



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR

KATIA DO PERPETUO SOCORRO VIANA SANTOS DE ALENCAR

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA - MARANHÃO: análise do acesso do patrimônio
cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara**

São Luís

2023

KATIA DO PERPETUO SOCORRO VIANA SANTOS DE ALENCAR

**AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA - MARANHÃO: análise do acesso do patrimônio
cultural afro-brasileiro nas escolas públicas em Alcântara**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa 2
- parcial apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado
Interdisciplinar da Universidade Federal do
Maranhão, como pré-requisito para a obtenção
do título de Mestra em Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kláutenys Dellene
Guedes Cutrim.

São Luís

2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Alencar, Katia do Perpetuo Socorro Viana Santos
de .

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA - MARANHÃO : análise do
acesso do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo
das escolas públicas em Alcântara / Katia do Perpetuo
Socorro Viana Santos de Alencar. - 2023.

162 f.

Corientador(a): Arkley Marques Bandeira.

Orientador(a): Kláutenys Dellene Guedes Cutrim.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Cultura e Sociedade/cch, Universidade Federal do Maranhão,
São Luís, 2023.

1. Alcântara Maranhão. 2. Diretrizes Curriculares
Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. 3. Educação
Quilombola. 4. Patrimônio Cultural Afro-Brasilei. I.

KATIA DO PERPETUO SOCORRO VIANA SANTOS DE ALENCAR

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR

QUILOMBOLA EM ALCÂNTARA - MARANHÃO: análise do acesso do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa 2 - parcial apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade – Mestrado Interdisciplinar da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestra em Cultura e Sociedade.

Data da Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Kláutenys Dellene Guedes Cutrim (Orientadora)

Doutora e Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Arkley Marques Bandeira (Co-orientador)

Doutor em Arqueologia
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior (Membro Interno)

Doutor Educação Tecnologia Educativa
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.^a Dr.^a Ana Silvana Ferreira Fonseca (Membro Externo)

Doutora em Linguística
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, infinita gratidão.

Aos amores: Eudes (divido a vida e os sonhos e o primeiro a dizer: vamos! quando reparto meus projetos; amor que não se mede), Yáron e Clarissa (ao infinito e ao além por vocês! mãe apaixonada), José Carlos e Maria dos Aflitos (pais que sempre acreditam em mim e me amam desde sempre).

A todos da minha amada igreja Vida com Cristo, que muito me apoia em oração e amor, a recompensa virá dos céus.

Meus orientadores, professores doutores Arkley Marques Bandeira e Kláutenys Dellene Guedes Cutrim, pela condução. Obrigada por serem Antígonas!

Aos professores doutores João Batista Bottentuit Junior e Ana Silvina Ferreira Fonseca, pelo incentivo ímpar.

Professores e colegas do Mestrado. Mais do que companheirismo, lições de vida.

Professores, coordenadores e toda comunidade escolar de Alcântara. Muitas vezes atravessei a baía pensando saber. Na volta, a consciência da ignorância e um coração repleto de respeito e admiração por vocês!

“Ora, Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, de acordo com o seu poder que atua em nós” (Efésios 3:20)

RESUMO

Este trabalho pretende analisar como se dá o acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas na cidade de Alcântara que atendem alunos de origem quilombola, na perspectiva de gestores, professores e coordenadores que atuam nessas escolas, posto que tal acesso é uma obrigação, como determina a lei 10.639/2003, bem como o Conselho Nacional de Educação por meio do parecer CNE/CP 3/2004 (que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas). A metodologia da pesquisa eleita foi a de cunho qualitativo de natureza descritiva. Aplicados questionários com o público alvo, por meio de visitas sistemáticas, e posteriormente, por meio da análise dos dados coletados que diziam respeito ao tempo de vivência na sala de aula, domicílio, conhecimento/desconhecimento da legislação correlata à Educação Escolar Quilombola, as atividades desempenhadas no corpo escolar, as disciplinas ministradas (no caso de professores), as formas pelas quais o patrimônio é disponibilizado e ainda espaço para o compartilhamento de sugestões para o incremento dessa importante temática na sala de aula, sistematiza-se um compilado muito interessante para uma melhor compreensão dessa junção da teoria e prática que permitem um manejo adequado de valorização e preservação do patrimônio. A linha condutora deste estudo é a Resolução número 8, de 20 de novembro de 2012, levando em consideração a retratação das expressões da Cultura Afro-Brasileira no material escolar, especialmente dada a riqueza dos modos de fazer, as celebrações, as festividades e outros saberes tradicionais e práticas culturais estruturantes para a identidade, história e memória dos negros na comunidade escolar. Procede-se a um significativo resgate da evolução legislativa voltada para educação de pessoas negras como uma necessária e justa reparação após séculos de massacre e desprezo até culminar nas disposições já mencionadas, tomando por amparo a Constituição Federal brasileira de 1988, por meio da indicação e referenciação de teorias correlatas à educação bem como métodos eleitos para alcançar a finalidade de empoderamento e afirmação da identidade negra dentro do contexto de quilombos.

Palavras-chave: Educação Quilombola. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro. Alcântara – Maranhão.

ABSTRACT

This work intends to analyze how access to Afro-Brazilian cultural heritage is given in the curriculum of public schools in the city of Alcântara that serve students of quilombola origin, from the perspective of managers, teachers and coordinators who work in these schools, since such access is a obligation, as determined by law 10.639/2003, as well as the National Council of Education through opinion CNE/CP 3/2004 (which instituted the Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture Brazilian and African). The chosen research methodology was qualitative and descriptive in nature. Questionnaires were applied to the target public, through systematic visits, and later, through the analysis of the data collected regarding the time spent in the classroom, home, knowledge/lack of knowledge of legislation related to Quilombola School Education, the activities performed in the school staff, the disciplines taught (in the case of teachers), the ways in which the heritage is made available and even space for sharing suggestions for the increment of this important theme in the classroom, a very interesting compilation is systematized to a better understanding of this junction of theory and practice that allow for an adequate management of appreciation and preservation of heritage. The guiding line of this study is Resolution number 8, of November 20, 2012, taking into account the portrayal of expressions of Afro-Brazilian Culture in school material, especially given the richness of ways of doing things, celebrations, festivities and others. traditional knowledge and cultural practices that structure the identity, history and memory of blacks in the school community. A significant rescue of the legislative evolution aimed at the education of black people is carried out as a necessary and fair reparation after centuries of massacre and contempt until it culminates in the aforementioned provisions, taking as support the Brazilian Federal Constitution of 1988, through the indication and referencing theories related to education as well as chosen methods to achieve the purpose of empowerment and affirmation of black identity within the context of quilombos.

Keywords: Quilombola Education. National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. Afro-Brazilian Cultural Heritage. Alcântara – Maranhão.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Localidade de moradia dos pesquisados (Dados da pesquisa: 2022).....	91
Gráfico 2 - Atividades exercidas (Dados de 2022).....	93
Gráfico 3 - Tempo que atua na escola/instituição (dados de 2022).....	94
Gráfico 4 - Disciplina que Leciona.....	99
Gráfico 5 - Grau de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	100
Gráfico 6 - Forma que a escola cumpre o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola quanto ao acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro	104
Gráfico 7 – Expressões do patrimônio cultural afro-brasileiro mais retratados no material escolar.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - princípios referentes à Educação escolar Quilombola	55
Quadro 2 - Metas Educacionais voltadas para as Comunidades Quilombolas	59
Quadro 3 - Livros para serem trabalhados no contexto da Educação Escolar Quilombola	64
Quadro 4 – Ações em prol da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais	67
Quadro 5 – Recursos da plataforma Escola Digital	69
Quadro 6 - Patrimônios culturais tombados pelo IPHAN em Alcântara/MA	86
Quadro 7 - Bens culturais não patrimonializados em Alcântara	86
Quadro 8 - Distribuição de escolas de acordo com os atores que responderam o questionário	89
Quadro 9 - Expressões do patrimônio cultural afro-brasileiro que poderiam ser mais retratadas no material	106
Quadro 10 - Comentários sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCN	Centro de Cultura Negra
CF	Constituição Federal
CLA	Centro de Lançamento de Alcântara
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
DCNEEQEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOU	Diário Oficial da União
FCP	Fundação Cultural Palmares
FEDERMA	Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial do Maranhão
FEE	Fórum Estadual de Educação do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano do Município
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
ONU	Organização das Nações Unidas
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PLANAPIR	Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEPMA	Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no Estado do Maranhão
PTD	Plano de Trabalho Docente
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEIR	Secretaria de Estado de Igualdade Racial
SEPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivo geral	16
1.2 Objetivos específicos	17
2 DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO: elementos contributivos para a formação do Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro	18
3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-DITADURA COMO UM DIREITO PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: a questão do negro	28
3.1 A educação no contexto do território quilombola	34
3.2 Marcos legais para a educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988: Lei de Diretrizes e Bases/ Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar em território quilombola	36
3.3 Currículo escolar: espaço para inserção e difusão de valores do patrimônio afro-brasileiro	48
3.4 Formação docente para a educação escolar quilombola: ponto essencial	52
3.5 Escolas quilombolas: especificidades, materiais didáticos, livros afins	58
3.6 Patrimônio cultural afro e sua inserção no contexto da Educação Escolar Quilombola	67
4 PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1 O processo de escolha de Alcântara e das escolas públicas municipais	76
4.2 Breves notas históricas sobre Alcântara	79
5 ANÁLISE SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES, GESTORES E COORDENADORES ACERCA DA INSERÇÃO DO PATRIMÔNIO NOS MATERIAIS TRABALHADOS EM SALA DE AULA	88
5.1 Perfil dos atores da pesquisa	90
5.1.1 Localidade	90
5.1.2 Atividades desempenhadas e tempo de atuação na escola/instituição	92
5.1.3 Disciplina lecionada	96
5.1.4 Grau de conhecimento, cumprimento e materiais trabalhados na sala de aula em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola	100
5.1.5 Escolas públicas que recebem alunos de origem quilombola em Alcântara - Ensino fundamental	109
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128

REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA	141
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	142
APÊNDICE C - REGISTROS DE TRABALOS REALIZADOS PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ALCÂNTARA NOS ANOS 2021/2022	144
ANEXO A - TRECHOS DO PLANO DE AÇÃO DA UNIDADE INTERADA PRESIDENTE JON KENNEDY.....	151
ANEXO B - FOLHA DE ROSTO DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	154
ANEXO C – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO – ALCÂNTARA, MA.....	155
ANEXO D – COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO – ALCÂNTARA, MA	156
ANEXO E – SEMANA CULTURAL ALCANTARENSE - 2022.....	157
ANEXO F – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MUNICIPAL APOLINÁRIO ANTONIO RIBEIRO.....	158

1 INTRODUÇÃO

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. (João Guimarães Rosa, Grande sertão: veredas, 1978)

A pujança econômica entre os séculos XVIII e XIX resultante das atividades agropastoris alicerçadas na mão de obra escravizada, a existência de numerosa população de africanos e de seus descendentes vivendo nas propriedades rurais ou em quilombos da região e o declínio acentuado das atividades econômicas em fins do século XIX, são fatores estruturantes para compreender a formação histórica do Maranhão, Estado que apresenta uma das maiores concentrações de territórios quilombolas do Brasil, passando de 6 (seis), em 2004 para 816 comunidades em 2020, conforme análise das certidões expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) (BANDEIRA, 2020).

Dentre os municípios maranhenses, o de Alcântara é considerado um grande território étnico, com a maior concentração de quilombos do Maranhão, cujos processos de territorialização e compreensão das identidades quilombolas foram construídos por meio de lutas e reivindicações de acesso e garantia à terra, resultando em um aumento exponencial de comunidades quilombolas certificadas, atualmente 157, de um número ainda maior de reconhecidas, conforme consulta à Fundação Cultural Palmares (FCP, 2020), sendo que a última delas foi certificada pela Portaria nº 36/2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), de 21 de fevereiro de 2020.

Diante desse contexto, espera-se que a formação educacional nos territórios quilombolas atenda minimamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, publicada pela Resolução CNE n. 8, de 2012, especialmente quanto ao acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas. Isto porque na prática, mesmo com a existência de Projetos Políticos-Pedagógicos e Currículos que abordam os aspectos étnicos e raciais e o modo de vida quilombola, ressen-te-se que os conteúdos trabalhados entre os estudantes de origem quilombola pouco enfatizaram a importância dos Quilombos, suas histórias, modos de fazer e celebrações, ou seja, conteúdo do patrimônio cultural afro-brasileiro.

De forma geral, tem-se que o ensino permanece replicando conteúdos padronizados e limitados aos conteúdos nos materiais didáticos. Dentro do contexto deste trabalho, pretende-se **analisar como se dá a disposição do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara que recebem alunos de origem quilombola**, posto que tal acesso é uma obrigação, como determina a Lei Nº 10.639/2003, bem como o Conselho

Nacional de Educação por meio do parecer CNE/CP 3/2004 (que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas) e em específico a Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012, objeto deste estudo.

Como resgate histórico-legal, importante mencionar a importância da Lei 10369, cuja sanção se deu em 9 de janeiro de 2003, já na égide pós-constituição de 1988. De forma inovadora, determinou que a história e as culturas afro-brasileira e africanas fossem inseridos no sistema escolar brasileiro, em especial no currículo das escolas públicas e privadas que ofertem os anos do ensino fundamental e médio, quer sejam públicas ou privadas, de forma obrigatória. Dessa inovadora legislação, decorrem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e em especial a Resolução CNE N° 08, de 2012, que será detalhada mais adiante. Para tanto, vai se percorrer sobre a evolução legislativa como fruto de uma série de reivindicações ligadas ao movimento de direitos dos quilombolas.

Nesse contexto, é de suma importância a realização de uma análise das escolas públicas localizadas em Alcântara, que possibilite avaliar de forma pormenorizada se as diretrizes mencionadas estão sendo observadas quanto ao **acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas**, levando em consideração a retratação das expressões da Cultura Afro-Brasileira, especialmente dada a riqueza dos modos de fazer, as celebrações, as festividades e outros saberes tradicionais e práticas culturais estruturantes para a identidade, história e memória desta comunidade de origem quilombola, por meio da análise da bibliografia sobre o assunto; além de aplicação de questionários com a comunidade escolar dentro de uma análise metodológica da pesquisa do tipo exploratória com caráter qualitativo, que busca entender de forma ampla e interdisciplinar, a partir de conceitos como legislação, educação e patrimônio cultural.

Esse material compilado deu origem à estruturação desse trabalho por meio de capítulos que abordam a educação no contexto do território quilombola; os marcos legais para a educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988: Lei de Diretrizes e Bases/ Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar em território quilombola; reflexões sobre o currículo escolar como espaço para inserção e difusão de valores do patrimônio afro-brasileiro; a importância da formação docente para a educação escolar quilombola; as especificidades inerentes às escolas quilombolas, o que inclui uma descrição de materiais didáticos e livros afins; uma correlação entre o patrimônio cultural afro e sua inserção no contexto da Educação Escolar Quilombola.

Também são abordados nos capítulos como se deu o processo de escolha de Alcântara e das escolas públicas municipais através de um breve resgate histórico sobre a cidade, para só então retratar, a partir dos questionários aplicados, como professores, gestores e coordenadores avaliam a inserção do patrimônio mencionado no cotidiano escolar. Procurou-se mapear o perfil dos pesquisados, inquirindo-lhes a localidade, as atividades desempenhadas, o tempo de atuação na escola/instituição, a disciplina lecionada e ainda o grau de conhecimento, cumprimento e materiais trabalhados na sala de aula em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Traçou-se ainda uma breve descrição das escolas públicas que recebem alunos de origem quilombola em Alcântara - Ensino fundamental, tudo isso amparado por um suporte teórico de especialistas renomados na área do estudo, conforme detalhado no percurso metodológico desta pesquisa. Por fim, em sede de considerações finais, reflexões pertinentes ao que pode ainda ser implementado diante do cenário encontrado para o fim a que se destina esta pesquisa.

Como referenciais teóricos, buscou-se apoio em estudiosos afeitos à temática escolhida, tanto do ponto de vista conceitual como de vivências relatadas em outros trabalhos, especialmente Agamben (2004), André, Polito e Marangoni Filho (1997), Almeida (2016), Almeida (2022), Sanchez (2010), Aragão (2011), Arruti (2007), Assunção e Athayde (1965), Bandeira, (2018), Barros (2014), Bento (2011), Bernstein (1996), Bobbio (1992), Cavalcanti (2008), Cury (2002), Demo (2018), Bastos (1996), Gil (2008), Gomes (2012), Köche (2011), Leite (2008), Lima (2012), Moura (1983), Munanga (2011), Nascimento (2008), Oliveira (2019), Oliveira (2019), Pain (2019), Prado (2007), Prodanov e Freitas (2013), Reis (2006), Ribeiro (2011), Rufino (1997), Santos (2017), Rocha (2015), Santomé (2006), Sousa (2012), Santos (2017), Souza (2014), Santos (2019), Eugênio (2011), Souza (2008), Wedderburn (2017), dentre outros.

Diversos são os campos das ciências humanas e sociais que foram utilizados para o alcance dos objetivos pretendidos neste trabalho, num rico entrelace de teorias a partir do Direito (por meio da exploração legislativa) e dos conceitos relacionados à área da Educação e do Patrimônio, o que denota seu caráter interdisciplinar. A interseção de assuntos que possam a princípio parecer tão díspares revelaram um caminho de muitas vias que se relacionam e tangem um rico mosaico capaz de erigir conclusões múltiplas, amálgamas de saberes, em intenção de transversalidade. Afinal, novo não é o caminho, é a forma de caminhar, como atesta o poeta Tiago de Mello.

Aqui cabe um breve relato pessoal: sou jornalista de formação pela Universidade Federal do Maranhão, pós-graduada em Jornalismo Cultural, além de advogada com pós-

graduação em Direito Constitucional. O condomínio de direitos individuais do artigo quinto da Constituição Federal de 1988 bem como o condomínio de direitos sociais do artigo sexto dessa mesma constituição atraem meu olhar de estudiosa, mormente quanto às populações relegadas a séculos de desprezo e apagamento sistemático por parte da história e da legislação brasileira. Educação e cultura não devem ser apenas direitos a serem desfrutados de forma igualitária por todos – é necessário o estímulo de políticas e incentivos para que da letra estática ocorra concretude e apropriação na exata medida de desigualdade que os insere.

Estive presencialmente algumas vezes em Alcântara. Conversei com as professoras e professores, coordenadores e coordenadoras de escolas públicas, analisei livros, tarefas, tirei fotos e registrei impressões do lugar, que serão pormenorizadas ao longo deste trabalho. Chamou a minha atenção a forma com a qual os conhecimentos de português, matemática, ciências, geografia e história são trabalhados em sala de aula a partir do material disponível. Há um claro esforço de fazer com que elementos conhecidos por parte daqueles alunos sejam identificados no meio das tarefas escolares, nas rodas de conversas, nas aulas ministradas. As contas são feitas a partir do que se colhe na plantação, as classes gramaticais trabalham com nomes conhecidos da comunidade, história e geografia inserem aqui e ali clima e registros de fatos do lugar. Ainda assim, persiste a dúvida-motor que conduz como Antígona este trabalho: o patrimônio cultural afro-brasileiro - como um direito previsto de forma mediata no corpo constitucional e de forma imediata na legislação infraconstitucional – é refletido no ensino fundamental das escolas públicas de Alcântara, cidade do interior do Maranhão?

Diante deste cenário, propomos este projeto de pesquisa direcionado aos professores e coordenadores dos Ensino Infantil e Ensino Fundamental para analisar como estes consideram como se dá **o acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas** em Alcântara, tendo como eixo norteador os artigos que tratam do assunto na Resolução CNE N° 8, de 2012.

Este estudo se justifica pelo fato de que o acesso (e por fim apreensão/reconhecimento/identidade) é fundamental para a construção de discursos e ressignificados, que permitam de forma imediata a valorização do modo de ser/fazer da população negra e de mediata, para permitir mais uma ferramenta de combate ao racismo no Brasil.

1.1 Objetivo geral

Analisar junto a professores, gestores e coordenadores como se dá o acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro no material escolar trabalhado em sala de aula dos anos do Ensino Infantil e Fundamental nas escolas públicas em Alcântara em consonância com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tomando como referência a Resolução CNE n. 8, de 2012.

1.2 Objetivos específicos

a) Discorrer acerca do patrimônio afro-brasileiro como elemento identificador da influência africana em solo brasileiro;

b) Possibilitar o conhecimento da evolução da questão da educação no texto da carta constitucional de 1988 e a legislação correlata, em especial a que institui a obrigatoriedade do ensino que contemple esse patrimônio;

c) Contextualizar o município de Alcântara, e suas características históricas, culturais, religiosas, educacionais e demais elementos que nos ajudem a compreender aquele espaço;

d) Avaliar a oferta de educação em escolas públicas que oferecem Ensino Infantil e Fundamental de Alcântara em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade, como difusor da identidade negra e em especial, de afirmação da identidade quilombola, por meio da análise da disposição do patrimônio afro na prática pedagógica na visão de coordenadores, gestores e professores.

2 DO CONCEITO DE PATRIMÔNIO: elementos contributivos para a formação do Patrimônio Cultural Afro-Brasileiro

Dentre um legado de saberes – que incluem danças, culinária, língua, modo de construção, práticas religiosas, etc. – o que pode ser distinguido como patrimônio cultural afro-brasileiro? Antes, se faz necessário estabelecer o conceito de patrimônio. Polout (2009, p. 2003), afirma que se trata de

[...] um conjunto de posses que devem ser identificadas como transmissíveis; ela mobiliza um grupo humano, uma sociedade, capaz de reconhecê-la como sua propriedade, além de demonstrar sua coerência e organizar sua recepção; ela desenha, finalmente um conjunto de valores que permitem articular o legado do passado à espera, ou a configuração de um futuro, a fim de promover determinadas mutações e, ao mesmo tempo, de afirmar sua continuidade. Esboçadas progressivamente por dispositivos de enquadramento de artefatos, lugares e práticas e diversas configurações desdobram-se através de sociabilidades que as cultivam, das afinidades que se estabelecem por seu intermédio, além das emoções e dos saberes, que se experimentaram nesse contexto.

Pode-se então extrair dessa definição um termo em movimento, que se retroalimenta com experiências do passado e expectativas do futuro, que preserva identidades culturais ao mesmo tempo que permite um abrir-se para novos olhares a serem impressos por parte daqueles que desse conjunto se apropriam em sua multidiversidade.

Quanto à formação do patrimônio cultural afro-brasileiro, é imprescindível expor alguns fatos que em nada orgulham este país, embora necessários para que se possa entender o contexto histórico-sociológico desse termo. Remontamos ao que ficou conhecido como *diáspora* – verbete utilizado pela historiadora Linda M. Heywood (2008) – para abarcar as diversas experiências vividas nas Américas do século XVI e XX em razão do comércio que singrou os mares transportando homens e mulheres em situação de humilhação, vergonha e dor que, uma vez arrancados da vida que conheciam, eram submetidos ao arbítrio de outrem, ao enriquecimento de famílias, ao despojamento de identidade e à exploração de toda a sorte em terras desconhecidas e distantes, a exemplo do Brasil colonial e imperial. É de autoria de Alessandra Rodrigues Lima (2012, p. 12), um conceito que calha com a ideia que se quer fazer entendida de diáspora nesse contexto específico, a qual

[...] está relacionada historicamente ao fenômeno do tráfico escravista e à chegada de africanos escravizados nas Américas, com ênfase na dimensão cultural do conceito, uma vez que oferece uma leitura da reelaboração de matrizes culturais africanas em sociedades multirraciais como o Brasil [...].

Quanto às etnias e aspectos linguísticos que vieram nesses navios, não há concordância entre os estudiosos da área. Nascimento (2011, p. 32) informa que vários

africanos que aqui chegaram como se fossem todos sudaneses, eram na verdade, originários de Angola e do Congo. Havia, também, o fato de que os navios que os traziam pagavam impostos na ilha de São Tomé e por isso mesmo muitos bantos e sudaneses não foram registrados apropriadamente. De acordo com Leme (2013, p. 19), as pessoas oriundas

[...] da África pertenciam principalmente a dois grandes grupos: os oeste-africanos (antigamente chamados de Sudaneses) e os Bantu, nativos de Angola, Congo e Moçambique, destinados, em larga escala, para o Rio de Janeiro, Minas Gerais e para a zona da mata do Nordeste. Os Sudaneses, nativos da Costa do Marfim e de influência muçulmana, foram mandados em grande número para a Bahia. Outros grupos étnicos menores vindos da África são os Yoruba, Fon, Ashanti, Ewe e outros grupos nativos de Gana, Benim e Nigéria. Portanto, essas pessoas pertenciam a nações diferentes [...].

Gomes (2017, p. 195) assevera que a despeito dessas divergências, o certo é que vieram para o Brasil nagôs, jejes, benguelas, fulos, fulas, tuaregues, iourubás, mandingas, minas, háussas, adamauás, entre outros. Calcula-se que aproximadamente 1 milhão de pessoas tenham sido transportadas pelos portugueses, só entre os idos de 1580 a 1680, tendo esse número subido para 50 milhões até o encerramento do comércio escravocrata.

Situamo-nos na primeira metade do século XV, onde repousa certa unanimidade entre historiadores quanto ao fato de ser nessa quadra da história o início do movimento de tráfico mercantilista humano. A despeito de algumas contradições acerca da prática escravista interna – há severas divergências quanto ao costume de as próprias tribos escravizarem integrantes de tribos rivais – o fato é que as negociações de comerciantes portugueses com líderes tribais africanos avançaram bastante quando aqueles passaram a dispor de armas de fogo para servir como moeda atrativa em troca de vidas a serem escravizadas. Também é assente que havia diferença entre as tribos, especialmente quanto às técnicas de agricultura, extração e fundição de metais, bem como artesanato e culinária (SOUZA, 2006).

O comércio sofisticou-se: do sorrateiro assalto às aldeias para sequestrar pessoas ao ponto da negociação direta com líderes tribais que entregavam sem pejo seus inimigos capturados de outras aldeias, os portugueses estabeleceram postos de abastecimento por toda a costa ocidental onde grupos de cativos aguardavam a hora de serem embarcados nos tumbeiros¹, normalmente acorrentados a libambos² e grilhões nos braços e nos pés. Os destinos eram variados: países europeus, terras americanas e ilhas como Cabo Verde e Ilha da Madeira.

¹ (tumba + -eiro). nome masculino. 1. Condutor de tumba. Adjectivo 2. Relativo à tumba. adjectivo e nome masculino 3. Diz-se de ou navio usado no tráfico de escravos, geralmente negros (ex.: navio tumbeiro; o tumbeiro naufragou). "tumbeiro" (DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2022).

² Corrente de ferro com a qual se prendiam os escravos pelo pescoço.

A travessia era lenta e dolorosa: em navios negreiros (como bem descreve Castro Alves³), em condições subumanas, sem ventilação, sem privacidade, sem respeito, sem dó nem compaixão. Afinal, eram mercadorias. A condição humana havia sido degradada e no dizer de Arendt⁴, era coisa e não mais pessoa.

A história oficial então dá conta que dos séculos XVI a XIX, desembarcaram no Brasil diversos desses navios. Sangue, suor, lágrimas dos negros caíram nesta terra e essas sementes ergueram um patrimônio impossível de calcular em termos financeiros. Gorender (2010) explica que foi essa mão de obra a responsável por construir riqueza e melhoria de vida nas cidades de Salvador, Recife e Rio de Janeiro, locais onde se agregaram milhares de escravos, fazendo engrandecer a indústria açucareira, a plantação do fumo e do algodão, lavoura de café, isso sem contar com a pecuária e o extrativismo. No interior das casas, os negros não só se responsabilizavam por todo o serviço doméstico que incluía copa, cozinha, limpeza e cuidados com os filhos dos seus senhores desde a mais tenra idade, em especial pelas amas de leite. Já nos idos dos séculos XVIII, foram os negros os encarregados pelo duro trabalho de extração de pedras preciosas, ouro e diamantes, arriscando suas vidas sem nada em troca.

A solução para uma riqueza rápida foi encontrada: famílias abastadas se exibiam pela quantidade de escravos, o comércio era intenso – eis que exibidos como animais em feiras de compra e venda de seres humanos – as fugas eram prevenidas e reprimidas pelo aparato estatal, gerando um comércio atrativo para caçadores de recompensa.

Em terras brasileiras, os escravizados precisavam se adaptar e a partir do arcabouço trazido composto de crenças, lendas, rituais, conhecimentos práticos de culinária e artesanato foram moldando uma cultura africana no Brasil diferente das que havia na África. Reis (2006) até assume ser essa contribuição mais do ponto de vista da cultura material “[...] expressas nas edificações de igrejas, fortes e casarões ou na fabricação de esculturas, imagens de santos, artesanato variado, adornos pessoais, instrumentos musicais, ritmos e música, cestos de palha e técnicas de mineração e siderurgia [...]” (REIS, 2006, p. 65).

Também é notória a influência na língua praticada em solo brasileiro. Escravizado, o africano recém-chegado teve que se adaptar para atender as ordens dos capitães-do-mato responsáveis em lhes cobrar o trabalho, a obediência e mantê-lo sob constante vigilância. Aragão (2016, p. 85) faz um recorte de qual etnia mais contribuiu para essa influência

³ Castro Alves (1847-1871) foi um poeta brasileiro, representante da Terceira Geração Romântica no Brasil. O Poeta dos Escravos expressou em suas poesias a indignação aos graves problemas sociais de seu tempo. É patrono da cadeira n.º 7 da Academia Brasileira de Letras.

⁴ Hannah Arendt (nascida Johanna Arendt; Linden, 14 de outubro de 1906 – Nova Iorque, Estados Unidos, 4 de dezembro de 1975) foi uma filósofa política alemã de origem judaica, uma das mais influentes do século XX.

linguística, “[...] o negro banto, mais do que outros, foi o mais importante agente transformador e transmissor da língua portuguesa em sua modalidade brasileira, em consequência da densidade demográfica e amplitude da sua presença em território do Brasil colônia.”

O uso de diminutivos, termos carinhosos e palavras que cá não existiam como “capiango” (triste, ensimesmado), “engabelar” (iludir, enganar), “cafuné” (espécie de carinho feito com a ponta dos dedos na cabeça), “denço” (carinho, manha); apropriação de palavras de forma a transformá-las em outras formas de pronúncia, a exemplo de “fulô” (flor), “quilara” (clara), “vrido” (vidro), “farsidade” (falsidade), “véi” (velho), etc. Bonvini (2008 *apud* ARAGÃO, 2016, p. 142), comenta que

[...] dessa visão de conjunto, destaca-se claramente que, no português falado hoje no Brasil, os vocábulos emprestados das línguas africanas, pelo menos aqueles cujo empréstimo é mais antigo, foram submetidos a um profundo remanejamento tanto no plano formal quanto no plano semântico. Por isso eles se integraram totalmente ao português.

Também na culinária a influência africana se faz sentir de modo extremamente importante. Introduziram o uso de leite de coco, azeite de dendê, quiabo e maxixe no cozimento dos alimentos. De sua terra natal, trouxeram sementes de feijão, abóboras, vagens e inhames diversas. Cuscuz, angu, pamonha, acarajé, abaré, quibebe, vatapá e xinxim de galinha completam a rica diversidade gastronômica de nossos ancestrais africanos. Feijoadas foram criadas nas senzalas a partir da junção de sobras da casa grande que eram misturadas ao feijão preto.

Calha destacar que boa parte dessas comidas eram espécies de oferendas às divindades religiosas cultuadas pelos negros vindos da África. Além das comidas, devotavam-lhe os praticantes de culto o costume de oferecer-lhe bebidas. Crenças foram reinventadas e incorporadas a práticas religiosas comuns do catolicismo. Perseguidos pelo branco escravista, os negros assumiram um misticismo permeado de outros elementos. Deram às suas divindades os nomes pelos quais eram conhecidos os santos de devoção de seus senhores. Ritos foram ressignificados e palavras foram inventadas, tudo para escapar da perseguição implacável que não os permitiam exercer em paz sua prática de fé. Farta pesquisa registra o início das chamadas religiões afro-brasileiras, a partir dessa mesclagem de cultos importados com o que já existia de culto no processo de colonização, numa espécie de sincretismo (SOUZA, 2006).

A esse respeito, Verger (1997) afirma que não é possível determinar com exatidão quando essa mistura teve início, uma vez que quando aqui chegaram os africanos, distantes de sua terra e famílias, o refúgio para tamanha aflição passava pela prática religiosa. Visto que, “[...] parece ter-se baseado, de maneira geral, sobre detalhes das estampas religiosas que

poderiam lembrar certas características dos deuses africanos [...]” (Verger, 1997, p. 35). Mariosa (2007) em longo e apurado trabalho sobre as representações sociais de práticas religiosas de matriz africanas, relata que os rituais e batuques expressavam fé e saudade.

Dentre os diversos tipos de culto, destacam-se o candomblé e a umbanda. A primeira palavra é originada do termo africano *kandombele*. Em termo português, o significado remete a “invocar” ou “rezar”, “invocar” e ainda “pedir pela intercessão dos deuses”. Trata-se de um significado que remete a um espaço de culto, de devoção dessa prática de fé. A umbanda, por sua vez, é uma palavra originada do termo africano *mbanda*, com diversos e significados relacionados: “tabu”, “coisa sagrada”, “súplica” ou “invocar os espíritos” (SANTOS, 2012 *apud* CASTRO, 2005).

Essas expressões religiosas, no entender de Silva e Ferreira (2015, p. 1060), denotam

[...] territórios onde as religiões de matrizes africanas constroem e reconstróem formas de resistência; os terreiros de candomblé e umbanda representam a baliza onde se abriga a diversidade de deuses e entidades inscritas em um espaço considerado sagrado. Mas também espaços de sociabilidade e memória, onde a história do povo-de-santo é encenada por meio dos ritos, essencialmente os iniciáticos, nos quais se constituem os pais e mães-de-santo.

Vale mencionar o trabalho dedicado e minucioso da professora titular de história, Lana Lage de Lima, “*A diáspora das religiões africanas: imbricação, repressão e demonização no Brasil setecentista*”, que registra a prática de cultos africanos severamente reprimidos e punidos pela Igreja Católica, que catalogava os negros como “mandiguentos” e “hereges” e “feiticeiros”. Cita o caso da negra Luzia ou Luiza Pinta, acusada de feitiçaria, conhecida por ser “calundadeira”, um misto de práticas da umbanda e do candomblé; Mãe Catharina, Sabina, Manoel dos Anjos são nomes de outros africanos acusados de tais práticas místicas.

Quanto ao Maranhão, Ferretti (2005) enumera como importação de cultos religiosos africanos o Tambor de Mina, Casas de Mina, em São Luís e na Amazônia; cura ou pajelança, em Cururupu e na Baixada; Terecô em Codó. O pesquisador distingue essas denominações de outras vertentes praticadas em outras partes do país, levando em conta os ritos, as cantorias adotadas, bem como danças e batidas de tambor; e destaca também duas reconhecidas casas dessas práticas na capital maranhense, fundadas em meados do séc. XIX, a Casa Grande das Minas Jeje, da Rua de São Pantaleão e a Casa de Nagô, da Rua das Crioulas.

Ao longo desta pesquisa sobre os diversos elementos para a formação do que se entende como patrimônio afro-cultural, percebe-se uma certa insistência dos pesquisadores em deter um olhar mais aprofundado nas práticas religiosas: descrição das “entidades” que se

manifestam nos terreiros (espaços tido como sagrados para a manifestação dos elementos dessa espécie de culto), as canções entoadas, detalhes dos ritos, vestimentas, etc. Mas com um pouco mais de percuciência, é possível perceber que este não é o elemento mais importante da riquíssima história do saber africano em terras brasileiras, a despeito de todo o cenário de opressão e barbárie. Quer-se dizer: os ritos e cultos foram um grande diferencial que marca o ingresso do africano em solo brasileiro, mas reduzir uma quantidade imensa de contributos para a formação do que hoje se entende como patrimônio afro-brasileira é, *mutatis mutandis*, reduzir a baixada maranhense tão somente aos aspectos do sotaque característico daquela região.

Pode-se invocar um silêncio sistematizado acerca da presença de um islamismo praticado no Brasil quando da vinda dos povos a serem escravizados, como menciona Pinto (2001, p. 34),

[...] o Islã foi trazido ao Brasil no final do século XVIII pelos escravos oriundos das regiões islamizadas da África. A influência do Islã na África começou no século VII com a invasão pelos povos árabes do Norte do continente [...]. Esses prisioneiros tinham em comum, além da pele negra, a crença islâmica, apesar de algumas diferenças nas práticas e dogmas. Em solo brasileiro, porém, o destino trágico compartilhado não tardou por unir os antes inimigos em uma forte identidade comum [...]. Naturalmente trouxeram consigo a religião muçulmana e aqui ficaram conhecidos pelo nome de malês, que vem do termo ioruba *mali*, significando “renegado que adotou o islamismo” [...] Com o estudo do Corão, ainda que escondido das autoridades públicas, o islamismo foi criando um grupo coeso, unificado pela crença em comum, mas também pelas mazelas sofridas longe de sua pátria natal. Esse grupo de negros muçulmanos se comunicava entre si em árabe, dominando a língua escrita e falada. Pode-se perceber, desse modo, que o Islã foi um fator de coesão grupal e de formação de identidade entre os negros [...].

Nesse trabalho, o pesquisador detalha a organização desse grupo religioso, as diversas tentativas de rebeliões, as influências tanto nas religiões católicas como nos cultos afros e por fim, alguns legados em formas de construções tanto em Alagoas como na Bahia.

Outro ponto que merece destaque como elemento marcante da influência africana no soerguimento do patrimônio é o conhecimento de plantas medicinais, usadas tanto na cura de males como acessórios nos cultos místicos. Muitas plantas foram trazidas da África (LORENZI; MATOS, 2008) e aqui se juntaram aos conhecimentos que detinham os povos da floresta, como registra Almeida (2016, p. 34), constatando ser a diáspora não apenas de pessoas, mas também de plantas,

[...] destacamos o dendezeiro (*Elaeis guineenses* Jacq.), mamona (*Ricinus communis* L.), jaqueira (*Artocarpus integrifolia*), tamarinheiro (*Tamarindus indica* L.), inhame (*Dioscova Cayenensis*), quiabo (*Abelmoschus esculentus*), a babosa (*Aloe vera* (L.) Burm. f.) e espada de São Jorge (*Sansevieria trifasciata*), todas de ampla utilização na culinária e também para fins medicinais [...].

