



5446 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O CURRÍCULO NA ESCOLA DO/NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA  
Michele de Oliveira Sampaio - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo  
Marileide Gonçalves França - INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

## EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O CURRÍCULO NA ESCOLA DO/NO TERRITÓRIO QUILOMBOLA

Esta pesquisa objetivou analisar as práticas da educação escolar quilombola, a partir do currículo em interface com a realidade sociocultural. Buscou-se amparo nas contribuições de Oliveira (2011) para pensar o conceito de quilombo; Hall (2011) para refletir sobre identidade; Silva (2004), Sacristán (1995) e Gomes (2012) para discutir currículo; e Miranda (2012; 2015) para conceituar a educação escolar quilombola. Para tanto, se desenvolveu uma pesquisa de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso, do tipo etnográfico, numa escola situada em um território quilombola. Para análise dos dados elegeu-se a análise de conteúdo. Os primeiros resultados obtidos apontam que os documentos que direcionavam o trabalho educativo da escola tomavam como base as diretrizes curriculares nacionais da educação do campo, desconsiderando o território quilombola. Contudo, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira se constituíam nas práticas escolares em diálogo com as vivências construídas no interior da comunidade, configurando ações de uma educação escolar quilombola.

Palavras-chave: Educação Escolar Quilombola. Identidade. Currículo. Práticas educacionais.

### Introdução

Durante muito tempo a escola trabalhou com conteúdos que contavam uma história oficial, no qual os negros eram silenciados, invisibilizados e excluídos. A produção de ideologias, preconceitos, estigmas e representações que foram construídos, histórico-socialmente, amparadas em um conhecimento ocidental, colonizador e branco, permitiram a institucionalização de concepções racistas atreladas as relações na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, houve também um intenso silenciamento curricular sobre a organização, a luta e as contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira e na produção de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade (GOMES, 2012).

Entretanto, a luta do movimento negro no Brasil contribuiu para que leis importantes fossem criadas para mudar essa realidade social, dentre elas, a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (10.639/03) que altera a Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996 (LDB/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", no âmbito de todo currículo escolar.

Nesse cenário se insere as escolas situadas em territórios quilombolas que, por suas características peculiares, requerem uma pedagogia própria, que atenda às suas especificidades culturais e históricas. Para Nunes (2006), pensar na educação escolar quilombola é pensar a partir das próprias comunidades, ou seja, é preciso estar inserido em seu contexto para poder compreendê-lo. Isso requer alguns saberes específicos, como o conceito de território quilombola, educação escolar quilombola, identidade e currículo escolar.

Ao pesquisar a realidade sociocultural das comunidades quilombolas, assim como os seus saberes/fazer, partimos do pressuposto de que ela representa uma parte de todo um contexto histórico marcado por lutas e resistências diante de processos de discriminação e invisibilidade social. Desse modo, buscamos compreender: em que medida o currículo da escola pertencente ao território quilombola dialoga com a sua realidade sociocultural? No intuito de responder a problemática, partimos da hipótese de que o currículo da escola situada no território quilombola se constitui a partir das relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que convivem no contexto escolar em interface com os saberes e cultura da comunidade.

Portanto, nosso trabalho teve como objetivo analisar o currículo da escola pertencente ao território quilombola em interface com a sua realidade sociocultural. Para tanto, foi necessário refletir sobre as políticas educacionais voltadas à educação das relações étnico-raciais e sua articulação com a educação escolar quilombola no Brasil; compreender as diretrizes curriculares adotadas pela escola pertencente ao território quilombola; analisar o currículo de acordo com as especificidades dos territórios quilombolas e suas contribuições para a construção identitária dos sujeitos da comunidade e analisar as suas implicações nas práticas educacionais da escola quilombola.

### A educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola

A partir da promulgação da Lei 10.639/03, outros documentos surgiram para orientar a implementação da Lei, tais como: o Parecer CNE/CP nº 3/04 e a Resolução nº 1/04. O Parecer CNE/CP nº 3/04 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo destinado aos administradores dos sistemas de ensino, aos estabelecimentos de ensino, aos professores e todos àqueles implicados na elaboração, execução e avaliação de programas de interesse educacional (BRASIL, 2004). A Resolução nº 1/04, por sua vez, detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da lei.

