

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – CAMPUS PETROLINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES – PPGFPPI**

**FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA  
COMUNIDADE CONTENTE**

**PETROLINA – PE  
2018**

**FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA  
COMUNIDADE CONTENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco - UPE *Campus* Petrolina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa Educação, Meio Ambiente e Saúde.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Jorge dos Santos Leite.

**PETROLINA – PE**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

**A474e**

Alves, Francisca das chagas da Silva.

Educação escolar quilombola: vivências e experiências na comunidade Contente / Francisca das Chagas da Silva Alves. – 2018.

233 f.: il. (color.)

Dissertação (Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares) - Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Maria Jorge dos Santos Leite.

1. Educação – Escola Quilombola 2. Cultura – Comunidade 3. Contente – vivências e experiências I. Leite, Maria Jorge dos Santos. II. Título.

**CDD 306.4**

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES  
CAMPUS PETROLINA

---

\*Programa recomendado por meio do Ofício nº 212-30/2014 CTC/CAA II CGAA/DAV/CAPEES, de 22 de dezembro de 2014

**Folha de Aprovação**

**Educação Escolar Quilombola: Vivências e Experiências na Comunidade Contente**

**Francisca das Chagas da Silva Alves**

Data da defesa: 13/12/2018

---

Diego Felipe dos Santos Silva (Prof. Dr.)  
Universidade de Pernambuco (UPE)

---

Paulo César Marques de Andrade Santos (Prof. Dr.)  
Universidade de Pernambuco (UPE)

---

Maria Jorge dos Santos Leite (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.)  
Presidente e Orientador (UPE)



A Deus, pois tudo aconteceu sob sua permissão. Sem ele nada é possível.

Aos meus pais, José Alves Neto e Maria de Jesus da Silva Alves, meus maiores exemplos de vida.

À minha querida orientadora, Dra. Maria Jorge dos Santos Leite, que acolheu esta pesquisa e a orientou com muito zelo e dedicação. Sem sua orientação não teria conseguido.

Aos irmãos da comunidade quilombola Contente que permitiram ter sua história aqui apresentada, e estiveram disponíveis para acolher e contribuir com esta investigação dando a ela a possibilidade de ser executada.

Às professoras, diretora e demais servidores da Unidade Escolar André Euzébio de Carvalho, colaboradores diretos desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A trajetória percorrida para chegar até aqui não foi fácil. A minha persistência se iniciou pelas tentativas de seleções para ingressar em um mestrado em Educação. Foi um percurso seguido de sucessivas reprovações. Se me questionarem se tive vontade de desistir após cada tentativa fracassada, responderei convictamente que não. Ao contrário, após cada uma delas, sentia que aproximava-se a grande hora da conquista. Isto por acreditar que existe um Deus, Ele só nos autoriza a prosseguir quando sabe que estamos preparados o suficiente, e, sobretudo, quando é o melhor para nós.

Muitos foram os desafios que permearam esses momentos, entre os quais a necessidade que estivesse suficientemente madura preparada e forte. Assim, tudo se acertou, a começar pelo tema/objeto de estudo e escolha da orientadora. Agora que chego a uma etapa conclusiva, vejo que é um momento mágico e grandioso não somente pelo título de mestra que irei receber, mas principalmente por está lutando por algo que mudou a minha vida e a de muitas outras pessoas para melhor: a Educação. Com estas convicções, utilizo-me deste espaço para fazer uma das ações mais belas da existência humana: agradecer.

Muito obrigada a Deus, pai de amor, que segura a nossa mão e nos oferece seu colo nas horas difíceis, mostrando os caminhos corretos pelos quais devemos trilhar. Obrigada por nunca me abandonar. Obrigada à minha orientadora, que tornou-se, além de uma mestra, um refúgio onde encontrei segurança para prosseguir mesmo diante das limitações, principalmente de escrita, resultante de um letramento e alfabetização cheio de lacunas. Cada orientação foi um momento de ampliação imensurável de saberes, de abertura e quebra de barreiras que faziam sentir-me, acima de tudo, acolhida.

Obrigada aos meus pais, José Alves Neto e Maria de Jesus da Silva Alves. Durante toda a minha vida eles foram a principal motivação para prosseguir nos projetos delineados por mim. Mesmo distantes, vendo-nos, muitas vezes, uma única vez ao mês, eles, como pessoas que me amam verdadeiramente, transmitem uma indestrutível energia. Sou grata pela compreensão, principalmente por abrirem mão da minha presença em parte de suas vidas, e sempre que retorno ao lar sou recebida com o mesmo amor. Obrigada por serem esta luz, este exemplo de seres iluminados, presença viva de Deus.

Às minhas amadas irmãs consanguíneas: Maria do Carmo, Ana Cleide e Maria Creuza e as primas/irmãs Juliana Costa e Josiana Costa, que lançaram-se, como sempre, na torcida por mim durante toda essa trajetória. Às minhas irmãs de trabalho Fernanda Pereira, Jocélia de Jesus, Raqueline Castro, Vanessa Teresinha, Wechila Andrade, Monise Ravena, Juliana Galvão e Neuda Fernandes que acompanharam toda a minha vivência no mestrado, desde a seleção, por terem se colocado prontamente disponíveis para contribuir sempre, lendo os meus textos, dando orientações, ajudando nas organizações das referências, além de torceram de modo incessante por mim. Não tenho palavras para agradecer-lhes, minhas queridas.

Ao professor Francisco Washington, defensor de uma educação contextualizada, capaz de mudar para melhor a vida das classes desprestigiadas, principalmente as comunidades quilombolas do semiárido piauiense. Obrigada pela inspiração.

Aos meus amigos Tiago Pereira e Cleidiane Oliveira que compartilharam experiências, bem como as angústias e alegrias das seleções e as experiências do percurso do mestrado. Aos meus colegas e professores da terceira turma de mestrado do Programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares, da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina - PGFPPI-UPE, com quem aprendi muito e fiz amizades. De modo especial aos colegas Albertinho, Maria Lúcia, Samara Santos, Bruna, Samuel e Daiana.

Aos professores doutores Paulo César Marques dos Santos, Diego Felipe dos Santos Silva, Joachin de Melo Azevedo Neto e Maria Antoniêta Albuquerque de Souza, pelas excelentes contribuições no momento de qualificação. Da mesma forma sou imensamente grata aos dois primeiros, e aos professores doutores Geam Karlo Gomes e Renata Sibéria Oliveira, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa desta pesquisa.

Enfim, a lista é extensa e nos dá a certeza de que sozinhos qualquer trajetória é impossível.

Muito obrigada!

Na face do velho  
as rugas são letras,  
palavras escritas na carne,  
abecedário do viver.

Na face do jovem  
o frescor da pele  
e o brilho dos olhos  
são dúvidas.

Nas mãos entrelaçadas  
de ambos,  
o velho tempo  
funde-se ao novo,  
e as falas silenciadas  
explodem.

O que os livros escondem,  
as palavras ditas libertam [...]

Conceição Evaristo



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a educação ministrada na Escola Euzébio André de Carvalho localizada na Comunidade Barro Vermelho, Município da cidade de Paulistana Piauí, que atende às demandas escolares da Comunidade quilombola de Contente, no intuito de compreender como as vivências educacionais contribuem para o reconhecimento e valorização da história e cultura locais e o conseqüente fortalecimento da identidade quilombola dessa comunidade. A investigação utilizou-se da pesquisa qualitativa com um estudo etnográfico. Como partícipes diretos tivemos quatro professores, duas líderes comunitárias e uma coordenadora da Secretaria Municipal de Educação do município de Paulistana, Piauí – SEME/PI. O estudo tem como objetivo geral investigar como se constitui a educação na comunidade quilombola Contente e sua influência no fomento ao reconhecimento e valorização da cultura afrodescendente local e da identidade dos sujeitos. Como instrumentos de coleta dos dados foram utilizados o questionário do perfil identitário, a entrevista semi-estruturada, a observação participante com o uso do diário de campo e a pesquisa documental. O embasamento teórico recebeu apoio de autores como André (2012), Chizzotti (2001), Angrosino (2009), Mattos (2011), Oliveira (2005), Leite (2016), entre outros que reafirmam a orientação dos pressupostos da pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico; Lima, (2015); Silva (2015); Souza (2006) discutindo acerca da historiografia escravista do estado do Piauí; Eliade (1986); Boakari (2005); Santos e Lima (2013); Leite (2016); Silva (2012) contribuíram na discussão dos dados coletados sobre a comunidade e seus contextos socioeconômicos e culturais e para discussão acerca da educação escolar quilombola, contamos com as contribuições de Carril, (2017); Callegari (2018); Carth, (2018); Fiabani (2013); Souza (2008); Galvão (2016); Coelho (2013); Nunes (2016); Reis (2016); Júnior; Silva (2016); além de resoluções e leis que lhes dão embasamento legal. A pesquisa constatou o distanciamento entre a educação desenvolvida na Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho e os princípios básicos da Educação Escolar Quilombola, bem como da realidade vivida na comunidade Contente. É evidenciado pelo trabalho pedagógico, que o mesmo não se volta para o interior da comunidade, atendendo e alimentando-se da cultura local, bem como colaborando para a valorização do que ali existe. A existência de ações deste tipo ocorrem em momentos pontuais e não como um projeto permanente. Deste modo, a educação ali desenvolvida não se pauta pelos pressupostos de uma educação quilombola específica, restringindo-se, a maior parte de suas ações, aos muros escola, não envolvendo na discussão os agentes da comunidade como produtores de conhecimento.

**Palavras-Chave:** Educação. Escola quilombola. Cultura. Comunidade.

## ABSTRACT

This research has, as an object of study, the education provided in the school Euzébio André de Carvalho, located in the community of Barro Vermelho, in the city of Paulistana, Piauí, that provides school demands of the quilombola community of Contente, aiming to comprehend how the educational experiences contribute to the recognition and appreciation of the local history and culture and, consequentially, to strengthen the quilombola identity of this community. The investigation made use of qualitative research and an ethnographic study. As direct participants, we had four teachers, two community leaders and one coordinator of the municipal bureau for education on the city of Paulistana, Piauí – SEME/PI. The study has, as a general goal, to investigate how is constituted, the education in the quilombola community of Contente and its influence in the promotion of recognition and appreciation of the local afrodescendant culture and the identity of the subjects. As instruments for data collection, were used a identity profile questionnaire, a semi-structured interview, a participant observation with use of a field journal and documentary research. The theoretic basis was supported by authors such as André (2012), Chizzotti (2001), Angrosino (2009), Mattos (2011), Oliveira (2005), Leite (2016), among others that reaffirm the orientation of the assumptions of qualitative research, of ethnographic character; Lima, (2015); Silva (2015); Souza (2006) discussing of the slavery historiography in the state of Piauí; Eliade (1986); Boakari (2005); Santos e Lima (2013); Leite (2016); Silva (2012) contributed on the discussion about the collected data about the community and its socioeconomic and cultural contexts and for the discussion about the quilombola school education, we made use of the contributions by Carril, (2017); Callegari (2018); Carth, (2018); Fiabani (2013); Souza (2008); Galvão (2016); Coelho (2013); Nunes (2016); Reis (2016); Júnior; Silva (2016); in addition to resolutions and laws that gave its legal background. The research verified a detachment between the education developed in the school unity of Euzébio André de Carvalho and the basic principles of quilombola school education, as well as the reality lived in the Contente community. It's evidenced by the pedagogical work that it's not aimed back to the community, looking to and feeding back from its local culture, as well as collaboration to the appreciation of what is there. The existence of actions such as this one occur in isolated instances and not as a permanent project. Therefore, the education developed there doesn't follow the assumptions of a specific quilombola education, restricting itself, mostly, to the school outbuildings, not involving the community agents in the discussions as knowledge producers.

**Keywords:** Education. Quilombola school. Culture. Community.

## RESUMEN

Esta pesquisa tiene como objeto de estudio la educación ministrada en la Escuela Euzébio André de Carvalho ubicada en la Comunidad Barrio Rojo, Município de la ciudad de Paulistana Piauí, que atiende a las demandas escolares de la Comunidad quilombola de Contente, en el intuito de comprender como las vivencias educacionales contribuyen para el reconocimiento y valoración de la historia y cultura locales y el consecuente fortalecimiento de la identidad quilombola de esa comunidad. La investigación se utilizó de la pesquisa cualitativa con un estudio etnográfico. Como partícipes directos tuvimos cuatro profesores, dos líderes comunitarias y una coordinadora de la Secretaria Municipal de Educación del município de Paulistana, Piauí –SEME/PI. El estudio tiene como objetivo general investigar como se constituye la educación en la comunidad quilombola Contente y su influencia en el fomento al reconocimiento y valoración de la cultura afrodescendente local y de la identidad de los sujetos. Como instrumentos de coleta de los datos fueran utilizados el cuestionario del perfil identitário, la encuesta semi-estructurada, la observación participante con el uso del diario de campo y la pesquisa documental. El embasamento teórico recibió apoyo de autores como André (2012), Chizzotti (2001), Angrosino (2009), Mattos (2011), Oliveira (2005), Leite (2016), entre otros que reafirman la orientación de los presupuestos de la pesquisa cualitativa, de carácter etnográfico; Lima, (2015); Silva (2015); Souza (2006) discutiendo acerca de la historiografía escravista del estado del Piauí; Eliade (1986); Boakari (2005); Santos y Lima (2013); Leite (2016); Silva (2012) contribuyeron en la discusión de los datos colectados sobre la comunidad y sus contextos socioeconómicos y culturales y para discusión acerca de la educación escolar quilombola, contamos con las contribuciones de Carril, (2017); Callegari (2018); Carth, (2018); Fiabani (2013); Souza (2008); Galvão (2016); Coelho (2013); Nunes (2016); Reis (2016); Júnior; Silva (2016); además de resoluciones y leyes que les dan embasamento legal. La pesquisa constató el desapego entre la educación desarrollada en la Unidad Escolar Euzébio André de Carvalho y los principios básicos de la Educación Escolar Quilombola, bien como de la realidad vivida en la comunidad Contente. Es evidenciado por el trabajo pedagógico, que lo mismo no se vuelta para el interior de la comunidad, atendiendo y alimentándose de la cultura local, bien como colaborando para la valoración del que allí existe. La existencia de acciones de este tipo ocurren em ratos puntuales y no como un proyecto permanente. De este modo, la educación allí desarrollada no se pone al orden del día, presupuestos de una educación quilombola específica, restringiéndose, la mayor parte de sus acciones, a las murrallas de la escuela, no involucrando en la discusión los agentes de la comunidad como productores de conocimientos.

**Palabras-llave:** Educación. Escuela quilombola. Cultura. Comunidad.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADCT** Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- BNCC** Base Nacional Comum Curricular
- CAAE** Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CASA APIS** Central de Cooperativas Apícolas do Semiárido Brasileiro
- CEP** Comitê de Ética e Pesquisa
- CF** Constituição Federal
- CNE** Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** Conselho Nacional de Saúde
- CONAE** Conferência Nacional de Educação
- CONEP** Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- EJA** Educação de Jovens e Adultos
- IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDH** Índice de Desenvolvimento Humano
- INCRA** Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- MNU** Movimento Negro Unificado
- PEE** Plano Estadual de Educação
- PME** Plano Municipal de Educação
- PPGFPI** Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares
- PROUNI** Programa Universidade para Todos
- RA** Relatório Sócio Antropológico
- RTID** Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
- SEME** Secretaria Municipal de Educação
- UPE** Universidade de Pernambuco

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Características geográficas, indicadores e economia do município de Paulistana-PI.....	32
QUADRO 02 - Levantamento de matrícula do ano de 2018 .....	35
QUADRO 03 - Perfil das lideranças entrevistadas .....	45
QUADRO 04 - Perfil dos docentes entrevistados .....	46
QUADRO 05 - Perfil da coordenadora entrevistada .....	48
QUADRO 06 - Trajetória do trabalho de campo na comunidade .....	50
QUADRO 07 - Trajetória do trabalho de campo na escola.....	52
QUADRO 08 - Histórico de mobilização do movimento negro e do Movimento Quilombola onde se apresentou a educação como pauta .....	86
QUADRO 09 - Principais bases legais da educação escolar quilombola.....	89
QUADRO 10 - Metas e estratégias .....	103
QUADRO 11 - Conteúdos programados para o ensino de história do 1º ano que contemplam a história local.....	105
QUADRO 12 - Conteúdos programados para o ensino de história do 2º ano que contemplam a história local.....	106
QUADRO 13 - Conteúdos programados para o ensino de história do 3º ano que contemplam a história local.....	107
QUADRO 14 - Conteúdos programados para o ensino de história do 4º ano que contemplam a história local.....	108

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Mapa do município de Paulistana .....	31
FIGURA 2 - Fachada da escola.....	34
FIGURA 3 - Sala de aula.....	34
FIGURA 4 - Livro didático utilizado .....	42
FIGURA 5 - Proposta pedagógica da escola .....	42
FIGURA 6 - Diário de campo da pesquisadora.....	44
FIGURA 7 - Turma do maternal cantando música do índio .....	53
FIGURA 8 - Turma do 2º ano executando a dança do índio.....	53
FIGURA 9 – Mapa do uso atual do território quilombola Contente.....	63
FIGURA 10 - Lideranças na sede da Justiça Federal .....	71
FIGURA 11 - Lideranças na sede da Justiça Federal.....	71
FIGURA 12 - Criador de gado conduzindo o rebanho.....	72
FUGURA 13 - Animais em momento de descanso.....	72
FIGURA 14 - Casa do Mel onde é realizado o tratamento do produto pelos moradores.....	73
FIGURA 15 - Cruz demarcando o local onde foi celebrada a primeira missa.....	76
FIGURA 16 - Novena de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro .....	76
FIGURA 17 - Igreja frequentada pela comunidade católica .....	79
FIGURA 18 - Fiéis durante a novena na igreja .....	79
FIGURA 19 - Artefatos históricos de fechadura e louça .....	80
FIGURA 20 - Tronco onde eram presos os pés dos escravizados.....	80
FIGURA 21 - Conteúdo do livro didático – História.....	111
FIGURA 22 - Conteúdo do livro didático – História .....	111
FIGURA 23 - Conteúdo do livro didático – História.....	112
FIGURA 24 - Conteúdo do livro didático – História.....	112

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 Situando o campo de pesquisa.....</b>	<b>29</b>
1.1.1 Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho .....	33
<b>1.2 A pesquisa etnográfica: interfaces .....</b>	<b>36</b>
<b>1.3 Os procedimentos de coleta de dados .....</b>	<b>38</b>
1.3.1 Questionários e entrevistas .....	39
1.3.2 Pesquisa documental.....	41
1.3.3 Observação participante .....	42
1.3.4 Participantes da Pesquisa.....	44
1.3.5 Trabalho de Campo na comunidade .....	48
1.3.6 Trabalho de campo na escola.....	52
<b>1.4 Procedimentos de análise de dados .....</b>	<b>54</b>
<b>1.5 Os aspectos éticos da pesquisa.....</b>	<b>55</b>
<b>2 COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONTENTE: CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO .....</b>	<b>57</b>
<b>2.1 Comunidade quilombola Contente .....</b>	<b>62</b>
2.2.1 Conflitos: as implicações da construção da Ferrovia Transnordestina.....	68
2.2.2 A produção da vida material.....	71
2.2.3 Manifestações da cultura material e imaterial .....	74
<b>3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM BUSCA DA IDENTIDADE.....</b>	<b>82</b>
<b>3.1 Educação escolar quilombola: histórias de luta .....</b>	<b>82</b>
<b>3.2 A lei 10.639/ 2003 e a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 .....</b>	<b>89</b>
<b>3.3 A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Escolar Quilombola .....</b>	<b>94</b>
<b>3.4 Plano Estadual e Municipal de Educação: Metas e estratégias para a Educação Escolar Quilombola .....</b>	<b>99</b>
<b>3.5 A proposta pedagógica da Escola Euzébio André de Carvalho.....</b>	<b>104</b>
<b>3.6 O livro didático .....</b>	<b>110</b>
<b>4 DISTÂNCIAS E PROXIMIDADES ENTRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA CONTENTE E A ESCOLA.....</b>	<b>115</b>
<b>4.1 Educação escolar quilombola: uma concepção a ser construída.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2 As vivências e experiências.....</b>	<b>119</b>

<b>4.3 Cultura, identidade e tradições: porque manter? As contribuições da escola.....</b>	<b>124</b>
<b>4.4 A educação escolar e a comunidade: lacunas a superar.....</b>	<b>130</b>
4.4.1 Carência de Material didático .....	131
4.4.2 Recursos financeiros.....	132
4.4.3 Formação de professores.....	133
<b>CONSIDERAÇÕES (POR ENQUANTO) FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE A - CARTIHA PRODUTO DA PESQUISA.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE B - ARTIGO PRODUTO DA PESQUISA.....</b>	<b>192</b>
<b>APÊNDICE C - ARTIGO PRODUTO DA PESQUISA.....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE D - TCLE .....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PERFIL DAS LIDERANÇAS .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO PERFIL DOS DOCENTES .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PERFIL DA COORDENARORA DA SEME.....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA A COM AS LIDERANÇAS.....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA B COM AS LIDERANÇAS .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE J - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS DOCENTES.....</b>	<b>227</b>
<b>APÊNDICE K - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENARORA DA SEME.....</b>	<b>229</b>
<b>ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA COMUNIDADE.....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DA SEME.....</b>	<b>232</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE CONCESSÃO.....</b>	<b>233</b>



## INTRODUÇÃO

A educação escolar tem se constituído como principal elemento da emancipação do ser humano. Constatamos isso mais nitidamente quando se trata de indivíduos que vivem em situação de desigualdade, marginalizados pelos ditames da sociedade capitalista. Além disso, trata-se de um direito que não pode ser negado a nenhum cidadão. Todavia, no que se refere à educação escolar quilombola, assistimos ao desencadeamento de inúmeras lutas ao longo da história, na tentativa de que esta atenda, de fato e de direito, às necessidades dos seus principais interessados: os habitantes dos quilombos. Concomitantemente a estas lutas percebemos o quanto este formato de educação é desprestigiado. Seja pelas lacunas nos currículos escolares, na formação de docentes, nos materiais didáticos, ou pelo descompromisso do poder público com os sujeitos que reivindicam esses direitos.

Dessa constatação surge a necessidade imperiosa de se realizar pesquisas sobre a temática da educação escolar quilombola. Como afirma Boakari, “ há uma exigência social de investigar escolas em comunidades predominantemente negras, para saber como elas estão funcionando” (BOAKARI, 2005, p. 01). Isso significa lançar um olhar atento sobre como estas escolas estão atendendo às necessidades das comunidades dos quilombos no que diz respeito à atuação dos docentes, nos conteúdos abordados e até que ponto o fazer pedagógico construindo no interior dessas instituições levam os alunos a desenvolverem-se como sujeitos autônomos, críticos e conscientes de suas identidades.

Nessa perspectiva, esta proposta de pesquisa define como temática de investigação a educação escolar quilombola, referenciada na Lei 10.639/2003, e orientada pela Resolução nº 08 de 20 de Novembro de 2012. A primeira torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação; a segunda visa o fortalecimento da história e cultura afro-brasileiras, a partir de uma educação contextualizada com a realidade das comunidades quilombolas. Orientados por essa legislação os quilombolas passaram a defender uma educação escolar que contemple os conhecimentos globais, mas que respeite e valorize a história, a cultura (o jeito de ser) dos quilombos, num processo de fortalecimento das práticas pedagógicas visando a valorização das identidades singulares destes sujeitos.

O objeto desse estudo está centrado na investigação da educação ministrada na Escola Euzébio André de Carvalho localizada na Comunidade Barro Vermelho<sup>1</sup>, Município de Paulistana Piauí. A referida escola atende às demandas escolares da Comunidade quilombola de Contente, localizada no mesmo município. Temos o propósito de compreender como as vivências educacionais contribuem para o reconhecimento e valorização da história e cultura locais e o conseqüente fortalecimento da identidade quilombola dessa comunidade.

A presente pesquisa, além de investigar o aspecto educacional, mergulha na história da comunidade de Contente para conhecer seu povo, suas manifestações culturais-religiosas, sociais e econômicas. Para proceder a análise da questão central do trabalho, e de outras que incorporam-se a ela, realizamos uma investigação qualitativa, na modalidade etnográfica, cujos dados coletados *in loco* por meio da observação participante, entrevistas, questionário e pesquisa documental, foram analisados em interlocução com a literatura histórica acerca das categorias: escravidão, territorialidade, comunidades quilombolas, educação específica, identidade e outras.

Nessa perspectiva, a pesquisa em tela tem como problemática a análise das políticas e práticas pedagógicas presentes na escola, no intuito de identificar a relação entre estas e as recomendações contidas na legislação que versa sobre educação escolar quilombola, bem como a contribuição desse modelo de educação para o fortalecimento da identidade histórica e cultural dos habitantes da comunidade de Contente. Neste percurso tentamos responder a seguinte inquietação: Como as vivências da educação na Comunidade Quilombola Contente contribuem para o reconhecimento e valorização dos diversos aspectos da cultura local?

Sabemos que o ato de pesquisar não é neutro, mas permeado de motivações e inquietações que nos fazem mergulhar no universo da pesquisa. Concordamos com Ludke quando afirma que a elaboração de conhecimento reúne pensamento e ação e assim, “esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos” [...] (LUDKE, 1986, p.02). Deste modo, salientamos que as curiosidades e inquietações que nos levaram a esta pesquisa foram múltiplas, sendo que três delas são essenciais.

Inicialmente a percepção de que, embora boa parte da população de Paulistana, local onde se encontra o *locus* de estudo, e os demais municípios fronteiriços, possuam uma forte

---

<sup>1</sup> A respectiva escola situa-se em terras da Comunidade Barro Vermelho, entretanto a sua distância para as terras da Comunidade quilombola contente é de cerca de 50 metros. Deste modo, todos os alunos de Contente cursam da Educação Infantil ao 9º ano na referida escola.

presença quilombola, pouco se observa nos discursos sobre as políticas educacionais, a preocupação com uma educação diferenciada para estas comunidades. Atentamos para essa questão pelo fato de que o direito a uma educação específica nas comunidades quilombolas encontra-se respaldado na Constituição Federal como reconhecimento das diferenças culturais e na Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao determinar:

Art. 26: os currículos de educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2005, p. 22).

O projeto de educação diferenciada das comunidades quilombolas fundamenta-se nesse arcabouço jurídico e vai além dele. Mais que a parte diversificada do currículo prevista no artigo 26 e os conteúdos relacionados no parágrafo 1º do artigo 216A - que são uma referência para todas as escolas -, os quilombolas defendem a existência de uma escola cuja organização curricular, administrativa e pedagógica esteja pautada na própria história e no modo de vida da comunidade.

Outro fator motivador da escolha do objeto de pesquisa foi o contato com alguns professores do Instituto Federal do Piauí- *Campus* Paulistana, instituição onde trabalho, que pesquisam a temática. Esse *Campus* recebe constantemente alunos provenientes destas comunidades para cursarem o ensino médio integrado ou subsequente. Com esses docentes mantemos frequentes diálogos e percebemos a necessidade de atuar junto aos alunos de modo a atender as suas especificidades. Sentimo-nos assim, instigadas a mergulhar num universo educacional em que as temáticas relacionadas à história e cultura afro-brasileiras e às relações étnico-raciais estejam presentes.

Além disso, o interesse por tal problemática tem uma relação direta com a minha história de vida e acadêmica. Nasci no campo, em uma localidade denominada Olho D'água dos Domingos, município de União, Estado do Piauí. Ali vivi até os 15 anos de idade. A comunidade era pequena, habitada apenas por 14 famílias. Não há registro escrito da história dessa comunidade, mas de acordo com seus antigos moradores, o seu nome originou-se da presença de alguns minadouros (nascente de riachos).

Meus pais e demais familiares que ali moravam ganhavam a vida no trabalho com o cultivo da terra, fazendo plantações de milho, arroz, feijão, mandioca. Cresci vendo meu pai

trabalhar como arrendatário, trocando boa parte daquilo que produzia na roça por um lugar para morar. O pouco que lhe restava era utilizado para o sustento da nossa família.

Além do trabalho com a terra, dedicava-se a um pequeno criatório de porcos, bodes e galinhas, que era utilizado para a alimentação familiar. Em alguns momentos esses produtos eram vendidos com o objetivo de adquirir algum dinheiro para comprar o que não se produzia ali, ou para outras finalidades, como os cuidados com a saúde.

No núcleo familiar, as mulheres se encarregavam de complementar a renda por meio da venda do coco babaçu, frutos coletados nos cocais, quebrados com o machado e suas amêndoas eram retiradas e vendidas nas quitandas mais próximas, ou no comércio da cidade a um preço irrisório. Com os poucos rendimentos dessa atividade, eram comprados o açúcar, o café, o tecido para fazer as roupas que usávamos e outros materiais.

Essa não era uma situação específica de minha família, mas também de tantas outras da região e ou espalhadas pelo Brasil afora. Tal situação é muito antiga e decorre das relações de desigualdade que se estabeleceram no nosso país desde o período colonial e que sempre dividiram a sociedade brasileira em dois grupos. O primeiro composto por aqueles que detêm os meios de produção, especialmente a terra; e o segundo, formado por uma grande massa de despossuídos que, tendo o seu acesso à terra negado, foram sempre obrigados a submeterem-se às relações de exploração impostas pelos donos dos meios de produção, ou seja, os grandes proprietários.

Consideramos que a nossa vida acadêmica inicia-se quando entramos pela primeira vez em uma instituição escolar, ansiosos para nos apropriarmos dos conhecimentos ali sistematizados. Alguns têm acesso à escola muito pequenos, aos dois ou três anos de idade, ou ainda mais cedo, e desenvolvem dentro deste ambiente, habilidades cognitivas e sociais. Outros, porém, retardam sua chegada a ela. Foi como parte do grupo dos retardatários que iniciei a minha trajetória escolar.

Foi em 1994, aos sete anos de idade, que entrei pela primeira vez numa escola, na condição de aluna. Para o meu entendimento, naquela época, aquela era uma “idade certa”, para a matrícula das crianças na 1ª série do ensino fundamental, na qual seriam, ou deveriam ser alfabetizadas. Tratava-se de uma escola rural, situada na mesma localidade em que eu habitava, Olho D’água dos Domingos, município de União, estado do Piauí. A escola atendia aos alunos da localidade e de seu entorno, por ser a única existente na região que oferecia o ensino de 1ª a 4ª série, conforme denominação da época. Todo o trabalho da escola era realizado por uma

professora, desde a limpeza à merenda. Todos os alunos estavam reunidos numa única turma pelo sistema de multisseriação. Foram estas as condições nas quais fui alfabetizada.

Por ser uma escola rural, cujos alunos e seus familiares tinham toda uma vivência no campo, esperava-se que o ensino escolar contemplasse as vivências cotidianas dos moradores daquele lugar. Isso certamente contribuiria para uma maior compreensão dos conteúdos ministrados, facilitando a aprendizagem.

Entretanto, durante todo este período de estudo no campo, em nenhum momento percebi a valorização da realidade local, daquilo que corriqueiramente era praticado na comunidade. Atividades como o plantar, o colher, o preparar o arroz (colher, secar ao sol, “pisar no pilão”), quebrar o coco babaçu, assar para dali tirar o azeite que seria utilizado no tempero da comida e para fritar; a farinhada, (arte de pegar a mandioca na roça, descascá-la para tirar a farinha e a goma); as frutas da terra como a manga do pomar do vizinho da escola, o caju, a mutamba, o tucum, a carnaúba, a sapucaia, as quais, muitas vezes, eram servidas como merenda escolar de nossa turma, mas não era objeto de discussão, ou instrumento pedagógico de aprendizagem. O riacho que passava perto da escola e que era o local onde tomávamos banho<sup>2</sup> ao retornar para casa, também não se constituía em conteúdo de aulas de geografia local.

Estas eram as atividades cotidianas vivenciadas por todos os alunos e alunas que frequentavam a escola na minha época. A professora era pertencente àquela comunidade, mas, em nenhum momento, me recorro de vê-la utilizar-se de sua vivência naquele local para alfabetizar-nos. Ao contrário, todo o processo de alfabetização focava-se no livro didático, contendo conteúdos totalmente estranho à nossa realidade, num completo deslocamento do contexto em que vivíamos.

Nesse processo pedagógico de negação da realidade em que vivenciávamos, o nosso mundo real a cada dia vinha sendo substituído por um mundo imaginário “ideal” do qual não fazíamos parte. Dessa forma, o sentimento despertado pela escola era o desejo de fuga; era preferível sair daquele universo, no qual a nossa cultura era completamente desvalorizada e buscar conhecimentos em outras paragens. Naquela época não era fácil para eu compreender que o desejo de fuga estava relacionado à falta de identificação entre o ensino escolar e a realidade vivida.

---

<sup>2</sup> Os banhos no riacho eram, muitas vezes, uma ação repreendida por nossos pais, pois atrasava o retorno para casa.

É válido destacar que, a defesa aqui não é por um saber unilateral, isso seria um equívoco, tendo em vista que, como afirma Said “a cultura é uma espécie de teatro em que várias causas políticas e ideológicas se empenham mutuamente” (SAID, 1988, p.05). Assim, o conhecimento apresentado na escola não pode se restringir apenas aos saberes locais, considerando que não é possível vivenciarmos um conhecimento puro, somente da nossa cultura, sem influência de outras e do contexto vivenciado. O que se busca é que estes conhecimentos nossos, locais, possam servir de base para o acesso ao saber universal. Para isso, a escola necessita dar visibilidade a saberes que durante toda a história ficam invisibilizados dos currículos, como se não existissem. Como afirma Gadotti, “o grande desafio da escola pública está em garantir um padrão de qualidade (para todos) e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade local, étnica, social e cultural” (GADOTTI, 1998, p.26).

Compreendo, atualmente, que o sentimento de pertencimento, o desejo de ver aquilo que fazíamos no nosso dia a dia sendo levado para dentro da escola, poderia ter sido o diferencial daquele processo educativo. Hoje, ao estar realizando um trabalho científico, na condição de pesquisadora, em uma comunidade cuja realidade assemelha-se à que vivi na infância, minhas memórias trazem à tona um sentimento de pertencimento à realidade dos sujeitos pesquisados; bem como um desejo de colaborar para a transformação de uma concepção de educação homogeneizadora, para outra que seja diversificada e democrática, dentro de uma escola que planeje o alcance do global a partir do conhecimento do local, do fortalecimento dessa identidade.

Como a comunidade em que morávamos não dispunha de escola que oferecesse ensino Fundamental II, ao concluir o Ensino Fundamental I, mudei-me para José de Freitas, cidade do Piauí. Aos 14 anos de idade tive que deixar o seio familiar para dar continuidade aos meus estudos. Aos 15 anos, iniciei a trajetória estudantil da 5ª série ao 3º ano do Ensino Médio, em uma escola do Estado, no turno noturno. Essa minha trajetória ocorreu entre os anos de 2000 a 2006.

Embora retomando os estudos na cidade, por estudar sempre em período noturno, a minha vivência com as pessoas do campo permanecia. Muitos dos alunos que estudavam na mesma escola, eram oriundos de uma realidade similar à minha. Trabalhavam o dia inteiro no campo e à noite estudavam na cidade. Se em outrora já sentia a escola deslocada da minha realidade, agora sentia esse deslocamento cada vez mais intenso. Os professores não consideravam a nossa origem, o nosso pertencimento. Era possível observar até mesmo uma

discriminação por parte dos alunos da cidade. Este fator levava muitas vezes à negação ou omissão das origens.

No segundo semestre de 2007, ingressei no ensino superior na Faculdade Santo Agostinho, em Teresina Piauí, no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Conclui esse curso em 2010 e considero que essa foi a base para a minha aprendizagem de um “saber fazer” docente, por oferecer-me os subsídios necessários à minha atuação profissional e proporcionar elementos para a construção de uma identidade como professora.

Durante o período em que estive no ensino básico e na faculdade, não presenciei em nenhum instante as instituições tecerem alguma consideração em relação à cultura afro-brasileira e às contribuições que ela trouxe para a construção de uma identidade nacional. A negação de uma negritude brasileira era, naquele momento, considerada por todos, inclusive por mim, como algo natural. A escola era propagadora de uma cultura hegemônica, da qual os saberes do povo negro não faziam parte.

No entanto, estas questões não tardaram a me incomodar. Talvez por observar a luta do povo negro por educação ou inclusão social, contra o racismo, ou das comunidades quilombolas que se organizam na defesa de direitos básicos como a terra, uma educação específica, a liberdade de manifestação. Hoje, reflito sobre essas questões e compreendo que o problema não estava em mim, mas sim em uma escola conteudista e reprodutivista que me obrigava a aprender um conhecimento tão distanciado da minha realidade sem com ela fazer nenhum encadeamento.

Como a profissão docente necessita de uma formação contínua, senti a necessidade de realizar um curso de especialização. O curso escolhido foi Docência no Ensino Superior, iniciado em setembro de 2012 e concluído em janeiro de 2014. Nesta perspectiva de formação continuada, tornou-se indispensável dar prosseguimento aos estudos. Fazer um mestrado em educação sempre foi meu interesse, pois por meio dele acredito ser possível realizar pesquisas na área, “*conditio sine qua non*” para o meu desenvolvimento intelectual e profissional.