Sem dispor de qualquer remédio a lhes aliviar os males, os escravizados contavam com mezinhas, beberagens, chás e infusões. Carney (2004, p. 43) enumera diversos nomes científicos de plantas e suas utilidades que para cá foram trazidas com a intervenção das mãos africanas, entre as quais, podem ser citadas as

[...] *Rauwolfia spp*, uma espécie de tranquilizante, foi amplamente utilizada na África e no Caribe. *Euphorbia spp*. servia para aliviar resfriados, indigestão e dores em geral. Uma outra espécie, chamada Quassia, era de grande importância na redução de febres, numa época de febres tropicais letais. Este último é, na verdade, o único gênero de plantas que especificamente reconhece a contribuição que os escravos trouxeram às Américas. Seu nome tem origem em Quassi, um escravo transportado do oeste africano ao Suriname, o qual disseminara suas propriedades curativas em torno de 1730. Quando esta espécimen foi mostrada a Linnaeus em 1761, este passou a chamá-la de Quassi, em tributo a Quassi, desta forma immortalizando sua contribuição [...].

Mais tarde, registra-se a apropriação por parte de industriais e estudiosos da botânica acerca dessas propriedades, largamente difundidas e utilizadas na farmacopeia senão de modo principal, pelo menos auxiliar. Na arquitetura, em diversos locais, a influência do modo de construir também foi impingindo. No estudo de André, Polito e Marangoni Filho (2019, p. 67), alguns traços característicos da cultura são exurgidos no interior paulista:

Pohl (1951) consta que a inexistência ou poucas janelas e portas é uma característica encontrada na África, “de quinze cabanas sem janelas que só recebem luz pelas portas” (POHL, 1951, p. 187). Esta característica é encontrada dos dois lados do Atlântico, já que nas construções da África, na maior parte das vezes, há a presença de uma só porta como única abertura. (FARIA, 2011). A inexistência das janelas nas construções é uma atribuição da cultura do povo Bantu.

Em Minas Gerais, trabalhos também relatam a existência de uma forte contribuição do saber construtivo. Faria (2011) relata que os escravizados dominavam as técnicas de uso da terra crua na construção. Aqui, demonstraram conhecimento na construção de moradas mais simples – como aquelas erguidas com “[...] ranchos de quatro esteios de pau roliço fechados com tramas de varas que serviam para a sustentação do barro com que se dava o acabamento [...]” (FARIA, 2011, p. 18) até sofisticadas construções de casas que dispunham de janelas a meia altura e paredes construídas de taipa de pilão. Uma mistura de cal, barro e areia formava uma sólida argamassa para o uso na construção, fruto da engenhosidade do conhecimento africano.

Oliveira (2021) afirma que recentemente é que estão sendo realizados estudos acerca da incontestável contribuição para a soerguimento do patrimônio urbano e arquitetônico por parte dos africanos, não apenas limitado à mão de obra e força bruta. Damasceno (2018) discorre que esses novos arranjos construtivos que aqui foram introduzidos foi uma estratégia para de alguma forma importar o espaço que trouxeram na retina e no coração. A forma em

círculo muito utilizada nas construções a partir da intervenção da mão de obra africana representava “[...] para a cosmologia africana, serve de base para o espaço da existência humana e dá ideia de uniformidade, continuidade e seguimento de energia para a construção do ciclo de vida [...]” (DAMASCENO, 2018, p. 22).

O trançado de ripas de madeira, o amálgama utilizado para sustentação, a forma específica da abertura das portas e janelas encontrados até hoje em edificações que remontam aos tempos de escravismo denotam mais essa forma de influência trazida pelos africanos e que com certeza deve ter moldado a forma que até nos chegou o modo de construção das casas. Aliás, o casario que forma as paisagens desse Brasil passado é boa parte injustamente atribuído ao modo português nessa área, numa omissão sistemática que olvida a contribuição dos africanos que ao fim e ao cabo, fizeram todo o trabalho pesado.

Não menos importante é a contribuição musical, por muito tempo considerada menor e sem erudição, restrita a “ambiente não recomendáveis”. Dos vários ritmos para cá trazidos, um exemplo é o samba, que de música espúria foi alçado à condição de símbolo nacional. Essa mudança radical não foi fácil e marcada por diversas perseguições. Mas num Brasil recentemente saído do comércio escravista, houve expressiva mudança, conforme constata Bastos (1996, p. 31).

Das últimas décadas do século XIX até sua gravação, tínhamos um samba como resultado do encontro dos mundos rural e urbano, um samba fruto da fofa, do lundu, do maxixe, um samba de origem africana, nascido na Bahia e recém-chegado ao Rio de Janeiro. Como em um período de maturação, este foi se alastrando pela zona portuária fluminense, pela Praça Onze, pelo Morro da Favela. Sobrevivia entre a repressão policial, contrária às manifestações afro-americanas, e a insistência dos músicos, dançarinos e colaboradores.

À ascensão do samba, seguiu-se o nascimento das escolas de samba. A primeira delas, a Deixa Falar, de acordo com os estudos de Vianna (2010), foi formada em 1928 e desfilou pela primeira vez em 1929. Não demorou muito para que já em 1935, as escolas de samba já desfilassem pelas ruas do Rio de Janeiro. O ápice veio no Estado Novo, quando o então presidente Vargas passou a incentivar que as escolas tivessem enredos que exaltassem a pátria.

De uma síntese desse mosaico, percuciente é Del Priore (1997) ao afirmar que a cultura africana aqui marcou a sociedade brasileira com ritos de passagem da vida: nascimento, casamento e morte. Reflete, ainda que,

A vida doméstica, o morar, o alimentar-se, o trabalhar, o vestir-se e o socializar dos africanos e afro-brasileiros, neste solo se impregnava das suas práticas culturais, que não foram apagadas ou esquecidas na travessia do Atlântico, na instituição da escravidão ou pela sua condição de escravo. (DEL PRIORE, 1997, p. 29).

Em Alcântara, o *locus* escolhido para esta pesquisa, essa influência se revela de forma grandiosa num só cenário para múltiplos significados: no tombamento feito pelo Iphan desde 1948 de seu conjunto arquitetônico e urbanístico, recebendo nesse mesmo ano o título de Cidade Monumento Nacional; numa das maiores festas religiosas do país, a Festa do Divino Espírito Santo; na Festa de São Benedito, nos grupos de tambor de crioula, as expressões da culinária local, como o doce de espécie; e em todos o legado que permite aos moradores e visitantes desfrutar dos pontos turísticos e da beleza das paisagens marcadas pela ação dos descendentes de africanos.

Para Thornton (2004, p. 49), esse contributo africano se mesclou aos elementos locais, erigindo-se no mosaico denominado afro-brasileiro, que açambarca diversas formas de ser e fazer, influenciando sobremaneira não apenas no aspecto da espiritualidade, das danças, das festas (sagradas ou não), da música, das palavras, do uso de plantas curativas e até na arquitetura. Impossível dissociar a realidade na qual estamos inseridos sem referenciá-la a partir dessa contribuição. E ao reconhecer essa contribuição, intervir para combater preconceitos enraizados que solapam a ideia de uma inferioridade, alijando práticas racistas e discriminatórias.

E um desses espaços privilegiados é o ambiente escolar, *locus* de formação e instituição de uma autonomia de pensamento livre de ideias estanques e excludentes. Silva (2018, p. 76) adota uma concepção de escola como “[...] arma poderosa para combater os preconceitos e discriminações institucionais [...]”, sendo essa ambiência ideal para que estudantes possam ter suas próprias experiências e existências valorizadas, a partir do arcabouço histórico-cultural trazido de casa. Esse patrimônio material e imaterial legado por gerações que remontam aos primeiros africanos aqui chegaram não pode ser ignorado, esquecido, simplesmente apagado, sob pena de dupla punição: àquela infligida aos ancestrais e outra aos seus descendentes, que podem ser alijados de uma memória que os dignifique, dada a sua importância.

É a escola também o campo ideal para se lançar mão dos elementos que circundam o ambiente, seus problemas, suas características socioeconômicas, sua localização geográfica. Callai (2000) assume que o saber/interagir desse arcabouço permite ao estudante não só conhecimento de seu lugar nessa equação, mas também o permite a apreender o mundo e dotá-lo de referenciais de autoafirmação que lhe permitam a interagir para mudar eventuais preconceitos que o cerquem. Entender esse papel – e assumi-lo como prática - é essencial para

ação/reação, no entender de Silva (2018), sob pena de perder-se de seu papel de empoderadora de identidades. Ao negar essa missão

[...] a escola comete erros atinados quando fala do lugar que nem ela mesma conhece, da vegetação que não sentiu, do clima que não experimentou, da cultura que não é a sua e do território que não percorreu. O sentimento do território local não é vivido e sentido pelos alunos. Os momentos poderiam render incalculáveis aprendizados para o conhecimento de si e do local onde estão circunscritos [...]. (SILVA, 2018, p. 38).

No contexto escolar, o resgate da importância da historicidade negra pode ser feito por também por meio da intervenção no modo pelo qual o conhecimento é repassado por meio dos livros escolares e dos trabalhos extensivos desenvolvidos como integrantes da construção do saber.

Se por um lado, não é possível construir-se uma máquina do tempo (nos moldes imaginados por HG Wells) e voltar ao exato momento em que a prática nefasta do escravismo foi inventado, cabe a nós, da geração presente, o compromisso com a restauração de uma dívida que ultrapassa mais de três séculos de expropriação e dilapidação da alma de pessoas inocentes e exploração de sua mão de obra, por meio de práticas que empoderam. A educação é uma delas. Mas para que essa verdade seja prática, uma jornada longa foi empreendida e o ponto escolhido foi o período pós-ditadura militar e sua legislação correlata.

3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO PÓS-DITADURA COMO UM DIREITO PREVISTO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: a questão do negro

Propositadamente, escolheu-se como recorte para este trabalho o marco da Constituição Federal de 1988, tida pelos estudiosos como a Constituição Cidadã, vez que fruto de uma Assembleia Nacional Constituinte convocada especialmente para esse fim após um período considerado traumático para a democracia brasileira que agonizava, ressentida, dos efeitos deletérios da ditadura militar, ou no dizer de Agamben (2004), um estado de exceção, que retirou dos cidadãos o direito de agir politicamente.

Para Agamben (2004), é inevitável o agir politicamente em circunstâncias diversas, embora em alguns cenários esse agir seja impedido por circunstâncias externas, a exemplo do quadro da ditadura que se instalou no Brasil a partir de 1964. De acordo com o doutrinador, *ipsis litteris*, o totalitarismo moderno pode ser definido como a instauração por meio do estado de exceção que permite eliminação física não só dos adversários políticos, mas também de categorias de cidadãos que por qualquer razão pareçam integráveis ao sistema político. E mais: o estado de exceção aponta para a suspensão da própria ordem jurídica. Predomina um vazio de direito específico, esmaecido numa ótica predominante de apreensão da realidade e a ideia de uma indistinção e de uma plenitude originária do poder.

Agamben (2004) desenvolveu essa análise a partir da observação do cenário jurídico-político entre 1934 e 1948, diante do desmoronamento das democracias europeias. A teoria do estado de exceção que havia feito uma primeira aparição isolada em 1921, teve um momento de especial sucesso, mas é significativo que isso tenha acontecido pseudomórfica de um debate sobre a chamada ditadura constitucional quando ocorre a extensão dos poderes do executivo no âmbito legislativo por meio da promulgação de decretos e disposições, como consequência da delegação contida em leis ditas de plenos poderes.

Essas leis atribuem ao executivo um poder de regulamentação excepcionalmente amplo, em particular por decreto, as leis em vigor, solapando categorias específicas que não se veem reconhecidas no arcabouço jurídico. Para o doutrinador italiano, uma das características essenciais do estado de exceção – a abolição provisória da distinção entre poder legislativo, executivo e judiciário, que embora existam, são aplastados por uma conjuntura ditatorial – mostra que aqui, sua tendência a transformar-se em prática duradoura de governo.

O estado de exceção agambiano com o qual podemos associar a ditadura militar brasileira – resgate importante para esse trabalho – aponta para o fato de que poderes públicos violam as liberdades fundamentais e os direitos garantidos pela constituição, em especial dos

chamados grupos minoritários, esquecidos ou relegados propositadamente no estamento adotado, que prefere adotar um olhar privilegiado para determinadas categorias que os detentores do poder elegem arbitrariamente. Na verdade, o estado de exceção não é nem exterior nem interior ao ordenamento jurídico e o problema de sua definição diz respeito a um patamar ou uma zona de indiferença em que dentro e fora não se excluem, mas se indeterminam. Uma opinião recorrente coloca como fundamento do estado de exceção o conceito de necessidade - e essa teoria da necessidade não é aqui outra coisa senão uma teoria da exceção, em virtude da qual um caso particular escapa da observância da lei. A necessidade não é fonte de lei e tampouco suspende, em sentido próprio, a lei; ela se limita a subtrair um caso particular à aplicação literal da norma.

Longe de responder a uma lacuna normativa, o estado de exceção apresenta-se como a abertura de uma lacuna fictícia no ordenamento, com o objetivo de salvaguardar a existência da norma e sua aplicabilidade à situação normal. A lacuna não é interna à lei, mas diz respeito à sua relação com a realidade, à possibilidade mesma de sua aplicação. De acordo com Schmitt (2008, p. 21) “[...] o estado de exceção é sempre algo diferente da anarquia e do caos e, no sentido jurídico, nele ainda existe uma ordem, mesmo não sendo uma ordem jurídica [...]”. O aporte específico da teoria schmittiana é exatamente o de tornar possível tal articulação entre o estado de exceção e a ordem jurídica. Trata-se de uma articulação paradoxal, pois o que deve ser inscrito no direito é algo essencialmente exterior a ele, isto é, nada menos que a suspensão da própria ordem jurídica.

Estar fora e, ao mesmo, pertencer: assim é a estrutura topológica do estado de exceção, e apenas porque o soberano que decide sobre a exceção é, na realidade, logicamente definido por ela em seu ser, é que ele pode também pelo oxímoro êxtase-pertencimento. Podemos então definir o estado de exceção na doutrina schmittiana como o lugar em que a oposição entre a norma e sua realização atinge a máxima intensidade. Em todos os casos o estado de exceção marca um patamar onde lógica e práxis se indeterminam, e onde uma pura violência sem logos pretende realizar um enunciado sem nenhuma referência real.

É no propósito de superar um legado de descaso e opressão da Carta que vigorou na Ditadura – analisada nesse contexto de Estado de Exceção agambiano, onde os esquecimentos propositais eram albergados de forma omissa dentro do corpo constitucional. Nunes (2014, p. 98), vai detalhar que

[...] para o negro, foi um período de superação da inferioridade educacional, dessa vez, expressa no universo autoritário do ensino tecnicista militar, e com o surgimento da linguagem racista, através de insultos, agressões e estereótipos. A partir dos anos 1970, com a constatação desse quadro, as organizações negras de caráter civil

passaram a denunciar o modelo educacional vigente que excluía o patrimônio cultural da população negra dos conteúdos escolares. Começaram a reivindicar a incorporação dos conhecimentos voltados para o legado negro na história do país. Assim, foi somente após um amplo movimento pela redemocratização do país, no início dos anos 1980, que resultou na promulgação da atual Constituição, que surgiram os princípios educacionais, afirmando como base a dignidade da pessoa humana, sem qualquer forma de discriminação ou preconceito, seja de raça, sexo, cor entre outros.

Assim, como princípio motriz a dignidade da pessoa humana é que fica assente que ao Estado cabe o dever de ofertar um ensino obrigatório e gratuito a começar pelo ensino fundamental, sem distinção de cor, raça ou sexo. Três documentos foram essenciais para a existência da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988: a primeira se deu com a Mensagem Presidencial nº 48/1985, responsável por enviar ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) Nº 43/1985 e a Mensagem Nº 49/1985, sendo a primeira a que a convocou; e a segunda, determinou que fosse concedida à matéria o caráter preferencial. Outro importante passo foi a instituição da Comissão Provisória dos Estudos Constitucionais – por meio do Decreto 91450 de julho de 1985. À frente da comissão, o eminente jurista Afonso Arinos de Melo Fraco que coordenou uma equipe de 50 membros para juntos elaborarem um anteprojeto constitucional.

Quando da formação da Assembleia Nacional Constituinte como preparatório da elaboração da Constituição Federal de 1988, os parlamentares confeccionaram um Regimento Interno de modo a contemplar todos aqueles que estavam envolvidos na gigantesca tarefa. Para que as discussões fossem organizadas de forma mais coesa e que pudesse ser iniciada a elaboração dos artigos – que seriam posteriormente encaminhados à uma comissão centralizadora, a chamada comissão de sistematização - o regimento previu a criação de 8 comissões temáticas, além de várias subcomissões, que contavam com a participação de diversos representantes da sociedade civil, sindicatos, igrejas, associações e agrupamentos independentes que tentavam prevalecer seus interesses na novel carta que estava sendo montada. Era um espaço em que havia ampla possibilidade de que fossem insertas regras que contemplassem as demandas de cada grupo, a exemplo dos negros.

Um outro grande avanço foi a *cláusula de barreira* estabelecida para que na votação em plenário fosse derrubada uma proposta de artigo ou emenda votada dentro das comissões: era necessária a concordância negativa de 280 votos. Coube à Mesa Diretora da Assembleia Nacional Constituinte o papel de analisar o anteprojeto que continha os relatórios bem como as emendas propostas pela comissão de sistematização discussão e então proceder, no plenário, à votação em 1º turno.

Dentro de área de interesse deste estudo, importa mencionar os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias⁵ e, em especial, aqueles afetos à questão da educação escolar voltada para a população negra.⁶ Em fala antológica à época, a doutora em Filosofia Elena Teodoro recordou essa lacuna na citada subcomissão, cujo excerto merece ser transcrito⁷:

“As escolas não falam das lutas dos negros em África, não falam das lutas dos negros no Brasil, não falam efetivamente na Cultura que se cria, se modifica e se transforma; não faz, se refaz. Isso fica na tradição oral. Modificar a escola, incluir nos currículos a história do negro do Brasil e a história do negro em África. Como esse outro, que inclusive é considerado invasor, é alijado de todos os espaços? E como através da Constituição podemos mudar isso? Não acredito que seja só através da Constituição. E por um processo de educação? Não é só um processo de educação na escola que tem que mudar muito tempo, há 50 anos que tentamos mudar a escola no Brasil. Por que a escola não muda? Porque, se começarmos a mudar a escola alguma coisa vai começar a mudar. Gostaria que pudéssemos lembrar muito isso. No momento em que se faz uma Constituição, no momento em que se lança um país novo, temos que pensar realmente em construir alguma coisa nova”.

O relator dessa subcomissão era o então deputado Alcení Guerra (à época filiado ao PFL do Paraná) e uma série de artigos foram enviados à então Comissão da Ordem Social, mas que infelizmente não vieram a integrar o Capítulo que trata do assunto na Constituição que foi promulgada.

Como exemplo, os artigos 4º e 5º, que dispunham acerca de uma educação a ser ministrada nas escolas que viesse a valorizar todas as diversidades que compõem o rico tecido social – como forma mediata de combate ao racismo – e a obrigatoriedade do ensino da história dos diversos povos que fizeram parte da gênese brasileira. Se num primeiro momento houve ampla participação de atores sociais diversos, pouco tempo depois entrou em cena a atuação de grupos ligados aos interesses dos mandatários de plantão, inclusos setores mais conservadores e empresários.

Aqui, cabe uma digressão: ainda em 1986, na Convenção Nacional “*O negro e a Constituinte*”, como forma de sugestão da Constituição Federal que iria surgir, fruto dos encontros que haviam sido realizados pelo Movimento Negro, foi idealizado um anteprojeto que explicitasse a educação para valorização da diversidade, como instrumento de práticas de respeito para exorcizar tanto o racismo como a discriminação.

⁵ Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao7/subcomissao7c. Acesso em: 12 jan. 2022.

⁶ Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup62anc20mai1987.pdf#page=120>. Acesso em: 12 jan. 2022.

⁷ Disponível em: <https://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/sup62anc20mai1987.pdf#page=120>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Essas premissas seriam concretizadas a partir da,

[...] obrigatoriedade do ensino de História das populações negras no Brasil, como forma de resgate da identidade etnicorracial e construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. A proposta elaborada pelo Movimento Negro não foi incorporada à Constituição Federal, sob a justificativa de que questões particulares deveriam ser tratadas em legislação complementar específica [...]. (SANTOS, 2005, p. 32).

A despeito dessas eventualidades, quando da promulgação do texto constitucional vigente, a Constituição Federal (CF) de 1988 refletiu um Brasil cheio de multiplicidade étnico-racial, propondo a dignidade da pessoa humana como um princípio basilar que se espraiou por todo o texto e amparou a liberdade dos cidadãos de exercerem suas crenças religiosas, suas expressões culturais, educacionais e esportivas.

Pela primeira vez, grupos que antes se encontravam marginalizados desse alcance – a exemplo dos índios e quilombolas – puderam contar com esse – ainda que tímido – início do arco protetivo. Sem dúvida, um avanço inegável e que faz coro com o respeito aos direitos humanos, motriz inspiradora dessa carta. Já não era mais possível ignorar a grande moldura sociocultural que nos define. Refletir essa diversidade é um efeito mediato desse reconhecimento. Para Adesky (2013, p. 23)

Esse modelo de tolerância coloca em destaque a autonomia do indivíduo e os direitos humanos que baseiam suas raízes nos princípios de direitos exclusivamente individuais. Essa questão aparece de maneira crucial nas sociedades tradicionais de hoje, nos quais ainda não é totalmente satisfatório o respeito incondicional ao indivíduo, a despeito de suas diferenças. É uma questão obsessiva de nosso tempo, que mostra a pertinência moral deste debate. É preciso buscar uma ordem moral comum aceitável, uma vez que o horizonte fronteiriço de valores desvela eixos que entram em concorrência e desacordos na construção de uma humanidade plural, implicando o reconhecimento da singularidade de cada ser, assim como sua igual pertença à comunidade humana.

Quanto à Educação propriamente dita, esta foi inserta como primazia no capítulo da Ordem Social, logo no início do artigo 6º: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição [...]” (BRASIL, 1988, p. 1). Outros importantes textos referentes à educação são os manifestados pelos artigos 205, que determina ser “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]” (BRASIL, 1988, p. 1); o 206, que assegura a gratuidade do ensino em todos os níveis na rede pública, incluso o ensino superior, questões inéditas em relação a outros textos constitucionais, que no entendimento de Cory (2008, p. 13)

Estamos diante de uma proclamação legal e conceitual bastante avançada, mormente diante da dramática situação que um passado de omissão legou ao presente. Do dever, dever de Estado, nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivá-las, como os poderes constituídos, quanto da colaboração vinda da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações (CURY,

2002). A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã [...]. A função social da educação assume a igualdade como pressuposto fundamental do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam. Essas são as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira e republicanizar o Estado [...].

Além disso, a Constituição Federal de 1988 trouxe o artigo 208, que detalha como esse direito poderá ser exigido/usufruído, reforçando a importância do tema. Fundamentais, pois, essas questões, uma vez que não basta que o direito fosse inserido. Segundo Bobbio (1992, p. 79-80),

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” se deve entender tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação [...].

No dizer de Tiago Fensterseifer (2021, p. 4),

[...] quanto ao mínimo existencial, o direito à educação integra o conjunto de bens materiais mínimos indispensáveis à uma vida digna e para que o indivíduo possa se integrar na sociedade. Ou seja, sem a educação, não há dúvidas de que o indivíduo permanecerá à parte do pacto constitucional.

Aliás, foi nessa Constituição que a educação passa a ser reconhecida como direito público subjetivo que, de acordo com Cory (2012, p. 58),

[...] está amparado tanto pelo princípio que ele o é, assim por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão [...]. Consagrado por este reconhecimento, o direito público subjetivo implica ao Estado seu dever de atender a todos os maiores de sete anos no cumprimento dos anos da escolaridade obrigatória. Este jogo entre direito e dever implica aos interessados, quando na falta deste atendimento, o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de fazer respeitar um direito claramente protegido. Nesse sentido, a Constituição aciona a própria sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar [...]. O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si [...]. Desse modo, a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo [...].

Mas não bastava que a educação fosse reconhecida e positivada como direito público subjetivo. Era necessário que a educação nessa moldura passasse a abarcar o que Boaventura Sousa Santos (2002) chama de multiculturalismo emancipatório. Trata-se de uma ferramenta de resistência e ataque à conhecida cultura hegemônica que solapa o pensamento

discordante e divergente. Santos então propõe uma nova forma de abordagem/compreensão do diferente, dentro de sua especificidade/diversidade e não simplesmente uma desvalorização das diferenças (BOURDIEU, 1975).

Para Nunes (2014, p. 32), a Constituição Federal do 1988 significou um marco no reconhecimento da diversidade étnica do país, mas ainda assim “[...] a admissão de negros na educação formal e sobre a implementação de políticas educacionais que respeitem suas identidades, ainda são muito fortes os traços históricos da exclusão do negro na constituição e na expansão da escolarização do país [...]”.

Já no quesito da questão de como o negro foi identificado/reconhecido na novel Carta, houve três inovações que seriam importantes para a ampliação das lutas do Movimento Negro no âmbito educacional, de acordo com Almeida e Sanchez (2016, p. 17):

Reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como direito para quem não teve acesso à escolarização na idade considerada apropriada (CURY, 2002); classificou o racismo como crime inafiançável e imprescritível; e, reconheceu a diversidade da composição da população brasileira, indicando a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira (RODRIGUES, 2003).

Outro marco importante foi que a Constituição Federal de 1988, como forma de reparação aos séculos de exclusão e discriminação racial, também dispôs no artigo 68 das Disposições Transitórias da Carta Magna brasileira de 1988 que “[...] aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos [...]” (BRASIL, 1988). Na concepção de Arrutti (2006, p. 34), esse dispositivo era fruto de,

[...] um acordo claro em torno da idéia de que o artigo 68 deveria ter um sentido de reparação dos prejuízos trazidos pelo processo de escravidão e por uma abolição que não foi acompanhada de nenhuma forma de compensação, como o acesso à terra, mas a partir daí, tudo estava em discussão [...].

Esses eram os primeiros passos para a emancipação também na área educacional e cultural dos negros que poderiam então começar a cobrar políticas efetivas para que o abstrato se tornasse, enfim, realidade.

3.1 A educação no contexto do território quilombola

Com um espaço demarcado, era urgente e necessário que aos habitantes desse *locus* geográfico também fossem oferecidas condições de apropriação de seus saberes numa abordagem de respeito e de empoderamento. Por isso mesmo, falar de educação no contexto de

um território quilombola é ambientar esse preclaro direito dentro de uma moldura que requer uma abordagem mais detalhada, uma vez que recuperar o conceito de quilombo é tarefa hercúlea e que refoge ao objetivo do presente trabalho. Socorremo-nos do magistério basilar de Trecanni (2005) quando enuncia ser a expressão um sinônimo de autonomia, força e resistência e não simplesmente um amontado de pessoas fugidas.

Para Figueiredo (2011), quilombo é um grupo étnico com identidade autoatributiva, assim como a modalidade coletiva de apropriação da terra e a organização social baseada em laços de reciprocidade. E que a identidade quilombola é uma perspectiva coletiva (ALMEIDA, 2011), que abarca a autodefinição consensual e a um procedimento político-organizativo.

A despeito das críticas tecidas acerca da inclusão de direitos às comunidades quilombolas apenas no ADCT, o conceito de quilombo foi de certa forma ressignificado e com ele a abertura para uma nova perspectiva de direitos. Afinal, ser quilombola é pertencer a um lugar inserto num rol de significados, com expressões próprias de uma cultura milenar que ao mesmo tempo identifica/separa/individualiza dos demais agentes que habitam a imensa nação brasileira. Proteger o legado e preservá-lo para as futuras gerações é uma forma de respeitar a comunidade quilombola e de reparar tantos séculos de desprezo e ostracismo.

E aí entra o papel da educação escolar, direito inserto na carta constitucional de modo a refletir o direito de uma comunidade de se autoafirmar e se autorreferenciar de forma livre e igualitária, a partir de conceitos que permitam uma apreensão da realidade de forma a nela se reconhecer por meio do uso de símbolos construídos e reconhecidos pelos atores/protagonistas de sua própria história. Segundo Koch (2020), sempre que usamos uma forma simbólica, manipulamos a própria percepção da realidade de maneira significativa. Dessa forma, a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela. O modo como nós interpretamos e construímos nossos mundos se dá por meio da interação física, social e cultural.

O processo de referenciação como resultado de uma operação colaborativa dos parceiros na interação que se realiza quando se usa um termo ou se cria uma situação discursiva referencial com a finalidade de designar, representar ou sugerir algo que será visto como objeto-de-discurso, o que lhes confere uma dinamicidade. Seguindo os estudos de Koch, devemos deixar claro que quando nos referimos a algo não estamos etiquetando, apontando ou relacionando, mas agindo para construção de interpretações; estamos participando de uma atividade conversacional.

Com a disposição do território quilombola e todos os seus conseqüências aos seus habitantes, inclusa a educação escolar quilombola, surgiu então a necessidade de profissionais

da educação preparados para ofertar esse conhecimento de forma respeitosa e com conhecimento das singularidades desse espaço. Então, quase dez anos depois, precisamente em 20 de novembro de 1995, o Movimento Negro entregou ao então presidente Fernando Henrique Cardoso um documento que solicitava, entre outras reivindicações, a formação de professores para que estes estivessem habilitados para trabalhar com as questões de combate à discriminação racial; que os livros didáticos fossem revisados, bem como os programas de ensino (DIAS, 2005; SANTOS, 2005; SANTOS; MACHADO, 2008). A Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo reuniu aproximadamente 10 mil manifestantes nesse dia. Os números que retratavam a educação escolar dos negros revelavam uma realidade aterrorizante: altos índices de analfabetismo, além de repetência e evasão (DOMINGUES, 2009).

O texto constitucional, ao estabelecer novas bases, precisava então de um suporte infraconstitucional que concretizasse e fizesse operacionalizar esses ditames de caráter inovador. O desafio estava lançado: operacionalizar direitos, concretizar acessos e permitir na prática o que era apenas princípio foram os norteadores do legislador pós-1988.

3.2 Marcos legais para a educação após a promulgação da Constituição Federal de 1988: Lei de Diretrizes e Bases/ Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar em território quilombola

Com a nova carta constitucional, era necessária também a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para houvesse consonância com os direitos educacionais naquela previstos em seu amplo espectro de proteção. Movimentos negros iniciaram reações coordenadas para que também houvesse um avanço infraconstitucional e uma educação que privilegiasse a diversidade cultural como um elemento fundante da nossa nação.

Durante os anos pós-promulgação da Constituição, novos e velhos debates ocuparam o cenário acadêmico e social. Aprofundou-se a ruptura com o mito da democracia racial e avançou-se para as discussões no campo das ações afirmativas, com a polêmica acerca das cotas, principalmente raciais, nas universidades.

Além disso, os chamados temas de interesse dos afrodescendentes adquirem maior visibilidade no universo das pesquisas acadêmicas em várias áreas do conhecimento. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 29). Assim, após várias reuniões e discussões, veio a ocorrer em 20 de dezembro de 1996, com a Lei 9394, que ficou conhecida como a Lei Darcy Ribeiro. Registre-se que as discussões para a confecção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da

Educação (LDB) haviam iniciado ainda em dezembro de 1988 com vistas a atualizar a LDB de 1961 que ainda vigorava⁸.

Ocorre que a nova LDB apenas tangenciava uma educação de fato inclusiva que privilegiasse os modos de ser e existir da comunidade quilombola e especificamente dentro de suas relações étnico-raciais, isso se traduziu no artigo 26 §4º da LDB 99304/96 (SOUZA, 2015) quando estabeleceu que “[...] o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia [...]” (BRASIL, 1996).

Era um tímido avanço e diversos movimentos negros exigiram uma legislação mais ampla, que pudesse de fato abarcar as vertentes da diversidade que colmatassem na igualdade da constituição ora vigente. No início dos anos 2000, novas e mais abrangentes medidas foram adotadas a partir da reivindicação dos negros, que passaram também a influenciar diversos atores governamentais na adoção de medidas de reparação por meio de políticas públicas e práticas que efetivassem esse discurso que se pretendia emancipador. Vale destacar dessa época a criação Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003 seguida da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2004, ambas vinculadas ao Ministério da Educação. O debate racial ganhava corpo.

É nessa quadra da história que Gomes (2012) informa a realização de eventos fundamentais para a incorporação de uma legislação escolar mais coerente com as reivindicações do movimento negro. Em 2001, foram realizadas pré-conferências estaduais e em julho desse ano acontece a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O evento se revestiu de especial importância uma vez que as entidades do Movimento Negro concordaram, uníssonas, na necessidade premente de se implantar ações afirmativas no Brasil, com destaque para vagas no mercado de trabalho e oportunidades de inserção na educação básica e na superior.

Outro evento que merece destaque nesse mesmo ano é 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de

⁸ “O processo de tramitação da nova LDB não fugiu muito dos mesmos problemas encontrados na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. A intervenção na tramitação do projeto no Parlamento, por parte da iniciativa privada, transforma sempre o texto final em um dispositivo de garantia para sustentação de seus interesses. E embora os textos finais das duas Leis da Educação Nacional tivessem, de certa forma, contido vitórias dos defensores da escola pública, em muitos momentos, a letra da lei acaba por garantir a manutenção do setor privatista. Todavia, a diferenciação político-econômica presente nos anos 90 proporcionou à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional uma influência de posição neoliberal, reduzindo, dessa forma, a responsabilidade do Estado e aumentando o apelo à iniciativa privada, na busca de transferir ou dividir, em regime de parceria, os investimentos públicos.” (ROCHA, 2017, p. 29).

2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Mas foi apenas com a edição da Lei Federal 10.639/03 que alterou a LDB e obrigou o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em toda a Educação Básica é que houve um significativo avanço nesse quesito, o que no dizer de Moore (2010, p. 97), propôs a docentes e escolas a tarefa de “[...] disseminar, para o conjunto da sua população, num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano [...]”.

Mas a nova lei trouxe, de início, dois problemas: (i) a falta de professores preparados para abordar a temática e (ii) e a questão de se deparar com o racismo estrutural vigente, que se irromperia fatalmente em cada assunto a ser abordado. Santos (2005, p. 25) previu essa questão, ao constatar que a

[...] a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo [...] também indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especificamente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas [...].

Além disso, houve questionamento à época acerca de se a nova lei era uma forma de substituir o então prevalecente olhar eurocêntrico por um olhar, digamos, africano. Era na verdade, um equívoco. A lei se constituiu de início num grande esforço de superação do racismo estrutural (eis que este até hoje se manifesta aqui e a ali, infelizmente) para uma tentativa acertada de reparação como também propulsora de uma série de ações afirmativas e com isso abrir espaço para a diminuição da discriminação latente. Essas ações afirmativas, no entender de Gomes (2012, p. 27) compreendidas “[...] não só como movimento de luta política pela correção das desigualdades raciais, mas também como lócus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos pelo Movimento Negro ao longo dos tempos [...]”.

Mas a decisão, na prática, mostrou-se difícil, pois de acordo com Santos (2005, p. 41),

[...] a começar que com algumas exceções os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a história da África, além do que a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado, os alunos passam a construir penas estereótipos sobre a África e suas populações.

Trabalho desenvolvido por Souza, Santos e Eugênio (2015), realizados com base nas impressões colhidas da comunidade escolar em Jequié, na Bahia, acerca das dificuldades na implantação da Lei 10639/03 no ensino também caminhou no mesmo sentido. Foram apontados como entraves em relação à,

[...] falta de material didático e ausência de uma literatura que aborde de forma eficaz as questões raciais, a ausência de um trabalho docente efetivo quanto à abordagem da disciplina da história e da cultura Afro-brasileira e Africana, a precária formação de professores para abordarem a lei 10.639/2003, seus regulamentos e as normas previstas na LDB e nos parâmetros curriculares nacionais, destacando ainda a (falta) de vontade política. (SOUZA; SANTOS; EUGÊNIO, 2015, p. 14).

Infere-se que muito mais do que o papel de transmitir conhecimento, de estruturar conceitos, cabe ao professor e professora o protagonismo na tarefa de decolonizar equívocos e perversas releituras dos fatos que vigoraram por séculos, alijando pessoas, reforçando preconceitos (QUIJANO, 2005). Para isso, é necessária uma ampla e profunda reforma no conteúdo trabalhado em sala de aula, que empreenda novos caminhos e novos olhares sobre a raça e práticas racistas (MUNANGA; GOMES, 2006).

Uma proposta curricular que pudesse dar voz ao silêncio de séculos não seria uma tarefa fácil. Que desmitificasse preconceitos, que trouxesse à lume uma nova forma de enxergar a própria história brasileira, marcada por um discurso hegemônico e excludente, no dizer de Santomé (1995, p. 163),

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais tanto para a Educação das Relações Étnico-Raciais como para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Nessa mesma esteira, em 2004, como a perspectiva de consolidar referenciais da política de Estado das áreas quilombolas também é criado o Programa Brasil Quilombola (importante mencionar a Agenda social quilombola, instituída pelo decreto n.º 6261/2007⁹). Esse programa previa uma série de reformas estruturais nas escolas em

⁹ O decreto previu, inicialmente:

Art. 1º As ações que constituem a Agenda Social Quilombola, implementada por meio do Programa Brasil Quilombola, serão desenvolvidas de forma integrada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Art. 2º A Agenda Social Quilombola compreenderá ações voltadas:

I - ao acesso a terra;
 II - à infra-estrutura e qualidade de vida;
 III - à inclusão produtiva e desenvolvimento local; e
 IV - à cidadania.

