ensino, de modo especial, nessa escola. Tal reconhecimento tem sido fundamental para toda a comunidade de Brejão dos Aipins, pois ajuda elevar a visão e a autoestima dos seus estudantes e demais pertencentes, como destaca o Diretor da escola, “[...] a autoestima foi, provavelmente, um dos maiores proveitos obtidos pelos alunos e moradores dessa comunidade depois do reconhecimento dessa instituição como quilombola [...]” (informação oral, 2018).

Diante do cenário de desafios apresentado pelos (as) interlocutores(as) da presente pesquisa, tentei sugerir ao Diretor e ao Coordenador Pedagógico formas de colaboração, entre elas, a necessidade de adequação do currículo para que, por meio dele, a equipe docente pudesse contemplar as necessidades formativas dos alunos. Com essa adequação, acredito que eles possam, como escola quilombola, ir mais além do que está expresso nas leis e configurações oficiais. A escola pode, inclusive, repensar o seu modelo de gestão e, assim, proporcionar possibilidades de interação entre escola e comunidade. Como diz Munanga (2006, p. 147), “[...] é preciso que a escola seja descolonizada do poder/saber e passe a construir uma cultura de respeito às diversidades de seres, de fazeres e de saberes [...]”.

4.4 A formação continuada como um caminho possível

Minha formação inicial é em história, só que durante o curso não vi nada sobre relações étnico-raciais, identidades culturais ou comunidades quilombolas [...] Tudo isso é novo para gente aqui, e o pouco que temos aprendido é na prática com a comunidade e os outros colegas professores. Sabemos dos desafios que temos de enfrentar, pois trabalhamos com crianças e jovens negros com raízes étnicas e raciais que sofrem indiferenças sociais. Só que os gestores também deixam muito a desejar, não há uma formação continuada para nós, e sabemos que temos que ter uma formação pedagógica e curricular adequada para lidar com essa realidade específica. Acredito que isso iria refletir numa trabalho mais significativo nessa escola [...]. (Profa. G, 44 anos: informação escrita e oral, 2018).

A partir da narrativa exposta, entende-se que estudos sobre identidades, diversidades culturais e relações étnico raciais são essenciais e necessários para o desenvolvimento de uma Educação Escolar Quilombola (EEQ). Nessa perspectiva, a

formação continuada dos(as) professores(as) deveria ser garantida no espaço da Escola quilombola. No entanto, conforme observado no tópico anterior, nem sempre esse processo é viabilizado devido a fatores políticos e pedagógicos, incluindo questões de organização do tempo e do espaço e, às vezes, de interesse dos(as) próprios(as) docentes.

Com o objetivo de construir um perfil profissional dos participantes da pesquisa e de levantar dados sobre sua formação continuada, a terceira questão de pesquisa solicitou que compartilhassem o que teriam a dizer sobre sua formação acadêmica e pedagógica, bem como sobre sua prática docente nessa escola. Além disso, também foram questionados sobre as competências que desejariam obter para atuarem numa realidade, com demandas de ensino aprendizagens específicas, como é o caso da Escola Rural Filomena Nunes.

Antes de aplicar o questionário de pesquisa, participei de dois encontros pedagógicos na escola, os quais, normalmente, acontecem duas vezes ao mês. Esses encontros, dirigidos pelo Diretor e Coordenador local, reúnem todos os docentes da escola, funcionando como momentos coletivos do corpo escolar para discutir e planejar assuntos relacionados às disciplinas curriculares e a outras questões da demanda escolar. Em um desses encontros me disponibilizei a realizar uma palestra sobre o tema do presente trabalho, por meio da qual articulei um debate coletivo com os/as participantes acerca das questões tratadas na pesquisa. Considerei proveitoso esse momento, visto que pode me proporcionar a coleta de dados da observação participante, incluindo os depoimentos não ditos durante a aplicação do questionário, assim como outras questões, atitudes e expressões que não estavam sob minha vista e percepção.

As respostas oferecidas pelos(as) participantes(as) confirmam o que foi observado durante o debate coletivo, indicando que temáticas, tais como identidade, diversidade cultural, questões raciais e até mesmo quilombola ainda não fazem parte dos processos de formação acadêmica e da pedagogia vivenciada por esses(as) professores(as) dessa Escola pública, do campo e quilombola. Algumas das narrativas obtidas mostram que suas práticas apresentam conhecimentos superficiais sobre as questões étnico-raciais, indicando que pode ser consequência dos dilemas pedagógicos e instrumentais enfrentados no cotidiano da escola, entre eles, a ausência de formação adequada. Vejamos:

[...] Sou formada em Língua Portuguesa e sinto a necessidade de uma formação complementar para trabalhar nessa escola. Queria saber e ensinar mais a literatura africana para meus alunos. Aqui tem muita riqueza da cultura afro-brasileira para serem trabalhadas [...] Os alunos daqui, gostam muito quando falamos de coisas da sua cultura, acho que eles se identificam, sabia? Às vezes, quando nos reunimos para planejar falamos sobre isso, porque é no planejamento que temos a oportunidade de expor, de trocar experiências sobre as questões raciais na escola [...]. (Profa. F, 44 anos: informação escrita: 2018).

Dessa forma, fica explícito que a formação continuada para esses(as) professores(as) pode ser um caminho possível para enveredá-los(as) num nível de conhecimento mais aprofundado sobre a literatura africana, a cultura afro-brasileira, entre outros, tornando-se fundamental e significativa para que tenham condições de explorar em sala de aula, de forma evidente, questões que possam surgir nas discussões com seus alunos sobre identidade e diversidade cultural. Ao mesmo tempo, essa formação poderá instigá-los para que tenham um novo olhar para essas temáticas e, assim, evitar o reforço de falsos estereótipos sobre seus alunos.

Figura 9 – Encontro pedagógico com os professores da ERFN³⁶.

Fonte: Arquivo do autor, 2018.

A maneira como esses(as) professores(as) fazem o encaminhamento dessas temáticas indica, muitas vezes, que são determinadas pelas aprendizagens

³⁶ Escola Rural Filomena Nunes.

adquiridas nos processos de formação que vivenciam durante sua prática docente. Como diz Tardif (2002), o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles; com sua experiência de vida, sua história profissional; com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares, na escola. Para o autor, as aprendizagens professorais são temporais, ou seja, à medida que o tempo passa novas necessidades e ações surgem a partir das experiências interiorizadas e reavaliadas em seu trabalho e em seu processo de formação.

Nesse sentido, a forma como o saber desses(as) docentes têm sido interiorizado evidencia a fragilidade do ensino das relações étnico-raciais na Escola, sendo expressos através de olhares e ações abstratas e descontextualizadas da realidade. Segundo Gomes (2002), a escola se constitui em um dos espaços de formação, cuja prática interfere na construção da identidade dos sujeitos, de modo que

[...] Pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las [...]. (GOMES, 2002, p. 3).

Durante essa pesquisa, pude constatar que existe uma unidade fundamental na história coletiva de Brejão dos Aipins, a qual dialoga com a cultura dos alunos por meio da geração de riquezas materiais e imateriais para a humanidade, como um todo, para o Brasil e sua diversidade cultural. Desse ponto, entendo que a realidade cotidiana dos(as) docentes da Escola Rural Filomena Nunes abaliza para a necessidade de um olhar crítico-reflexivo sobre o currículo, sobre sua prática pedagógica e sobre a própria comunidade na qual ela está inserida. Tais olhares poderão ser positivos e eficazes no diálogo dos(as) professores(as) com a cultura negra e quilombola, bem como com a identidade cultural dos alunos.

De acordo com Morin (2002), o diálogo escolar com as identidades culturais dos alunos deve ser formado por aquilo que ele chama de “redes de sistemas complexos”, composta pelas diferentes áreas de conhecimentos disciplinares, cuja ênfase esteja no olhar multidimensional sobre a riqueza cultural, sempre no sentido

de preservar a unidade para fortalecer a diversidade. Trazendo esse olhar para o campo da cultura negra, penso que conhecer a língua, as origens, as raízes e os valores dessa cultura seja algo primordial para que esse grupo, assim como outros, possam estabelecer relações humanas e sociais mais abrangentes e significativas.

Nas análises do questionário, que compõe a presente pesquisa, pode-se identificar a perspectiva apontada pelos(as) docentes participantes, ao sinalizarem o ensino mediado pela interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, considero, para além da formação, ser este um dos caminhos pensados por eles(as) para tornar possível o diálogo escolar com a cultura negra e quilombola. As palavras da *Professora F* e do *Professor L*, narraram que

[...] Na minha disciplina eu procuro dialogar com a cultura dos alunos através da interdisciplinaridade, ou seja, desenvolvendo um trabalho com os conteúdos da área de história. Eu penso que este é o caminho para que possamos trabalhar a cultura nessa escola. Com a interdisciplinaridade o aluno termina aprendendo sobre si e sobre os outros, e nós professores aprendemos também nesse processo. Eu, por exemplo, sou professora de língua portuguesa, através da literatura e da história eu aproveito para trabalhar cultura africana. Uma vez eu trabalhei o conto de Obax³⁷, uma menina que vive em uma aldeia africana e de imaginação fértil [...] Através da história dela, os alunos aprenderam muito a história africana e sobre coisas relacionadas à vida cotidiana deles. (Profa. F, 44 anos: informação escrita, 2018).

[...] Na minha área de ensino é muito difícil para trabalhar com os temas das relações étnico raciais, porque tem muito conteúdo específico de matemática que não dá pra associar com esse tema e nem podem deixar de ser ensinados, como é o caso de matemática [...] Mas quando os colegas das outras áreas me ajudam, eu busco associar o conteúdo com o que está sendo trabalhado pelos colegas nas outras disciplinas e, então, transmito para os alunos; mas isso com base no pouco que sei; normalmente, dá para interdisciplinar com as áreas de educação física, de artes e de história [...]. (Prof. L, 40 anos: informação escrita, 2018).