A educação escolar quilombola é orientada pela Resolução nº 8/12, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, a Resolução apresenta vários aspectos relativos à educação escolar quilombola, dentre os quais insere-se os objetivos das diretrizes; os princípios da educação escolar quilombola; a definição de educação escolar quilombola; a organização; as etapas e modalidades de ensino; o transporte escolar; o projeto político pedagógico; o Currículo da educação básica na educação escolar quilombola, entre outros (BRASIL, 2012).

Assim, estabelece que a organização do ensino ministrado nas instituições de educação escolar quilombola na educação básica será fundamentada, informada e alimentada pela memória coletiva; pelas línguas remanescentes; pelos marcos civilizatórios; pelas práticas culturais; pelas tecnologias e formas de produção do trabalho; pelos acervos e repertórios

orais; pelos festejos, usos, tradições e outros elementos que compõe o patrimônio cultural das comunidades quilombolas, assim como pela territorialidade (BRASIL, 2012).

Partimos da premissa de que a educação escolar quilombola é desenvolvida em unidades educacionais situadas em territórios inscritos e reconhecidos como territórios quilombolas, podendo ser rurais ou urbanas. De acordo com a Resolução nº 08/12, a educação escolar quilombola é destinada ao atendimento das populações quilombolas e deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e as formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. Deve ser implementada como política pública educacional, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder as suas especificidades.

No que se refere ao currículo, o documento apresenta um capítulo específico para essa temática, intitulado “Dos currículos da educação básica na educação escolar quilombola”. De acordo com a resolução, os currículos devem ser construídos a partir das comunidades quilombolas, de seu projeto de sociedade e escola, considerando, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais dessas comunidades. Miranda (2012), assinala que a implementação da modalidade de educação escolar quilombola estava em discussão no campo educacional desde a década de 1980. Para a autora, “essa medida repercutiu em lutas em torno do reconhecimento dos ‘remanescentes de quilombos’ como grupo formador da sociedade brasileira conforme figura na Constituição de 1988 (...)” (MIRANDA, 2015, p. 69).

Para a autora, as diretrizes abrem três perspectivas para a construção de uma educação escolar quilombola que afetam diretamente: os procedimentos de gestão da escola e dos sistemas de ensino; a relação da escola com a comunidade, considerando aspectos territoriais e culturais; e a inserção da temática quilombola como um dispositivo curricular de reconhecimento. Nesse sentido, a “escola insere-se nesse território e pode assumir uma função específica no compartilhamento de códigos e símbolos” (MIRANDA, 2015, p. 78).

Cumprir destacar que a definição do que seja “educação escolar quilombola” e “escola quilombola” ainda é algo muito discutido pelos teóricos/pesquisadores da área da educação das relações étnico-raciais. Por isso, acreditamos, assim como Miranda (2015, p. 77) que

[...] compreender que a educação escolar quilombola é 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. Portanto, interrogar as características da especificidade da educação escolar quilombola requer considerar a inserção da escola na dinâmica do território e as formas como as comunidades se mobilizam para a garantia do direito à educação, as estratégias e articulações construídas.

Partindo dessa premissa, buscamos no próximo item apresentar a compreensão do conceito de quilombo, enquanto território físico e simbólico, repleto de memórias e aos saberes socialmente (re)construídos pelos sujeitos que habitam esses espaços sociais.

#### Quilombo, território, identidade e currículo

As lutas políticas que resultaram no reconhecimento ao direito territorial dos quilombos tiveram início na década de 1920, com diversas organizações de movimentos negros, que passaram a tomar os quilombos como referência de organização política e democrática e que aspiravam por políticas públicas em favor da população negra (OLIVEIRA, 2011). As primeiras vitórias do Movimento Negro Unificado chegaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no qual o direito ao território quilombola começou a ser efetivamente reconhecido.

O Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988 prevê em seu art. 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”, porém o desafio posto estava na concretização desses dispositivos. Cumpre destacar que foi a partir de 2003, com a implementação do Decreto nº 4.887/03, que se regulamentou todo o procedimento de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por sujeitos dos quilombos, conforme preceito do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2003), foram identificadas comunidades quilombolas em todo território brasileiro.