Art. 3º A Agenda Social Quilombola alcançará prioritariamente as comunidades quilombolas com índices significativos de violência, baixa escolaridade e em situação de vulnerabilidade social.

territórios quilombolas, como também priorizava a formação de professores e uma escuta mais ativa da comunidade abarcada pelo arco da educação escolar quilombola.

É incontestável que o Estado estava procurando fornecer, por meio dessas iniciativas de política educacional e de práticas antirracistas, respostas efetivas à reivindicação do Movimento Negro, embora que não possam prescindir de um eficaz controle político por parte dos cidadãos comprometidos de fato com a concretização desse ideal de uma sociedade mais justa igualitária e fraterna (GOMES, 2012). O distanciamento entre teoria e prática sempre vai existir, mas um sistema que permita a participação social pode e muito prevenir desvios e antecipar resultados.

Em 2009, mais um elemento normativo, por meio Decreto Federal no. 6.872, de 04 de junho de 2009¹⁰, e mais uma nova tentativa¹¹, com a lei 10639/09. Desta vez com uma espécie de ensino que privilegiasse o olhar acerca da educação escolar das pessoas de origem quilombola – após a constatação de que a despeito da Lei Nº 10639/2003 e outros regramentos legais; além da série de investimentos realizados em infraestrutura na escola, todos esses instrumentos eram insuficientes para abarcar todas as demandas dessa categoria. A promulgação da Lei Nº 10639/09 trouxe a regulamentação da obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar.

Dessa forma, pretendeu-se dotar os professores de um cabedal necessário para não apenas extirpar o preconceito e a intolerância, mas sobretudo de um instrumental capaz de erigir uma nova mentalidade divorciada do modo de enxergar a cultura afro-brasileira, sustentada em visões equivocadas e distorcidas, como lembra Bento (2011, p. 75), “[...] a impossibilidade de vivenciar uma condição que foi elemento central da cultura dos nossos antepassados pode gerar um vazio, um buraco, pois memórias, traços, ainda que imprecisos, pode permanecer como falta, incomodo semente que não pode germinar.” Veja-se, após 11 anos de promulgação da Constituição Federal de 1988 é que surge uma lei que dispõe acerca da educação escolar em âmbito quilombola.

¹⁰ Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento.

¹¹ Macedo (2019, p. 16), relata que “[...] sobre as comunidades quilombolas, em 2004 foi lançado o Programa Brasil Quilombola que tem por objetivo a consolidação dos marcos da política de Estado das áreas quilombolas, foi instituída ainda a Agenda social quilombola a partir do decreto n.º 6261/2007 que tem ações em várias áreas para essas comunidades. Inclusive a educação.” Os eixos de ação do programa se dividem em 4. São eles: acesso a terra; Infraestrutura e Qualidade de Vida; Desenvolvimento Local e Inclusão Produtiva e Direitos e Cidadania. Esse último eixo engloba a educação. Trata-se da ampliação e melhoria da estrutura física das escolas, formação de professores e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar quilombola (BRASIL, 2013).

Foi então que a Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em Brasília, em 2010, realizou um debate sobre a ‘diversidade’ no campo da política educacional. As discussões da CONAE resultaram na inclusão da educação escolar quilombola como modalidade da educação básica no Parecer CNE/CEB 07/2010¹² com a promulgação de um “Plano Nacional de Educação Quilombola”, dispondo acerca da atuação de professores/as oriundos dessas comunidades, entre outras propostas determinadas a fortalecer e valorizar o rico patrimônio cultural desse grupo. Dessa reunião, também resultou a Resolução CNE/CEB 04/2010¹³ que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica.

Dito de outra maneira, os documentos asseguraram que a regulamentação da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser consolidada em nível nacional e seguir orientações curriculares gerais da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país. Deverá seguir, também, as orientações do Parecer CNE/CP 03/2004¹⁴ e Resolução CNE/CP 01/2004¹⁵ que instituem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e privadas da Educação Básica, bem como as demais orientações e resoluções do CNE voltadas para a educação nacional.

¹² “Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares. Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

¹³ “Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica”. (BRASIL, 2010, p. 1).

¹⁴ “Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” (uma das justificativas do Parecer. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

¹⁵ “Artigo 2, § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, européias, asiáticas”. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Assim, ficou determinado por meio desse documento que a Educação Escolar Quilombola é uma das modalidades de ensino da Educação Básica, conforme preconizam as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), Parecer CNE/CEB 07/2010, Resolução CNE/CEB 04/2010 (BRASIL, 2011), culminando com a Resolução CNE n 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu após longas discussões e aprimoramentos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

De acordo com o Parecer do CNE (BRASIL, 2010, p. 3):

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.

O contexto da criação desta modalidade de ensino levou em consideração o rol de políticas afirmativas para a população negra, a luta contra o racismo e a discriminação racial, ressaltando por Moura (1983), quando reconhece que a nossa história ecoa 400 anos de escravidão que foram definitivos na plasmação do *ethos* do nosso país. Trata-se de uma demanda por cidadania e reconhecimento da identidade das populações remanescentes de quilombos do campo e da cidade por diretrizes educacionais que levassem em consideração as especificidades da formação quilombola, ressaltando o que preconiza a atual Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, em destaque para garantia do direito à diversidade como um dos eixos da educação igualitária, sobretudo em respeito a diversidade cultural e regional.

Este aparato legal reafirma a necessidade de que todos os brasileiros devem ser inseridos em um ambiente escolar antirracista, diverso, igualitário e que tenham acesso a conteúdos que enfoquem a história de grupos étnicos, indígenas, africanos, afro-brasileiros, em uma perspectiva decolonial, ou seja, reconhecer a existência de um mundo outro de características não-ocidentais, apagadas com os processos coloniais e o imperialismo (OLIVEIRA, 2019).

Não nos custa recordar que antes da Lei 10.639/03 e das diretrizes CNE/CP 3/2004 (que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas) e da Resolução número 8, de 20 de novembro de 2012, o que havia era apenas registros esparsos nos livros didáticos e paradidáticos que não conseguiam abarcar a multiversidade das expressões culturais constantes do rico legado africano, solapada por três séculos de escravidão que impingiu aos livros a figura do afro-brasileiro escravizado, retratado em gravuras ou textos deformados que não permitiam

vê-lo na densidade de seus modos de existir, negando às gerações descendentes o conhecimento fundamental ao respeito a essa herança.

A vinda de milhares de africanos retirados à força de seus países, casas e famílias para serem escravizados no Brasil trouxe para nossas terras uma diversidade de fisionomias, tradições, expressões idiomáticas, culinária, religião e práticas esportivas. Embora muitas dessas ações tenham se amalgamado em quase quatro séculos aos costumes do país que os subjogou, não se pode conceber uma total eliminação dessa herança tão fundamental para o país como hoje o conhecemos.

Nessa perspectiva, a Educação Escolar Quilombola, enquanto política afirmativa, visa superar séculos de racismo estrutural e reparar ausências e omissões do poder público em relação à população descendente de africanos que foram trazidos escravizados da África (SOUSA; SANTOS; BANDEIRA, 2020). De acordo com Conselho Nacional de Educação, a Educação quilombola teria como missão os seguintes desafios (BRASIL, 2012):

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

b) 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;

c) 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, em especial aos registros de expressões culturais afrobrasileiras;

d) 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.

Trata-se de uma modalidade de ensino que congrega todos os entes federados e as comunidades, cabendo à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino oferecer garantias para a sua plena implementação, a exemplo de questões mínimas, como fornecer apoio técnico e pedagógico público envolvido, produzir e disponibilizar materiais didáticos e tecnológicos que atendam as especificidades das comunidades quilombolas; auxiliar na construção de propostas pedagógicas (Projetos Político-Pedagógicos, Currículos, Conteúdos) que atendam os aspectos inerentes ao território quilombola onde a escola esteja inserida; orientar na elaboração de instrumentos normativos visando garantir a Educação Escolar

Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, dentro outros elementos essenciais para a assegurar este direito.

No que concernem os princípios basilares para a Educação Escolar Quilombola, frisamos àqueles que devem subsidiar as práticas e ações político- pedagógicas (BRASIL, 2003; 2005a; 2005b; 2013), a exemplo de:

a) Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; educação pública, gratuita e de qualidade;

b) Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, cuidando para proteger as manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial;

c) Garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas e o reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;

d) Conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;

e) Superação do racismo institucional, ambiental, alimentar, entre outros, lutando para a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial, bem como de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;

f) Reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;

g) Direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;

h) Valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas.

De acordo com Macedo (2019, p. 29).

Essas diretrizes fazem parte das políticas públicas voltadas para os povos quilombolas que atendem uma legislação adotada em 7 de junho 1989 que é a Convenção n.º 169

da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Essa convenção tratava dos direitos, dos povos indígenas e tribais e regulamentava a ação dos governos para com esses povos indígenas e tribais entre esse papel do estado na promoção de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade e valorização da cultura e saberes desses povos. No Brasil esse texto só foi aprovado em 2002 no decreto legislativo n.º 143. Sendo promulgado somente em 19 de abril de 2004 através do decreto n.º 5051. Em 7 de fevereiro de 2007 o decreto n.º 6040 Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) sob a coordenação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR) e em 9 de maio de 2016 através do Decreto n.º 8750 o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT).

Ou seja, uma longa estrada teve que ser percorrida para que alcançássemos esse escopo legislativo que hoje vigora no país. Ainda assim, quase uma década após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a implementação efetiva dos projetos políticos-pedagógicos e de currículos que atendam os aspectos mínimos da Resolução CNE n. 8, de 2012, ainda não ocorreu em muitas comunidades quilombolas que oficialmente registram a existência de escolas quilombolas.

De acordo com Neves, Oliveira, Souza e Santos (2015, p. 3),

[...] É de suma importância para que a sociedade compreenda que a educação escolar quilombola necessita ser posta em prática, tanto no campo político, social quanto educacional. [...] a história dos quilombolas tem raízes de lutas e resistências que, na contemporaneidade, são invisibilizadas pela estrutura social hegemônica neoliberal. Diante dessa perspectiva, notamos que as marcas do passado ratificam a discriminação do negro na sociedade atual [...]. No entanto, diante de lutas, é na Constituição Federal de 1988 que se ‘abre caminhos’ para debates referentes aos povos étnico-raciais, pois, pela primeira vez, é mencionado que esses povos poderiam ter o reconhecimento de seu território. A menção que a Constituição de 1988 faz aos povos quilombolas coloca no cenário de debates, questões que foram silenciadas e adormecidas, principalmente no que se refere à educação, uma vez que esses povos sempre almejavam ter acesso à educação.

A realidade de muitos Estados onde se registra um número expressivo de comunidades quilombolas é problemática, sobretudo, por falta de dados estatísticos e censos escolares. Esse cenário ressalta a exclusão social e vulnerabilidade da população negra, aspectos considerados pela historiografia da educação como uma estratégia de suplantar uma identidade de nação garantindo homogeneidade ideológica, territorial e civil (BARROS, 2015).

Nesse contexto, patente está que sempre houve discriminação e alijamento da cultura afro-brasileira por parte daqueles responsáveis por escrever a história, perpetuando uma visão discriminatória e aviltante, valorizando o papel do dominador que sem peias, dominou o outro diferente por sua cor, seja ele índio ou negro, como se fosse uma invisível e malévola borracha tencionada a apagar o registro da importância de todos os que habitaram este país do legado que todos herdamos.

A educação escolar quilombola, de acordo com Miranda (2012, p. 374), continua encontrando obstáculos, pois

[...] a desestabilização de estigmas que definiram, ao longo de nossa história, a inserção subalterna da população negra na sociedade e, conseqüentemente, no sistema escolar. A educação escolar destinada à população remanescente de quilombos encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes [...].

Possibilitar o acesso a esse patrimônio tal como preconiza a Resolução CNE 8/2012 é permitir a construção de um legado de valorização dos ancestrais africanos, permitindo conseqüentemente uma sociedade mais pluralista, inclusiva e democrática, baseada na tolerância e na diversidade.

Estimular e permitir esse acesso nessa fase da existência humana é proporcionar a cidadãos em formação um resgate histórico-cultural e de sobretudo, da construção de um olhar diferenciado, que se pretende imune ao preconceito que deforma e alija. Enxergar a realidade sob lentes plurais vai ocasionar uma sociedade onde a cultura afro-brasileira não será mais vista como algo estranho, eis que se pretende que ela se imiscua em diversas expressões do cotidiano.

A própria Constituição Federal de 1988, conforme art. 216, § 5º, determina que “[...] ficam tombados todos os documentos e sítios detentores das reminiscências históricas dos antigos quilombos [...]” (BRASIL, 1988). A patrimonialidade quilombola expressa em sala de aula e em atividades extensivas é uma forma de oportunizar e (re) afirmar memórias e histórias. Defende-se que o acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro não deva estar restrito apenas como referência de personagens do folclore ou mesmo em datas que se arrogam como marcos para os quilombolas. É necessário que ele seja customizado em diversas ações interdisciplinares que perpassem o modelo pronto da maioria dos livros didáticos, parciais e reducionistas em sua maioria.

Exposições artísticas, mostras visuais, apresentações de grupos de dança, interação com espaços históricos e importantes dos quilombos ou até mesmo rodas de conversas com lideranças quilombolas com o objetivo de acesso a memórias orais possuem o condão de fortalecer os sentimentos de pertencimento, valorizar a identidade e herança herdadas e uma nova forma de relacionamento com os séculos de saberes e fazeres que constituem esse patrimônio.

A preservação de danças, expressões religiosas, falas, estórias e receitas culinárias é uma prova que não obstante a tentativa resistente de eliminar os traços dessa herança africana, a pujança do conhecimento herdado em forma de patrimônio é maior e supera os vários séculos de preconceito. A absorção desse patrimônio, sua difusão e valorização nesta e nas próximas

gerações é em si mesmo uma redenção dos ancestrais africanos. E como esse patrimônio pode se manifestar? Segundo Polout (2009, p. 2003),

[...] a noção de patrimônio implica um conjunto de posses que devem ser identificadas como transmissíveis; ela mobiliza um grupo humano, uma sociedade, capaz de reconhecê-la como sua propriedade, além de demonstrar sua coerência e organizar sua recepção; ela desenha, finalmente um conjunto de valores que permitem articular o legado do passado à espera, ou a configuração de um futuro, a fim de promover determinadas mutações e, ao mesmo tempo, de afirmar sua continuidade. Esboçadas progressivamente por dispositivos de enquadramento de artefatos, lugares e práticas, diversas configurações desdobram-se através das sociabilidades que as cultivam, das afinidades que se estabelecem por seu intermédio, além das emoções e dos saberes, que se experimentam nesse contexto.

Rufino (1997), por sua vez, identifica o patrimônio afro-brasileiro como um dos elementos individualizadores do ser negro. O autor ressalta que, “Negro seria, pois, um dos nomes da nossa diferença; e patrimônio afro-brasileiro o conjunto de bens físicos e simbólicos que nos individualiza [...]” (RUFINO, 1997, p. 24). Já em relação ao conjunto desses bens físicos e simbólicos que constitui o patrimônio afro-brasileiro, este se divide em patrimônio material, identificado como o cabedal de documentos, obras bem como espaços que permitam a encenação de eventos culturais que permitam refletir a cultura africana, como lecionam Cavalcanti e Fonseca (2008), para diferenciar do patrimônio imaterial, mais identificado às diversas formas de pensamento e sentimento, como canções, escritos. Ou na classificação de Abadia (2010), pode reunir elementos de ambas as divisões, originando o chamado patrimônio sincrético.

A partir desses conteúdos e em consonância com a legislação que ampara e fomenta sua difusão e incorporação é que se faz mister que os conteúdos do currículo escolar quilombola do Ensino Fundamental deve ser compartilhados numa esteira interdisciplinar, permitindo aos alunos, de forma crítica, a construir uma perspectiva de reconhecimento libertador.

Valorizar os aspectos desse patrimônio é permitir a visibilidade de um pretérito escravizado e enegrecido, legado por histórias diversas e que constitui a um só tempo um estandarte de luta e de assomo da identidade negra que chega a se confundir com a fundação da própria história brasileira. É no ambiente escolar que se fomenta a edificação de fortalecimento dos direitos advindos desse saber que vai ocasionar na prática de ações que expurguem o racismo, o ódio, a intolerância e toda a sorte de discriminação, ao mesmo tempo em que se oportuniza o contato com referências culturais, que considere o valor histórico e artístico dos bens. Assim, estar-se-á fazendo uma verdadeira Educação Patrimonial, que permita a valorização e disseminação da pluralidade.

3.3 Currículo escolar: espaço para inserção e difusão de valores do patrimônio afro-brasileiro

A pessoa em idade escolar deve ser compreendida como um ser em formação que também carrega consigo expectativas, sentimentos, traumas, desejos e reações diante da realidade na qual está inserida como um sujeito de deveres e direitos. É esse cabedal que vai interagir com outros seres em formação, além das experiências a serem ainda vividas com os demais atores do ambiente escolar, como professores, coordenadores, técnicos e prestadores de serviços.

Dessa multiplicidade de personagens, a escola é de fundamental importância para aferir como se dá o acesso a determinados tipos de conhecimento e como se constrói saberes nesse processo de ensino aprendizagem. Não apenas ofertar conhecimento, tem a escola também como objetivo o de despertar a criticidade e a consciência de seu público-alvo, (re)afirmar valores e sentimento de pertencimento. Como bem lembra Coelho (2010, p. 26), “[...] a escola tem se mostrado um espaço no qual as crianças apuram visões de mundo formadas, em larga medida, fora delas. Impressas em suporte que representam, essas visões cumprem papel relevante na formação de compreensões próprias de como o mundo funciona.”

A educação que não trabalhe de forma homogeneizada, mas que leve em conta a diversidade que se reúne num mesmo espaço, por assim dizer, uma política educacional recente, que reclama uma legislação específica, uma boa formação docente, bem como a adoção de um currículo diferenciado. Acerca da legislação específica, já tecemos diversas considerações bem como da escola, mas cabe aqui dissertar acerca da importância do currículo, que no dizer de Malta (2013, p. 12), trata-se de peça fundamental no tipo de ensino que se oferta para determinado público:

O currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata e uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades e exige, para uma definição mais exata, a explicitação de um quadro de referência filosófica, histórica, política. Cada currículo refere um conceito básico de vida grupal e encerra um conceito o de pessoa perseguido pela escola. O educando não se desenvolve à sua maneira: antes, a escola comunica e os valores selecionados pela sociedade [...] Um currículo ou uma proposta curricular, então, estás em plena dependência de um projeto de homem e de sociedade!

O conteúdo organizado não é apenas a utilidade de um currículo, mas sobretudo um instrumento de esclarecimento e empoderamento de/para diversos contextos. Num cenário que ainda exalta ares de discriminação e preconceito, esse é um fator preponderante que pode operar em dois vetores: o de afirmação da identidade de afrodescendentes como também de combate

a ideias preconcebidas e teorias limitantes por parte daqueles que não são oriundos da realidade diferente. Cavalleiro (2001) esclarece que ao recusar enxergar o racismo em suas múltiplas formas aliado à adoção de um currículo que não contemple meios de enfrentamento a preconceitos centenários também não vai contribuir para o surgimento de uma nova geração que vai reparar os descasos e violências que foram praticados por seus antepassados.

Um dos maiores estudiosos do campo da educação, cujo contributo para o que seja o currículo ideal a ser trabalhado nas escolas é César Coll, autor de diversas obras que são usadas em formações de professores pelo mundo afora. Árduo defensor de um currículo multifacetado, ele diz que esse instrumento não pode nem deve ser desenvolvido divorciado da realidade onde será inserido/trabalhado. A ciência, diz Coll (2002), deve andar de mãos dadas com as experiências, vivências e saberes da comunidade para a qual estará voltada. A troca de experiências daquele que se coloca no papel de difusor de um saber com aqueles que ocupam o papel de aprendizes é o modelo ideal, pois permite um rico cenário de intercâmbio de informações, adaptações e esclarecimentos que contribuem, ao fim e ao cabo, para o que ele intitula de “democracia educacional”.

Permitir essa vivência é, por assim dizer, contribuir para a veracidade de relações que sustentem um aprendizado mais consentâneo com o que se vive fora da sala de aula. As práticas pedagógicas primeiro definidas por meio de um currículo e depois colocadas em ação devem ser permeadas pelo pensamento emancipador, antidiscriminatório e que oriunde alterações significativas não apenas para os alunos e professores, mas para a comunidade em seu entorno.

Sobretudo em território quilombola, o currículo deve levar em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que sustenta como ponto fundamental a valorização da história das práticas culturais, considerando as especificidades desses territórios (BRASIL, 2004a).

De forma muito esclarecedora, Barzano, Sampaio e Melo (2017, p. 23) vai além ao dizer que é o currículo escolar o veículo concentrador de pensamentos dominantes e ratificador de uma forma de ver o mundo e defende o que intitula como decolonização/descolonização do currículo escolar numa perspectiva quilombola:

A geopolítica do conhecimento caracterizada pelo privilégio do pensamento em determinados lugares gera o discurso dominante e cria consensos que muitas vezes não contemplam a realidade de outra localidade, tornando-se, assim um veículo para a colonização do conhecimento [...]. O currículo é um território em disputa não somente por conta da inclusão de novos conteúdos nas disciplinas, mas também por

entender que as experiências de diferentes grupos sociais não podem ser desperdiçadas e, portanto, produzem saberes legítimos e igualmente válidos. Diante disso, faz-se necessária a descolonização do currículo escolar que permita o reconhecimento da pluralidade de saberes (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas, abrindo espaço para uma Ecologia de Saberes, de modo que a educação possa ser compreendida também para além dos muros da escola, em diferentes espaços sociais. As comunidades quilombolas são ricas em práticas culturais que o currículo deveria potencializar, assim como as diversas experiências com a memória biocultural, dos repertórios orais e das práticas produtivas [...].

Essa constatação do estudioso faz ressonância a outros da área como Santos (2015), quando afirma que mais do que veículo, o currículo tradicional alija, deforma e apaga pontos importantes que merecem/devem ser valorizados por determinadas comunidades, a exemplo das quilombolas. Por muito tempo, o currículo trouxe uma perspectiva eurocêntrica, ao enfatizar as datas e eventos importantes para tão somente uma pequena parcela da população, de acordo com a conveniência do colonizador.

A identidade negra ficou por muito tempo restrita às datas da abolição da escravatura, a exemplo do 13 de maio, com sua efeméride do que se costumava nominar como a “libertação dos escravos” e outras narrativas deturpada da herança africana. Era natural, portanto, que alunos e alunas afrodescendentes tivessem afetadas sua autoestima e sentimento de pertencimento. Não existia no que se espelhar, quando tudo o que tinham contato por meio das práticas educacionais e materiais trabalhados em sala de aula era escravidão, pobreza e marginalidade (SOUZA; CROSSO, 2007).

O afro-brasileiro era negligenciado de forma proposital e os materiais didáticos, num passado recente, só os retratavam quando precisavam de ilustrações de famílias de baixa renda e ex-escravos. O tom dissonante era por conta de sambistas e passistas de carnaval e jogadores de futebol, como exceções num cenário dominado por pessoas brancas. No cinema, na literatura ou mesmo em outras espécies de produtos culturais e artísticos, poucos eram os expoentes. A África, continente de onde vieram forçados e torturados milhares de nossos semelhantes, era um local sobre o qual pouco ou quase nada se sabia, a não ser a repetição de conceitos discriminatórios, envoltos em desinformação.

Como lembra Munanga (2010, p. 34),

[...] o mito da democracia racial foi e é ainda apresentado como se fosse a verdade da sociedade brasileira. Sente-se a dificuldade de superar a crença nas diferenças socioeconômicas como explicação das desigualdades entre brancos e negros, apesar do ideal da democracia racial já ter sido desmistificado pelo movimento negro e pelas pesquisas acadêmicas.

Dos diversos autores pesquisados para este trabalho, é assente que o currículo da educação brasileira demorou em avançar e de fato consolidar estratégias no enfrentamento a

sérios equívocos e distorções da história do racismo no Brasil como processo de negação do negro, com práticas que disseminavam sua invisibilidade, sua exclusão e seu apagamento intencional, querendo fazer crer que já havíamos alcançado uma democracia racial. Uma constante vigilância, aperfeiçoamento e reflexão acerca do currículo que está disponível nas escolas em geral e em especial, naquelas que recebem alunos de origem quilombola é a tática eleita por Silva (2015, p. 14) para quem

Esses temas englobam apresentação de conteúdos conceitos até as atitudes éticas que os sistemas de educação devem promover como formas de combate ao racismo e o eurocentrismo no sistema nacional de educação, dentre outros. A ética docente antirracista, com respeito à pluralidade cultural, faz parte dos temas de interesse dos afrodescendentes na educação.

Nessa esteira, cabe invocar ainda o magistério de Sacristán (2017), que estipula ser o currículo um processo que media cultura e socialização. Para o autor, é o responsável por produzir amálgamas entre culturas e a sociedade que o influencia em sua composição, sem perder de vista o caráter democrático e a importância de diversos sujeitos para sua construção envolver todos os sujeitos em sua construção.

Infelizmente, a maioria dos currículos escolares não reflete essa diversidade, sendo palco de disputas políticas (ARROYO, 2011), o que se traduz numa visão excludente. Feldmann (2009, p. 73) por sua vez, entende ser o currículo uma “[...] construção epistemológica e social do conhecimento [...]” que muitas vezes se apoia numa escola consciente e inconsciente até do que deve servir de base para o conhecimento a ser compartilhado, e em geral, como reprodutor da visão de mundo de determinados atores e culturas predominantes. E porque se apoia nessa visão, não se preocupa em formar professores que pensem e atuem de forma distinta”.

Então, o currículo que se quer trabalhar não pode ser visto como dissociado de um contexto, que inclui a formação correspondente ao professor que se quer emergir para atuar com esse currículo. Por sua vez, é preciso levar em conta o professor como esse ator que deve/pode ter uma visão inclusiva da diversidade que vai encontrar na sala de aula, não como único detentor de um saber especial, mas acolhendo os saberes que lhes são apresentados dentro do que Sacristán (2008) nomeia como a “pedagogia da complexidade”, na qual o ensino ofertado tenha conexão com o entorno do aluno, da comunidade onde ele está inserido, respeitando e abraçando o outro, sua história, sua visão peculiar de ver o mundo.

Que o currículo que contemple estratégias de promoção da igualdade racial, sobretudo com a extirpação de conceitos equivocados sobre os afrodescendentes; que se preocupe com a inserção de conhecimentos verossímeis sobre o rico patrimônio da história e

cultura africanas que proporcionem a formação de uma geração pronta a afirmar suas diferenças e individualidades num cenário que se pretende mais igualitário é premente, não se tem a menor dúvida. Mas aliado a isso, outro vetor tão importante quanto na construção desse cenário é a formação do(a) professor(a) como ator fundamental nessa mediação entre os alunos e os bens culturais materiais e imateriais, como condutor de uma educação antirracista que permita escancarar o mito da democracia racial por meio de ações positivas e libertadoras.

Especificamente, o currículo escolar voltado para a educação de comunidades quilombolas não pode desconsiderar as raízes e percursos transculturais dessa população, mas com um olhar que privilegie o orgulho de ser quilombola no presente, que contribua no sentimento de pertencimento. Nas diretrizes nacionais, o currículo da escola quilombola aparece nas diretrizes nacionais no artigo 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 identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012, p. 13).

Verifica-se que o desafio está proposto: construir um currículo específico para as escolas quilombolas é construir uma nova jornada que vai redundar em pessoas com vivências capazes de alterar significados reconhecidos pelos sistemas, emancipando-as para uma nova história, que abarque conteúdo de forma interdisciplinar e estar em sintonia com Projeto Político Pedagógico (PPP) adotado para a realidade de cada escola; de maneira mais ampla, na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e de forma mais específica, no Plano de Trabalho Docente (PTD) dos educadores, cuja formação deve ser específica para a finalidade a se alcançar, como passaremos a discorrer.

3.4 Formação docente para a educação escolar quilombola: ponto essencial

Além do currículo consentâneo e adequado para a realidade do ambiente escolar, é necessário não descuidar da formação dos professores, elementos essenciais para o desenvolvimento, enriquecimento e aprimoramento de competências. O próprio sistema educativo melhora e evolui a partir de uma boa formação ofertada aos docentes que os faça

refletir e reavaliar suas práticas; que permita interagir com a realidade, na perspectiva democrática conceituada por Vasconcelos e Brito (2006, p. 113):

O educador democrático tem a dupla função de caminhar para sua completude como ser humano e como profissional, abrindo espaço para que o aluno também o faça, de modo que, se transformando individualmente, possa, também, fazê-lo coletivamente. A formação permanente do educador é, portanto, uma necessidade pedagógica e uma opção política. O professor tem direito à formação continuada, não apenas quanto a inovações tecnológicas, mas também quanto a sua atualização ampla e constante, que lhe proporcione uma visão cada vez mais ampla e profunda da realidade.

Alguns regramentos orientam como se deve se dar essa formação, a exemplo do Decreto nº. 6.755/2009, que se trata da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação. O texto enfatiza expressamente que todo e qualquer projeto de formação docente

[...] deve habilitar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população humana como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora na superação dos preconceitos e discriminações Etnicorraciais. (PARECER CNE/CP nº. 03/2004).

O Art. 59 da Resolução N°08/2012 CNE/CBE, por sua vez, determina que "[...] é responsabilidade do Estado cumprir a Educação Escolar Quilombola tal como previsto no art. 208 da Constituição Federal." (BRASIL, 2012, p. 35). Para que os professores sejam capacitados para essa determinação, importa observar a estruturação de uma sistematização didático-pedagógica peculiar, que contextualize as propostas educacionais.

Do parecer CNE/CEB N°08/2012, é possível constar os princípios que norteiam a Educação Escolar Quilombola a exemplo do

[...] respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; a valorização da diversidade étnico-racial; a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; o conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais quilombolas.

A formação que se deseja é aquela que se apoie em currículos estruturados de forma flexível e que não ignore as especificidades e necessidades da comunidade. O professor é o primordialmente protagonista da formação humana e mediatamente um emissor de conhecimentos. À medida que ensina, forma novas identidades amplia a visão de mundo e permite a construção de novos caminhos. Assim, a capacitação do docente que vai atuar diretamente na esteira da Educação Escolar Quilombola deve sempre focar no papel de construtor de autonomias, de emancipador de direitos. E que ao mesmo tempo não desconsidere

todo o passado de luta, de resistência, memória, história e saberes dos alunos e alunas quilombolas.

Por isso mesmo, levando em conta a Educação Escolar Quilombola com todos seus aspectos diferenciais e que possui esse papel importantíssimo de dotar alunos de ferramentas que lhes permitam a enfrentar as mais diversas formas de racismo, é mister que se considere também por quais processos os educadores são submetidos visando esse objetivo, ainda mais quando se leva em conta que faz pouco mais de 10 anos foram editadas as diretrizes curriculares nacionais que abordam especificamente essa questão.

Trata-se de tarefa hercúlea e multidimensional, que no dizer de Charlot (2005, p. 89), “[...] porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor. Formar o professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil [...]”. Ainda mais quando se está diante do desafio da educação escolar quilombola, que não deve se dissociar de formas diferentes de abordagem e de conceitos.

O universo étnico-cultural dos povos quilombolas é, para Feldmann (2009), o ponto de partida para a formação de professores que vão atuar nesse ramo do ensino e que vão nortear um currículo mais consentâneo com a expectativa do aluno, sem mencionar que se trata de uma correspondência com os aspectos legais que dizem respeito a essa particularidade. Além disso, leva a escola a cumprir com a função capacitar pessoas para enfrentar o racismo estrutural que ainda impera. Para além dessa afirmação do discente, a formação docente é vetor de uma nova consciência humana coletiva que proporcione a valorização da diversidade e do sentimento de pertencimento étnico-cultural junto à comunidade. Campos (2022, p. 5) afirma “[...] que a formação contínua de professores é um processo coletivo que resulta das necessidades, experiências, atividade reflexiva, situações de trabalho e fundamenta-se na articulação teórico-prática”.

Para que se possa alcançar o objetivo de proporcionar o acesso a uma educação libertadora/emancipadora, é necessária a oferta contínua de qualidade de programas de formação docente e continuada que contemplem temas correlatos de diversidade racial, que possibilitem o acesso à cultura Afro-Brasileira e Africana da forma como está disposta na Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012, um enorme avanço nessa trajetória desafiadora e cheia de percalços. Estabelece a Resolução que

[...] organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: da memória coletiva; das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatórios; das práticas culturais; das tecnologias e formas de produção do trabalho; dos acervos e repertórios orais; dos festejos, usos,

tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Acerca dessa mesma Resolução, vale a pena invocar os princípios referentes à Educação escolar Quilombola, páginas 05 e 06, referente aos artigos 7º e 8º, que servem de referencial para os professores, conforme extrato presente no Quadro 1:

Quadro 1 - princípios referentes à Educação escolar Quilombola

Art. 7o A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político- pedagógicas pelos seguintes princípios:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- IX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X- direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XIII - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XIV - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XV - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
- XVI - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
- XVII - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas;
- XVIII - reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Fonte: Brasil (2012)

Tem-se que para além do material apropriado para trabalhar conceitos e saberes relacionados à Educação Escolar Quilombola, o (a) professor(a) deve levar em conta os aspectos e necessidades da comunidade onde estará inserido. A vivência das comunidades, seu cotidiano, suas conexões com a família, as práticas religiosas bem como outros elementos da sociedade de origem quilombola vão ser esse fio condutor que vai enlaçar discentes e docentes.

Afinal, as matérias comuns de qualquer currículo nesse caso em específico deve contemplar aspectos da cultura, da memória, da história, das lendas, da culinária dos educandos de forma a permitir que surjam cidadãos preparados para reafirmar sua identidade e nela possam interagir no espaço onde convivem ou passarão a conviver.

Nessa mesma esteira, Tardif (2002) vai afirmar que a prática docente coaduna múltiplos saberes, e se torna fundamental o estabelecimento de articulações distintas entre a teoria e prática docente para que se possa “dominar, integrar e mobilizar tais saberes” (TARDIF, 2002). No contexto da educação escolar quilombola, essas articulações ecoam também uma série de lutas pelo direito ao ensino, como Nunes (2016, p. 111) reverbera:

[...] Silva (2012), Souza (2008) e no que diz respeito à educação escolar Faibani e Santos (2012), Nunes (2006 a, 2006 b, 2012, 2014) fazem uma análise cronológica do modo como a resistência quilombola estabeleceu uma pauta e juntamente a esta, ações políticas em torno de um território que ao não prescindir de uma educação que se forja no conjunto das ininterruptas experiências de resistência e luta em espaços urbanos e rurais - a educação quilombola, reivindica uma educação formal que se aproprie destas e no diálogo com outras formas de conhecimento reinvente pedagogias e didáticas que incidam sobre novos arranjos societários, sobre o desenvolvimento de tecnologias e dinamize concepções de ciência e científico que justifiquem a quais fins sociais se destinam.

Silva (2018, p.22) afirma que “[...] uma escola situada em uma comunidade quilombola, com sujeitos quilombolas necessita de um professor que saiba como trabalhar valorizando o contexto social na qual a escola está inserida e é por ela influenciada [...]”. A autora invoca, por exemplo, a lei Nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino do tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” para permitir aos professores que forem atuar em escolas quilombolas que possam acessar conhecimentos sobre o contexto no qual estarão inseridos para “[...] informar, refletir e contextualizar o processo histórico-social e político que determina os saberes a serem trabalhados e ensinados [...]” (SILVA, 2018, p. 23).

A vontade da desconstrução de uma história preconceituosa, excludente e alijadora de direitos, que diminui contribuição e exclui o protagonismo do povo negro na história do Brasil pode sim ser enfrentado com a voz e o ensino ministrado pelas vozes dos profissionais que vão atuar nas escolas quilombolas. Para Silva (2015), trata de um longo processo que envolve a desconstrução de uma narrativa homogênea do passado, bem como permite que os

quilombolas possam ter meios de enfrentar as mazelas sociais contemporâneas, que ainda atentam contra a afirmação identitária. Como lembra Fernandes (2005, p. 375):

Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos na sua maioria, de negros e mestiços.

Assim é incontestado que o Estado brasileiro tem o dever de fomentar e proteger a especificidade desse ensino através da adoção de uma série de políticas públicas que assegurem a valorização dos aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais dessas comunidades. E uma das melhores formas disso acontecer é a escola ser esse espaço de intercâmbio conhecimento tradicional e a realidade local, que estimule o desenvolvimento sustentável, as expressões culturais, e o direito à terra e ao território, seu pertencimento e legado. Como fazer isso? Por meio de um currículo diversificado, de um consistente projeto político-pedagógico, com a oferta de espaços, projetos, calendários, além da formação adequada ofertada aos professores e eventos adequados às pessoas oriundas de quilombolas.

A reconstrução de uma identidade insistentemente negada ou rejeitada bem como a superação das distorções vigentes requer muito mais que uma formação estanque; a realização e a potencialização de um racismo que se teima insistir em admiti-lo deve ser enfrentado com um conhecimento profundo da cultura, da história e da ancestralidade dos afrodescendentes. O ditatorial projeto de embranquecimento no qual o país foi submetido pela visão excludente do colonizador relegou os descendentes dos africanos ao desprezo sistemático, velado e por vezes, ao etnocídio, o que os impediram a uma escolaridade de sucesso.

O docente que vai atuar na educação escolar quilombola deve estar capacitado para cooperar com uma compreensão de mundo que esteja dissociada do preconceito e da ignorância que deforma, exclui e solapa pessoas. Os artigos 51 e 53 da Resolução norteiam o que deve constar dessa formação:

Artigo 51: Nos cursos de formação inicial da Educação Escolar Quilombola deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre: I - as lutas quilombolas ao longo da história; II - o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; III - as ações afirmativas; IV - o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; IV - as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004.

[...] Artigo 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá: I - ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização

docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores; II - ser realizada por meio de cursos presenciais ou a distância, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado; III - realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino; IV - ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seus órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração. (BRASIL, 2012, p. 17-18).

Além disso tudo, gestores e docentes que atuam nas escolas oferecem educação escolar quilombola não podem nem devem prescindir do apoio e participação da comunidade que conta com os guardiões dos conhecimentos tradicionais, fundamentais para o objetivo que direciona toda a especificidade desse ensino.