A perspectiva desses docentes indica que a interdisciplinaridade pode levar os alunos a aprenderem sobre sua cultura no mundo, ou seja, a cultura africana, a partir do diálogo da literatura com os conteúdos curriculares da área de História. No bojo dessa perspectiva, também se encontra a possibilidade de que o (a) próprio (a) docente da EEQ possa se desfazer do seu olhar contextual sobre a cultura africana,

³⁷ Obax é um livro de Rogério Andrade Neves, publicado em 2010. A personagem principal é a própria Obax, uma menina que vive em uma aldeia africana e de imaginação fértil. Tudo que Obax contava para os amigos e família já não tinha crédito, pois era fruto de sua imaginação. Até que um dia esbarra em uma pedra, transformada por sua imaginação em Nafisa, um elefante com quem embarca em uma grande viagem pelo continente africano, vivendo várias aventuras. As imagens do livro são extremamente coloridas e marcam cenários africanos encantadores.

muitas vezes cercado de preconceitos e estereótipos, pois como sugere a narrativa da *Professora F*, “nós professores aprendemos também nesse processo”. Outra possibilidade indica como superar os limites existentes entre os conteúdos das disciplinas, como diz o *Professor L*: “[...] tem muito conteúdo específico de matemática que não dá pra associar com o tema das relações étnico-raciais e nem podem deixar de ser ensinados [...]”. No entanto, “[...] quando os colegas das outras áreas me ajudam, eu busco associar o conteúdo com o que está sendo trabalhado por eles [...]”.

A meu ver, um dos cuidados que o trato com a interdisciplinaridade na escola deve ter está relacionado à superação da cultura escolar orientada pela compartimentação do saber e das verdades contidas nesse saber (MORIN, 2002). Sem esse rompimento, tal procedimento pode acarretar num processo exatamente contrário ao descrito acima, com relação à aprendizagem dos alunos.

Historicamente, a educação escolar foi caracterizada, por muito tempo, pelo ensino-aprendizagem desenvolvido no contexto da disciplina³⁸ curricular, sem levar em consideração as conexões de uma área do conhecimento para com as outras, visando à possibilidade de uma maior clareza da aprendizagem obtida. Nesse modelo de ensino, o conhecimento é compartimentado e efetivado pelo enfoque disciplinar, ancorado no rigor, na neutralidade e objetividade da ciência moderna (BICUDO 2008).

Nos últimos tempos, graças ao conflito de ideias desencadeado no campo do currículo e da instrução escolar, a busca pelo conhecimento acabou por determinar a necessidade de um tratamento interdisciplinar, ocasionado pela ineficácia das aprendizagens contextualizadas em função dos limites nítidos estabelecidos entre as disciplinas curriculares, quando, por exemplo, busca-se trabalhar um grande número de conteúdos e as relações pertinentes entre eles. É importante ressaltar que a interdisciplinaridade é uma prática antiga, existente desde 1699, com amplo desenvolvimento no século XIX, dando origem a novos campos de estudos, tais como os da neurofisiologia, físico-química, dentre outros, os quais, hoje são de grande importância para a sociedade (D'AMBRÓSIO, 2004). Segundo Fazenda (2001):

³⁸ Disciplina, neste trabalho, significa uma ciência presente como componente curricular da escola, olhada como objeto de aprendizagem ou de ensinamento.

[...] A interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão [...]. (FAZENDA, 2001, p. 11).

Conforme indica o autor, a prática da interdisciplinaridade é importante e necessária diante do problema que se acumula entre as disciplinas escolares, uma vez que termina por criar novos campos de estudos, como ocorre nos dias atuais. Segundo o dicionário Houaiss (2001), interdisciplinar quer dizer: aquilo que é exposto como o que estabelece relações ou que é comum entre duas ou mais disciplinas ou ramos do conhecimento. Esses significados apontam para uma atividade de ensino que coloque os conteúdos ensinados em relação uns com os outros.

No caso específico da presente pesquisa, vejo que a interdisciplinaridade não assume, necessariamente, uma atividade do cotidiano, mas sim uma prática intencional ou desejável pensada como um caminho possível para que os(as) professores(as) pesquisados(as) possam desenvolver-se uns com os outros por meio de um trabalho contextualizado com a cultura dos alunos. Numa conversa informal com a *Professora I*, de 37 anos, seu desejo externado indicou que “[...] queria poder trabalhar os conteúdos das minhas aulas de forma interdisciplinar, porque sei que ajudaria os alunos a se identificar com determinados aspectos de sua cultura [...]” (informação oral: 2018). Para além disso, seu anseio maior é o de que os alunos possam ter uma escola quilombola com um trabalho pedagógico organizado de maneira interdisciplinar; capaz de produzir conhecimentos pertinentes, por meio dos quais os(as) professores(as) e alunos aprendam a se situarem e a se compreenderem no universo onde vivem, convivem e atuam para que possam construir uma identidade própria, da cultura e da sociedade “nesse mundo com características planetárias” (MORIN, 2002, p. 4).

Segundo Morin (2008), para que a interdisciplinaridade aconteça é preciso que a escola supere o currículo compartimentado em disciplinas. Para isso, o autor sugere a presença de um pensamento complexo na educação, cuja presença consista no entendimento e na ampliação do ser e do saber, percebendo os alunos como seres flexíveis, coletivos e compartilhadores de conhecimento, incluindo a noção de solidariedade, ou seja

A complexidade tem sua abrangência em todas as áreas do conhecimento, ela permite às pessoas compreenderem que os limites e as insuficiências de um pensamento simplificador não exprimem as ideias de unidade e diversidade presentes no todo. Embora o saber seja organizado na forma de disciplinas escolares, estas não podem ser fechadas em si mesmas com relação às outras [...]. (MORIN, 2002 citado por PETRAGLIA, 2008, p. 2).

Como já fora dito anteriormente, no cotidiano da Escola Rural Filomena Nunes existem interações entre seu coletivo de alunos, que ao fazerem isso, transmitirem uns aos outros traços da sua identidade cultural, tais como a língua, seus hábitos e costumes, entre outros. Essas interações, segundo Morin (2002, p. 4) formam um conjunto ou um sistema, no qual cada parte constitui o que ele denomina de "emergências sociais". Tais emergências permitem, então, o desenvolvimento desse sistema através da convivência recíproca dos alunos com seu próprio meio social, cultural e educacional. Contudo, no momento em que os (as) professores (as) vão ensinar essas emergências aos alunos, a separação da língua, dos costumes, entre outros poderia tornar o conhecimento da cultura menos lúcido para eles, visto que as partes estariam separadas do seu contexto.

De um modo geral, observo que a Educação Escolar Quilombola (EEQ) em Brejão dos Aipins ainda não foi completamente pensada pelo olhar da complexidade e dos problemas da era planetária. É notório que o Estado (MEC, Gestores e Prefeitura) tem sido ausentes em questões importantes relacionadas a esse contexto. Ainda assim, desde que foi instituída a Lei nº 10.639/03 e as DCNEEQ, muitas iniciativas, mesmo que de forma isoladas, têm se configurado como importantes ações afirmativas voltadas à valorização da história e da cultura quilombola na escola.

Nessa terceira etapa da pesquisa foi possível constatar, por exemplo, que a chegada das novas demandas dessas políticas de educação motivaram alguns/algumas professores (as), desenvolvendo novos jeitos de pensar e de fazer em suas práticas, embora a formação continuada se apresente como um caminho desejado e a interdisciplinaridade como uma atividade internacionalizada. Nessa perspectiva, através delas o ensino da cultura pode se tornar mais compreensível, uma vez que a partir dela o aluno pode "entender o complexo, o todo", assim como levá-lo a enxergar os fatos e processos de forma mais interligados, tanto as globais como planetárias (MORIN, 2003 p.149).

4.5 A prática pedagógica tecida pelos (as) professores (as) e seus desdobramentos na articulação do currículo oficial com os saberes locais

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) têm sua abrangência devido ao fato de ter sido ofertada nos diversos níveis de ensino da Educação Básica, em todo o país, sendo destinada a um público mais específico, qual seja, crianças, jovens e adultos oriundos de comunidades quilombolas. Em termos de amplitude curricular, as DCNEEQ estão circunscritas ao patenteamento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e das Matrizes Curriculares Nacionais, as quais se diferem no concerne ao conhecimento da realidade quilombola, da cultura e das práticas sociais transmitidas nesses territórios e fora deles.

A amplitude do currículo na Educação Escolar Quilombola (EEQ) diz respeito a tudo aquilo que pode ser ensinado e aprendido nesse modelo de escola, ou seja, na seleção e na organização dos conteúdos, os quais, por sua vez, regulam a prática pedagógica dos(as) professores(as). Como menciona Sacristán (2013), a visão moderna de escola transformou o currículo em algo que regula a prática docente. Em sua análise, ele afirma que

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com a invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escola de o que será ensinado em cada situação, enquanto, em segundo lugar, orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Estas polivalências se mantêm nos nossos dias. (SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Considerando a afirmativa do autor ao indicar o currículo como regulador da prática docente, no questionário de pesquisa proposto foi elencada uma quinta e última questão com o objetivo de explorar elementos relacionados à experiência pedagógica dos (as) professores(as) envolvidos na pesquisa. A pergunta buscou conhecer como constituem sua prática pedagógica no contexto da educação quilombola e quais foram os seus desdobramentos cotidianos na articulação do currículo oficial da escola com os saberes locais da comunidade.