Partindo desse pressuposto, entende-se que o conceito de quilombo está diretamente relacionado ao conceito de território físico, assim como às memórias e aos saberes socialmente construídos pelos sujeitos que habitam esses territórios. Na perspectiva de Oliveira (2011), territórios quilombolas compreendem o direito ao território, constituído pelo patrimônio material, ou seja, a terra e o patrimônio imaterial que diz respeito à memória e à cultura. Para o autor, os saberes, modos de fazer, criar e produzir, foram herdados e transmitidos entre gerações e se constituem como bens culturais a serem estudados em comunidades quilombolas.

É dentro dessa premissa que surge a necessidade de compreendermos as relações que são estabelecidas nas comunidades quilombolas, sobretudo no contexto educacional, considerando a necessidade de práticas pedagógicas específicas e diferenciadas que contemplem sua história, sua cultura, seus conhecimentos, seus saberes e fazeres. A escola, “nesse território pode assumir uma função social específica no compartilhamento de códigos e símbolos” (MIRANDA, 2015, p. 78).

Desse modo, a luta pelo território, pela educação, pelo reconhecimento político e jurídico das comunidades negras durante a história revela, segundo Oliveira (2011), a organização de processos repletos de saberes, memórias e experiências culturais como forma de resistência e laços identitários, que poderiam contribuir com mudanças do sistema de educação no Brasil, a partir de outras formas de conhecimentos que não àquele hegemonicamente concebido; bem como na construção da compreensão sobre a história do Brasil, a partir das contribuições daquelas que, efetivamente, estiveram presentes nessa história e que ajudaram na formação social e cultural brasileira.

Partindo desse pressuposto, outro desafio que se constitui é a busca de compreender como se estabelece a identidade negra dentro das comunidades quilombolas, haja vista o fato de o conhecimento hegemônico e eurocentrado não ter considerado, ao longo de toda a história do conhecimento instituída nos currículos que orientaram a educação nacional, a participação e as contribuições da cultura africana e afro-brasileira na constituição da sociedade brasileira. Assim, na tentativa de discutir o currículo escolar a partir da diversidade, é preciso compreender o conceito de identidade para os territórios quilombolas, nos quais os negros (as) se valem da questão identitária para afirmar seus saberes, sua cultura e ancestralidade.

Nesse contexto é que se insere a constituição da identidade quilombola, levando em conta elementos como territórios, saberes, cultura, luta e resistência. Por isso, a concepção do sujeito pós-moderno, trazida por Hall (2011), nos ajuda a compreender a construção da identidade das pessoas no interior das comunidades quilombolas e como elas se constituem. De acordo com Furtado; Pedroza e Alves, (2014, p. 111) “[...] elementos como a territorialidade, as relações sociais comuns e a formação econômica e social imprimem nessas comunidades características específicas e uma

identificação étnica própria”.

A identidade pleiteada pelos quilombolas está baseada em suas tradições ancestrais, nas quais o quilombo se estabeleceu como espaço em que os negros reafirmam sua cultura, religiosidade, saberes e modos de viver. Assim, a identidade é constituída por meio das relações próximas proporcionadas pela vida no quilombo.

Por essa razão, concordamos com Miranda (2015), quando assinala que a identidade quilombola gira em torno dos distintos significados de quilombo, é uma identidade negociada, forjada em meio à processos de invisibilidade produzida e de visibilidade insurgente, constituída a partir de um processo de construção de luta permanente. Tornar-se “quilombola”, nesse processo, significa assumir-se enquanto sujeito de direitos coletivos e individuais. Nesse sentido, a identidade quilombola foi constituída em um contexto de conflitos, articulados a um passado histórico escravocrata, marcado pelo discurso ideológico do branqueamento e foi se reconstruindo, a partir das relações sociais que estabelecem, sobretudo na escola.

A partir dessas considerações é possível compreender a luta do movimento negro pela inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar da educação básica, conforme preceitua a Lei nº 10.639/03. Nesse sentido, é preciso construir algumas considerações sobre o campo curricular e compreender como esse currículo escolar, especificamente, em escolas pertencentes aos territórios quilombolas, pode ser construído a partir das tensões que envolvem as teorias de currículo e as tensões próprias desses territórios marcados pela resistência, por disputas e lutas por direitos.