3.5 Escolas quilombolas: especificidades, materiais didáticos, livros afins

Os dados oficiais sobre a quantidade de escolas quilombolas ou em territórios de quilombos bem como de alunos matriculados cercam-se de uma certa polêmica. Em 7 de novembro de 2022, em audiência pública realizada na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a historiadora e pesquisadora Taina Silva Santos, membro da Coalizão Negra por Direitos, enumerou uma série de motivos que causam esse desconhecimento acerca de números confiáveis nessa área, ao afirmar que os dados com os quais se tem acesso remontam ao ano de 2017, que informaram estar matriculados em escolas dessa natureza um total de 242 mil alunos.

O censo desse ano também registrou que foram contabilizadas 2300 escolas situadas em territórios remanescentes de quilombos no País para atender um universo de pouco mais de 5 mil comunidades quilombolas. A pesquisa também revelou um triste índice: pouco mais de 30% desse total dispunham de materiais didáticos específicos para ofertar o ensino que abarcasse a diversidade sociocultural quilombola e a inserção do patrimônio afro-brasileiro.

Ocorre que existem dados mais recentes, a exemplo do Censo Escolar de 2020 que atesta existir no país 275.132 mil estudantes quilombolas, 2.526 escolas quilombolas e 51.252 docentes em escolas quilombolas (BRASIL, 2020).

Antes, em 12 de março de 2004, uma iniciativa que estabeleceu um marco nacional para a comunidade quilombola: o governo federal lançou o Programa Brasil Quilombola (PBQ), sob a responsabilidade do Ministério de Direitos humanos, por meio da SEPPIR e outros ministérios, articulando os demais entes federados, por meio de comitês estaduais e municipais, e parcerias com a sociedade civil e representantes das comunidades quilombolas.

O Programa Brasil Quilombola foi instaurado com uma série de ações específicas para concretizar o que estava previsto no papel para as áreas quilombolas, servindo como norteador da Agenda Social Quilombola (criada pelo Decreto Nº 6261/2007), que prevê quatro eixos de atuação voltados para essas comunidades: Desenvolvimento Local, Direitos e Cidadania, Acesso à Terra, Infraestrutura e Qualidade de Vida e Inclusão Produtiva.

Dados do site oficial do Governo Federal informam que a “Agenda Social Quilombola” (estipulado pelo Decreto nº 6.261/2007) “[...] voltadas para a melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil [...]” (BRASIL, 2018, p. 1).

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação, com metas de uma década (2014 a 2024) e que veio a ser regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, estipula entre princípios que a educação ser ofertada devem estar aqueles que: “[...] considerem as necessidades específicas das populações do campo, e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurados à equidade educacional e a diversidade cultural.” (BRASIL, 2014, p. 1).

No site do Ministério da Educação constam 13 das metas educacionais voltadas para as comunidades quilombolas, com temáticas e estratégias específicas a serem operacionalizadas nesse intervalo de tempo, conforme as Diretrizes Nacionais Operacionais para Qualidade das Escolas Quilombolas (BRASIL, 2020). Algumas dessas metas valem a pena serem mencionadas no Quadro 2:

Quadro 2 - Metas Educacionais voltadas para as Comunidades Quilombolas

META	DESCRIÇÃO
Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; 2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	(3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência,	4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação

<p>transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados.</p>	<p>continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p>
<p>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;</p>
<p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica</p>	<p>6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;</p>
<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.</p>	<p>7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a diversidade étnico-racial, Conselhos Escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;</p> <p>7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p>

	<p>7.27) desenvolver currículos propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas de campo e para as comunidades indígenas quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de casa comunidade indígena, produzindo disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;</p>
<p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada educação profissional.</p>	<p>10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, acordo com características do público da educação de jovens e adultos considerando as especificidades das populações itinerantes, do campo, das comunidades indígenas quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;</p>
<p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio assegurando a qualidade da oferta de pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>	<p>11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo, para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.</p>
<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada à qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES. de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;</p> <p>(12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;</p>
<p>Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na Pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>	<p>14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas programas de mestrado e doutorado;</p>
<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência</p>	<p>15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as</p>

deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.
Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior Pública de todos os sistemas ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Fonte: produção própria, em consulta a Legislação (2020).

Todas essas metas, em relação ao ambiente escolar, devem ser componentes da dimensão didático-pedagógica que norteie os materiais didáticos a serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem que se pretende inovador. Diante das observações feitas acerca da educação escolar quilombola, do currículo diferenciado, da especificidade da formação docente, necessário definir o que pode ser conceituado como material didático. Da concepção de Rangel (2005, p. 25) podemos entendê-lo como:

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências.

A adoção e a confecção de materiais didáticos para Educação Escolar Quilombola devem considerar algumas especificidades como o repertório dos alunos; a facilidade/dificuldade para apreender e compreender o conteúdo proposto e à medida de sua implementação, devem ser constantemente (re)avaliados para que se possa considerar o êxito objetivado. Os alunos de origem quilombola são partícipes fundamentais nesse processo, como contribuidores para adequação e fixação do material trabalhado.

O conhecimento e a prática pedagógica devem estar em sintonia com a inovação, com o estudo sério e dedicado para que ação possa refletir esse cuidado. Relações comunitárias, culturais, econômicas, sociais e políticas devem estar refletidas na Educação Escolar

Quilombola, que une sem distinção conhecimento científico e experiências cotidianas, como reflete Custódio (2018, p. 2):

Além disso, esse material deve ter como referencial teórico todo o marco legal que rege a EEQ no Brasil, bem como ser fruto da produção pedagógica realizada pelos educadores da Rede Estadual de Ensino e demais membros das comunidades quilombolas. Um material didático, quando elaborado de modo coerente, coeso e bem articulado, como processo comprometido com a busca e a construção de novos conhecimentos, levará ao sucesso e/ou ao encaminhamento de problemas reais enfrentados pelos quilombolas em seu cotidiano. [...] Em síntese, um material didático bem elaborado precisa estar de acordo com todos os marcos legais da EEQ no Brasil, com o perfil da população-alvo, bem como estar ancorado em princípios que promovam: a) interação; b) cooperação; c) autonomia na construção de novos conhecimentos que favoreçam a realidade sócio-educativo-cultural; d) interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Em se tratando de Educação Quilombola, faz-se ainda mais necessário que a escola não esqueça de datas importantes para a história do povo negro, não aquelas que por séculos foram cultuadas, sempre colocando essa população no papel de subserviência e indignidade; que os materiais incorporem as práticas diárias da cultura, da culinária, das lendas num saudável intercâmbio entre o que se considera conhecimento formal (aquele produzido e difundido no ambiente escolar) e o conhecimento local (adquirido, difundido e cultivado pela comunidade do entorno escolar). Para além dos muros, a comunidade do entorno pode contribuir com o fornecimento de memórias orais que poderão ser transcritas; cantos e lendas; receitas seculares; aspectos culturais, danças e objetos de estimação que possam fortalecer os vínculos.

Dentre os materiais didáticos utilizados para essa finalidade, destacamos o livro, pois é por meio da análise desse importante instrumento que podemos aferir se de fato estão presentes os elementos que podem auxiliar na construção e afirmação da identidade que se almeja no contexto da educação escolar quilombola, como prevê o artigo 14 da DCN número 8, de 2012:

Arte. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser concomitante pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específico nas diversas áreas de conhecimento, por meio de ações colaborativas entre os sistemas de ensino [...]. (BRASIL, 2012, p. 8).

Sobretudo, livros que narrem de uma forma verídica a história, cultura africana e afro-brasileira, sem o recorte ou viés preconceituoso e desabonador, bem como as características das comunidades quilombolas. O que no entender de Custódio e Foster (2019, p. 206):

[...] quando elaborado de modo coerente, coeso e bem articulado, como processo comprometido com a busca e a construção de novos conhecimentos, leva ao sucesso e/ou ao encaminhamento de problemas reais enfrentados pelos quilombolas em seu cotidiano. [...] Portanto, há que se pensar um material didático em função das possibilidades de uso e aplicabilidade, objetivos de aprendizagem, estrutura do

conteúdo, atividade e avaliação, complexidade, linguagem, entre outros [...]. Em síntese, um material didático bem elaborado precisa estar de acordo com todos os marcos legais da EEQ no Brasil, com o perfil da população-alvo, bem como estar ancorado em princípios que promovem: a) interação; b) cooperação; c) autonomia na construção de novos conhecimentos que favoreçam a realidade sócio-educativo-cultural; d) interdisciplinaridade e transdisciplinaridade [...].

Essa fala é reverberada por Neves (2005, p. 51):

Para atingir os objetivos, devemos organizar a nossa prática pedagógica. Com a nova lei 10.639/03 (sancionada pelo presidente Lula), os conteúdos curriculares de História terão que reorientar o ensino da História da África, dos Africanos e Afro-Brasileiros nos currículos de História, de Literatura e de Educação. Essa não será uma mudança qualquer. Ela exigirá uma revisão do livro didático, devendo contar com a contribuição dos educadores, dos autores, dos movimentos negros, dos editores e do governo. Uma questão fundamental para a redefinição desses novos conteúdos será a construção de um “novo olhar” sobre o negro [...].

Em âmbito nacional, quanto aos livros previstos para serem trabalhados em sala aula no contexto da Educação Escolar Quilombola, do portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2022), consta que oficialmente estão registrados os seguintes títulos, conforme descritivo no Quadro 3:

Quadro 3 - Livros para serem trabalhados no contexto da Educação Escolar Quilombola

Livro/Materiais	Tiragem	Data da Edição
Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negras (livro do professor)	10.000	2006
Quilombos: espaço de resistência de homens e mulheres negras (livro do aluno)	15.000	2006
Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais	54.000	2006
Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola (Volume 9 da Coleção Educação para Todos – Secad/MEC)	5.000	2006
Uma história do povo Kalunga – livro do professor (2ª edição)	5.000	2006
Uma história do povo Kalunga – livro do aluno (2ª edição)	5.000	2006
Yoté, o jogo da nossa história (livro do professor, livro do aluno e tabuleiro)	7.500	2008
Estórias Quilombolas	7.500	2008
Minas de Quilombos	-	No prelo
Calendário <i>Meu Brasil Africano, Minha África Brasileira</i>	5.400	2006
Calendário <i>História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Datas para conhecer e pesquisar</i>	30.000	2006

Kit A cor da cultura (4 livros, 4 CDs, 1 jogo) – parceria com Fundação Roberto Marinho e SEPPPIR	2.000	2006
--	-------	------

Fonte: Ministério da Educação (BRASIL, 2022)

Percebe-se, a partir dos títulos listados, um esforço para que a história e a cultura africana possam enfim ser entregues às mãos da comunidade estudantil numa perspectiva emancipadora e afirmadora de identidade.

Não é o mote deste trabalho a análise pormenorizada de cada um desses livros didáticos, mas apenas a título de comentário, tomamos de exemplo o livro *Uma história do povo Kalunga*, especificamente produzido para ser trabalhado nas escolas quilombolas para alunos de 1ª a 4ª. Séries com o objetivo de tornar conhecidas a história e identidade quilombola do povo Kalunga.

Inicialmente concebido para a comunidade quilombola Kalunga da Chapada dos Veadeiros, no Goiás, o livro foi adaptado pela Secretaria de Promoção de Políticas da Igualdade Racial e vem composto de um kit: um livro de leitura *Uma história do povo Kalunga* (I. Os africanos e seus descendentes na história do Brasil; II. História Kalunga; III. As festas; IV. Kalunga hoje; V. A educação e o futuro), além de um encarte para o professor e um caderno de atividades.

Outro importante componente dessa lista é o Projeto A Cor da Cultura, um esforço coletivo que de acordo com Lacerda (2018, p. 16)

[...] possui dois grandes componentes: a produção audiovisual e a formação de professores. Para dar suporte a essas duas metas do projeto foi elaborado um site (www.acordacultura.org.br) onde se encontra toda a parte de vídeos do projeto. A produção audiovisual incluiu cinco grades de programação divididas entre três canais de televisão (TV Globo, Canal Futura e TV Educativa). Os programas são: o Ação, exibido na TV Globo e no Canal Futura, e Livros Animados e Nota 10, do Canal Futura, e ainda os Heróis de Todo Mundo e Mojubá, exibidos no Canal Futura e na TVE. Além disso, conta com jogos educativos e o CD Gonguê [...].

Ambos os exemplos retirados da lista proporcionam aos leitores/espectadores um intercâmbio entre o conhecimento de matérias afins com a riqueza dos modos de ser e viver dos afrodescendentes, aproximando a comunidade estudantil do referencial passado, mas sobretudo da valorização do presente, especialmente na valorização do patrimônio afro-brasileiro. As experiências históricas vivenciadas pelos negros, contextualizada de forma correta com a exaltação de sua diversidade contribui para o que de fato se pretende numa educação plural.

Assim, parte-se do princípio que a inserção em suas múltiplas formas da cultura Afro-Brasileira no contexto da educação quilombola é contribuir para a (re)afirmação da identidade dessa importante parcela da população brasileira.

Nessa mesma esteira, como norte orientador desses e demais livros que devem ser adotados na sala de aula que recebem alunos quilombolas ou oriundos de comunidades quilombolas, importante não perder de vista o que determina a Lei 10.693/03, responsável por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente no que diz respeito à inserção do ensino da história e da cultura afro brasileira no currículo do ensino médio e também do ensino fundamental, como forma de superação do racismo e de educação das novas gerações. Posteriormente, a lei foi novamente alterada pela Lei nº 11.645, de 2008. Vejamos a redação atual:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, 2008).

Essa determinação legal é ratificada pelo parecer CNE/CP Nº 003/2004 (BRASIL, 2004), editado em 19 de maio de 2004, que estipula como orientações básicas

[...] Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira [...].

O mesmo parecer articula ações que deverão ser adotadas para que esses ideais se tornem concretude, conforme pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4 – Ações em prol da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais

“Para tanto, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar:

- Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.
- Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.
- Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.
- Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.
- Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao determinado nos Art. 26 e 26A da Lei 9394/1996, com o apoio do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores do MEC.

Essas diretrizes todas vão permear os livros e materiais didáticos e vão exigir de coordenadores e docentes compromisso e responsabilidade, desde um mapeamento prévio dos conteúdos trazidos pela comunidade discente como também o desenvolvimento de um planejamento com métodos apropriados, recursos estratégicos e constante avaliação para que se possa aferir se o proposto está de fato encontrando consonância com os resultados.

3.6 Patrimônio cultural afro e sua inserção no contexto da Educação Escolar Quilombola

A Constituição Federal de 1988, quando menciona Patrimônio Cultural, determina no artigo 216, que:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os

conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico [...]. (BRASIL, 1988).

Importante mencionar a Resolução número 8, de 20 de novembro de 2012, que norteia este trabalho, afirma que a base da Educação Quilombola é memória coletiva, a prática cultural, as tecnologias e formas de produção do trabalho, línguas reminiscetes e práticas culturais, ou seja, todo o rico cabedal que compõe o patrimônio cultural dos quilombos. De acordo com Barros (2011, p. 330):

Onde existe o humano, pode-se dizer que a memória estabelece-se, gerando os seus lugares. Desde as células familiares, que organizam sua memória através de recursos os mais diversos como as genealogias e os álbuns de fotografias, até as grandes Nações que erguem museus e arquivos para dar visibilidade à sua própria identidade, a Memória apresenta definitivamente muitos “lugares” [...].

Todo esse arcabouço legislativo já existente que afirma o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas é importante para que o patrimônio afro-brasileiro possa enfim contribuir para o fortalecimento da identidade negra, ancorado em políticas educacionais que tem como objetivo proporcionar a igualdade racial. Principalmente no livro didático utilizado em sala de aula, que deve refletir, de acordo com Oliveira (2018, p. 42)

A presença de referências da cultura afro-brasileira no conjunto do pensamento patrimonial do país como o samba, o jongo, a capoeira e, principalmente os terreiros de matriz africana sem dúvida significa um avanço histórica, considerando que a cultura afro-brasileira é parte constituinte da memória, da história e da cultura brasileira com suas tradições, costumes, linguagens (oralidade, corpo e movimento), culinária, música, dança e religiosidade [...] O seu reconhecimento como patrimônio cultural aponta para a necessidade de reflexões sobre relações raciais, desigualdades, discriminações, preconceitos e prejuízos históricos sofridos pelos africanos escravizados e seus descendentes em detrimento do racismo institucionalizado [...] A força da cultura afro-brasileira ou de matriz africana está na sua complexidade, diversidade, capacidade de adaptação e re-existência, dinâmica expressadas na integração das materialidades e imaterialidades, ou seja, do tangível e do intangível, em fundamentos, desdobramentos e constituição [...].

Considerando o rico legado dos africanos que influenciaram na formação da sociedade brasileira com todas suas especificidades e individualidades, acabando de alguma forma sendo confundidos com outros contributos, é sobretudo importante que a educação escolar quilombola faça essa educação patrimonial, refletindo e (re)afirmando identidades e originalidades, pois no dizer de Passos, Nascimento e Nogueira (2016, p. 16), “Ao reconhecer os bens patrimoniais de apenas um único grupo social como representantes da memória coletiva de todos os brasileiros, o Estado assume o ideal de branqueamento e reforça o sistema de dominação já constituído pela condição socioeconômica de negros e indígenas.”

Essa concepção impacta ainda hoje, daí por que discutir a importância do patrimônio cultural afro-brasileiro na atualidade. Implica ainda desafiar as estruturas que mantêm o mito da democracia racial e o racismo institucional no âmbito do Estado e, portanto, na gestão das políticas públicas [...]. O protagonismo do patrimônio e da cultura afro-brasileira está em olhar o passado, construindo o presente e o futuro nos seus tempos”. (PASSOS; NASCIMENTO; NOGUEIRA, 2016, p. 197).

Estabelecer uma diversidade cultural com protagonismo das práticas nas quais os alunos possam se reconhecer e se afirmar é contribuir para o exercício da cidadania e democracia. E ao permitir o acesso a esse conhecimento da cultura afro-brasileira vai possibilitar ao aluno que não faz parte desse grupo específico que, com o conhecimento adquirido, passe a respeitar e valorizar seus componentes.

A diversidade do patrimônio afro (que envolve aspectos como práticas religiosas, receitas culinárias, palavras, itens de vestuário, como já enumerados anteriormente) deve ser visto e tratado como elemento importante no livro didático do ambiente escolar quilombola de forma a ressaltar que a “a coexistência da ampla diversidade étnica, linguística e religiosa em solo brasileiro coloca a possibilidade da pluralidade de alternativas” [...]. (BRASIL, 1997, p. 20).

Após ampla pesquisa sobre livros/materiais que podem ser utilizados em sala de aula e que permitam essa exposição/interação com o patrimônio afro-brasileiro, encontramos um roteiro de ações disponibilizado pela Fundação Telefônica (2021a, p. 1), que disponibiliza a plataforma Escola Digital e de forma gratuita oferta “[...] mais de 30 mil recursos digitais de aprendizagem, que proporcionam interatividade, dinamismo e inovação nas práticas pedagógicas, para professores, gestores e redes de ensino [...]”, que permitem:

Quadro 5 – Recursos da plataforma Escola Digital

- Aulas dialógicas: levantar discussões sobre as questões raciais históricas e contemporâneas.
- Análise de gráficos e textos jornalísticos: é possível, por exemplo, analisar temas relativos à situação da população negra (questões sociais, educacionais etc.).
- Análise de discurso: textos que apresentam a temática histórica e cultural africana ou afro-brasileira.
- Discussão sobre identidade nacional: promover debates que não apresentem os elementos sociais negros e indígenas de forma romântica, exótica e estereotipada. O objetivo é mostrar que a identidade brasileira é plural.

A Fundação Telefônica (2021b) também disponibiliza para ser baixado de forma digital o livro *Escola para todos: promovendo uma educação antiracista*, que traz planos de aula para que elementos do patrimônio afro sejam trabalhados de forma lúdica e acessível. Outro importante elemento é o livro *Coleção história geral da África: edição em português*,

disponível para ser baixado gratuitamente em português no site da Unesco (2010). Outros importantes materiais também são disponibilizados de forma gratuita no site Nova Escola (GUIMARÃES, 2020), com várias ferramentas criativas que possibilitam o aprendizado.

A imersão do aluno nesse ambiente rico de significados e referenciais deve ser permeado por esse caráter emancipador de uma educação que durante séculos solapou as diferenças, o que no dizer de Pereira (2021, p. 67),

A mentalidade e a lógica colonial não permitiram, durante muito tempo, o reconhecimento de uma patrimonialidade negra e, quando a reconheceu, o fez de maneira reduzida, em um nível de simbolismo que não deixasse evidenciar o racismo patrimonial. Os povos indígenas e negros tiveram contribuição enorme para a constituição das nações latinas, mas os eventos históricos protagonizados por eles geralmente são vistos como algo de pouca importância.

Também importante referenciar que essa inserção entre patrimônio e ambiente escolar deve levar em consideração os seguintes princípios, de acordo com Lacerda *et al.* (2015, p. 6), citado por Campos (2018, p. 66):

Informação: é um dos direitos mais fundamentais do patrimônio, pois o conhecimento da história dos bens culturais é um dos pressupostos do usufruto;
Engajamento: implica o envolvimento dos alunos na defesa do patrimônio e de sua permanência, por meio de ações diversas;
Experiência: envolve o encantamento, a curiosidade despertada, ou a participação na forma de vivência, diálogo, construção e intervenção no próprio patrimônio.

Ao se apropriar do patrimônio afro cultural no ambiente escolar, educadores, coordenadores, professores estão contribuindo para além do ensino formal, como conforma Schweitzer (2018, p. 12-13),

[...] Apontar como as questões do patrimônio e das memórias estão presentes na sala de aula e no entorno escolar [...] proporcionando novos modos de percepção do passado, configurados nos espaços da comunidade e do meio urbano que cercam os estudantes e suas experiências. Reconhecer os saberes locais, reconfigurando novos olhares sobre as diferentes práticas sociais, mobiliza o relacionamento dos sujeitos com seu passado e presente, identificando outras maneiras de se narrar as histórias [...] Entendendo o patrimônio cultural como lugar de múltiplas memórias, contribui-se para estabelecer uma inter-relação entre os sujeitos do passado e os do presente, refletindo sobre a necessidade de se conhecer histórias outras, contra-hegemônicas, para discutir o problemático sistema curricular eurocentrado.

Ou seja, essa interação se reveste de instrumentalidade para o público-alvo, de modo que não só tenham acesso a uma nova narrativa de sua própria história como a uma ferramenta de afirmação de identidade.

Assim é que, após essa dissertação teórica e dessas incursões teórico e legislativas, escolheu-se fazer uma análise das experiências vivenciadas no espaço escolar quilombola do município de Alcântara, município localizado no interior do Maranhão, para que se possa

examinar se de fato todos esses instrumentos de combate ao preconceito, discriminação e racismo estão presentes. Nessa busca, advieram alguns questionamentos a esse respeito: como as escolas de Alcântara que recebem pessoas de origem quilombolas têm disponibilizado o acesso ao patrimônio afro-brasileiro em seus currículos, nas múltiplas formas de ensino?

É possível constatar que as expressões culturais dessa importante parcela da população têm sido valorizadas, disseminadas ou difundidas por meio dos espaços educacionais? As ministrações das aulas, os trabalhos extracurriculares, as oficinas, as rodas de conversa também inserem histórias, lendas, modos de ser e de fazer das memórias e tradições culturais quilombolas das escolas quilombolas, em sintonia com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Seria utopia ou mesmo ousadia tentar responder a todos esses questionamentos como se existissem já respostas prontas. A pretensão aqui é estimular um debate e proporcionar reflexões que possíveis respostas possam surgir. Contemplar a diversidade social e cultural das comunidades quilombolas por meio do currículo escolar, examinar seus programas pedagógicos e verificar o quão diversificados são seus materiais é, por assim dizer, abrir um espaço para que eventuais distorções e/ou omissões sejam sanados (BRASIL, 2012).

Parte-se do pressuposto que o ensino ofertado deva estar em consonância com a realidade desses alunos, por meio de uma interação entre território e cultura, que fuja dos referenciais curriculares padronizados ainda que em sintonia com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que busque a todo custo evitar a homogeneização, evitando as barreiras que reforçam a precariedade, o preconceito e discriminação.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Alguns esclarecimentos se fazem necessários antes de apresentar os dados colhidos em campo, bem como os questionários que foram aplicados entre os coordenadores, gestores escolares e professores das escolas públicas municipais em Alcântara (sede) que recebem alunos de origem quilombola.

Levou-se em conta que cada um desses atores traz consigo uma carga de experiências particulares, fruto de suas vivências particulares, formas distintas de ver e perceber o mundo que os rodeia. Assim é que este trabalho não tem como pretensão ensinar ou mesmo avaliar de forma negativa o objeto da investigação: tão somente atestar se de fato o que está sendo trabalhado em sala de aula, a partir do currículo eleito, a partir da formação ofertada aos professores, do ambiente no qual estão inseridos, nas dificuldades/facilidades encontradas para o desempenho do mister a seguinte questão: o ensino praticado no currículo das escolas quilombolas está de acordo com o que prevê a Resolução N° 08, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

Como norteadora desse processo, a compreensão dos atores que foram alvos da pesquisa, a saber, coordenadores, gestores e professores dentro do contexto maior de interação com o corpo discente e de seus predicados em relação ao que oportunizam em sala de aula. Por vezes, materiais deficientes, pouco ou nenhum preparo para lidar com as situações que surgem, sem contar com as dificuldades impostas pela pandemia que a todos igualou foram preponderantes para influenciar na prática desempenhada em sala de aula.

Assim, ao todo, o universo do público-alvo é de 50 pessoas, deste 84% da amostra é composta de professores e 6% de coordenadores e gestores. Desse total, 20 atores concordaram em responder o questionário, o que corresponde a 20% do universo do público-alvo. A dificuldade maior encontrada foi o impedimento trazido pela pandemia, pois poucos professores estavam trabalhando de forma presencial, sendo que alguns continuaram remotos, principalmente os mais idosos e com algumas doenças preexistentes.

Assim é que procurou-se identificar a ambiência no qual inseridos todos esses personagens, discorrendo-se sobre a cidade de Alcântara; os aspectos geográficos das escolas, suas instalações físicas, o acesso a materiais que de alguma forma possam refletir o patrimônio afro brasileiro, o exame in loco dos livros didáticos e paradidáticos, os trabalhos que são desempenhados pelos professores, gestores e coordenadores bem como um acompanhamento dedicado das atividades realizadas em sala de aula de modo a observar a singularidade desses

profissionais, que externam sua subjetividade e maneira peculiar de trabalhar com conceitos e conteúdos.

Por meio de visitas sistemáticas, constatei como pesquisadora a organização pedagógica das escolas e descobri nesse processo o engajamento que perpassa questões políticas ou mesmo qualquer espécie de dificuldade; distante da frieza dos registros bibliográficos, das categorias estanques que muitas vezes geram distorções e visões equivocadas, o diálogo e o registro presencial podem gerar muitas outras percepções mais consentâneas com a realidade. Levando em conta o cenário a ser pesquisado e por encaixar-se nos objetivos propostos a esta pesquisa e por melhor adequar-se ao objeto da investigação, levou-se em conta o questionário como alternativa da coleta de dados, o que possibilita a aquisição de informações mais detalhadas acerca dos participantes. De forma transversal, buscou-se saber se dentro do escopo da pesquisa maior, se as escolas, na visão de coordenadores, professores e gestores estão em consonância com o arcabouço que rege e orienta a Educação Escolar Quilombola.

Assim, elegeu-se o caminho da pesquisa do tipo exploratória com caráter qualitativo, que busca entender de forma ampla e interdisciplinar como se dá a apreensão do patrimônio cultural africano nos materiais didáticos utilizados por professores, gestores e coordenadores nas escolas públicas municipais de Alcântara (sede), que recebem alunos de origem quilombola. Esse tipo de pesquisa é primordial, na ótica de Chueke e Lima (2011, p. 3) “[...] a abordagem qualitativa entende que a realidade é subjetiva e múltipla, que ela é construída de modo diferente por cada pessoa. Assim, o pesquisador deve interagir com o objeto e sujeito pesquisado, a fim de dar vozes a eles para construir uma teia de significado [...]”.

No desenvolvimento da pesquisa foram seguidos passos importantes que auxiliaram na construção do entendimento necessário; para isso, o percurso metodológico foi também realizado através de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. De acordo com Andrade (2003, p. 121), esse método pode ser conceituado como “[...] o conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos [...]”.

De acordo com Rúdio (2017, p. 4), “[...] fazer um projeto de pesquisa é traçar um caminho eficaz que conduza ao fim de que se pretenda atingir, livrando o pesquisador do perigo de se perder, antes de o ter alcançado [...]”. Assim, procedeu-se a elaboração de um projeto detalhado de pesquisa bibliográfica e documental, para que pudesse perquirir a análise/conceituação de temas como Educação na Constituição Federal de 1988; Educação na legislação infraconstitucional; Marcos legais para a educação escolar quilombola; Patrimônio

Cultural. Também se procedeu a uma abordagem descritiva das atividades desenvolvidas no contexto intra e extraescolar nas três escolas públicas municipais de Alcântara.

E em relação aos dados coletados por meio das respostas dos questionários foram necessários para perceber como o material utilizado em sala de aula tem contribuído para o planejamento e execução das práticas docentes em sala de aula com enfoque no patrimônio cultural, por meio da utilização do livro didático e paradidático, estudos de casos, trabalhos individuais e de em equipes com os alunos, unindo teoria e prática de forma um conhecimento adequado de valorização e preservação do patrimônio, para poder constatar que (e se) “[...] um movimento em curso consoante ao reconhecimento das próprias comunidades nos instiga a uma aproximação das práticas urdidas por sujeitos historicamente tornados invisíveis, não só para políticas públicas, mas também para as teorias que deles tratam [...]”, como bem explica Miranda (2016, p. 77).

Em relação à pesquisa de campo, a técnica adotada para o recolhimento de dados e posterior análise de conteúdo com gestores, coordenadores e professores das escolas públicas municipais de Alcântara foi o questionário, que de acordo com Gil (1999, p. 128) pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Entre as vantagens desse método, o mesmo autor enumera que

- [...] a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129).

O questionário aplicado foi padronizado de forma impressa, contendo apenas 7 (sete) perguntas, em linguagem acessível, para permitir que tanto a aplicação como assimilação das perguntas propostas ocorressem de forma rápida, permitindo a interação e a participação do maior número de gestores, coordenadores e professores.

Também se levou em conta as questões éticas que dizem respeito ao desenvolvimento da pesquisa, observadas rigorosamente as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Saúde e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que orientam pesquisas com seres humanos. A pesquisa em questão também foi levada à apreciação

do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Maranhão para apreciação e com a devida aprovação, foi dado início à pesquisa de campo (ANEXO B).

A fase bibliográfica foi feita através de consultas em livros, bancos de teses, dissertações e artigos científicos, com destaque para autores relevantes descritos na bibliografia. Tais referenciais teóricos permearam todo o corpus da pesquisa. De acordo com Gil (2008, p.48) esse tipo de pesquisa “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de monografias e artigos científicos”.

Quanto aos marcos teóricos, elegeram-se autores que puderam referenciar e sustentar com conceitos os temas abordados, especialmente Agamben (2004), André, Polito e Marangoni Filho (1997), Almeida (2016), Almeida (2022), Sanchez (2010), Aragão (2011), Arruti (2007), Assunção e Athayde (1965), Bandeira, (2018), Barros (2014), Bento (2011), Bernstein (1996), Bobbio (1992), Cavalcanti (2008), Cury (2002), Demo (2018), Bastos (1996), Gil (2008), Gomes (2012), Köche (2011), Leite (2008), Lima (2012), Moura (1983), Munanga (2011), Nascimento (2008), Oliveira (2019), Oliveira (2019), Pain (2019), Prado (2007), Prodanov e Freitas (2013), Reis (2006), Ribeiro (2011), Rufino (1997), Santos (2017), Rocha (2015), Santomé (2006), Sousa (2012), Santos (2017), Souza (2014), Santos (2019), Eugênio (2011), Souza (2008), Wedderburn (2017), dentre outros.

Com dados coletados, passou-se à fase de análise de conteúdo, que de acordo com Minayo (2004, p. 203), pretende “[...] ultrapassar o senso comum e o subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica em relação à comunicação em entrevistas [...]”. Essa técnica, além de descrever o conteúdo das mensagens de forma objetiva e sistemática, oferece ao pesquisador e ao leitor o chamado entorno da confecção da pesquisa realizada, levando em conta uma série de outras variáveis que auxiliam na compreensão do objeto proposto. De acordo com Sousa e Santos (2020, p. 5), a técnica de análise de conteúdo segue um percurso:

[...] A técnica de pesquisa Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) se estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A validade dos achados da pesquisa é resultante de uma coerência interna e sistemática entre essas fases, cujo rigor na organização da investigação inibe ambiguidades e se constitui como uma premissa fundante [...].

Acerca dessa técnica, Moraes e Galiuzzi (2013 *apud* LEITE, 2017, p. 13), enumeram suas vantagens em relação a outras técnicas existentes dentro do escopo de uma pesquisa qualitativa

[...] quanto à descrição e à interpretação: a AC procura responder o que o texto expressa e, para isso, investe tanto na descrição quanto na interpretação— interpretação no sentido de abstração e teorização, afastando-se da descrição. - quanto à compreensão: na AC há um esforço para expressar a compreensão do fenômeno, pois ela emerge ou é construída a partir do exame do fenômeno. Não se objetiva, em primeira ordem, uma crítica, mas, antes, visa-se compreender o fenômeno em análise, compreensão a se dar por meio da descrição e da interpretação. -quanto ao implícito e ao explícito: para os autores, mesmo que a AC tenha tido sua origem no positivismo, e se tenha atido mais ao manifesto, ao explícito, aos poucos passou a se preocupar como o implícito, ao não dito. Assim, a AC dá atenção ao implícito e ao explícito, o que dá complexidade à análise.

Dessa forma, procura-se demonstrar que as técnicas de pesquisa adotadas com suas estratégias/ferramentas acima elencadas foram fundamentais para toda a análise com sua correlata fundamentação de todos os dados que foram obtidos por meio deste trabalho.

4.1 O processo de escolha de Alcântara e das escolas públicas municipais

Como aludido na introdução, dentre os municípios maranhenses, o de Alcântara é considerado um grande território étnico, com a maior concentração de quilombos do Maranhão, cujos processos de territorialização e compreensão das identidades quilombolas foram construídos por meio de lutas e reivindicações de acesso e garantia à terra, resultando em um aumento exponencial de comunidades quilombolas certificadas, atualmente 157, de um número ainda maior de reconhecidas, conforme consulta à Fundação Cultural Palmares (FCP, 2020), sendo que a última delas foi certificada pela Portaria nº 36/2020, publicada no DOU de 21 de fevereiro de 2020.

Em contato com representantes da Prefeitura Municipal de Alcântara acerca da intenção de proceder a essa pesquisa, explicando a importância dela para esse território *sui generis*, não foram encontradas resistências. Pelo contrário, encontrei muita colaboração, apoio e gentileza. Expliquei o porquê da escolha do tema, o caminho a ser percorrido e os referenciais teóricos nos quais estaria apoiada para proceder ao levantamento de dados.

Inicialmente, pensei em fazer essa pesquisa em povoados próximos de Alcântara, mas em razão da pandemia ocasionada pela COVID-19, as aulas presenciais ficaram suspensas por aproximadamente dois anos e só vieram a ser retomadas em agosto de 2022. Assim, em razão do atraso nos anos escolares e na dificuldade de acesso a esses povoados, decidi eleger apenas as escolas situadas no município sede, que são três: Escola Municipal Inácio de Viveiros Raposo; Unidade Integrada John Kennedy e Escola Municipal Apolinário Antonio Ribeiro.

O segundo passo foi levantar dados dos gestores responsáveis por essas escolas e definir datas para visitas presenciais. De posse dos referidos contatos, iniciei a abordagem,

explicando detalhadamente o percurso. Todos os gestores contatados foram receptivos e se mostraram dispostos a colaborar na confecção da pesquisa, por meio da resposta ao questionário que eu havia proposto.

Estive presencialmente em Alcântara por duas ocasiões, em dezembro de 2021 e em novembro de 2022, período em que passei alguns dias percorrendo as escolas, conversando com professores, coordenadores e gestores; fotografando o material trabalhado em sala de aula, participando de feiras expositivas, examinando livros didáticos e paradidáticos; participando de aulas expositivas e presenciando apresentações de expressões culturais como tambor de crioula e reggae e o mais importante, consegui aplicar o questionário no público alvo que eu havia escolhido.

Presencialmente, pude constatar muita diferença entre aquilo que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, na legislação para a educação escolar quilombola e até mesmo na Constituição Federal de 1988. Um fosso enorme causado pela pobreza, exclusão social e índices alarmantes de falta de condições de saneamento básico, moradia, saúde e alimentação relegam a população pobre desse município a uma quadra da história de há muito superada por outras regiões mais ricas e desenvolvidas neste mesmo estado.

Vale mencionar que embora a Educação Escolar Quilombola seja respaldada por uma legislação recente, a exemplo da Lei Nº. 10639 (BRASIL, 2003), que determinou a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira; além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, de 2007 e de forma mais recente, ou seja, de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, no Maranhão, apenas em 2019 foram adotadas medidas para efetivar todo esse arcabouço jurídico.

Nesse ano, foi instituída a Comissão de Educação Quilombola pelo Conselho Estadual da Educação por meio da Portaria GP/CEE Nº 029/2019 para que fossem sistematizadas as Diretrizes Estaduais Curriculares da Educação Quilombola do Estado do Maranhão. Por meio do parecer 212/2020-CEE/MA (MARANHÃO, 2020), foi aprovado e publicado pelo Conselho Estadual de Educação as Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Estado.