Dessa forma, a razão que me levou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), foi ter ciência de que por meio deste mestrado poderia adquirir uma preparação que desenvolva minhas aptidões para contribuir qualitativamente para o desenvolvimento da educação e, em especial, a educação quilombola, valorizando a história e cultura afro-brasileiras.

Todas essas vivências me levaram em direção a um objeto de estudo que pudesse responder a estas inquietações. Nessa perspectiva, busquei na presente pesquisa compreender qual a contribuição da educação para a preservação da história e cultura afro-brasileiras e fortalecimento das identidades negras.

Considerando que a Educação não se dá de modo isolado, distanciada da realidade dos sujeitos nela envolvidos, além da problemática central desse estudo, analisamos os aspectos históricos, culturais, econômicos sociais e políticos da comunidade campo de pesquisa, no intuito de compreender de que forma tais aspectos influenciam nas ações e práticas pedagógicas da escola, e de que maneira são também influenciados por estas.

Nessa perspectiva, os objetivos que propomos à compreensão do problema de pesquisa estão organizados em **objetivo geral**, o qual visa investigar como se constitui a educação na comunidade quilombola Contente e sua influência no fomento ao reconhecimento e valorização da cultura afrodescendente local e da identidade dos sujeitos. E, como **objetivos específicos**, analisar o processo de formação histórica, cultural, econômica e social da comunidade de Contente, relacionando sua história à escravidão no Piauí e no Brasil; focalizar no Plano Estadual e Municipal de educação na proposta pedagógica, no livro didático e em outros documentos, a contemplação de metas, estratégias e conteúdos voltados para a vivência da comunidade; analisar se a prática pedagógica desenvolvida na escola atende aos pressupostos da educação escolar quilombola, e elaborar uma cartilha que contemple os conteúdos da cultura local como proposta de material didático para a escola da comunidade.

No que concerne aos aspectos teóricos metodológicos deste estudo, dialogamos com diferentes autores, a exemplo de André (2012), Chizzotti (2001), Angrosino (2009), Mattos (2011), Oliveira (2005), Leite (2016), entre outros que reafirmam a orientação dos pressupostos da pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. Eles nos oferecem o suporte teórico que nos guiam no decorrer dos estudos em campo, na construção dos instrumentos de pesquisa e análise dos dados coletados.

Para o acesso da historiografia do estado e seu passado de escravidão deram suporte a este Estudo Lima, (2015); Silva (2015); Souza (2006) entre outros. Contribuíram na discussão dos dados coletados sobre a comunidade e seus contextos socioeconômico e culturais, Eliade (1986); Boakari (2005); Santos e Lima (2013); Leite (2016); Silva (2012) e para discussão acerca da educação escolar quilombola, contamos com as contribuições de Carril, (2017); Callegari (2018); Carth, (2018); Fiabani (2013); Souza (2008); Galvão (2016); Coelho (2013);



Nunes (2016); Reis (2016); Júnior; Silva (2016) além de resoluções e leis que lhes dão embasamento legal.

Estruturamos esta dissertação com vistas ao atendimento dos objetivos propostos, com foco na observação do seu objeto e buscando oferecer uma melhor compreensão dos seus leitores. Assim ela se compõe de uma introdução, na qual apresentamos, entre outras informações, o problema de pesquisa, a justificativa para a escolha do objeto, bem como os objetivos propostos e os tópicos estruturais da dissertação.

Capítulo 1, tem como temática o **Percurso teórico metodológico da pesquisa**. Nele apresentamos uma breve descrição da Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho, escola *locus* da pesquisa; traçamos as bases teóricas e metodológicas do trabalho etnográfico realizado; descrevemos os procedimentos de coleta de dados, apresentando cada um dos instrumentos utilizados e a forma como foram empregados nesta pesquisa. Em seguida traçamos um breve perfil dos participantes desse estudo e as experiências da pesquisadora em campo. Finalizamos, apresentando os aspectos éticos pelos quais se orienta a referida pesquisa.

O capítulo 2, **Comunidade quilombola Contente: Contextualização e caracterização**, traz um breve panorama histórico da escravidão no Piauí, bem como os elementos estruturantes da comunidade quilombola Contente. Apresentamos os dados obtidos nas entrevistas e visitas à comunidade durante a pesquisa de campo realizada entre abril de 2017 e setembro de 2018. Tratam-se de informações sobre como surgiu a comunidade quilombola Contente, quem foram seus fundadores, e descrição etnográfica dos aspectos culturais, econômicos e sociais, dentre outros, que são vivenciados atualmente na comunidade.

O capítulo 3, **Educação escolar quilombola: em busca da identidade**, discute inicialmente o contexto histórico das lutas contra a negação da educação e outros direitos para os negros, a organização política do Movimento Negro e Quilombola que culminaram no estabelecimento das leis que orientam uma educação específica para os afro-brasileiros, e apresenta uma análise da Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), na tentativa de perceber como ela afetará a Educação Escolar quilombola.

É analisado também o Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí, bem como o Plano Municipal de Educação do município de Paulistana, a Proposta Pedagógica e o livro didático utilizado na escola Euzébio André de Carvalho, com o intuito de averiguar as referências feitas à educação escolar quilombola e as estratégias previstas para a mesma. Essa análise documental dialoga com os dados da observação participante e das entrevistas.

O capítulo 4, **Distâncias e proximidades entre a comunidade quilombola Contente e a escola**, analisa a educação escolar desenvolvida na Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho. Buscamos compreender como as ações, práticas e instrumentos pedagógicos envolvidos no ensino ministrado nessa escola, dialogam com as recomendações contidas na Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 e de que forma esse fazer pedagógico contribui para fortalecimento da identidade quilombola da comunidade.

Finalizamos este trabalho dissertativo com as considerações (por enquanto) finais, nas quais retomamos a questão central desse estudo e revisitamos os objetivos propostos para, em seguida, apresentarmos os resultados obtidos, em resposta a essa questão. Apresentamos, ainda, os encaminhamentos da pesquisa.

Todo trabalho de pesquisa precisa dar um retorno à comunidade que lhe deu origem. No caso do mestrado profissional em educação, além do relatório final de pesquisa, que o pesquisador deve disponibilizar para o acesso de seus colaboradores, faz-se necessário a construção de um produto que possa ser utilizado para o fortalecimento das práticas educacionais da escola.

Além desta dissertação, obtivemos como resultado desta pesquisa outros três importantes produtos: o primeiro é uma cartilha intitulada **Aprendendo com meu quilombo** que será disponibilizada para uso didático na escola pesquisada, e outras que tiverem interesse. Trata-se de um documento técnico-pedagógico que tem como objetivo apresentar sugestões de atividades interdisciplinares atendendo aos princípios da Educação Escolar Quilombola, pois contém sete atividades contextualizadas com a realidade histórica, econômica e sociocultural da comunidade. Esse material compõe-se ainda de um alfabeto contextualizado com a realidade de Contente e ilustrado com imagens que representam a comunidade.

O segundo produto trata-se do artigo intitulado **Comunidade Quilombola Contente: traços da memória**. Este trabalho foi apresentado em forma de comunicação oral no **V Encontro Internacional de Literaturas, Histórias Afro-brasileiras e Africanas**, ocorrido em 2017, na Universidade Estadual do Piauí -UEPI. Após sua publicação nos anais deste evento, recebemos o convite da Editora Atena, para publicá-lo como capítulo do livro (e-book) **“Diversidade: diferentes não desiguais”**, com prazo para divulgação até janeiro de 2019.

O terceiro produto compreende um artigo cujo título é **A história e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de arte e língua portuguesa/literatura**, o qual traz a análise de dois livros didáticos, um de Língua Portuguesa/Literatura e outro de Arte do Ensino Médio,

nos quais buscamos identificar a presença (ou não) dos conteúdos voltados para a história e cultura africana e afro-brasileiras, em atendimento ao que preconiza a Lei nº 10.639/2003. Submetemos este trabalho à Revista Educação em Debate, ligada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC e recebemos a carta de aceite, o mesmo foi publicado em dezembro de 2018.

Cópias desses três produtos constam dos apêndices desta dissertação.

## 1 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para a etnopesquisa, descrever é um imperativo, estar *in situ* é ineliminável, compreender a singularidade das ações e realizações humanas é fundante, bem como a ordem sociocultural que aí se realiza (MACEDO, 2010).

Entendemos que os caminhos da pesquisa não podem ser trilhados sem um certo rigor científico. É com essa compreensão que detalhamos neste capítulo o percurso metodológico vivenciado no decorrer da pesquisa que deu origem ao trabalho **Educação Escolar Quilombola: Vivências e experiência na Comunidade Contente**, que ora apresentamos.

Inicialmente apresentamos o seu *lócus* de investigação, em seguida traçamos as bases teóricas e metodológicas da abordagem qualitativa e do método etnográfico, tendo em vista terem sido estas as perspectivas escolhidas e justificamos a relevância das mesmas nesse tipo de estudo. Na sequência apresentamos os instrumentos de coleta de dados, considerando as opções que fizemos pelo questionário, a entrevista, a pesquisa documental e a observação participante. Logo após traçamos um breve perfil dos participantes deste estudo, as nossas experiências de campo nos dois *lócus*: a Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho e a comunidade quilombola Contente. Finalizamos com a descrição dos procedimentos e técnicas de análise de dados, bem como as questões éticas.

Nesta investigação optamos por um estudo de caráter descritivo analítico com enfoque qualitativo. De acordo com André (2012), a abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que se fundamentavam numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 2012, p. 14). O paradigma qualitativo é, assim, uma abordagem que vem preencher as lacunas do modelo positivista. Este, com suas pretensões de objetividade e neutralidade do conhecimento científico, não adequa-se à análise dos fenômenos humanos e sociais, devido ao caráter subjetivista presente nas ações dos sujeitos. Considera-se, outrossim, que o paradigma positivista enfatiza demasiadamente as dimensões biológicas e sociais dos seres humanos em detrimento de sua liberdade, individualidade e subjetividades.

Neste sentido, a opção pela abordagem qualitativa ocorreu por esta permitir a interação entre variáveis na complexidade dos sujeitos. Ela compreende os sujeitos em sua completude, diferentemente da compreensão do positivismo com sua visão linear e simplificada. Esta

complexidade da existência nas relações entre sujeito e o mundo nos levou à escolha desta abordagem. Como orienta Oliveira (2007),

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação entre o mundo real, o objeto concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade, ou mais precisamente, na abordagem qualitativa, o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

Diante do exposto, entendemos que a perspectiva qualitativa inclui as subjetividades humanas em suas análises. Isto possibilita ao pesquisador construir uma visão mais ampla do fenômeno em estudo, não se prendendo a uma linearidade advinda do método científico ancorado no positivismo, mas buscando compreender a realidade dos sujeitos e os significados atribuídos por eles às suas ações.

Reafirmamos a preferência por essa abordagem por considerar que a análise de dados, a partir da perspectiva qualitativa, coadunada com o método etnográfico tornando possível ir além de uma visão linear e superficial, permitindo um olhar através dos sentidos que os sujeitos atribuem às suas vivências, em uma perspectiva dialética. Aqui, o participante é um colaborador, co-autor do conhecimento produzido e não um simples objeto a ser observado. Entendemos ser necessário termos a compreensão de que não há realidade objetiva no espaço da vida humana, o que dificulta o afastamento do pesquisador para descrever objetivamente suas vivências em campo. O que se pode conhecer é que certos eventos significam alguma coisa para certas pessoas que os realizam e vivem por meio deles (BERGNER, 1981).

Como a pesquisa, tanto qualitativa como quantitativa, ou de qualquer outra natureza, não pode abrir mão do rigor metodológico, o que se espera não é que os pesquisadores cheguem às conclusões definitivas, mas que haja uma concordância, mesmo que temporária, de que tal forma de representação da realidade é aceitável.

### **1.1 Situando o campo de pesquisa**

O Município de Paulistana localiza-se no Estado do Piauí a 460 km da capital, Teresina. De acordo com o IBGE, a cidade originou-se a partir de uma fazenda de criação de

gado, instalada pelo bandeirante paulista Domingos Jorge Velho, por volta de 1663. Bandeira (1991) assevera que o povoamento do local deu-se partir de 1759, após a expulsão dos padres Jesuítas do Brasil e a apropriação de suas fazendas de gado bovino pela Coroa portuguesa. No intuito de fortalecer suas finanças, a realeza portuguesa vendeu essas propriedades para senhores abastados da Colônia, tornando-se estes precursores do povoamento da localidade hoje denominada Paulistana.

Um desses privilegiados fazendeiros foi o Capitão Valério Coelho Rodrigues, adquirente de uma vasta área territorial cuja extensão ia da Fazenda Cruz ou “Cruz do Valério”<sup>3</sup> até as proximidades do município de Jaicós-PI. Os domínios do novo proprietário englobava ainda algumas das fazendas fundadas por Domingos Jorge Velho, às margens do Rio Canindé<sup>4</sup>. Uma dessas propriedades foi nomeada Paulista pelo próprio Capitão, em homenagem a sua esposa, dona Domiciana Vieira Martins, natural de São Paulo.

Em virtude do rápido crescimento da povoação, foi instituído um Juizado de Paz em 1829, cujo objetivo era a mediação dos conflitos envolvendo a população e aplicar a Justiça quando fosse necessário. Contudo, a emancipação política de Paulista só ocorreu em 15 de dezembro 1938, com sua elevação à categoria de Cidade. Como a legislação Federal proibia a duplicidade de topônimos das vilas e cidades brasileiras, o município de Paulista foi renomeado em 1943 passando a chamar-se Paulistana (BANDEIRA, 1991).

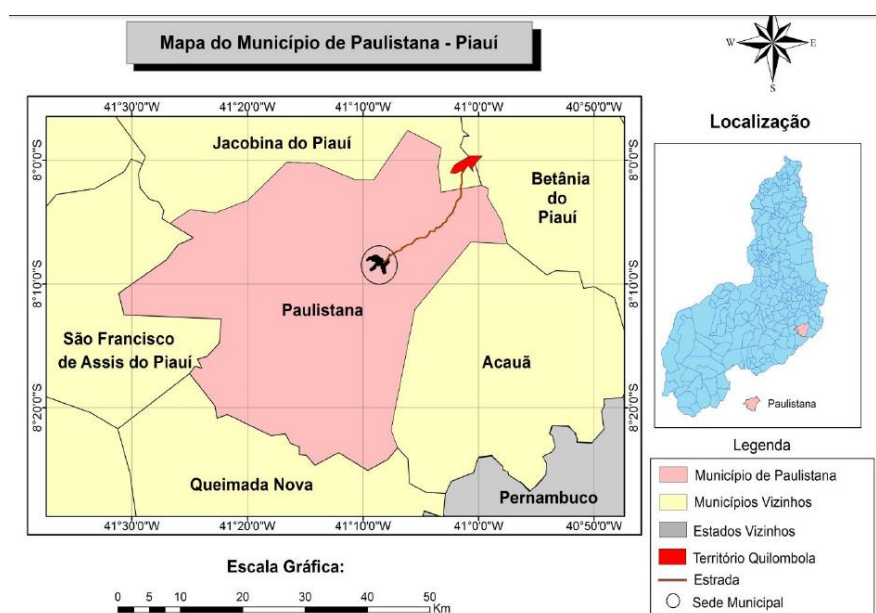
O município de Paulistana localiza-se no Sudeste do Estado do Piauí, tendo atualmente como limites territoriais outros cinco municípios piauienses. Ao Norte, Jacobina do Piauí; ao Sul, Queimada Nova; ao Leste, Betânia do Piauí e Acauã; ao Sul, São Francisco de Assis (Ver mapa abaixo). Destas comunidades limítrofes, com exceção da cidade de São Francisco de Assis, todas as demais possuem comunidades quilombolas.

A cidade de Jacobina, conta, em seu município com a presença de duas comunidades quilombolas, sendo elas as comunidades Chapada e Maria; em Acauã temos as comunidades Tanque de Cima e Escondido; a cidade de Betânia possui um número maior, em relação as demais. Em seu município estão as comunidades Silvino, Laranjo e Baixão. Todas elas são pertencentes a área rural dos referidos municípios.

---

<sup>3</sup> As terras desta fazenda atualmente correspondem, no lado de Pernambuco aos territórios de Dormendes, Petrolina, Lagoa Grande e Santa Maria da Boa Vista.

<sup>4</sup> O rio Canindé é um curso de água do estado do Piauí, no Brasil. Nasce na serra dos Dois Irmãos, em Paulistana, a 600 metros de altitude, tem uma extensão de 350 quilômetros, passando por cidades como Conceição do Canindé e Oeiras.



**Figura 1:** Mapa do município de Paulistana

**Fonte:** Relatório Antropológico de caracterização econômica, ambiental e sociocultural, 2015.

No decorrer de seus 80 anos de existência, o município de Paulistana não teve um expressivo crescimento populacional. De acordo com o censo IBGE de 2010, Paulistana abriga uma população de 19.785 habitantes<sup>5</sup>. Desse contingente, 10.656 pessoas moram na cidade, enquanto 9.129 estão distribuídas na zona rural do município. A área do município é de 1.751.993 km<sup>2</sup>, sendo esta predominantemente rural. O que nos leva a compreender que apesar dos efeitos da seca serem mais acentuados no espaço rural, estes não têm provocado muitas migrações. Quase metade da população ainda continua ligada à terra, desenvolvendo atividades típicas do campo como a pequena agricultura e a pecuária.

Por situar-se numa região do semiárido, que recebe poucos investimentos e políticas que possibilitem convivência com a seca, Paulistana tem suas atividades econômicas fortemente afetadas pelos longos períodos de estiagem. Por falta de chuvas regulares, a produção agrícola e pecuária frequentemente é reduzida drasticamente, trazendo consequências diretas para a vida da população que sofre com a falta de água e alimentos. Entendemos que essa não é uma realidade específica do município de Paulistana, mas de todos os municípios de base econômica agrícola localizados na região do polígono das secas. Estes, além de sofrerem as mais diversas privações ocasionadas pela seca, são prejudicados também pela ausência do

<sup>5</sup> A estimativa para o ano de 2017 é de 20.192 pessoas.

Estado no atendimento de algumas necessidades fundamentais, e com a ineficiência do poder público na elaboração de políticas eficazes para convivência com a seca.

Esse fenômeno reflete diretamente no Índice de Desenvolvimento Humano Médio-IDH dos municípios. Esse indicador toma como referência a renda média das famílias, o nível de escolaridade e a expectativa de vida das pessoas; esses índices são bastante reduzidos nos municípios do sertão nordestinos. No caso específico de Paulistana, é de 0,600, abaixo da média nacional e estadual. Sendo aquelas, respectivamente de 0,754 e 0,646 (IBGE, censo 2010)<sup>6</sup>. Para melhor compreensão das características do município de Paulistana, sistematizamos os dados abaixo (Ver tabela).

Características geográfica		Indicadores e economia				
<b>Área</b>	1.969,907 km <sup>2</sup>			<b>Brasil</b>	<b>Piauí</b>	<b>Paulistana</b>
<b>População</b>	Rural	9.129	<b>Índice de desenvolvimento humano</b>	0,754	0,646	0,600
			<b>PIB</b>	3.217 tri	37.726 bi	R\$ 65.913,026
	Urbana	10.656	<b>PIB per capita</b>	28.876	11.808,08	8.432,27
	Total	19.785				
<b>Densidade demográfica</b>	10,04 hab/km <sup>2</sup>					
<b>Clima</b>	Semiárido					

**Quadro 01:** Características geográficas, indicadores e economia do município de Paulistana-PI

**Fonte:** IBGE/censo 2010/adaptação da autora.

Conforme já mencionamos, uma das particularidades de Paulistana e localidades circunvizinhas é uma forte presença da população afro-brasileira que habita as denominadas comunidades quilombolas da região. Entendemos isso como consequência do intenso movimento escravocrata que existiu no país do século XVI ao XIX, do qual a região Nordeste

<sup>6</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Médio (IDH) toma por base, para a realização do seu cálculo, fatores como educação, com base nos anos médios de estudos, longevidade (expectativa de vida da população) e Produto Interno Bruto-PIB e a renda per capita da população.



participou ativamente. Somente na região, estão situadas 06 destas comunidades, sendo elas Barro Vermelho, Sombrio, Chupeiro, Angical, São Martins e Contente, local para onde direcionamos esta pesquisa.

Localizada a 32 km de Paulistana, Contente é habitada por descendentes de escravos e se autodenominam quilombolas. A comunidade possui a identificação quilombola nº 907 com número de processo de certificação da Fundação cultural Palmares 01420.003189/2010-94, publicado em 16 de outubro de 2010. Atualmente a comunidade encontra-se em processo de luta pela sua titulação.

Apresentaremos dados mais aprofundados da região no capítulo II desta dissertação, onde serão expostos as suas características socioeconômicas e culturais. Além disso, realizaremos uma análise da escola que atende esta comunidade no sentido de perceber as contribuições da educação no seu contexto.

#### 1.1.1 Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho

A Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho localiza-se na comunidade de Barro Vermelho. Trata-se de uma escola rural que atende alunos das comunidades da redondeza, principalmente os da Comunidade Quilombola Contente. A distância entre o povoamento de Contente e a escola é de aproximadamente 500 metros. Esta unidade escolar faz parte do conjunto das 31 escolas que compõem a rede escolar do município de Paulistana-PI. Sendo que destas, duas pertencem à esfera privada, duas à rede pública estadual, uma à rede federal e vinte e seis à rede municipal. Essas escolas têm uma oferta de ensino que vai do pré-escolar ao último ano do ensino básico, sendo que o nível Ensino Médio só é oferecido numa privada, em três públicas estaduais e uma da rede federal.

Não encontramos nos documentos escolares informações que possibilite-nos fazer uma reconstituição da história de fundação da escola *locus* de nossa pesquisa. Fomos informados pela atual diretora que a gestão pretende buscar informações documentais, ou orais, com a finalidade de organizar um memorial da escola contendo informações acerca do surgimento e construção da instituição.

A escola oferta o ensino da creche até o 9º ano (em 2018 possuiu turmas até o 8º ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos matutino e vespertino. Por não haver oferta do ensino médio, alunos que concluem o ensino fundamental deslocam-se para a

sede do município de Paulistana; ou para Itainzinho, outra comunidade quilombola localizadas nas proximidades, para continuarem seus estudos.

Atualmente, a instituição conta com 21 servidores: 14 professores, 01 diretora, 04 auxiliares de serviços gerais, 01 vigilante e 01 auxiliar de serviços administrativos que realiza serviços de secretaria. Quanto à sua infraestrutura, identificamos como uma escola de porte médio, com 01 sala pequena onde funciona a diretoria, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 cantina e 05 salas de aulas.



**Figura 2:** Fachada da escola  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)



**Figura 3:** Sala de aula  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)

O espaço que a escola dispõe para a recreação dos alunos durante os intervalos entre as aulas é bem reduzido. Conta apenas com um pequeno pátio, que juntamente com os corredores, são utilizados para descanso e sociabilidade dos adolescentes e crianças. A escola possui apenas um computador para uso da gestão. No geral, a diretora faz uso do seu computador pessoal, haja visto que, apenas o computador da escola não dá conta da demanda existente. A escola também dispõe de internet via *wifi*.

De acordo com o levantamento de matrículas realizado na escola no ano de 2018, obtivemos os seguintes dados:

Níveis e modalidades de ensino	Quantidade de alunos
Creche	24 alunos
Pré-escolar	27 alunos
1º ao 5º ano	72 alunos
6º ao 7º ano	21 alunos

Educação de Jovens e Adultos	16 alunos
Total	163 alunos

**Quadro 02:** Levantamento de matrícula do ano de 2018 da Escola Euzébio André de Carvalho

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2018)

Com relação a Educação Especial, a escola possui um aluno com diagnóstico de baixa visão matriculado no turno da tarde, e mais dois alunos com Transtorno do Espectro Autista. Como estes não apresentaram laudo diagnosticando suas condições, não foram informados no censo. A direção da escola informou-nos que sabe que eles são autistas porque recebem benefício, sabem também que possuem laudo, mas os pais não trouxeram para a escola. Essa situação compromete a veracidade dos dados cadastrais no censo e, conseqüentemente, impede a escola de receber recursos que fortaleça suas ações no sentido de prestar um atendimento de melhor qualidade para estas crianças.

A Educação de Jovens e Adultos funciona no turno da tarde com um baixo quantitativo de alunos, conforme exposto na tabela. O fato de a oferta acontecer no turno da tarde, pode ser um dos fatores desta baixa procura. Isso é um aspecto negativo, pois a formação política dos quilombolas acontece por diversos caminhos, sendo os principais o engajamento dos sujeitos no movimento negro quilombola, e a procura por educação escolar, visando adquirir conhecimentos sistematizados que possam aperfeiçoar seus discursos e, assim, instrumentalizar suas lutas em defesa dos direitos da comunidade (LEITE, 2016).

Chamou-nos atenção os dados apresentados no censo de 2018, nos quais consta que dos 163 alunos apenas 43 se autodenominam pretos, representando 26,38% do total. Os demais estão divididos entre os que se autodenominam pardos, representado pela maioria, 113 (69,32%), brancos 06 (3,68%) e amarelo 1 (0,61%).

Os dados apresentados não condizem com o que fora observado no campo da escola, onde predomina uma população negra. No entanto somos conscientes que as identidades étnicas não se constroem somente com base na cor da pele, mas numa crença subjetiva de pertencimento a um determinado grupo étnico. Isso nos levou a refletir sobre os fatores que os fazem denominarem-se predominantemente como pardos, ao que percebemos que a realidade encontrada ali não diverge da realidade total do país. Silva e Weschenfelder (2018), enfatizam que “em todos os censos em que o pardo foi considerado, ele figura com número expressivo [...]”. Porém, a “pardificação da população” fortalece a falsa ideia de que não existe racismo e

funciona como estratégia proposta pelo eugenismo de branqueamento da população. O autores fazem duras críticas ressaltando que:

a “pardificação” da população, resultado da fratura das polaridades raciais e de processos de subjetivação que interditam a identidade racial ou mesmo de dessubjetivação de sujeitos negros que percebem no branqueamento o caminho para melhores posicionamentos sociais (SILVA E WESCHENFELDER , 2018, p. 13).

Embora tenhamos assistido ao desencadeamento de uma intensa luta do Movimento Negro no sentido de desconstruir a ideia de democracia racial apontado para existência de um racismo velado, e pela autoafirmação da identidade negra, ainda nos deparamos com um significativo número de afrodescendentes que negam sua negritude. Entendemos que isso ocorra em função da construção negativa do ser negro no Brasil.

## **1.2 A pesquisa etnográfica: interfaces**

O método etnográfico emerge inicialmente do ramo da Antropologia que utilizava-o em pesquisas cujos objetivos era a compreensão das culturas desconhecidas. Leite (2016), ao se reportar à pesquisa etnográfica, informa-nos que ela,

Surge no cenário da antropologia nas primeiras décadas do século XX, quando teve fim a repartição de tarefas entre o observador, que desempenhava o papel subalterno de provedor de informações e o pesquisador erudito, que analisava e interpretava essa informação (LEITE, 2016, p. 23).

Sendo a etnografia uma abordagem metodológica, nascida das bases da antropologia, é compreensível que carregue consigo diversas características antropológicas, tais como um forte interesse pelos estudos das populações tradicionais, buscando compreender suas manifestações culturais e simbólicas.

Entre os diversos autores que tratam dessa abordagem, encontramos um elemento em comum: a concepção de etnografia como “a tentativa de descrição da cultura”. Descrever as culturas é uma forma de se fazer cumprir uma importante função social da pesquisa que materializa-se na preservação da memória, na superação do etnocentrismo, na valorização do relativismo cultural e no combate ao preconceito étnico-racial.

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção (MATTOS, 2011, p. 22).

Considerando que as comunidades quilombolas brasileiras vivenciam uma luta constante por “estatuto político” e garantia de direitos conquistados, os estudos etnográficos realizados no interior das mesmas, tanto contribui para o fortalecimento da pesquisa em Ciências Humanas, como para dar visibilidade pública a essas comunidades, com suas histórias e culturas, suas necessidades e problemas.

Assim, buscamos utilizar o método etnográfico por nos possibilitar este contato constante com os sujeitos, suas culturas e modos de vida. A vida tal qual ela se faz no dia a dia, sua mazelas e dificuldades do cotidiano. Esta vivência *in loco* permite conhecer as culturas e os interesses destes sujeitos. Além disso, será utilizado para a compreensão das práticas docentes da escola *lócus* de pesquisa.

Embora seja pouco utilizada, na área da educação, de acordo com André, (2012), a etnografia ganha destaque na década de 1960, momento em que a pesquisa educacional tenta superar o paradigma positivista para revestir-se de uma perspectiva idealista. Tendo em conta que a educação trata-se de um fenômeno humano e social complexo, que o positivismo, preso às suas leis gerais, não daria conta de responder à sua complexidade.

Quando utilizada nos estudos voltados para a educação, o uso da pesquisa etnográfica passa por uma adaptação, o que dá ao método etnográfico uma caracterização diferenciada, em alguns aspectos, da etnografia utilizada pelos antropólogos, sem retirar o seu caráter inicial no uso de suas técnicas. Deste modo, utilizando a etnografia dentro da prática educacional escolar, os instrumentos de coleta permanecem para atender a complexidade das relações de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e tantas outras ações e relações que ocorrem dentro do processo educacional, objeto central ao qual, como assevera André (2005), concerne o foco da etnografia na área educacional.

Em se tratando de pesquisa na área educacional, o foco da pesquisa etnográfica está relacionado ao processo educacional, o que necessariamente não implica em se fazer etnografia de grupos sociais, mas, significa adaptar a etnografia à educação. Nesse caso, a utilização de técnicas para a pesquisa de campo devem ser adequadas ao objeto de estudo, seja através da utilização de questionários, entrevistas, observação participante (OLIVEIRA, 2005, p. 73).

Apesar de uma constante utilização da etnografia na pesquisa educacional, vale atentar-nos para alguns detalhes, os quais foram denominados de equívocos (ANDRÉ, 2012) surgidos no decorrer de uma pesquisa na educação que se utiliza de método e técnicas da etnografia. Um destes equívocos, de acordo com a autora, é a concepção que temos de que dentro da educação fazemos pesquisa etnográfica. A autora é enfática quando prefere a substituição do termo “pesquisa etnográfica” por “estudos do tipo etnográfico” justificando, para isso, que “o que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. (ANDRÉ, 2012, p.24).

No entanto, entendemos não se tratar de um equívoco afirmarmos que o presente estudo é resultado de uma pesquisa etnográfica. Mesmo tratando-se de uma pesquisa em educação, a mesma tem como *locus* uma escola localizada numa comunidade quilombola-Contente no município de PI. Dessa forma, não há como afastar o fenômeno educacional dos sujeitos que o vivenciam, considerando que a questão central da pesquisa é compreender de que forma a educação contribui para a construção da identidade desses sujeitos. Para tanto, faz-se necessário elaborar uma etnografia dessa comunidade, descrevendo sua história, sua cultura, sua religiosidade e outros aspectos, buscando, assim, compreender a realidade vivida por esses sujeitos.

É nessa concepção que a etnografia e seus métodos fazem todo sentido. Portanto, a melhor compreensão do método etnográfico depende de um aprofundamento de estudos sobre ele. Compreendemos, neste sentido, se fazer necessário aliar teoria e prática para assim conseguirmos, de fato, a efetivação deste método. Deste modo, para realizar esta investigação, buscaremos compreender o método a partir de suas principais características.

### **1.3 Os procedimentos de coleta de dados**

Definido o aporte teórico-metodológico da pesquisa, é o momento de escolher os instrumentos de coletas de dados adequados, lembrando que as pesquisas qualitativas como estas

são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Podemos dizer, entretanto, que

observação (participante ou não), a entrevista em profundidade e a análise de documentos são os mais utilizados, embora complementados por outras técnicas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDERG, 2004, p. 163).

Mais que considerar a importância da diversidade de instrumentos de pesquisa, queremos lembrar que objetos de estudos das Ciências Humanas – pessoas e suas atividades – não são meros agentes interpretativos de seus mundos. Eles partilham suas experiências enquanto interagem com outros e refletem sobre suas próprias vidas. Além disso, as pessoas pesquisadas não só podem se dar conta das tentativas do pesquisador de estudá-las, mas, como interagentes habilidosos, podem agir sobre este. Nesse sentido, tanto podem auxiliar o pesquisador na tarefa de entender sua realidade, compartilhando aspectos de seu mundo com o pesquisador, como podem negar cooperação, enganar o pesquisador e adotar comportamentos evasivos. Assim, os pesquisadores precisam de uma metodologia que favoreça a sua capacidade para a interpretação simbólica (MOREIRA, 2002).

Diante dessa compreensão, para melhor captar os significados atribuídos pelos atores sociais ao seu mundo e suas ações, utilizamo-nos de algumas técnicas de pesquisas adotadas pelo interacionismo simbólico<sup>7</sup>, tais como o questionário, entrevistas semiestruturadas, a pesquisa documental e a observação participante. Cada um destes instrumentos e sua forma de utilização serão descritos nas próximas subseções. Ressaltamos que, eles não foram utilizados na ordem em que aparecem, mas de modo simultâneo a depender da necessidade.

### 1.3.1 Questionários e entrevistas

O questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, visando a obtenção de informações mais objetivas sobre as questões de pesquisa. Nesta pesquisa o questionário teve como finalidade traçar o perfil dos interlocutores participantes. Ele foi aplicado com todos os sujeitos da pesquisa, haja visto que necessitamos identificar os participantes para melhor compreendermos sua forma de atuação no contexto investigado. Neste sentido, o questionário tornou-se basilar, pois como afirma Oliveira (2005, p.60) “o questionário tem como principal

---

<sup>7</sup> Trata-se uma abordagem sociológica das relações humanas que considera de suma importância a influência, na interação social, dos significados bem particulares trazidos pelo indivíduo à interação, assim como os significados bastante particulares que ele obtém a partir dessa interação sob sua interpretação pessoal.

objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais” Para tanto, nesta pesquisa, os questionários foram separados e identificados de forma específica para cada grupo, quais seja, professores, lideranças e coordenador da secretaria de educação.

O questionário para o grupo de professores foi dividido em quatro categorias: dados pessoais, formação acadêmica, experiência no magistério e atuação na comunidade. Para o questionário com as lideranças, buscou-se abordar os dados pessoais, escolaridade e a experiência com a comunidade, e, por fim, no questionário com o coordenador da secretaria de educação, foram elencados os seus dados pessoais, formação e a atuação como coordenador.

A seleção dos participantes da pesquisa deu-se de acordo com cada momento vivenciado na comunidade dentro da observação participante. Inicialmente estabelecendo um número exato de participantes, sendo eles divididos em três grupos, quais sejam, 04 professores, 02 lideranças da comunidade e 1 representante da secretaria de educação. Buscamos utilizar como critério para seleção dos docentes, o tempo de serviço na escola, estabelecemos um tempo mínimo de 02 anos. O levantamento destes dados se deu através da pesquisa a lista de servidores, fornecida pela gestão. Nela constavam os nomes dos mesmos e o tempo de contribuição na escola. A seleção dos demais interlocutores deu-se por critérios como a proximidade com a comunidade, o conhecimento de sua história e as próprias vivências enquanto militante junto a ela.

Além do questionário, utilizamos entrevistas semiestruturadas e individuais com os participantes. Com cada grupo realizamos uma entrevista específica com a finalidade de levar às respostas das questões suscitadas na pesquisa. Deste modo, a entrevista com os professores versou sobre suas concepções sobre educação escolar quilombola, as metodologias utilizadas no trabalho docente, os materiais utilizados, as experiências e dificuldades enfrentadas no trabalho diário enquanto educadores na comunidade; se há, ou não, participação da comunidade nos processos decisórios e como a educação contribui, ou não, para o reconhecimento e valorização da cultura local, bem como sobre a formação continuada.

A entrevista com as lideranças teve por finalidade identificar as relações estabelecidas entre a comunidade e a escola, deste modo, buscou-se compreender os processos de participação ou não da comunidade nas decisões da escola, as experiências vivenciadas enquanto agentes de uma perspectiva democrática. Para isto, abriu-se espaço para o entendimento de como eles percebem a escola enquanto instituição colaboradora da preservação e propagação da cultura local.

Para a entrevista com o coordenador da secretaria de educação foram elencadas questões abordando a concepção de educação quilombola, suas experiências e vivências, a



organização curricular, a formação continuada e as contribuições desta formação e ações para uma educação diferenciada.

As entrevistas foram orientadas pelos objetivos e hipóteses da pesquisa, pois como indica Oliveira (2005), os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipóteses, devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permitam uma análise mais completa possível (OLIVEIRA, 2005, p. 86).

Ainda sobre a entrevista dentro da pesquisa etnográfica, Angrosino (2009) assevera que, “é de natureza aberta –flui interativamente na conversa e acomoda digressões que podem abrir rotas de investigações novas, inicialmente não aventadas pelo pesquisador” (ANGROSINO, 2009, p. 61). Deste modo, buscou-se elaborar entrevistas sucintas, de modo a dar espaço às varáveis que poderiam surgir, sem incorrer no risco de engessar os participantes.