Compreendo que a busca pela discussão da prática pedagógica na perspectiva da educação quilombola esteja relacionada à vivência escolar dos

docentes através de suas rotinas e hábitos intencionados, planejados e organizados com o intuito de alcançar os objetivos determinados na EEQ. De acordo com Tardif (2002), o professor é um profissional cercado de razões e a sua prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo, ou seja, para o autor, é na atuação profissional que aprendemos a ser professor. Para Sacristán (1999, p. 74), essa prática é entendida como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente e como prática ou cultura sobre a prática [...]”. Para tanto, é necessário que o professor reflita sobre sua prática, reconhecendo seus limites e dificuldades, pois é a partir dessa análise que terá a possibilidade de tornar-se um profissional reflexivo, crítico e autônomo.

O desenvolvimento da prática pedagógica supõe envolvimento profissional por meio do trabalho coletivo e, também, individual quando se trata de responder profissionalmente por suas ações. Essas questões vão além dos conteúdos disciplinares, visto que são continuamente costuradas no exercício da docência. Cada situação e contexto apresenta seus múltiplos aspectos, por meio dos quais cada professor pode, didaticamente, realizar/optar/seguir de forma a alcançar o êxito no seu trabalho pedagógico.

Por fim, o fazer pedagógico impulsiona os docentes a tecerem a realidade na qual atuam, sendo relevante nos espaços de convivências em que desempenham suas atividades profissionais.

Ao observar e coletar dados sobre a quinta questão, já citada nesse tópico, pude construir três subcategorias ao realizar a análise do conteúdo, as quais, a meu ver retratam fortemente a prática pedagógica tecida por cada um (a) dos (as) professores(as) pesquisados(as). São elas: o fazer pedagógico indexado às relações de poder e alheios à experiência do aluno; as conexões entre o currículo “visível e invisível” como pauta da comunidade; a prática tecida como atividades pontuais, criadoras de possibilidades. Essas três categorias se revelaram, conforme as minhas observações, por meio das narrativas postas em evidência nas falas dos sujeitos pesquisados.

4.5.1 Os fazeres indexados às relações de poder e alheios à experiência discente

Na devolutiva do questionamento sobre os fazeres pedagógicos dos docentes e seus desdobramentos na articulação do currículo oficial com os saberes locais, foi possível observar que a história e a cultura africana e afro-brasileira, assim como as demais questões relacionadas à EEQ, pouco aparecem na tessitura de suas práticas pedagógicas. Contudo, quando aparecem, os enfoques dados se processam por meio de atividades pontuais e não permanentes na escola, ora inseridos em projetos relacionados com datas comemorativas, sem nenhuma problematização, ora elucidadas como tentativas de contextualização dos conteúdos gerais com o universo sociocultural dos educandos, conforme pode ser observado na fala da Professora H:

[...] A história e a cultura negra é mais trabalhada aqui nessa escola de forma mais abrangente quando é uma data comemorativa, tipo a semana da consciência negra, que acontece em novembro. Todo ano, nesse período, a gente desenvolve alguma atividade com os alunos e com a comunidade [...] cada um de nós professores planeja o conteúdo que irá trabalhar em sala de aula durante essa semana, acrescido de algumas atividades complementares que possa ajudar na construção da identidade cultural local, uma história, uma pesquisa, uma apresentação local, um vídeo etc. (Profa. H, 55 anos: informação escrita, 2018).

Pelo que foi possível observar em função da inexistência de pré-requisitos, como por exemplo a formação e um currículo adequados, a prática docente, muitas vezes, não consegue ir além do currículo existente. Decerto, os conteúdos trabalhados em sala de aula são majoritariamente extraídos da grade curricular e dos livros didáticos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Ressalto que durante um conversa realizada em maio de 2018 com o Diretor da escola sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), até então, essa Instituição era regida pelo mesmo PPP utilizado para todas as demais escolas rurais da rede municipal de ensino, havendo algumas especificações alteradas na parte do currículo, em decorrência da implantação das DCNERER, as quais só viriam a ocorrer a partir de 2007, quando a escola passou a contar com uma coordenação pedagógica própria em sua sede.

Com essas limitações, os(as) professores(as) também não conseguem perceber as relações de poder presentes no sistema educacional local e na escola, pois ficam alheios a questões importantes que atravessavam os processos de

ensino-aprendizagem. Tais questões são aquelas que poderiam influenciar a formação das identidades individuais e coletivas, bem como das subjetividades de alunos negros e remanescentes quilombolas (como nesse caso), bem como definir suas posições na sociedade. A respeito desse assunto, Moura (2005) explica que:

A grande diferença que se deve destacar entre a transmissão do saber nas comunidades negras rurais e nas escolas é que, no primeiro caso, o processo, fruto da socialização, desenvolve-se de forma natural e informal e, no segundo, o saber não está referenciado na experiência do aluno. Isso ocorre, sobretudo, pelo fato de que a experiência educativa das comunidades leva em conta os valores de sua própria história, enquanto na escola os valores da cultura dominante, ou seja, o saber sistematizado são impostos como únicos, sem qualquer referência às historicidades vividas e aprendidas pelos alunos em seu contexto de origem. Assim, 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 sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os formam para a vida [...]. (MOURA, 2005, p. 72).

Pierre Bourdieu (1975), ao tratar da importância dos saberes acima citados, considera que o saber escolar, na maioria das vezes, serve às classes /grupos dominantes para manter o *status quo* de seus privilégios. Através de critérios seletivos, os saberes sistematizados, anunciados como neutros e meritocráticos, escondem sua real natureza contra os menos privilegiados. Nessa forma de existência do indivíduo ou do seu grupo, à custa dos outros, a escola passou a assumir posição de destaque.

Trazendo isso para o campo desse estudo, considero que essa condição pode ser melhor entendida em decorrência da formação histórica e pedagógica ineficiente dos docentes para lidar com as questões raciais; pelos conflitos raciais e discriminações ainda enfrentadas no cotidiano escolar; pelas condições difíceis de aprendizagem experimentadas pelos alunos e alunas negros(as) nas escolas quilombolas; e pela violência no espaço escolar acerca da orientação sexual, de gênero e debates epistemológicos motivados pela intolerância religiosa, dentre outras.

Ao analisar as práticas pedagógicas tecidas pelos(as) professores(as) colaboradores(as) da presente pesquisa, pude perceber que elas também estão inseridas em um jogo de poder que envolve tanto a destreza política dos sujeitos governamentais como dos agentes sociais locais, mesmo que essa disputa não

esteja totalmente clara para todos(as) na escola. O entrelaçamento entre saber e poder não está muito explícito nas falas, mas a representação, a regulação e o domínio dos aspectos relacionados ao currículo da escola se torna crucial para a compreensão das subjetividades presentes nessas práticas docentes, bem como na concepção dos gestores que o elaboraram, bem diferentemente do que anseia toda da comunidade. No entanto, como afirmam Gomes e Silva (2002)

Essas posturas ajudam a esclarecer que os/as professores/as, ao se inserirem no processo de formação inicial, já trazem consigo valores, conhecimentos e competências acerca do universo profissional e social que irão atuar, embora muitas vezes construídos a partir de preconceitos e estereótipos. É indispensável, pois, que os centros de formação considerem esses valores e saberes, buscando conhecê-los e analisá-los conjuntamente com os seus/as alunos/as, que também deles são portadores/as [...] (GOMES; SILVA, 2002, p. 13).

Assim, ao retomar a abordagem da *Professora H* sobre o projeto da escola referente à data comemorativa da semana da consciência negra, nota-se que nem sempre o tema é enfatizado nos componentes curriculares em sala de aula. Embora não se possa generalizar, durante a observação participante foi possível perceber que os esforços dos(as) professores(as) estiveram direcionados para a comemoração festiva e não, necessariamente, pedagógica. Também, pode-se observar que os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira estiveram inseridos no componente curricular de História, sendo trabalhados em sala de aula e retirados quase que exclusivamente do livro didático enviado pela Secretaria Municipal de Educação.

Essa priorização pelo saber sistemático, advindo do livro didático e presente nas encenações comemorativas, muitas vezes, mais folclóricas do que pedagógicas, maculam a realidade a ponto dos(as) professores(as) não perceberem os processos de ensino escolar indexados às relações de poder em detrimento das experiências e vivências do aluno, podendo influenciar na formação das identidades e das subjetividades desses sujeitos, assim como definir suas posições na sociedade.

Segundo Gomes (2012), o trato pedagógico com a história e a cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas quilombolas não exige apenas a inclusão de novos conteúdos ou de uma disciplina a mais no currículo escolar, mas de uma ruptura epistemológica e cultural, tanto no que se refere às questões pedagógicas quanto à construção de um currículo adequado para que essa instituição possa

dialogar e estabelecer relações com as práticas sociais e com a luta territorial da comunidade na qual a mesma está inserida.

É importante lembrar que o termo “práticas sociais” faz referência às ações educativas que acontecem de maneira espontânea no cerne das relações sociais, desenvolvendo-se segundo preferências ou pertencimentos herdados, mediados nos processos de convivência e de socialização pelos laços culturais e de origem do próprio indivíduo (GOHN, 2010). Numa comunidade quilombola, por exemplo, tais práticas representam a maneira de transmitir o conhecimento de maneira informal entre grupos de gerações, gêneros, sedimentados na oralidade e na tradição oral de valores, de ritos, de técnicas, de usos e de costumes, baseado nas diferenças entre as pessoas e na diversidade das relações sociais e culturais (LIBANEO, 1993; FRANCO, 2012a; CANDAU, 2011). Nesse sentido, ao contrário do que acontece com as práticas impostas pela educação formal, as quais, na maioria das vezes, têm a educação bancária como método e propósito (FREIRE, 1987).