Na visão de Silva (2011) para pensar em um currículo escolar quilombola, é preciso reconhecer a identidade e cultura quilombola, tais como são e perceber quais elementos podem e devem ser transformados em conteúdos escolares numa relação dialógica com os territórios quilombolas. “É também necessário perceber como estão organizadas as escolas que atendem ou estão inseridas nos territórios quilombolas ou comunidades quilombolas” (SILVA, 2011, p. 5).

Nesse sentido, assumiremos o conceito de currículo trazido por Sacristán (2000) entendendo-o como prática social, portanto, inserido no contexto histórico, social, político e cultural, que é resultado das relações sociais e raciais ideologicamente organizados, pois desse modo nos aproximamos mais das realidades vivenciadas pelas escolas situadas em comunidades quilombolas, com vistas a construir nossas percepções sobre como o currículo escolar que orienta o trabalho educativo, compreendendo a partir de qual perspectiva ele (o currículo) é construído e dialoga com a realidade social e cultural do território quilombola.

Nesse contexto, a perspectiva intercultural nos ajuda a pensar no diálogo entre as culturas e o currículo, partindo de uma postura que considera a existência de um “outro”, enquanto sujeito ativo e concreto, com quem falamos e de quem falamos. A interculturalidade do currículo, nesse cenário pode ser entendida como um movimento ligado à um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico direcionado à descolonização e à transformação do conhecimento, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010). Assim, acreditamos que aspirações pretendidas no campo curricular e nas esferas do conhecimento podem ser possíveis desde que haja o rompimento com a visão estanque e hierarquizante do conhecimento.

Defendemos a ideia pós-crítica do currículo, não desconsiderando os aspectos políticos, econômicos e sociais das teorias críticas, mas pensando que a dimensão étnico-racial abrange outras relações de poder, de conhecimento e de identidade do que àquelas até então concebidas pela escola. Considerando a perspectiva de Silva (2004), entendendo o currículo como um lugar, um espaço, um território, uma trajetória e um percurso que, ao mesmo tempo, enfatiza as relações de poder e determina nossos conhecimentos e, portanto, enquanto um documento de identidade, é que questionamos o modelo monocultural do conhecimento, que se baseia na ideia eurocêntrica dominante, presente no currículo das escolas; afim de construir uma educação antirracista.

#### O caminhar metodológico

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que pretendeu desenvolver um estudo de caso, do tipo etnográfico, numa escola situada na comunidade quilombola no interior do Estado do Espírito Santo com vistas a analisar o currículo prescrito e o currículo vivido e a sua relação dialógica com os saberes dos territórios quilombolas.

A pesquisa qualitativa nos ajudou a desenvolver melhor o estudo pretendido, pois a mesma foi realizada numa escola de um território carregado de significados e especificidades, com o objetivo de compreender o currículo da escola pertencente ao território quilombola em interface com a sua realidade sociocultural e, para que isso acontecesse, foi necessário a inserção completa do pesquisador no ambiente a ser pesquisado.

Os participantes da pesquisa foram os professores que atuavam na escola, sendo: 06 professores de educação infantil; 02 professoras que atuam em duas turmas de ensino fundamental; 01 professor de Artes, 01 professor de Educação Física e 01 professora de reforço escolar. Além desses profissionais, participaram da pesquisa, 03 serventes da escola.

Os alunos também participaram da pesquisa, eles tinham idades entre 04 à 16 anos de idade. A escola tinha 19 alunos matriculados na educação infantil e 40 alunos matriculados nas séries de ensino fundamental, de 1ª ao 6ª ano. Além disso, foi necessário a participação da comunidade, por isso convidamos três pessoas, sendo uma delas a atual presidente da associação de moradores da comunidade quilombola e, ainda, pais de alunos e membros do conselho escolar.

A partir da imersão no campo de pesquisa, a primeira coisa que realizamos foi uma análise dos documentos normativos que norteavam a educação municipal com intuito de compreender a organização do município e, naquilo que se refere à educação municipal.

Foi necessário, nesse percurso, compreender como foi o processo de autodefinição da comunidade como Comunidade Quilombola. Para tanto, buscamos documentos que pudessem trazer informações para a pesquisa. Consideramos essa etapa de fundamental importância para a caracterização da Comunidade Quilombola, assim como da escola situada em seu território.