### 1.3.2 Pesquisa Documental

O uso de documentos em pesquisa é uma técnica apreciada e valorizada nas ciências humanas, devido a riqueza de informações que deles podemos extrair, além de resgatar e ampliar o entendimento de objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural.

Ao detalhar a pesquisa documental, é importante compreender o que pode ser considerado documento para efeitos desta pesquisa.

O documento é, pois, qualquer informação sob forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas como impressão gravação, pintura, incrustação etc. quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material (CHIZZOTTI, 2001. p. 109).

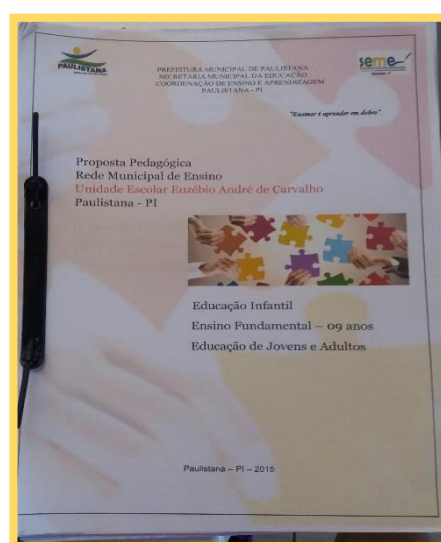
Consideramos importante a pesquisa documental porque com ela conseguimos “conversar” com os mortos, ouvir suas vozes por anos silenciadas e reconstituir “mundos” passados. Dessa forma, documentos diversos foram utilizados nesta pesquisa: teses, dissertações, artigos, livros, Projeto Político Pedagógico, Plano Municipal e Estadual de Educação, Relatório Socioantropológico, planejamento escolar, livros didáticos. Este material

foi fornecido pela escola, secretaria de educação, e, alguns encontrados online, como é o caso do Plano Estadual de Educação.

No itinerário da pesquisa, empreendemos também uma “viagem” em busca de documentos que respondessem parte das inquietação que trazíamos. Nesta busca, alguns documentos nos foram essenciais para que pudéssemos visualizar algumas respostas às nossas questões de pesquisa. Podemos mencionar, o Plano Estadual de Educação, o Plano Municipal de Educação, a Proposta Pedagógica da escola, o Relatório Socioantropológico, o livro didático e outros.



**Figura 4:** Livro didático utilizado  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)



**Figura 5:** Proposta pedagógica da escola  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)

### 1.3.3 Observação participante

A observação participante é essencial quando se trata de trabalho de campo em pesquisa qualitativa por permitir a compreensão da realidade estudada. Nessa técnica o pesquisador torna-se parte da realidade pesquisada, interagindo por longas horas com os sujeitos, buscando partilhar seu cotidiano e compreender o significado de suas ações. Para a realização da observação participante, estivemos em visitas constantes à comunidade e a escola por um período de 01 ano e 06 meses, a contar de abril de 2017 a setembro de 2018.

Durante estas visitas foi observado a dinâmica da comunidade: os modos de vida, o seu processo identitário, as suas crenças e valores. A observação participante também se deu na

escola, onde foi fixado um olhar em torno das atividades desenvolvidas pela instituição, bem como a dinâmica da escola e da sala de aula.

Na observação participante, de acordo com Oliveira (2005), vai-se em busca dos fundamentos da análise do meio onde vivem os atores sociais. Portanto é através dela possibilitado o contato direto do pesquisador com o fenômeno estudado, fato este que favorece a obtenção de informações sobre a realidade.

Na observação participante, o pesquisador (a) deve interagir com o contexto pesquisado, ou seja, deve estabelecer uma relação direta com grupos ou pessoas, acompanhando-os em situações informais ou formais e interrogando-os sobre os atos e seus significados por meio de um constante diálogo. Essa participação pode ser mais intensa quando o pesquisador (a) é parte integrante do grupo pesquisado, ou seja, quando se identifica com esse grupo pelo cotidiano da vida, das ações e aspirações (OLIVEIRA, 2005, p. 81).

Oliveira (2005) chama atenção para as formas como podem ocorrer esta observação e aponta as duas maneiras: “observação natural, quando o observador é parte integrante do grupo, e observação artificial, quando este se integra ao grupo” (OLIVEIRA, 2005, p.82). A observação a ser realizada, trata-se da segunda categoria, observação artificial, pois o pesquisador irá integrar-se temporariamente ao grupo como objetivo de realização da pesquisa. Reiterando, Angrosino (2009), afirma que ela “não é por si só um método de pesquisa. Ela é um contexto comportamental a partir do qual um etnógrafo usa técnicas específicas para coletar dados” (ANGROSINO, 2009, p. 33). Significa uma interação constante com as pessoas em estudo. Neste sentido, buscamos manter este contato constante com a comunidade. Este deu-se em momentos diferentes para assim ser possível uma percepção da dinâmica existente no âmbito da comunidade pesquisada e da escola.

Durante a permanência em campo, contamos com a companhia insubstituível do diário de campo (foto 04) . Nele registramos o que se passava, com todo o cuidado para que não nos fugisse aos olhos informações importantes. De acordo com Minayo (2016) este é o principal instrumento do pesquisador que realiza observação participante. “ nada mais é do que um caderninho, uma caneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades” (MINAYO, 2016, p.65).



**Figura 6 :** Diário de campo da pesquisadora  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)

Corroborando com a autora, o diário de campo é um instrumento essencial neste processo, pois permite-nos registrar as interações existentes entre pesquisador e os participantes possibilitando uma descrição densa dos momentos em campo. Com ele é possível escrever sobre o emaranhado de relações sociais que circundam o objeto estudado.

#### 1.3.4 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram selecionados após realizarmos visitas à comunidade, à escola, bem como à Secretaria Municipal de Educação do Município de Paulistana. Isso nos deu a possibilidade de dividirmos os participantes em dois grupos: aqueles envolvidos diretamente com a comunidade - as lideranças; e o grupo envolvido diretamente com a educação – professores e coordenadora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Paulistana.

Em reunião com os moradores na sede da associação da comunidade, durante um encontro dos mesmo, apresentamos a pesquisa e explicamos suas finalidades. Esses momentos tornaram possível identificar aqueles que melhor conseguiriam expressar sua vivência na comunidade e assim colaborar com um dos objetivos da pesquisa: conhecer a sua história.

Concordamos com Silva (2018), quando afirma que “embora a observação e a tomada de apontamentos sejam feitas à medida que o comportamento acontece, os etnógrafos também podem usar informantes que eles entrevistam sistematicamente” (SILVA *ET all*, 2010, p.07).

A partir deste olhar, duas moradoras foram convidadas a participar da entrevista. Para seleção das mesmas, utilizamos como critério o tempo de atuação e as suas vivências com a comunidades. Com base nisso, traçaremos o perfil no quadro abaixo. Ressaltamos que estas, além de participarem das entrevistas, foram nossas principais “informantes” durante todo o processo investigativo, além de terem sido o primeiro grupo contatado, conforme discorreremos logo adiante, tendo em vista que necessitávamos da sua anuência para realizarmos a pesquisa no local.

Liderança	Faixa etária	Formação acadêmica	Local de nascimento	Tempo de atuação na comunidade
Liderança 01	41 e 50	Ensino Médio em andamento	Itaizinho	32 anos
Liderança 02	41 e 50	Ens. Fundamental em andamento	Contente	20 anos

**Quadro 03:** Perfil das lideranças da comunidade que foram entrevistadas

**Fonte:** Quadro construído pela pesquisadora (2018)

Assim como os demais participantes, as lideranças não serão identificadas pelo nome. Referimo-nos a elas com a identificação de liderança 01 e liderança 02. Essas líderes comunitárias são, assim como outras tantas mulheres, de outros inúmeros quilombos, lutadoras implacáveis por direitos. São mulheres na faixa etária entre 41 e 50 anos, com o ensino básico não concluído.

Mulheres que deixam, muitas vezes seus filhos pequenos e esposos em sua casa para encabeçarem, com muita garra, as lutas nas quais acreditam. Enfrentam todas as suas limitações, todos os preconceitos, muitas vezes desde o simples fato de serem mulheres, de terem pouco estudo, para ir em busca de um bem coletivo. É nesta resistência constante que adquirem o respeito dos demais integrantes de grupo, que confiam-lhes a liderança. Sabemos que, embora a luta dos quilombolas seja coletiva, as lideranças são selecionadas pelo grupo

para representarem toda a comunidade. Pois, constituir líderes sempre foi necessário nos processos de luta.

Assim, a história delas é a de uma longa experiência na comunidade. Como relata a Liderança 02, que nasceu em Contente “nós somos feliz por nós ser de uma comunidade remanescente de quilombo...foi muito bom pra nós, foi uma satisfação a gente ter esse reconhecimento e descobrir a nossa origem, da nossa comunidade porque nós somos quilombo e somos felizes” (LIDERANÇA 01).

Para seleção dos professores estivemos por dois momentos na escola, o primeiro com o intuito de apresentar a pesquisa e recebermos a permissão para realizá-la. A permissão se faz necessária, tendo em vista que devemos observar todas as exigências da ética na pesquisa, isso envolve a necessidade de deixar os colaboradores informados sobre o que está acontecendo. Esse momento foi fundamental para iniciarmos a pesquisa em busca da compreensão da dinâmica da instituição. Na ocasião, foi assinada pela gestão da escola o termo de concessão.

Professora	Faixa etária	Formação acadêmica	Tempo de experiência no	Tipo de vínculo	Tempo de magistério na escola	Disciplina (s) que leciona na escola	Egresso da comunidade	Local de residência	Carga horária de trabalho
Professora 01	31 e 40	Graduação em pedagogia	03 anos	Efetivo	03 anos	Polivalência	não	Paulistana	20hs
Professora 02	31 e 40	Graduação em pedagogia	09 anos	Efetivo	03 anos	Polivalência	não	Paulistana	20hs
Professora 03	51 e 60	Graduação em pedagogia	12 anos	Efetivo	2 anos e meio	Polivalência	não	Paulistana	20hs
Professora 04	20 e 30	Especialização em psicopedagogia	09 anos	Efetivo	03 anos	Polivalência	não	Paulistana	20hs

**Quadro 04:** Perfil das docentes entrevistadas

**Fonte:** Quadro construído pela pesquisadora (2018)

Solicitamos à gestora a lista de docentes, na qual verificamos o tempo de atuação dos mesmos. Verificamos que, apenas 04 docentes tinham de dois a três anos de atuação. Deste

modo, convidamos-lhes a participarem da pesquisa. Assim, todas as convidadas aceitaram prontamente a participar da pesquisa. As participantes são professoras na faixa etária média entre 30 e 40 anos, todas efetivas e com formação em nível superior na área de pedagogia. Lecionam do ensino infantil ao quinto ano, e todas têm mais de três anos de experiência docente, sendo de 02 a 03 anos na escola *locus* de pesquisa. Resolvemos deixar o nome das professoras no anonimato a fim de preservar suas identidades em relação aos posicionamentos que estes viessem a tomar, assim as identificamos como professoras 01, 02, 03 e 04.

Duas questões chamaram-nos à atenção no tocante ao perfil das professoras: 1- nenhuma ser egressa da comunidade; 2- todas residirem na cidade de Paulistana. Por tratar-se de uma distância consideravelmente pequena, estas docentes fazem o percurso ida e volta diariamente.

Refletindo acerca do tempo das docentes na escola e da sua relação com a mesma, podemos denominá-las de professoras “transeuntes”, ou “professoras viajantes”, termos utilizados pelo professor Cláudio Picollo em uma palestra na qual tratava da necessidade de a escola ter “professores habitantes” para que fosse possibilitado a existência de uma prática que abrisse caminho para o estreitamento das relações entre docentes e seus pares, além da formação de vínculos destes para com a comunidade.

Além das Lideranças e das docentes, entendemos que seria importante envolver na pesquisa a Secretaria Municipal de Educação, por meio de um de seus agentes. Compreendemos com isso ser possível levantarmos mais informações de como se constitui a educação na comunidade, quais as ações desenvolvidas (ou não) para a contemplação da educação escolar quilombola.

Em uma das visitas à instituição para a apresentação do projeto e também solicitar à secretária de educação sua assinatura na carta de anuência, procuramos informarmo-nos sobre qual seria a pessoa mais indicada pelo órgão para atender-nos. Nos fora indicada a coordenadora municipal de ensino e aprendizagem. Ela trabalha com todas as escolas do município no acompanhamento do ensino-aprendizagem. Além disso, descobrimos que a referida coordenadora possui uma experiência como docente da escola pesquisada. Entendemos que as experiências e vivências são enriquecedoras e favorecem a compreensão e interpretação de nossas ações. Foi então que formalizamos o convite a essa profissional para participar de nossa pesquisa e, assim, dividir conosco suas experiências e vivências como coordenadora e também ex-docente da escola.

Apesar de sua boa vontade em colaborar com a pesquisa, não foi fácil para nós conseguirmos realizar uma entrevista com a coordenadora. Suas atividades profissionais do dia a dia dificultaram a abertura de um espaço na sua agenda como conversarmos. Entretanto, em meio a encontros e desencontros, conseguimos fazê-lo.

Num primeiro momento ligamos para marcar data, local e horário em que iríamos realizar uma entrevista com ela. Após esse acerto, nossa colaboradora informou-nos, por telefone, que não seria possível atender-nos conforme o agendamento, pois havia surgido um imprevisto que lhe impossibilitara sua conversa conosco. Remarcamos. Chegado o momento deste encontro, informou-nos sobre um projeto de prevenção ao suicídio que a secretaria municipal estava desenvolvendo e convidou-nos a participar da reunião de abertura.

Como o pesquisador deve adequar-se sempre aos desafios de sua pesquisa, participamos da referida reunião, com o propósito de, após este momento, realizarmos a tão esperada entrevista. Participamos da reunião, que durou cerca de duas horas. Logo após, quando os demais participantes ausentaram-se, iniciamos ali mesmo a nossa entrevista.

Coordenadora SEME	Faixa etária	Formação acadêmica	Tipo de vínculo	Tempo de atuação na comunidade
	31 a 40	Esp. Em Gestão e Supervisão Escolar	Efetivo	08 anos

**Quadro 05:** Perfil da coordenadora da SEME entrevistada

**Fonte:** Quadro construído pela pesquisadora (2018)

A participante possui uma experiência de oito anos na comunidade campo de nossa pesquisa, tempo em que exerceu a função docente na escola, período do qual compartilhou conosco algumas experiências. Como coordenadora de ensino-aprendizagem seu trabalho ainda é recente, totalizando apenas quatro meses, no momento da entrevista. No entanto, acumula também uma experiência de quatro anos como coordenadora geral da Secretaria Municipal de Educação. Neste período, assim como atualmente, manteve contato com todas as escolas do município.

### 1.3.5 Trabalho de campo na comunidade



Após a apresentação dos participantes de nossa pesquisa, passamos à próxima etapa, na qual relatamos o desenvolvimento do trabalho de campo, momento crucial deste estudo. O trabalho de campo é sempre atravessado por incertezas, inseguranças e singulares aprendizagens. Ao mergulharmos no campo - em se tratando de uma pesquisa com aporte do método etnográfico - compreendíamos, prematuramente, que se faziam necessárias muitas visitas no local a ser estudado. Diante disso, chegaram-nos questões como: de que modo será possível aproximar-nos sem que sejamos vistas como intrusas? Como a comunidade irá receber pessoas estranhas? Será aceita a realização da pesquisa no lugar? Todas estas, e outras infinitudes de questões nos vinham à mente, provocando-nos medo e insegurança.

Para deixar claro como pouco a pouco fomos nos livrando dessas inquietações, descrevemos aqui um pouco de nossa experiência com a observação participante, tanto na comunidade quilombola Contente, como no interior da Escola Euzébio André de Carvalho.

Para organização do trabalho de campo, optamos por dividi-lo em dois momentos. O primeiro voltado para o conhecimento da comunidade, sua história, o estabelecimento de vínculos com os moradores; o segundo foi voltado para o cenário da escola campo de pesquisa. Em decorrência do pouco tempo para a realização de uma pesquisa etnográfica, a primeira etapa se iniciou no primeiro ano do mestrado (2017), concomitantemente às disciplinas. Assim, era possível dispor de mais tempo para dedicação à etapa voltada para o contato com a escola que se deu no segundo ano do curso (2018). Esta periodicidade tornou possível a execução de observações em diversos momentos, tanto na comunidade, quanto da escola. Consideramos, assim ter atendido ao que pressupõe a importância da observação no método etnográfico, o qual “é fundamentado na observação regular e repetida de pessoas e situações, muitas vezes com a intenção de responder a alguma questão teórica sobre a natureza do comportamento e da organização social” (ANGROSINO, 2009, p. 74).

Não elaboramos inicialmente um cronograma de trabalho, haja visto que o campo era um espaço desconhecido que não permitia-nos cronometrar esta dinâmica de vivência. Ele foi se desenvolvendo na caminhada, ao longo da pesquisa. Ao final, foi possível esboçar nossa trajetória nesse espaço de descobertas e aprendizados.

Data	Atividades desenvolvidas
27/04/2017	Primeira visita à comunidade, assinatura da carta de anuência

27/05/2017	Conversa com a moradora Jucélia
04/06/2017	Visita à rezadeira dona Santa
08/07/2017	Participação na reunião da associação de moradores
12/08/2017	Participação da reunião da associação de moradores
07/09/2017	Participação da novena de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e leilão
10/09/2017	Visita com os moradores, às ruínas da casa grande.
22/09/2017	Participação de uma audiência de instrução de julgamento com a comunidade e a empresa Transnordestina
14/01/2018	Participação da reunião da associação de moradores e de um momento de entrega de cestas básicas.
22/05/2018	Observação e entrevista, participação em velório
24/05/2018	Observação e entrevista – 1ª etapa
16/06/2018	Observação da novena de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro
26/08/2018	Observação e entrevista

**Quadro 6:** Trajetória do trabalho de campo na comunidade

**Fonte:** Quadro construído pela pesquisadora (2018)

A primeira visita ao campo, momento da pesquisa que denominamos de aproximação etnográfica, deu-se em 27 de abril de 2017, naquela ocasião estivemos na companhia de dois jovens estudantes que conheciam o percurso para chegar até o local. Levamos conosco também a carta de anuência, conforme orientação do Conselho de Ética da Universidade de Pernambuco – UPE, para que fosse assinada pela liderança da comunidade dando, assim, a autorização para que realizássemos a pesquisa. A visita foi agendada por telefone com uma das lideranças da comunidade. Na oportunidade já manifestamos o nosso interesse em realizar ali uma pesquisa científica; ela disponibilizou-se em receber-nos.

Na data acertada, percorremos a estrada que encontrava-se bastante esburacada, o que impedia-nos de andar em velocidade acima 60 km por hora na maioria dos trechos. O percurso de Paulistana até Contente durou cerca de 40 minutos. Antes de entrarmos na comunidade, observamos uns bueiros, constatamos, com a aproximação, que tratava-se de um trecho por onde passa a ferrovia Transnordestina. Estes bueiros ficam na entrada que dá acesso à comunidade. Trata-se de um trecho inacabado, com um profundo buraco onde animais e, até

mesmo pessoas, podem acidentarse. Entretanto, é um trecho que necessita, obrigatoriamente, ser atravessado para que se tenha acesso ao local.

Chegando à comunidade, chamou-nos atenção a proximidade desta como uma outra comunidade quilombola. Informaram-nos que tratava-se da comunidade Barro Vermelho, que faz limite com Contente, sendo separada apenas por uma estrada. Elas compartilharam, por um longo período, da mesma associação de moradores. Além disso, entre outras ações que compartilham, exercem atividades de extração do mel em conjunto.

Outros aspectos também chamaram a nossa atenção, dentre eles o formato das casas. Há a presença de casas construídas com tijolos, embora boa parte das residências seja construída de adobe<sup>8</sup>. Outro aspecto dizia respeito à disposição dessas residências, elas são construídas sem muros ou cerca ao seu redor. As cercas que existem, protegem apenas a parte periférica das residências, ou seja, o quintal. Isto evita que os animais penetrem no local, já que é onde geralmente os moradores fazem pequenos canteiros para plantios de frutas e hortaliças.

Ao chegar na casa da liderança, esta nos aguardava sentada no sofá da sala. Uma casa de telha com paredes de tijolos e chão de cimento. A nossa conversa com ela aconteceu embaixo de um pé de algaroba, que fica em frente à sua casa, árvore comum na localidade. Um espaço ventilado de onde podíamos observar uma boa parte das demais casas da comunidade. Observamos um campo de futebol e uma cruz de madeira em meio aquela paisagem seca, típica do sertão. Esta primeira visita foi fundamental para o estabelecimento de vínculos entre nós e a comunidade. Além disso, foi neste momento que recebemos a aceitação da liderança comunitária para realizarmos a nossa pesquisa. Marcamos, então, uma segunda visita, agora com nossas intenções de pesquisa já formalizadas.

A segunda visita ocorreu no dia 27 de maio de 2017, saímos de Paulistana às 8h30 minutos. Havíamos agendado com uma liderança da comunidade, para uma entrevista às 10hs00min. O objetivo era conhecer um pouco da estrutura da comunidade. Naquele momento o nosso olhar estava voltado para aspectos como: o processo de construção da comunidade, as conquistas pelas quais a comunidade vem lutando, as relações da comunidade com as demais dos arredores.

Após estes momentos, foram rotineiras as idas à Contente, onde participamos de momentos de intensas vivências dos moradores, como as reuniões da associação de moradores,

---

<sup>8</sup> Tijolo grande de argila, seco ou cozido ao sol, às vezes acrescido de palha ou capim, para torná-lo mais resistente

os festejos religiosos e profanos, as visitas à rezadeira, aos locais históricos da comunidade, entre outros. Muitos deles por iniciativa própria, outros por convite vindos dos moradores.

### 1.3.6 Trabalho de campo na escola

A segunda etapa da pesquisa fora realizada no âmbito da escola que atende à comunidade de Contente. Esta foi iniciada em março de 2018, tendo em vista que o projeto tardou a ser aprovado no comitê de ética. A primeira visita à escola teve por objetivo a assinatura do termo de concessão.

Na segunda visita, já demos início à pesquisa documental, na qual desenvolvemos uma investigação para que pudéssemos conhecer os processos administrativos, curriculares e pedagógicos da escola pesquisada, buscando averiguar como são elaboradas e vivenciadas as práticas pedagógicas e se estabelecem relação com o processo de construção identitária da comunidade.

<b>Data</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
20/03/2018	Primeira visita a escola para assinatura do termo de concessão
19/04/2018	Coleta de dados nos documentos
28/05/2018	Observação e convite às professoras para participação das entrevistas
22/05/2018	Realização de entrevistas e observação
21/08/2018	Observação de aula – turma do 5º ano
22/08/2018	Observação de aula- turma do 5º ano
11/09/2018	Observação de aula – turma do 3º ano

**Quadro 07:** Trajetória do trabalho de campo na escola

**Fonte:** Quadro construído pela pesquisadora (2018)

Esta visita aconteceu no dia 20 de março de 2018, à tarde. Naquela ocasião, ao chegarmos à escola todos os alunos ainda encontravam-se em sala de aula, entretanto estava próximo ao horário do intervalo.

Já havíamos mantido contato anteriormente com a diretora, da qual obtivemos o número do seu telefone celular através da Secretaria Municipal de Educação. Antecipamos o motivo da nossa visita e ela concordou em nos atender. Fomos recebidos cordialmente por ela, que nos convidou a entrar na sua sala e sentarmos. Dali, iniciamos uma longa conversa sobre a escola. A gestora nos repassou as dificuldades pelas quais passavam no que diz respeito a recursos financeiros e materiais para desenvolverem um trabalho mais eficiente na instituição.

A escola encontra-se rodeada por uma quantidade significativa de casas e estabelecimentos comerciais, em sua maioria bares. Por essa razão, os alunos são impedidos de ficarem na área externa e os portões ficam fechados durante o intervalo ou, quando abertos, ficam sob vigilância. O objetivo é evitar que os alunos maiores se dirijam para os bares. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A segunda visita à escola ocorreu em 19 de abril de 2018. Tínhamos como objetivo buscar os documentos ali existentes para darmos início ao estudo documental. Naquela ocasião, focamo-nos em averiguar o que a escola dispunha de suporte teórico-pedagógico e documental que pudessem nos trazer informações sobre estrutura e funcionamento da instituição, currículo e prática pedagógica. Por ocasião dessa visita, a escola estava comemorando ao dia do índio, data festiva instituída no calendário oficial e comemorada nas instituições escolares brasileiras.

Os alunos estavam caracterizados de índios e o espaço escolar decorado com motivos indígenas. A diretora convidou-nos a visitar a sala do maternal, na qual os alunos cantavam a música “1,2,3 indiozinhos” juntamente com a docente (DÁRIO DE CAMPO, 2018). A professora do 2º ano do ensino fundamental convidou-nos para assistir a uma apresentação de sua turma. Os alunos produziam uma pintura com lápis de cor retratando a figura de um índio. Logo após ela os colocou para apresentarem uma dança indígena. Todos ficavam de mãos dadas, em círculo, enquanto gritavam “ha! ha! hu! hu!”



**Foto 7 :** Turma do maternal cantando música do índio  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)



**Foto 8 :** Turma do 2º ano executando dança do índio  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)

#### 1.4 Procedimentos de análise de dados

Na pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, a análise de dados deve voltar-se para uma descrição densa e global do objeto (ou fenômeno) investigado. Este precisa ser decomposto em partes para que possamos proceder a análise focada nos detalhes, nos comportamentos, nas ações e significados atribuídos pelos sujeitos. Esse é um “processo de tomar o fluxo de dados e decompô-lo em suas partes constitutivas; em outras palavras, que padrões, regularidades ou temas emergem dos dados?” (ANGROSINO, 2009, p. 90).

A análise qualitativa de dados é uma atividade metodológica, de caráter indutivo, que tem como foco a fidelidade ao universo da vida cotidiana dos sujeitos e ancora-se nos mesmos pressupostos da pesquisa qualitativa. Quando trata-se de dados coletados em pesquisa etnográfica, essa análise visa compreender o caráter multidimensional dos fenômenos e captar os diferentes significados de uma experiência vivida, buscando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

Os temas a serem abordados, as categorias a serem analisadas, não são previamente definidos pelo pesquisador. Vão emergindo, ou se modificando, dentro do próprio campo no decorrer do trabalho etnográfico. Nesta pesquisa procuramos eleger as temáticas que pudessem responder às nossas questões de pesquisa e atender aos objetivos propostos, o que levou-nos a bordar temas como contextualização e caracterização histórica, nas quais estão inseridas as práticas socioculturais e econômicas dos moradores de Contente; sendo, portanto, elementos constituintes de suas identidade.

A educação quilombola foi tomada, desde o início, como uma das principais categorias analíticas deste trabalho. No entanto, somente com a pesquisa de campo tivemos a oportunidade de compreendê-la melhor, dentro de ambiente, nas suas especificidades, e nas limitações que o próprio sistema lhe impõe. Por meio de um trabalho investigativo, pudemos analisar o processo de construção de uma educação que deveria ser específica, destinada a sujeitos específicos, mas que continua com discurso e práticas ainda voltados para uma educação global.

Entendemos que tanto a escola, como a comunidade, vivem no momento o curso inicial de um processo de busca pela identidade quilombola. Optamos pelo uso da expressão “processo em curso”, por compreendemos que na comunidade Contente a identidade dos

sujeitos ainda não se reveste de uma caráter étnico consistente que possa diferenciar- lhes de outros sujeitos e defini-los como quilombolas. Da mesma forma, a educação ali ministrada.

### **1.5 Os aspectos éticos da pesquisa**

Apesar de existirem diversas maneiras de ser produzido, o conhecimento tem uma única finalidade prática: melhorar a vida das pessoas. Quando mobilizamos esforços para alcançar o conhecimento, fazemos por que algo nos chamou à atenção, seja um problema, um desafio ou alguma coisa que desejamos aperfeiçoar. Não é a realidade lá fora que determina o que precisamos saber, mas nós mesmos.

No entanto, ao decidimos embarcar nessa aventura que é a pesquisa científica, assumimos questões éticas e morais, que exigem do pesquisador certos “cuidados”, entre outros, na sua relação com os sujeitos e ações, presentes no processo de construção do conhecimento. O que está sendo questionado atualmente é essa prática de lidar com essas questões no cotidiano, como atestam os diversos códigos de conduta para pesquisa e publicação científica produzidos nos últimos anos.

Dessa forma, surgem frequentemente novos documentos que orientam os pesquisadores como lidar com as questões éticas de suas pesquisas. Somente em 2011, no Brasil, tivemos o Código de Boas Práticas Científicas da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o relatório e recomendações da Comissão de Integridade de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa Científica (CNPq) e a consulta pública sobre a revisão da Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, que trata da ética em pesquisa com seres humanos.

Considerado as exigências ética da pesquisa científica, este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), da Universidade de Pernambuco (UPE), obedecendo o que normatiza a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde CNS/CONEP em 12 de novembro de 2017, tendo sido recebido para análise no CEP /Universidade de Pernambuco/ PROPEGE/ UPE em 19 de janeiro de 2018, com aprovação em 08 de junho de 2018, CAAE: 82267317.5.0000.5207.

No entanto, estamos cientes que a ética na pesquisa científica não se reduz à submissão do projeto ao comitê responsável, nem tampouco ao como fazer, como comunicar e aos limites

do que dizer. Antes de mais nada, essa ética diz respeito ao que foi investigado e para quem – eis a “questão” que precisamos aprender a desvendar. Caso contrário, poderemos ter uma ciência corretíssima, com publicação em periódicos, mas moralmente irresponsável.





historiografia do estado. Deste modo, deram suporte teórico a este estudo LIMA, (2015); SILVA (2015); SOUZA (2006).

Para o estudo dos dados coletados sobre a comunidade, sua história, contextos socioeconômico e culturais, foram basilares na discussão autores como ELIADE (1986); BOAKARI (2005); SANTOS E LIMA (2013); LEITE (2016) e SILVA (2012).

Logicamente, não é possível conhecer tudo o que se tem escrito sobre a história do período escravista, mas o que conseguimos acreditamos ser uma base para a compreensão dos aspectos formativos das comunidades quilombolas do estado e, em especial, da Comunidade Contente. Consideramos este capítulo a base do trabalho, haja visto que a nossa pesquisa trata da questão escolar em comunidade quilombola e não se pode falar sobre essas comunidades, muito menos compreendê-las, sem conhecermos suas bases constitutivas, pois, como afirma Nunes,

A cada comunidade cabe um olhar diferenciado acerca da sua historicidade, de seus processos de construção de identidade étnica, em relação as formas como produzem a vida na mediação com o contexto que o cerca, ressignificando sua cultura, uma vez que, diariamente, desafios – de sobrevivência- lhe são impostos, sem, contudo, descaracterizar aquilo que os torna verdadeiros herdeiros de homens e mulheres que positivaram suas experiências através de pedagogias cotidianas que podem oportunizar à escola uma revisão de suas pedagogias padrões (NUNES, 2016, p. 163).

Esta dinamização de características que são intrínsecas a cada uma dessas comunidades não permitem que exista uma padronização de ensino. É por esta razão que a educação pretendida para estas comunidades tem como principal característica ser contextualizada.

A comunidade Contente, objeto deste estudo, está localizada no Estado do Piauí. Nessa unidade federativa, os historiadores identificam duas realidades distintas, quando refere-se à historiografia da escravidão. Na primeira os cativeiros eram de domínios privados, localizados na propriedades administradas por sertanista<sup>10</sup> desbravadores dos sertões nordestinos, em torno das quais agrupavam-se brancos, negros, índios e mestiços.

No final do século XVII, o centro da ocupação do Piauí, constituído pelo entorno da Vila da Mocha, contava com 129 fazendas, 30 delas pertencentes à Mafrense. Segundo a “Descrição do sertão do Piauí”, de 1697, do padre Miguel de Carvalho (1938), entre brancos, negros, mulatos, e mestiços, 441 pessoas habitavam as propriedades. De acordo com a sistematização do historiador Luiz Mott (1985), os

---

<sup>10</sup> Refere-se aos desbravadores do sertão, aqueles que o adentravam em busca de riquezas. Dentre eles encontrava-se Domingos Afonso Mafrense.

brancos totalizavam 35,3% da população; os negros, 48%; os índios, 13,5%; e os mestiços, 3,2% (LIMA, 2015, p. 04).

A segunda forma de cativo seria de domínios públicos, pois derivou-se do legado deixado por Domingos Afonso Mafrense aos padres jesuítas e, posteriormente, apropriado pela Coroa Portuguesa a expulsão dos religiosos do Brasil.

Nasceu do legado de Domingos Mafrense à Companhia de Jesus. O rico proprietário faleceu em junho de 1711, deixando as propriedades para os padres inacianos. Ao patrimônio herdado, foram acrescentadas outras fazendas, totalizando 39 unidades produtivas. Em 1760, as fazendas passaram à administração da Coroa portuguesa, sendo denominadas Fazendas do Real Fisco ou Fazendas do Fisco e os trabalhadores, escravos do Real Fisco ou escravos do Fisco (LIMA, 2015, p. 04).

Das palavras do autor podemos obter diversas informações: 1- que o sistema de escravidão no Piauí recebeu a denominação de “cativo”, - expressão também utilizada em outras localidades- ; 2- aqui a atividade escravocrata desenvolveu-se sob os domínios públicos, privados e até mesmo religiosos; 3- as três formas de domínios escravocratas podem ter existido concomitantemente.

Na reflexão sobre o processo de escravidão no estado do Piauí, Silva (2015) revisita a historiografia acerca do tema, trazendo uma crítica à visão de alguns historiadores, como Odilon Nunes e outros, sobre as formas de tratamento dadas aos negros escravizados, nas quais esses autores defendem a existência de um sistema escravista “brando” dentro do Estado do Piauí. Odilon Nunes, por exemplo, não nega os horrores da escravidão, porém afirma que em solo piauiense “o negro tinha vida de folgazão, especialmente os das Fazendas Nacionais”.

Esta percepção de Odilon levou a uma romantização da escravidão no estado, tendo recebido críticas e discordância por parte de outros autores, que a caracterizam em fases distintas, mas não brandas. Uma primeira reação a essa posição veio do Padre Chaves, ao afirmar que no sistema escravista piauiense primeiro “imperou com certa ênfase o regime de ferro e fogo, com os castigos mais violentos e cruéis, com o abandono dos doentes e dos velhos; a segunda fase, para o clérigo, foi menos árdua e violenta, com tratamento mais cuidadoso aos escravizados” (CHAVES *apud* SILVA, 2015, p. 20).

Corroborando com a tese de que não existiu escravização suave, os historiadores têm recorrido a uma importante fonte documental da história da escravidão piauiense no período colonial. Trata-se da “Carta da escrava Esperança Garcia”, um documento escrito de próprio

punho por uma negra cativa, que se apropria “do antigo modelo de petição da segunda metade do século XVII” (SOUZA, 2006, p. 01), para denunciar os horrores da escravidão:

Eu Souhua escrava de V.S. dadministração do  
 Cap<sup>a</sup> m Ant<sup>o</sup> Vieira de Couto, cazada. Desde que  
 oCap<sup>a</sup>mp<sup>a</sup> Lá foi adeministrar, q. me tirou da  
 fazd<sup>a</sup> dos algodois, aonde vevia com meu marido,  
 para ser cozinheira da sua caza, onde nella  
 passomt<sup>o</sup> mal.  
 A Primeira hé q. ha grandes trovadas de pancadas  
 enhum Filho meu sendo huã criança q. lhe  
 feze strair sangue pella boca, em mim não poço  
 esplicar q Sou hucolcham de pancadas, tanto  
 qcahyhuã vez do Sobrado abachopeiada; por  
 mezericordia de DsesCapei.  
 A segunda estou eu e mais minhas parceiras por  
 confeçar a tresannos. E huã criança minha e  
 duas mais por Batizar.  
 Pelloq Peço a V.S. pello amor de Ds. e do Seu  
 Valim T<sup>o</sup> ponha aos olhos em mim ordinando digo  
 mandar a Porcurador que mande p. a Fazd<sup>a</sup> aonde  
 elle me tirou p<sup>a</sup> eu viver com meu marido e Batizar  
 minha Filha  
 de V.Sa. sua escrava  
 Esperança Garcia

Existem documentos que falam por si só. Essa carta é reveladora do sofrimento de uma mulher negra escravizada, não só pelos castigos físicos que lhes impunham, mas pelo abalo emocional ocasionado pela sua separação da família. Temos, assim, evidências suficientes para acreditar que a escravidão no Piauí seguiu o padrão de outras regiões do Brasil: violência física, humilhações e “coisificação do negro”.

Os habitantes de Contente guardam consigo memórias de um período de sofrimento, com escassez de alimentos, falta de trabalho aliado ao preconceito gerado pela escravidão. Estas memórias foram repassadas por seus antepassados. Um dos participantes desta pesquisa, aqui denominada de liderança 02, narra a história que ouvira de seu pai ainda criança a respeito das dificuldades para criar os filhos, deslocar-se, enfim, de sobreviver. Para isso, deviam executar trabalhos pesados para os que detinham as riquezas, representados, principalmente por uma família de sobrenome Coelho.