Bourdieu (2011) também indica a existência de outras instituições determinantes no processo de produção do saber, sendo a escola é apenas uma entre outras variáveis, contribuindo de maneiras específicas para manter as estruturas e sistemas sociais, funcionando do jeito que tem sido feito durante muito tempo. Destaco aqui a ação familiar ou do grupo social a qual o indivíduo pertence.

A família ou o grupo social são colocados pelo autor em relação à educação não pedagógica – aquela que acontece na/pela vivência social –, mas que existe um *habitus* (advindo deles) responsável por determinar como as experiências de tais relações são interpretadas e assimiladas. Noutras palavras, essas instituições não pedagógicas, em especial, a família, configura quase a totalidade daquilo que somos ou fazemos na vida.

Em Brejão dos Aipins, por exemplo, pode-se dizer que os processos educativos perpassam a escola formal (conforme apresentado no capítulo 3 da presente tese), desde as famílias até o grupo social formado pela comunidade em seu conjunto, sendo as responsáveis por determinarem quem pertence ao grupo e qual o sentido da luta coletiva pela terra e por outros bens sociais. Esses processos ocorrem por meio da oralidade, com referência na tradição oral, bem como nos saberes dos moradores mais velhos. Mais especificamente, o tipo de aprendizagem informal que se efetiva no interior dessa comunidade é aquela, como diz Moura

(2005), que acontece, normalmente, em casa com os pais ou avós; nas rodas de conversas; nos espaços comunitários; nos momentos religiosos. Para a autora

As crianças aprendem porque participam de todas as atividades: nas danças, nos cânticos, na arrumação do ambiente, na seleção das roupas, na preparação do altar, isto é, desde a preparação da festa até o momento de sua finalização. Todo o processo é participativo e as crianças e os jovens querem tomar parte nos rituais porque eles fazem parte da sua vivência e reafirmam a noção de pertencimento àquela comunidade [...]. (MOURA, 2005, p. 265).

A meu ver, esses processos educativos pelos quais as crianças aprendem fora da escola constituem-se parte de seus espaços de origem étnica, de raça, de religiosidade, dentre outros, constituindo sua unidade cultural em termos de pertencimento. Essa é uma forma de aprendizagem que está presente na vida cotidiana de crianças, jovens e adultos de Brejão dos Aipins, por meio de um currículo “invisível”, por muito tempo, aos olhos da educação escolar.

Esse currículo “invisível” engloba o conjunto das experiências cotidianas que define a identidade cultural de homens e mulheres dessa comunidade. Essas questões, muitas vezes, não expressam de imediato uma função específica na escola, ou seja, um conteúdo, um procedimento didático ou avaliativo. Em função disso, tem sido emudecido na educação formal. No entanto, considero que o currículo “invisível” também manifesta intencionalidade formativa em Brejão dos Aipins, muitas vezes com maior intensidade que o currículo escolar.

Vejo que ao partilhar conhecimentos (por meio da oralidade e da experiência de vida) – “envolvendo uma ampla rede de sujeitos educativos” (pais, famílias, ancestrais, vizinhos, coletivos religiosos e outras) e outros espaços sociais (casa, igreja, lazer, trabalho na roça, associações) – os moradores mais velhos possibilitam que as gerações de pessoas mais novas “[...] adquiram suas percepções da realidade sem normas institucionais, porém com intencionalidade [...]” (MOURA, 2007, p. 24).

Moura (2007), ao se referir acerca do currículo “invisível”, considera que seja por meio desse instrumento que se possa processar a transmissão dos conhecimentos relacionados aos valores de um povo. Segundo a autora, essa prática aborda

Um saber que vai sendo transmitido e assimilado de forma lenta e permanente, dando oportunidade de reflexão sobre a necessidade de mudança, sempre que as circunstâncias o exigirem, para que a comunidade possa adequar-se às novas condições do momento. É durante os rituais que os valores que a comunidade reputa essenciais se condensam e são reafirmados e renegociados, constituindo, assim, um currículo invisível através do qual são transmitidas as normas do convívio comunitário. Sem uma intenção explícita, este currículo invisível vai sendo desenvolvido, dando às crianças o necessário conhecimento de suas origens e do valor de seus antepassados, mostrando quem é quem no presente e apontando para as perspectivas futuras [...]. (MOURA, 2007, p. 24).

Na comunidade quilombola, na qual a escola campo dessa pesquisa está situada, o currículo invisível desempenha um papel importante na afirmação da identidade cultural dos moradores. Os princípios que norteiam esse instrumento garantem a continuidade da comunidade como organização coletiva, a partir de um sistema de ressignificações que ocorre entre a história passada e o presente. Nesse sistema, por meio da tradição oral, uma geração transmite a outras os códigos e sentidos que lhes permitem comunicarem entre si. Um exemplo dessa transmissão, na comunidade, está nas orientações religiosas repassadas de pais para filhos(as), mantendo na devoção familiar dos antepassados o argumento da fé e da palavra como elementos constitutivos da continuidade de suas práticas religiosas entre os mais jovens. Tais ensinamentos reafirmam o permanente processo de transmissão de conhecimentos, de valores e de sentidos que acenam para uma prática educativa alicerçada no cotidiano “[...] como quem aprende e ensina num movimento circular carregado de significados para os sujeitos envolvidos [...]” (MOURA, 2007, p. 25).

4.5.2 As possíveis conexões entre o currículo “visível e invisível” como pauta da comunidade em detrimento da escola

Durante muito tempo os meios de ensino e aprendizagem, fundamentados nas experiências socioculturais existentes na educação escolar de Brejão dos Aipins, receberam pouca atenção por parte da Escola da comunidade. Por força da resistência dos moradores, nos últimos anos, houve avanços na ótica docente no diz respeito à sua sensibilização pela oferta de uma escolarização, culturalmente específica e diversificada. Desde o ano de 2011, período no qual a comunidade foi certificada pela Fundação Cultural Palmares como quilombola, a escola Rural Filomena Nunes passou a figurar como uma instância disputada na consolidação de

uma identidade quilombola para as novas gerações de Brejão dos Aipins, evidenciando seus limites, assim como suas potencialidades.

Nesse sentido, a aceitação e concepção do termo “escola quilombola” passou a ser algo novo para os alunos e professores(as) de Brejão dos Aipins, sendo construída nos últimos 15 anos, tanto na escola como pela comunidade. Essa construção acontece com vistas nas expectativas dos moradores pela oferta de uma educação escolar melhor, pois o reconhecimento da visibilidade cultural atrai outros recursos financeiros e possibilidades para que os alunos aprendam sobre sua história e as histórias de seus ancestrais, ressignificando e reproduzindo práticas sociais e saberes que os legitimam como remanescentes quilombolas.

Na fala da *Professora G* está implícita uma perspectiva que considero referência para uma nova mentalidade dos(as) professores(as) e moradores a respeito da educação quilombola na comunidade:

[...] Apesar da gente não conhecer muito o conteúdo das novas leis, é graças a elas e suas orientações que têm sido possível trabalhar com a questão da identidade quilombola nessa escola. Há mais de vinte anos que leciono aqui e lembro-me de que no passado ninguém nem podia falar a palavra quilombola, era criar problema. Agora a maioria dos alunos já aceita porque a comunidade também exige que se fale da cultura deles na escola. Antes identidade cultural era coisa de outro mundo. Hoje a gente tenta trabalhar diversos assuntos da cultura afro-brasileira, lembrando as particularidades que essa comunidade tem, ou seja, sua identidade. (Profa. G, 44 anos: informação escrita: 2018).

A narrativa mostra ser recente a experiência docente com o tema educação quilombola em Brejão dos Aipins, porém, indica ser uma reivindicação antiga da comunidade. A frente disso indica que sem movimento mediado pela Escola não seria possível alcançar o conhecimento dos saberes e valores oriundos da comunidade. Pela percepção da interlocutora em relação aos moradores, faz-se necessário que os(as) professores(as) assumam na escola uma concepção de educação e uma prática pedagógica verdadeiramente pautada na luta quilombola (movimento no qual estão inseridos), bem como na forma como se identificam (e não como a escola quer que se definam), incluindo o respeito aos seus conhecimentos tradicionais.

Como já citado, o conceito de Quilombo, por muito tempo, tem sido associado à história de resistência dos povos africanos escravizados e de seus descendentes no Brasil (LEITE, 2000). Com isso, a concepção de comunidade quilombola é

entendida a partir das desigualdades sociais existentes no país entre pretos e brancos e da opressão sofrida por essa primeira população, referente ao processo civilizatório do povo brasileiro. No entanto, a luta negra, ao longo dos tempos, foi expandida para vários lugares e regiões, buscando fortalecer o pensamento contra qualquer expressão de racismo pelo mundo.

Em Brejão dos Aipins, segundo os moradores, uma parte importante dos fatores que impediram as melhorias das condições de vida e oportunidades de sua população se encontra na desigualdade de acesso aos bens públicos por parte da sua população. A ausência de educação escolar – por muito tempo, não ofertada na comunidade – pode ser compreendida como um desses impedimentos. Essa ausência, ao que indica, contribuiu muito para reforçar os padrões limitados de vida de seu povo decorrentes da naturalização social da condição subalterna e empobrecida do negro, quilombola e rural. Como diz Melo (2014, p. 23), os prejuízos causados a essas populações pelo não acesso aos bens públicos passam pelos sentidos morais e jurídicos, “[...] pois se trata de pensar sobre a degradação da pessoa que pertence a um grupo mais amplo e as feridas causadas em sua autoestima, honra ou dignidade [...]”.

Portanto, o acesso à escola, ainda que tardio, passou a ser uma qualidade fundamental para levantar a autoestima, a honra e a dignidade dessa população, bem como para a desconstrução dessa situação de subordinados. Nessa perspectiva, surge como via aberta para que crianças e jovens dessa comunidade possam desenvolver uma relação mais igualitária com a sociedade geral e, em especial, a circundante, tendo como princípio o respeito pelos saberes tradicionais da cultura quilombola.