Na visão de Lüdke e André (2013), a consulta documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, muito embora seja pouco explorada na área da educação, pode contribuir para complementação de informações obtidas por meio de outras técnicas, assim como desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

Com a pesquisa em campo, construímos o diário de campo como fonte de registro que subsidiou as observações sobre o currículo prescrito para a escola, assim como nas observações do currículo vivido pelos sujeitos em interface com a realidade sociocultural da comunidade quilombola.

Desse modo, o diário de campo foi de extrema importância para os registros das relações estabelecidas nos diferentes espaços tempos da escola e da comunidade, que envolviam as ações e falas dos professores, alunos, os saberes tradicionais dos remanescentes do quilombo e sua articulação com o currículo vivido.

A partir da incursão em campo, realizamos a entrevista semi-estruturada. Em nossa pesquisa, a entrevista foi pensada

com a finalidade de caracterizar os professores que estão inseridos na realidade escolar, tomando como base aspectos que vão desde à formação inicial de professores até aspectos que se referem ao conhecimento e formação complementar que esses sujeitos trazem sobre as relações étnico-raciais no espaço escolar e no currículo.

A entrevista, de modo geral, é uma conversa intencional entre duas pessoas, dirigidas por uma das pessoas, com a intenção de obter informações, utilizada para obter dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. (MARTUCCI, 2001).

Nesse processo metodológico de pesquisa delineado, realizamos a observação participante. Na visão de Martucci (2001), a observação participante é assim chamada porque o pesquisador desenvolve uma interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Por essa razão, o trabalho em campo deve ser desenvolvido por um longo tempo e com muitos encontros com os sujeitos, em seu ambiente, acompanhando e participando das atividades diárias, buscando descrever a situação, assim como compreendê-la e buscar os seus significados.

O momento de análise de dados ainda está em construção. Portanto, a narrativa que o pesquisador desenvolve toma como base as experiências vividas na imersão em campo.

Este é o momento fundamental para o exercício reflexivo, porque permite assistir o modo de atuar numa retrospectiva. A escrita traz condições de identificar a complexidade na ação, nas informações disfarçadas, nos saberes que se revelam e se escondem, na multiplicidade e complexidade dos sentidos construídos e partilhados por aqueles atores culturais. (KHAOULE; CARVALHO, 2013).

Para a construção da análise dos dados, nos amparamos nas abordagens de a abordagem de Franco (2005), sobre análise de conteúdo, segundo a qual a análise de conteúdo consiste em um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação tomando como ponto de partida a mensagem.

#### A escola na comunidade

A escola pesquisada foi cadastrada no censo escolar como escola quilombola desde a emissão da certidão à comunidade, em 2010, segundo a informação cedida pelo Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação. No contexto das escolas quilombolas brasileiras, essa é uma das 1.253 escolas cadastradas em territórios quilombolas. No estado do Espírito Santo, são 15 (quinze) escolas ao todo, que atendem a uma demanda de 558 alunos e empregam cerca de 35 docentes (INEP, 2007).

Na perspectiva de Oliveira (2011), a luta pelo território, pela educação, assim como pelo reconhecimento político e jurídico das comunidades negras durante toda a história, demonstra a organização de processos repletos de saberes, memórias e experiências culturais como forma de resistência e laços identitários, que poderiam contribuir com mudanças do sistema de educação no Brasil, por meio de outras formas de conhecimento que não àquele hegemonicamente concebido, principalmente na construção da compreensão sobre a história do Brasil, a partir das suas próprias contribuições na formação social e cultural brasileira.

Nesse contexto, se insere a escola pesquisada porque ela representa todo esse processo de luta e resistência que marca as populações quilombolas no território brasileiro. O reconhecimento como comunidade quilombola carrega consigo uma trajetória histórica e cultural que pode (e deve) influenciar os conteúdos e as práticas da sala de aula. Essa escola se constituiu a partir de conhecimentos e saberes que foram historicamente herdados e que determinaram o modo como as relações se estabelecem nesse espaço.