Eles ia pro poço do negro, chega lá eles fazia cerca de pedra, pra ganhar o que? O alimento, ou um dinheirim de comprar o alimento, o assustento dos filho, né?...e lá eles tinham que dá conta de fazer uma cerca. Você imagina fazer uma cerca de pedra grande? Aí quando a gente passava lá eles mostravam pra nós, que ali tudo tinha que fazer aquela cerca de peda enpinhada, uma pedra grande, de mais de dez quilos. (Liderança 02)

[...] E.. também o meu pai foi um dos que ele saiu daqui, da nossa comunidade, de Contente, ele contava que saiu com uma sacolinha, como eles diziam, eram uma sacolinha de pano, de saca de pano... aí levava pra ir trabalhar o dia pra comprar feijão e milho, não era nem arroz nesse tempo não tinha. Feijão e milho que era pra pisar o milho e botar pra dá o sustento pros filho. Aí quando ele chegou lá que foi pra trabalhar...daqui como a distância que ele ia como daqui em Paulistana. Que Paulistana é o que? 32 quilômetros, né? no caso, mais ou meno essa distância aí que ele ia. Quando num ia de a pé, ia de jumento. (LIDERANÇA 02)

A família Coelho, liderou por muito tempo a economia em Paulistana, além disso, as pessoas dessa família tinham grande representatividade por serem brancas. Ainda existe um forte receio dos povos quilombolas, e negros em geral, de fazerem menção ao tratamento que era dado por esta família, aos negros. A entrevistada chega a mencionar, mas de modo tímido, que “Aí lá também tinha o.. eu não sei bem contar assim, em que não presenciei, mas eles falavam dos negro. Sobre escravidão. A...gente que os negro era negro e eles era Coelho”. Na expressão entendemos que existia uma dicotomia entre os coelhos (brancos) e os negros, ficando explícito que os primeiros exerciam um domínio sobre os segundos.

A cidade de Paulistana ainda possui alguns locais nos quais revela-se a supremacia do branco (os coelhos) sobre os negros, nos quais o racismo era naturalizado. Viana (2017), em sua dissertação de mestrado intitulada “Preservação da memória da cidade de Paulistana (Piauí): a importância da informação histórica para a construção de um legado”, dá conta da existência de dois clubes de festas que separavam os brancos dos negros. O *Blackman Club*, popularmente conhecido por redondinho, onde os negros frequentavam e Clube Recreativo, local frequentado pelos brancos e com estrita proibição de acesso aos negros.

Como consequência desse período escravista, temos, atualmente, a existência significativa de comunidades negras rurais que reivindicam seu reconhecimento legal como remanescente de quilombos, ou quilombolas. No entanto, a escassez de documentos escritos tem dificultado o estudo dos pesquisadores sobre as origens e a história dessas comunidades. Como é o caso desta pesquisa sobre a comunidade de Contente. Apesar da escassez de documentos, estudos recentes afirmam que essas comunidades podem ter diferentes origens, “entretanto, a maioria resulta do processo de desestruturação de fazendas públicas e todas, da utilização dominante e sistêmica do trabalho escravizado na sociedade piauiense” (LIMA, 2015, p. 03).

Ao findar a primeira década do século XXI, 174 Comunidades Quilombolas já haviam sido mapeadas no estado do Piauí. No início de 2015, 82 já contavam com certidão, 8 estavam com processos abertos para emissão de certidão e 5 territórios quilombolas, contemplando 19 comunidades, haviam recebido os títulos das terras expedidos pelo Governo Federal (LIMA, 2015, p. 03).

A união dos negros nestas comunidades possibilita-lhes a reafirmação das suas identidades, bem como a luta por direitos que lhes foram e continuam sendo negados. Entre eles, a necessidade de uma educação diferenciada e de qualidade, que possa fortalecer suas identidades, tornando-os visíveis como cidadãos e sujeitos de direitos.

Nesse sentido, podemos afirmar que a Constituição Federal de 1988 abriu uma possibilidade jurídica para se fazer uma importante "reparação" na história. Dois capítulos são dedicados à questão dos quilombos. No parágrafo 5º do artigo 216 determina: "ficam tombados todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos". Já no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias está escrito: "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).

Após a instituição desses direitos pela CF/1988, diversos Decretos foram editados no sentido de regulamentá-los. É com base nesse arcabouço jurídico que as comunidades compostas por descendentes de escravos organizam-se na luta pelo seu reconhecimento como quilombola, dentre elas, a comunidade de Contente, campo de pesquisa do presente estudo que conheceremos mais profundamente a partir de agora.

## **2.1 Comunidade quilombola Contente**

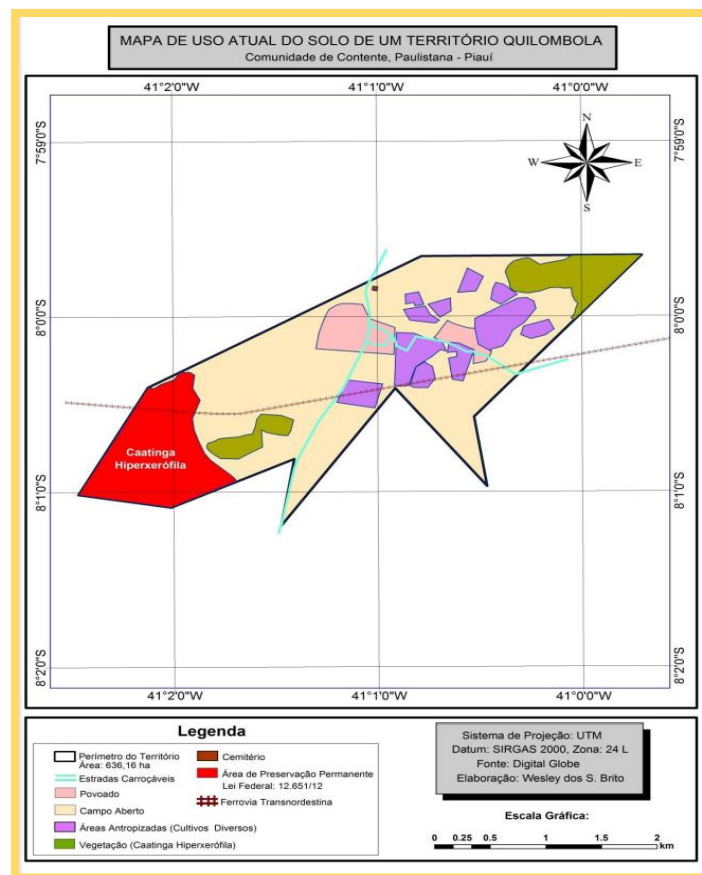
Neste trabalho, utilizamo-nos do termo "comunidade" para referirmo-nos à localidade de Contente, campo desta pesquisa, e a outras similares. Por isso, achamos pertinente explicitar o nosso entendimento acerca do termo.

Entendemos por comunidade um conjunto de indivíduos que partilham um território geográfico e algum grau de interdependência, o que lhes proporciona a razão para viverem na mesma área. Acrescentamos, ainda, a ideia segundo a qual a noção de comunidade inclui um sentimento muito forte de pertencimento e compromisso mútuo, baseado em uma herança cultural, compartilhada em vários aspectos. Como afirma Boakari a respeito das relações existentes nas comunidades quilombolas, "as individualidades são consideradas importantes, mas é a coletividade que dá sentido a estes elementos" (BOAKARI, 2005, p. 02). Ademais, a vida em comunidade pressupõe, também, experiência em comum e acentuada interdependência.

É nesta perspectiva, portanto, que usamos o termo comunidade, para nos referirmos aos habitantes de Contente, que não só ocupam o mesmo espaço físico, mas, também, participam da construção coletiva de uma mesma história e de uma mesma luta.

A comunidade quilombola de Contente localiza-se no interior do município de Paulistana, distante 32 quilômetros da sede, ocupando uma área de 636,16 hectares. No entanto, por ser reconhecida como quilombola, a sua população reivindica atualmente uma ampliação e delimitação mais precisa do seu território.

**Norte: 4.801,33 m** (quatro mil oitocentos e um metros e trinta e três centímetros) com Sr. Manoel João de Carvalho, Sr. João Raimundo de Oliveira, Sr. Benjamin Rodrigues e Sr. Paulo Mariano Pereira Nunes. **Sul: 5.868,29 m** (cinco mil oitocentos e sessenta e oito metros e vinte e nove centímetros) com Sr. Genésio de Carvalho, Sr. Adão Julião dos Santos e Sr. Balbino José Neto. **Leste: 3.014,63 m** (três mil e quatorze metros e sessenta e três centímetros) com Sr. João Roberto de Cruz, Sr. Geraldo Teixeira e Sr. Manoel Reis. **Oeste: 1.293,26 m** (um mil duzentos e noventa e três metros e vinte e seis centímetros) com Sr. José Enoque de Aquino<sup>11</sup> (RA, 2015, p. 63).



**Figura 9:** Mapa do uso atual do território quilombola Contente

**Fonte:** Relatório Antropológico de caracterização econômica, ambiental e sociocultural, 2015.

<sup>11</sup> Essa informação encontra-se no Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica, Ambiental e Sociocultural da comunidade, feito pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A área pleiteada como “terra de quilombo” abriga locais com importantes significados históricos para os habitantes da comunidade. Ao norte do pequeno povoamento encontra-se o cemitério, onde descansam os restos mortais de seus ancestrais, sendo um importante local de memórias. A leste estão a casa grande, o pilão e as cacimbas de água. Há também as áreas de preservação ambiental permanente; lembramos que esta é uma característica comum das comunidades quilombolas, relacionar-se harmonicamente com a natureza e utilizar os recursos naturais de forma ética e sustentável.

O território é atravessado por estradas carroçais, não pavimentadas, por meio das quais pode-se chegar às moradias, às áreas de cultivo e criação, aos campos abertos e às obras da ferrovia Transnordestina (Ver mapa acima). Há, ainda, os chamados “caminhos”, passagens estreitas que dão acesso aos locais mais íngremes, especialmente à caatinga, bioma tipicamente brasileiro que há séculos tem inspirado as artes, a literatura e o imaginário social.

Todos esses espaços compõem a denominada “terra de quilombo”. Nesses territórios, consagram-se não só uma “propriedade” que garante aos seus detentores o domínio da terra, mas se expressa uma forma peculiar de apossamento e uso dos recursos naturais, caracterizada como “propriedade coletiva”, fruto de uma identidade comunitária. Eis a singularidade da terra para as comunidades quilombolas: o uso diferenciado, baseado na noção de coletividade, de permanência e de continuidade.

Explica-se com isso, porque a luta quilombola não funda-se no desejo de apoderar-se de um território qualquer, mas na necessidade de permanecer num espaço territorial que já vem sendo ocupado, por várias gerações, por seus ancestrais e, simbolicamente, representa a sustentabilidade de sua história, sua cultura e identidade de grupo.

As primeiras pessoas que moraram aqui na comunidade foi vinda do cativo, que aqui próximo de nossa comunidade uns dois quilombos, existia um cativo, né, uma senzala e o motivo da gente ser remanescente de quilombo é que as próprias pessoas, as primeiras pessoas que fundaram foi vinda desse finado quilombo (LIDERANÇA 02)<sup>12</sup>.

É com base nesse mito fundante, segundo o qual as terras que habitam pertenceram aos seus ancestrais negros, que os quilombolas de Contente reivindicam seu reconhecimento como quilombola e a titulação das terras que ocupam. É comum, nas comunidades tradicionais, a história de suas origens ser contada a partir de um mito fundador, o qual entendemos como

---

<sup>12</sup> Buscamos preservar os traços linguísticos da fala dos sujeitos entrevistados, não fazendo correções gramaticais.



uma narrativa fabulosa que fomenta a ligação entre presente e passado. Conferindo significado e valor à existência, os mitos de origem partem de acontecimentos grandiosos que, para além de trazerem à memória o passado glorioso, comunicam que este é recuperável. Quase sempre, “o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio” (ELÍADE, 1986, p. 11)”.

Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos entes sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narrativa de uma “criação”: ele relata de que modo algo foi produzido e começou a ser. (ELIADE, 1986, p. 11)

O mito exerce uma função importante na existência humana por justificar a sua história e dá significado a ela. Como afirma Eliade, fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência” (ELÍADE, 1986, p. 08).

É sobre as bases de um mito de origem que se ancora a história de nascimento da Comunidade Quilombola Contente. Histórias orais, narradas pelos moradores mais idosos, embasaram o Relatório Antropológico de Caracterização Histórica, Econômica, Ambiental e Sócio Cultural de 2015, encomendado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o qual identifica Contente como “terra de quilombo”.

Boakari, coloca o fim do século XIX como o período em que se estima terem sido fundadas a maioria destas comunidades quilombolas do Piauí. “[...] período em que houve frequentes levantes, massacres de fazendeiros escravistas, atos de sabotagem e fugas para as matas promovidos pelos escravos” (BOAKARI, 2005, p. 06) . Assim, para o autor, estas comunidades que tiveram como líder de fundação negros escravos ou libertos fundaram-se antes ou logo após a escravidão.

No caso específico da comunidade Contente, conta o mito que ela foi fundada por um negro alforriado, que vivia em terra de “senhores” da região onde a comunidade está localizada. Essa história é de conhecimento de todos e repassada de geração em geração. Um participante desta pesquisa relata com orgulho o que ouvira de um antigo morador:

Aí seu Mariano falou que as primeiras pessoas que moraram aqui nessa comunidade foi Elias. Elias era bisavô dele. O Elias trabalhava com os escravos nessa época. Aí eles campeando, viu os cachorros acuados e meteram os cavalos atrás pra verem o que era, quando chegaram lá era uma índia. Aí eu sei que eles pegaram essa índia e conseguiram trazer para a fazenda. E aí esse Elias se agradou dessa pessoa, com o tempo pediu ao coronel, que era o chefe deles que queria casar e queria um lugar para ele morar. Aí ele decidiu como ele era uma pessoa da confiança do coronel, era um

escravo protegido, então pediu que procurasse um lugar para morar, sendo que essas terras todas era do coronel. Aí ele veio escolher aqui. Aqui era tudo mato. Aí ele fez uma casinha ali onde tem o pé de Juazeiro. Ele colocou o nome de Contente porque tinha saído de lá (da fazenda) e tinha ficado muito contente. Por isso, ia colocar o nome de Contente aqui (LIDERANÇA 01 ).

Mariano Rodrigues, conhecido por senhor Mariano ou Marianim, era um dos moradores mais antigos da comunidade, falecido em 2016, aos 97 anos. Era bisneto de Elias. Mariano foi um dos principais propagadores da história do quilombo. Atualmente, os netos e vizinhos do seu Mariano conhecem e recontam as histórias da comunidade que eram por ele contadas.

Há um desencontro entre o contido no relatório e a fala de nosso participante no tocante à condição do negro Elias na ocasião que este teria fundado a comunidade. O primeiro afirma tratar-se de um sujeito alforriado; o segundo, diz que na época ele era escravo. Gostaríamos de advertir que essas contradições são uma característica das narrativas mitológicas, não tendo, portanto, grandes implicações. Afinal, o mito é verdadeiro para quem acredita nele. (ELÍADE, 1986).

Há evidências de que a cabocla, ou índia, mencionada na narrativa de nosso participante, tenha uma existência real. Os autores do Relatório, estimulados pelas narrativas dos moradores, fizeram uma pesquisa documental em cartórios de Paulistana, em busca de certidões de nascimento e de óbito, e concluíram tratar-se de uma mulher chamada Lediógara. Consta no relatório que “esta comunidade étnica descende de (Elias e Lediógara) e é a partir de seus filhos que a família se desenvolve, criando uma rede de parentesco na qual é constante o casamento endogâmico, entre parentes consanguíneos de ascendência comum – casamento entre primos” (Relatório Socioantropológico, 2015, p. 08).

A endogamia ainda é um traço forte na comunidade de Contente. Embora não se trate de uma comunidade isolada, considerando a sua proximidade com a cidade e as interações sociais existentes entre os quilombolas e a sociedade externa. As pessoas que ali habitam, em sua maioria, preferem manter a tradição de seus antepassados, casando-se com membros da mesma localidade, com os quais também possuem laços de consanguinidade.

A identidade quilombola da comunidade de Contente é uma construção recente. Somente em 2007, foi fundada a primeira associação de moradores da localidade, com a clara intenção de conferir um caráter político àquela organização. Antes, eram associados à Comunidade Barro Vermelho, que faz limite com Contente. Essa associação tem por finalidade defender os interesses gerais das comunidades rurais, sem caráter étnico. Começaram então a

surgir os conflitos de interesse entre as duas comunidades ao ponto do povo de Contente não se sentir mais representado por aquela entidade. “Tudo o que vinha para Barro Vermelho, nós não tocávamos. Contente ficava sempre de fora. Na época dessa energia elétrica mesmo, eu era presidente da Associação do Barro Vermelho e fui lutar pra trazermos pra cá para Contente” (LIDERANÇA 01).

Essa quebra da unidade entre as duas comunidades levou o povo de Contente a criar sua própria organização e conferir-lhe um caráter político, na defesa da identidade quilombola, o que não era de interesse da outra comunidade. Nesse sentido, ganha força a luta pela titulação da terra de Elias, não só por considerarem-se descendentes do ex-escravo, mas por julgarem-se herdeiros de um legado histórico e cultural construído por seus antepassados.

No processo de reconhecimento de uma comunidade como quilombola, o primeiro passo é a criação de uma associação, cuja finalidade é conferir aos associados uma certa “identidade coletiva”, fortalecer a relação de pertença à ancestralidade escrava e reconstituir a história de seus antepassados. Foi o que fizeram, a partir 2007, os moradores de Contente.

O processo é complexo, burocrático e moroso, como observam os estudiosos da questão.

As etapas que devem ser seguidas para a identificação, ou seja, abertura dos processos de reconhecimento enquanto comunidade quilombola, são: criar uma associação comunitária em sua comunidade, registrar em cartório, encaminhar para a Fundação Cultural dos Palmares (FCP) um documento em que se auto definem como remanescentes de ex-escravizados e pedir o seu cadastramento para solicitar a regularização fundiária de suas terras (cf. BRASIL, 2007). Logo após a publicação no Diário Oficial da União e no Diário Oficial do Estado, a FCP encaminha a solicitação de regularização para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela delimitação e titulação das terras. Para que o mesmo inicie os trabalhos nas comunidades, elas devem apresentar a certidão de registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela FCP (BRASIL, 2009) (SANTOS & LIMA 2013, p. 04).

O processo de titulação das terras da comunidade Contente, assim como os demais, ocorre de modo lento. A associação encaminhou seu pedido de identificação à Fundação Cultural Palmares, que após análise, conferiu-lhe a identidade quilombola número 907, através do Processo número 01420.003189/2010-94, publicado no Diário Oficial da União, em 20/09/10.

A próxima etapa é de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que a partir dessa certificação da Fundação Cultural Palmares,

inicia a elaboração do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID), sendo este, no entendimento do próprio órgão,

o resultado dos trabalhos realizados para identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; planta e memorial descritivo do perímetro do território, bem como mapeamento e indicação das áreas e ocupações lindeiras de todo o entorno da área; cadastramento das famílias quilombolas; levantamento fundiário com levantamento de documentos e de dados dos imóveis inseridos no perímetro do território quilombola reivindicado, assim como de seus proprietários ou posseiros; relatório agroambiental do território proposto, com o levantamento de suas características e possibilidades; detalhamento da situação fundiária e de sobreposição de outros interesses estatais no território pleiteado; pareceres conclusivos das áreas técnica e jurídica (INCRA, 2017, p. 12).

O RTID da comunidade Contente encontra-se, ainda, em fase de conclusão para posterior publicação. Finalizada essa importante etapa, os quilombolas adquirem o direito à titulação da terra conforme lhes confere o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), da Constituição Federal.

Em muitos casos, essa etapa do reconhecimento não acontece de forma tranquila, principalmente quando a área titulada como “terra de quilombola”, encontra-se sob o domínio de proprietários que não têm nenhuma identificação com a causa quilombola. Essa sobreposição de interesses é causa de boa parte dos conflitos agrários no Brasil.

O caso específico de Contente parece-nos não se enquadrar nessa realidade. Ao que tudo indica, a área reivindicada não vai além dos domínios reconhecidos pelos quilombolas como “terras de Elias ou dos Marianos”. No entanto, não se descarta a possibilidade do surgimento de conflitos internos, pois, após a titulação, toda aquela área perderá as suas particularidades e ganhará um caráter coletivo, válido inclusive para os seus usos. Estudos realizados por Leite (2016) indicam que dentro de uma mesma comunidade há sujeitos que afirmam, “sou negro, mas não sou quilombola”, o que significa a não aceitação por parte deste dos princípios da coletividade.

### 2.2.1 Conflitos: as implicações da construção da Ferrovia Transnordestina

Um dos problemas das comunidades tradicionais é a ausência do Estado na implantação de serviços básicos de qualidade, como saúde e educação, ou na realização de obras que tragam algum desenvolvimento para a localidade. Como é do conhecimento de todos,

a Transnordestina foi uma obra há anos sonhada pelos sertanejos do semiárido. Pensava-se que com ela o progresso chegaria aos locais mais ermos da região. Ledo engano! A inclusão dos trabalhos e os problemas por eles causados transformaram os sonhos em pesadelos.

Para a população de Contente e adjacências, as obras da ferrovia, ao invés de trazer algum benefício, agravou problemas já existentes, como a falta de água.

A escassez de água também foi agravado em virtude da Transnordestina, pois retirou-se muita água do açude Ingazeiras que banha Paulistana e abastece a região para as obras, secando e acentuando a contaminação do açude por falta de saneamento. Além disso, a ferrovia cortou o acesso ao pasto e obstruiu o açude que abastecia a região (INCRA, 2014, p. 20).

Diante dos problemas causados pela empresa responsável pelas obras, aqui denunciados por um órgão do próprio Governo Federal, o INCRA, e ratificada pelos membros da comunidade, pois não fora apenas o agravamento da falta de água, mas a ausência de diálogo e respeito com os moradores, as relações entre estes e a empresa só poderia acabar em litígio.

Eles invadiram as terras, não consultou ninguém. Do jeito que eles chegaram, entraram na propriedade, quando a gente percebeu eles já tinham abrido tudo o que era de roça tudo. A gente entrou em contato com a Fundação Palmares, a fundação Palmares veio e de lá pra cá é só briga, mas através das nossas brigas a gente já tem conquistado algumas coisas (LIDERANÇA 01).

As conquistas às quais o participante de nossa pesquisa se refere são as indenizações, ou reparações, que a empresa vem fazendo na comunidade, por determinação judicial. As indenizações não são em dinheiro, mas em benefícios para a coletividade. A exemplo da construção da “Casa do Mel”, espaço destinado ao desenvolvimento das atividades dos apicultores; além da construção dos prédios das sedes das associações, de Contente e Barro Vermelho.

Além dos prejuízos já citados, as obras da Transnordestina também dividiram a comunidade separando algumas casas do conjunto total das habitações. Foi necessário acionar o Ministério Público para obrigar a empresa a construir novas casas e fazer a religação da comunidade. Outras medidas compensatórias foram a construção de um poço tubular para reestabelecer o abastecimento de água na comunidade e a reforma de todas as casas prejudicadas pelas obras.

O litígio entre a comunidade e a empresa responsável pela construção da ferrovia foi uma das causas da paralisação da obra, por determinação do Ministério Público, pois nem todas

as medidas compensatórias foram cumpridas. Talvez pelas decepções provocadas pelas obras da ferrovia, a população tenha passando a enxergar as ações públicas sempre com uma certa desconfiança, como nos faz entender os integrantes da comunidade.

O pessoal pensa porque a gente é do interior é comprado por qualquer coisa, por acaso apareceu esse pessoal aí. Um pessoal da Minha Casa Minha Vida me ligaram de Teresina dizendo que vinham fazer uma reunião aqui. Eu disse, tudo bem, podem vir porque eu digo, se o governo dê estas casas pra nós melhor. Prefeitura aqui nunca deu uma palavra por nós, nunca fez nada por nós. Passamos 04 anos com um poço aqui, sem eles darem satisfação e agora eles querem meter pelo meio pra dizerem que estão fazendo algo (LIDERANÇA 01).

A desconfiança acerca das intenções do poder público, não faz a população desistir da luta, as cobranças são constantes pela realização de serviços necessários, pelo pagamento integral das indenizações e reclamam da morosidade da Justiça.

O que governo tem que fazer é aquela ponte ali que está um perigo, tá a indenização das terras aí tudo pro governo do estado pagar e nunca pagou. Se eles tiverem pensando em inaugurar esta ferrovia sem pagar as medidas compensatórias, irão dançar, porque ninguém inaugura. Agora ficou cada vez pior porque só em setembro terá uma nova audiência (LIDERANÇA 01).

Embora a construção da ferrovia tenha sido paralisada, ainda foram muitos os prejuízos da comunidade: as casas com paredes rachadas, devido a trepidação das máquinas; obstrução do riacho utilizado para o abastecimento de água dos moradores, a comunidade atualmente conta com carros pipa que abastece as cisternas individuais e com dois poços tubulares; as abelhas dos apicultores fugiram com o barulho das máquinas, causando prejuízo na produção de mel; bloqueio do acesso dos moradores às suas roças. A empresa foi condenada a indenizar a comunidade pelo conjunto dos prejuízos, mas até agora só fez em parte. Muitos acordos ainda não foram cumpridos.

O processo na Justiça ainda não fora encerrado. Num momento de observação participante na comunidade, fomos convidadas- eu e outra pesquisadora- por um dos nossos colaboradores, a participar de um audiência sobre este processo. Tratava-se de uma audiência para instrução e julgamento com a comunidade e a empresa. Aceito o convite, deslocamo-nos, no dia 22 de setembro de 2017, às quatro horas da manhã, para a cidade de São Raimundo Nonato – PI, local onde fica situado a sede da Justiça Federal que atende a região de Paulistana.



**Figura 10:** Lideranças na sede da Justiça Federal  
**Fonte:** Acervo próprio (2017)



**Figura 11:** Lideranças na sede da Justiça Federal  
**Fonte:** Acervo próprio (2017)

Durante a audiência, o juiz afirmou ter pressa em colocar o processo em julgamento, considerando que a empresa e a comunidade já tiveram três reuniões de tentativa de acordos e não conseguiram entrar em um consenso. De acordo com os moradores afetados pelas obras, até o momento a empresa não cumpriu com tudo o que fora acordado em termos de indenização. Alegam que a “Casa do Mel” ainda não está equipada, o prédio da associação de moradores continua inconcluso e que o valor oferecido para a construção das casas danificadas que a empresa oferece para a reconstrução das casas é insuficiente.

Na audiência da qual participamos, diante da impossibilidade de acordo, ficou decidido que o processo seria levado a julgamento. Após longos meses de ansiosa espera, no dia 25 de junho o juiz deu ganho de causa a comunidade. Na sentença, uma das obrigações foi o ressarcimento da comunidade em pelo menos 10% de R\$ 1.000.000,00.

### 2.2.2 A produção da vida material

O reconhecimento de uma comunidade quilombola inclui o acesso à terra, mas não garante os meios de subsistência da população. As políticas de garantia dos direitos quilombolas diferem-se das políticas tradicionais por valorizar mais as diferenças que o combate às desigualdades, relacionando-se ao processo de expansão dos sujeitos coletivos de direito - no caso a comunidade - que se seguiu no plano internacional, ao desmonte do Estado de Bem Estar

Social, e no Brasil, à derrocada do Estado autoritário. Tem-se, assim, um novo modelo democrático de acesso de direitos, por um lado deslocado do eixo econômico; por outro, voltado para afirmação dos interesses das minorias (LEITE, 2016).

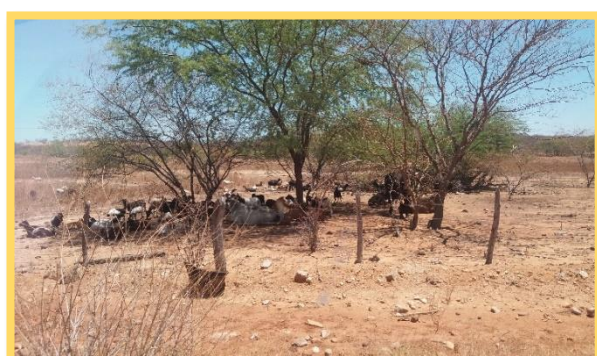
Nessa perspectiva, não se espera que o Estado sinalize com alguma política econômica diferente das que já são voltadas para as populações camponesas de modo geral. Cabe às novas comunidades quilombolas continuarem conduzindo, por seus próprios meios, a produção material para sua sobrevivência. A diferença é que o acesso à terra torna-se legítimo, e a produção econômica pode passar de uma ação individual para uma atividade coletiva, trazendo, possivelmente, maior rentabilidade.

Atualmente os moradores de Contente têm no acesso à terra e no trabalho familiar a garantia de sua sobrevivência. Com exceção dos benefícios do Bolsa família, toda o restante da renda familiar da população é proveniente de alguma atividade econômica ligada à terra. Desenvolvem atividades econômicas de pequena escala como a agricultura, plantação de milho, feijão e amendoim; a apicultura, a pecuária, criação de abelhas e produção de mel; a pecuária, a criação de caprinos, ovinos e bovinos. Todas essas atividades são extremamente prejudicadas com a falta de água. Os moradores lamentam a falta de chuva: “nem feijão tá tirando mais” (Liderança 01).

Como a agricultura é sempre a mais prejudicada com a falta de chuvas, os moradores desenvolvem paralelamente outras atividades ligadas à terra, como a pecuária, principalmente a bovinocultura, talvez por ser este um investimento menos dispendioso e mais lucrativo.



**Figura 12:** Criador de gado conduzindo o rebanho  
**Fonte:** Acervo próprio (2017)



**Figura 13:** Animais em momento de descanso  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)



Geralmente o gado é criado solto, mas é uma atividade desenvolvida por poucos dentro da comunidade, somente por aqueles que têm mais poder aquisitivo, ou maior disposição para cuidar do rebanho nos períodos de longas estiagens, arriscam-se na criação de animais. Além do gado bovino, cria-se também caprinos e ovinos.

Por envolver um número maior de pessoas e ser bastante rentável, a criação de abelhas parece-nos ser uma das atividades mais importantes em Contente. Não só pela sua importância econômica, mas pelo fato da apicultura conferir uma identidade à comunidade, tornando-a conhecida como a “terra do mel”.

Quando não há intempéries, ou outras interferências, como o barulho das obras da Transnordestina, a coleta do mel é realizada três vezes por ano. Quando caem as primeiras chuvas anuais, geralmente no mês de novembro, a vegetação da caatinga começa a florir e os apicultores entendem que é hora de começarem a organizar as colmeias. No entanto, quando as chuvas são escassas, a exemplo de 2017 a produção é reduzida pela metade. A produção deste ano foi de apenas 1 tonel, equivalente a 200 litros de mel, mas em “tempos bons”, em períodos de safra boa, eles conseguem captar até dois tonéis, que equivale a 400 litros do produto. O produto é exportado para a Europa, através da Central de Cooperativas Apícolas do Semiárido (CASA APIS)<sup>13</sup>, e possui selo orgânico.



**Figura 14:** Casa do Mel onde é realizado o tratamento do produto pelos moradores.  
**Fonte:** Acervo próprio (2017)

---

<sup>13</sup> A Central de cooperativas é um empreendimento solidário, que tem por objetivo promover o aumento da renda média das famílias associadas tendo em vista sua participação no resultado econômico da Central, pela agregação de valor ao seu produto (mel) quando comercializado de forma fracionada, ou mesmo a granel, mas com uma marca forte no mercado. Por consequência, melhorar a qualidade de vida dos mini e pequenos apicultores e seus familiares e consequentemente, reduzir o êxodo rural na região do Semiárido Nordestino. O litro de mel é vendido pelo valor de vinte e cinco reais.

### 2.2.3 Manifestações da cultura material e imaterial

Outra característica comum nas comunidades tradicionais é a preservação e valorização da cultura dos antepassados. Seja por meio do zelo com os objetos e artefatos, ou com as manifestações da cultura imaterial ou simbólica.

No processo de identificação de uma comunidade quilombola, a cultura ancestral é sempre acionada, reelaborada e ressignificada com o objetivo de fortalecer a identidade afro-brasileira do grupo. Nesse sentido, muitos gestos, ações e comportamentos, típicos da cultura africana, perdidos ao longo dos séculos por meio do processo de aculturação, começam a ser recuperados. Como exemplo, podemos citar a utilização de nomes africanos para batizar as crianças, o uso de roupas com tecidos de estampas e cores fortes, a forma de pentear os cabelos, a apropriação do discurso contra o preconceito racial, e até o uso de expressões de origem africana.

No entanto, quando lançamos um olhar mais atento sobre essas comunidades, percebemos que em termos culturais elas não são muito diferentes de outras não-quilombolas. Ao perguntarmos a liderança da comunidade se havia alguma manifestação cultural, crenças, danças, capoeira, rituais, terreiros de Candomblé ou Umbanda, ou outras práticas que sejam de origem africana na comunidade, ela nos responde:

Não. Só a dança só. E o nosso sonho é trazer a leseira . Uma pessoa que possa ensinar leseira na nossa comunidade. Porque tem pessoas de idade que sabe a leseira, mas essa juventude não sabe , então a gente tava querendo um professor pra que vesse passar a leseira esses idosos já sabe, mas os novo num sabe. A leseira é uma dança que é dos antepassados. A dança que tem atualmente é o forró (LIDERANÇA 01).

A leseira é uma dança típica dos quilombos, porém pouco conhecida. A liderança nos explicou que esta dança acontece no meio do terreiro. Uma pessoa inicia chamando os demais para dançar. Essa pessoa, chamada de tocador de leseira convida os demais, que se organizam em pares de homens e mulheres. Eles dão as mãos e forma uma grande roda, de acordo com o refrão cantado em versos criados no momento os dançadores fazem o revezamento entre a dança de roda e a dança em pares. O fato da dança ser executada pelos mais idosos, faz com que a juventude não se aproprie da mesma, isso dificulta a sua passagem para as próximas gerações.

Em Contente, onde a cultura religiosa é muito forte, os símbolos do catolicismo estão presentes por toda comunidade. Num país em que o catolicismo foi imposto aos nativos e aos

negros trazidos da África, desde o início da colonização, não há de se estranhar que essa religião prevaleça sobre as de origem africana também nas comunidades quilombolas.

Na parte central do povoamento, no terreiro da residência de um antigo morador de nome Nelson Simeão, encontra-se uma cruz, principal símbolo do Cristianismo católico. Os moradores acreditam que esse símbolo foi erguido ainda no início da construção da comunidade. Antes da construção da Igreja à época, as missas eram celebradas neste lugar. Assim como os sacramentos: batizados, crismas, casamentos, eucaristia.

Com a construção da Igreja, as missas e os sacramentos passaram a ser realizados ali. Muitos festejos de caráter católico são realizados na comunidade de Contente, no decorrer do ano. Um deles é a homenagem à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na residência do mais antigo morador. Conta-se que a história deste festejo é resultante de uma promessa.

Nós festeja lá por causa que este festejo de lá é uma promessa feita pela sogra de Seu Mariano, mãe de sua esposa, dona Ana. Porque tinham um pessoal daqui, Barro Vermelho e Contente que foi escolhido para irem para a guerra. Neste tempo o pessoal escolhia as pessoas que tinham que ir pra guerra. E foi escolhido pessoas daqui da comunidade. E ela fez a promessa, se o pessoal daqui não fosse para a guerra, enquanto vida ela tivesse ela ia festejar. E era pra ir as pessoa e não foram mais, aí ficou festejando, aí a bisavó dela morreu, a avó ficou festejando, a avó dela morreu e dona Ana ficou festejando e agora dona Ana morreu e nós estamos festejando a mesma coisa. O festejo ocorre no mês de junho. Inicia dia 16. Na última noite faz uma procissão com uma bandeira e a sanfona que temos aqui. Esta é a única festa da comunidade (LIDERANÇA 01, 2017).

Novamente nos deparamos com a presença do mito, desta vez com as manifestações dos entes sobrenaturais. Este orienta aos moradores permanecerem com a tradição da novena. Assim como esclarece Eliade (1979), muitos rituais tem sua existência justificadas pelos moradores por terem sido feitos deste modo pelos seus ancestrais, “como fizeram os nossos ancestrais, assim fazemos hoje” (ELIADE, 1879, p.12), também encontramos com tal justificativa entre os moradores de Contente, quando se referem a forma de celebrar a novena de Nossa senhora do Perpétua Socorro.



**Figura 15:** Cruz demarcando o local onde foi celebrada a primeira missa  
**Fonte:** Acervo próprio (2017)



**Figura 16:** Novena de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)

O momento das novenas é compartilhado por toda a comunidade, demonstrando assim, como o catolicismo é um forte elemento da cultura religiosa de Contente. Estivemos presentes durante os momentos dos novenários, o que nos permitiu acompanhar os rituais exercidos durante a festa. “as mulheres, também chamadas de rezadeiras puxadoras, que totalizavam duas auxiliadas por outras ali presentes se ajoelham diante do altar (uma mesa onde fica o oratório com as imagens da santa padroeira da festa em seu interior). Além dela, várias outras imagens do catolicismo como São Francisco das Chagas, Sagrado Coração de Maria e São José.