4.5.3 A prática tecida como uma atividade pontual e criadora de possibilidades

Após o levantamento sobre o currículo, quanto aos procedimentos metodológicos desenvolvidos na Escola Rural Filomena Nunes, pode-se constatar que, no sentido de atender os desejos da comunidade, os docentes passaram a construir atividades pontuais, sinalizando possíveis tentativas didáticas e pedagógicas de articular a realidade local com o currículo oficial. Nessa perspectiva, seguem algumas narrativas que apresentam essa perspectiva de ensino:

[...] Todos os eventos culturais que realizamos aqui na escola, como os das datas comemorativas, por exemplo, convidamos os moradores para participar e apresentar alguma coisa relacionada à cultura deles, como uma dança, um reisado, uma esmola. A comunidade gosta de participar e eles também cobram essa participação, então, a gente aproveita e faz junto. Depois trabalhamos na sala de aula os assuntos relacionados à cultura deles [...]. (Profa. G, 44 anos: informação escrita, 2018).

[...] Apesar das dificuldades enfrentadas nessa escola e pela localização de difícil acesso, eu me esforço para desenvolver uma prática coerente com realidade desses alunos. Às vezes, eu procuro ler algum material a respeito da educação quilombola, planejo seguindo as orientações dos coordenadores lá da Secretaria, participo também dos eventos que a escola realiza todos os anos [...] Na sala de aula, eu trabalho com leituras de contos e histórias da África, estimulando a autoestima dos meus alunos [...]. (Profa. F, 44 anos: informação escrita, 2018).

[...] Minha prática pedagógica é desenvolvida de acordo com o coletivo da escola, planejamos os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidas no mês e realizamos. Essas orientações nem sempre são voltadas para a questão da cultura local, mesmo assim me preocupo com isso, e sempre que dá, levo para sala de aula textos e atividades que falam sobre a diversidade cultural e promovo debate entre os alunos. (Profa. G, 44 anos: informação escrita: 2018).

[...] Na verdade, a gente tem um planejamento que é feito no mês, onde fica definido o que vai trabalhar. Fora esse planejamento é a gente mesmo que vai incrementando coisas no dia a dia para trabalhar com os alunos, um texto, uma atividade pra contextualizar com a realidade e aí vai. (Prof. L, 40 anos: informação escrita, 2018).

[...] Além do planejamento mensal que fazemos todos juntos, eu preparo sempre que possível, outras tarefas para aplicar com os alunos, nisso busco um ponto de integração com os alunos e com a comunidade, como por exemplo, através de atividades de pesquisa que passo para os alunos fazerem em casa. (Prof. M, 40 anos: informação escrita, 2018).

[...] Eu procuro sempre selecionar os conteúdos de ensino de acordo a realidade dos alunos da comunidade, mesmo que o planejamento mensal não contemple esses conteúdos. Ao colocá-los em prática, faço de forma flexível, para facilitar na compreensão dos mesmos e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Não temos um currículo escolar voltado para atender essa escola negra quilombola e nem uma formação específica, mas eu me esforço e improviso atividades para incentivar a valorização da cultura local por parte dos alunos. (Prof. N, 40 anos: informação escrita, 2018).

As narrativas acima mostram como os (as) professores (as) da Escola Rural Filomena Nunes se desdobram para desenvolver atividades que possam associar os saberes da comunidade com o currículo oficial da escola. As narrativas dizem respeito às experiências que esses profissionais desenvolvem na gestão da sala de

aula, ou seja, frutos de suas interações individuais, em diálogo com orientações externas ao currículo vigente. Essas experiências indicam, sobretudo, a vivência em outros espaços/tempos de construção da sua prática docente, como é o caso da comunidade na qual a Escola está inserida e que vem reivindicando mudanças no ensino.

Esse processo de interação com a comunidade, ainda que não seja proposital, torna-se necessário, uma vez que faz com que os(as) docentes se mobilizem na luta contra o que não se apresenta de bom no currículo oficial, incluindo a produção de violência simbólica. Por outro lado, sugere a necessidade de que se aproveite o que seja positivo, contribuindo para uma necessidade local que anseia por transformações educacionais fundamentadas no que acontece no próprio cotidiano e não distante dele.

Mesmo diante de um cenário de dificuldades para ensinar os conteúdos relacionados à cultura africana e afro-brasileira, pude constatar entre os(as) docentes pesquisados(as) outras tentativas didático-pedagógicas para trabalhar a realidade local de maneira integrada com os componentes curriculares, visto que retratam mais fortemente seus desdobramentos cotidianos frente a esse desafio. Dentre elas, destaco as seguintes:

[...] Não é uma tarefa fácil, até porque não são todos os conteúdos que podem ser articulados, o que eu faço, às vezes, é dar a história para os alunos ler e em cima desta história converso com eles sobre a realidade local e outros temas relacionando a cultura negra quilombola. (Profa. A, 30 anos: informação escrita, 2018).

[...] Quando estou planejando os conteúdos das minhas aulas, eu especifico o que vou trabalhar de geografia ou artes e, se o assunto traz algo que dá para associar ao tema relações étnico-raciais eu coloco no plano. Normalmente, fazemos isso nas aulas de artes, porque fazemos atividades relacionadas às danças-afros, como a capoeira e o maculelê, que são danças que eles praticam na comunidade. (Profa. B, 30 anos: informação escrita: 2018).

[...] Como eu conheço um pouco da realidade quilombola dos meus alunos, às vezes procuro fazer com que haja uma associação dos conteúdos do livro com a história local na sala de aula. Eu também gosto de trabalhar com contos africanos, como o conto da Bruna e a galinha da Angola [...] Depois de contar essa história para meus alunos e fazer a ligação, entre as coisas da África e cultura quilombola, eles foram se apropriando de coisas específicas daqui da comunidade. As próprias narrativas dos textos já vêm trazendo vários temas que dá pra trabalhar com conteúdos da minha disciplina (Profa. C, 31 anos: informação escrita e oral, 2018).

[...] Nas minhas aulas utilizo textos diversos e aproveito para articular sempre, que possível, debates entre o conteúdo desses textos gerais com a forma de vida e o meio ambiente na comunidade. É desafiador, mas penso que temos que ensinar os conteúdos gerais nas aulas e, ao mesmo tempo, fazer as relações do currículo com a realidade local. Sempre que faço isso, os alunos reconhecem melhor sua realidade (Profa. D, 40 anos: informação escrita, 2018).

Em uma análise mais aprofundada dessas e de outras narrativas, pode-se constatar que a prática pedagógica tecida pelos docentes aparece com mais ênfase enquanto atividade pontual, criadora de possibilidades, por meio das quais os conteúdos oficiais e recursos utilizados vão mostrando maneiras didáticas de articular aprendizagens gerais com a identidade cultural dos alunos, como exemplo: “[...] dou uma história pra os alunos ler e em cima desta história converso com eles sobre a realidade local e outros temas relacionados [...]” (Profa. H, 55 anos); através das “[...] maneiras de fazer ocasionais [...]” (CERTEAU, 2012, p. 78), “[...] se o assunto traz algo que dá para associar ao tema relações étnico-raciais, eu coloco no plano [...]” (Profa. I, 37 anos).

Conforme dito anteriormente, existem muitos desafios e dificuldades que complexificam a prática docente na escola quilombola, como é o caso vivenciado na presente pesquisa. Por outro lado, os (as) professores(as) demonstram se confrontarem com essa realidade e expõem o que desejariam saber-fazer na docência em relação ao contexto local, explicitando nessas narrativas seus condicionantes. As possíveis tentativas de articulação do currículo oficial com as práticas sociais locais se confrontam com o modelo e os aspectos do currículo visível, uma vez que ele parece não ser adequado para o que almeja uma Educação Escolar Quilombola, tampouco se mostra aberto a essas adequações.

Nessa perspectiva, observa-se que as ações dos (as) professores(as), no sentido de associar ou relacionar conteúdos de história à cultura africana e afro-brasileira (ou da realidade local) acontece, porém, de maneira isolada, ou seja, na gestão da sala de aula, em detrimento de ações coletivas integradas ao corpo pedagógico da escola.

Enquanto a primeira professora diz que ensinar a unidade e a diversidade cultural é uma tarefa difícil de ser realizada, diante das inúmeras questões que atravessam o cotidiano dessa escola quilombola, outros(as) apontam os avanços em sua prática pedagógica. A criação de meios que possibilitem conexões, comparações e reflexões de conhecimentos, gerais e específicos, configuram,

provavelmente, elementos que tecem seu trabalho pedagógico no contexto dessa escola quilombola.

De um modo geral, as experiências desses (as) professores (as) no cotidiano escolar, até mesmo fora dele com a comunidade, revelam desejos e práticas que se mostram compreensíveis (ou não), no primeiro momento, ao buscarem ensinar a partir do que sabem e da experiência construída fora da escola, pois como enfatiza Catani *et al.* (2004, p. 36) “[...] é preciso admitir que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contido exclusivamente na teoria educacional, mas procedem, também, da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola [...]”. No segundo momento, incompreensíveis, quando algumas dessas práticas podem ser interpretadas como vagas, ambíguas e incertas, apresentando inúmeras características não condizentes com as reais necessidades formativas de alunos que buscam o reconhecimento de sua identidade cultural, como é o caso de negros e quilombolas.

Figura 10 – Alunos numa atividade sociocultural no pátio da escola.

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2019.