Do documento, consta a informação que ele foi editado após amplo debate com “representantes de escolas quilombolas, do Centro de Cultura Negra (CCN), Grupo de Mulheres Mãe Andreza, Movimento Negro Unificado (MNU), Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico Racial do Maranhão (FEDERMA), Fórum Estadual de Educação do Maranhão (FEE), Conselho Estadual da Igualdade Racial, Conselho Estadual da Mulher,

Pastoral do Negro do Maranhão”. Em sua justificativa do que é possível conceituar o que seria uma Educação Escolar Quilombola e quando teria se iniciado formalmente no Maranhão, o parecer disserta que

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola contribuem para que as comunidades quilombolas possam reconhecer sua especificidade fundamentando-se em processos de ensino e aprendizagem que incluem uma pedagogia própria. As pedagogias referenciadas e conhecidas são as pedagogias: histórico-crítica, interétnica, multirracial, multirracial popular e da alternância, que poderão permear as práticas pedagógicas na educação escolar quilombola [...]. No que se refere ao currículo, vale destacar a emissão pelo Conselho Estadual de Educação da Resolução nº 060/2010-CEE/MA, que define normas complementares para inclusão do estudo da história e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas instituições de Ensino Fundamental e Médio integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e dá outras providências. (MARANHÃO, 2020, p. 38).

Em 2022, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou um feito inédito ao recensear oficialmente pessoas que se autodeclaram quilombolas. De acordo com informações disponíveis no portal da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ, 2022), foram identificadas 77.683 pessoas quilombolas, isso na primeira parcial do Censo Demográfico 2022, divulgado pelo IBGE no final de agosto.

Com relação às comunidades quilombolas, a Secretaria de Estado de Igualdade Racial (SEIR), atesta que existem no Maranhão uma média de 1.500 comunidades quilombolas. De acordo com matéria publicada em O Imparcial (CUNHA, 2020), com dados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) e da base de Informações Geográficas e Estatísticas (IBGE) sobre Indígenas e Quilombolas publicados em 2020,

No ranking dos dez municípios brasileiros com mais localidades quilombolas em 2019, quatro eram cidades do Maranhão: Alcântara, com 74 localidades (2ª posição no ranking); Itapecuru Mirim, com 45 localidades (3ª posição); Santa Helena, com 37 localidades (6ª posição); e, Codó, com 30 localidades (9ª posição). (CUNHA, 2020, p. 1).

E por figurar na lista como a 2ª cidade no ranking nacional a abrigar comunidades quilombolas, escolhemos Alcântara, interior do Maranhão, **para conferir se o ensino praticado no currículo das escolas quilombolas está de acordo com o que prevê a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.** Segundo esse documento:

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades

históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. (BRASIL, 2012b, p. 26).

Conforme pode ser visto, a própria Resolução N° 8/2012 chama atenção para o aspecto importante que é a articulação do conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Mas antes de discorrer acerca das indagações que nos trouxeram a este trabalho, cabe narrar algumas características históricas acerca da cidade de Alcântara.

4.2 Breves notas históricas sobre Alcântara

O romance de Josué Montello, *Noite sobre Alcântara*, publicado em 1978, descreve uma cidade que se fantasmagoriza na transição entre os séculos XIX e XX. Natalino, o narrador, representa o resquício de uma classe que, junto com Alcântara, tornaram-se sombra de uma cidade outrora importante econômica e politicamente para o destino da Província do Maranhão.

Ao decidir partir, Natalino não planejava retornar, então fechou o casarão e jogou a chave fora, mas perdera o barco que o levaria a uma espécie de exílio do outro lado da baía, e ainda que tenha procurado a chave para passar a noite protegido em seu sobrado, não a encontrou. Assim começa uma jornada de uma noite perambulando pela cidade silenciosa.

Montello resume de forma magistral a cidade e o homem que se perderam. O diálogo do narrador com um personagem resume a ideia com agudeza.

— E não foste tu que te despediste de mim, hoje de manhã, dizendo que ias mudar para São Luís e que, de tarde, sem falta, estarias lá?
E Natalino, depois de confirmar com a cabeça:
— Sim, fui eu. Mas o homem põe e Deus dispõe. Quando cheguei à praia do Jacaré, para tomar o barco de Mestre Ambrásio, já ele tinha passado da Ilha do Livramento. (MONTELLO, 1978, p. 239, 240.)

O romance descreve a decadência da cidade e sua elite como se ambos tivessem chegado a um beco sem saída. Ou talvez o labirinto do qual nem a cidade nem seus habitantes, que não podiam partir, ficaram presos mesmo um século depois. XII Colóquio Nacional e V Colóquio Internacional do Museu Pedagógico (2017).

Neste contexto, em que os ventos da ruína se aproximavam, como quando o desastre está prestes a se materializar e as pessoas estão alheias ou apenas impotentes ante o inevitável, acontece a história que, não fosse o esqueleto do que seria um palacete para abrigar um imperador, passaria perfeitamente por uma lenda. Tanto o romance Montelliano quanto a tese

de Pflueger em *As ruínas do Imperador*, relatam um que se tornou um mito criado sobre a visita do Imperador, algo que jamais se concretizou.

Em *Noite sobre Alcântara*, Montello relata a possível fonte da história da visita tão esperada. Em suas palavras, “Foi em janeiro de 1860 que o capitão João Saraiva chegou à Câmara Municipal com grande novidade de que o Imperador vinha visitar Alcântara. E ante o espanto dos outros vereadores, [...] exibiu-lhes, a última Fala do Trono, transcrita no Publicador Maranhense [...]” (MONTELLO, 1978, p. 26)

Ante o assombro de todos pela visita tão ilustre, relata Montello:

O Alferes Aristeu Lobato objetou, dirigindo-se ao Capitão:

— Aí não consta que sua majestade virá a Alcântara.

— Como não consta, se está declarado, com todas as letras, que o Imperador, mais tarde, visitará as outras províncias? Entre as províncias figura o Maranhão [...]. (MONTELLO, 1978, p. 100).

Pedro Conde, no artigo *Ruínas augustas*, publicado em O Imparcial, em 1927, relata a história das ruínas do que pretendeu ser um palácio cujo função seria receber o Imperador. Antonio Raymundo Franco de Sá, nobre alcantareense, educado na corte e amigo de infância do imperador Pedro II, iniciou a construção do palacete para receber sua majestade. Todo o material para as obras foi trazido de Portugal. No meio da obra, o patrono da construção teria sido envenenado, condenando a construção a se tornar ruína antes de existir acabada.

Ecoando a notícia inaudita, todos os jornais reportaram o evento da passagem em 1927 por São Luís do príncipe D. Pedro de Orleans e Bragança, acompanhado da esposa e filha, vindos do Pará e Amazonas a bordo do vapor Itaimbé. Assim, décadas depois, um nobre visitou as ruínas em evento especial patrocinado pelo Estado do Maranhão, cujo “presidente” na época era Magalhães de Almeida (CONDE, 1927).

Conde, ironicamente, finaliza seu artigo: “A casa esperou pela magestade real e a magestade veio. Não importa que Ella o recebesse em ruínas. A magestade que a visitou também vinha em ruínas... Esta finda a missão agora podeis cair ruínas augustas!” (CONDE, 1927, p. 8).

Quanto aos aspectos demográficos, Alcântara está situada na mesorregião do Norte Maranhense, na microrregião da Baixada Ocidental Maranhense. É parte da Amazônia Legal, pois conforme o IBGE, é uma das 21 cidades maranhenses situada a oeste do meridiano 44°. A área total do município corresponde a 0,45% da superfície do Estado do Maranhão. Como está situado numa península, o município de Alcântara limita-se ao Norte com o Oceano Atlântico; a Oeste com os municípios de Guimarães, Bequimão, Peri-Mirim e com a Baía de Cumã; ao

Sul com município de Cajapió; a Leste com o município de Cajapió, com a capital São Luís, a Baía de São Marcos e com o Oceano Atlântico.

Alcântara está localizada na região da Baía de São Marcos. Segundo o IBGE (2010), o município possui 1.167,964km² (2021) e uma população estimada em 2021 de 22.126 pessoas. O Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM), medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, a cidade ostenta um valor de 0,573. O índice varia de 0 a 1 (IBGE, 2010). Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

O IDHM de Alcântara é considerado baixo, o que a coloca na 106^o posição entre os 217 municípios do Maranhão e na 4786^o entre os 5565 municípios do Brasil. Na área educacional 96,8% da população entre 6 e 14 anos são alfabetizados. O ensino fundamental tem 3.172 alunos matriculados e 752 no ensino médio distribuídos em 41 escolas do ensino fundamental e 4 do ensino médio.

No item trabalho e rendimento, dados de 2020, o salário médio mensal era 3,4 salários mínimos. Apenas 10,2% da população total possui ocupação. Em relação aos domicílios com ganhos de até meio salário mínimo, índice que aponta estado de pobreza, cerca de 56,4% da população do municípios encontra-se nesta condição.

Alcântara teve iniciada sua colonização portuguesa em 1616, conforme descreve o professor Jerônimo Viveiros em seu livro *Alcântara no seu Passado Econômico, Social e Político* (1999). Os índios Tupinambás, cuja comunidade formava a aldeia Tapuitapera, foram os moradores originais. Antônio Norberto, em *França Equinocial* (2012), conta que toda a região próxima da península onde Alcântara está localizada, era bem conhecida dos franceses desde a primeira metade do século XVI.

Provavelmente foram os corsários normandos Guérard e Roussel, de Dieppe, os primeiros a aportarem no Maranhão em 1524. No rastro destes vieram Alphonse de Xantegeois, em 1542; Fillipo de Strozi, primo de Catarina de Médici, em companhia de Jacques de Vau de Claye, por volta de 1576; Jacques Riffault, em 1594, um dos maiores conhecedores e interessados nas terras maranhenses, conseguindo manter estreita relação com os tupinambás, aprendendo-lhes a língua e fundar uma feitoria precedendo a França Equinocial (NORBERTO, 2012, p. 52).

A razão destas incursões pela região que envolve toda a Baía de São Marcos, o que inclui as cidades de Alcântara e São Luís, deveu-se à insatisfação da França com o Tratado de Tordesilhas (1494) entre Espanha e Portugal (NORBERTO, 2012, p. 51).

Assim, quando a cidade de São Luís foi fundada em 1612, a região que engloba a atual Baía de São Marcos, bem como a Baía de Cumã e Arraial eram bem conhecidas dos franceses. A empreitada da instalação de uma localidade com presença francesa permanente nas terras do Maranhão claramente foi antecedida de um reconhecimento metódico que levou vários anos. Em março de 1612 partiram do porto na Bretanha as naus Charlotte e Saint'Anne que chegaram às águas maranhenses em julho do mesmo ano.

Após providenciar a instalação de algumas estruturas necessárias à habitação e armazenamento de víveres, um forte de madeira e uma pequena capela, nomeou-se o lugar de São Luís em homenagem ao rei Luís XIII (NORBERTO, 2012, p. 53).

Alcântara até a expulsão dos franceses, conta Viveiros (1999), não havia recebido ocupação formal, o que só ocorreu posteriormente. No início dos anos 1620 Alcântara tornou-se parte da Capitania de Cumã e nomeada como Freguesia de Tapuitapera. Nos anos seguintes a região se tornaria importante ponto de apoio aos portugueses e uma das bases importantes na luta contra os invasores holandeses na década de 1640.

Em 22 de outubro de 1648, a localidade tornou-se Vila de Santo Antônio de Alcântara. O núcleo contava com quase 300 pessoas e os primeiros engenhos de cana começaram a funcionar (VIVEIROS, 1999, p. 28). O período áureo da cidade ocorreu no século XVIII quando rivalizava em produção de riqueza com a cidade de São Luís. Neste período, Alcântara era conhecida como celeiro do Maranhão. A produção de algodão que abastecia a crescente indústria de produção de tecidos cujos teares são o símbolo da Revolução Industrial e o aumento da produção agrícola de outros produtos transformou a Vila (VIVEIROS, 1999, p. 55).

A criação da Companhia Geral Grão-Pará e Maranhão em 1755 deu grande impulso para o início de muitos empreendimentos agrícolas assim, pela metade do séc. XIX (1850), a região de Alcântara possuía 81 fazendas agrícolas, 22 engenhos de cana de açúcar, 24 fazendas de gado e mais de 100 salinas (VIVEIROS, 1999, p. 50-70).

É neste período de produção de riqueza cuja aristocracia dará à cidade um novo traçado urbano pontilhado de casarões, igrejas e ruas bem calçadas com pedra de cantaria. Mas essa realidade mudaria em breve.

No artigo *Alcântara-Maranhão: de Tapuitapera à Base Espacial* (2018), Grete Pflueger afirma que, “Até meados de 1880, a cidade era próspera. Com a abolição dos escravos e a mudança dos mercados produtores e exportadores no final século XIX, a cidade entrou em declínio. A elite se transfere para a capital, São Luís, abandonando seus engenhos e suas fazendas.” (PFLUEGER, 2018, p. 72).

Uma confluência de fatores nacionais e internacionais levaram a cidade a uma verdadeira derrocada que afetou, igualmente, todo o estado. Uma economia baseada fundamentalmente em mão-de-obra escrava perdeu sua força de trabalho. Além do mais, a falta destes braços e de técnicas e insumos modernos como no caso da cultura do algodão, como explica Pfluerger (2018, p. 72):

[...] para a produção e de terras e investimentos – o que foi responsável pela decadência da lavoura no estado do Maranhão – são percebidos no processo de decadência econômica e social de Alcântara, uma vez que a aristocracia rural não se preparou no período da prosperidade para as dificuldades, e a sociedade rural estava centrada na monocultura despreparada para diversificação. A elite ficou ainda absorvida em disputas políticas partidárias e não formou sua população para a prática rural.

Leitão (2021) destaca uma curiosidade em relação ao tipo de arruinamento que se abateu sobre a cidade. A rua que outrora foi denominada de Bela Vista, voltada para a baía de São Marcos, lugar que abrigou várias moradias da aristocracia rural com belos exemplares da arquitetura luso-brasileira, tornou-se rua da Amargura, um dos lugares mais desertos da cidade, a despeito de sua beleza.

A derrocada econômica foi de tal natureza que o abandono de terras e dos casarões e sobrados, como no romance de Montello, cada partida dos antigos donos era definitiva. Como pontua Lopes (2008), as fazendas foram ocupadas pelos antigos escravos que recebiam o direito de ocupação, inicialmente, em muitos casos, com o objetivo de ter alguém para zelar as terras, mas que o tempo tratou de transformar nos primeiros núcleos quilombolas.

Braga (2011, p. 36) afirma que, “Desde então, somente restou para Alcântara esse passado que envolveu ciclos distintos: do apogeu da aristocracia rural à decadência socioeconômica; as Terras de Preto; as Terras da Pobreza, as Terras de Santo.”

Em 1948, o IPHAN realizou o tombamento do conjunto arquitetônico e urbanístico de Alcântara. Nesta mesma data Alcântara recebeu o título de Cidade Monumento Nacional. A Lei nº 244, de 10 de outubro de 1997 - elaborada pelo Iphan -, estabeleceu a proteção do conjunto, definiu seus limites e regulamentou a ocupação e uso do solo. Em 2004, o Iphan passou a considerar o patrimônio de Alcântara como de valor cultural, histórico, artístico, paisagístico, urbano e arqueológico. Na área tombada encontram-se, aproximadamente, 400 imóveis. O tombamento justificou-se pela existência de um importante conjunto da arquitetura colonial luso-brasileira, consolidado durante todo o século XVII

Até a metade do séc. XX a cidade sofreu um lento e inevitável abandono do poder estadual, como que esquecida de qualquer intervenção de investimento ou melhoria de qualquer natureza. Como se fosse um surto de lembrança e tentativa de reanimar Alcântara, o ano de

1948 presenciou um segundo evento importante. O governo de Sebastião Acher criou a lei nº 61 de março de 1948, que transferia a penitenciária estadual para a cidade. Segundo Pflueger (2018), como forma de higienização do espaço urbano de São Luís. O objetivo do governo estadual seria implantar um presídio agrícola cuja produção abasteceria a capital do estado. O projeto fracassou.

Pflueger (2018, p. 73) se expressa desta maneira:

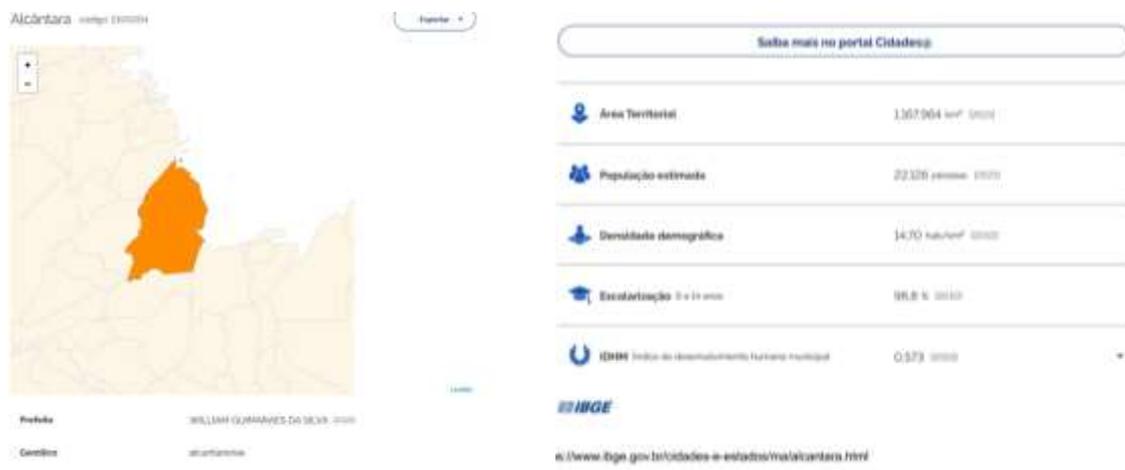
A implantação do presídio estadual de segurança máxima na antiga Casa de Câmara e Cadeia, símbolo da cidade colonial, foi para Alcântara um golpe de misericórdia. Essa decisão eliminou qualquer possibilidade de revitalização da cidade, que poderia acontecer após o tombamento em 1948. A cidade ficou definitivamente refém de suas ruínas e torna-se uma cidade presídio por 15 anos.

Os anos 1980 marcam, definitivamente, uma mudança no destino de Alcântara. Os governos estadual e federal escolheram o município para a instalação do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA), inaugurado em 1983. A desapropriação de 52 mil hectares de terras do município para a instalação da base teve consequências que perduram até hoje.

As expectativas iniciais de desenvolvimento para a cidade com a geração de emprego e renda não se realizou. Associado ao deslocamento de cerca de 2.000 famílias que se encontravam dentro do espaço desapropriado e instalados em agrovilas no interior do município, segundo relata Pflueger (2018).

Alcântara vive hoje um grande desafio social, econômico, educacional e de ocupação urbana. Apesar do CLA, o município ainda ostenta desafios importantes em todos os índices que medem o desenvolvimento humano e econômico. Dados atualizados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) trazem os seguintes dados:

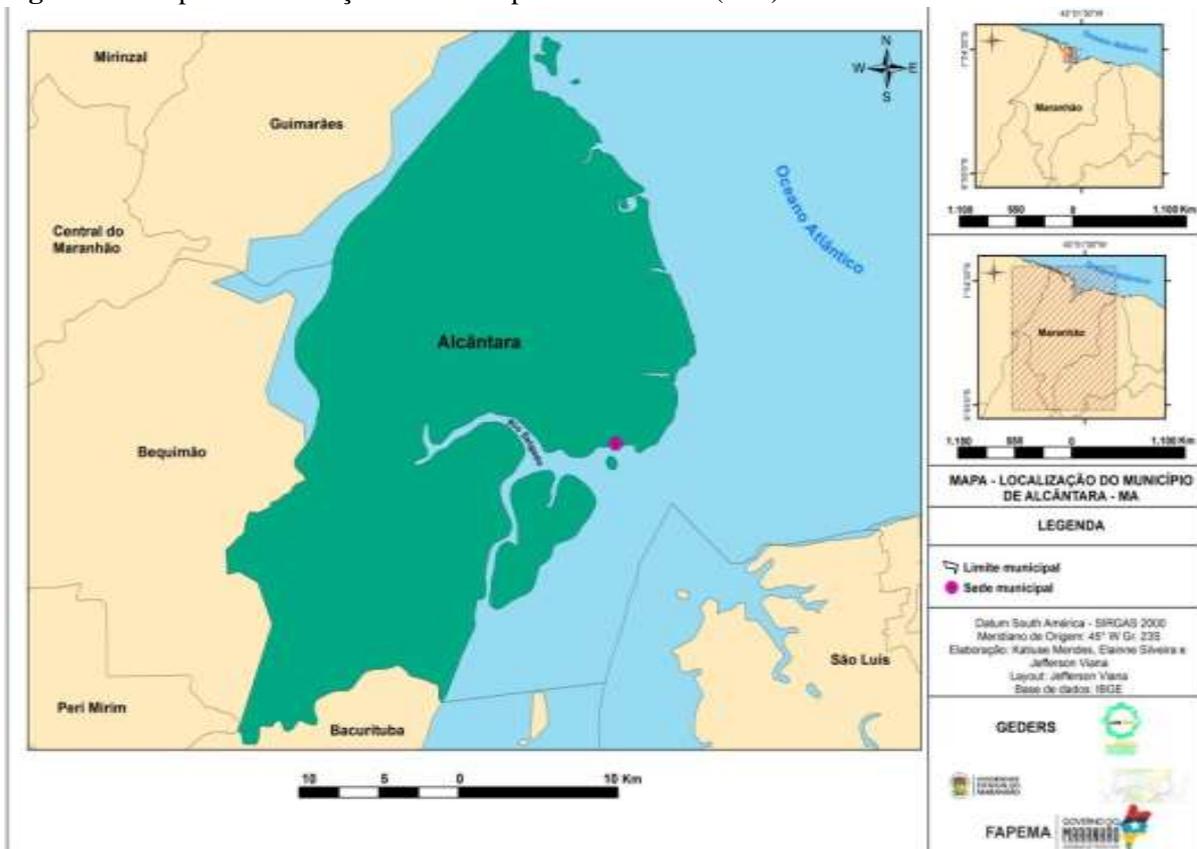
Figura 1 – Dados de Alcântara



Fonte: IBGE (2022)

De acordo com os dados presentes no mapa, nos Dados do mapa, a densidade demográfica do município era de 14,70 hab/km² [2010]; a escolarização entre pessoas de 6 a 14 anos era 96,8 % [2010]; e o IDHM Índice de desenvolvimento humano municipal: 0,573 [2010]. Em relação a 2017, o mapa informa que as receitas realizadas foram de R\$ 40.693,60 (×1000) e as despesas empenhadas 42.948,53 R\$ (×1000). Informações mais recentes, de 2020 até 2021 informam que a mortalidade infantil é de 4,72 óbitos por mil nascidos vivos [2020] e o PIB per capita, de 5.983,07 R\$ [2020]. A área Territorial é de 1.167,964 km² [2021], a população estimada em 22.126 Pessoas [2021].

Figura 2 – Mapa da localização do Município de Alcântara (MA)



Fonte: Marques *et al.* (2018, p. 4).

Além das características histórico-geográficas, Alcântara se destaca também por ser um roteiro turístico, dotada de várias atrações culturais. Entre elas, se destacam os museus históricos e artísticos, a festa do Divino Espírito Santo (que acontecem geralmente em maio), quando as adeptas dessa devoção saem em procissão pela cidade, com a imagem cultuada e suas indumentárias em busca de ofertas (doações feitas à divindade); as radiolas de reggae (ritmo musical muito difundido em São Luís, capital do Estado do Maranhão), tambor de crioula e outras expressões herdadas da ancestralidade africana e principalmente difundidas e

celebradas pelos descendentes quilombolas. A seguir, os quadros 6 e 7 retratam como se dá a divisão desse patrimônio material e imaterial:

Quadro 6 - Patrimônios culturais tombados pelo IPHAN em Alcântara/MA

Bens materiais	Bens imateriais
Conjunto arquitetônico e urbanístico composto por: Casa de Câmara e Cadeia; Forte de São Sebastião; Solar Cavalo de Troia; Terminal de Passageiros; Mercado de Peixes; Antigo Matadouro; Casa de Cultura; Museu Histórico; Pousada do Imperador; Sobrado Tito Soares; Pousada do Pelourinho; Porto do Jacaré; Memorial Ruínas Clóvis Bevilacqua; Passos (construídos no século XVI, na rua da Amargura, para a representação da Páscoa); Capela de Nossa Senhora do Desterro (Igreja do Desterro, atual Igreja de São José); Igreja de Nossa Sra. do Rosário dos Pretos; Ruínas das igrejas de São Francisco; Igreja e convento de Nossa Senhora do Carmo; Igreja Matriz de São Matias; Rua do Jacaré; Fonte de Pedra; Fonte do Miritiva (Fonte do Mirititina); Centros de Pesquisa e Documentação da Imagem e do Som, de Artesanato, de Pesquisa e Experimentação de História Natural, e Cultural Netto Guterres; entre outros.	Tambor de crioula; Roda de Capoeira; Bumba meu boi.

Fonte: adaptado de Sousa e Lima (2019, p. 16)

Quadro 7 - Bens culturais não patrimonializados em Alcântara

Mainifestação	Descrição
Festa do Divino Espírito Santo	Festejo mais importante e antigo registrado no município.
Festejo de São Benedito	Festejo em honra ao padroeiro dos negros no qual são realizadas rodas de tambor de crioula.
Festa de Santa Tereza	Festejo religioso da comunidade de Itamatatua. Dança do Coco Dança tradicional do período junino identif
Dança do Coco	Dança tradicional do período junino identificada em algumas comunidades quilombolas.
Dança do Boiadeiro	Dança tradicional do período junino.
Dança Portuguesa	Expressão organizada por jovens alcantarenses que tem como referência o folclore português.
Cerâmica	Artesanato produzido na comunidade de Itamatatua exclusivamente por mulheres quilombolas.
Tecelagem com fibra de buriti	Atividade artesanal da comunidade de Santa Maria.
Caixeiras do Divino	Ofício exercido por mulheres que guardam conhecimentos profundos sobre rituais de abertura e encerramento da Festa do Divino Espírito Santo.

Fonte: adaptado de Sousa e Lima (2019, p. 16. Comentário: embora não sejam patrimonializados pela chancela do Estado, são reconhecidos como bens culturais

Ou seja, um rico cenário está posto para que as escolas instaladas no município de Alcântara (MA) possam aproveitar para trabalhar com os alunos o sentimento de pertencimento

de valorização e principalmente, de legado para as próximas gerações de alcantarenses, com a interseção de diversos conteúdos transmitidos dentro e fora da sala de aula.

5 ANÁLISE SOBRE A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES, GESTORES E COORDENADORES ACERCA DA INSERÇÃO DO PATRIMÔNIO NOS MATERIAIS TRABALHADOS EM SALA DE AULA

Neste capítulo em específico, serão expostos os dados devidamente compilados, fruto da análise da aplicação de questionários com o público-alvo deste trabalho, que são professores, gestores e coordenadores das três escolas públicas municipais de Alcântara, que são:

a) Escola Municipal Inacio de Viveiros (358 alunos, 23 professores, 1 gestor e um coordenador. A escola atende crianças do Jardim de Infância e alunos do 6 e o 9 ano do Ensino Fundamental)

b) Unidade Integrada John Kennedy (77 alunos e com média de 12 professores, dois coordenadores e um gestor. A escola oferece o 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental)

c) Escola Municipal Apolinário Antonio Ribeiro (77 alunos e 7 professores, dois estores e um coordenador. Oferece do 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental)

Todas as escolas pertencem ao Município de Alcântara, cuja prefeitura tem a responsabilidade tanto pela manutenção como pela supervisão técnico administrativa. Cabe ainda à Secretaria Municipal de Educação do município a edição de normas e regimentos. Importa mencionar que a Secretaria conta ainda com um departamento específico para tratar de Educação Escolar Quilombola bem antes da EEQ ser instituído como um programa estadual no âmbito do Maranhão.

A técnica de pesquisa escolhida foi a aplicação de questionário junto aos gestores, coordenadores e professores de todas essas escolas, responsáveis pela supervisão e orientação e ainda pela ministração de aulas e realização de projetos pedagógicos.

Ressalte-se que cada um dos pesquisados aceitou espontaneamente responder aos questionários, sem promessa de remuneração ou qualquer outra contrapartida. Informou-se ainda que cada um era livre para desistir a qualquer momento da pesquisa, para deixar alguma questão sem resposta e que toda a condução desse processo se daria sem quaisquer constrangimentos. Assegurados também a preservação da imagem como o sigilo das informações no sentido de não identificação.

Definidos os critérios de participação na seguinte estrutura: 1) Aceitar espontaneamente responder o questionário; 2) Exercer cargo de gestão das referidas escolas,

que seja como professor, diretor, coordenador, supervisor ou outra função; 3) Responder da melhor forma que lhe conviesse, fiel à realidade, sem a garantia de remuneração alguma.

Assim, ao todo, o universo do público-alvo é de 50 pessoas, deste 84% da amostra é composta de professores e 6% de coordenadores e gestores. Desse total, 20 atores concordaram em responder o questionário, o que corresponde a 20% do universo do público-alvo.

Antes do preenchimento de cada questionário aplicado, todos os que concordaram em participar leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), ficando a distribuição de participantes da forma como está descrita no Quadro 8:

Quadro 8 - Distribuição de escolas de acordo com os atores que responderam o questionário

LOCAL	GESTOR	COORDENADOR	PROFESSOR
Escola A	1	1	3
Escola B	1	2	4
Escola C	1	2	5

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa, cada um dos questionários (APÊNDICE B) aplicados foi precedido de conversa informal com cada um/uma dos pesquisados/as para que pudessem entender com clareza o objetivo da pesquisa. De forma geral, todos se mostraram solícitos e disponíveis, inclusive cedendo contatos pessoais no caso de a pesquisadora necessitar de outras informações adicionais.

Não se percebeu má vontade ou resistência, pelo contrário, todos se mostraram cooperativos e acessíveis a despeito de seus afazeres e pouco tempo. Questionários devidamente aplicados, os dados foram tabulados no programa *Excel* 2010 (APÊNDICE C), possibilitando a transformação em gráficos que demonstram a realidade encontrada na pesquisa. O que se percebeu foi uma série de dificuldades na compreensão das questões propostas, principalmente acerca das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN), mas a entrega pessoal de cada questionário facilitou o esclarecimento das dúvidas. Em alguns casos, a pesquisadora teve que aguardar que professores terminassem suas tarefas com os alunos, pois aconteceu situações que o horário da pesquisa coincidiu com atividades que estavam sendo realizadas.

O questionário procurou levantar dados acerca do Bairro/povoado; Descrição de Atividades que exerce; o tempo de atuação na escola/instituição; a disciplina lecionada e o grau

de conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola bem como saber de que forma a escola cumpre o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola quanto ao acesso ao patrimônio cultural afro-brasileira.

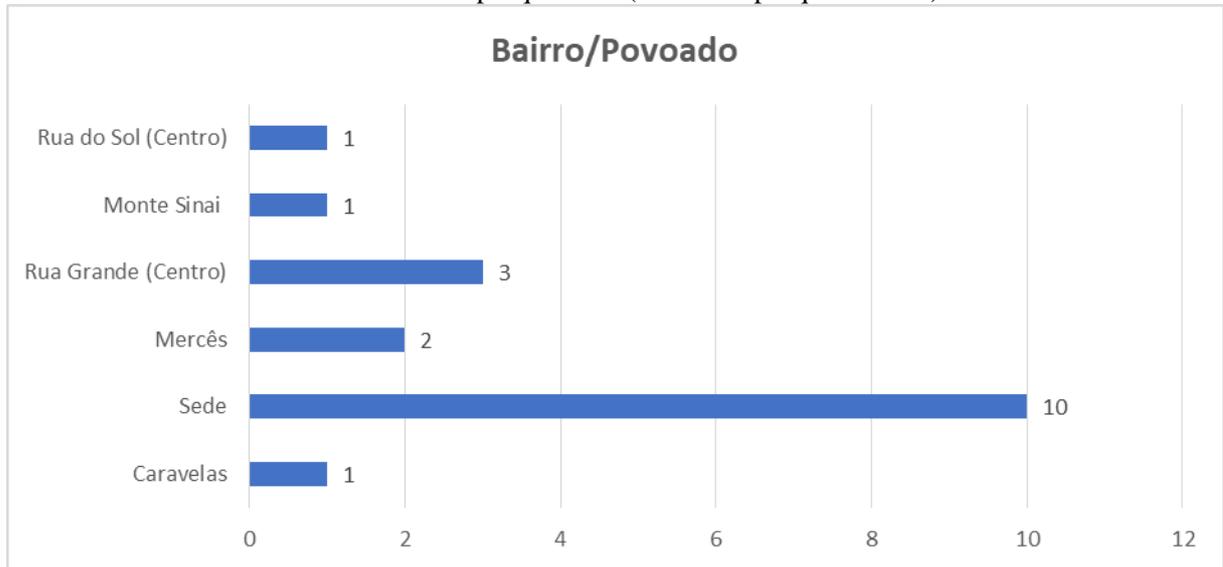
Por fim, solicitou se respostas acerca de quais expressões do patrimônio cultural afro-brasileiro são mais retratadas no material escolar e quais delas poderiam ser mais retratadas no material escolar, abrindo espaço ainda para comentários acerca das DCN.

5.1 Perfil dos atores da pesquisa

Nesta quadra do trabalho, procurou-se mapear alguns dados dos pesquisados, justamente para que possa aferir se existe consonância com o objetivo do trabalho, qual seja, se os mesmos estão adequados ao que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais número 8, especificamente quanto aos saberes e práticas desenvolvidas na sala de aula que oportunizem o acesso ao patrimônio afrobrasileiro.

5.1.1 Localidade

Acerca do local de moradia do público pesquisado, procurou-se aferir o que está disposto no artigo 48 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQEB) quando dispõe que “A Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas [...]” (BRASIL, 2012, p. 16). Ademais, aferir na prática se o profissional reside ou não no entorno da escola é importante no sentido do quanto isso pode afetar a sua prática pedagógica e sua dedicação ao labor com o qual se comprometeu. Os dados abaixo revelados revelam essa vantagem, pois o contrário poderia implicar diretamente em ausências ou mesmo uma rotatividade em razão do difícil e custoso acesso às escolas.

Gráfico 1 - Localidade de moradia dos pesquisados (Dados da pesquisa: 2022)

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Por meio do Gráfico 1, identifica-se a realidade geográfica na qual estão inseridos os pesquisados. A maioria (11, sede e centro do município) se declarou morador do próprio município; apenas 4 declararam que moram em povoados. Dois não responderam. A questão da localidade dos profissionais que atuam nas escolas municipais de Alcântara é um dado importante em razão da identidade (solidariedade, conhecimento) daqueles que transmitem o saber com aqueles que são alvos desse processo de aprendizagem. É, por assim, dizer, uma questão de autoidentificação com os temas já discorridos ao longo desta dissertação para melhor preservação e difusão dos caros conceitos do universo quilombola.

Essa identificação, no dizer de Ciampa (2002, p. 17), informa que

[...] é preciso ainda que haja o reconhecimento, pelos outros, dessa autoidentificação, podendo fazer com que a construção da identidade ocorra de modo diferente de uma e de outra. Ou seja, identidade de fato não se define por características de indivíduos, mas por relações entre indivíduos, sempre em movimento, daí se poder dizer que identidade é metamorfose.

Localidade aqui tem correlação com que o Bourdieu (2011, p. 191) vai denominar como *habitus*, conceituado como “[...] um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes [...]”.

Constata-se que os profissionais da educação que atuam nessas escolas, por compartilharem com os alunos esse território cheio de significados, riquezas culturais e

antecedentes históricos podem ter mais familiaridade para afirmar o patrimônio afro conforme preconizado pelas diretrizes nacionais curriculares.

5.1.2 Atividades desempenhadas e tempo de atuação na escola/instituição

Nesses dois itens do questionário, a preocupação cingiu-se a responder quais atividades e qual tempo de atuação dos pesquisados de forma a compreender a prática específica dos atores no cumprimento de suas funções e cargos e se elas guardam consonância com as características da Educação Escolar Quilombola. As práticas reiteradas, criativas, reinventadas e adequadas de interação com os alunos auxiliam nas reformulações curriculares e no modo de fazer e desenvolver a escola quilombola. Interessante mencionar que a LDB, em seu artigo 26, explicita acerca da necessidade dessa mescla entre a base nacional curricular com parcelas “[...] exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos [...]” (BRASIL, 1996).

A diversidade de prática e o tempo no qual essa diversidade se constrói e se afirma é fator preponderante para, a longo prazo, resultados sejam alcançados de forma eficiente e duradoura, pois no dizer de Lombardi (2005, p. 33-34),

[...] Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes. [...] Neste sentido, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo [...].

Basta dizer que as Diretrizes Nacionais Curriculares, ao tratar da gestão escolar enfocam o papel especial dos gestores na escola:

Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

[...]

Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político-pedagógico, considerando:

I – os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;

II – a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;

III – a organização do tempo e do espaço escolar;

IV – a articulação com o universo sociocultural quilombola. (BRASIL, 2012, p. 15, grifo nosso).

De acordo com Moura (2005, p. 79-80), o papel dos professores e gestores capacitados proporcionam os mesmos a “[...] criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino aprendizagem [...]”. Todos esses quesitos levantados dizem muito respeito ao entorno sociocultural, de forma que infundem características essenciais às estratégias utilizadas pelo labor cotidiano de forma que permita compreender o papel plurissignificativo dessa categoria.

Gráfico 2 - Atividades exercidas (Dados de 2022)



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Como percebido, a maioria dos pesquisados é composta de professores, ou seja, aqueles que estão mais diretamente em contato com o corpo discente na transmissão do conhecimento, na aplicação dos projetos pedagógicos e na vivência de aferição da consolidação do conteúdo proposto.

Aqueles que exercem funções de coordenadores estão um nível acima dos professores, propondo abordagens e técnicas, pensando de forma mais macro a realidade que se pretende alcançar. São eles, os coordenadores, que demonstraram quando da abordagem para a resposta ao questionário, uma disposição maior e foram fundamentais no processo de convencimento dos professores. Os gestores/ diretor geral estão no ápice da escala de funções desempenhadas, pois respondem mais por questões administrativas do que propriamente

pedagógicas, mesmo assim, ratifique-se, são fundamentais para os objetivos estabelecidos pela EEQ.