A casa onde acontece a novena, pertencia ao senhor Mariano, onde atualmente habitam dois dos seus filhos. Durante todo o período da novena a casa fica enfeitada. Em seu teto penduram bandeirolas de papel seda e tiras de papel crepom. No chão da sala espalham tecidos, onde várias pessoas sentam para participar da novena (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Antes de iniciar a novena, as imagens são retiradas do oratório e postas sobre a mesa onde permanecem durante toda a novena. As orações são proferidas em forma de cânticos, ao que as rezadeiras chamam de bendito. São vários os benditos entoados durante o momento. É bendito para iniciar, bendito para louvar a santa, bendito para beijar o altar e para fechar o oratório. No momento de beijar o altar, elas cantam:

Chegou minha mãe do Socorro, que eu desejava ver, eu me apeguei com ela somente para nos valer/valei minha mãe do Socorro, valei por vossa bondade, queira nos livrar das culpas, tenha de nós piedade/ Tenha de nós piedade, tenha de nós compaixão, que faça rogar por mim, por todo fiel cristão/Minha mãe chegou o céu se encheu de glória e o mundo se encheu de flores/Quando minha mãe chegou coberta de alegria, assim nós vamos para o céu junto com a virgem Maria/Minha mãe vos peço e a vós eu torno pedir. Que em pecado mortal vós não nos deixeis cair/Ofereço este bendito ao senhor

daquela cruz, a Nossa Senhora do Socorro e ao coração de Jesus (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Durante o bendito os participantes ajoelham-se, de dois em dois, em frente a mesa do altar, fazem o sinal da cruz inclinam a cabeça para beijar o altar e retiram-se. O ato é repetido por todos os presentes e indica agradecimento à graça concedida. Encerrado este momento, é hora de fechar o oratório. É cantado o bendito para guardar os santos e fechar o oratório “fecha senhora o seu oratório, não é para sempre só é pela glória”. Simultaneamente as rezadeiras guardam as imagens e fecham o oratório.

Os moradores da comunidade, buscam a cura para algumas doenças em rezadeiras ali existentes. Rezadeiras são mulheres que acreditam ter o dom de curar determinadas doenças que não são de origem física como “mau-olhado” ou “quebranto”, “espinhela caída” e “vento virado” e rezam para a paz familiar. Além das rezadeiras, existem as curandeiras, que fazem remédios a partir do conhecimento que possuem de ervas e raízes que ajudam no tratamento de vários tipos de doenças como por exemplo: bronquite, asma, nervosismo, insônia, dentre outras e parteiras, aquelas que realizam partos, socorrem no ato de dar a luz, haja visto que muitas mulheres tem seus filhos ali mesmo na comunidade.

Temos curandeira, temos parteira, inclusive eu mesmo sou parteira já peguei em criança. Tem pessoas aqui que é curandeira, inclusive essa que faleceu era curandeira também, entendeu? Uma criança tá com quebrante, tá com uma dor de ouvido, tá com uma dor de barriga elas reza e as crianças cura. Mora aqui no Contente mesmo. Josefa Ana, Maria do Socorro Rodrigues, Angelina também ela é curandeira se a pessoa tiver com a perna queimada ela reza também, Maria Antonia do Nascimento, a mãe de Aparecida, uma rezadeira e uma curandeira boa pra criança, pra tudo e... José Mariano também daqui da comunidade. Luzia Maria Rodrigues daqui da comunidade tudo curandeira (LIDERANÇA 01- grifo nosso).

A existência de parteiras e rezadeiras, para além de uma tradição, denunciam a carência de políticas públicas essenciais, principalmente as voltadas para a saúde. Como assegura Nunes, “em comunidades longínquas, sem acesso a políticas públicas fundamentais, as mulheres e homens trazem seus filhos ao mundo através de partos domésticos”. (NUNES, 2016, p.171) estas mulheres, que realizam os partos, utilizam-se de seus conhecimentos técnicos para que se garanta o nascimento no tempo devido. “A supremacia dos saberes experienciais justifica-se como forma de gingar com o esquecimento por parte do Estado, de uma população que é alijada dos serviços públicos de toda natureza, principalmente, de serviços médicos” (NUNES, 2016, p 171).

As rezadeiras de Contente afirmam ter herdado o dom de seus pais já falecidos, que também lhe ensinara as orações utilizadas no ritual do benzimento. Embora essa prática de “benzer” não seja da Igreja Católica, nem recomendada por ela, essas mulheres quase sempre se identificam como católicas, caracterizando, assim, o chamado sincretismo religioso.

Grifamos na fala da liderança a menção feita por ela a dona Maria, uma curandeira que faleceu durante o período em que realizávamos a pesquisa. Este momento de pesquisa em campo são importantes, principalmente por nos permitirem a captura do que Malinowsky (1978) denominou de “imponderáveis da vida real”. Naquele dia em que fazíamos a visita a campo para entrevista com as lideranças, mudamos nossa rota para acompanhar parte do ritual de velório de dona Maria. Uma mulher que há quase 20 anos vivia em cadeira de rodas sendo cuidada por sua filha.

O seu falecimento foi motivo de comoção total da comunidade, vimos todos reunidos para compartilhar aquele momento de dor. Observamos que os velórios são atravessados por tristezas e, por outro lado, um “festejo”. Toda a comunidade se reúne para colaborar: as rezadeiras para fazer as orações e cantar os benditos. Alguns homens matam animais para fazer o almoço. Enquanto isso, algumas mulheres preparam e servem. Do momento do falecimento, até a hora do enterro, reúnem-se pessoas para ficar ali presente junto ao corpo.

Acompanhamos a procissão que levava o corpo da falecida para o enterro. Na chegada ao cemitério observamos que os choros e lamentos pela perda daquele ente querido se intensificam. No momento da despedida, cada presente vai até o falecido, toca em suas mãos com um gesto de último adeus. Enquanto isso as rezadeiras cantam: “Adeus irmãos/ eram sete irmãos apóstolos/que nasceu no paraíso/adeus irmãos/até o dia de juízo” Após um falecimento de alguém da comunidade, todas as festividades são canceladas. E os moradores passam a vivenciar o luto que dura cerca de 03 meses.

É também tradição católica da comunidade realizar romarias anuais para a cidade de Canindé, no Ceará, durante o mês de outubro, celebrado São Francisco das Chagas. Esta peregrinação já acontece há 30 anos. Dela participam cerca de 85% dos moradores. Saem todos eles numa sexta-feira, em cerca de 04 ônibus que seguem em direção à Canindé para participarem dos festejos de São Francisco. Levam consigo a alimentação que necessitam para os três dias de duração da viagem e dividem entre si estes alimentos. Segundo eles, em uma destas viagens, aconteceu um acidente e uma criança saltou da janela do ônibus, porém não morreu. Esse livramento foi entendido pelos romeiros como um milagre, por isso a romaria precisa continuar.



**Figura 17:** Igreja frequentada pela comunidade católica

**Fonte:** Acervo próprio (2017)



**Figura 18:** Fiéis durante a novena na igreja

**Fonte:** Acervo próprio (2017)

A Comunidade de Contente quase não possui atualmente artefatos materiais dos seus antepassados. Essa ausência, de acordo com os quilombolas, deve-se ao fato destes terem sido levados por alguns pesquisadores. No entanto, restou à comunidade alguns vestígios históricos da escravidão, ruínas de alguma fazenda daquela época, troncos e materiais utilizados na escravidão dos negros:

Perto de Contente tem uma casa onde era os “cativeiros”, fomos atrás, nesta época que nós fomos atrás lá era mata fechada. Conseguimos um monte de coisa ainda, aí os pesquisadores que vinham de Teresina, que vinham de Brasília, nós não sabíamos de nada levaram tudo. Hoje o que nós temos aqui é umas fechaduras velhas de porta da antiguidade e um pilão velho que nós colocamos na casa do seu Mariano com muita luta. Quando nós chegamos lá na casa achamos várias coisas. Tinha Caritó<sup>14</sup>, tinha prensa onde eles impressavam os negros para retalhar a bunda. Aí nós fomos correr atrás da história (LIDERANÇA 01).

Essa narrativa de nosso participante revela questões emblemáticas que envolvem a história e a preservação da cultura local. Primeiro, a confirmação de que naquela localidade a escravidão se fez presente de fato; segundo, a de que a consciência de uma necessidade de preservação nem sempre existiu, ela aflora a partir da necessidade de se construir uma identidade quilombola.

<sup>14</sup> Espécie de prateleira utilizada para guardar utensílios



**Figura 19:** Artefatos históricos de fechadura e louça  
**Fonte:** Acervo próprio (2017)



**Figura 20:** Tronco onde eram presos os pés dos escravizados  
**Fonte:** Acervo próprio (2017)

Os artefatos apresentados na imagem foram encontrados por moradores num local onde possivelmente existira uma senzala. Eles foram trazidos para a comunidade e são guardados na residência de um deles. São poucos os objetos guardados pela comunidade. Parte deste material levado por pesquisadores, encontra-se no Museu do Pai Chico, localizado no Sítio Histórico do Povoado do Caboclo, na cidade de Afrânio Pernambuco, que fica a 80 quilômetros de Contente.

Realizamos uma visita ao local onde se encontram as possíveis ruínas da senzala. Fizemos um percurso de cerca de 03 quilômetros, sendo que metade do itinerário foi feito a pé, pois exige que se atravesse duas porteiras e uma cerca de arame farpado. Os moradores acreditam que este também era o local da fazenda onde vivera Elias, antes de conhecer sua “cabocla”, ser alforriado e fundar Contente.

Observa-se que dentro das ruínas ainda existentes, é perceptível pedaços de telhas e pedras que eram usadas na edificação da casa. O local atualmente é coberto por uma vegetação rala, com plantas rasteiras. Deveria ser uma mata, mas fora afetado pelas queimadas. As plantas típicas da região, como o Juazeiro, encontram-se em fase de recuperação. Essas ruínas estão situadas em cima de um pequeno morro, numa área de aproximadamente um hectare.

São imensos os prejuízos provocados pela não valorização e respeito às comunidades tradicionais. O apagamento da sua história e memória culmina com a sua invisibilidade social.

Esse “apagamento/esquecimento” que se criou em relação às comunidades quilombolas durou séculos e as transformou em sujeitos de direitos “presentes/ausentes” perante as ações do Estado. Esses fatos fizeram com que as comunidades quilombolas sofressem perdas, tanto do ponto de vista material quanto imaterial, tais como: deslocamentos de seus territórios, deturpação dos bens herdados material e imaterialmente, cemitérios, sítios arqueológicos, territórios usurpados, conhecimentos tradicionais aliciados sem que pudessem recorrer às leis, pois sequer existiam perante elas. Isso contribuiu para que as comunidades quilombolas



pertencessem a um mundo *presente/visível/invisível* – existem, produzem, preservam as áreas em que vivem, guardam saberes, mas durante séculos não pertenceram enquanto sujeitos de direito ao território ocupado e preservado, herdado ou conquistado por meio de seus processos organizativos (SILVA, 2012, p. 40).

As tentativas de pagar as memórias da escravidão tiveram início logo após a abolição, com a incineração de vários documentos que pertencera às instituições escravas. Os historiadores e outros pesquisadores do sistema escravocrata no Brasil têm muitas dificuldades em levantar fontes relacionadas ao período.

Acreditamos que a educação possibilita que seja dada visibilidade a estas comunidades. Para isso, suas histórias, memórias, cultura, valores e suas lutas devem fazer parte de modo relevante do dia a dia da escola. Estas histórias de lutas quilombolas, “[...] em todos os tempos, requerem uma compreensão política acerca das possibilidades que, principalmente o campo da educação formal, pode conceder a estas populações de modo a contribuir em seus processos reivindicatórios” (NUNES, 2016, p.163).

### 3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM BUSCA DA IDENTIDADE

Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização. CCLF<sup>15</sup>

A partir deste capítulo iniciamos a abordagem da questão central da pesquisa: a educação escolar quilombola. Mergulhamos no contexto histórico de lutas que possibilitaram o reconhecimento desta como uma modalidade de educação, bem como suas orientações legais. A nossa análise engloba da perspectiva macro (as políticas) à micro (instituições e pessoas). Neste percurso, analisaremos a educação quilombola dentro das políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular, (BNCC), buscando compreender quais as implicações desse documento normativo para a respectiva modalidade.

Passamos em seguida para a análise do Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí, bem como o Plano Municipal de Educação do município de Paulistana, em busca de fundamentos teóricos-metodológicos e legais que possam dar suporte à educação escolar quilombola, e quais as metas e estratégias previstas para as escolas localizadas em comunidades quilombolas.

Consecutivamente procedemos à análise da Proposta Pedagógica e do livro didático utilizados na escola Euzébio André de Carvalho, os dados obtidos nestes documentos, são comparados aos da observação participante e das entrevistas, a fim de percebermos a contemplação dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileiras e a relação desse conteúdos com as vivências dos sujeitos da comunidade quilombola de Contente.

#### 3.1 Educação escolar quilombola: histórias de luta

A instituição escolar transformou-se, historicamente, num objeto de investigação das mais diversas áreas do conhecimento. As abordagens vão desde os aspectos cognitivos da aprendizagem às mais recentes, como a educação inclusiva, na perspectiva diferenciada, a

---

<sup>15</sup> Centro Cultural Luiz Freire, 2007.

exemplo da educação quilombola. Em consonância com o tema de pesquisa, buscamos agora uma aproximação com esta modalidade de educação. Para melhor compreensão, revisitamos brevemente a história de exclusão dos negros na educação brasileira.

Mesmo com os dispositivos legais e toda discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais presentes nos movimentos sociais, no meio acadêmico e em outros espaços, ainda encontramos muitas formas de resistência, ou dificuldades, na implantação de uma educação que contemple a história e cultura afro-brasileira. Se refletirmos sobre o que leva a essa situação, podemos encontrar em documentos oficiais as repostas para tais indagações. Uma delas é a forma como ocorreu o processo de exclusão intencional do negro na educação.

O Decreto nº 1.331 de fevereiro de 1854, que aprovava a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, traz expressamente em seu artigo Art. 69 a restrição de matrículas aos escravos nas instituições escolares:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:  
§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.  
§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.  
§ 3º Os escravos (BRASIL, 1854).

Parece-nos óbvio que a escravidão, ou a negritude, eram igualados às moléstias contagiosas, situações como esta contribuíram pra recair sobre os negros uma pesada carga de negatividades e preconceitos, que permanecem até hoje, apesar das conquistas dos direitos de cidadania.

Dentro da mesma concepção, o Decreto nº 7.031 de setembro de 1878, determinava em seu artigo 5º que os negros libertos poderiam estudar, mas somente no período noturno, “poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos” (BRASIL, 1878).

Mergulhando mais a fundo na história, vamos encontrar no século XVII a chamada “Questão dos Moços Pardos”, ocorrida no ano de 1689, na Bahia, no período colonial. Os negros, na época, classificados de pardos, foram impedidos de se matricular nas escolas superiores. Sob a alegação de falta de perseverança e maus costumes, os pais dos alunos brancos passaram a não tolerar mais a presença dos alunos negros na escola, exigindo a exclusão sumária dos mesmos. Tal fato ocasionou um conflito racial no Brasil, mais exatamente no Colégio da Companhia de Jesus, da Bahia.

De modo geral, o que se encontra na história da educação no Brasil é a exclusão dos negros, seja por meio de leis e decretos que promoviam a exclusão “legal”, ou de formas mais sutis e dissimuladas. Durante o período imperial,

Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000 *apud* CRUZ 2005, p. 29).

A extinção da escravidão ocorreu basicamente junto com o advento da República, mas essa conjuntura aparentemente favorável à consolidação da democracia e ao avanços dos direitos, não caminharam nessa direção. Para a inclusão dos negros na sociedade, inclusive o direito à educação, fez-se necessário anos de organização e luta, a instituição de um movimento negro que, entre outros direitos, defende uma educação dos afro-brasileiros. Assim, [...] as primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem ainda no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante (SILVA; ARAÚJO, 2005, p.70).

A discussão sobre a educação dos afro-brasileiros entrou na agenda pública da Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961. Neste cenário, apregoa-se o lema “educação para todos” ao lado da luta da democratização da escola pública. No entanto,

os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere à abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores. Isso se deve, a meu ver, à maneira como o Brasil construiu sua identidade nacional. Infelizmente, nenhum dos educadores que se destacaram na defesa da escola para todos rompeu com o acordo da elite brasileira de tratar a questão racial na generalidade e não como política pública, apesar da inclusão da raça como recurso discursivo. Compactuam com o mito da democracia racial, mantendo invisível a população negra da escola para “todos” defendida com tanto entusiasmo no debate para aprovação da LDB de 1961 (DIAS, 2005, p. 53).

O lema da “escola para todos” não foi além da Lei e do discurso. A educação continuou sendo um privilégio das elites brancas brasileiras. Veio o Golpe Militar de 1964 e com ele o cerceamento dos direitos sociais, políticos e até mesmo civis, com as prisões arbitrárias, o exílio, as torturas, as mortes e os desaparecimentos. Os movimentos sociais foram sufocados e criminalizados, não podíamos reivindicar direitos, sob pena de sermos rotulados como

subversivos. Nesse estado de exceção, tornou-se impossível debater-se a democratização da educação na perspectiva da inclusão dos negros.

No entanto, com a reabertura democrática, no final da década de 1970, o Brasil acompanhou a reestruturação dos movimentos sociais tradicionais, e o surgimento dos novos movimentos, dentre os quais o negro, que começa a politizar suas demandas, criando um campo político de forças na sociedade civil. No âmago do movimento negro em geral, encontra-se o movimento social quilombola. Estes se diferenciam por colocar em suas agendas de reivindicações, além dos direitos extensivos a todos os cidadãos, os direitos específicos das comunidades quilombolas, como o reconhecimento do direito à terra e a uma educação específica para essas comunidades.

As lutas do movimento negro faz ascender, na segunda metade dos anos de 1990 o debate sobre a ação afirmativa no Brasil. Este alavancado pela Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial em 1968, aprovado pela ONU (Organização das Nações Unidas). Uma destas ações afirmativas é a política de cotas para negros na educação superior. Ela é vista como um “projeto de reparações”, para fins de inserção destes nas diversas instâncias da sociedade. É importante ressaltarmos que, houve resistências de setores da sociedade no que diz respeito à política de cotas para negros. Ela foi alvo de críticas e debates. Ressaltamos que, os principais críticos são a classe média e as elites, que se veem ameaçados com o empoderamento da população negra.

O sistema de cotas ganhou fundamento legal com a Lei 12. 711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. O artigo 3º assegura que,

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Outra conquista do movimento negro quilombola, refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Sua necessidade emerge do reconhecimento de que o ensino nas comunidades quilombolas difere-se dos demais em função de estar sempre vinculado à organização social, política, econômica e cultural da comunidade. Dessa forma, ganha consistência a proposta de educação diferenciada, capaz de

dar conta de um conjunto de formação humana, que engloba, além dos conteúdos curriculares, as vivências da comunidade.

As escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em 2012; o referido documento foi fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir década de 1980. Determinou-se, assim, que a Educação Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico-cultural de cada uma delas (CAMPOS e GALLINARI, 2017, p. 2000).

As escolas quilombolas, assim como outros direitos dos afro-brasileiros, foram conquistas significativas do Movimento Negro, em especial o quilombola.

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>
<b>1995</b>	I Encontro Nacional das Comunidades Rurais Quilombola - “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”. - A demanda por uma educação que respeitasse as especificidades destas comunidades estava presente.
<b>1996</b>	Organizada a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)
<b>2001</b>	3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU)
<b>2003</b>	Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)
<b>2004</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) - MEC
<b>2005</b>	“Marcha Zumbi + 10: Pela Cidadania e a Vida”; 1ª e 2ª Conferência Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (I Conapir)
<b>2010</b>	Conferência Nacional de Educação (Conae) Marco na inclusão da temática da diversidade, em que, temas como educação das relações étnico-raciais, indígena, quilombola, por exemplo, são ali tratados. I Seminário Nacional de Educação Quilombola, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)
<b>2011</b>	Texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola

**Quadro 08:** Histórico de mobilização do movimento negro e do Movimento Quilombola onde se apresentou a educação como pauta

**Fonte:** construído a partir do texto referência para as Diretrizes da educação Escolar Quilombola.

As discussões em torno da especificidade da educação quilombola, demandadas pela necessidade de uma educação específica, foram introduzidas no I Encontro Nacional das Comunidades Rurais Quilombolas. Este encontro aconteceu por ocasião da “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida”, em Brasília, no período de 17 a 20 de novembro de 1995. “Desse encontro, saíram reivindicações concretas das populações quilombolas ao Estado brasileiro, incluindo a educação” (Texto - referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, 2011, p. 04).

O encontro tratou a temática como manifestação da necessidade de uma educação que respeitasse as especificidades destas comunidades. Representou um momento importante em virtude de ter proporcionado às comunidades quilombolas o reconhecimento legal de direitos específicos como o direito à educação específica.

Em abril de 2010, a Conferência Nacional de educação, realizada em Brasília, com o tema “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”, discutiu a educação quilombola em seu eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, determinando a criação de políticas capazes de:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional;
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e). Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (CONAE, 2010, p. 133).

Em resposta às reivindicação do I Encontro Nacional das Comunidades Rurais Quilombolas, a CONAE apresentou a educação quilombola demonstrando, dentre outras, a preocupação com a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, bem como a de que os professores que lecionem nestas comunidades sejam oriundos das mesmas. Outro aspecto relevante é a disponibilização de materiais didáticos contextualizados. Além disso, esta conferência trouxe dois ganhos importante para as lutas em relação a esses direitos, o primeiro foi o fato de ter deliberado que a Educação Escolar Quilombola passaria a ser uma modalidade de ensino da Educação Básica, instituída pela Resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; segundo: a determinação para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica.

Fruto destas lutas, a educação escolar quilombola possui hoje uma ancoragem legal. Traçando um panorama geral dos documentos normativos que são base para a Educação Quilombola encontramos, entre outros, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394 de 2006, a Lei 10.639 de 2003, o Parecer CNE/CP 01 de 2004, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 e o Plano Nacional de Educação atual, com vigência de 2014 a 2024.

<b>Normativa/ Objeto</b>	<p><b>Normativa:</b> Constituição de 1988</p> <p><b>Objeto:</b> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.</p>
<b>Normativa/Objeto</b>	<p><b>Normativa:</b> LDB 9394/96</p> <p><b>Objeto:</b> Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.</p> <p>Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.</p>
<b>Normativa/ Objeto</b>	<p><b>Normativa:</b> Lei 10.639/03</p> <p><b>Objeto:</b> 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"</p>



<b>Normativa/ Objeto</b>	<p><b>Normativa:</b> Parecer CNE/CP 01 de 2004</p> <p><b>Objeto:</b> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.</p>
<b>Normativa/ Objeto</b>	<p><b>Normativa:</b> Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012</p> <p><b>Objeto:</b> Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.</p>
<b>Normativa/ Objeto</b>	<p><b>Normativa:</b> PNE (2014-2024)</p> <p><b>Objeto:</b> Art.8° I - metas e estratégias para o ensino básico.</p>

**Quadro 09:** Principais bases legais da educação escolar quilombola

**Fonte:** Construído pela pesquisadora a partir do texto referência para as Diretrizes da educação Escolar Quilombola, 2018.

Toda essa base legal é de fundamental importância para estruturação de uma educação diferenciada nas escolas das comunidades de quilombos. No entanto, chamamos a atenção para a necessidade de uma reflexão sobre qual educação se está falando, por isso,

faz-se necessário uma reflexão sobre o lugar aonde o conhecimento vai ser fecundado, sobre quais conceitos sustentam uma proposta pedagógica das relações étnico-raciais, até que ponto as propostas didático-pedagógicas emancipatórias são possíveis e quais as estruturas necessárias para que esse processo se desenvolva (LEITE, 2017, pp. 203-204).

São essas reflexões que fazemos ao analisarmos as ações, as propostas didático-pedagógicas e os documentos que embasam o ensino na escola que atende à comunidade quilombola de Contente. Dessa forma, podemos constatar se estamos, ou não, diante de uma educação diferenciada, que traz para o espaço escolar as vivências da própria comunidade. Pois, para as comunidades quilombolas, o tempo de docência, é o tempo de criação, de direcionar a prática pedagógica para o fortalecimento da identidade do grupo.

### 3.2 A lei 10.639/ 2003 e a Resolução n° 08 de 20 de novembro de 2012

No âmbito do movimento negro, a luta pela educação das relações étnico-raciais sempre esteve entre as principais reivindicações. Os militantes desse movimento sempre

consideraram a educação uma condição essencial para a melhoria de suas condições de vida, inserção social e empoderamento.

Com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, houve, além de uma maior articulação entre os movimentos negros brasileiros, mais politização de suas ações e a ampliação das demandas por políticas étnicas como saúde, educação, moradia, trabalho e bens culturais.

Assim, os 10 anos decorridos entre a criação do MNU e a promulgação da Constituição Federal de 1988 foi de intensa luta do povo negro por direitos de cidadania. Destacaram-se nesse período, a luta das comunidades negras rurais por visibilidade pública e reconhecimento como quilombolas, portanto herdeiras do legado territorial, histórico e cultural, deixados por seus ancestrais escravizados.

Os debates foram intensos, com resistências dos setores da elite conservadora, mas parte dessas demandas foram incorporadas à CF/1988, transformando-se em Lei. A principal delas foi o direito dos quilombolas ao acesso à terra que pertencera aos seus ancestrais, garantido no Artigo 68 do ADCT. Após instituído, esse direito não foi imediatamente efetivado, uma série de Decretos foram editados a fim de regulamentá-lo. Muitas comunidades quilombolas já conseguiram a titulação de suas terras, para muitas outras a luta está apenas começando.

O direito a uma educação específica nas comunidades quilombolas também encontra-se respaldado na nossa Carta Constitucional, na forma reconhecimento das diferenças culturais, e na Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No que se refere à educação diferenciada, a Lei assevera:

Art. 26: os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2005, p. 22).

A partir de 2003 foi acrescentado à LDB o artigo 26A para incluir o conteúdo da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira<sup>16</sup> nas escolas e, nesse mesmo artigo estabelece:

---

<sup>16</sup> Após a Lei 10.639/2003 ter alterado a LDB a Lei 11.645 alterou novamente para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2005, p. 22).

Essa Lei foi regulamentada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/CEP nº 03 de 2004 e pela Resolução CNE/CEP de nº 01 de 2004 que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; estas duas legislações possuem o caráter afirmativo que alteram a LDB em dois artigos 26-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

O projeto de educação específica das comunidades quilombolas fundamenta-se nesse arcabouço jurídico e vai além dele. Mais que a parte diversificada do currículo prevista no artigo 26 e os conteúdos relacionados no parágrafo 1º do artigo 216A - que são uma referência para todas as escolas -, os quilombolas defendem a existência de uma escola cuja organização curricular, administrativa e pedagógica esteja pautada na história, cultura e vivências da comunidade (LEITE, 2016).

A Lei 10.639/2003 determina, a obrigatoriedade das escolas ensinarem conteúdos que se voltem para a história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. O que significa um grande avanço na história da educação brasileira, considerando os processos históricos de exclusão impostos aos negros e pobres, deixando-os por séculos fora das instituições escolares, além de torná-los invisíveis à sociedade, enquanto sujeitos produtores de suas próprias histórias. Podemos citar ainda como avanço da Lei, o reconhecimento dos aspectos históricos e culturais das populações das comunidades tradicionais, contribuindo para desconstruir os estereótipos e trazendo a possibilidade de se construir uma cidadania democrática, com base no respeito às diferenças.

A Lei 10.639/2003 foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03 de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e Cultura Afro-

Brasileira e Africana. É importante compreender que o texto constitucional e o conteúdo da Lei de 2003, referem-se às normativas da educação das relações étnico-raciais extensivas a todas as escolas brasileiras; embora estudos tenham demonstrado que boa parte dessas escolas ainda têm seus currículos e matérias didáticos centrados no eurocentrismo, ignorando “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, previstas no Artigo 26 da CF/1988.

Já a educação escolar quilombola, de caráter diferenciado, tem sua orientação na Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essas diretrizes representam um novo marco para a educação das relações étnico-raciais no Brasil, por se tratar de bases legais que dão legitimidade a um modelo de educação que precisa ser diferenciada, devido às especificidades da população que atende.

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. De acordo com tais Diretrizes:

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 (DCN, 2012, p. 42).

As comunidades quilombolas possuem uma herança histórica deixada por seus antepassados, marcada redução destes à escravidão e consequentes perdas da dignidade, através da coisificação/mercadorização humana. Mas, também, um legado de resistência, de superação e de conservação de suas origens. Por essa razão, a educação escolar para a população das comunidades quilombolas não pode desconsiderar esses elementos constitutivos da história e das identidades negras.

A escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos, ao mesmo tempo transmitindo uma neutralidade em seus conteúdos curriculares. Um dos avanços nesse sentido ocorre no âmbito das políticas afirmativas, com a aprovação da resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CARRIL, 2017, p. 13).

A Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, é um marco nas conquistas para a educação escolar quilombola. Representa a vitória dos excluídos, pois “nascera na base, a partir do desejo das comunidades negras. Uma revolução no ensino brasileiro porque valoriza os saberes, as tradições, os cultos, o patrimônio cultural das comunidades negras, algo inaceitável em outras épocas (FIABANI, 2013, p.01). A diretriz preconiza que esta modalidade de educação organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais quilombolas, o qual deve fundamentar-se, informa-se e alimentar-se:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas remanescentes;
- c) dos marcos civilizatórios;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país;
- h) da territorialidade (Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, p. 03).

Ao orientar a organização da educação das comunidades quilombolas, a Resolução deixa claro que ela se constrói, dentre outros elementos, da memória coletiva. Esta memória é parte da vida o povo quilombola, mas quase sempre desconhecida no âmbito das escolas. Quando a educação ministrada na escola não leva em consideração os elementos constitutivos dessa memória, a possibilidade de construir novos conhecimentos torna-se remota, pois os sujeitos da aprendizagem, no caso os alunos, não conseguem se localizar dentro do modelo de ensino que está sendo veiculado e acabam fracassando nas suas tentativas de aprendizado escolar.

A razão da existência de uma escola quilombola se explica pela valorização da história, da cultura, dos saberes e das vivências daqueles que a compõem, do lugar onde estes se encontram. Estes são os caminhos para a construção de uma prática pedagógica efetivamente voltada para os princípios e anseios da educação específica.

À medida em que o currículo escolar encontra-se aberto a articulação entre o conhecimento sistematizado e a história e cultura da comunidade, levando em conta as especificidades locais, constrói-se uma educação diferenciada, baseada nos valores, e na memória dos que ali vivem. Leite (2016) faz uma reflexão sobre a importância destes elementos para as comunidades:

a história e a memória têm muito significado para uma comunidade quilombola. Os valores, as práticas religiosas e outras expressões culturais que compõem sua identidade são herdadas de seus ancestrais. Assim, a oralidade, as histórias contadas pelos mais velhos, os registros de acontecimentos e histórias de vida dos antepassados, fazem parte do processo educativo presente em todos os espaços da comunidade, principalmente na escola (LEITE, 2016, p. 198).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola traçam objetivos para subsidiar as práticas escolares, as estruturas pedagógicas e administrativas nas escolas. Orientam na elaboração de instrumentos normativos e ações pedagógicas que respeitem as práticas socioculturais, políticas e econômicas, as formas de produção e o conhecimento tecnológico das comunidades, bem como a valorização da história, do território, da memória, da ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (RESOLUÇÃO Nº 08 DE 20 DE NOVEMBRO DE 2012). Com essas diretrizes, a escola deverá conceber uma nova característica:

A antiga definição de escola como lugar de produção/aquisição de saber, sobretudo, o saber científico, tido como verdade inquestionável, será alterada com as novas diretrizes, pois haverá a contribuição do saber popular, resultado do acúmulo de experiências daqueles que lutaram pela sobrevivência, descolados dos conhecimentos produzidos em laboratórios (FIABANI, 2013, p.6-7).

O diferencial da escola também estará na abertura de suas portas para a comunidade. Construir um currículo escolar baseado na memória, nos costumes e nos valores ali existentes, o que requer, entre tantos outros requisitos, ousadia e coragem para romper com a hegemonia do currículo oficial das escolas. A tendência à homogeneização do ensino é uma prática arraigada que engessa o “fazer pedagógico”, dificultando a construção de novas possibilidades de aprendizagens. Nesse sentido, a proposta de educação específica, referenciada na Lei 10.639/2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e em outros documentos legais, são o encorajamento que precisamos para romper com a educação uniformizada.

### **3.3 A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Escolar Quilombola**

Iniciada ainda em 2015, durante o governo Dilma, a BNCC é um documento legal que atende a uma exigência contida em outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação. O processo de produção e organização desse, reuniu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e classe empresarial representantes de Organização Não Governamentais. Há que se considerar também que organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, têm exigido reformas na educação brasileira forçando mudanças como as trazidas pela BNCC.

Trata-se de um documento recente (homologado 15 de dezembro de 2017), as possibilidades de avaliar os seus impactos positivos e negativos sobre a educação ainda são pequenas; no entanto, alguns estudiosos já demonstram as impressões que têm acerca do texto. Alguns defendem a necessidade de conscientização dos sistemas de ensino, das escolas e população, de que a BNCC,

não destitui a finalidade dos marcos legais vigentes, ou seja, as resoluções, as diretrizes curriculares e as leis continuam valendo e de certo modo são resgatadas aquelas que tinham ficado em segundo plano ou oclusas nos diversos textos existentes no marco legal do Brasil (CARTH, 2018, p.06).

Os que veem a BNCC por essa ótica acreditam que sem ela o sistema de ensino desenvolve a desigualdade, pelo fato por existirem diferentes propostas curriculares em ação. Como a nossa pesquisa tem como principal temática a educação escolar quilombola, preferimos analisar esse documento à luz do discurso que defende essa modalidade de ensino. Foram anos de luta do movimento negro quilombola por uma educação específica que contemplasse sua história, sua cultura, seu jeito de ser, sem abrir mão dos conhecimentos globais. Pensamos que a imposição de estratégias de ensino iguais para todos os grupos sociais, não só leva à descaracterização de alguns povos como quilombolas, indígenas, camponeses, assentados e outros, como pode ocasionar o fracasso escolar desses sujeitos. Até porque não estamos tão otimistas a ponto de pensar que haverá uma distribuição equânime dos recursos destinados à educação.

A nossa posição em relação a uniformidade da proposta curricular para todas as escolas, com a aplicação das mesmas estratégia de ensino, coaduna com o pensamento de Lopes(2018) que assim posiciona-se:

Defendo, contudo, que isso não é um erro nem mesmo um problema. A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (LOPES, 2018,p.25).

Entendermos, assim como Lopes (2018) que pessoas diferentes, com necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, precisam percorrer caminhos e trajetórias também diferentes, principalmente na educação. A inclusão história e cultura dos povos das comunidades tradicionais, como os quilombolas, além de ser uma forma de preservação de suas identidades, é um resgate da história das dominações de alguns sobre outros, que precisamos evitar repetição. Por essa razão, consideramos um risco tratar igualmente os desiguais, sob pena de se aprofundar as desigualdades. Concordamos com Boaventura de Souza Santos, ao afirmar:

.....temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

É nessa perspectiva que caminham os movimentos sociais étnicos brasileiros. Lutando por igualdade de direitos e oportunidades, sem perda das especificidades que identificam-lhes. Oferecer a esses sujeitos um modelo de educação homogeneizado, negando-lhes sobretudo suas diferenças em relação à sociedade exterior, é uma forma de manutenção dos paradigmas sociais dominantes, é reprodutivismo e “violência simbólica”, numa perspectiva bourdieuiana.

Essas são as impressões que temos numa leitura aligeirada da BNCC, mas não estamos só nessa análise, César Callegari, em carta que escreveu aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação renunciando à presidência da BNCC, aponta severas críticas à mesma, em uma delas pronuncia-se: “como bem definimos, BNCC não é currículo. O CNE deve ser vigilante contra tentativas de reduzi-la à condição de currículo único e currículo mínimo como lamentavelmente parece já está acontecendo” (CALLEGARI, 2018, p. 02).

No tocante ao conteúdo do documento, buscamos alguns elementos alusivos às relações etnicorraciais e à educação escolar quilombola. Identificamos em três das competências gerais (3, 6 e 9) uma preocupação com a valorização cultural da diversidade.



3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 9).

As competências destacadas, embora voltem-se para a valorização das diversidades culturais e de saberes existentes, não têm como foco o fortalecimento das culturas singulares de cada povo. O texto não especifica sobre qual diversidade está se falando. O desafio posto diante destas competências, é o da reformulação de um projeto político pedagógico nas escolas quilombolas que conte com a contribuição democrática dos que vivem na comunidade. Só assim, será possível conhecer quais os saberes culturais ali existentes para que, deste modo, estes façam parte do currículo da escola.