Portanto, conhecer o espaço físico e geográfico ocupado por essa escola nos ajuda a compreender a importância dada a esses territórios ao longo da história e isso diz respeito às características estéticas, a organização do espaço escolar e da instituição como num todo. Diz respeito às demandas escolares que eram atendidas (ou não), as dificuldades encontradas pela comunidade escolar, as possibilidades que os profissionais que atuavam nessa escola tinham para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Ao chegar na comunidade buscamos construir nossas primeiras impressões. Observamos que a escola funcionava em dois prédios separados. Em um prédio menor havia uma cozinha bem pequena, dois banheiros e uma sala de aula, na qual estudavam duas turmas de educação infantil juntas, sendo uma turma de infantil V e uma turma de Infantil VI, com 20 (vinte) alunos matriculados. Nesse espaço não havia pátio para as crianças brincarem ou se alimentarem, o único espaço possível era um corredor de aproximadamente dois metros de largura e a extensão de comprimento que percorria toda a estrutura da escola.

Nesse mesmo prédio, estava montado o laboratório de informática da comunidade e que, quando necessário, era utilizado pelos professores da escola. Segundo os moradores, este espaço foi montado a partir de um projeto da Secretaria de Agricultura do governo do estado do Espírito Santo, com vistas a oportunizar o acesso digital em comunidades quilombolas. Por isso, era uma sala que tinha computadores, impressora, projeto multimídia, câmera digital e acesso à internet.

À uma distância de aproximadamente 100 (cem) metros deste local havia outro prédio, com mais duas salas de aulas, uma cozinha e dois banheiros. Neste espaço, estudavam as turmas de ensino fundamental, nucleadas em duas turmas. Numa sala, estudavam as turmas de 2º e 4º anos e em outra sala, os alunos matriculados no 1º, 3º e 5º anos. O espaço da escola era um pouco maior do que o outro prédio e tinha um local pequeno em que as crianças podiam se alimentar e brincar.

O fato de a escola funcionar em dois prédios separados dificultava as relações escolares que se desenvolviam na instituição. Com exceção dos eventos escolares, as turmas de ensino fundamental não conviviam com as turmas de educação infantil. Do mesmo modo, as relações estabelecidas entre os profissionais que atuavam nessa instituição acabavam se dando de forma muito distante. Os desafios encontrados pela escola eram muitos, desde questões que se relacionavam a organização da escola em si até ao acompanhamento pedagógico prestado pela rede municipal de ensino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2016) era o documento que mais orientava o trabalho nesta instituição escolar, pois ele indicava o contexto no qual a escola está inserida, as diretrizes municipais, estaduais ou federais que direcionavam o trabalho educativo na escola, bem como os princípios históricos, filosóficos e pedagógicos que orientam as ações desenvolvidas pelos sujeitos no cotidiano escolar.

A partir da leitura e análise desse documento foi possível perceber que ele se caracterizava a partir de uma perspectiva campesina, considerando que a escola estava situada em uma área rural do município e, por isso, era uma escola quilombola e, ao mesmo tempo uma escola do campo. Ao longo da pesquisa, observamos que, é dentro do contexto da educação do campo, que a escola constituía a sua identidade quilombola. O PPP da escola, os projetos desenvolvidos pelos professores, as orientações pedagógicas, o livro didático utilizado e distribuído para os alunos, assim como os planejamentos, os estudos e as formações continuadas se desenvolviam por meio de um currículo especificamente campesino.

A proposta curricular da escola apresentada no PPP seguia a base teórica e legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013); as Propostas Curriculares Estaduais e Municipais e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002) e, ainda, é possível notar a influência de outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e, além disso, uma pequena referência à Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003). Destaca-se que não havia orientações relativas às Diretrizes Curriculares Educacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Os livros didáticos usados pela escola, buscavam adequar-se às exigências pedagógicas e mudanças metodológicas indicadas pelas recentes políticas educacionais, dentre as quais inseriam o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana. Ainda que se tratava de materiais voltados para a educação do campo, os conteúdos pertinentes à história e cultura afro-brasileira estavam presentes em seus contextos, muitas vezes, articulados com contextos camponeses e quilombolas.

Nas vivências escolares percebemos algumas questões relevantes, como dito anteriormente, na escola havia três salas de aulas. As turmas eram multisseriadas. Em uma sala do ensino fundamental, estudavam os alunos matriculados no 1º e no 5º ano. Na outra sala de aula, estavam matriculados os alunos do 2º, 3º e 4º ano. Essa era a organização que aparecia no diário de classe. Mas, no cotidiano escolar as turmas eram divididas entre os alunos que sabiam ler e os alunos que precisavam ser alfabetizados, a realidade construída a partir das especificidades dos alunos.