As práticas educativas exercidas pelos pesquisados demonstram, todas elas, o fazer direto em atividades pedagógicas, o que lhes permite efetivar uma política direcionada para a valorização e afirmação das características da diversidade brasileira da Educação Escolar Quilombola. Cada um, a seu modo, tem sua relação com a escola com o objetivo de proporcionar ao corpo discente a superação das diferenças, acolhendo e valorizando a diversidade de culturas e permitindo aos sujeitos historicamente negados um empoderamento libertador. Em cada atividade desempenhada, a oportunidade de compartilhar e interrelacionar conhecimentos e saberes diversos que permitam combater as múltiplas formas de discriminação e exclusão do entorno escolar.

Munanga e Gomes (2006, p. 133) corroboram: “É lutando pela legitimação dos valores culturais do povo, que a escola poderá perceber toda a riqueza e complexa simbologia que o aluno traz. Sistematizar toda a essência estética da nossa cultura é fugir das armadilhas ideológicas do preconceito e do recalçamento”.

Assente aqui que a ação ínsita ao processo educativo tem o condão de influenciar os indivíduos para a compreensão de suas origens para sua conseqüente valorização e afirmação.

Gráfico 3 - Tempo que atua na escola/instituição (dados de 2022)



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quanto ao tempo de atuação em cada escola/instituição, surpreendeu a quantidade de anos dedicados a esse trabalho pelos profissionais pesquisados. A maioria (47%) está no intervalo de 10 a 20 anos, o que se traduz em bastante intimidade com a comunidade assim como os elementos com os quais trabalham no ambiente escolar. Esse dado vai ao encontro do que dispõe a Conferência Nacional de Educação (2010) quando determina que os entes federados deverão “[...] assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas [...]” (BRASIL, 2010, p. 132).

O fato de tanto tempo dedicado a esse tipo de atividade, a despeito de qualquer deficiência que possa ter ocorrido na formação, nos leva a refletir nos avanços experimentados nessas décadas. Denota-se que esse processo de construção se dá de acordo com as vivências e os processos adquiridos dia a dia da unidade escolar.

A princípio, é possível inferir que mesmo que professores não lancem mão de técnicas especializadas, o conhecimento adquirido de experiências vivenciadas no decorrer dos períodos escolares proporciona maior intimidade com alunos, permitindo-os formar cidadãos preparados não apenas para valorizar e disseminar a diversidade cultural da qual são oriundos, mas sobretudo dotá-los para uma visão multiculturalista de mundo, ancorada na igualdade, no combate à exclusão racista e no respeito às diferenças.

A relativa estabilidade dos professores também permite inferir uma outra vantagem, que é a construção de uma memória coletiva e dessa forma, consolidar temas essenciais para a identidade cultural quilombola, com a contação e reconstrução de histórias, marcadas pelas experiências, projetos, atividades e conhecimentos vividos e adquiridos, de forma a espantar conceitos preconceituosos, excludentes e discriminatórios. Sim, o tempo, elemento essencial para a construção de grandes projetos, sejam materiais e imateriais, que no dizer de Callai (2003, p. 78),

Formar cidadão significa dar condições ao aluno de se reconhecer-se como sujeito social que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e é capaz de construir o seu conhecimento. Significa compreender a sociedade que vive sua história e o espaço por ela produzido como resultado da vida dos homens. Isso tem de ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que está estudando.

As décadas pelas quais professores e gestores da escola perpassaram os tornam detentores de um conhecimento especializado adquirido por meio da experiência com o tema ministrado, com a inter-relação com a comunidade escolar e análise das dificuldades que os leva a compreender melhor os aspectos culturais do entorno das comunidades e reafirmar o papel da escola, numa relação dialética e empoderadora.

5.1.3 Disciplina lecionada

Do universo de pesquisados, a maioria se identificou como professor do Educação Infantil, seguido das disciplinas de Ciências, Português, Filosofia. Apesar dessas respostas, percebeu-se que não existe essa divisão tão estanque, pois no acompanhamento diário enquanto aguardava para aplicar os questionários, a realidade mostrou que aqueles que estão dentro da sala de aula se dedicam tanto ao ensino da disciplina mencionada como auxiliam os alunos em dúvidas de outras matérias.

Inferese-se que no ensino da língua portuguesa um esforço dos professores em contextualizar essa disciplina com a ambiência que na qual vivem os alunos, por meio de adaptação de conteúdos e exemplos, da utilização de palavras do cotidiano, de forma a valorizar o traço linguístico daquela comunidade. As peculiaridades históricas, bem como os conhecimentos sócio-culturais; práticas e saberes tradicionais intercalados com valores coletivos se fazem perceber no meio do ensino de classes gramaticais, análises semânticas e interpretação de textos.

Vale destacar as formas pelas quais a oralidade e a escrita são ensinadas dentro da realidade quilombola, de forma que histórias ancestrais, conhecimentos de culinária, cultura e esportes são trazidos como temas de atividades e assim favorecem o processo de ensino-aprendizagem do aluno de origem quilombola, de forma a valorizar o rico passado africano. De acordo com Silva e Menezes (2022, p. 9):

Introduzir no cenário escolar nacional variados aspectos da África, como sua história e cultura e da cultura afro-brasileira em geral, abre espaços para novas relações dialógicas e para novas percepções antropológicas do mundo da vida, com a possibilidade de formação de saberes condizentes com as experiências sócio-históricas dos afrodescendentes. Essa atitude dá visibilidade a África e aos africanos e permite abertura epistemológica. A educação escolar quilombola se prende a duas realidades. Primeira: denuncia as práticas culturais de silenciamento. Segunda: enfatiza o ideário de emancipação.

Constatou-se que o ensino das demais disciplinas das quais os pesquisados se identificaram como ministrantes, existe uma consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 3), quais sejam:

[...] a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; 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.

Interessante posicionamento e diretriz é apontado por Guimarães, Magnani e Lemes (2022, p. 18), quando da análise do ensino da disciplina de Ciências em escolas quilombolas:

Para a efetivação da educação escolar quilombola, as atividades escolares precisam estar relacionadas com a valorização da identidade; de fazer parte dessa história de resistência contra as injustiças raciais. Mas atividades com o objetivo de despertar a identidade e o orgulho por ser quilombola, também não é suficiente. Temos também que trabalhar as contradições da nossa sociedade, problematizando as condições de trabalho, por exemplo, de fabricação de leite e mandioca, questões de território, etc. [...].

Um ponto especial que muito chamou a atenção foi o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam na Educação Infantil. Mais do que professores, são artistas, pois se dedicam ao ensino dos conteúdos de forma lúdica e criativa. No ambiente da sala de aula, são produzidos muitos brinquedos educativos, quadros e peças que em alguma medida retratam a identidade afro.

Constatou-se ainda a preocupação dos profissionais que atuam nas séries que atendem crianças a preocupação em dotá-las de conhecimentos necessárias acerca de suas origens, por meio de brincadeiras que são embaladas por antigas cantigas aprendidas e transmitidas dos mais idosos para os mais jovens; por contação de lendas que remontam aos primeiros habitantes da terra; e pela valorização de personagens importantes para a cultura negra, levando em conta que a as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que sistematizam a atuação do professor em direção ao “[...] reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem com o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010, p. 21),.

Observou-se também que os professores que atuam com crianças revelaram que levam em consideração a capacidade de aprendizado e interação das mesmas e temas essenciais como identidade e sentimento de pertencimento para que possam ser exaltados o respeito à diferença e uma consciência de combate ao preconceito em tenra idade, trabalho fundamental que no dizer de Reis (2020, p. 46),

[...] busca articular os conhecimentos que são necessários ao desenvolvimento infantil, com os saberes e vivências das crianças, em meio as interações sociais que vão se estabelecendo no cotidiano escolar, sabendo-se que estas influenciam na construção da identidade, por isso é imprescindível a busca incessante para a superação de conflitos.

Em trabalho semelhante, mas desta vez na cidade de Vargem Grande, interior do Maranhão, Guterres *et al.* (2019, p. 9), dissertaram que

É notório evidenciar que a efetivação dos direitos sociais das crianças pequenas depende unicamente dos gestores municipais, da família e de lideranças, os quais

devem estar dispostos a lutar para garantia e transformação do direito à educação infantil, com políticas públicas que correspondam às necessidades das crianças. É, por essa razão, que se considera fundamental o conhecimento do direito à educação infantil para crianças quilombolas, compreendendo-as como sujeitos históricos e culturais, de direitos. Sendo assim, devem, portanto, ter acesso à escola pública com infraestrutura em condições adequadas às exigências orientadas pela Política Nacional de Educação Infantil e à cultura negra/quilombola, próxima de sua comunidade. Nesse ínterim, as crianças necessitam se desenvolver individualmente e coletivamente, mediadas por intervenções pedagógicas dos docentes que valorizam a sua cultura de origem.

Em Alcântara, quando das visitas e da aplicação dos questionários, foi visível a dedicação da equipe pedagógica em imprimir no alunado a difusão e os valores ínsitos às manifestações culturais como forma de resistência afro-brasileira, em sintonia com o que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, art. 8º, em seu inciso XVII, que determina à escola a missão de proporcionar e disseminar o “[...] direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade [...]” (BRASIL, 2012, p. 5).

Assim, percebeu-se que a história da população negra brasileira e em especial o capítulo dos quilombos permeiam aqui e ali um presente que se ancora no passado para uma postura de resistência e identificação, que seja em aspectos históricos ou mesmo numa aula que ensina as disciplinas ditas tradicionais para que possam permitir um papel essencial na formação e emancipação dos alunos, ao dotarem de instrumentos que permitam assimilar o mundo sob uma ótica que destoa da visão preconceituosa que por séculos dominou o ensino.

Quando assente o papel social que a escola exerce não apenas para ensinar a preservar e fomentar a cultura afro, mas para desenvolver nas novas gerações o sentimento de cuidado e valorização dos costumes dos ancestrais, tendo as tradições como um tesouro imaterial, é possível até começar a imaginar uma sociedade onde as diferenças podem coexistir de forma mais pacífica e respeitosa. Para Campos e Gallinare (2017, p. 215),

[...] a educação quilombola, portanto, torna-se eficiente e necessária a seu povo na medida em que suas condições estruturais e pedagógicas possam proporcionar uma prática educacional condizente com aquilo que é previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola [...].

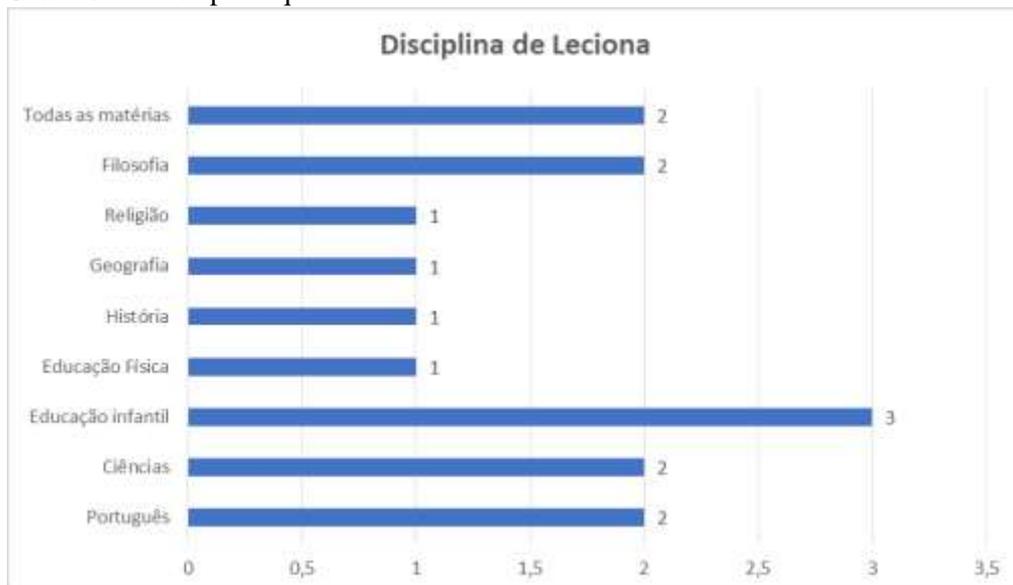
Cada disciplina, uma oportunidade para que, dentro do processo de aprendizagem, estimular conceitos que reafirmem o contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos.

Figura 3 – professoras da Educação Infantil da escola de Alcântara preparando materiais para a minitração das aulas sobre o tambor de crioula



Fonte: Alencar (2022)

Gráfico 4 - Disciplina que Leciona



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

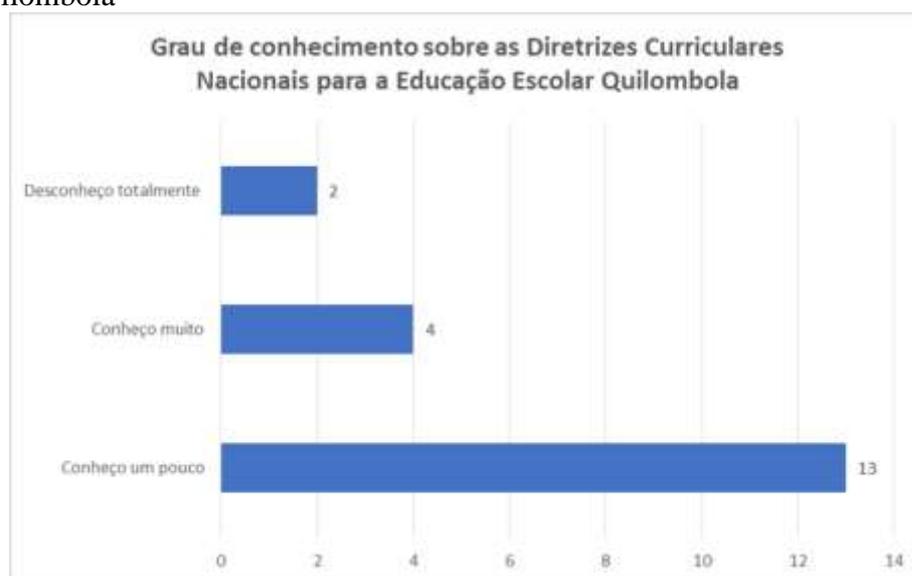
Dessa forma, dos pesquisados, mediante as disciplinas informadas, perquiriu-se se por meio desse processo de ensino/aprendizagem estão em sintonia currículo e meio social que não estejam dissociadas das experiências de vidas trazidas pelos alunos bem como uma referência nas características socioculturais das comunidades quilombolas e todo seu rico acervo político, histórico e cultural.

5.1.4 Grau de conhecimento, cumprimento e materiais trabalhados na sala de aula em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Neste ponto, tem-se a questão fulcral que permeia todo o trabalho, vez que o conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola norteia a indagação que conduziu a pesquisa. Essa questão vai referenciar a importância da educação quilombola, a abordagem de conteúdos correlatos como instrumentos de combates às situações de preconceito e perpetuação de conceitos equivocados vividos pelos ancestrais dos alunos, bem como contribui para o empoderamento dos mesmos.

Por meio da observação dedicada das Diretrizes Curriculares Nacionais que orienta um educação voltada para o fortalecimento das relações étnico raciais, com uma especial adaptação da tradicional pedagogia e em consonância com a Constituição Federal, que respeita as diferenças e estimula essa adaptação a uma realidade multifacetada.

Gráfico 5 - Grau de conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A maioria dos professores que atua nessas escolas foi admitida por meio de concurso público e alguns em funções que não eram exatamente afetas ao magistério, mas que em decorrência do labor dedicado de vários anos, veio a desenvolver intimidade, experiência e conhecimento com elementos importantes para a Educação Escolar Quilombola.

Em relação à legislação correlata, por uma questão de honra com movimento de luta que foi responsável pela construção e formação de todo um arcabouço de valorização e resistência, era necessário perquirir se o público pesquisado tinha conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, especialmente naquilo que prevê em seu art. 35:

Art. 35 O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá:

I – garantir ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas;

II – implementar a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004;

III – reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana;

IV – promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas [...]. (BRASIL, 2012, p. 14).

Acerca do grau de conhecimento, infere-se que a maioria dos pesquisados disse conhecer um pouco e uma minoria (apenas 2) disseram desconhecer totalmente. Não se mediu ou mesmo aferiu o que o público pesquisado entendeu por “entender um pouco”. Mas quando em conversas informais foi comentado aspectos desse importante normativo, a maioria demonstrou relativa intimidade com os assuntos neles tratados. É importante não esquecer que as Diretrizes mencionadas são o que se poderia denominar de evolução do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), alterada por meio da Lei nº 10.639/03 e regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005).

Ao demonstrar entendimento, infere-se que os pesquisados estão voltados para combater a visão eurocêntrica que por séculos dominou o conteúdo dos materiais pedagógicos, passando a abraçar uma progressiva valorização da diversidade étnica e racial, especialmente ancorada nas propaladas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A comunidade pesquisada entende que ao lado do conhecimento dito tradicional, é necessária incursão pelos saberes e visões trazidas da comunidade específica, como forma de

intercambiar o que não pode deixar de ser aprendido (uma vez que o ambiente escolar é esse o centro de valorização e difusão do conhecimento dito científico) e do saber dito tradicional (como forma de proteção da riqueza da cultura).

Para Gomes (2008, p. 102),

[...] descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Essa assimilação é fundamental pois ajuda a implementar estratégias específicas no que Pinho e Pinto (2019, p. 114-115), consideram que

[...] Podemos considerar que esse objetivo é o que melhor define o que entendemos por uma pedagogia escolar quilombola, pautada nos princípios fundamentais dos sentidos da negritude, da valorização da identidade negra, tendo em vista o território, a memória e a ancestralidade que se faz presente no conceito de negritude defendido por Munanga (1988) [...] faz-se necessário compreender e trabalhar a realidade, cultura e história de tais grupos, com vista a atender a diversidade sociocultural, étnico-racial, pois historicamente as escolas formais privilegiaram o trabalho pautado nos princípios da cultura e história dos brancos, o que negava a diversidade e pluralidade de ideias, e as diretrizes aqui citadas trazem uma abertura para uma nova concepção e prática de educação escolar quilombola. Entre todos os objetivos apresentados pelas DCNEEQ, é importante a possibilidade de pensar uma escola que atenda às necessidades dos grupos historicamente invisibilizados. Trata-se, portanto, de fazer-pensar instituições escolares que tenham um currículo diversificado, que não exclui o conhecimento científico, mas que busca sua problematização de acordo com a realidade dos sujeitos negros [...].

O desconhecimento desse arcabouço legislativo pode causar sérias distorções não apenas em relação ao conteúdo ministrado como também pode colaborar para a perpetuação de estereótipos que se quer extirpar do currículo das escolas que atendem alunos de origem quilombola.

Quanto à forma pela qual a escola cumpre o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola quanto ao acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro, a maioria afirmou que por meio de aulas expositivas, seguido de trabalhos, eventos e cartazes. E quanto às expressões mais retratadas no material trabalhado em sala de aula, constata-se um relativo equilíbrio nas respostas: danças, histórias e lendas e festejos religiosos foram os itens lembrados pelos pesquisados, conforme disposto nos Gráficos a seguir. Vale mencionar que conforme o Parecer CNE CP 03 2004 e a Resolução CNE CP que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, a recomendação é a de que exista uma comunicação com associação ligadas a movimentos de valorização da cultura afro:

Art. 4º Os conteúdos, competências, atitudes e valores a serem aprendidos com a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, bem como de História e Cultura Africana, serão estabelecidos pelos estabelecimentos de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações, diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

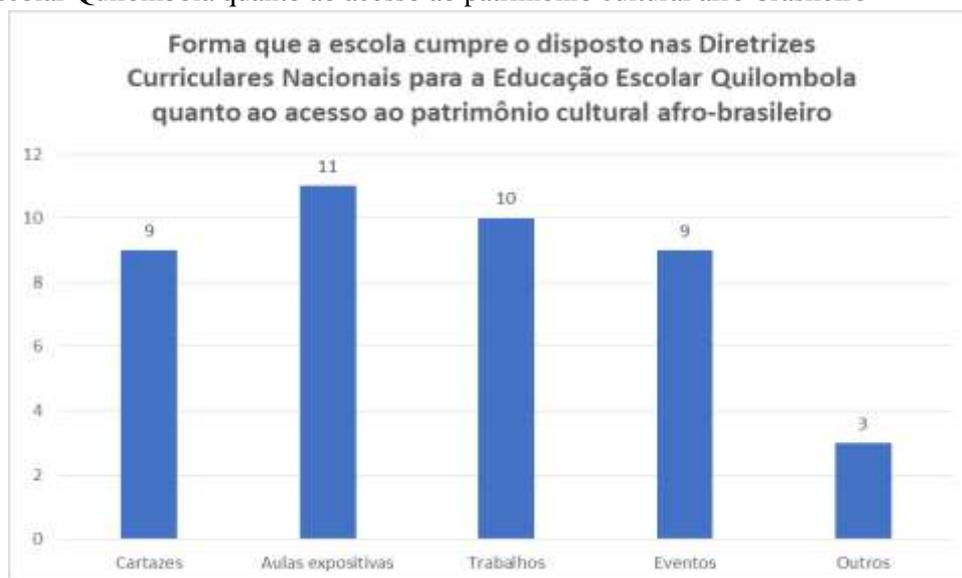
Art. 5º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos AfroBrasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos, planos e projetos de ensino.

Art. 6º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação das Relações ÉtnicoRaciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares [...]. (BRASIL, 2004, p. 20).

De forma semelhante, com a proposta de promover e incentivar a prática da adoção das DCNS nas escolas brasileiras, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, de 2009, recomenda aos gestores, coordenadores e professores:

- a) Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 e da Lei 11645/08 em todo o âmbito escolar;
- b) Colaborar para que os Planejamentos de Curso incluam conteúdo e atividades adequadas para a educação das relações etnicorraciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com cada nível e modalidade de ensino;
- c) Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;
- d) Estimular a interdisciplinaridade para disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que ompreende o Dia da Consciência Negra (20 de novembro).
- e) Encaminhar ao Gestor escolar e/ou aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação identificados na escola” (BRASIL, 2009, p. 45).

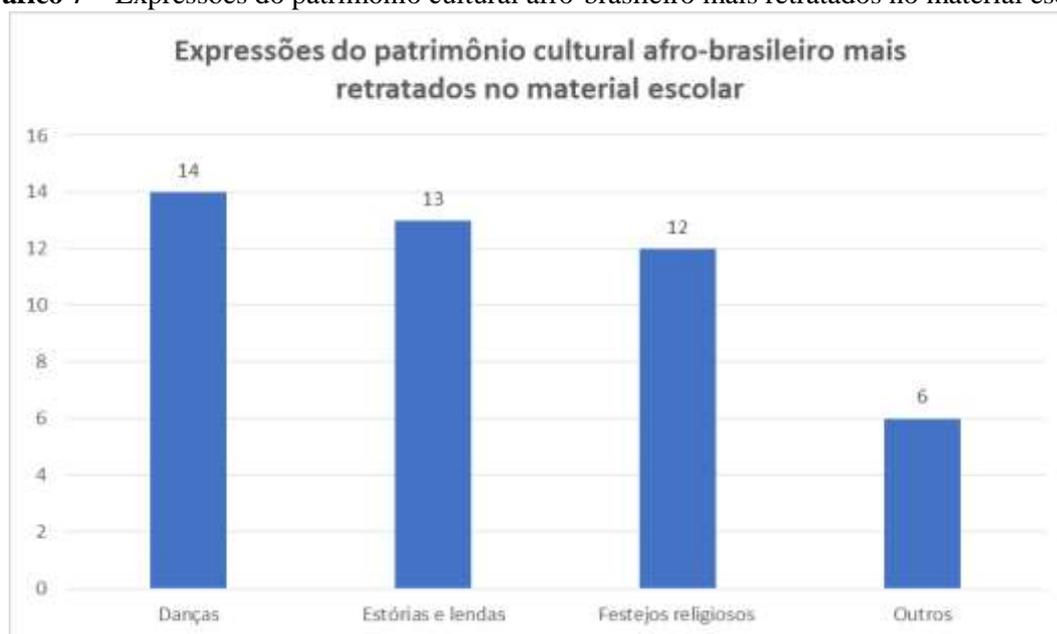
Gráfico 6 - Forma que a escola cumpre o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola quanto ao acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quando da questão de como a escola cumpre o disposto nas DCNs para a EEQ para permitir o acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro, a maioria dos pesquisados indicou as aulas expositivas como o veículo para obter essa finalidade. A resposta despertou curiosidade: com o dia a dia acompanhando professores, percebeu-se um excelente momento de interação com os alunos, por meio do qual outras questões surgiam como perguntas a serem respondidas, como exemplos de resistência do povo negro, ou mesmo dificuldades do acesso à água nas comunidades, questões religiosas e até mesmo questões com a regularização da terra. Por meio de conceitos ministrados, o espaço é aberto para outras discussões que servem de cenário para a afirmação e empoderamento.

O diálogo estabelecido nas aulas permite aproximar teoria de prática e dimensão da vida social e a escola como ambiente de vivência esclarecida para uma formação ética e humanista, isento de estereótipos e preconceitos.

Gráfico 7 – Expressões do patrimônio cultural afro-brasileiro mais retratados no material escolar

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quanto às expressões do patrimônio mais retratadas, os pesquisados responderam ser as danças (14), seguido de estórias e lendas (13) e festejos religiosos (12), numa apertada diferença de predileção quanto às manifestações culturais por meio das quais os alunos podem acessar o patrimônio afro no contexto da Educação Escolar Quilombola.

As danças faladas basicamente são o tambor de crioula e aquelas que acompanham manifestações das religiões de matrizes afros e para serem ensinadas, normalmente se apoiam nas estórias e lendas ancestrais da comunidade e conseqüentemente nos festejos. Tais expressões, uma vez desconhecidas ou relegadas, contribuem para o reforço do preconceito e exclusão. Por sua vez, essa resposta dos pesquisados demonstra o atendimento à legislação específica no sentido de valorizar e preservar a identidade cultural quilombola. Nos dizeres de Silva e Silva (2020, p. 3)

A escola, nesse contexto, exerce um papel de suma importância, e, como tal, deve garantir que o conhecimento sobre as crenças, rituais, comidas, esportes, festas, dentre outras atividades essenciais à formação cultural de uma nação seja divulgado. Propor atividades capazes de arcar com esse compromisso de entrega do saber cultural afro-brasileiro é primordial e urgente, de forma que os envolvidos possam gozar de seus direitos e deveres, independentemente de sua raça/etnia, posição social, religião e gênero. Todas as culturas enriquecem uma noção, e, dessa forma, precisam ser devidamente valorizadas e propagadas [...].

Em questões de respostas livres para comentários, a pesquisa também procurou obter respostas colaborativas para aferir do público-alvo quais seriam as expressões que

poderiam estar retratadas no material trabalhado em sala de aula, bem como eventuais opiniões acerca das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Várias opiniões foram propostas para serem adotadas como fala e desenvolvimento de projetos no ambiente escolar, a exemplo da culinária, mais eventos da cultura negra e o aspecto arquitetônico de Alcântara; quanto à DCNs, de forma geral, houve o consenso da necessidade de mais materiais pedagógicos a serem adotados bem como mais formação para os educadores.

Essas falas revelam a necessidade de ampliação de diversificadas práticas pedagógicas e conseqüentemente a adoção de outros materiais didáticos que reflitam a diversidade das vivências e tradições culturais. Percebeu-se entre os pesquisados a necessidade também da inclusão da história da cidade, embora se tenha constado a adoção de vários livros paradidáticos nas estantes das escolas que contam detalhes pitorescos da cidade de Alcântara.

Nos relatos acima é notável o esforço dos professores e coordenadores em querer trabalhar outras expressões que se refiram ao à realidade dos alunos quilombolas, como um locus construção e atuação de conhecimentos. A rica culinária trazida pelos ancestrais também foi outro ponto levantado, pois são várias as receitas que ajudam a firmar a afetividade com produtos e fazeres, que afirmasse essa relação de dependência/sustentabilidade com a natureza.

Quadro 9 - Expressões do patrimônio cultural afro-brasileiro que poderiam ser mais retratadas no material

<p>Danças variadas e não só uma Chás e remédios caseiros Culinária Faria mais eventos da cultura negra Falar vivo do povo quilombola nos costumes Histórias em detalhes da escravidão A parte da cultura O romance e as lutas entre os moradores Consciência negra Retratar a cidade Projetos, livros, etc. A cultura regional Outras Quilombolas e indígenas As ruínas, os casarões</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Quanto à avaliação geral sobre acerca da implantação das Diretrizes Nacionais Curriculares, é assente que a despeito dos pesquisados manifestarem relativo conhecimento,

existe uma insatisfação quanto à uma adoção mais enfática, prolongada no tempo e que os professores recebessem mais capacitação acerca do assunto. Acerca dessa capacitação, assim dispõe a DCN número 8:

Art. 55 A profissionalização de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola será realizada, além da formação inicial e continuada, por meio das seguintes ações:

I - reconhecimento e valorização da carreira do magistério mediante acesso por concurso público;

II - garantia das condições de remuneração compatível com sua formação e isonomia salarial;

III - garantia de condições dignas e justas de trabalho e de jornada de trabalho nos termos da Lei.

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino.

§ 2º Os sistemas de ensino podem construir, quando necessário, mediante regime de colaboração, residência docente para os professores que atuam em escolas quilombolas localizadas nas áreas rurais, sendo que a distribuição dos encargos didáticos e da sua carga horária de trabalho deverá levar em consideração essa realidade.

Art. 56 Dada a especificidade das comunidades quilombolas rurais e urbanas do país, estas Diretrizes orientam os sistemas de ensino, em regime de colaboração, e em parceria com instituições de Educação Superior a desenvolver uma política nacional de formação de professores quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 76).

Quadro 10 - Comentários sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

Que foram boas para os quilombolas
Não saberia explicar
Não
Ação importante
Que estivesse mais ênfase no assunto
Mais capacitação para que os professores ficam mais informados
Deveria ser trabalhado o ano letivo inteiro
Mais formação referente ao tema
Deveria ser mais trabalhado nas escolas
Não
Precisamos de mais materiais pedagógicos para trabalharmos mais na educação quilombola
Na questão de melhorias
Deveria ser mais específico
Penso que deveria ser mais trabalhado

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A partir de propostas dialógicas com os pesquisados e aqueles que possuem as competências para adotar as práticas em sala de aula, é possível avançar mais um pouco e

alcançar os objetivos propostos de ampliação do conhecimento proposto, dentro de um arcabouço dinâmico, contínuo para um exercício mais eficaz de direitos.

Como bem lembra Fraga (2018, p. 29),

A proteção de um bem jurídico tal como a educação, envolve consideração de interesses supra-individuais, devendo-se considerar que a sua titularidade não recai apenas sobre indivíduos singulares, mas alcança até mesmo “os interesses de grupos de pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as futuras gerações, que têm direito ao acesso às tradições públicas, preservadas e transmitidas pela ação educacional [...].

Além disso, como aponta Duarte (2007, p. 698) “[...] proposta é de se compreender a função da escola na transmissão de conteúdos sistematizados, mas ancorados no trabalho de conceitos do cotidiano e da realidade imediata dos seus sujeitos [...]”. Arruti (2010, p. 11), por sua vez, faz coro a essa fala quando afirma que,

[...] o processo de escolarização em comunidades quilombolas pressupõe valorizar e validar as diversas formas de vida desses povos, que são constantemente inventadas e reinventadas. Algumas dessas formas de vida são forjadas pela sobrevivência, outras expressam as alegrias, as crenças e a simplicidade da vida. Assim, a escola ao catalizar das comunidades quilombolas as experiências, as vivências, os significados atribuídos as suas representações cotidianas estará fazendo um movimento fundamental para o estabelecimento e fortalecimento de uma política curricular que legitima vozes historicamente negadas/silenciadas [...].

Embora não tenha constado como item no questionário, procurou-se também conferir se o Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento que discorre sobre orientações e métodos que determinam as práticas, atividades e projetos educativos a serem adotados nas escolas quilombolas, de tal forma que “[...] reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideias da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos [...]” (LIBANEO, 2008, p. 357), conforme dispõe o art. 31 da DCN 8:

Art. 31 - O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:
 I – observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
 II – observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
 III – atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
 IV – ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar [...]. (BRASIL, 2012).

Constatou-se que a maioria das escolas adota, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (ANEXO A), disponível ao final deste trabalho, que, recomenda-se, deve ser

produto de uma construção que envolva diversos atores, que poderão imprimir um caráter mais democrático a esse instrumento, como preconiza a o art. 14, da Lei de Diretrizes e Bases:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Tem-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) construído dessa forma pode se tornar um instrumento de oportunizar uma projeção de trabalho fruto da participação do local no qual a escola está inserida, atento às esfericidades que suem dessa interação, como as próprias DCNs preveem quando afirmam que a

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 devem ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p. 42).

As demandas trazidas pelos pesquisados demonstram que existe uma consciência da falta em relação ao já conquistado, o que denota um relativo avanço num cenário que por tanto tempo foi desprezado e esquecido, mas ao mesmo tempo, um anseio por mais e novas conquistas.

5.1.5 Escolas públicas que recebem alunos de origem quilombola em Alcântara - Ensino fundamental

Para o objetivo deste trabalho, qual seja, **conferir se o ensino praticado no currículo das escolas quilombolas está de acordo com o que prevê a Resolução No8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, procedeu-se inicialmente ao levantamento da quantidade de escolas existentes no município¹⁶ que recebem alunos de origem quilombola.

As escolas integram a rede municipal de Ensino de Alcântara, que tem a responsabilidade de manter as instituições e ofertar as vagas aos alunos, de acordo com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases LDB número 9394/96, em seu artigo 11:

¹⁶ Para este trabalho, desconsiderou-se as escolas existentes nos povoados, mantendo-se o foco exclusivamente na sede.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica [...]. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Cabe assim ao Município de Alcântara garantir o direito que está previsto na legislação e as escolas a observância dos ditames leais orientados pela Secretaria Municipal de Educação. Constatou-se que existem atualmente na sede do Município três escolas que oferecem Ensino Infantil e Fundamental até o oitavo ano novo, que atendem alunos de origem quilombola, em consonância com a DCN 8:

Art. 9º A Educação Escolar Quilombola compreende:

I - escolas quilombolas;

II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 6)

Constata-se que está atendido o disposto na Diretriz Curricular Mencionada, pois em todas as escolas existem estudantes oriundos de territórios quilombolas.

a) Escola Municipal Inácio de Viveiros Raposo

Figura 4 - Fachada e lateral da Escola Municipal Inácio de Viveiro Raposo



Fonte: Alencar (2022)

A escola recebeu esse nome em homenagem ao poeta, político jornalista Ignacio de Viveiros, sendo oficialmente inaugurada em 09 de julho de 1997 e sendo reinaugurada em 5 de agosto de 2022, com um total de 358 alunos e 23 professores, distribuídos entre o 6 e o 9 ano do Ensino Fundamental¹⁷.

A estrutura física é adequada e as instalações são dotadas de mobiliário novo, com salas de aula organizadas, carteiras e mesas em bom estado. Da visita, conferimos banheiros para coordenadores, alunos e professores; um pátio grande e a sala dos professores onde ficam armários individuais. Também há computador e impressora, todos em bom estado. A escola recebeu pintura recente e não há sinais de depredação

¹⁷ Informações obtidas em entrevista com os professores e coordenadores da escola.

A escola recebe alunos que moram na própria cidade como também nos povoados próximos. De acordo com a Gestora Escola 1¹⁸, os alunos são, em sua maioria, quilombolas e por ter essa característica, a escola trabalha de forma interdisciplinar com temas relativos ao patrimônio afro-brasileiro nos diversos conteúdos que são ministrados nas séries ofertadas.

Os professores que atuam na escola, de acordo com a gestora 1, também participam do Programa de Formação Continuada em Educação Patrimonial no Estado do Maranhão (PROFEPMA). Em sua dissertação, Silva (2019, p. 56) faz um relato acerca da importância desse Programa para os professores que atuam nas escolas públicas alcantarenses:

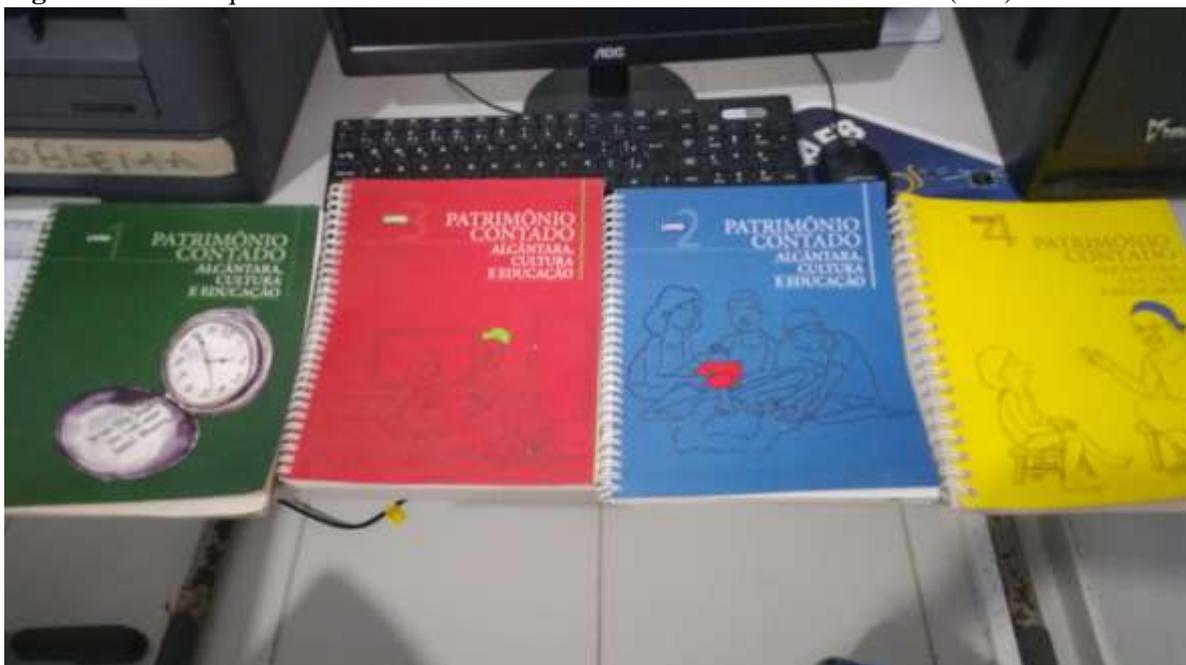
O PROFEPMA foi um programa considerado pioneiro no Brasil no que se refere à formação continuada docente sobre educação patrimonial com grande extensão e os seus idealizadores tinham a intenção de registrar as experiências vividas durante o seu desenvolvimento para servirem de modelo à realização de outros projetos dessa natureza ao nível de Brasil ou de mundo, devendo ocorrer em cidades históricas, com grandes legados culturais [...]. Este programa originou o I Projeto de Extensão: Formação Continuada em Educação Patrimonial no Município de Alcântara-MA. Foi fruto de um convênio entre o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tendo o apoio da Prefeitura Municipal de Alcântara e Cyclone Space [...] uma empresa binacional, fruto de uma parceria estabelecida entre Brasil e Ucrânia, iniciada em 2006, com o objetivo de lançar satélites no espaço por meio do foguete modelo Cyclone4 a partir do Centro de Lançamento de Alcântara (CLA) no Maranhão.