Por trata-se de um documento de base comum para todo o território, a BNCC, traz em seus componentes curriculares conteúdos voltados para as questões gerais da História, minimizando a importância da história e cultura africana, Afro-brasileira e das comunidades quilombolas. No entanto, é a parte diversificada que garante a inserção dos saberes locais, ao tomar vida cotidiana como o ponto de partida para um projeto de educação escolar defendido pelos quilombolas. (CARRIL, 2017, p. 18).

A implantação da BNCC será um desafio constante para os, os educadores, os sistemas de ensino e os próprios sujeitos da aprendizagem. As escolas necessitarão repensar suas ações na formação desses sujeitos. Seus Projetos Políticos Pedagógicos precisarão preencher lacunas deixadas pela negação da parte diversificada por esse documento base. O maior desafio é imposto às ciências humanas, especialmente área de história, pois como afirma Carth,

Na área de história é que se encontra a maior parte das indicações para a construção de conteúdos com foco em Educação para as Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira, quilombola e Cigana, respaldados nos conceitos de “formação dos povos”; condições sociais, grupos migrantes, diversidade cultural e cidadania tendo em vista o acumulado dos séculos de formação da civilização brasileira e as relações advindas de conflitos e modificação de conceito (CARTH, 2018, p.11).

Como assevera o autor, a história é uma disciplina que agrega importantes questões a serem ensinadas e debatidas em sala de aula. Dentro dessa disciplina, focamos no ensino de 1º ao 5º ano em busca de referências às questões quilombolas; encontramos nas indicações das unidades temáticas trazidas pela BNCC elementos que, a nosso ver, apresentam uma relação com a questão da identidade, não necessariamente a quilombola.

Do 1º ao 5º ano, as habilidades trabalham com diferentes graus de complexidade, mas o objetivo primordial é o reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”. Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do “Outro”.(BNCC, 2018, p. 402)

Estes conteúdos mencionados estão organizados no documento da BNCC para o Ensino Fundamental em uma planilha onde apresenta a unidade temática, o objeto de conhecimento e habilidades. Entendemos que é no processo de conhecimento de si e do outro que as identidades se constroem. Mas elas não constroem-se no vazio, faz-se necessário conhecer o lugar social do “eu” e do “outro”; do “nós” e do “eles”, processo este que se dá por meio do conhecimento e respeito às diferenças, e da construção de práticas educativas inclusivas livres de qualquer tipo de preconceito.

Em observação às unidades temáticas para os anos iniciais da educação básica, não localizamos nenhuma que tivesse relação objetiva com a educação escolar quilombola. Nas demais séries, as unidades dispostas na base contemplam, de certo modo, a contextualização do ensino com a realidade, entretanto, o documento não apresenta de forma objetiva, qual a importância deve ser dada a essa contextualização dentro dos currículos.

Entendemos, portanto, que a BNCC vem na contramão das conquistas que ao longo dos anos obtivemos em relação à uma educação inclusiva. A aposta que as comunidades quilombolas e outros grupos étnicos fizeram na educação, por entenderem-na como um instrumento de valorização de suas identidades e processo de libertação, encontra-se ameaçada. Como o documento da Base já fora homologada, temos poucas expectativas de que possa haver alguma mudança no texto. Como consequência negativa podemos ter o esvaziamento dos conteúdos de base étnica nos currículos escolares, e o possível engessamento destes currículos ao que preconiza a BNCC. Não sem resistência, na outra ponta do sistema oficial encontram-se os sujeitos coletivos, representados nos movimentos populares, que já sinalizam forte oposição às reformas na educação básica.

### **3.4 Plano Estadual e Municipal de Educação: Metas e estratégias para a Educação Escolar Quilombola**

Sabemos que a educação das relações étnico-raciais não é pensada somente no espaço da escola quilombola. Documentos e leis federais, estaduais e municipais deverão referendar essa temática no âmbito de suas jurisdições. Dessa forma, ampliamos nossa pesquisa documental trazendo, além da BNCC, o Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí e Municipal de Educação (PME), da Secretaria de Educação de Paulistana, destacando nesses documento as metas e estratégias voltadas para o currículo da educação escolar quilombola.

O Plano Estadual de Educação do Piauí, Lei nº 6.733, de 17 de Dezembro de 2015 estabelece que os Planos municipais de Educação deverão está em consonância com o plano estadual. Portanto, este é o plano orientador para a elaboração dos planos municipais. Estes planos estabelecem metas e estratégias para as diversas modalidades de ensino. Estas estratégias, no que tange a educação escolar quilombola, conforme bem menciona o PEE, em seu artigo 8º inciso III, devem ser elaboradas de modo a considerar as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, ciganos e comunidades tradicionais locais asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural (PEE/PI, 2015). Para isso, estes planos são elaborados em conferências e devem contar com ampla participação da sociedade civil.

A meta 01 do Plano Estadual de Educação do Estado do Piauí, trata da universalização da educação, encontramos uma estratégia que se refere a reformulação dos projetos pedagógicos das escolas. Esta estratégia é o passo fundamental para o cumprimento dessa meta pois o PPP é o documento norteador da vida das escolas. De acordo com a referida estratégia, todas as instituições de educação infantil deveriam ter seus PPP's reformulados no prazo de cinco anos. Para tal reformulação, o referido documento orienta que deve contar com a participação dos profissionais de educação inseridos nas instituições e as comunidades observando:

[...] os fundamentos e princípios éticos, políticos e estéticos de modo a promover a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, os direitos e deveres, o respeito à ordem democrática, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e as manifestações artísticas e culturais das populações da cidade, do campo, indígena e comunidades quilombola e povos itinerantes (PEE/PI, 2015).

No que tange a questão dos projetos políticos pedagógicos, ainda há uma dificuldade das escolas conseguirem elaborá-los, ou até mesmo reconstruí-los. Na maioria dos casos é um documento feito por encomenda e que fica engavetado. Em algumas caso, não tão raros, ele nem sequer existe. A questão que suscita é: de que forma será possível atender aos fundamentos e princípios de uma educação contextualizada sem uma elaboração e implementação correta do PPP? Esta deve ser a preocupação primeira dos cursos de formação continuada.

Outra orientação dada pelo Plano Estadual é com relação à elaboração das propostas pedagógicas e dos calendários. Eles devem ser construídos com as comunidades escolares atendendo as peculiaridades de cada modalidade de ensino, o qual deve contemplar “a realidade das populações do campo, indígena, e quilombola, superando a fragmentação do currículo e respeitando e acolhendo as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem estas modalidades da educação básica”. (PEE/PI, 2015). Para isso, estabelece como estratégia a instituição de um calendário letivo diferenciado, conforme estratégia 2.1,

Instituir nas redes estadual e municipais de educação calendário letivo diferenciado respeitando os períodos de plantio/colheita e fatores climáticos, geográficos, religiosos e culturais que dialogue com o modo de vida das populações do campo, indígena e comunidades quilombolas (PEE/PI, 2015).

Para além de uma estratégia do Plano Estadual de Educação, a questão do calendário diversificado é estabelecido na LDB 9.394/96 em seu artigo 22, parágrafo segundo “§2º. “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número e horas letivas previsto nesta Lei”. (BRASIL, 1993). Deste modo, quando a escola consegue adequar-se a estas peculiaridades, ela, além de está cumprindo um dispositivo legal, está contribuindo com as potencialidades locais, favorecendo assim, através do respeito aos costumes locais, a garantia de meios de sobrevivência. No geral, nos deparamos com a difícil realidade dos calendários serem elaborados pelas secretarias de educação que, algumas vezes, fazem consultas aos diretores das escolas. Há, deste modo, uma padronização do calendário, tornando-o homogêneo, pois, lamentavelmente, é que, estes calendários são feitos sem nenhuma observação das realidades específicas das escolas.

Além das metas e estratégias que versam sobre os calendários escolares, o PEE apresenta a preocupação com o material didático: metas 05 e 08. A estratégia 02, da meta 08

volta-se para a pedagogia da alternância nas escolas quilombolas e em outras modalidades de ensino como a Educação de Jovens e Adultos.

No que concerne aos materiais didáticos, a nível de Piauí, não obtivemos conhecimento da existência de nenhum deles elaborados regionalmente. Entretanto, existem alguns que foram elaborados nacionalmente e distribuídos para as escolas. É o que apresenta o documento Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica (IPEA, 2015). De acordo com mesmo,

[...] dos estabelecimentos em áreas quilombolas, apenas 783 informaram utilizar materiais específicos (35% do total) e mostra o relatório da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) DE 2013, indicando que cada uma das 1.912 escolas localizadas nas comunidades remanescentes de quilombos recebeu no exercício de 2009 materiais didáticos : *A cor da Cultura* e, em 2010, o *Kit Quilombola* (CARRIL, 2017, p. 16).

Entre estas 783 escolas que não utilizam esses materiais específicos está a escola campo desta pesquisa. Embora tenha recebido o material, eles não foram utilizados como deveria e, por fim, acabaram sendo abandonados. É muito comum, nas escolas públicas, encontrarmos materiais pedagógicos riquíssimos sendo destruídos pela poeira, traças e outras intempéries. Isso é decorrente da falta de preparação das referidas escolas para assim conseguirem orientar os docentes na utilização desses materiais. Acredita-se que foi o que aconteceu nas 65% das escolas que não fizeram uso destes material, mesmo tratando-se de escolas quilombolas.

Buscamos saber se a escola em estudo havia recebido este material, a coordenadora falou da existência de um material didático que chegou à escola no período em que exercia a docência:

[...] e veio suficiente até para os alunos. Assim, não era pra todas as escolas, então a orientação que eu recebi na época como professora e que eu orientei se elas tivessem ainda o material, que utilizasse, recolhesse porque não apareceu mais nenhum outro. Foi só esse material, mas veio em uma quantidade bem razoável pra se trabalhar. Eram quites, na verdade, que tinha o livro, o caderno de atividade, tudo pra trabalhar dentro da parte da comunidade quilombola. Até 2012, que foi o último ano que eu trabalhei como professora no Barro Vermelho, o material ainda estava na escola (COORDENADORA, SEME).

Indagamos a atual gestora se ainda existia este material, ela informou-nos que tinha conhecimento da sua existência, mas não sabia por onde encontrava-se. Em meio a impossibilidade de encontrá-lo, não pudemos ter acesso para analisá-lo. Além disso, ficou claro

que este material foi pouco utilizado, que não houve nenhuma orientação por parte da secretaria de educação e da própria escola para que os professores pudessem ter subsídios na sua utilização e, acima de tudo, ele não está sendo utilizado no momento.

Quanto a construção de materiais regionais, esta é uma das fragilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais. Sabemos que a existência destes materiais proporcionariam um incentivo aos docentes, que veem-se, muitas vezes, sem nenhum subsídio ou orientação para trabalharem em sala de aula. É neste sentido que se faz necessário a formação dos docentes que agregue orientação para o trabalho com as realidades quilombolas.

No que se refere a formação e valorização docente, o plano também prevê metas e ações que favorecem uma formação contextualizada, preparando assim estes docentes para atuar. Elas deixam claro que estes profissionais devem participar de programas específicos de formação; assim como os cargos existentes nas escolas devem ser preenchidos conforme suas especificidades socioculturais. Acreditamos que isso só será possível quando os cursos de formação dos docentes, tanto inicial quanto continuada, compreenderem que lidam com um público diverso, que uma formação homogênea não será suficiente para atender a essas demandas.

Embora a LDB estabeleça uma política estadual de formação de professores que garante uma formação básica em nível superior desde 1996, só há pouco tempo o acesso à universidade tornou-se mais amplo. No que se refere ao Estado do Piauí, em uma pesquisa feita em 2005 nas escolas quilombolas constatou-se que, “a maioria dos professores eram leigos. Mas muitos tinham completado o ensino médio e alguns tinham licenciaturas e eram funcionários concursados” (BOAKARI, 2005, p. 08). Este é um quadro indicativo de que as políticas educacionais, embora provenham de um dispositivo legal, tardam a alcançar aqueles a quem se destinam.

Analisando a Lei nº 78 de 23 de junho de 2015, referente ao Plano Municipal de Educação de Paulistana (PME) vigente, observamos que esse documento, em suas metas e estratégias, faz claras menções à organização da educação quilombola. Para as metas 2, 5, 6, 7 e 18, que tratam dessa temática, as estratégias foram elaboradas no sentido de oferecer maior apoio à educação do povo quilombola.

A meta 2, refere-se à universalização do ensino fundamental de 09 anos, à estratégia para as escolas quilombolas e à “inserção na proposta curricular de tecnologias pedagógicas integradas às atividades didáticas considerando as especificidades”. A universalização do

ensino quilombola não será eficiente se não possibilitar dentro das escolas o uso de tecnologias que possam enriquecer o trabalho pedagógico e proporcionar melhor aprendizagem. Essas tecnologias não são somente as produzidas pela ciência, mas, também, as invenções simples, fruto da cultura material produzida nas comunidades quilombolas.

<b>Meta 2</b> <b>Estratégia</b>	<p><b>Meta:</b> Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano da vigência deste PME.</p> <p><b>Estratégia:</b> Inserir na proposta curricular tecnologias pedagógicas integradas as atividades didáticas, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades e quilombolas.</p>
<b>Meta 5</b> <b>Estratégia</b>	<p><b>Meta:</b> Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p> <p><b>Estratégia:</b> Cooperar com a escolha de materiais didáticos específicos para alfabetização da demanda manifesta de crianças do campo e quilombolas.</p>
<b>Meta 6</b> <b>Estratégia</b>	<p><b>Meta:</b> 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><b>Estratégia:</b> Identificar a demanda de crianças que habitam no campo e nas de comunidades quilombolas com o intuito de propor ações pedagógicas, levando em conta as peculiaridades locais.</p>
<b>Meta 7</b> <b>Estratégia</b>	<p><b>Meta:</b> 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 municipais para o IDEB.</p> <p><b>Estratégia:</b> Proporcionar para o fortalecimento progressivo da educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades quilombolas, atendendo as demandas manifestas do município.</p>
<b>Meta 18</b> <b>/Estratégia</b>	<p><b>Meta:</b> Aprimorar (ou reestruturar), no prazo de 2 (dois) anos, o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério e dos Trabalhadores em Educação, de forma a garantir sua sustentabilidade ao longo do tempo.</p> <p><b>Estratégia:</b> Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.</p>

**Quadro 10:** Metas e estratégias estabelecidas pelo PME de Paulistana que contemplam a Educação Escolar Quilombola

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base no Plano Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Paulistana, 2018

É neste sentido que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola orientam que o ensino para Educação Escolar Quilombola deve ser baseado nos conhecimentos e objetos retirados de dentro da história e cultura quilombola. Tecnologias como as utilizadas para medir as roças, pesar a farinha, a carne, e as formas de produção do trabalho.

As demais estratégias voltadas para as metas da educação quilombola preocupam-se com o material didático adequado ao ensino diferenciado, com ações pedagógicas que levem em consideração as particularidades e as demandas das comunidades, a valorização dos aspectos socioculturais dos quilombolas, e a formação dos profissionais que atuam nas escolas quilombolas.

Ao estudarmos o Plano Estadual e municipal de educação observamos que suas metas e estratégias contemplam a educação escolar quilombola. Sabemos, entretanto, que a norma por si só não é capaz de transformar a realidade da educação. Para que elas sejam implementadas como deveriam, um conjunto de articulação se faz necessário entre o estado, o município, as comunidades e a escola. Assim será possível pensar uma educação que desconstrua a supremacia da cultura ocidental, descolonize os saberes e passe a vivenciar uma pedagogia contextualizada.

### **3.5 A proposta pedagógica da Escola Euzébio André de Carvalho**

Diante da constatação de que a Educação Quilombola está contemplada no PME e PEE, passamos a verificar se essa realidade faz-se presente nos documentos da escola. Para isso, buscamos na grande curricular da escola, em sua proposta pedagógica, analisar os conteúdos ministrados nas disciplinas de História do 1º ao 4º ano. Optamos por essa disciplina por considerarmos que a história, a memória, as relações de trabalho, o cotidiano, as vivências diárias, são elementos muito presentes nas comunidades quilombolas.

Estes elementos são contemplados por esta disciplinas, entretanto, a depender da abordagem dada, pode distanciar os alunos do seu dia-a-dia, inculcando neles o interesse por outras memórias, outras culturas que não as deles. Como afirma Carril, “ se de um lado a escola promove a socialização, ela também nos afasta das raízes à medida que se liga à universalidade enquanto as particularidades se apagam nos modelos educacionais tradicionais (CARRIL, 2017, p. 16).

A escola faz isso quando, muitas vezes até traz para o seu interior as memórias e histórias, porém enfatiza-as negativamente. É o que faz associar, por exemplo, o negro à escravidão, reforçando estereótipos já instituídos socialmente. É neste sentido que a disciplina história, em particular, apresenta grande importância nesse processo de desconstrução de uma



história tida e aceita como verdadeira e livre de questionamentos para a visão de que muito pode ser revisto dentro daquilo que é narrado por ela.

A proposta pedagógica, portanto, é o espaço da escola dá relevância aos conteúdos diversificados, tendo em vista ao atendimento a uma base comum, mas em conformidade com à diversidade ali existente no chão da escola. Há sempre a necessidade deste diálogo entre o local, o onde estou, o quem sou, para o global .

Turma	Eixo	Conteúdos
1º ano	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O trabalho coletivo para o bem estar da comunidade – ontem e hoje;</li> <li>-O trabalho e as necessidades básicas (ontem e hoje)</li> <li>-O trabalho e a preservação do meio ambiente em diferentes épocas;</li> <li>-O trabalho escravo</li> </ul>
	Cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A criança e seu cotidiano;</li> <li>-A história de vida das crianças;</li> <li>-Linha de tempo das crianças;</li> <li>-Relações de parentesco;</li> <li>-A criança indígena;</li> <li>-A criança negra;</li> <li>-Memória e história: a valorização das pessoas mais velhas na educação infantil;</li> <li>-A vida em comunidade ontem e hoje;</li> <li>-Permanências e mudanças nos instrumentos de trabalho;</li> <li>-Os trabalhadores do campo em diferentes épocas.</li> </ul>
	Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>-A história da vida em grupo;</li> <li>-Festas e lazer na comunidade;</li> <li>-Diversidade e agrupamentos familiares (modos de viver e se organizar, diversidade étnica no Brasil e na família;</li> <li>-As mudanças e permanências na sociedade trabalhadora de sua comunidade</li> </ul>
	Poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Regras de convivência em comunidade ontem e hoje.</li> </ul>

**Quadro 11:** Conteúdos programados para o ensino de história do 1º ano que contemplam a história local  
**Fonte:** Construído pela pesquisadora a partir da proposta pedagógica da Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho, 2018

Observamos que os conteúdos de História propostos para o 1º ano do ensino fundamental estão voltados para a realidade e as vivências dos alunos ao contemplar a história de vida, as memórias e relações de parentesco bem como voltam-se para a valorização das

peças mais velhas. Centram-se na coletividade dos sujeitos locais, o que possibilita aos estudantes conhecer suas histórias de vida, identificar-se com os conteúdos, e elevar sua autoestima.

Embora a realidade das crianças e jovens dos quilombos seja marcada por “ausências”, principalmente de direitos, faz-se necessário dar prioridade às vivências locais, pois “priorizar e potencializar as possibilidades existentes tem como objetivo desenvolver mecanismos educativos no horizonte da emancipação” (CARRIL, 2007, p. 13).

Turma	Eixo	Conteúdos
2º ano	Trabalho	-Organização do trabalho na sociedade local; -O trabalho e o bem estar da comunidade.
	Cotidiano	-A Rua e nossos vizinhos; -A escola como espaço de aprendizado, participação e exercício da cidadania; -A história do local; -Viver e conviver a vida em comunidade; -Reflexão sobre a cultura e o conhecimento; -Memória e história (acervos, modos de transmissão e manifestações culturais)
	Sociedade	-Memória e história: entrevista com moradores; -Memória e história: modo de viver, formas de lazer, conflitos e acordos na vida em sociedade; -O legado étnico: indígenas, africanos, portugueses e outros; -Os documentos na construção da história pessoal.
	Poder	- Associação de moradores e as discussões dos problemas comunitários; Respeito às diferenças: uma lição ética e cidadania.

**Quadro 12:** Conteúdos programados para o ensino de história do 2º ano que contemplam a história local

**Fonte:** Quadro construído pela pesquisadora a partir da proposta pedagógica da Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho, 2018.

No segundo ano, encontramos uma concentração maior de conteúdos voltados para as questões locais. Eles estão organizados de modo a evidenciar aspectos importantes dentro da educação quilombola, trazendo temas como a história local, inclusive com práticas como

entrevistas com moradores e a ênfase na associação demoradores e discussão de problemas da comunidade.

Turma	Eixo	Conteúdos
3º ano	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-O trabalho em seu grupo de convívio;</li> <li>-O trabalho na zona urbana e rural do município;</li> <li>-Trabalho voltado para a cultura, conhecimento e exercício da cidadania.</li> </ul>
	Cotidiano	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registrando sua história de vida;</li> <li>-Memória e história: viver e conviver;</li> <li>-A vida das pessoas no campo: escola, trabalho, festa, lazer.</li> <li>-A vida comunitária;</li> <li>- Memória e história: brincadeiras folclóricas.</li> </ul>
	Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Retratos da família: as raízes do seu grupo no convívio familiar;</li> <li>-Os povos indígenas e quilombolas;</li> <li>-Os povos africanos;</li> <li>-O legado dos diversos grupos étnicos.</li> </ul>
	Poder	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participação nos eventos culturais.</li> </ul>

**Quadro 13:** Conteúdos Programados para o ensino de história do 3º ano que contemplam a história local  
**Fonte:** quadro construído pela pesquisadora a partir da proposta pedagógica da Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho, 2018

Para o terceiro ano, observamos no eixo trabalho, a presença das atividades cotidianas do grupo. As comunidades quilombolas possuem formas peculiares de trabalho, com “tecnologias” próprias, que necessitam ser valorizadas e preservadas. Além disso, ressalta-se as brincadeiras folclóricas como fatores para conhecimento da memória e história, o registro da história de vida e a preservação e valorização da história local.

Turma	Eixo	Conteúdos
4º ano	Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A divisão de tarefas nas organizações familiares;</li> <li>-A organização do trabalho na sociedade piauiense - ontem e hoje.</li> </ul>

	<b>Cotidiano</b>	-História e memória: retrato da família; -A organização do espaço: povoamento e colonização; -Os imigrantes e a contribuição para a história local.
	<b>Sociedade</b>	-História e memória: a história de vida do aluno; -Tradições familiares: ontem e hoje; -Legado cultural: patrimônio histórico, pluralidade cultural; - Legado cultural: valores, hábitos, costumes e tradição do lugar de origem, influência na sociedade local.
	<b>Poder</b>	- Ocupação da terra.

**Quadro 14:** Conteúdos programados para o ensino de história do 4º ano que contemplam a história local  
**Fonte:** Quadro construído pela pesquisadora a partir da proposta pedagógica da Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho, 2018

Os conteúdos propostos para o 4º ano seguem a mesma lógica dos anteriores. Enfatiza o cotidiano dos alunos, a organização do trabalho, a história e memória e a ocupação da terra. Sendo que esta última temática é de fundamental importância para as comunidades quilombolas, já que a titulação da terra faz parte de suas lutas por uma identidade quilombola. Essa contextualização do currículo escolar com a realidade local, constatada pelos menos no ensino de História, torna o ensino mais interessante para o aluno porque aproxima o conhecimento que está sendo construído de sua realidade.

A concepção de currículo envolve questões amplas que permeiam os conhecimentos a serem ensinados e o ser humano que se pretende formar para cada tipo de sociedade que se deseja construir. Na perspectiva da Educação Quilombola, o currículo 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” (BRASIL, 2012).

Aprofundamos o estudo sobre a proposta pedagógica da escola tentando compreender como os docentes abordam os conteúdos. Para isso, indagamos as docentes participantes desta pesquisa sobre seu conhecimento acerca documento. Perguntando-lhes se existia algum conteúdo local voltado para a cultura da comunidade quilombola na proposta pedagógica, obtivemos as seguintes respostas.

Sim (Professora 01)

Assim, questão de proposta pedagógica eu não tô muito por dentro não, mas a questão de trabalhar conteúdos locais é...é, uma coisa que nós enquanto professores já temos essa consciência. A diretora também sempre tenta, é... é, falar essa coisa que a gente trabalha o geral e a comunidade em si. (PROFESSORA 02)

Sim. Sempre dentro do planejamento, quando a gente planeja, né? Que vê essas datas comemorativas, a gente sempre tem o cuidado de incluir isso aí, a... realidade voltada pra os conteúdos envolvendo a comunidade. (PROFESSORA 03)

Não. (Professora 04)

Evidenciou-se para nós o desconhecimento das docentes sobre este documento. O que nos levou a questionar como é realizado o planejamento para a seleção destes conteúdos. A fala da coordenadora da SEME levou-nos ao esclarecimento da questão. Ao ser indagada sobre como sobre como é organizada a matriz curricular, a partir de que critérios os conteúdos são escolhidos, ela nos respondeu que não existe uma separação desta matriz curricular para as escolas quilombolas.

Elas foram feitas sem separação nenhuma. Até a última grade curricular. Pra agora nós já estamos estudando a BNCC, aí nós já estamos também com uma comissão organizada junto com o governo do Estado e criando um currículo. Aí 40% a gente vai deixar justamente pra trabalhar com as comunidades separadas. Por exemplo, Florentino em San Martinho nós já tivemos essa reunião com os diretores, então eles já estão sabendo que desses 40% que a secretaria vai colocar, a escola mesmo já vai trabalhar voltada para os quilombolas, porque a própria BNCC agora exige (Coordenadora SEME).

Sabemos que este percentual mencionado por ela já está assegurado pela LDB desde 1999, entretanto não é efetivado. É preocupante, portanto, as tendências a serem seguidas para a elaboração da proposta pedagógica das escolas após a BNCC. Tendo em vista que ela será efetivada a partir de 2019, consideramos ser impossível que a elaboração destas matrizes curriculares contemplem realmente esta parte diversificada e, muito menos, que elas sejam colocadas em prática na ação dos docentes.

Outra preocupação se dá com a forma de elaboração destas propostas e dos planejamentos. Em nenhum momento foi mencionada uma participação da comunidade escolar, e muito menos da sociedade civil, para que sejam orientados sobre tal documento. A pressa é a execução, que sem planejamento e preparação, incorrerá em práticas tortuosas e equivocadas.

### 3.6 O livro didático

O livro didático adotado na escola para as turmas do 1º ao 5º ano faz parte da coleção Girassol, Saberes e Fazeres do Campo das autoras, Arleide Dias e Vanessa Oliveira, publicado pela Editora FTD. Conforme se apresenta, este material é voltado para a educação do campo, deste modo, os seus conteúdos são sempre contextualizado com o universo rural. Observamos na fala da diretora um descontentamento em relação ao referido livro, por existirem muitas reclamações da parte dos professores; estes queixam-se da baixa quantidade de conteúdos presente no livro, levando-as a pesquisarem em outras fontes (DIÁRIO, 2018).

Observando o livro de história, foi possível encontrar em seus conteúdos atividades com as temáticas trabalho e renda, povo e cultura, diversidade cultural, sujeitos coletivos, entre outros. Verificamos bem a utilização do livro pelos docentes, a partir das observações realizadas durante as aulas, na pesquisa de campo; percebemos que os conteúdos são aplicados de modo muito superficial, conforme pudemos verificar na prática da professora do 3º ano.

Logo que entrou na sala do 3º ano, a professora avisou aos alunos que seria aula de história. Estes resmungaram, “ah professora, história não!” Ela prosseguiu: história na página 179. Alguns pegaram o livro e começaram a folhear, outros resistiam em abri-lo, a professora chamou-os à atenção para que todos abrissem. Pediu a eles que lessem o título do conteúdo a ser trabalhado: Agricultura familiar: uma história do campo. Inicialmente explicou-lhes que os povos do campo são chamados de camponeses, e que alguns camponeses habitavam as comunidades quilombolas. Perguntou-lhes: o que é quilombola? As respostas ecoaram pela sala, meio que em uma confusão indefinida de barulhos incompreendidos. Até que um aluno respondeu: é união. Quando ela perguntou quem são os quilombolas, eles responderam que são os negros.

Naquele momento a discussão teria se estendendo por muito tempo, dado o envolvimento da turma, caso não tivesse sido interrompida pela professora ordenando-lhes que respondessem os exercícios contidos no livro. Observamos que o conteúdo do livro era bastante breve mesmo, conforme mencionara a diretora. As atividades ocupam a maior parte das páginas. Percebemos, também, que naquelas páginas em nenhum momento se fazia menção aos quilombolas. A professora como sujeito de seu processo de ensino, foi quem resolveu fazer uma interligação do conteúdo do livro com o mundo real daqueles sujeitos.

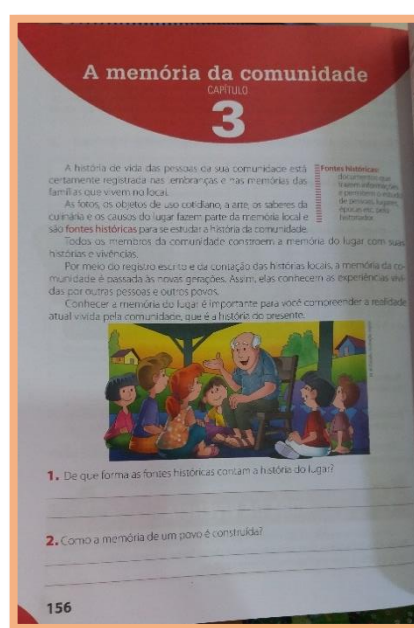
As respostas dos alunos quando afirmaram, por exemplo, que “quilombo é união” “quilombolas são negros”, poderia ter desencadeando um debate mais produtivo, seria o momento oportuno para uma profunda reflexão sobre a história dos quilombolas. Entretanto, talvez a preocupação em encerrar o conteúdo, ou em “treinar” os alunos para saírem-se bem na prova, ou o desconhecimento da temática por parte da própria docente, levaram ao desperdício de uma excelente oportunidade de alinhamento da prática pedagógica com a realidade dos sujeitos locais.

Apesar de todas as lacunas observadas no livro didático, aliado ao fato deste não ser um material específico para a educação escolar quilombola, observamos que algumas atividades podem ser alinhadas ao que se pretende na educação quilombola, conforme as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Destacamos as atividades que aparecem nas figuras abaixo. A primeira, “Lugar de cultura”, faz referências claras à identidade, embora não faça nenhuma menção aos povos negros, enquanto os indígenas são citados. No capítulo “a memória da comunidade” também não se faz menção aos negros, nem às comunidades quilombolas, fazendo uma abordagem geral e sucinta da temática. Todavia, isso não deveria ser impedimento para trazer a realidade quilombola para sala de aula, pois os temas do livro, mesmo sendo omissos nessa questão, abre a possibilidade de fazê-lo.



**Figura 21:** Conteúdo do livro didático - História  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)



**Figura 22:** Conteúdo do livro didático - História  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)

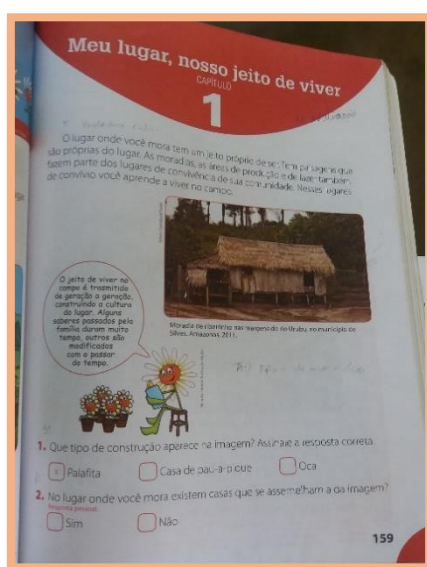
Buscamos saber das docentes se elas consideravam que o livro didático que utilizam traz algum conteúdo da história e cultura Afro-brasileiras, e como são trabalhados estes conteúdos. Obtivemos respostas positivas das docentes nº 01, 02 e 03, as quais afirmam que existem atividades que abordam a temática.

Sim. Sim, é o livro didático ele é adaptado sim, com atividades mostrando locais quilombo... de comunidades quilombolas e os estados nos quais elas ficam situadas (PROFESSORA 01).

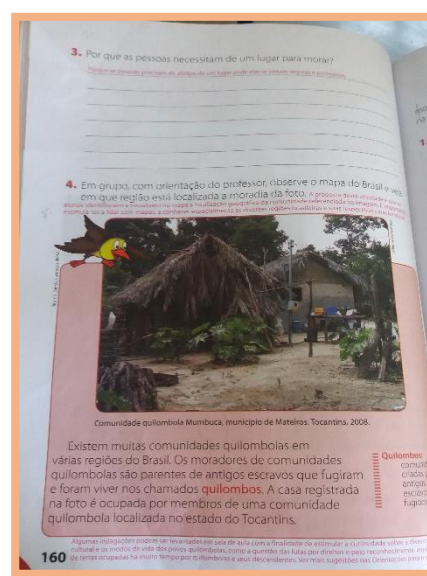
Hum... deixa eu ver...até mesmo em arte tem alguma coisa que fala sobre a questão do negro, né? Só que também não é aquela coisa assim...não é dado a ênfase. Talvez precisasse ser dado um ênfase maior, mas é trabalhado. É mais é em história mesmo (PROFESSORA 02).

Traz, ele faz... faz... trás os conteúdos, né? Qual foi a descendência, isso aí o livro didático, eles não vem muito. O livro didático eles são pouco. A gente vai sempre buscando mais outras informações pra complementar o conteúdo do livro didático. Quais são as necessidades de conteúdo pra poder contemplar o conteúdo que existe no livro (PROFESSORA 03).

Em análise às respostas das docentes, é possível observar que o que elas consideram como conteúdos de história e cultura afro-brasileiras é pouco consistente. Apesar disso, a professora nº 01 contradiz as demais ao afirmar que o livro é adaptado. Como já mencionamos anteriormente, é um livro voltado para a educação rural, mas não é adaptado para a educação Escolar Quilombola. Quando analisamos o livro mencionado pela docente, ela nos mostrou um material resumido na unidade 1 do livro do 5º ano (ver imagem abaixo).



**Figura 23:** Conteúdo do livro didático - História  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)



**Figura 24:** Conteúdo do livro didático - História  
**Fonte:** Acervo próprio (2018)



O tema da unidade é “meu lugar, nosso jeito de viver. Trata-se de uma breve discussão sobre os diferentes modos de vida nos lugares. Na página seguinte encontra-se uma figura de um quilombo do Estado de Tocantins. O lugar é representado por uma imagem que mostra casas de palha em um ambiente rural. A representação é arcaica, torna-se distante da realidade atual de muitos quilombos pois embora saibamos que comunidades como as apresentadas no livro são reais, existem muitos quilombos que já possuem construções de casas de tijolos e telhas, mesmo localizadas na zona rural. O livro entretanto, não faz nenhuma menção aos novos quilombos.

Outro fato que nos chama atenção é o conceito de quilombo trazido num quadro localizado na lateral inferior do livro. Resumidamente: “comunidades criadas por antigos escravos fugidos”. No conceito não há uma preocupação em substituir termo “escravos” “por escravizados”, conforme ressemantização recente do conceito, realizada por sociólogos e antropólogos, estudiosos da questão. A partir do Decreto 4. 887 de 20 de novembro de 2003, o conceito interpretado como de comunidades que se originaram de trabalhadores escravizados fugidos, passa a ser substituído pelo sentido de auto-atribuição. Consta do artigo 2º que:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

As professoras 02 e 03 reconhecem a necessidade de maior ênfase em conteúdos desta natureza. A professora 02 reforça o que já viemos demonstrando, ou seja, história é a disciplina que melhor aborda a temática, menciona a disciplina de arte, como uma das que é possível encontrar “alguma coisa”. Analisamos o livro de Artes ao qual a professora se referiu, como tendo “alguma coisa”. O que encontramos no livro utilizado nas turmas de 1º, 2º e 3º ano justifica bem o termo utilizado pela docente. Trata-se de duas ocorrências, a primeira apresentada na parte do conteúdo folclórico, mostrando a dança do tambor de Crioula, manifestação cultural da Comunidade Quilombola Itamatatiua, em Alcântara, Maranhão e o Fandango do Paraná. A outra ocorrência, encontra-se no encarte do livro o qual apresenta a data comemorativa do dia da Consciência Negra, 20 de novembro.

É prática comum como afirma Ilka Boaventura Leite, as abordagens acerca da cultura afrodescendente se dá ou no sentido trágico ou folclórico, ou seja,

A folclorização não no sentido do estudo e conhecimento das tradições de um povo expressa em suas lendas, canções e literatura, mas no sentido de simplificação através da eleição de certos estereótipos para fins de exploração comercial, turística e midiática, ou no sentido trágico, apresentando o negro apenas como o escravo, ou seja, dando ênfase ao seu passado histórico de escravidão ” (LEITE, 1999, p.02).