Em relação à cultura local, os professores da escola compreendiam que o ser quilombola nunca foi uma questão bem trabalhada na comunidade, a sensação que tinham era de que os moradores não gostavam de ser quilombola e falar que eles eram quilombola era algo que os minorizava. As lideranças da comunidade falavam sobre isso, explicando que as coisas de quilombo foram se perdendo no tempo, porque tudo que era relacionado a quilombo, trazia as lembranças de um tempo sofrido.

Todavia, a partir de práticas escolares muitos paradigmas baseados em uma visão inferiorizada do negro, sem valor, sem importância, sem capacidade foram desconstruídos. Nesse movimento, os professores puderam inserir a temática quilombola no contexto da sala de aula, buscando construir práticas de valorização da cultura negra brasileira e, especificamente, valorizando a cultura local da comunidade.

Dentro desse contexto, vale mencionar que a prática docente era um fator que impulsionava ações outras no contexto da escola, na qual eram reconhecidas as características específicas e peculiares da escola, a de ser e de pertencer a um território quilombola, evidenciando, portanto, a construção do currículo vivido na escola do território quilombola e no território quilombola.

#### Algumas reflexões

As primeiras impressões da nossa pesquisa mostraram que o currículo da escola foi sendo tecido nesse percurso que estávamos em campo, a partir das ações dos professores da escola e do movimento que se estabelecia no interior da própria comunidade impulsionados pela mudança na liderança da comunidade, pela universidade que esteve lá em muitos momentos e pela estreia do filme na comunidade.

As articulações estabelecidas entre os membros da comunidade impulsionaram ações no interior da escola em um movimento que contagiou professores e alunos, estabelecendo rotinas diferenciadas, atividades diversificadas e interações entre as crianças que eram oriundas do território quilombola e crianças que passaram a morar na comunidade em virtude das casas populares. Nesse sentido, o currículo foi sendo gestado e influenciando as práticas na escola em diálogo com os movimentos das relações estabelecidas no território quilombola.

Desse modo, construiu-se inclusive, uma reflexão acerca do currículo prescrito que, por sua vez, não direcionava ou orientava o trabalho pedagógico na perspectiva da educação escolar quilombola. O currículo prescrito foi construído a partir de uma lógica camponesa e a educação quilombola aparece apenas de forma transversal do currículo, ou seja, de forma complementar.

Todavia, as práticas da educação escolar quilombola foram constituídas a todo tempo a partir do movimento da comunidade, a partir das ações dos professores e a partir do interesse das crianças em relação ao que estava acontecendo na comunidade.

Portanto, esse estudo é um verdadeiro mergulho, ainda que raso, de alguém que não sabe nadar, mas que compreende a infinitude do mar e quer conhecer mais sobre como as relações raciais determinam o modo como o sistema de ensino foi constituído, determinado, estruturado nesse espaço escolar. No findar do mergulho pretendemos que nosso estudo contribua para as reflexões em relação ao sistema de ensino municipal e, de modo mais específico, sobre a educação escolar quilombola que vem se constituindo na escola.

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília. DF, 10 de jan. 2003.

BRASIL, República Federativa. Decreto nº887, de 20 de novembro DE 2003, regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília. DF, 21 de nov. 2003.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA - escolas. **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/321-programas-e-aco-es-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12398-educacao-quilombola-escolas>. Acessado em abril 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FURTADO, Marcela Brasil; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. **Cultura, identidade e subjetividade quilombola**: uma leitura a partir da psicologia cultural. *Psicologia & Sociedade*, p. 106-115, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

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

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes de. **Diários de campo como possibilidade de pesquisa na formação de professores**. Anais do III Simpósio Nacional de História da UEG: Goiás, 2013.

LÜDKE, Menga; LÜDKE, Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MARTUCCI, Elizabeth Márcia. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n. 2, p. 167-180, 2001.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**. V.17, n.50, 2012.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”. **Revista da ABPN**, v. 08, n. 18, p. 68-89, 2015.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação. Quilombola. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, p.139-161, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. V.26, n.1, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Oswaldo Martins de. Origem e histórico do quilombo na África. **Conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural**, p. 141-171, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Givânia Maria da. O currículo escolar: identidade e educação quilombola. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação**, 2011.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação Municipal. **Projeto político pedagógico: escolas do campo**. Vargem Alta, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.(In) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72, 2017.