Como material instrutivo, o Programa utilizou-se da coleção *Patrimônio Contado: Alcântara, Cultura e Educação*, que consta de um conjunto de quatro livros que deveriam ser utilizados tanto pelos participantes do PROFEPMA como com os estudantes do Ensino Fundamental. Silva (2019, p. 57), informa que “[...] esta coleção de livros trouxe a narração de aventuras vividas pelos personagens pré-adolescentes Ana, Artur e José, no povoado de Tapuitapera [...]”.

A Gestora 1 informou que mais da metade dos professores que atuam na escola fizeram a referida capacitação, que como já expressei, ancorada no seguinte conjunto de livros que podem ser visualizados na Figura 5, a seguir:

¹⁸ Entrevista concedida dia 25.11.2022 à pesquisadora Katia Alencar.

Figura 5 - Livros que abordam a temática do Patrimônio Cultural de Alcântara (MA)



Fonte: Alencar (2022)

A escola também trabalha com releituras de clássicos da literatura voltadas para a afirmação da identidade negra e do combate ao racismo estruturado conforme ficam evidentes registros fotográficos de trabalhos realizados ao longo do ano, em parceria com representantes da comunidade, em sintonia com o que estabelece o art. 14 da DCN 8, de 2012:

Art. 14 A Educação Escolar Quilombola deve ser acompanhada pela prática constante de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos nas diversas áreas de conhecimento, mediante ações colaborativas entre os sistemas de ensino.

§ 1º As ações colaborativas constantes do caput deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica.

§ 2º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem assegurar, por meio de ações cooperativas, a aquisição e distribuição de livros, obras de referência, literatura infantil e juvenil, materiais didático-pedagógicos e de apoio pedagógico que valorizem e respeitem a história e a cultura local das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, p. 8)

Figura 6 - Releitura da obra “Menina bonita do laço de fita”, da Ana Maria Machado, realizada por alunos do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental da Escola Inácio Viveiros



Fonte: Alencar (2022)

Figura 7 - Material elaborado pelos alunos do 6 ao 9 ano na feira cultural sobre aspectos do patrimônio afro



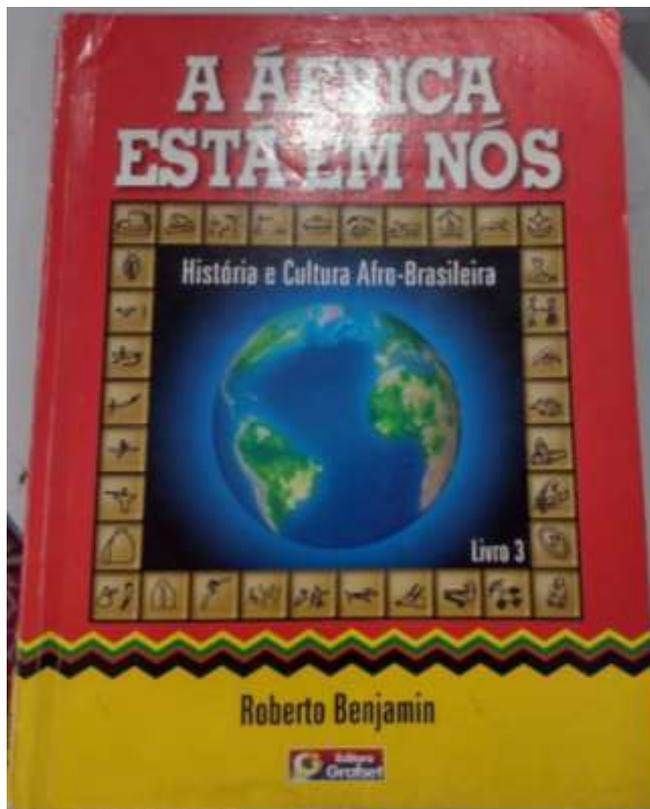
Fonte: Alencar (2022)

Figura 8 - Indumentárias e acessórios de roupas de mulheres negras, trabalhados na disciplina de história com alunos do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental



Fonte: Alencar (2022)

Figura 9 - Livro didático utilizado na disciplina de História, que aborda a História e a Cultura Afro Brasileira.



Fonte: Alencar (2022)

Figura 10 - Quadro com a ordem das aulas

ESCOLA MUNICIPAL INÁCIO DE VIVEIROS RAPOSO
TURNQ: MATUTINO ANO LETIVO 2022
HORÁRIO DE AULA

DIAS DA SEMANA	1º ANO - A	1º ANO - B	1º ANO - C	1º ANO - D	1º ANO - E	1º ANO - F
SEGUNDA-FEIRA PLANEJAMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA	1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A	1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B	1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C	1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D	1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E	1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F
TERÇA-FEIRA PLANEJAMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA	1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A	1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B	1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C	1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D	1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E	1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F
QUARTA-FEIRA PLANEJAMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA	1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A	1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B	1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C	1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D	1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E	1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F
QUINTA-FEIRA PLANEJAMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA	1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A	1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B	1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C	1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D	1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E	1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F
SEXTA-FEIRA PLANEJAMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA	1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A 1º ANO - A	1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B 1º ANO - B	1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C 1º ANO - C	1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D 1º ANO - D	1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E 1º ANO - E	1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F 1º ANO - F

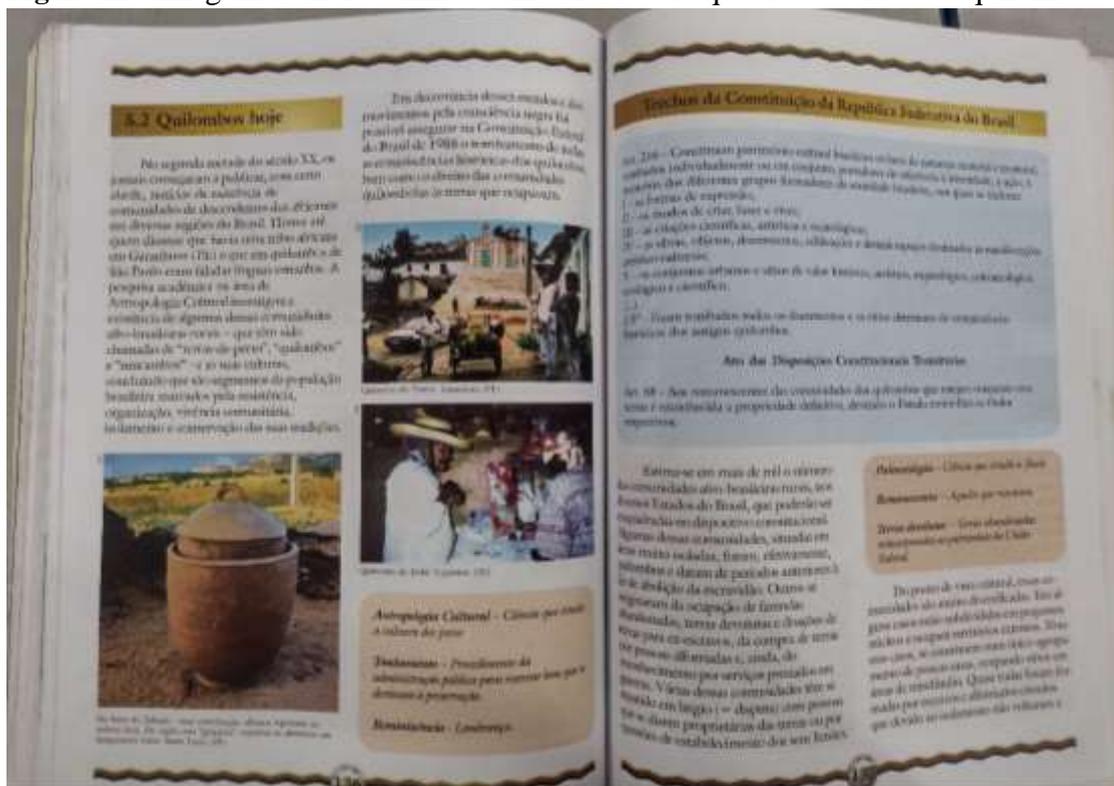
Fonte: Alencar (2022)

Figura 11 - Mural retratando personagens icônicos do patrimônio Afro



Fonte: Alencar (2022)

Figura 12 - Imagem do livro utilizado em sala de aula que trata acerca dos quilombos



Fonte: Alencar (2022)

Ao longo do acompanhamento, percebeu-se que a Escola se preocupa em não apenas fazer eventos esporádicos de valorização do patrimônio afro, mas de forma transdisciplinar, trazer para conhecimento e apropriação os conceitos correlatos. Conforme demonstrado em fotos, tanto o material didático como elementos que enfeitam as salas fazem referências ao patrimônio afro bem como a nomes importantes para o sentimento de valorização do negro. As atividades de fixação do ensino ministrado permeiam os temas das ciências da natureza, artes visuais e despertam a criatividade dos alunos, amoldando-se ao que constata Oliveira e Martins (2014, p. 196): “[...] a educação escolar quilombola tem suas especificidades estéticas e pedagógicas, não podendo estar presa ao que convencionalmente chamamos de educação formal, normal, regular. A escola quilombola é o espaço da organização e interação social, lugar, instrumento e veículo da construção do por vir daquelas pessoas [...]”.

Assim, constatou-se a preocupação e empenho dos estores em proporcionar aos alunos um ambiente de respeito e valorização à diversidade na qual estão inseridos.

b) Unidade Integrada John Kennedy

Figura 13 - Legenda da foto: fachada da Unidade Integrada John Kennedy



Fonte: Alencar (2022)

A escola foi reinaugurada em 10 de agosto de 2022 e oferece educação infantil e do 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental, atendendo 77 alunos e com média de 12 professores. A estrutura física também é considerada adequada, com mobiliário novo e pintura recente. Como atende alunos com idades que variam de 4 a 10 anos, percebe-se que a ambientação é mais propícia para essa faixa etária. Há quadros e carteiras em bom estado, pátio e refeitório para as refeições dos alunos, banheiros para todos e um espaço que abriga secretaria/diretoria, com armários individuais, computador e impressora.

Da mesma forma que a escola anterior, percebeu-se no interior da escola uma série de elementos de valorização da cultura afro e um PPP extremamente organizado para a realização de atividades no calendário escolar que permeia as datas comemoradas no dito calendário escolar comum, mas com um viés em sintonia com as DCNs.

Vale mencionar o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana propõem acerca do que denomina de “sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando as reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros [...]” (BRASIL, 2007, p. 29), que em boa parte, “[...] depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados.” (BRASIL, 2007, p. 29).

Examinando o PPP da escola (ANEXO A), identificou-se a preocupação no engajamento de todos os atores responsáveis para a construção de um espaço de pluralidade e interação de ideias:

Tomando por base os objetivos que a Unidade Integrada Presidente John Kennedy têm no planejamento de suas ações, no processo ensino – aprendizagem, e a responsabilidade social que esta imprime na formação de cidadãos alcantarenses, faz-se necessário a discussão e construção deste plano para que produza ideias e ações que venham nortear todo o seu trabalho, contando com o engajamento de docentes, discentes e demais funcionários da escola, assim como o envolvimento da família e comunidade, pois somente dessa forma, a escola poderá cumprir seu papel de instituição educadora e formadora, a partir da dinâmica: ação – reflexão – avaliação, pois o mundo contemporâneo exige das instituições de educação mais dinamismo e eficácia no seu processo educativo. Sendo assim, a escola não pode se contentar em ser apenas um prédio cheio de gente, mas um ambiente que debata ideias e produza conhecimento e cultura. (UNIDADE INTEGRADA PRESIDENTE JOHN KENNEDY, 2022, p. 7).

Através da pesquisa dos projetos desenvolvidos na escola é possível ver que existe uma intenção deliberada de proporcionar uma pedagogia que valorize a diversidade, dotando os alunos de conteúdos que não apenas combatam a discriminação, mas que valorizem o patrimônio, conforme o PPP também deixa assente:

[...] definimos, de forma coletiva e democrática o subtema “Lendo a minha cidade para construir a minha identidade,” que norteará as atividades planejadas, tanto no Plano de Ação, quanto no Projeto Pedagógico (PP), atendendo as diretrizes propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), o que subsidiará todo o trabalho pedagógico da escola, para sensibilizar os nossos alunos quanto a valorização da sua história, cultura e patrimônio, elementos fundamentais para a construção da sua identidade [...]. (UNIDADE INTEGRADA PRESIDENTE JOHN KENNEDY, 2022, p. 7).

Observa-se assim que o PPP mencionado está em sintonia com o que prevê o art. 31 da DCN 8, de 2012:

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;

II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;

III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;

IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.

Art. 32 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas

§ 1º A construção do projeto político-pedagógico deverá pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola e seu entorno, num processo dialógico que envolva as pessoas da comunidade, as lideranças e as diversas organizações existentes no território.

§ 2º Na realização do diagnóstico e na análise dos dados colhidos sobre a realidade quilombola e seu entorno, o projeto político-pedagógico deverá considerar:

I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;

II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla.

§ 3º A questão da territorialidade, associada ao etnodesenvolvimento e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas deverá orientar todo o processo educativo definido no projeto político-pedagógico.

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais. (BRASIL, 2012, p. 12).

A escola também oferece uma série de conteúdos na sala de aula que fazem interseção com a educação patrimonial afro, que podem ser demonstrados nos seguintes materiais confeccionados pelos alunos bem como livros didáticos e paradidáticos, conforme pode ser observado na Figura 14, a seguir:

Figura 14 - Livros utilizados em diversas disciplinas pelos alunos da Educação Infantil e do 1 ao 5 ano do Ens. Fundamental



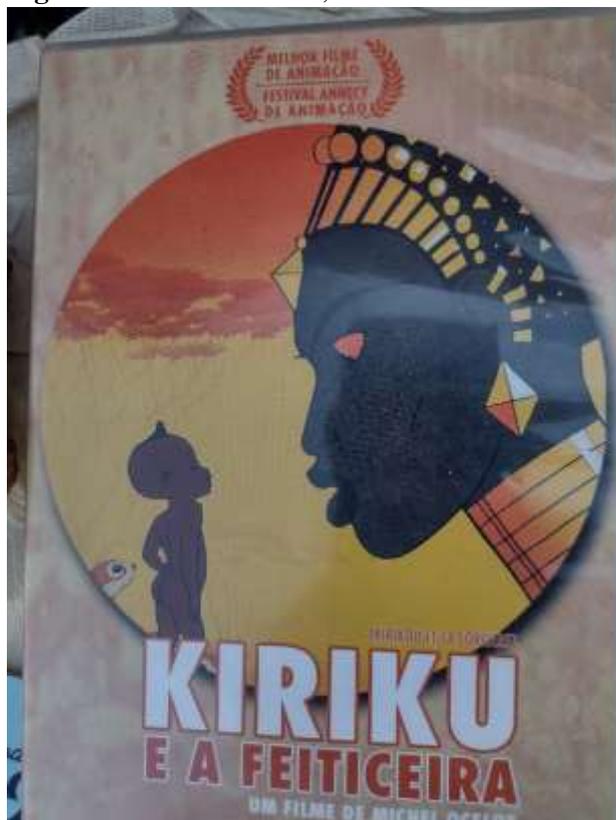
Fonte: Alencar (2022)

Figura 15 - Livros que valorizam a riqueza da culinária e da cultura afro, em linguagem acessível para alunos dessa faixa etária



Fonte: Alencar (2022)

Figura 16 - Filme Kiriku, utilizado em sala de aula



Fonte: Alencar (2022)

Figura 17 - Mural com exposição sobre os monumentos de Alcântara



Fonte: Alencar (2022)

Figura 18 - Trechos do livro “O segredo de Alcântara”, de Liz Renata Lima Dias e Maize Daniela Carvalho Resende, que abordam o rico patrimônio de Alcântara para alunos do Ensino Fundamental



Fonte: Alencar (2022)

Foi possível constatar por meio da pesquisa do PPP e do material trabalhado nessa escola um esforço que leva em conta tanto a valorização do patrimônio afro como da própria cidade, num rico intercâmbio que pode produzir excelentes resultados.

c) Escola Municipal Apolinário Antonio Ribeiro

Figura 19 – Parte externa e interior da escola



Fonte: Alencar (2022)

De acordo com a Gestora 3, a escola foi construída em 1994 e era conhecida como Escola Rural. Ela também informa que por 3 anos e meio, desde 2019, por causa da reforma que a escola passou e em razão da pandemia, as portas estavam fechadas, funcionando a escola de modo remoto. O projeto desenvolvido que tinha interseção com a o patrimônio afro foi o reggae e um trabalho de esclarecimento acerca da consciência negra.

A Gestora 3 informa que já foram trabalhados com os alunos os projetos de tambor de crioula, as danças dos negros e agora em 2022, a questão de reggae. Despertou a curiosidade a questão da escolha da dança como temática a ser desenvolvida por meio desses projetos de consciência negra, ao que foi respondido que se deve em razão de despertar o autoconhecimento do corpo e sentimento de valorização da própria identidade, o que faz evocar Stuart Hall (2009, p. 1), quando este constata:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significa mas coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros.

Ao propagar dessa forma em seu pilar educacional a valorização da identidade do corpo de aluno e em especial, da identidade cultural, a escola colabora para a afirmação dessas pessoas no contexto de suas raízes e história de vida. A Gestora 3 também informa que já participou de diversas formações voltadas para a educação patrimonial afro e que os professores

sempre estão em busca de materiais paradidáticos que reforcem os conteúdos ministrados em sala de aula.

Outra informação interessante é que antes da reforma, a escola tinha uma criação de galinhas que forneciam ovos para a merenda das crianças, o que está em sintonia com o que prevê Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que determina a essa especificidade de ensino:

Art. 12. Os sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, devem implementar, monitorar e garantir um programa institucional de alimentação escolar, o qual deverá ser organizado mediante cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e por meio de convênios entre a sociedade civil e o poder público, com os seguintes objetivos:

I - garantir a alimentação escolar, na forma da Lei e em conformidade com as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;

II - respeitar os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional das comunidades quilombolas;

III - garantir a soberania alimentar assegurando o direito humano à alimentação adequada;

IV - garantir a qualidade biológica, sanitária, nutricional e tecnológica dos alimentos, bem como seu aproveitamento, estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis que respeitem a diversidade cultural e étnico-racial da população;

[...]

Art. 33 O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deve incluir o conhecimento dos processos e hábitos alimentares das comunidades quilombolas por meio de troca e aprendizagem com os próprios moradores e lideranças locais. (BRASIL, 2012, p. 7-12).

Com a pandemia, essa prática foi suspensa, mas com a retomada das aulas presenciais, é meta da coordenação que as práticas agrícolas sustentáveis, conforme preveem as DCNs. A escola funciona nos dois turnos, ofertando educação infantil e do 1 ao 5 ano. Após a reforma realizada, a escola foi reinaugurada em 10 de agosto de 2022 e atualmente conta com 77 alunos e 7 professores.

A estrutura física após a reforma dotou a escola de um espaço maior, com a adição de duas passarelas; as salas de aulas foram forradas, as paredes ganharam azulejos e uma varanda foi construída para amenizar o calor. A Gestora 3 informa que são realizadas visitas constantes aos museus de Alcântara para ter acesso não apenas ao registro da história da cidade, mas do patrimônio afro que é um item muito forte na região, perspectiva que vai ao encontro do Projeto Político Pedagógico da Escola, por sua vez presente no ANEXO F.

Figura 20 – Leenda: apresentação das crianças na culminância sobre danças afro



Fonte: Alencar (2022)

Figura 21 – Aulas realizadas ao ar livre pela escola para interar conhecimento da sala de aula e patrimônio

Fonte: Alencar (2022)



Como demonstrado, a pluralidade que mescla a teoria e a prática em consonância com a DCN 8 oportuniza aos alunos o fortalecimento de sua identidade, como formas de combate à desigualdade e o preconceito ainda existentes no Brasil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando do início deste trabalho, a linha mestra condutora foi perquirir como se dá a disposição do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara que recebem alunos de origem quilombola, em consonância com a Lei Nº 10.639/2003, bem como o Conselho Nacional de Educação por meio do parecer CNE/CP 3/2004 (que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas) e em específico a Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012, objeto deste estudo.

Partiu-se para o campo de pesquisa com a consciência da importância e da valorização que devem conduzir a inserção do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas, levando em consideração a retratação das expressões da Cultura Afro-Brasileira, especialmente dada a riqueza dos modos de fazer, as celebrações, as festividades e outros saberes tradicionais e práticas culturais estruturantes para a identidade, história e memória desta comunidade de origem quilombola, de acordo com o que prevê a DCN 8, de 2012, em seu artigo 7:

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações políticopedagógicas pelos seguintes princípios:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- II - direito à educação pública, gratuita e de qualidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- V - valorização da diversidade étnico-racial;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- VIII - reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais;
- XIX - conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas;
- X - direito ao etnodesenvolvimento entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida;
- XI - superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

XVIII - trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola;
XIX - valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas [...]. (BRASIL, 2012, p. 5).

Infere-se que após esse percurso de pesquisa, as escolas públicas em Alcântara tem empreendido esforços para proporcionar um ensino em consonância com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tomando como referência a Resolução CNE n. 8, de 2012, e que a despeito de questões que ainda precisam de avanços, é preciso reconhecer um esforço coletivo para fazer implementar os preceitos constitucionais e infraconstitucionais que por muito tempo foram negados pelo Estado.

Não se deve olvidar a proposta isolada da pesquisa, que cingiu-se apenas ao território urbano, sem considerar o entorno de dezenas de povoados que possuem escolas que também recebem alunos de origem quilombola, pelas razões já mencionadas na introdução, e em especial pelas dificuldades impostas pela pandemia. Ainda assim, o material compilado pode nortear diversas outras análises que tenham como objetivo a investigação do cotidiano escolar que se encaixem nesse mesmo perfil.

Repise-se que do universo pesquisado, embora o conhecimento acerca das DCNS não seja aprofundado, há uma disposição em ampliar e consolidar as ações já adotadas. Dessa forma, é inconteste, a partir da comparação com o material utilizado como base para a pesquisa, o elogiável esforço na estruturação de um projeto educativo-escolar plural e inclusivo. A pesquisa constatou por meio das práticas relatadas a colaboração de gestores, professores e coordenadores da escola no sentido de dotar a sociedade de pessoas mais esclarecidas e conscientes de seus direitos e com isso, proporcionar uma sociedade com menos injustiça e preconceito, em que quilombolas e não quilombolas possam coexistir de forma respeitosa, areando diversos valores, com respeito às múltiplas identidades.

A título de colaboração nas considerações finais deste trabalho, como práticas a serem sugeridas para que o cenário encontrado possa não apenas ser estabelecido como também melhorado (e em sintonia com os marcos legais analisados), necessário adotar um calendário sistemático de formação de professores que atuam nessas escolas, de forma a lhes oportunizar um aprofundamento teórico das temáticas correlatas à educação escolar quilombola e que lhes permita ainda o acesso a ideias múltiplas de atividades que possam ser desenvolvidas de forma interdisciplinar, bem como outros conceitos de possibilidades pedagógicas para serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

Elemento fundamental de transformação e interação com o ambiente escolar é gestor, o professor e coordenador, isso devido ao protagonismo que ostentam no contexto da

educação quilombola para a adoção e difusão de um ensino isento de preconceitos. Dada a proximidade com os alunos, detém estes personagens uma voz de autoridade para trabalhar questões como a valorização e afirmação da ascendência quilombolas, contribuindo e fomentando a construção de uma identidade positiva e conseqüentemente a desconstrução de conceitos errôneos que por muito tempo inseriram nos livros a inferioridade das pessoas negros.

Imprescindível também uma aproximação maior da escola com a comunidade na qual está inserida para dela aferir importantes conceitos, como por exemplo, através de um trabalho de resgate da memória dos mais antigos com o fito de sistematizar temas a serem conhecidos e valorizados pela comunidade do presente e também pelas gerações futuras. A valorização desse cabedal de narrativas acumuladas nas gerações que já habitaram aquele território pode também colaborar para o reconhecimento de novos espaços como patrimônio cultural.

Também sugere-se uma identificação mais pormenorizada dos estudantes quando do processo de matrículas, com itens mais detalhados a serem respondidos por aqueles, como por exemplo, conhecimentos agrícolas, experiências com práticas culturais, como danças, músicas e lendas; e ainda se na comunidade onde o aluno reside existem pessoas que possam colaborar com a escola no sentido de contribuir com seus conhecimentos acerca de elementos imprescindíveis da vivência quilombola.

Além disso, aproximar entidades da sociedade civil organizada ligadas a movimentos de mobilização pelo reconhecimento, titulação das terras ocupadas pelas comunidades remanescentes de quilombos para dotar o corpo docente e discente de conhecimentos básicos de preservação e afirmação desse direito previsto constitucionalmente para que, em caso de desrespeito e agressão, possam saber a quem procurar dentro do escopo de ferramentas legais de cobrança.

Observa-se que existe um longo caminho a ser percorrido para que se alcance a efetividade de uma escola que vivencie, propague e valorize a realidade cultural na qual está inserida, especificamente para a caracterização da moldura que as Diretrizes Nacionais Curriculares propõem. Ainda assim os resultados aferidos por meio dessa pesquisa confirmam que a identidade quilombola, dentro de seu escopo de dinamicidade e mutabilidade (dada à riqueza ínsita de sua gênese) já conta com apóstolos dedicados que não se furtam de contribuir com sua expansão e fortalecimento nas escolas públicas do município de Alcântara. Meu sincero reconhecimento e aplauso a esses poucos que mesmo em tantas limitações, dizem seu sim a essa causa.

REFERÊNCIAS

ADESKY, Jacques d'. Diversidade, direitos humanos e justiça social. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, São Paulo, v. 79, n. 3, p. 181-191, jul./set. 2013.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poleti, São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ALMEIDA, M. Z. **Plantas medicinais**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5376/1/Plantas_medicinais_3ed_RI.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ANDRÉ, Áurea Bianca Vasconcelos; POLITO, Jessica De Almeida; MARANGONI FILHO, Mário Marangoni. Presença de influência da arquitetura africana na Região de Casa Branca SP. In: Encontro Anual de Iniciação Científica, 20., 2019. **Anais eletrônicos** [...] Engenheiro Coelho, SP: UNASP, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/enaicunaspec2018/134116-PRESENCA-DE-INFLUENCIA-DA-ARQUITETURA-AFRICANA-NA-REGIAO-DE-CASA-BRANCA-SP>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Africanismos no português do Brasil. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 30, n.1/4, p. 7-16, 2010/2011.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 107-142, 2017.

ARRUTI, José Maurício. Quilombos. In: PINHO, Osmundo (org.). **Raça: Perspectivas Antropológicas**. Salvador: ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

ASSUNÇÃO, Mathias R. Quilombos Maranhenses. In: REIS, J. J.; SANTOS, F. S. (ed.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 433-466.

ATHAYDE, Johildo L. de. A importância da história da África negra. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 1, p. 57-67, 1965.

BANDEIRA, Arkley Marques. Aproximações entre a etnografia arqueológica e os modos de fazer na Comunidade Quilombola de Itamatatua, Alcântara – Maranhão. **Revista de Arqueologia Pública**, n. 12, p. 30-46, 2018.

BARROS, Zelinda dos Santos. Ensino de história e cultura afro-brasileiras nas escolas: rumo ao desvinculamento epistêmico. **Revista da ABPN**, v. 7, n. 15, p. 69- 91, nov. 2014/fev. 2015.

BARZANO, M. A. L.; SAMPAIO, M. C. de J.; MELO, A. C. Diálogos entre as escolas e os saberes das comunidades quilombolas: a descolonização/decolonização do currículo a partir

da Lei No 10.639/2003. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 17, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19412>. Acesso em: 09 nov. 2022.

BASTOS, Rafael José de Menezes. A “**origem do samba**” como invenção do Brasil (Por que as canções têm música?). [S.l.]: Anpocs, 1996. 18 p. Disponível em: http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/rbcs31_09.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva *et al.* **Educação infantil, igualdade racial diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: CEERT, 2011.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRAGA, Yara Maria Rosendo de Oliveira. **Território étnico: conflitos territoriais em Alcântara, Maranhão**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional) – Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, SP, 2011. Disponível em: <https://seppirhomologa.c3sl.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2959/Conflitos%20territoriais%20em%20Alcantara.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Estudos das Relações Étnico-Raciais. **Diretrizes Nacionais Operacionais para Qualidade das Escolas Quilombolas**. Brasília, DF: MEC, CNE, 2020. 53 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/147491-texto-referencia-diretrizes-operacionais-para-qualidade-das-escolas-quilombolas-1/file>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, MEC, 2004. 2 p. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE, MEC, 2010. 18 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Educação Quilombola - Materiais Publicados**. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/321-programas-e-aco-es-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12400-educacao-quilombola-materiais-publicados>. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília: MEC – SECADI, 2006. 364 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: CNE – MEC – SECADI, 2013. 480 p.

BRASIL. 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**. Brasília, DF: MEC, CNE, 2004. 21 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 170 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005a. 476 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no 10.639/03**. Brasília, DF: MEC; SECADI, 2005b. 236 p.

BRASIL. **Programa Brasil Quilombola**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/igualdade-etnico-racial/acoes-e-programas/programa-brasil-quilombola>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

CAMPOS, L. R. Uma cartografia social e educativa na formação continuada de professores da educação escolar quilombola em Salvaterra-PA. **RELPE: Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 183-195, 2022. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/relpe/article/view/14796>. Acesso em: 11 dez. 2022.

CAVALCANTI, M.; FONSECA, M. **Patrimônio Imaterial no Brasil: Legislação e Políticas Estaduais**. Brasília: UNESCO; Educarte, 2008.

CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 128, p. 63-69, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12974>. Acesso em: 03 dez. 2022.

CONDE, Pedro. Ruínas augustas. **O Imparcial**, São Luís, n. 78, p. 1-16, 1927. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=107670_02&pagfis=33700&url=http://memoria.bn.br/docreader. Acesso em: 12 dez. 2022.

COORDENAÇÃO NACIONAL DE ARTICULAÇÃO DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS QUILOMBOLAS. **Nossa história**. Brasília, DF: CONAQ, 2022. Disponível em: <http://conaq.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 03 dez. 2022.

CUNHA, Patrícia. Maranhão é o terceiro estado com maior número de quilombolas. **O Imparcial**, São Luís, p. 1-2, abr. 2020. Disponível em: <https://oimparcial.com.br/cidades/2020/04/maranhao-e-o-terceiro-estado-com-maior-numero-de-quilombolas/>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação Escolar Quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 35, n. 74, p. 193-211, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62715>. Acesso em: 29 nov. 2022.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. **Um olhar sobre as propostas de educação escolar quilombola no Brasil a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos estaduais**. 2018. 112 f. Relatório (Pós-Doutoramento) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá. Macapá: PPGED/UNIFAP, 2018.

DAMASCENO, Victor Guidi. **Negro Nagô: Centro Cultural Afro Brasileiro**. 2018. 144 f. Monografia (Especialização em Arquitetura e Urbanismo) - Departamento de Arquitetura da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Tumbeiro**. [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/tumbeiro>. Acesso em: 04 jun. 2022.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. [Brasília, DF: FCP], 2022. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Cultura afro-brasileira: como trabalhar em sala de aula?** São Paulo: [s.n.], 2021a. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/cultura-afro-brasileira/>. Acesso em 11 nov. 2022.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA. **Escola para Todos: promovendo uma educação antirracista: planos de aula comentados**. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2021b. 277 p. Disponível em: https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/wp-content/uploads/pdfs/FL_0032_21%20ESCOLAS_CONECTADAS%20Interativo%20Alta.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GUIMARAES, Juca. Patrimônio histórico: como reconhecer e exaltar a cultura afro-brasileira. **Nova Escola**, São Paulo, p. 1-3, nov. 2020. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/213/celebre-os-patrimonios-culturais-afro-brasileiros/conteudo/19916>. Acesso em: 13 nov. 2022.

GUIMARÃES, M. R. A.; MAGNANI, L. H.; LEMES, A. F. G. A Educação escolar quilombola e o ensino de Ciências: reflexões teóricas a partir de um relato de experiência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, n. 7, p. e12543, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e12543>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GUTERRES, Ione da Silva *et al.* Educação infantil escolar quilombola: uma história de luta, resistência e direito à educação de crianças pequenas em Vargem Grande-MA. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, [S.l.], v. 5, n. 18, p. e11969, 2019. Disponível em: <http://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/11969>. Acesso em: 22 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Alcântara (MA)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/alcantara.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: INEP, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2022.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

LACERDA, Eva Alves. **A arte Afro-Brasileira no livro didático**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Eva%20Lacerda.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

LEITE, Ilka Boaventura. O Projeto Político Quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, 2008.

LEITE, R. F. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 539-551, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 05 dez. 2022.

LIMA, Alessandra Rodrigues. **Patrimônio Cultural Afro-brasileiro**: as narrativas produzidas pelo Iphan a partir da ação patrimonial. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2012.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3732>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer Nº 212/2020**. Diretrizes Estaduais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola no Sistema Estadual de Educação do Maranhão. São Luís: CEE, 2020. 32 p. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/08/PARECER-212-2020.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

MARQUES, A. R. *et al.* A. Aspectos da paisagem cultural da beirada de Alcântara potencializada pela educação ambiental. **Geografia em Questão**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/geoemquestao/article/view/19343>. Acesso em: 30 dez. 2022.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-ásia**, Salvador, n. 14, 1983.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **CULTURA EM MOVIMENTO**: Matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Solo Negro, 2008.

NOBERTO, Antônio. **França Equinocial**: uma história de 400 anos. São Luís: UNIGRAF, 2012.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Bessa. Pedagogias da diversalidade. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, v. 1, p. 61-85, jan./jun. 2019.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTINS, Rosemary. Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. **Poiésis**, Unisul, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 189-202, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. Cultura afro-brasileira e políticas de patrimônio no Brasil: um convite ao tema. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 7., 2018. **Anais eletrônicos** [...] Rio de Janeiro: UNIRIO, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/VIIconinter2018/112810-CULTURA-AFRO-BRASILEIRA-E-POLITICAS-DE-PATRIMONIO-NO-BRASIL--UM-CONVITE-AO-TEMA>. Acesso em: 19 nov. 2022.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PAIN, Rodrigo de Souza A educação decolonial e avaliação escolar: a importância desse diálogo. **Cadernos de estudos culturais**, v. 1, Campo Grande, p. 105-118, 2019.

PASSOS, J. C.; NASCIMENTO, T. T.; NOGUEIRA, J. C. O patrimônio cultural afrobrasileiro: São José, um estudo de caso. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 57, p. 195-214, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010321862016000100195&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 set. 2022.

PEREIRA, F. S. A invenção dos direitos e a racialização dos patrimônios: a Constituição de 1988 e a desconstrução do monolito monocultural da nação. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 01-3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11226>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PFLUEGER, G. S. Alcântara-Maranhão: de Tapuitapera à Base Espacial. **Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 15, 2019. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgau/article/view/2018.2.Pflueger>. Acesso em: 07 jan. 2023.

PINHO, Vilma Aparecida de; PINTO, Fábio Coelho. Educação escolar quilombola: uma reflexão no contexto da educação para as relações étnico-raciais. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana (SE), v. 30, n. 01, p. 113-129, jul./dez. 2019.

PRADO, Regina. **Todo ano tem**: as festas na estrutura social camponesa. São Luís: EDUFMA, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, Liana Maria. Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais. **Cadernos De História**, v. 8, n. 10, 2006.

RIBEIRO, L. M. P. Negros islâmicos no Brasil escravocrata. **Cadernos CERU**, v. 22, n. 1, p. 287-304, 2011.

ROCHA, Raryson Maciel. A construção da lei nº 9.394/96: trajetória e impasses políticos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017. **Anais eletrônicos [...]** Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35062>. Acesso em: 13 jan. 2022.

RUFINO, Joel. Culturas negras: civilização brasileira. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, IPHAN/MinC, 1997. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/04%20a%2009.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, Mauro Augusto dos; ROCHA, Islane Archanjo. O conceito de território quilombola a partir de uma imbricação de identidade étnico-territorial. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, ano 14, v. 14, n. 2, p. 1-17, 2017.

SCHWEITZER, Josiane. O patrimônio cultural na sala de aula e as possibilidades de construções de abordagens decoloniais nas aulas de história da educação básica. In: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 11., 2020. **Anais eletrônicos** [...] Belém: EPEH, 2020. p. 1-10. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605045559_ARQUIVO_13ee974a66ee64c12b27044666231531.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

SILVA, Geová Alves da. SILVA, Geovan João Alves da. Identificando a cultura afro-brasileira e africana: Patrimônio imaterial e patrimônio material. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, ed. 6, v. 4, p. 64-72, jun. 2020.