Esta realidade se reproduz nos livros didáticos, deixando oculto os aspectos relevantes de suas tradições e, principalmente, a sua contribuição ao longo da história. No caso da escola pesquisada, observamos uma realidade que se repete nas escolas brasileiras. Os conteúdos são selecionados focados diretamente no livro didático. Este é o principal orientador do trabalho dos docentes. Embora o que se encontre neles seja insuficiente, são, muitas vezes, a única fonte de pesquisa utilizada no planejamento dos docentes existente na escola; por isso aqueles que querem fazer a diferença na sala de aula, elaboram e recorrem sempre a outras fontes, algumas de seus acervos pessoais.

#### **4 DISTÂNCIAS E PROXIMIDADES ENTRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA CONTENTE E A ESCOLA**

Como é que esse saber do livro, do monumento, da história do país se articula com um projeto de enraizamento do lugar onde estamos, do que somos, e de como somos e não como deveríamos ser? (SODRÉ, 2002, p. 21).

A educação escolar quilombola constrói-se e alimenta-se dos contextos. Aqui utilizaremos o sentido de contexto dado por Macedo (2010), entendido como “conjunto de todos os elementos que formam uma cultura, tecido relacional e conjuntamente” (MACEDO, 2010, p.33). Assim é possibilitado aos que participam dessa modalidade de educação, a apropriação dos conhecimentos e modos de vida que se fazem presentes no lugar onde vivem. Deste modo, ela “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”(BRASIL, 2012). Este conhecimento auxilia os povos quilombolas na definição de suas identidades, no desejo de manter-se com ela, adequando-se às transformações sofridas ao longo tempo.

Nessa perspectiva, a educação quilombola deve ser pensada e implementada como uma política de transformação e emancipação. Conforme afirma Carril,

propõe-se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades” (CARRIL, 2017, p. 16).

Entendemos, assim, o porquê da importância dada pelas comunidade quilombolas, à territorialidade, à sustentabilidade e à preservação da história, à realidade local, ao tempo vivido, à ancestralidade. Os povos quilombolas nutrem-se desses elementos e fazem deles instrumentos de luta por seus direitos.

Este capítulo propõe uma discussão em torno de questões que circundam a educação desenvolvida na comunidade quilombola de Contente. Aqui reafirmamos a educação quilombola referenciada na Resolução nº 08 de 20 de Novembro de 2012, à qual visa o desenvolvimento de práticas educativas que fortaleçam os padrões socioculturais, políticos e

econômicos das comunidades de modo a garantir o direito a uma educação contextualizada e democrática nestes territórios. Esse é foco principal dessa análise.

Tendo como *locus* a Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho, que atende à demanda por educação da comunidade de Contente, buscamos compreender como as ações, as práticas e instrumentos pedagógicos envolvidos no ensino, dialogam com as recomendações contidas na referida Lei e de que forma esse “fazer pedagógico” contribui para fortalecimento da identidade quilombola da comunidade.

Assim, buscamos compreender se a educação ofertada para as crianças, jovens e adultos da comunidade de Contente se encaixa no perfil de uma educação quilombola, mesmo que ainda em esforços para incluir elementos da história e cultura locais; ou se trata-se de uma educação comum, com conteúdos padronizados, sem considerar as diferenciações entre os sujeitos.

Buscamos reunir experiências e vivências de docentes, líderes comunitários, bem como o dia a dia vivenciado na observação participante. É a partir destes elementos que, em discussão com o que já fora apresentado nos capítulos anteriores, buscaremos analisar se a educação desenvolvida contribui para o fortalecimento da história e a cultura locais. Para isso, visitamos as concepções desenvolvidas em torno da educação escolar quilombola pelos participantes da pesquisa. Bem como as vivências e experiências e aquilo que encontramos de elementos que colaboram na preservação da cultura da comunidade quilombola de Contente.

#### **4.1 Educação escolar quilombola: uma concepção a ser construída**

Discutir concepções é ir em busca do modo de pensar sobre alguma coisa. Ela se faz importante porque as concepções formadas são determinantes no momento da ação humana. É a nossa concepção sobre algo que nos fará agir de determinado modo, assim, no estudo das concepções temos, de certa forma, acesso à mente do outro. Sobre a busca de concepções dos professores acerca de determinados temas, segundo Guimarães, tem havido um crescente consenso da sua importância considerando que existe uma estreita relação entre pensamento/conhecimento e atuação ou comportamento. “Por detrás deste interesse, está a convicção de que aquilo que o professor pensa influencia de maneira significativa aquilo que o professor faz (GUIMARÃES, 2010, p. 02).

As concepções sobre educação escolar quilombola evidenciam diferentes formas de compreensão. Cada concepção expressa, além de um mero sentido do termo, a relação que é estabelecida com o mesmo. A partir das entrevistas que foram realizadas com os participantes da pesquisa, buscamos compreender o que eles conheciam sobre educação escolar quilombola, ou seja, quais as suas concepções sobre o termo. Os excertos seguintes, revelam diferentes concepções, desde as desenvolvidas pelos líderes, às dos sujeitos envolvidos diretamente com a educação escolar; os docentes, a diretora e representante da secretaria municipal de educação.

Vejamos as concepções sobre a educação quilombola que nos foram ofertadas por uma liderança e uma professora que expressaram-se conforme as narrativas abaixo:

Não assim, por causa que você sabe que as crianças, por ser quilombola eles iam saber o significado na escola o que era uma comunidade quilombola e como era que ela tinha sido nascido. Aonde tinha começado. Porque aqui todos são quilombola, não tem pra onde ninguém negar, são tudo descendente de quilombo. Então eles iam estudar e iam ver o significado daquilo ali, do quilombo. Eles iam dizer é por isso que nós somos quilombola, é porque é por causa que as coisas da comunidade tinha estas cultura mais veia dos antepassado, como era que tinha começado as primeira comunidade (LÍDERANÇA 01).

Bem, eu acho que é de suma importância para os alunos, principalmente os daqui, né dessa escola por uma comunidade aqui do lado, né? E... assim... é importante pra eles porque eles ficam sabendo porque é que a comunidade é considerada quilombola, as origens né? Que por mais que a escravidão tenha acabado há muito tempo, é... é... as comunidades quilombolas são de origens de escravos, né? E... por mais que a gente também não tenha mais parentes que sejam um escravo, que seja parente de um escravo, mas é descendente, de qualquer maneira é descendente (PROFESSORA 01).

No tocante a essas concepções é possível observar que a liderança 01 possui uma visão pré-elaborada sobre educação escolar quilombola. Ela idealiza essa educação como uma possibilidade de desvendar os sentidos e significados do “ser quilombola”, de conhecer a história da comunidade para fortalecer a identidade, a reafirmação de que, através do conhecimento destes significados, assumirem com orgulho a identidade. Ela faz um retrato daquilo que é possibilitado aos alunos quando existe uma prática de educação contextualizada. A professora 01 traz em sua concepção a educação escolar quilombola como algo importante, entretanto fica evidente o desconhecimento, concebendo-a apenas como uma necessidade. As professoras 03 e 04, se embaralham ao tentar elaborar um pensamento sobre e admitem não terem conhecimento da abordagem.

Olha, embora eu não tenha assim muito conhecimento, né? (risos) do que é educação quilombola, são com os alunos que são descendentes, né? Dessa...desse grupo de quilombola, né? Aqui a gente trabalha com a comunidade que no Contente tem essa, esse pessoal, né? Do quilombola (PROFESSORA 03).

Bom, aqui na comunidade, é...eu acredito que é...o ...Bom eu não tenho muito conhecimento do que é essa educação quilombola (PROFESSORA 04).

O que percebemos nas falas das professoras é um vazio no tocante às concepções acerca da educação escolar quilombola, seus significados e relevância para a comunidade. Diante da precariedade do conhecimento revelada nas falas, percebemos o quanto aqueles documentos que versam sobre a educação no município de Paulistana, não surtem efeitos por si só. Sendo esse município sede de comunidades quilombolas, faz-se necessário dar maior atenção ao ensino ministrado nessas comunidades, inclusive zelando por uma boa formação para os professores.

Não obstante, a SEME reconhece que naquela escola, existe um contexto diferenciado. Foi então o que confirmamos com as considerações realizadas pela coordenadora da secretaria de educação, ao expressar:

Na verdade eu, como professora, eu nunca cheguei a fazer a distinção. Como lá não era tão reconhecido eu nunca cheguei a trabalhar os meu alunos fazendo essa distinção. Embora eu percebesse que a cultura lá no Contente era totalmente diferenciada, a maneira de se trabalhar, (grifo nosso) pelos livros que eu te falei que vieram pra fazer toda essa estrutura, era totalmente diferenciada porque ele era o livro...por si só, eu acho que até tem alguns ainda na escola, eles eram voltados só pra cultura dos quilombolas. E na verdade nós inserimos, mas assim, nunca... eu nunca fiz essa distinção. Se eu disser que eu trabalhei com eles como quilombola, nunca foi feito isso não. Sempre trabalhava no geral, sabe (COORDENADORA SEME -grifo nosso).

A coordenadora já exerceu a docência na referida escola por 04 anos e ela revela como se deu a sua prática nesse período. Explica que não se fazia nenhum encontro com aquilo que é vivido na comunidade, ao contrário, ali na escola é trabalhado do mesmo modo em que era trabalhado nas demais escolas. Existe o reconhecimento de que as diferenças culturais da comunidade se manifestam no dia a dia, entretanto, não existe a atitudes diferenciadas nas práticas pedagógicas. Essas atitudes confirmam o pensamento de Trindade, (2000) quando afirma que,

A gente olha mas não vê, a gente vê mas não percebe, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, agente não educa, e se a gente não educa, no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (...) para uma morte em vida: a invisibilidade (TRINDADE, 2000, p.09 *apud* SOUZA, 2008, p.59).

Com base nas afirmações acima, o entendimento que temos é que, em muitas ocasiões, quando acreditamos que estamos educando para a inclusão, para a diversidade, para a aceitação das diferenças, estamos, em vez disso, contribuindo para a invisibilidade e o consequente reafirmação de uma inferioridade. Se temos essa consciência, já é o primeiro passo para uma mudança de atitude, caso contrário, a escola continuará sendo um local de exclusão e reprodução de desigualdades. Um repensar da prática educativa é necessário e urgente, principalmente no ambiente escolar quilombola. Aqui é necessário pensar em conformidade com aquilo que orienta o texto base para a elaboração das Diretrizes da educação escolar quilombola, é a necessidade de refletir: “que tipo de escola e que tipo de educação são necessários às comunidades remanescentes de quilombos? (BRASIL, 2011, p. 08).

#### **4.2 As vivências e experiências**

Vivência significa existência, conhecimento adquirido, aprendizado, percurso, vida. É por meio das vivências que adquirimos a experiência, saberes e construímos nossas histórias de vida. Uma das questões que se impôs nesta pesquisa foi: como acontecem as vivências na comunidade quilombola Contente? A própria pesquisa nos mostrou que nessa comunidade as vivências constroem-se por si só, no cotidiano, naquilo que é vivido, experimentado, criado, no dia a dia na comunidade, na relação que se estabelece entre os moradores, e na relação destes com a associação, escola, comunidade externa e suas instituições.

Observando o cotidiano das docentes da Unidade Escolar Eusébio André de Carvalho, as ações que constituem suas práticas pedagógicas, os elementos considerados mais relevantes no ensino e a intencionalidade do trabalho ali desenvolvido, construímos uma representação do modelo de educação levado a feito pela escola. Comparando esse modelo com o conteúdo da proposta pedagógica, o livro didático, o plano municipal de educação e as falas das docentes participantes, verificamos os quanto esses elementos são destoantes entre si.

Não há um alinhamento de posturas que possa levar ao estabelecimento de um diálogo entre o ensino e as vivências da comunidade, nem à inserção desta na escola. Esse fosso existente entre comunidade e escola causa prejuízos ao ensino, pois, acreditamos que a prática de inserção de moradores da comunidade nas atividades escolares abre várias possibilidades,

uma delas a de existência do diálogo com as crianças e com a professora sobre a história do lugar (REIS, 2016, p.187).

O texto acima deixa claro que é objetivo desse capítulo a compreensão das relações existentes entre a escola e a comunidade. Não apenas compreender que existem relações (esta é uma coisa óbvia já que a escola atende à comunidade), mas como estas se desenvolvem, considerando as especificidades da comunidade, pelo fato de ser quilombola. Os documentos que embasam o ensino da escola em estudo fazem referência a uma educação contextualizada, mas logo percebemos que esta não se efetiva na prática cotidiana dos professores em sala de aula, nem no espaço escolar para onde os moradores da comunidade poderia trazer suas vivências e compartilhá-las, transformando-as em conteúdos de aprendizagem.

Revelou-se, assim, a inexistência de interações entre a escola e a comunidade. O que existe são relações superficiais (formais) entre a escola e as famílias, apenas para o tratamento das questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento dos aluno. A fala das professoras levaram-nos a essa constatação.

A experiência? Não a participação na escola é só quando tem a reunião com nossos filhos, elas manda a gente ir. E a gente vai lá também ver como é que tá os menino na escola (LIDERANÇA 01).

Sempre quando tinha reunião eu participava, quando mandava pra os pai comparecer eu sempre era eu como mãe que ia, né? (LIDERANÇA 02).

Assim, por exemplo, quando é necessário, é... alguma informa... por exemplo, algum aluno tem problema ou vai precisar de alguma documentação, vai o recado pelo aluno e os pais vem na escola. E tem a questão das reuniões, é de pais, que sempre tem e eles sempre vem pra escola. Claro que se viessem mais seria melhor, né? Que essa parceria escola família é indispensável (PROFESSORA 02).

Pouca. Hoje a gente vê uma realidade que os pais praticamente não participam, num se junta à escola, né? Família e escola, muito rara a participação de algum pai.

Quando acontece algum caso assim, que a gente precisa falar com o pai, a gente chama o pai, às vezes vem, às vezes não vem. Então a participação dos pais e acompanhamento dos seus filhos junto à escola é muito fraca (PROFESSORA 03).

Há uma unanimidade nas falas, quando se trata da participação da família na escola. A não participação dos pais na escola representa um grave problema para a educação em geral, principalmente no que diz respeito à educação quilombola. Sabemos que a relação família e escola faz-se indispensável para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e efetivação de uma escola democrática. Quando esta participação é falha, ou não existe, afeta diretamente o desempenho do aluno e, além disso, a escola torna-se espaço inacessível e distanciado da comunidade que não toma para si um sentimento de pertencimento.



O que percebemos não só na escola pesquisada, mas de forma geral, é que a pouca presença da família na escola, talvez seja resultante de uma cultura que resiste à ideia de participação democrática, que entende a escola como uma instituição detentora do conhecimento e autônoma para ministrar a educação à sua maneira, portanto um espaço fechado para a comunidade. Como afirma Galvão,

Durante muito tempo nossas escolas tiveram suas portas cerradas à presença da comunidade em seu interior. Do portão para fora, as famílias eram chamadas às unidades educacionais na ocasião da “reunião de pais” para tratar do aproveitamento escolar das crianças, em momentos coletivos, escolhidos sempre segundo critérios da equipe escolar (GALVÃO, 2016, p. 199).

Mesmo após a abertura da escola para a participação popular, tem se constituído um desafio manter uma participação efetiva, haja visto que para isso faz-se necessário um projeto que leve em conta todo um repensar das estruturas escolares. Como afirma Galvão, este processo de compartilhamento de poder de decisão da escola com as famílias, os próprios educandos e a comunidade [...] “é um exercício audacioso, pois significa repensar novas estruturas em relação ao horário de reuniões, aos espaços oferecidos para acolher a todos/as, à linguagem utilizada na condução das questões, à forma de mobilização a ser utilizada e a própria pauta do encontro” (GALVÃO, 2016, p. 199).

No caso específico da escola investigada, a participação democrática da comunidade na escola apresenta-se muito frágil. A liderança 01 revelou que já foi convidada para participar do conselho da escola, colocou até o nome no papel, mas nunca participou de nenhuma reunião. “No início, mas faz muito tempo, que me chamaram pra trabalhar, pra formar uma...asso...um conselho na escola. Mas isso não vigorou. Foi só colocado o nome, ficou só em papel” (LIDERANÇA 01).

Sem a participação da comunidade nos processos decisórios da educação, principalmente das escolas quilombolas, essas comunidades incorrem-se no risco de manterem-se sempre deslocadas da realidade educacional. Isso também fará com que a escola aborde determinados assuntos e construa seu projeto de modo artificial, sem adequação à realidade, “podendo se tornar, em grande medida, uma proposta folclórica, uma vez que se constitui sobre referenciais muito gerais e que dialogam pouco com a realidade local.” (GALVÃO, 2016, p. 199).

Ao que foi possível observar, os moradores da comunidade ainda não têm plena consciência do quanto a escola pode ser uma aliada importante no fortalecimento de suas lutas.

A liderança 01 entende que necessitam dela participar, mas avalia que a participação dos pais na escola como sendo péssima. [...] “eles deveria convocar a gente quando eles quisessem decidir alguma coisa. Ver como é que tá. [...] Então se vocês achar que aquilo ali não tá correto, então vamos sentar, todo mundo que é pra nós ver o que nós podemos fazer para melhorar” (LIDERANÇA 01).

Apesar dessa manifestação da necessidade de participação nas decisões escolares, durante o período em que estivemos na comunidade, participando de momentos de encontros na associação de moradores, em nenhum deles a escola foi pauta das reuniões. Não percebemos nenhuma iniciativa por parte da comunidade para buscar a aproximação progressiva com a mesma. Os professores também parecem perceber essa falta de interesse da comunidade em aproximar-se da escola, conforme afirma a professora 04.

E também os que são de lá do Contente eles não vê aquela, num vê a educação como uma coisa assim totalmente importante. Pra eles lá, eles tipo manda, a maioria infelizmente, eles mandam os filhos só por causa do benefício que eles recebem do cartão do bolsa família, mas lá, o acompanhamento não é bom. A maioria das crianças que vem de lá não traz a tarefa feita. Quando trás feita, foi alguém que fez, alguém, outra pessoa, uma avó, uma tia, eles não estudam pra prova. Lá o nível do...do... conhecimento deles lá é bem fraco. É fraco mesmo (PROFESSORA 04).

Evidencia-se uma cultura de culpabilização dos pais, ou dos alunos, pelas dificuldades e fracassos existentes. Entretanto, é necessário averiguar o que tem sido feito, por parte dos sistemas de ensino e da própria escola, para que esta educação se torne atrativa o suficiente a ponto de acolher os alunos em suas especificidades. Fica evidente na fala da professora, quando menciona que o conhecimento dos pais é fraco, que esta pode ser uma das dificuldades para o acompanhamento destes alunos em suas tarefas escolares.

Por outro lado, esse discurso revela que a visão de conhecimento para a docente é a de um conhecimento único, gerado pelo paradigma da ciência moderna ocidental, a de que existe uma “hierarquia entre os conhecimentos, para então se considerarem os mais relevantes, ou válidos, os construídos segundo o padrão dominante e os menos relevantes, os “saberes”, que, dentro dessa concepção, nem chegam à categoria de conhecimento (COELHO, 2013, p.16).

No entanto, as práticas socioculturais dos sujeitos da comunidade revelam que eles possuem conhecimentos valiosos sobre a história, a cultura e o modo de vida dos ancestrais. O seu dia a dia é atravessado por processos educativos, disciplina e autoeducação. Tudo isso poderia transformar-se em conteúdo escolar, basta a escola entender esses processos como valiosos para a formação dos alunos e assim, integrá-los aos conhecimentos oficiais.

Quando questionadas sobre a aprendizagem dos alunos quilombolas, em relação aos não-quilombolas, as professoras participantes da pesquisa têm posicionamentos diferentes:

As crianças que vem do Contente mesmo são as crianças que tem mais dificuldade aqui na escola. São aquelas crianças de uma extrema necessidade mesmo pra aprender ler. A... ave maria a dificuldade dele é...é... grande. Você explica, explica, da mesma forma que você explica pra os outros que são aqui de...dessas outras regiões, os outros conseguem assimilar tudo mais rápido. Agora os do Contente é um bloqueio muito grande, muito grande mesmo (PROFESSORA 04).

[...] os alunos tem um nível de aprendizagem igual os outros. Eu não notei muita diferença, assim, as dificuldades que uns apresenta do Barro Vermelho é a mesma dificuldade que eles apresentam lá do Contente. Não tem diferença não, o nível de aprendizagem é o mesmo (PROFESSORA 03).

Conforme as falas expostas acima, há contradições na forma como as professoras percebem a aprendizagem dos alunos. Enquanto a docente 03 apresenta as dificuldades trazidas pelos alunos de Contente, a docente 04 tenta homogeneizar. Sabemos que a homogeneização é complexa, as dificuldades são individuais a cada aluno e não é possível afirmar que aprendam com igual facilidade. Entretanto, em vez de engrossar o discurso da culpabilidade, cabe uma reflexão: será se as dificuldades percebidas pela professora 03, na aprendizagem dos alunos de Contente não estariam relacionadas à descontextualização do ensino? Sobre isso Francis Boakari nos traz uma reflexão:

através de escolas que desenvolvem atividades escolares fora dos contextos históricos e experiências cotidianas dos alunos, esta sociedade facilita uma formação incapaz de ser útil nem ao meio rural muito menos para os centros urbanos. Desta maneira, a culpabilização das vítimas do sistema (negros pobres do meio rural) ficará facilitada e continuada eficientemente (BOAKARI, 2005, p. 12).

São as tentativas de deixar os alunos no mesmo nível estabelecidos pelos programas de avaliação institucional e sem levar em conta aquilo que é diverso, que os coloca num nível de dificuldade para aprendizagem. Muitas vezes, até o comportamento do professor, a atitude diante da forma como o aluno se posiciona, contribui para reforçar o fracasso escolar. Como afirma Macedo, (2010), [...] a adaptação ao fracasso escolar é reforçada pelo comportamento de classe média dos professores, que interpretam a vida dos populares em termos de *déficits*, impondo a elas uma relação do tipo patrão/cliente, negando-lhes a autonomia e o discurso legítimo” (MACEDO, 2010, p.32).

Em um momento de observação participante, presenciamos os alunos respondendo um exercício juntamente com a professora. Ela anotava no quadro as respostas dadas pelos alunos. Uma das perguntas feitas era para que dissessem o nome das árvore que existente na

comunidade que eles acham mais bonita. Um aluno respondeu “caju”, justificando que gostava desta árvore porque dava muitos frutos, a resposta anotada no quadro pela professora. Uma aluna não quis anotar a resposta do colega, pois achava que a árvore mais bonita era “imbuzeiro”. Perguntou a professora como escrevia a palavra. A professora a ajudou e escrever, explicando-lhe que o nome correto era umbuzeiro.

Consideramos a atitude da professora pedagogicamente correta, por ter dada à aluna a possibilidade de exercer sua autonomia, a liberdade de escolha. Certamente naquele momento aconteceu uma aprendizagem significativa. A menina quis colocar no papel o nome de uma árvore do seu convívio, já que na comunidade o umbuzeiro é uma planta comum, mas a colega preferiu escolher uma outra árvore. Dada todas as peculiaridades de cada lugar, os alunos não podem ser avaliados de modo igualitário, mas respeitando as diferenças inerentes a cada um. É deste modo que a escola abre espaços para a inclusão e combate aos preconceitos e estereótipos presentes na sociedade de que o quilombola é inferior por sua condição de ser negro ou ser do meio rural.

Seria leviano afirmarmos que as interações, ou aproximações, entre a escola e a comunidade Contente são de tudo inexistente, ou sem possibilidade de serem construídas. A narrativa acima revela o quanto o trabalho docente, apesar de ainda acanhado nesse sentido, pode abrir-se à possibilidade de estabelecer novas formas de relação, baseadas no respeito às diferenças e na valorização do conhecimento de cada indivíduo.

### **4.3 Cultura, identidade e tradições: porque manter? As contribuições da escola**

O que faz a escola para manter viva a cultura local? Como contribui para dar relevância a essa cultura? O que brota dos fazeres docentes que contribuem para a cultura local? A relação entre o que o currículo escolar oficial considera como saberes importantes, e os saberes existentes na comunidade – manuseio da terra, cultivo de plantas, conhecimento da caatinga, receitas culinárias, ervas medicinais- ainda é precária. Conhecimentos como esses poderiam penetrar no universo escolar, [...] “buscar a compreensão matemática, física, química, biológica e geográfica para compreender os resultados obtidos nas diversas engenharias quilombolas seria um exercício enriquecedor de aprender vencendo as fronteiras cognitivas que a sua realidade apresenta” (NUNES, 2016, p. 169).

A relação possível entre os conhecimentos sociais e os conhecimentos oficiais é parte de uma luta em construção da educação escolar quilombola, é uma fronteira a ser vencida não somente nesta modalidade de educação, mas em todas as demais. A escola ainda custa perceber que “A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (VEIGA, 1992, p.16).

É fundamental para o êxito da escola, conhecer o contexto histórico, econômico e sociocultural em que está inserida. Esse conhecimento não só confere identidade à escola como possibilita que ela contribua na preservação e valorização desse contexto. A escola deve ser uma defensora dos princípios cultivados pela comunidade, do sentimento de pertencer a essa realidade. Nas comunidades quilombolas, como afirma Reis, [...] “a defesa e a luta pela terra, associada a preservação das tradições sociais e culturais quilombolas, não podem ficar à margem das práticas pedagógicas que permeiam a escola nessas comunidades” (REIS, 2016, p.181).

Com esse entendimento buscamos nas ações dos docentes, algumas experiências, voltadas para a valorização da história da comunidade e suas tradições culturais; ou ainda os referentes à história e cultura afro-brasileira. Observamos nas falas das docentes, que existem algumas vivências, mas acontecem em momentos pontuais, e os conteúdos trabalhados têm sempre um caráter folclórico.

Um filme mostrando dois fugitivos de uma senzala se juntando em uma comunidade quilombola, pra... pra se livrar, né? E apresentações tipo uma feira de ciências com comidas típicas de comunidades quilombolas (PROFESSORA 01).

Assim, mais é questão de debates, que eu sempre gosto de fazer debates com eles, discussões, pra ver a questão da opinião deles, é... sempre nesse sentido, assim. Não é feito nenhum trabalho especial pra comunidade quilombola (PROFESSORA 02).

Existe assim no tipo das datas comemorativas, no caso eu sou professora de Língua Portuguesa, eu procuro algum texto que envolva esse conteúdo aí, né? Textos sobre consciência negra aí trabalho com eles isso aí. A interpretação em cima de textos na língua portuguesa. Como eu disse assim. Quem é mais especialista em desenvolver estas atividades é o professor de história. Né isso? Eu dentro, assim, das minhas atividades, o que eu trabalho assim com geografia nem vem. A história é onde diz que você vai estudar tudo isso. O professor de história certamente é o mais especializado em envolver esse tipo de atividade. O meu já não trabalha muito com isso aí (PROFESSORA 03).

Eu mostro assim, fotos, dança, música, mostrar também os instrumentos, é ...musicais usados no quilombo, o estilo de roupa, cabelo. (PROFESSORA 04).

O trabalho com estes conteúdos é realizado através de apresentação de filmes, em uma perspectiva trágica, como afirma a professora 01, ao afirmar que trabalhou um filme sobre negros escravizados fugitivos. Ou em momentos específicos como as datas comemorativas,

notadamente o 20 de novembro, como relata a professora 02, ou em culminância de projetos, como as feiras de ciências, “Eu creio que sim. É, por exemplo, a gente trabalha o dia da consciência negra, a gente tem sempre que trabalhar antes e no dia 20 de novembro tem uma culminância, né?”(PROFESSORA 2).

Como metodologias aplicada ao conhecimento da realidade local, foi mencionado também o diálogo para ouvir a opinião de cada um dos alunos, o uso de material impresso pesquisado na internet e usado como complemento ao livro didático e a apresentação de danças e desfiles, como explicou-nos a professora 04, “A gente explica a origem, explica o que é o quilombo, a gente fala do Zumbi dos Palmares. Aí a gente faz danças e faz, é... um desfile. No ano passado a gente fez um desfile pra contempla...pra valorizar a...a cultura afro aqui da região”.

Nenhuma das demais docentes fez menção a algum trabalho já realizado que fosse voltado para o conhecimento da cultura da comunidade, que aconteça de modo recorrente levando os alunos a irem em busca de informações sobre o seu lugar. Ao contrário, como afirma a professora 03, “não é feito nenhum trabalho especial para a comunidade quilombola”.

Percebemos que a escola, quando se trata de alinhar o seu trabalho à perspectiva da educação quilombola, não se organiza enquanto instituição, ficando a critério de cada professor, precisamente o de história, realizar essa atividade. Essa impressão nos foi dada na fala da professora 03. Esta, apesar de trabalhar com alguns textos na disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no dia da Consciência Negra, na outra disciplina que leciona, geografia, deixa claro que não vem nada no livro que lhe faça abordar as questões voltadas para o quilombo.

Em um dos momentos de observação participante na turma do 5º ano, a professora trabalhava com o tema folclore em alusão a data comemorativa que é prevista no calendário escolar dia 22 de agosto. Foi realizada uma gincana na qual o conteúdo eram folclóricos, como adivinhas e lendas. A professora dividiu os alunos em 04 grupos e fazia adivinhas a cada um deles para que respondessem. Adivinhas como: “o que é, o que é que mesmo atravessando o rio não se molha?”, “o que é o que é que cai em pé e corre deitado?”

Aquela atividade parecia muito atrativa para os alunos, eles se divertiam com os acertos e as disputas entre os grupos. Após o jogo das adivinhas, a próxima atividade foi a leitura das lendas. A professora falava as características da lenda e os alunos diziam de qual se tratava. Lendas como a do Lobisomem, Boto cor de rosa, Sereia, Boitatá e Saci, foram lidas

pela professora, enquanto os alunos tentavam descobrir. No terceiro momento, trabalhou os ditados populares.

Em nenhuma das atividades, os conteúdos foram retirado do contexto local. Uma perda de oportunidade, pois em todas as sociedades tradicionais, como as quilombolas, existe uma riqueza de elementos folclores relacionados à história, como os mitos de fundações; as lendas e história de heróis, tendo como protagonistas os antepassados da população e as adivinhações que os mais velhos fazem para desafiar os mais jovens. Este é um exemplo de atividade que daria oportunidade aos docentes e alunos de reafirmarem a cultura do seu lugar, indo ao encontro das riquezas folclóricas da sua comunidade e, deste modo, aproximando-se dele. Como afirma Boakari, [...] os professores poderiam, contando a história não oficial, resgatar a riqueza cultural do sincretismo encontrado nas comunidades” (BOAKARI, 2005, p.08).

A ausência de um trabalho focado na contextualização, gera consequências negativas para educação desenvolvida e compromete o papel social da escola. É preciso compreender que levar ao conhecimento dos alunos os saberes da sua existência, da cultura do seu lugar, contribui decisivamente para a construção de suas identidades sociais e culturais.

Ao perguntarmos sobre as contribuições que escola tem dado para a valorização e manutenção da cultura local, as respostas vieram em discursos muito difusos, mostrando a necessidade de um ajuste de práticas, e ausência de ações efetivas nesse sentido.

Sim. Deixa eu ver ...é assim, na comunidade tanto em Barro Vermelho quanto na comunidade Contente, que são vizinhas tem duas associações quilombolas, né? E quando vai ter reunião geralmente a gente incentiva eles, né? Dizendo que vai ter reuniões, que os pais precisam participar pra ficar informado das coisas e assim eu acho que a escola contribui sim (PROFESSORA 01).

A gente tenta mostrar pra eles a importância, que a gente vê que muitos que são negros tem preconceito com negro. Porque eu falo: negro é uma cor linda, gente, vocês não podem pensar assim não. Porque tipo assim, tem uns que não querem ser chamados de negro. Aí tipo assim, a gente tenta mostrar pra eles que, é...é, que o negro sofreu muito, mas é sinônimo de luta, de vitória, porque passou por tanta coisa difícil e vem vencendo ao longo do tempo (PROFESSORA 02).

Eu acredito que assim, que tem melhorado bastante, porque com a nova gestora ela já passou pela comunidade e ela novamente saiu e retornou novamente pra escola. E ela tem essa preocupação de trabalhar principalmente a parte artística, cultural, sempre voltado pra realidade da escola. Buscando saberes, principalmente lá do lado do Contente. Ela busca colocar quando tem eventos e tudo. Mas é a única forma que é trabalhada é dessa forma assim. Aleatória quando tem algum evento é que eles procuram introduzir na escola. (COORDENADORA SEME)

A professora 01 ressalta a contribuição no sentido de incentivar os quilombolas a serem participantes na comunidade, principalmente nas reuniões da associação de moradores.

A professora 02 ressalta que esta contribuição dada à comunidade está na a desconstrução que do racismo e preconceito. A fala da professora 04 evidenciou que, mesmo Contente sendo uma comunidade quilombola com uma presença marcante de pessoas negras, o preconceito etnicorracial também se faz presente ali:

Aí, se for uma pesquisa voltada pro quilombo, tipo assim é...tratar eles como afrodescendentes, muitos, é.. muitos ignoram. É como eu tava te falando, eles não acham que são afrodescendentes, afrodescendente. Eles ignoram mas...eles, eles.. criam um preconceito, um bloqueio, que eles mesmos têm entre eles. É um pouco complicado nessa questão, de tratar afrodescendente...eles, eles... tipo eles tem este preconceito. E é um preconceito bem visível entre eles. Ah, se chamar alguém aqui de...alguém comentar fulano é negro, eles, eles... ali é um insulto pra eles, afrodescend...eles num gostam de ser chamado afrodescente, negro essas coisas, nenhuma dessas palavras, são morenos. (PROFESSORA 04)

As representações acima parecem vir na contramão do discurso construído dentro do movimento quilombola sobre a ideia de negritude. É fato que a comunidade Contente está iniciando agora o seu processo de construção identitária como quilombola, não se espera, assim, que os sujeitos dessa comunidade já tenham se apropriado dos termos que são considerado “politicamente corretos”, não, no discurso do movimento. Mas, tomando como referência outras comunidades, cuja organização política encontra-se bem mais estruturada, expressões como “eles tem este preconceito”..... “ é um preconceito bem visível entre eles”... “se chamar alguém aqui de...alguém comentar fulano é negro, eles, eles... ali é um insulto pra eles”, presentes na fala da professora 04, são amplamente combatidas, pois nessas comunidades o “ser negro” é muito valorizado. Dispensam tratamento como “moreno”, “escurinho” e fazem questão de serem chamados de negros.

Contente é uma comunidade marcada historicamente pela escravidão, a exploração, a dominação do branco e preconceito dirigido a essas comunidades no pós-abolição. Se a negritude ainda causa desconforto à sua população, isso deve-se a esse passado de dominação. No entanto, essa situação não deveria ser um elemento dificultador do diálogo entre alunos e professores, pois, “não dar a devida atenção às formas preconceituosas e racistas manifestadas pelas crianças e jovens é uma forma de os professores silenciarem-se sobre o racismo, o que prejudica a formação da identidade positiva (COELHO, 2013, p.151).

Em vez de silenciar, os professores poderiam trazer toda essa questão para a sala de aula, mostrar para os alunos que nessa construção histórica eles é quem são vítimas, desconstruindo, assim, qualquer carga de negatividade que possa pesar sobre eles devido a sua



negritude. Feito isso, estaria construindo argumentos consistentes para a instrumentalização da luta política da comunidade.

O trabalho de combate ao racismo só corre com a elaboração de novas ideias do que é ser negro, dando relevância ao papel positivo que esta população exerce na sociedade. Corroboramos com Vera Neusa Lopes ao afirmar que

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (LOPES, 2005, p.189).

O papel da escola no combate ao racismo deve ser desempenhado não por alguns agentes isolados, mas deve fazer parte de projeto escolar de inclusão social desenvolvido pela escola. Corroborando neste sentido, é fundamental que “desenvolva-se em um ambiente onde o debate de ideias seja o mais amplo possível e no qual a participação dos representantes das comunidades, bem como da sociedade abrangente, seja considerada imprescindível” (JUNIOR; SILVA, 2016, p. 231). Acreditamos que com a quebra das barreiras do preconceito, será possível abrir espaço para um trabalho que ponha em visibilidade a cultura existente naquela comunidade quilombola assim como em outras.

Para a coordenadora da SEME, a valorização das manifestações artísticas e culturais locais é parte da contribuição que a escola pode dar à comunidade, embora deixe claro que isso poucas vezes acontece, permanecendo aquele trabalho quase sempre aleatório e não sistematizado. Apesar do plano municipal de educação fazer referência a uma educação contextualizada, a SEME não desenvolve um trabalho diferenciado nas escolas das comunidades quilombolas, falta formação específica para os professores, falta material apropriado para esse modelo educação. A secretaria orienta todas as escolas da mesma forma, sem considerar suas especificidades. Como afirma a coordenadora da SEME:

[...] As reuniões elas acontecem no geral. A gente tem essa conversa com eles, pedindo pra que eles façam essa inserção, mas não tem, por exemplo algo voltado. Que eu poderia pegar justamente as duas escolas, que no caso é o Euzébio e o Florentino, que é do São Martinho e que a gente pudesse colocar as duas ali e fazer um trabalho diferenciado. (COORDENADORA SEME).