Diante das experiências relatadas nessa seção, considero que a prática pedagógica tecida por alguns/algumas professores(as) colaboradores(as) da

pesquisa instigam o desejo de verdadeiramente materializar uma EEQ na Escola Rural Filomena Nunes a partir da construção de novas metodologias, de modo que possam ir além dos processos existentes e do que se apresenta instituído pelo currículo oficial vigente. A perspectiva presente nessa afirmativa foi orientada pela preocupação dos próprios sujeitos pesquisados, os quais, ao criarem possibilidades de articular conteúdos para que seus alunos percebam sua realidade, se mostraram subjacentes nesse contexto, haja vista que há outros mecanismos que possam potencializar o ensino-aprendizagem em seu processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estatísticas sociais de institutos e organizações, notadamente, reconhecidos como o IBGE (2010); IPEA (2015); INEP (2018); INCRA (2012), ONU (2010) têm mostrado que a população negra brasileira continua sendo a que mais sofre com as crenças e preconceitos populares maliciosos e com as ideologias das classes dominantes. O Brasil foi um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão, há pouco mais de 100 anos, contribuindo muito para o tardio reconhecimento e inserção dessa população nas políticas públicas do país, seguidas das necessidades de tratar as pessoas afro-brasileiras de maneira igualitária.

No caso educacional, como aponta a ONU (2010), “[...] ainda se constitui uma esfera marcada por fortíssimas desigualdades no acesso e na permanência dos indivíduos dos diferentes grupos populacionais [...]”. Apesar dos avanços ocorridos após a promulgação da Constituição de 1988, sobretudo nos últimos dez anos, os(as) negros(as) ainda estão entre os grupos menos presentes nas escolas, apresentando média de anos de estudo inferiores e taxas de analfabetismo bastante superiores.

A meu ver, a educação, mais especificamente a escolar, deveria ser um dos principais elementos que poderia contribuir na eliminação das crenças e preconceitos não fundados sobre alguns segmentos da sociedade, entre elas a população negra. Num cenário, no qual muitos inferiorizam o capital cultural negro, a fim de mantê-lo na condição de cultura dominada, um dos objetivos centrais da escola deveria ser a de instrumentalizar os alunos negros a se libertarem das ideologias que impedem que consigam sua realização pessoal e profissional, assim como outros brasileiros.

Por esse e outros motivos, penso que há uma emergência social de se pesquisar a educação escolar em comunidades quilombolas, em sua maioria, frequentadas por estudantes negros. Será se a escola, localizada nestes espaços, está ou não está de fato funcionando como um instrumento para construção de novas alternativas de vida para as populações negras no campo?

Existem possibilidades de que as práticas de ensino desenvolvidas em muitas dessas instituições, bem como os conteúdos escolares transmitidos aos alunos, possam contribuir para a reprodução dessas ideologias e para o fortalecimento da cultura dominante. De outro modo, existem perspectivas de que algumas dessas

práticas possam levar os alunos e professores a iniciarem processos de conscientização, a fim de se tornarem cidadãos críticos.

Desse modo, é preciso saber se a escola quilombola presente nas comunidades rurais (grande parte da população negra ainda é rural) se materializa na escola que essas populações desejam ou se essa escola ainda precisa de reformas fundamentais em termos dos recursos humanos, didáticos e pedagógicos.

As narrativas enunciadas pelos (as) colaboradores(as) da pesquisa, somadas a prática da observação participante, mostram as diferentes perspectivas sobre como são tecidas as práticas pedagógicas e os desdobramentos cotidianos dos docentes para materializar a Lei nº 10.639/03 e as DCNEEQ em uma escola quilombola. Da mesma forma, indicam que essas práticas se mostram desafiadoras diante do cenário de ausências de recursos humanos e materiais na escola em que estão inseridos. A Escola campo deste estudo está localizada fisicamente em Brejão dos Aipins, porém, em termos pedagógicos, ainda é alheia à realidade sociocultural da comunidade. O currículo formal parece contribuir para a reprodução do capital cultural dominante e para as desigualdades entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Por outro lado, ao tentarem articular o currículo oficial com as práticas sociais locais os (as) professores (as) mostram-se confrontarem com essa realidade desafiadora, criando possibilidades de ensino que estejam ao seu alcance. Nesse estudo, pode-se verificar que as ações dos (as) professores (as), no sentido de associar ou relacionar conteúdos de suas áreas de conhecimento com a realidade local, acontecem ainda de maneira isolada, ou seja, na gestão da sala de aula, ao invés de coletiva, por meio da integração do corpo pedagógico da escola. Isso significa que cada professor (a) imprime sua visão pessoal e profissional sobre as necessidades educativas dos alunos da Escola Rural Filomena Nunes, sendo também explicitadas em suas narrativas.

De modo geral, a prática pedagógica do (a) professor (a) da Escola Rural Filomena Nunes é construída em meio a uma série de situações, as quais se mostram inadequadas, mas compreensíveis (quando sinalizam que da maneira que está não poderiam fazer melhor). Mesmo sem o domínio completo das temáticas, eles (as) passam criativamente a desenvolver práticas e atividades que, embora pontuais, as considero, potencialmente, valiosas para o processo de introdução do

ensino-aprendizagem da história e da cultura africana e afro-brasileira geral e local na escola quilombola.

Pesquisar com professores (as) de uma escola quilombola, tendo como perspectiva teórica e epistemológica os estudos do Bourdieu, Morin, entre outros, significou para mim, como docente pesquisador, poder contribuir para o desenvolvimento de reflexões, problematizações e teorizações que possam subsidiar o ensino das relações étnico-raciais, na minha concepção, tão necessário à escola de hoje. O cotidiano escolar da Escola Rural Filomena Nunes, mesmo com suas limitações, me possibilitou uma nova forma de pensar as relações entre a docência e a cultura na educação escolar em comunidades quilombolas.

A centralidade presente nessa temática me possibilitou aprender algumas lições sobre o papel da escola nessas comunidades. Uma das mais importantes, na minha análise, está relacionada ao fato de que em relação aos sistemas de transmissão cultural em Brejão dos Aipins, a família ainda desempenha o papel principal. No entanto, com a presença da escola em parte do cotidiano concreto dos moradores, essa responsabilidade é dividida entre as duas instituições. As crianças e adolescentes da comunidade se dedicam aos estudos num turno e ajudam aos pais nas tarefas de casa ou da roça, no outro.

As relações entre família e escola nessa comunidade parecem ser cooperativas, ilustrando como essas populações têm mantido suas comunidades em face dos avanços de outras culturas dominantes e a penetração, cada vez mais acentuada, do capital cultural em todos os setores da nossa sociedade. Como diz Boakari (1997), apesar de todas as dificuldades e imprevistos sociais que a população negra possa enfrentar, parece que a educação escolar tem sido a melhor possibilidade de saídas mais práticas para o negro das periferias dos centros urbanos ou do campo.

Enfim, cabe lembrar que as políticas públicas de educação devem garantir à Brejão dos Aipins, por meio da formação continuada de seus/suas professores(as), que o material didático e a organização pedagógica da Escola Filomena Nunes possam contar suas histórias, suas memórias, seus costumes, bem como fortalecer a identidade cultural dos seus alunos. Sobre o tempo/espço de convivência com pessoas dessa comunidade, posso dizer que foi muito proveitoso e bastante gratificante; o suficiente para aprender que a percepção de alguém de fora (como eu) é sempre distante da forma própria de ver, sentir e fazer daqueles que vivenciam

o cotidiano local. Como lembra Silva (2017), “[...] é possível que amanhã ou depois, tudo o que aqui registramos, discutimos e inferimos neste trabalho possa ter mudado, a realidade seja outra, porque o tempo não para [...]”.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício Andion. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, “castanhais do povo”, faxinais e fundo de pasto**: terras tradicionalmente. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2005.

_____. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. *In*: Castro, E.; Hebete, J. (org.). Na trilha dos grandes projetos: modernização e conflito na Amazônia. **Cadernos NAEA**, Belém: UFPA, n. 10, p. 163-196, 1989.

APPIAH, Kwame, Anthony. Identidade como problema. *In*: SALLUM Jr *et al.* (org.). **Identities**. São Paulo: Edusp, 2016.

BARTH, Frederik. Etnicidade e o conceito de cultura. Tradução Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. **Antropolítica**, Niterói, n. 19, p. 15-31, 2005.

_____. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BICUDO, Maria A. Viggiani. A pesquisa interdisciplinar: uma possibilidade de construção do trabalho científico/acadêmico. **Revista Educação, Matemática e Pesquisa**. São Paulo, v. 10, n. 1, p. 137-150, 2008.

BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BOAKARI, F. M. GOMES, A. B. **Comunidades Negras Rurais no Piauí**: mapeamento e caracterização sociocultural. Teresina: EDUFPI, 1997.

_____. **Projeto de Pesquisa Social**: considerações sobre sua elaboração. Teresina: EDUFPI, Teresina, 1993.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. 13. ed. Brasília: UNB, 2009.

BOURDIEU, P. A miséria do mundo. 9. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sergio Miceli, Sílvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. 7 ed. São Paulo: Perspectivas, 2011.

_____. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-79

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*:

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998. p.39-64.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 65-69.

_____. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática. 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.- C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. **Secretaria d'Estado dos Negocios do império**, Rio de Janeiro, 20 set. 1850, fl. 57, lv. 1º de Actos Legislativos. Coleção das Leis do Imperio do Brasil, t. 11, parte 1., secção 44. p. 307-313. 1850. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio/colecao4.html>. Acesso em: 30 jun. 2012.

_____. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm. Acesso em: 30 jun. 2012.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, art. 68. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Acesso em: 30 de março. 2018.

_____. Lei n. 7.668, de 22 de agosto de 1988. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares – FCP e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 23 ago. 1988.

_____. Decreto n. 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**, Brasília, DF: Presidência da República, 21 nov. 2003.