SILVA, J. B.; MENEZES, A. de A. (2022). Educação escolar quilombola: do silenciamento à emancipação. **Filosofia E Educação**, v. 14, n. 1, p. 240-258, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8664170>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SILVA, Maria Roseane Galvão da. **Formação da identidade docente na perspectiva da educação escolar quilombola**: por uma escola diferenciada. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia - Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SILVA, Robson Heinzen. **Acesso dos afrodescendentes ao sistema educacional**: notas a partir dos percursos históricos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2015. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/3596/1/110257_Robson.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

SOUSA, Irany Gomes Souza de; SANTOS, Alípio Felipe Monteiro dos; BANDEIRA, Arkley Marques. O ensino de história e cultura afro-brasileira no maranhão: algumas considerações sobre a relação da educação quilombola e a formação inicial e continuada. **Humanidades & Inovação**, Dossiê Educação formal e não formal, cultura e currículo II, v. 7, n. 7, p. 140-155, 2020.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 04 dez. 2022.

SOUSA, Ricardo Costa de; LIMA, Marisvaldo Silva. Africanidades presentes em patrimônios da cultura material e imaterial em Alcântara/MA. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, SC, v. 32, n. 51, p. 10-19, dez. 2019.

SOUZA, Janyne Barbosa de; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/ES, v. 11, n. 18, p. 177-197, jan./abr. 2015.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

TRECCANI, Girolamo Domenico. Os diferentes caminhos para o resgate dos territórios quilombolas: territórios quilombolas, reconhecimento e titulação das terras. **Boletim Informativo do NUER**, v. 2, n. 2, p. 111-121, 2005.

UNESCO. **Coleção história geral da África**: edição em português. Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2010. 16 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190257>. Acesso em: 12 nov. 2022.

UNESCO. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes curriculares Nacionais da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC/MJ/SEPPIR, 2008.

UNIDADE DE INTEGRADA PRESIDENTE JOHN KENNEDY. **Plano de Ação**. Alcântara, MA: [s.n.], 2022. 25 p.

VIVEIROS, Jerônimo de. **Alcântara no seu passado econômico, social e político**. 3. ed. São Luís: AML, Alumar, 1999.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o Ensino da História da África no Brasil. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: MEC-SECAD, 2005, pp. 134-142.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro de entrevista semiestruturada da pesquisa “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em Alcântara - Maranhão: análise de sua implementação quanto ao acesso ao patrimônio cultural afro-brasileira no currículo das escolas públicas em Alcântara” a ser aplicada aos coordenadores e professores das escolas públicas que possuem entre alunos pessoas quilombolas, em Alcântara.

CORDENADORES/PROFESSORES

1 DADOS DO PROFESSOR/COORDENADOR:

Bairro/povoado: _____

Descrição de Atividades que exerce _____

a) Há quanto tempo atua nessa escola/instituição? _____

b) Qual disciplina leciona? _____

c) Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

- conheço um pouco
- conheço muito
- desconheço totalmente

d) Em caso afirmativo, de que forma a escola cumpre o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola quanto ao acesso ao patrimônio cultural afro-brasileira?

Cartazes Aulas expositivas Trabalhos Eventos Outros

e) Quais expressões do patrimônio cultural afro-brasileiro são mais retratadas no material escolar?

- Danças
- Estórias e lendas
- Festejos religiosos
- Outros: _____

f) Na sua visão, quais expressões do patrimônio cultural afro-brasileiro poderiam ser mais retratadas no material escolar? _____

G) Gostaria de comentar alguma coisa a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? _____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CULTURA E SOCIEDADE
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CULTURA E SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a),

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa: “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em Alcântara - Maranhão: análise de sua implementação quanto ao acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara” sob a responsabilidade da pesquisadora KATIA DO PERPETUO SOCORRO VIANA SANTOS DE ALENCAR, mestranda no programa de Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão, sob a orientação da docente Doutora KLAUTENYS GUEDES CUTRIM.

A pesquisa objetiva identificar e analisar o acesso ao patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas em Alcântara, com o foco nos processos de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola nas escolas que recebem estudantes quilombolas em Alcântara, Maranhão, tomando como referência a Resolução CNE n. 8, de 2012.

Sua participação nessa pesquisa é opcional e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada que será realizada através da aplicação de um questionário, de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista será gravada com o intuito de garantir a integridade das informações prestadas ou de dirimir dúvidas durante a análise dos dados. Você poderá desistir em qualquer fase da pesquisa, retirando seu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com o pesquisador, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida. Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa não possui fins lucrativos.

Alguns riscos, na ordem de fatores emocionais ou psicológicos, podem ocorrer com a aplicação da entrevista: constrangimentos, sentimento de receio, medo de exposição, cansaço ou aborrecimento, etc. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência destes fenômenos, contando com a formação teórico-prática do pesquisador na área. Assim como fica garantida a total guarda da identidade profissional do entrevistado, sendo que o seu nome não aparecerá em qualquer momento da pesquisa e a não obrigatoriedade de atribuir respostas às questões lhes causem constrangimento ou exposição.

Ademais, garantimos que apenas o pesquisador terá acesso aos dados pessoais e informações prestadas. Assim, todos os dados coletados terão caráter sigiloso e não serão divulgados com o nome dos entrevistados, assegurando privacidade, proteção da imagem e o uso das informações prestadas com vistas a lhe causar prejuízos.

O benefício que você terá acesso a partir de sua participação neste estudo de forma totalmente gratuita, será a estruturação da pesquisa em dissertação, em formato digital, na qual teremos a satisfação de disponibilizar uma cópia. Será garantido a você, caso se faça necessário, o ressarcimento das despesas geradas ao vir participar da pesquisa, assim como o direito à garantia de assistência e de indenização, no caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Caso queira, em qualquer fase da pesquisa, obter informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador

responsável no endereço: rua Munim, bloco 6b, apartamento 103, Condomínio Gran Village Vinhais 1, E-mail: katiasantosalencar@gmail.com fone: (98) 999758951. O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar reclamações e críticas em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Av. dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7. UF: MA Município: São Luís. CEP: 65.080-040.

Este Termo de Consentimento e Livre Esclarecido está sendo emitido em duas vias, ambas assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pela pesquisadora responsável e pelo (a) Sr (a), ficando uma via com cada um de nós.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data _____, ____/____/_____

Pesquisador Responsável Participante

**APÊNDICE C - REGISTROS DE TRABALHOS REALIZADOS PELAS ESCOLAS
MUNICIPAIS DE ALCÂNTARA NOS ANOS 2021/2022**



ALCANTARA DE NOVEMBRO DE 2020

ALICIA FERREIRA DA SILVA

DIA DA MÚSICA



VAMOS CANTAR O REFRÃO DA MÚSICA "NEGRO NAGÔ"

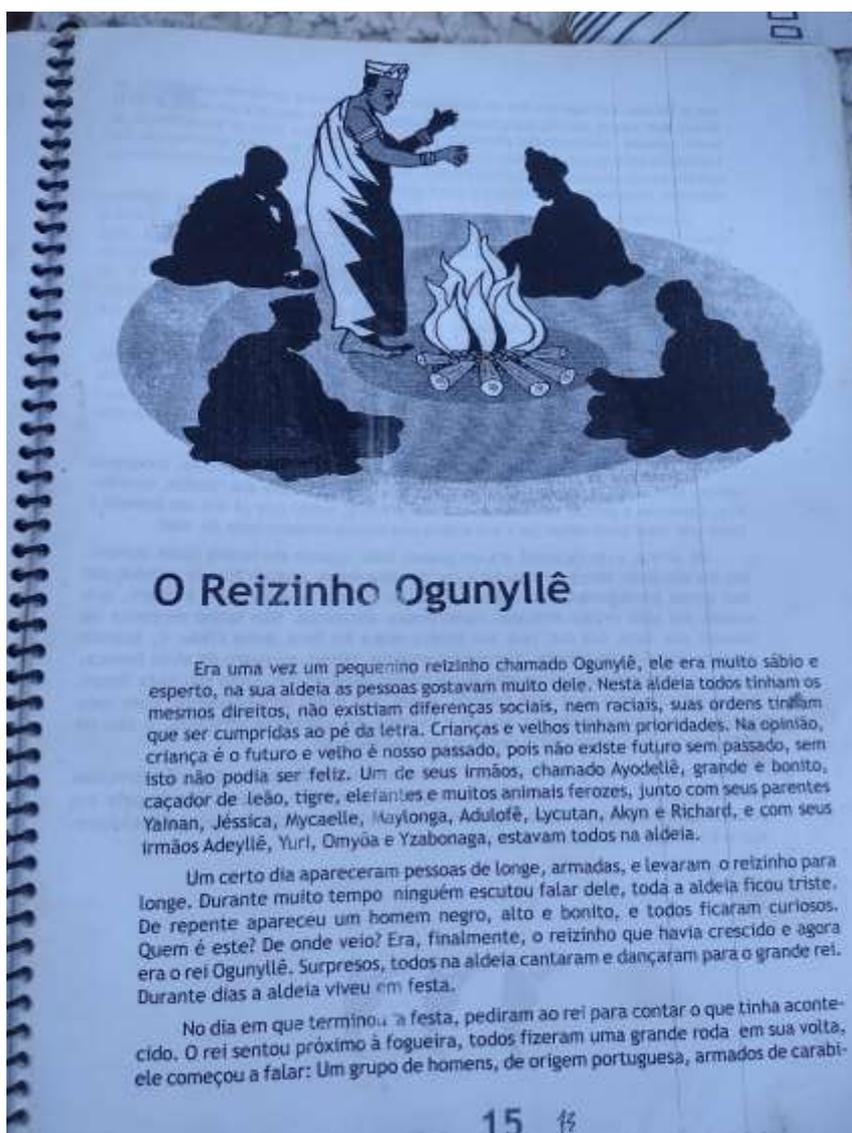
DANÇA AÍ, NEGRO NAGÔ
DANÇA AÍ, NEGRO NAGÔ
DANÇA AÍ, NEGRO NAGÔ
DANÇA AÍ, NEGRO NAGÔ

QUANTAS VEZES APARECE A PALAVRA NEGRO?

ESCREVA UM NOME DE OUTRA MÚSICA QUE VOCÊ CONHECE.

BITO DE S. LUSPATO





ALCANTARA DE NOVEMBRO DE 2020

ELICIA FERREIRA LANTAS

DIA DA MÚSICA



VAMOS CANTAR O REFRAO DA MUSICA "NEGRO NAGÔ"

DANÇA AÍ, NEGRO NAGÔ
DANÇA AÍ, NEGRO NAGÔ
DANÇA AÍ, NEGRO NAGÔ
DANÇA AÍ, NEGRO NAGÔ

QUANTAS VEZES APARECE A PALAVRA NEGRO ?

ESCREVA UM NOME DE OUTRA MUSICA QUE VOCÊ CONHECE.

BITIS DO SEULORRATO

Culinária



arroz de ervas

caçabo



Música e movimento



samba

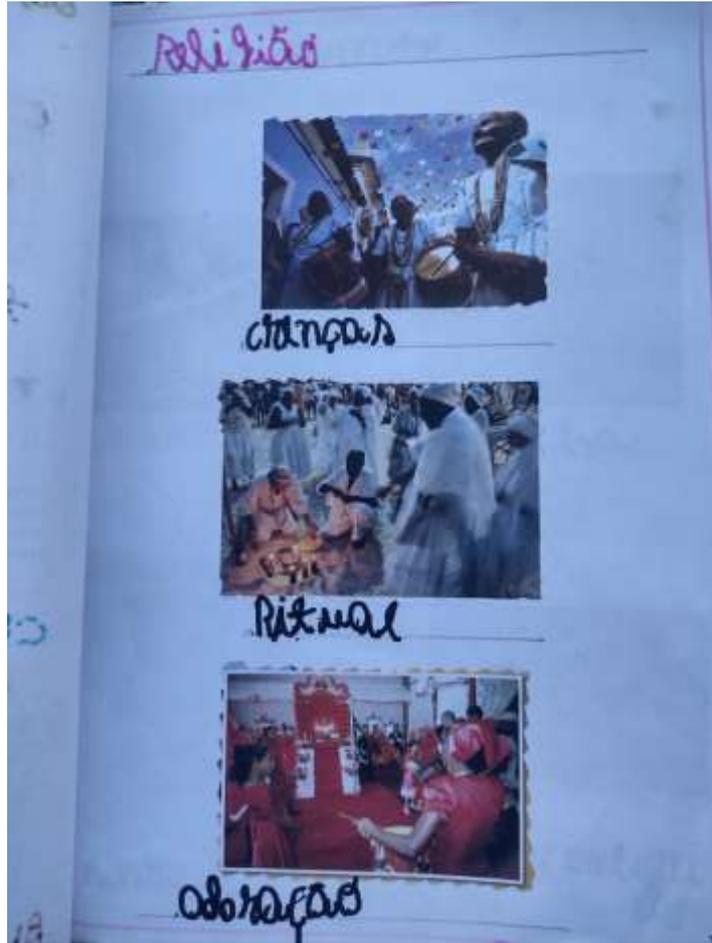


capoeira

Instrumentos musicais



Berimbau



ANEXOS

ANEXO A - TRECHOS DO PLANO DE AÇÃO DA UNIDADE INTERADA PRESIDENTE JON KENNEDY



4. JUSTIFICATIVA

Tomando por base os objetivos que a **Unidade Integrada Presidente John Kennedy** têm no planejamento de suas ações, no processo ensino – aprendizagem, e a responsabilidade social que está imprimindo na formação de cidadãos alcantarenses, faz-se necessário a discussão e construção deste plano para que produza ideias e ações que venham nortear todo o seu trabalho, contando com o engajamento de docentes, discentes e demais funcionários da escola, assim como o envolvimento da família e comunidade, pois somente dessa forma, a escola poderá cumprir seu papel de instituição educadora e formadora, a partir da dinâmica: **ação – reflexão – avaliação**, pois o mundo contemporâneo exige das instituições de educação mais dinamismo e eficácia no seu processo educativo. Sendo assim, a escola não pode se contentar em ser apenas um prédio cheio de gente, mas um ambiente que debata ideias e produza conhecimento e cultura.

Baseado no tema geral proposto pela Secretaria Municipal de Educação "**Alcântara: lendo a História e escrevendo futuro**," definimos, de forma coletiva e democrática o subtema "**Lendo a minha cidade para construir a minha identidade**," que norteará as atividades planejadas, tanto no Plano de Ação, quanto no Projeto Pedagógico (PP), atendendo as diretrizes propostas na **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** e no **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)**, o que subsidiará todo o trabalho pedagógico da escola, para sensibilizar os nossos alunos quanto a valorização da sua história, cultura e patrimônio, elementos fundamentais para a construção da sua identidade.

Neste momento de pandemia, precisamos nos adequar às novas práticas pedagógicas, o que vem produzir grandes desafios para a escola e famílias. Mas apesar dos obstáculos, os nossos objetivos e metas precisam estar alinhados a uma educação de qualidade. Por esse motivo, não podemos perder de vista o nosso compromisso como profissionais da educação, sempre pautando nosso trabalho na eficiência de oferecermos melhor atenção e apoio aos estudantes, atentando para a preservação de sua saúde e qualidade de vida. Sendo assim, para o início do ano letivo de 2022, provavelmente, até o final de março, obedecendo o **Decreto nº 59, de 12 de janeiro de 2022, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do coronavírus (covid-19), variante ômicron e delta, influenza H3N2**, ainda será adotado a modalidade de Ensino Remoto. Neste sentido, a escola adotará, em seu funcionamento, algumas medidas e procedimentos para se adequar a atual realidade pandêmica.

7. PLANO DE AÇÃO

PERÍODO/EVENTOS	AÇÃO/METODOLOGIAS	OBJETIVOS	ENVOLVIDOS
JANEIRO 18 a 21 Matriculas e Rematriculadas.	Realização das matrículas e rematrículas para o ano letivo/2022.	Captar novos alunos para a escolas e garantir a permanência dos já matriculados para o ano letivo/2022.	Escola; Família; SEMED.
FEVEREIRO (01 a 04/02) Jornada Pedagógica	Realização da Jornada Pedagógica, com encontro presencial de professores e demais funcionários da escola.	Discutir sobre os objetivos, ações e metas para 2022.	Escola; SEMED.
03/02 (Qui.) Avaliação do Plano de Ação da Escola.	Avaliação do Plano de Ação da Escola, a partir da discussão democrática.	Avaliar as ações planejadas, para discutir sobre as contribuições do Plano e o que precisa ser redimensionado para 2022	Escola; SEMED.
03 e 04/02 (Qui./Sex.) Avaliação do PP	Avaliação do PP com a participação dos profissionais da escola.	Avaliar metas e objetivos do PP da escola, para verificar os pontos positivos, assim como os que precisam ser redimensionados para 2022.	Escola; SEMED.
14/02 (Seg.) Início do Ano Letivo. (de forma remota)	Acolhida dos pais e entrega das atividades remotas.	Receber, na escola, os pais e responsáveis para a entrega das atividades remotas dos estudantes, da 1ª Quinzena.	Escola; Pais/Responsáveis.
2022 Projeto Leiturar	Implementação do Projeto de Leitura "Leiturar," com diagnóstico do nível de leitura dos estudantes; rodas de leitura; leitura oral; produção de textos; leitura interclasse; implementação da sacola viajante; conto e reconto de histórias.	Implementar atividades e metodologias, para estimular nos estudantes o hábito pela leitura, assim como superar dificuldades na escrita, para elevar a proficiência em leitura.	Escola; SEMED; Família; Clube de Leitura; Biblioteca Municipal; Casa Histórica.



2022 Planejamento das Atividades.	Realização do Planejamento Bimestral da Escola, com a participação dos professores, gestoras escolares e gestora de Ensino Fundamental dos anos iniciais.	Planejar, de forma coletiva e democrática, as atividades, ações e eventos a serem realizadas pela escola, para cada bimestre letivo.	Escola; Gestora de Ens. Fundamental; Profissionais da SRMF; Gestor de Ed. Patrimonial; Gestora de Edu. Quilombola.
2022 Criação do Jornal da Escola	Criação e publicação do Jornal "Fala John", para divulgar suas atividades.	Divulgar, para a comunidade, as atividades organizadas e realizadas pela escola.	Escola; SEMED; Biblioteca Municipal; Clube da leitura.
2022 Execução dos Hinos Cívicos.	Execução dos hinos cívicos, no ambiente escolar.	Executar os hinos cívicos, às segundas e sextas-feiras, para estimular o civismo nos alunos.	Escola.
2022 Momento de Oração do Pai Nosso.	Oração do Pai Nosso, no cotidiano da escola.	Orar, diariamente, o Pai Nosso, nos dois turnos, buscando incentivar a questão religiosa nos alunos.	Escola.
2022 Torneios Esportivos Interclasse.	Organização e realização de torneios esportivos interclasse (futebol, vôlei, basquete, futsal), assim como de brincadeiras infantis.	Promover práticas esportivas na escola, para estimular a convivência e a competitividade saudáveis, assim como a promoção da saúde.	Escola; SEMED; Família; Secretaria da Juventude.
27/02 (Dom.) Dia do Livro Didático	Leitura e interpretação de texto sobre a importância do livro didático nos estudos; exibição de um vídeo curto sobre o tema, nos grupos de WhatsApp das turmas.	Reforçar a importância da utilização do livro didático para auxiliar nos temas trabalhados no espaço escolar.	Professores; Alunos; Família.
MARÇO 08/03 (Ter.) Dia Internacional da Mulher.	Propor nas atividades remotas, a leitura e interpretação de texto (poesia, parlenda, música); produção de texto, desenhos, pinturas sobre o papel da mulher na sociedade.	Celebrar a importância da mulher como mãe, avó, professora, operacional, merendeira, diretora, na sociedade em que vivemos.	Escola; Família; SEMED; SEMAS.

14/03 (Seg.) Dia Nacional da Poesia.	Aula expositiva sobre noções do que é poesia; Organização de grupos de leitura e de recitais e produção de poesia pelos estudantes.	Aproximar os estudantes da poesia, através da sua leitura, recitação e produção.	Professores; Alunos; Clube da Leitura; Biblioteca Municipal.
21/03 (Seg.) Dia Internacional contra a discriminação racial.	Roda de conversa para reflexão sobre questões ligadas ao racismo e a tolerância.	Discutir e refletir sobre o problema do racismo e da discriminação racial.	Professores; Alunos; SEMAS.
21/03 (Seg.) Dia Internacional da Síndrome de Dow.	Roda de Conversa com as profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais e da SEMAS.	Sensibilizar os alunos para a importância da inclusão e da busca pelas mesmas oportunidades educacionais, sociais e profissionais dos portadores dessa condição.	Escola; Família; SEMED; SEMAS; Profissionais da SRMF.
22/03 (Ter.) Dia Mundial da Água.	Organização de roda de conversa; panfletagem, visita às fontes e palestra com profissionais da Secretaria de Meio Ambiente.	Estimular a consciência ecológica nos estudantes.	Escola; Sec. de Meio Ambiente; Família.
ABRIL 02/04 (Sáb.) Dia de Sensibilização do Autismo.	Propor, nas atividades remotas, leitura e interpretação de textos sobre respeito e convivência com crianças autistas; postar um vídeo curto sobre crianças autista, no WhatsApp da turma.	Informar e sensibilizar os alunos para reduzir a discriminação e o preconceito, tanto dentro do espaço escolar, quanto fora dele, contra os indivíduos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) .	Escola; Família; SEMED; Profissionais da SRMF; SEMAS.
17/04 (Dom.) Páscoa	Culminância do Projeto Páscoa Viva.	Sensibilizar os alunos sobre o verdadeiro sentido da páscoa, para que vivam a sua experiência, através de várias expressões artísticas.	Escola; Família; SEMED; Escola de Música.
18/04 (Seg.) Dia Nacional do Livro Infantil.	Culminância da Ação: Livro, Um Bom Companheiro, recital de poesias; conto e recanto de histórias; apresentações teatrais e musical; produção de	Despertar o gosto e prazer pela leitura, e entendendo a sua relação com as manifestações artísticas.	Escola; Família SEMED Clube da Leitura;

16/10 Dia Mundial da Alimentação.	Palestra com os profissionais do PSE sobre hábitos alimentares saudáveis, alertando alunos, pais, responsáveis sobre os perigos do abuso de alimentos industrializados, para a saúde.		Escola; SEMED; SEMUS; Secret. de Meio Ambiente; Secret. de Agricultura.
29/10 (Sáb.) Dia Nacional do Livro	Sessão de leitura em sala de aula; Produção de textos, a partir da leitura de livros; Produção de desenhos, a partir das histórias dos livros lidos.	Incentivar nos alunos o gosto pela leitura, explorando a oralidade, assim como a escrita.	Professores; Alunos; Clube da Leitura.
NOVEMBRO 20 a 25/11 (Dom. a Sex.) Semana da Consciência Negra.	Culminância do Projeto "Minha Cor Minha Identidade".	Discutir e refletir sobre a valorização da cultura afro-brasileira, racismo e tolerância.	Escola; Família; SEMED; SEMAS.
22/11 Dia Mundial da Música	Apresentação, pelos alunos, de danças afro-brasileiras; coreografias religiosas; apresentações musicais com apoio da escola de música de Alcântara.	Reconhecer a importância da presença da música na nossa vida, vivenciando-a como forma de arte.	Escola; Família; SEMED; Escola de Música; Secretaria de Cultura.
DEZEMBRO 05 a 09/12 (Seg. a Sext.) Projeto Natal em Nós	Campanha Com-partilhar: Doação de alimentos para pessoas carentes. Projeto Natal em Nós: Apresentação de música, teatro, dança sobre temas natalinos.	Despertar nos estudantes o desejo de compartilhar e o sentimento de solidariedade. Sensibilizar o aluno para a importância da celebração do natal, como símbolo de fraternidade, amor, solidariedade e esperança.	Escola; SEMED; Família; Escola de Música; Comunidade.
09/12 (Sex.) EspoKennedy/2022	ExpoKennedy/2022: Exposição de trabalhos dos alunos sobre a cultura alcantareense.	Incentivar a valorização e o reconhecimento da cultura de Alcântara pelos alunos.	Escola; SEMED; Sec. de Cultura; Museus;

ANEXO B - FOLHA DE ROSTO DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

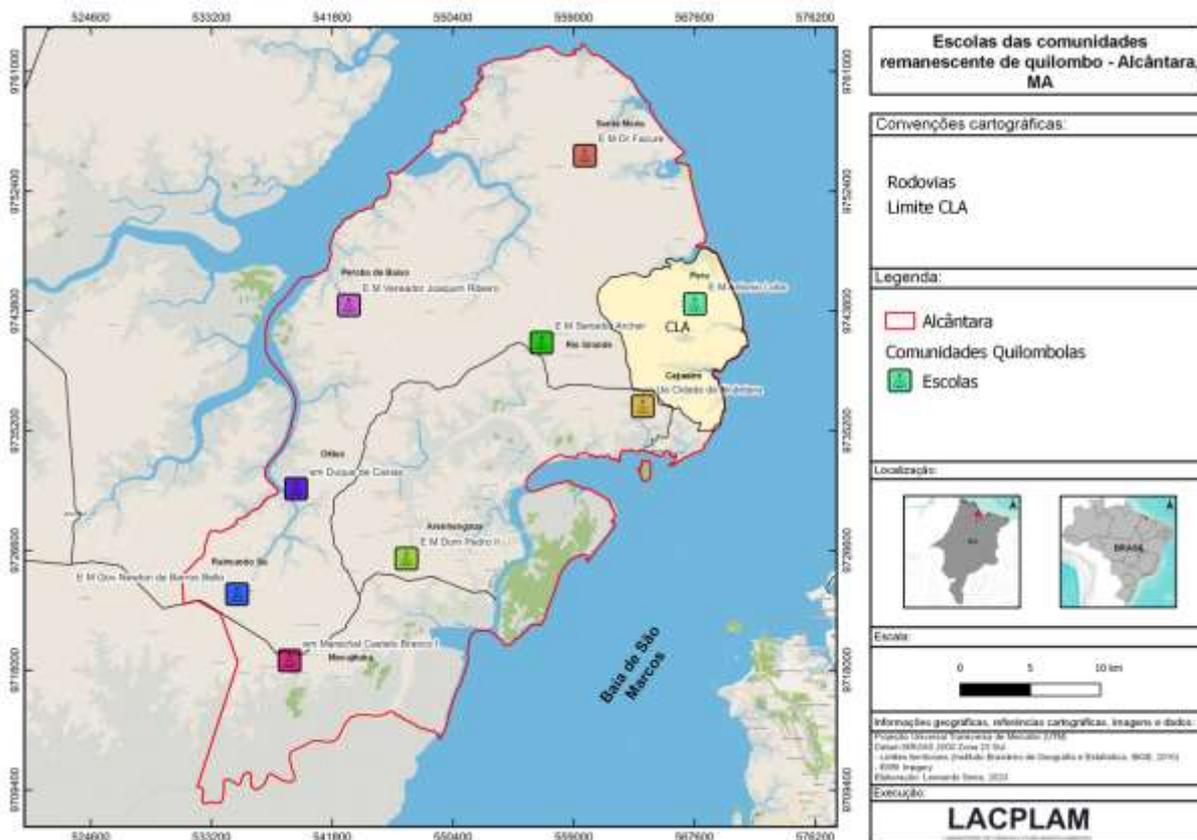


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

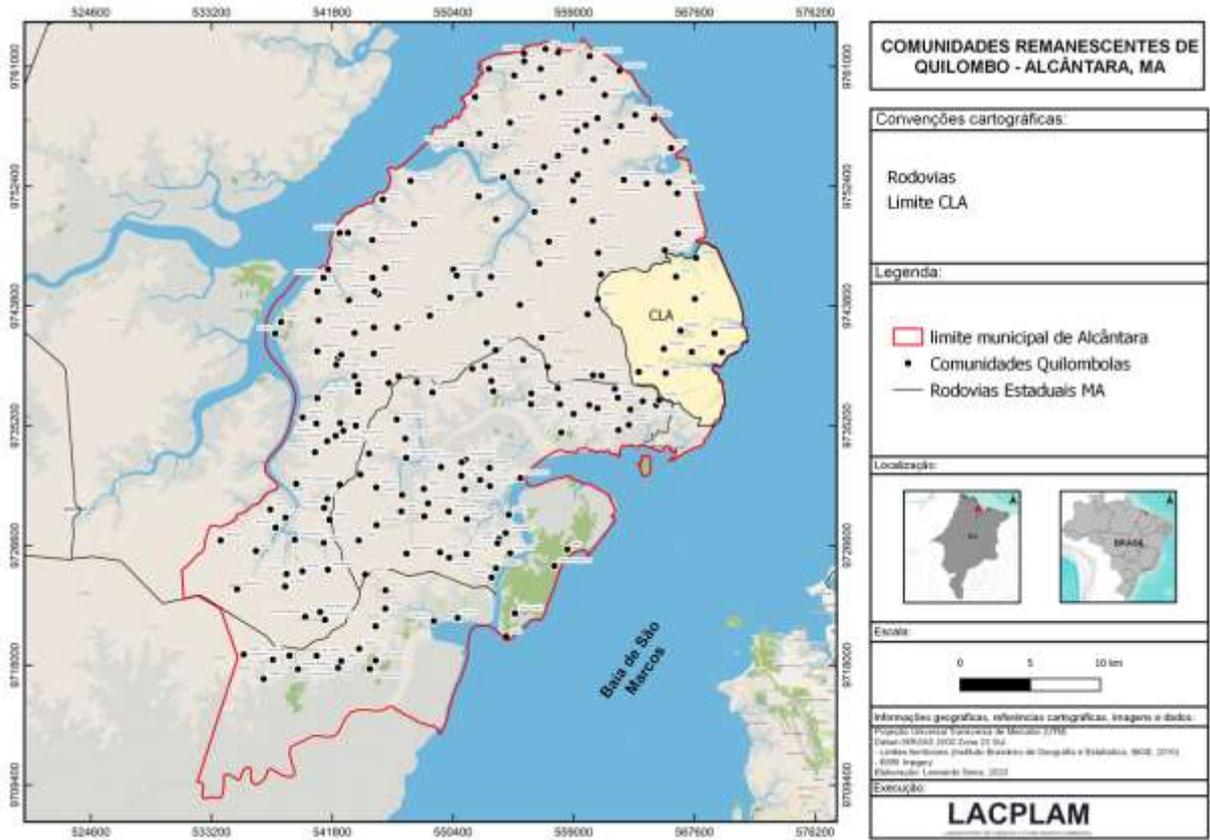
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em Alcântara - Maranhão: análise de sua implementação quanto à apropriação do patrimônio cultural afro-brasileiro no currículo das escolas públicas no quilombo Itamatatua			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 100			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas, Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: KATIA DO PERPETUO SOCORRO VIANA SANTOS DE ALENCAR			
6. CPF: 735.201.953-72		7. Endereço (Rua, n.º): MUNIM RECANTO DOS VINHAIS bloco 6b, apto 103 SAO LUIS MARANHAO 65070017	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 98999758951	10. Outro Telefone:	11. Email: katia.alencar@discente.ufma.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: _____ / _____ / _____		_____ Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal do Maranhão		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade
15. Telefone: (98) 3272-8000		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Flávio Luiz de Castro Freitas</u>		CPF: <u>624545013-68</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador do PGCult</u>			
Data: <u>29</u> / <u>03</u> / <u>2022</u>		_____ <i>Flávio Luiz de Castro Freitas</i> Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO – ALCÂNTARA, MA



ANEXO D – COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBO – ALCÂNTARA, MA



ANEXO E – SEMANA CULTURAL ALCANTARENSE - 2022



SEMANA CULTURAL ALCANTARENSE (Ideia Principal)

É a exposição do resultado do *Projeto Alcântara Educação e Patrimônio*, através das atividades desenvolvidas de forma coletiva e democrática por alunos, pais, responsáveis, professores e instituições parceiras.

SEMANA CULTURAL ALCANTARENSE



OBJETIVO GERAL: promover uma reflexão e valorização da comunidade escolar local e das comunidades onde as escolas estão inseridas, sobre sua cultura e história.

**ANEXO F – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA MUNICIPAL
APOLINÁRIO ANTONIO RIBEIRO**

**ESCOLA MUNICIPAL APOLINÁRIO
ANTONIO RIBEIRO**

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO



ALCÂNTARA – MA

2020



1- APRESENTAÇÃO

O Projeto Político – PP da Escola Municipal Apolinário Antônio Ribeiro é um instrumento legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/94 em concordância com a Base Nacional Comum curricular-BNCC e o Documento Curricular Territorial Maranhense–DCTMA, Estatuto da Criança e Adolescente-ECA e o Plano Municipal da Educação-PME, identifica a instituição e suas concepções socioeducativas, cultural, política, ambiental e sua organização de gestão curricular.

Além dos documentos acima citados, teve também a participação da comunidade escolar por meio de pesquisa de opinião, questionários com o propósito de colher informações sobre o contexto da escola e da comunidade, reuniões e pesquisas relacionadas à criança sob o enfoque de gestão democrática e participativa. Tais ferramentas foram fundamentais para refletirmos questões como: inclusão, autonomia, solidariedade e diversidade, dialogando com a realidade da família, da filiação socioafetiva e suas peculiaridades. Dentro desta esfera, espera-se uma contextualização e maior participação da comunidade escolar, para um melhor desenvolvimento integral do sujeito-criança.

Em um segundo momento, analisamos as condições físicas dos espaços e os recursos humanos disponíveis, como também os ajustes necessários para melhor aplicabilidade do PP.

O presente Projeto Pedagógico objetiva ainda, conduzir o planejamento das ações, estratégias e estabelece metas a serem executadas no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de forma que promova uma educação de qualidade, considerando as especificidades da comunidade escolar e o envolvimento de todos com responsabilidade e comprometimento no processo educacional.

2- CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

2.1-O território

O município de Alcântara foi fundado em 22 de dezembro de 1648, ela está entre as mais antigas cidades maranhenses. Com uma trajetória histórica que vai de aldeia a cidade, passando por capitania, vila e comarca, Alcântara destaca-se com referência

cultural e tecnológica. Conhecida como "a cidade que parou no tempo", Alcântara guarda um conjunto de mais de 300 construções coloniais - muitas em ruínas, como a Matriz de São Matias, cartão-postal da cidade. Sobrados, igrejas e palácios são heranças do período de ouro da vila que, no século 18, teve seu apogeu com as lavouras de cana-de-açúcar e de algodão.

Algumas dessas construções ainda exibem marcas da ostentação, como sacadas de ferro, mirantes e azulejos trazidos de Portugal nas quais sofreram poucas alterações. Na sede do município podem-se ver os belos casarões, herança do seu período áureo, alguns em ruínas, mas mantendo a sua imponência e luxo.



Fotos: Monumentos Históicos (Fonte: roteirocardapio.com)

Em 22 de dezembro de 1948, precisamente na data do tricentenário de sua elevação à Vila, Alcântara é tombada como Cidade Histórica e Monumento Nacional, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional uma grande conquista para seus habitantes e admiradores.



Foto: vista aérea de Alcântara (Fonte: tagatur.com.br)

No início da década de 80, o município é escolhido para sediar o CLA – Centro de Lançamento de Alcântara. Segundo os especialistas, a escolha do município para

9- ENSINO FUNDAMENTAL E A DINÂMICA DE SUAS ÁREAS DE CONHECIMENTO

A era da informação e da comunicação frenética, que nos torna cidadão de uma aldeia global, exige da escola como espaço de relações sociais e de construção de conhecimento uma dinâmica educacional, em que a aprendizagem, a partir do desenvolvimento das competências e habilidades, dê aos estudantes suporte para a convivência em sociedade nestes novos tempos. Seguindo esse pensamento, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC estruturou o Ensino Fundamental em grandes áreas, mas onde os conhecimentos se conectam contribuindo para uma aprendizagem integrada. São elas:



O Documento Curricular do Território Maranhense, nesse sentido, segue a BNCC e orienta que os componentes deverão construir caminhos que conduzam os estudantes à aprendizagem das múltiplas linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal visual, sonora e digital. Sendo assim, o ensino deverá pautar-se na realidade social dos sujeitos envolvidos no processo. Por isso, torna-se essencial que as metodologias reconheçam os conhecimentos prévios como fundamentais e as realidades dos estudantes para uma aprendizagem significativa.

A **Área de Linguagens** abarca vários conhecimentos que interligam-se num processo dinâmico, abordados pelos componentes curriculares: **Língua Portuguesa** - buscam inserir o indivíduo no mundo da leitura e da escrita, o que consequentemente abrirá as

portas para o mundo informativo e informatizado, pois a linguagem é uma forma de interação humana, daí a necessidade de o ensino desta não se limitar apenas em regras. **Arte** – através das linguagens das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro, articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas, a partir da sensibilidade, intuição, pensamento, emoções e subjetividades como formas de expressão no processo de aprendizagem e, não esquecendo nesse processo, das seis dimensões: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão, ferramentas para o ensino das artes. **Educação Física** - informar e formar sobre saúde mental e do corpo, relacionando-as com os âmbitos sociais e culturais, tomando por base aspectos como valores, formação cidadã e autonomia. **Língua Inglesa** – entendendo que num mundo globalizado precisa-se criar novos mecanismos educacionais para que os estudantes atuem de forma participativa, crítica e consciente, a BNCC reforça o compromisso com uma formação humana integral que contribua para relações sociais positivas, pois prender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Portanto, nesse processo as competências específicas da área de linguagens são fundamentais: **1.** Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. **2.** Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. **3.** Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. **4.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. **5.**

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. **6.** Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.



A Área de Matemática – a matemática precisa ser vista e utilizada como um campo de conhecimento que vai além de quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois ele é muito mais que isso, devido a sua grande aplicação na sociedade contemporânea e pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. Já que desde seu surgimento está atrelado à necessidade de homens e mulheres resolverem problemas cotidianos. Sendo assim a sua íntima relação com as relações sociais e culturais precisam ser consideradas na aprendizagem, para que se desperte o interesse dos alunos pela matemática, o que têm sido ao longo dos anos um desafio para as instituições de ensino. Por isso as competências dessa área são essenciais para o seu ensino na escola, que são: **1.** Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. **2.** Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo. **3.** Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da