_____. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares: **Coletânea de leis**. Rio de Janeiro: Cultural, 1995.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares: **Comunidades quilombolas Tituladas no Brasil**. Disponível em: <http://www.fcp.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. CNE/ CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo**. Resolução CNE/ CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

_____. CNE/CEB. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/ CEB n. 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008.

_____. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar**. Brasília, 2018.

_____. Resolução CD/FNDE n. 26, de 17 de junho de 2013. Conselho Deliberativo. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC/CD/ FNDE, 18 jun. 2013.

_____. Ministério da educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Parecer CNE/CP3/2004**, de 10 de março de 2004.

_____. Ministério da Educação. **Escolas em comunidades quilombolas**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 1996.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Prêmio territórios quilombolas**. 2. ed. Brasília, 2007.

_____. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais** – Brasília MEC/SEF, 1998.

_____. CONAE 2010 – Documento Referência. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2018.

BRAYNER, Natália Guerra. **Patrimônio cultural imaterial: para saber mais**. Brasília/DF: IPHAN, 2007.

CALAZANS, Maria J. Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN Jacques; DAMASCENO Maria Nobre (org.). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.1 1, n. 2, p. 240-255, jul./dez., 2011. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CARVALHO, L. de S. O Capital Cultural na construção de uma Educação Democrática, Reflexiva e Libertador. **Revista Thema**, v. 09 n. 02 abr.-jun. 2012.

CARVALHO, José Jorge. Lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. *In: Seminário Folclore e cultura popular*. Rio de Janeiro: IBAC, 1992.

CARRIL, Loudes de F. Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr./jun. 2017.

CATANI, A.M. Pierre Boudieu: diálogos- compreendendo os fundamentos ocultos da dominação. **Educação**, São Paulo, v. 5. p. 74-83, 2007.

_____. A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan./mar. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. BÁRBARA, Denice *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. *In: CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. de; SOUZA, M. C. C. C. (org.) Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. 4. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 19. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.

COHN, Gabriel. Identidades problemáticas. *In: SALLUM Jr et al. (org.). Identidades*. São Paulo: Edusp, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro. Identidade étnica. *In: SALLUM Jr et al. (org.). Identidades*. São Paulo: Edusp, 2016.

CUNHA, M. A. A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jan. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820>. Acesso em: 17 out. 2018.

COORDENAÇÃO ESTADUAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO PIAUÍ - CECOQ. **Trabalho de identificação e titulação das comunidades negras do Piauí**. mar. 2012. Disponível em: <http://www.cecqqi.blogspot.com/2010>. Acesso em: 20 maio 2012.

D'AMBRÓSIO, U. Um enfoque transdisciplinar à educação e à educação matemática. *In: BICUDO, M.; BORBA, M. C. Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, out. 2005.

DUSSEL, Henrique. **Para uma ética da Libertação Latino-Americana**: III Erótica e Pedagógica. Piracicaba/São Paulo: Coedição Edições Loyola/Editora UNIMEP, 1993.

FAZENDA, I. C. A. “Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre interdisciplinaridade”. *In: FAZENDA, I. C. A. (org.). Interdisciplinaridade – Dicionário em Construção*. São Paulo: Cortez, 2001.

FEITOSA, F. A. C. Estudo Hidrogeológico do Aquífero Cabeças no Médio Vale do Rio Gurguéia – PI. 1990. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1990.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Ed.UFPI, 1996.

FIABANI, Adelmir *et al.* (2011). **Educação em comunidades negras rurais: do sonho à realidade**. Disponível em: oral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Adelmir%20Fiabani.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532-2004]**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 28. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Tradução Moaci Gadotti e Lillian Lopes. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: CAMPOS, Maria Machado Malta *et al.* (org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

FUNES, Eurípedes. “Nasci nas matas, nunca tive senhor” – História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. *In*: GOMES, F. S.; REIS, J. J. (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 123-136.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, N. L. (2001). **Educação e Diversidade Cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org.br>. Acesso em: 29 maio 2018.

_____. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnicoculturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOHN, M. G. da. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Questões da nossa época nº. 01. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

GRACINDO, Regina Vinhaes *et al.* **Conselho Escolar e a educação do campo**, MEC, Brasília, 2006.

GUIMARÃES, Antônio S. A. Identidades negras no Brasil: ideologias e retóricas. *In*: SALLUM Jr *et al.* (org.). **Identidades**. São Paulo: Edusp, 2016.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

_____. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. *In*: ZERBO, J. K. (org.) **História geral da África I. Brasília**: MEC/Unesco, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.com.br. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. **Síntese dos indicadores sociais da população por grupo/raça**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/pnad2014/pnad.sintese/2014.p. Acesso em: 27 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar da educação básica 2018**: caderno de instruções. Brasília: INEP, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica**. IPEA, Rio de Janeiro, abr. 2015. Texto para discussão organizado por Tatiana Dias Silva. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_2081.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

INSTITUTO DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL – EMATER. **Relatório socioeconômico da comunidade rural de Brejão dos Aipins**: Redenção do Gurgueia, Piauí. Teresina: Emater, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA DO PIAUÍ - INCRA. Diretoria de Cadastro Rural. Coordenação de Regularização e Titulação de territórios quilombolas. Piauí. **Relação das comunidades quilombolas do Piauí**. Teresina: INCRA, 2012.

_____. **Territórios quilombolas no Piauí**. Disponível em <http://www.incra.pi.gov.br>. Acesso em: 06 abril 2018.

LARCHERT, Jeanes Martins. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LEITE, Ilka Boaventura (2000). Os Quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. Disponível em: www.nuer.ufsc.br/artigos/osquilombos.htm. Acesso em: 23 set. 2017.

LEFF, E. A geopolítica da biodiversidade e o desenvolvimento sustentável: economização do mundo, racionalidade ambiental e reapropriação social da natureza. In: MARTINS, Rodrigo C.; VALENCIO, Norma F.(org.) **Uso e gestão dos recursos hídricos no Brasil: desafios teóricos e político institucionais**. São Carlos: RiMa, 2003. V. 2

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1993.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Brasília: UnB, 2002. Série Antropologia nº 322. p. 32.

MALHERME, Juliana Barbosa; LIMA, Solimar Oliveira. Buscando cotidiano e trabalho de mulheres negras nas fazendas escravistas do Piauí. In: LIMA, Solimar Oliveira (org.). **Sertão negro: escravidão e africanidades no Piauí**. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008. p. 168-176.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

MELO F. de. (2014) Educação Escolar em Comunidades Quilombolas. Disponível em: [http:// www.pucminas.br/raca_cor_etnia/ppt/oficina_socorro.ppt](http://www.pucminas.br/raca_cor_etnia/ppt/oficina_socorro.ppt). Acesso em: 10 dez. 2017.

MELUCCI, A. **O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: EDUNISINOS, 2004.

MIRANDA, S. A.; Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. *Revista da ABPN*, v. 8, n. 18, , p.68-89, nov. 2015/fev. 2016.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. In: ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgar de Assis (orgs.) 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era Planetária**. O pensamento complexo como *método* de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília DF: Unesco, 2003.

_____. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2000.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo (sem/data). Tradução Juremir Machado da Silva. **Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura**. Disponível em: www.rogerioa.com%2Fresources%2FCult1%2Fnecessidade.pdf&usg=AOvVaw2osRzxxL1IM7o8D__C8B5b. Acesso em: 14 de jun.2018.

MOURA, Clóvis. **História do negro brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Ática: 1994.

_____. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOURA, Maria da Glória V. **Ritmo e Ancestralidade na força dos tambores negros – o currículo invisível da festa**. 1997. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. SECAD/MEC, Brasília, 2005.

_____. Educação Quilombola: Proposta pedagógica. In: BRASIL, Ministério da Educação. Brasília: Salto para o Futuro. **Boletim 10**. junho de 2007. Disponível em: <https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?> Acesso em: 05 abr. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012.

_____. GOMES, Nilma Rodrigues. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Salvador: CEAQ/EDUFBA, 2002.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Ação Afirmativa: da luta do movimento social negro às políticas concretas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2006.

NUNES, Ranchimit Batista. **Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins, Piauí**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

_____. **Quilombo de Brejão dos Aipins: escolarização, organização e o empoderamento de mulheres afrodescendentes no campo**. Curitiba: Apriss, 2018.

_____. Entre Baixões, Chapadas e Cerrados: uma cartografia da educação do campo no sul do Piauí. In: NUNES, Ranchimit Batista. (org.). **Experiências, Realidades e Contextos da Educação do Campo no Sul do Piauí**. Curitiba: CRV, 2017. Cap. I – p. 19- 40.

OLIVEIRA, Gabriela Cristina de.; SANTOS, Rodrigo dos. O capital cultural na educação: uma análise sobre o desempenho escolar. **Revista Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro SP, v. 4. p. 230-248, 2017.

OLIVEIRA, R. C. M de; RAMOS, M. D. P.; SANTOS, M. R. (2014). Cultura(s) de uma comunidade rural – quilombola: narrativas dos (entre) laços com as práticas escolares. Disponível em: redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo8/170.pdf. Acesso em: 16 set. 2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *In*: Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

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

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1(61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

PAIVA, Vanilda. **Perspectivas e dilemas da educação popular**: Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PETRAGLIA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze**. 70. ed. São Paulo: Siciliano, 1993.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder e a classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Cortez, 2010.

RODA GRIÔ GEAfro. **Projeto do Núcleo de Estudos Roda Griô**: Gênero, Educação e Afrodescendência – Roda Griô Geafro. Teresina, 2012.

SACRISTÁN, J. Cimenó. Aproximação ao conceito de currículo. *In*: **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-87.

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAHLINS, Marshall D. **Sociedades tribais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares *et al.* Educação quilombola e currículo escolar: olhares sobre a prática educativa no contexto escolar. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Sinop/MT/Brasil, v. 9, n. 1, p.51-66, jan./jun. 2019.

SANTANA, Gisele B. de Barreto. **A foto cabe na moldura? A questão quilombola e a propriedade.** 2008. f.127. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SILVA, Geovane da. A construção da gestão democrática na educação do campo. A Experiência do Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, Conselho Escolar e Conselho de Classe Participativo. **Revista Maré** – Ano I, n. 1, 2011.

SILVA, Ariosto Moura da. **Educação social e escolar, além da luta pela terra: o Quilombo do Sítio Velho, Piauí.** 2017. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Piauí, Teresina: 2017.

SODRÉ, Muniz: **A Verdade Seduzida.** Rio de Janeiro-RJ: DP&A, 2005.

SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural **Revista de Psicologia Social e Institucional**, Universidade da Madeira - Ano 2, n.1, p.107-120, 2000.

SOUZA, Marcia Lúcia A de; Entre escola e tradição: a educação em uma Comunidade Remanescente de Quilombo paulista. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 11, n. 22, ago./dez. 2016.

WEBER, Max. Sobre algumas categorias da Sociologia Compreensiva. In: WEBER, Max. **Metodologia das ciências sociais**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 313-348.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** . Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título do projeto: A unidade na diversidade: tessituras e desdobramentos cotidianos de Educadores (as) no contexto da educação escolar quilombola.

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (orientador)
Ranchimit Batista Nunes (orientando)

Instituição/Departamento: Universidade de São Paulo/ Programa de Pós-Graduação em Educação – DINTER/FEUSP - UFPI

Telefones para contato: (89) 81012523

Você está sendo convidada para participar, como voluntário (a), numa pesquisa científica de cunho qualitativo. A sua decisão, qualquer que seja, não deverá lhe trazer nenhum prejuízo. Leia com todo cuidado o que se segue, e quando tiver dúvida, pergunte ao responsável pela pesquisa; este lhe responderá com todo prazer. Após ficar satisfeito com as informações e os esclarecimentos sobre o estudo, e então decidir participar voluntariamente no mesmo, preencha e assine a ficha no final deste documento.

A pesquisa em questão trata de investigar como são tecidas e incrementadas as práticas pedagógicas do/no cotidiano escolar de professores-educadores de uma comunidade negra do campo, localizada ao extremo sul do Piauí, mais reconhecida como comunidade quilombola de Brejão dos Aipins. Você será questionado (a) a este respeito. A expectativa é que as respostas sejam todas orais e escritas, e a mesma poderão ser interrompidas a qualquer momento se for necessário. Para garantir o registro fiel das respostas, solicitamos que as aplicações das mesmas sejam gravadas. Tomaremos todas as medidas para garantir que nenhuma dos participantes seja exposta a nenhum perigo durante a entrevista.

As contribuições desta pesquisa referem-se, a saber, mais, sobre a educação escolar em comunidades negras e quilombolas do campo. Esperamos, ainda, que este estudo promova discussões e atividades em torno de uma melhor compreensão da situação de pessoas negras e quilombolas brasileiros, e de outros em geral.

Se você concordar em participar desta PESQUISA, seu nome e identidade não serão divulgados, nem mesmo em documentos relativos à pesquisa. Somente a equipe deste projeto terá acesso às suas informações.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu _____ RG Nº _____, abaixo assinada, CONCORDO EM PARTICIPAR do estudo proposto: A UNIDADE NA DIVERSIDADE: TESSITURAS E DESDOBRAMENTOS DO/NO COTIDIANO DE EDUCADORES EM COMUNIDADES NEGRAS DO CAMPO. Estou ciente de que eu poderia me desligar da pesquisa a qualquer momento. Tenho pleno conhecimento das informações que li sobre o citado estudo. Discuti com o pesquisador as minhas dúvidas, e ficaram claros para mim quais os propósitos, objetivos, procedimentos e garantias de confiabilidade.

Nome do (a) Professor (a) Participante

Assinatura

Testemunhas

Nome _____

Assinatura _____

Nome _____

Assinatura _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

São Paulo – PI, fevereiro de 2018.

APÊNDICE B – Questionário de pesquisa aplicado aos professores.

Professor (a) participante: _____

Olá, professor.

1. Gostaria de saber, como você constrói e produz na sua prática docente, saberes sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Lei 10.639/03) e sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, contexto na qual estão inseridos? Quais são esses saberes?

2. Vocês percebem a presença da cultura dos alunos na escola? Se sim, como se dá essa percepção? Como apreciam e se relacionam com ela? Ainda, conforme sua opinião, sob qual estrutura de ensino está alicerçada a cultura dos alunos no interior dessa escola quilombola?

3. Considerando o contexto específico dessa escola, quais desafios cotidianos são vividos por você decorrentes da obrigatoriedade e da necessidade de aplicabilidade da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola?

4. O que você, professor (as), poderia nos dizer a respeito da sua formação acadêmica e pedagógica anterior e durante a sua prática docente nessa escola? Além disso, que competências você desejaria obter para atuar numa realidade, com demandas de ensino-aprendizagens específicas, como é o caso da Escola Rural Filomena Nunes?

5. Como você tece sua prática pedagógica durante a rotina de trabalho nessa escola? Você poderia nos apontar alguns dos seus desdobramentos didáticos para lidar com os desafios vividos no cotidiano, aplicar a Lei 10.639/03 e desenvolver uma educação escolar quilombola?

Obrigado pela colaboração!
Prof. Ranchimit Batista Nunes

APÊNDICE C – Roteiro complementar de pesquisa aplicado aos professores e gestores (diretor e coordenador pedagógico)

1. Dados pessoais

2. Trabalho pedagógico

- 2.1. Início do trabalho como professor e gestor (a) nesta escola.
- 2.2. Conteúdos trabalhados em sala de aula.
- 2.3. Metodologia de trabalho em sala de aula.
- 2.4. Materiais utilizados nas atividades na escola.
- 2.5. Preparado (a) ou não para trabalhar conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e quilombola em sala de aula.
- 2.6. Dificuldades para trabalhar a questão afro-cultural dos alunos. Que tipo de dificuldades.

3. Política educacional

- 3.1. Processo de implantação da escola na comunidade (dados obtidos durante a pesquisa de mestrado).
- 3.2. Projeto pedagógico da escola.
- 3.3. Participação comunidade nas atividades da escola.
- 3.4. Formação continuada dos professores da escola.
- 3.5. Outros projetos e programas desenvolvidos na escola.

4. Currículo

- 4.1. Conteúdo do ensino na escola. Como são definidos?
- 4.2. Aspectos da cultura local presentes no cotidiano da escola. Como eles se manifestam.
- 4.3. Atividades e conteúdos trabalhados na escola com relação à identidade cultural do (a) aluno (a).
- 4.4. Procedimentos metodológicos das atividades pedagógicas no trabalho da identidade cultural do (a) aluno (a).

4.5. Outros conhecimentos ou saberes vindos de outros espaços socioeducativos (clubes, associações, igrejas, meios de comunicação, grupos informais de convivência etc.) presentes na escola? Quais?

4.6. Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como componente obrigatório no ensino fundamental e médio. Como é feito?

4.7. Trabalha as lutas e conquistas dos negros, das mulheres, dos homossexuais e de outros grupos minoritários oprimidos na escola no contexto da escola?

4.8. A escola pode ser considerada uma escola diferenciada para quilombos? Ela está conseguindo desenvolver uma educação diferenciada para quilombos?

5. Gestão Escolar

5.1. Forma de gestão da escola.

5.2. Conselho escolar. Composição e funcionamento (rotinas, etc.);

5.3. Supervisão da escola pela instituição mantenedora (secretaria ou coordenação de educação, etc.). Como funciona?

6. Caracterização histórica da comunidade – (dados obtidos durante a pesquisa de mestrado).

APÊNDICE D – Protocolo de observação participante

Projeto de pesquisa:

Responsável:

Entidade vinculada:

Orientador:

Dados da observação (data, local e duração):	Característica da amostra:
Anotações Descritivas:	Anotações Reflexivas:

APÊNDICE E – Comunicado e programação do encontro pedagógico com os(as) professores(as) da escola

COMUNICADO

Comunicamos a todos (as) professores (as) da Escola Rural Filomena Nunes, que durante o nosso encontro pedagógico do dia 24/03/2018, haverá uma palestra intitulada: **“Diversidade e inclusão étnico-racial no contexto da educação escolar quilombola - EEQ”** que será ministrada pelo Prof. Ranchimit Batista Nunes. A palestra, com carga horária de 4 horas semanais também está integrada às atividades do projeto de pesquisa de doutoramento do referido professor, vinculado à Faculdade de Pós Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP e à Coordenação de Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí - UFPI.

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

Local: Escola Rural Filomena Nunes (Localidade Brejão dos Aipins).

Data: 24/03/2018.

Manhã: 8 horas

- ✓ Acolhida dos participantes;
- ✓ Discussão sobre o projeto pedagógico da rede.
- ✓ Documentário: Mojubá – Quilombos, comunidades e festas (30m);
- ✓ 9:15 – 9:30 Intervalo/Lanche;

- ✓ Oficina I: Socialização do documentário;

- ✓ 12:00 horas – Almoço

Tarde: 13:30 horas

- ✓ Palestra: Diversidade e inclusão étnico-racial no contexto da educação escolar quilombola (Prof. Ranchimit B. Nunes);
- ✓ Socialização da palestra.

- ✓ Oficina II: Planejamento das atividades pedagógicas do mês;

- ✓ 15:15 – 15:30 Intervalo/Lanche;
 - Plenária;
 - Reflexão Final e avaliação do dia;
 - Sorteio de livros;

- ✓ 17:00 horas – encerramento;

Obrigado!