As formas de contribuições de uma escola para a cultura da comunidade quilombola pode se dá por muitos caminhos. Um deles é levando em conta as riquezas existentes nestes

locais e que podem fazer parte de novos instrumentos pedagógicos. Iosvaldyr Junior e Paulo César da Silva (2016), destacam que a educação quilombola pode vir a contemplar dentro de sua perspectiva pedagógica específica, mais do que propriamente o espaço escolar, os modos tradicionais de transmissão de saberes e fazeres que revelam riquezas de conhecimentos singulares que, secularmente são ensinados e transmitidos pelos remanescentes de quilombos.

Os autores listam inúmeras práticas para a construção de uma pedagogia que contemple um novo e qualificado fazer didático para escolas quilombolas, elas perpassam pelo conhecimento acerca dos “chás, as ervas daninhas, o cultivo e a produção agrícola, os cânticos, as rezas, as festas, as relações sociais e as formas de se relacionar com a terra (não como mercadoria)” (JUNIOR; SILVA, 2016, p. 227).

Ao lado de todas estas possíveis formas e conteúdos didáticos, nos deparamos com as dificuldades que acabam por impossibilitar a ação dos docentes e o desenvolvimento de uma educação escolar quilombola. A falta de uma política efetiva de valorização da cultura afro-brasileira na perspectiva das recomendações contidas nos documentos oficiais que tratam da temática.

#### **4.4 A educação escolar e a comunidade: lacunas a superar**

No decurso desta pesquisa observamos que as lacunas a serem preenchidas para a existência de uma educação escola quilombola são diversas. São lacunas existentes não somente na escola pesquisada, mas em grande parte das escolas das comunidades quilombolas brasileiras. É o que revela a pesquisa realizada por Lourdes de Fátima Bezerra Carril, quando refere-se a estes desafios como amplos e antagônicos, apesar do franco reconhecimento das especificidades desta modalidade de educação a partir da criação da DCN. Para a autora,

recursos financeiros, material didático específico e incentivo ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) revelam avanços. Contudo são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação de professores.

Ao conhecermos o universo da Escola Euzébio André de Carvalho, por meio da observação participante e das falas das docentes, nos deparamos com similares dificuldades,

dentre as mencionadas temos o material didático, os recursos financeiros, o racismo e preconceito, a formação precária dos professores, o rodízio docente na escola e a ausência de proximidade entre escola e comunidade.

#### 4.4.1 Carência de Material didático

Com relação ao material didático, perguntamos para as docentes se existia algum material didático, além do livro, que lhes auxiliasse nas atividades voltadas para a identidade e cultura da comunidade escolar; constatamos que a escola não possui nenhum material que condizente com aquela realidade, a de uma escola que atende crianças de comunidades quilombolas, conforme as falas das próprias docentes:

[...] geralmente quando a gente precisa toma emprestado com alguém ..., às vezes a gente tem até alguma coisa em casa ..., tem o “seu google”, né? Que a gente pesquisa muita coisa que a gente precisa, então. (PROFESSORA 02)

Não. Assim... a gente sempre busca pesquisar, a gente pesquisa na internet porque, na realidade, aqui a escola não tem muito material voltado pra isso. Aí o professor é que se encarrega de buscar, de pesquisar e trazer esse material pra escola. (PROFESSORA 03)

Material sim. A gente trabalha só em... no dia vinte de novembro, né? Só mesmo. A gente trás, sempre traz (PROFESSORA 04).

Diante dessa carência de materiais, elas recorrem a outros meios, quando necessitam desenvolver atividades relativas a temática. Citam as pesquisas na internet, como sendo um dos principais recursos utilizados para suprir a escassez de material. A falta de material didático específico é uma das principais necessidades dos docentes. Uma das professoras, fez questão de destacar que, “na opinião dela, para ser uma escola quilombola era necessário um livro didático específico” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Diante do exposto, faz-se necessário o desenvolvimento de políticas nacionais, estaduais municipais para produção desses instrumentos didáticos. A nível nacional temos o Programa Brasil Quilombola, criado em 2004 sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Dentro de seus eixos de ação o programa foca na distribuição de material didático e paradidático para o ensino fundamental nas comunidades remanescentes de quilombos, apoio à capacitação dos professores e melhoria da

rede física escolar (NUNES, 2016, p. 165). A nível estadual e municipal, não encontramos nenhuma política para este fim.

#### 4.4.2 Recursos financeiros

As dificuldades com recursos financeiros para educação ficaram evidentes nas falas das participante da pesquisa: professoras, diretora e coordenadora. De acordo com a professora 01, existem “poucos recursos pra gente desenvolver as atividades”, afirmação que foi respaldada pela professora 02: “falta recurso. Infelizmente a gente não tem recurso pra trabalhar”.

Durante os momentos que estivemos na escola, foi possível confirmar isso. As professoras usam a criatividade para conseguir realizar um trabalho mais atrativo, lúdico e prazeroso. Uma das docentes, em conversa informal que tivemos, durante a observação, revelou que por várias vezes compra com o seu próprio dinheiro, lápis de cor para possibilitar aos alunos que desenvolvam atividades de pinturas. Elas recebem o material como pincel, lápis de cor, entre outros, uma única vez, no início do ano e juntamente com ele o aviso da diretora de que é para durar o ano inteiro.

As escolas quilombolas têm direito à recursos diferenciados, mas a Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho não é reconhecida oficialmente como uma escola quilombola, o que dificulta o acesso a esses recursos. A reivindicação da escola como quilombola parte sempre da comunidade que assim se identifica, na qual a escola está localizada. No caso em estudo, a escola atende a duas comunidades: Contente e Barro Vermelho. A primeira teve seu reconhecimento como quilombola há pouco tempo e, apesar de possuir uma associação para defender seus interesses, não há ainda por parte dos quilombolas uma compreensão clara de que a escola possa ser uma forte aliada na estruturação de um movimento político de identidade; a segunda, também composta por afrodescendentes, ignora sua história e não reivindica a condição de comunidade quilombola.

Para que pudesse ser disponibilizados os recursos seria necessário que nos cadastros de matrículas da escola, os alunos se identificassem como pertencentes a uma comunidade quilombola, como não o fazem, ou não são orientados a fazerem, por isso,

a gente não recebe os recursos, se a gente recebesse os recursos pra trabalhar a gente poderia avançar mais, mas não tem como investir nessa parte aí. Nada que a gente consegue pode diferenciar só pra quilombola. É no geral. Tanto lá quanto na outra comunidade é tudo no geral porque o MEC não reconhece como uma comunidade quilombola. A escola não trabalha, porque na escola não tem nenhum quilombola registrado(COORDENADORA SEME).

Mesmo a escola não estando cadastrada no Ministério da Educação como quilombola, acreditamos que ela assim enquadra-se, pois segundo os critérios estabelecidos pelas Diretrizes que norteiam esta modalidade de educação, são escolas quilombolas aquelas que estão localizadas em territórios quilombolas.

#### 4.4.3 Formação de professores

Entendemos a ausência de formação docente para a execução das atividades diferenciadas nas escolas quilombolas como um dos principais fatores responsáveis pela não efetivação de uma prática docente que respeite as tradições e o patrimônio cultural das comunidades; isso fragiliza o trabalho da escola. Pelo que conseguimos constatar, até o momento não foi realizada nenhuma formação pela Secretaria de Educação para o trabalho com a modalidade de educação Escolar Quilombola. Isso ficou explícitos nas falas das professoras ao serem perguntadas se já haviam recebido alguma formação, todas responderam que não. Isso ocasiona dificuldades e falta de conhecimento com relação a muitos aspectos, inclusive os normativos legais. É o exemplo da pouca familiaridade das docentes em relação a Lei 10. 639 de 2003:

A gente já ouviu falar, mas saber a fundo sobre a lei não. É... antes, ... só que assim, eu via que antes ia ser obrigatório, mas depois do novo ensino médio aí bagunçou tudo a cabeça da gente, continua sendo obrigatório? Ou não sendo obrigatório? Como é? (PROFESSORA nº 02).

Não.. Ah sim! Eu já ouvi falar, exatamente, ela faz parte da LDB. Que é um cur...faz parte do currículo, como é uma disciplina obrigatória, né? Você conhecer as origens, né? As descendências da cultura que foi formada hoje no Brasil, né? Que são essas três origens: europeu, africana a indígena, né? E tem que estudar a cultura e a história disso aí. Eu sei. Só não sabia o número da Lei, mas eu sei que existe e que é obrigatória (PROFESSORA 03).

Sim. Já ouvi falar sim (PROFESSORA nº 04).

De acordo com as DCNs da educação escolar quilombola, deve ser garantido o “ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, nos termos da Lei 9.394/96, com a redação dada pelas Leis 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2012). Mas o nosso estudo demonstrou o quanto é frágil o conhecimento que os professores têm sobre Lei, mesmo após mais de dez anos de sua criação.

A professora nº 03 demonstrou um pouco da familiaridade com a Lei afirmando, inclusive, que faz parte da LDB e mencionando sua finalidade. Já a professora número 04 se colocou bastante alheia a essa legislação. Concordamos com Coelho, quando afirma que, quando se desconhecem a Lei 10.639/2003, “demonstram que não estão conscientes da importância do reconhecimento dos afrodescendentes como atores sociais importantes na construção da história do País” (COELHO, 2013, p.199).

Esta falta de formação dos docentes é resultante da inexistência de políticas municipais que se preocupem com tais questões. Segundo a coordenadora da SEME, as capacitações são solicitadas visando a atender as todas as escolas, sem uma separação entre os docentes que são de escolas quilombolas e os que não são. Isso tem ocasionado a falta de professores no municípios que sejam capacitados para trabalhar com a educação escolar quilombola, como ela afirma: [...] “não tem nenhum professor ainda na região que seja preparado para quilombola. Por exemplo, nós temos professores que vem de especialização no semiárido, mas voltado pra o quilombola não (COORDENADORA SEME)”.

Ao que podemos constatar, falta recursos para formação de professores até mesmo da modalidade regular de ensino. Acreditamos, entretanto, que isso seja reflexo de uma prioridade não dada pelo poder público municipal. Isso, infelizmente não é uma particularidade do município de Paulistana, mas de muitos outros que não tem a educação como foco.

[...] Não existe. É como eu já te falei, não existe nem um voltado... até mesmo pra assim, a capacitação pra professor a gente tem assim, a nossa carência é muito grande. Nós fizemos um pedido agora para o gestor, aí ele já tá viabilizando essa capacitação. Só que não é voltada. Tipo essa diferenciação para a comunidade quilombola. Como a gente vai começar e fazer a grade curricular diferenciada pra essas duas escolas, a gente já colocou na pauta, junto com a comissão que a primeira coisa que a gente tem que fazer é preparar esses professores pra trabalhar na comunidade. (COORDENADORA SEME)

Mas tem a dificuldade porque o próprio professor ele não é preparado pra isso. E a secretaria não recebe recurso pra fazer uma capacitação voltada só pra esses dois (COORDENADORA SEME).

A escola, como antes mencionado, tem seu quadro de profissionais formado por professores que, em sua maioria são de Paulistana, um aspecto negativo para os docentes, como reclama a professora 03[...] “Um dos pontos também assim negativo é o deslocamento, que você tem que se deslocar. Isso é meio complicado [...]” e para a escola. As Diretrizes Curriculares coloca como um dos princípios básicos que estes docentes sejam oriundos da própria comunidade. Aliado a isso, a escola convive com as constantes mudanças no quadro de docentes. Isso, segundo a coordenadora, reflete negativamente no ensino, na formação específica para estes docentes e na própria relação com a comunidade.

Uma outra grande preocupação é porque geralmente um ano o professor tá lá. Aí ele passa até dois anos, aí ele sai. Então que essa capacitação pra comunidade quilombola como a gente sabe que não tem como, virar, voltar só pra aquele professor naquela escola se no ano seguinte tem rodízio, a gente quer fazer a capacitação no geral envolvendo a parte quilombola pra todos. Porque quando aquele professor, esse ano ele não trabalha na comunidade quilombola, mas quando ele for trabalhar que já possa ter aquele subsídio. (COORDENADORA SEME).

A ideia para sanar tal situação da formação destes docentes é que ela aconteça com todos os professores. Ou seja, todos devem receber formação para trabalhar com as escolas quilombolas. Concordamos com tal posicionamento, todos os professores, na situação em que se organiza atualmente a educação no município, podem vir a lecionar na comunidade. Para isso, um programa de formação que venha a existir, deve ser expandido a todos. Por outro lado, além da formação, o docente deve está comprometido com a causa da comunidade. Formar por formar não traria muitos resultados.

## CONSIDERAÇÕES (POR ENQUANTO) FINAIS

A realização deste estudo foi de fundamental importância para o aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da educação escolar quilombola e outras questões correlatas. Refletimos criticamente sobre questões relevantes que circundam essa temática, principalmente sobre as bases legais que lhe dar sustentação, e a necessidade de uma nova concepção de educação, construída a partir da junção do conhecimento global e formal com o conhecimentos e saberes locais.

Chegamos ao final desta pesquisa com uma certeza: a de que ela necessita continuar, razão pela qual nomeamos esse item como considerações (por enquanto) finais, por considerarmos relevante a sua continuidade. Essa constatação decorre do surgimento de outras necessidades investigativas como os impactos de grandes construções para as comunidades quilombolas, a formação inicial e continuada de docentes e gestão das escolas quilombolas numa perspectiva diferenciada; o material didático pedagógico específico para as escolas quilombolas; o acompanhamento do processo evolutivo da organização do movimento quilombola em Contente, questões que merecem ser investigadas, dada a relevância das mesmas para o debate educacional e social.

No que diz respeito à análise do processo de formação histórica, cultural, econômica e social da comunidade de Contente, relacionando sua história à escravidão no Piauí e no Brasil, compreendemos que a escravidão nesse estado tem sido suavizada pela historiografia dominante, que a considera branda; em contraponto, há uma outra corrente historiográfica que nega essa vertente e apresenta uma visão mais realista da questão, apontando para a existência de uma intensa e violenta escravidão no estado, comprovada com documento, a exemplo de cartas escritas por ex-escravos. Comunidades remanescentes de quilombo, a exemplo de Contente, são resultantes desse passado escravista, elas se formaram a partir do recebimento de doações de terra, como é o caso da comunidade em estudo, ou da compra de algum território por ex-escravos.

A comunidade Contente encontra-se, ainda, em processo de construção de sua identidade quilombola. Já foi reconhecida como tal pela Fundação Cultural Palmares, mas aguarda que o Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) emita a titulação conferindo-lhe o direito à terra, conforme assegura o Artigo 68 da ADCT, da Constituição Federal de 1988, para usufruir dos direitos que lhes confere a Lei.



A história de Contente é contada por seus moradores a partir do mito de origem, segundo o qual o ex-escravo Elias, teriam recebido o território onde localiza-se a comunidade em doação e teria ficado muito contente, daí o nome da comunidade. Histórias como essa fazem parte da rica memória, na qual guarda a cultura dos seus antepassados permanece viva. A produção da vida econômica nessa comunidade é marcada pelo acesso a terra (agricultura, pecuária, apicultura), benefícios do governo federal como o bolsa família e aposentadorias rurais.

Em busca do que se refere a educação escolar quilombola, nos deparamos com a luta histórica dos negros brasileiros pelo direito à educação e análise realizada em documentos como o Plano Estadual (Piauí) e Municipal (Paulistana) de educação, na proposta pedagógica, livro didático e outros documentos presentes na escola vimos a contemplação de metas, estratégias e conteúdos para voltados para a vivência da comunidade. As análises demonstram que a história da educação para os negros é atravessada por uma intensa segregação, tendo suas primeiras oportunidades concretas apenas a partir do final do século XIX; enquanto o estudo dos documentos relativos à educação demonstraram que há existência de uma breve menção à educação contextualizada para a diversidade, mas que na prática, dentro da escola, seguem um currículo padronizado desconsiderando a especificidade quilombola.

O livro didático utilizado na escola não é adaptado para a modalidade de educação quilombola, dificultando o trabalho das docentes e da própria gestão. As políticas do estado e município para produção de materiais são inexistentes e a escola não disponibiliza de fontes didáticas que sustentem uma ação pedagógica para a educação escolar quilombola.

O Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira tornou-se obrigatório na educação básica por meio da Lei 10.639/2003. Esta lei é um marco para o empoderamento das lutas do movimento negro para defesa outros direitos, inclusive os das comunidades quilombolas de terem uma educação específica. Essa modalidade de educação ganhou respaldo com a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Estudamos ainda a base Nacional Comum Curricular, documento oficial que será implementado para o Ensino Fundamental a partir de 2019. No nosso entendimento esse documento apresenta lacunas em relação à educação escolar quilombola.

Constatamos que, apesar dos avanços referentes a criação de um aparato legal, a exemplo da Lei 10.639 de 2003, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estas necessitam de publicização, através

de formação dos docentes e gestores e até mesmo das próprias secretarias de educação para assim serem efetivadas. Estes avanços na área da Educação tem deixado de alcançar seus agentes.

Com base na observação participante e nas entrevistas realizadas com as docentes, concluímos que há um grande distanciamento entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho e os determina as diretrizes curriculares para a Educação Escolar Quilombola, além da realidade vivida em sala de aula e nos espaços escolares, distanciarem-se muito da realidade da comunidade Contente, isso revela-se principalmente pela ausência da participação dos pais nas decisões escolares.

O trabalho pedagógico não é direcionado para a realidade da comunidade. Percebemos apenas ações pontuais nessa direção, mas não projetos permanentes de interação escola x comunidade. A educação ali desenvolvida se restringe, quase sempre, aos limites dos muros da escola, não envolvendo os agentes da comunidade como coprodutores de conhecimento. Alguns fatores contribuem para isso, como a falta formação continuada para docentes e gestores nessa perspectiva e a carência de materiais didáticos específicos, para trabalho contextualizado. Muitos projetos e ações terão que ser desenvolvidos para que a educação em Contente possa ser considerada quilombola.

As comunidades são *lócus* de pesquisas fundamentais para suas escolas. A Educação Escolar Quilombola não se efetiva fora da interação escola x localidade. Os conteúdos escolares, em parte, precisam brotar do próprio chão da comunidade. O currículo hegemônico precisa ser superado, abrindo espaço para a inserção da história, da cultura e das vivências cotidianas. Esses são os principais desafios que se impõem à escola para tornar-se quilombola, bem como à comunidade para transformar-se em sujeito coletivo de direito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método em ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2004.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru, Edusc. 2006.

BANDEIRA, Renato Luís Sapucaia. **Fragmentos Históricos de Paulistana – Piauí**. Salvador: Palmeirense, 1991.

BERGNER, J. **The origin of formalism in social**. Chicago University of Chicago. Press, 1981

BEZERRA CARRIL, Lourdes de Fátima. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, 2017.

BOAKARI, Francis Musa; GOMES, Ana Beatriz Souza. **Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural**. Teresina: EDUFPI, 2005

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 149, n. 169, 2012

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, ano, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 14 de agosto de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>, aceso em 20 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Terra Ambiental. **Relatório antropológico de caracterização Histórico Econômico Ambiental e Sociocultural: lote 28: Comunidade Quilombola Contente**. Paulistana: Incra, 2015, p. 107.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Terra Ambiental. **Relatório antropológico de caracterização Histórico Econômico Ambiental e Sociocultural**: lote 28: Comunidade Quilombola Contente. Paulistana: Incra, 2014. 63 p.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2018

\_\_\_\_\_. Regularização de **TERRITÓRIO QUILOMBOLA PERGUNTAS & RESPOSTAS**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas – DFQ Atualizado em 13/04/2017. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>. Data de acesso: 25 de julho de 2017.

\_\_\_\_\_. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

CAMPOS, Margarida Cássia e GALLINARI, Tainara Sussai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. **REVISTA NERA – ANO 20, Nº. 35 – JANEIRO/ABRIL DE 2017 – ISSN: 1806-6755** Disponível no link: <file:///C:/Users/Maria/Documents/Documentos/Francisca/educa%20quilombola.pdf>.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira, quilombola, cigana). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2018.

CASTRO, Paula Almeida (Orgs.) **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 298.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes. **As educações escolar e social na formação da identidade racial de jovens nos quilombos de São João do Piauí**. 2013. 229 fls. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: [http://ufpi.br/arquivos\\_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Raimunda%2019%20T.pdf](http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DISSERTA%20Raimunda%2019%20T.pdf). Data de acesso: 20 de julho de 2018

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC, 2005.

DE SOUZA, Elio Ferreira. **A “Carta” da Escrava Esperança Garcia do Piauí: Uma Narrativa Precursora da Literatura Afro-Brasileira**. Anais do XIV Congresso Internacional ABRALIC, de 29 de Junho a 03 de Julho de 2015 UFPA, BELÉM - PA Disponível em: [http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015\\_1455937376.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1455937376.pdf) . Acesso em 19 de março de 2018.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES. Suely Ferreira, GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas Leis educacionais – Da LDB de 1961 a Lei 10.639 de 2003. In ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005.

DOS SANTOS VASCONCELLOS, Celso. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. Libertad, 2002.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli, Autêntica, São Paulo, 1986.

FIABANI, Adelmir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. **identidade!**, v. 18, n. 3, p. 345-356, 2013.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES FCP. **Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) ATUALIZADAS ATÉ A PORTARIA Nº 187/2017, PUBLICADA NO DOU DE 12/06/2017**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/CERTID%3%95ES-EXPEDIDAS-%3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-12-06-2017.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2017.

GADOTTI, Moacir. Salto para o futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico. **Secretária de Educação a Distância. Brasília: Mec, Seed, 1998**.

GALVÃO, Mariana. Por uma Escola Cidadã Quilombola, *In*: SOUZA, Edileuza Penha; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de. **Memória, Territorialidade e Experiências de Educação Escolar Quilombola**. Pelotas: UFPEL, 2016.

GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento—afinidades e distinções essenciais. **Quadrante—Revista de Investigação em Educação matemática**, v. 19, p. 81-102, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial da escola: Desafios colocados pela implementação da Lei 10. 639 de 2003** In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio.

JUNIOR, Iosvaldyr Carvalho Bittencourt; SILVA, Paulo Sérgio. Por um novo fazer pedagógico em sala de aula: os contornos pedagógicos de uma perspectiva de educação quilombola. *In*: SOUZA, Edileuza Penha; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de. **Memória, Territorialidade e Experiências de Educação Escolar Quilombola**. Pelotas: UFPEL, 2016.

LEITE, Ilka Boaventura. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização?. **Horizontes Antropológicos**, v. 5, n. 10, p. 123-149, 1999.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. **Movimento Social Quilombola: processos educativos**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2016.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí: 1822-1871**. Passo Fundo: UPF, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sertão Quilombola: Comunidades Negras Rurais no Piauí. África Brasil: Identidades e Diásporas**, 2015.

LOPES, Alice Cassimiro. **APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO**. In: AGUIAR, Márcia Angela da S. Aguiar e DOURADO, Luiz Fernandes.(orgs) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Véra Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. **Superando o racismo na escola**, v. 2, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio De Janeiro: E.P.U, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Liber Livro, 2010.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1978). **Argonautas do pacífico ocidental**. Coleção: Os Pensadores, v. 43. Editora Abril Cultural. São Paulo.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A.(Orgs.) **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 298 .

\_\_\_\_\_. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A.(Orgs.) **Etnografia e Educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 298 .

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: pioneira Thomson, 2002.

MOTT, Luiz. **Piauí Colonial: população, economia e sociedade**. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN. 2010

NUNES, Georgina Helena. Cartografias do Sul do País e Pedagogias para uma Educação Escolar Quilombola, In: SOUZA, Edileuza Penha; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de. **Memória, Territorialidade e Experiências de Educação Escolar Quilombola**. Pelotas: UFPEL, 2016.

NUNES, Odilon J. **Pesquisa para a história do Piauí: Lutas partidárias e a situação da província**. Teresina: FUNDAPI, 2007

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PAULISTANA (Município). Lei nº 078 de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de Paulistana - PI e dá outras providências. Disponível em: <http://paulistana.pi.gov.br/uploads/leis/paulistana-lei-078-2015.pdf>. Data de acesso: 20 de maio de 2017.

PAULISTANA-PI. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica –Unidade Escolar Euzébio André de Carvalho**. Paulistana- Piauí: SEME , 2015.

PIAUI (Estado). Lei nº 6.733, de 17 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE - e dá outras providências. **Diário Oficial**, Teresina, PI, 21 dez. 2015. Disponível em: <[http://www.mppi.mp.br/internet/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=1472&Itemid=747](http://www.mppi.mp.br/internet/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1472&Itemid=747)>. Acesso em: 20 set. 2018.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. A educação básica no contexto da luta pela terra e preservação das tradições culturais, *In*: SOUZA, Edileuza Penha; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de. **Memória, Territorialidade e Experiências de Educação Escolar Quilombola**. Pelotas: UFPEL, 2016

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo: letteratura e consenso nel progetto coloniale dell'Occidente**. Gamberetti, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa – INCTI, 2015.

SANTOS, Daniely Monteiro; LIMA, Solimar Oliveira. **Movimento quilombola do Piauí: participação e organização para além da terra**. REVISTA INFORME ECONÔMICO, v. 1, n. 1, p. 104, 2013.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2013. 223 fls. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015

SILVA, MOL da et al. **Etnografia e pesquisa qualitativa**: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação. VI encontro de pesquisa em educação-PPGED/UFPI, 2010.

Disponível

em:

[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_15.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_15.pdf).

Acesso em 10 de agosto de 2018.

SILVA, Rodrigo Caetano. A historiografia piauiense acerca da escravidão no Brasil (Séculos XVIII-XIX). **Revista de História da UEG (ISSN 2316-4379)**, v. 4, n. 1, p. 172-197, 2015.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. **História da educação dos negros e outras histórias**, p. 64-82, 2005.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de. Diálogos sobre a questão étnico-racial na formação de professores, *In*: GOMES, Ana Beatriz Sousa. **Educação e afrodescendência no Brasil**. Universidade Federal do Ceará. UFC, 2008.

VEIGA, Ilma Passos. **A Prática Pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VIANA, Francisca das Chagas. **Preservação da memória da cidade de Paulistana (Piauí): a importância da informação histórica para a construção de um legado**. 2017. 117 f.: Dissertação (Mestrado Profissional em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Cariri, Campus Juazeiro do Norte, 2017.

WESCHENFELDER, VIVIANE INÊS; DA SILVA, MOZART LINHARES. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. **Análise social**, v. 53, n. 227, p. 308-330, 2018.



# CARTILHA

## APRENDENDO COM MEU QUILOMBO




FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES  
MARIA JORGE DOS SANTOS LEITE

PETROLINA-PE, 2018

CARTILHA

APRENDENDO COM  
**MEU QUILOMBO**

PETROLINA-PE, 2018



Nome do Reitor: Prof. Pedro Henrique de Barros Falcão  
Vice reitora: Prof<sup>a</sup>. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti  
Diretora: Prof<sup>a</sup>. Marianne Louise Marinho Mendes  
Coordenador: Prof. Dr. Paulo Adriano Schwingel  
Vice coordenadora: Profa. Dra. Raimunda Áurea Dias de Sousa  
Projeto gráfico: Luis Henrique Sousa Silva  
Ilustrador: Felipe Tognolli dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

**C327** Cartilha Aprendendo com meu quilombo. / Francisca das Chagas da Silva Alves, Maria Jorge dos Santos Leite. - Petrolina-PE : Universidade de Pernambuco – [Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares-PPGFPI], 2018

46 p.: il. (color.)

1. Cartilha – Comunidade quilombola. 2. Ensino – Cultura quilombola 3. Cultura – comunidade Contente. 4. Relações – Espaço geográfico 5. Ensino -Práticas pedagógicas. I. Alves, Francisca das Chagas da Silva. II. Leite, Maria Jorge dos Santos. III. Título.

**CDD 37241**

Neuda Fernandes Dias - CRB3/1375

# SUMÁRIO

Apresentação.....	05
Introdução.....	06
Proposta de Atividade 1: Conhecendo a história de Contente.....	07
Proposta de Atividade 2: Em busca dos componentes culturais.....	09
Proposta de Atividade 3: As relações com o nosso espaço geográfico.....	11
Proposta de Atividade 4: O trabalho no meu quilombo.....	13
Proposta de Atividade 5: A nossa identidade.....	15
Proposta de Atividade 6: Lutas pelo nosso território.....	17
Proposta de Atividade 7: Escrevendo nossa história.....	18
Alfabeto Contextualizado da Comunidade Quilombola Contente.....	21
Considerações finais.....	45
Referências.....	46

## APRESENTAÇÃO

Esta cartilha é resultado da pesquisa intitulada “Educação Escolar Quilombola: Vivências e experiências na comunidade Contente”. A mesma foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Prática Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco *Campus* Petrolina, entre os anos de 2017 e 2018 tendo como orientadora a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Jorge dos Santos Leite.

O objetivo principal da pesquisa foi investigar como se constitui a educação na comunidade quilombola Contente e sua influência no fomento ao reconhecimento e valorização da cultura afrodescendente local e da identidade dos sujeitos. Acreditamos que a educação contextualizada contribui na preservação e valorização das culturas existentes nos locais onde é desenvolvida.

Constituiu-se de uma pesquisa etnográfica realizada em dois momentos, no primeiro realizou-se uma observação participante na comunidade quilombola Contente. Neste momento buscamos conhecer os aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais da comunidade a partir da observação, entrevistas com lideranças e participação no dia a dia da comunidade. O segundo momento aconteceu dentro da escola que atende a referida comunidade, a Unidade escolar Euzébio André de Carvalho. Neste *lócus* foram realizadas a observação participante e entrevistas com docentes que fazem parte dessa instituição.

Buscamos seguir estas etapas para atingir os objetivos estabelecidos na pesquisa averiguando aspectos como as vivências da comunidade na escola bem como desta na comunidade. Assim, verificamos as práticas pedagógicas dos docentes bem como as concepções que possuem de educação escolar quilombola.

Sabemos que nas instituições de ensino, sobretudo os docentes enfrentam inúmeras dificuldades no tocante à execução de uma educação contextualizada com a realidade local. Estas dificuldades permeiam vários campos, dentre eles destacamos a carência de material didático que lhe dê subsídios para aperfeiçoar e adaptar a sua ação.

Neste sentido, esperamos que as atividades aqui apresentadas estabeleça um constante diálogo entre a escola e a comunidade, proporcionando uma aprendizagem mais eficaz. Que a escola, enquanto instituição, possa refletir a sua função social e assim apresentar em seu projeto pedagógico ações voltadas para uma educação contextualizada com a comunidade na qual encontra-se localizada.





## INTRODUÇÃO

As lições que podem ser aprendidas no dia a dia de uma comunidade de quilombo são múltiplas. As formas de lidar com os elementos da natureza como a terra, as plantas, a água; as maneiras de celebrar as festas; as reuniões e festas das famílias; as crenças; os rituais que vão do nascimento até o falecimento das pessoas, vão se constituindo em processos que dão identidade a essas comunidades.

Estes elementos foram, por muito tempo menosprezados levando a cultura das comunidades quilombolas à invisibilidade. Isso acarretou em consequências negativas para essas comunidades, que passaram a abandonar certas práticas por imposição de uma cultura geral padronizada. Atualmente, a educação escolar quilombola busca reavivar as riquezas históricas, econômicas, sociais e culturais das comunidades quilombolas, de acordo com as especificidades de cada uma delas. Como trazer para o ambiente da escola o dia a dia de uma comunidade quilombola? Como transformar em conteúdos de aprendizagem seus saberes, sua cultura e modos de vida?

Esta cartilha apresenta sequências didáticas que possibilitam este diálogo. É uma tentativa de abrir caminhos e fortalecer a busca das escolas, e principalmente dos docentes, em aliar suas atividades de ensino e aprendizagem com a realidade dos alunos. Para isso, reunimos sete lições e um alfabeto contextualizado como sugestões que possibilitam ao professor realizar uma prática pedagógica pautada em temas que voltam-se para o conhecimento do local.

Propor um material assim é uma forma de pensar o espaço da comunidade quilombola como um laboratório rico de possibilidades. É uma maneira de ir além dos conteúdos hegemônicos trazidos pelos livros didáticos. Conteúdos estes que às vezes podem ampliar as desigualdades, por desconsiderarem as diversidades culturais. Além disso, é possível fazer a ligação entre as culturas locais, a história dos sujeitos silenciados pela história oficial e os saberes universais fundamentais.

É com esse intuito que este material técnico pedagógico se apresenta como uma sugestão de trabalho para os docentes da escola que atende a comunidade quilombola Contente, podendo ainda ser útil para outras comunidades. Ele é uma fonte de inspiração para um trabalho que dê visibilidade ao modo de vida destes locais.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE 1: CONHECENDO A HISTÓRIA DE CONTENTE

### Introdução

A história das comunidades quilombolas faz parte da construção da suas identidades. É por esta razão que se constitui como um princípio da educação escolar quilombola o “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” (BRASIL, 2012).



Esta atividade leva os alunos a mergulharem na história da sua comunidade, através das memórias dos moradores e da visitação aos locais de memória. Assim poderão aprender os sentidos da sua existência.


### Objetivos da proposta:

- Trazer para a sala de aula a história da comunidade Contente como forma de enriquecimento do conhecimento dos alunos sobre o lugar onde vivem;
- Valorizar o local por meio do conhecimento da sua história.

### Procedimentos

**1º Momento:** Em sala de aula, conversar com os alunos sobre a comunidade, indagando-os sobre o que sabem a seu respeito. Simultaneamente, anotar no quadro as palavras chaves proferidas por eles para posterior diagnóstico sobre o seu conhecimento acerca do lugar onde vivem. Pedir aos alunos que anotem, em seguida, as palavras que foram escritas e guardem-nas para serem discutidas em grupo.

**2º Momento:** Convidar um morador local para que conte, a partir das suas experiências e vivências, a história de formação da comunidade. Ele deve ser convidado a vir à escola tendo clareza de que fará a sua narrativa para todos os alunos, em espaço específico.



**3º Momento:** Em sala de aula, conversar com os alunos sobre o que aprenderam e anotar, novamente as palavras chaves, com a finalidade de fazer um paralelo entre o que eles já sabiam e o que passaram a conhecer. Em seguida solicitar-lhes que façam uma produção de texto.

**4º Momento:** Levar os alunos nos principais pontos da comunidade (Casa do Senhor Mariano, Cruz onde foi celebrada a primeira missa, associação de moradores, local onde são produzidos o mel de abelha, entre outros) para que observem e fotografem.

**5º Momento:** Realizar uma exposição das fotografias no pátio da escola.

**6º Momento:** Após estes procedimentos, o (a) professor (a) deverá retomar o diálogo em sala de aula, discutindo, em conjunto com os alunos a história da comunidade.

**Recursos necessários:**

Papel, quadro, pincel, máquina fotográfica, fita adesiva, fotografias.

**Sugestões ao (as) professor (as):**

Trata-se de uma atividade de cunho interdisciplinar, por isso pode ser trabalhada conjuntamente com os docentes da escola.



## PROPOSTA DE ATIVIDADE 2: EM BUSCA DOS COMPONENTES CULTURAIS

### Introdução

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Quilombola na Educação Básica apresenta como um dos princípios desta modalidade de educação o “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, de trabalho e vida” (BRASIL, 2012).



Assim, conhecer os componentes culturais destas comunidades é um caminho para a sua valorização. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço de democratização de saberes. Por outro lado, os alunos ali presentes, a medida que veem sua cultura ser incluída no âmbito escolar como conteúdo didático pedagógico certamente passarão a ressignificar seus valores e concepções.

É deste modo que esta proposta visa trabalhar, com foco nos conhecimentos acerca dos componentes culturais envolvendo os saberes e fazeres da comunidade Contente.

### Objetivos da proposta:

- Conhecer os componentes culturais da comunidade ;
- Compreender o sentido de cultura a partir das vivências.



### **Procedimentos:**

**1º Momento:** discutir o conceito de cultura em sala de aula por meio da exposição do (a) professor (a) e rodas de conversas. Pode ser utilizado vídeos, fotografias para ilustrar a concepção de cultura.

**2º momento:** Dividir os alunos em grupos e solicitar que realizem uma visita de campo nos diversos locais para que descrevam sobre: o trabalho, os aspectos religiosos e o lazer. (Neste momento os alunos irão utilizar-se do diário de campo, fotografias e vídeos) para registrar o que encontrarão.

**3º Momento:** Convidar uma líder religiosa, uma rezadeira, uma parteira, um trabalhador para falarem sobre as suas práticas em sala de aula.

**4º Momento:** Apresentar, em forma de documentário para os alunos da escola o material que foi recolhido. Convidar novamente os envolvidos nas atividades para assistirem a o documentário.

**5º Momento:** retomar as discussões sobre cultura, solicitando aos alunos que manifestem o que mudou sobre a visão que tinham e a que passaram a ter a partir de agora, sobretudo sobre a cultura da comunidade. Pedir que registrem e em seguida apresentem para a turma, individualmente, sobre a forma de texto narrativo, poema, cordel ou outros gêneros.

### **Recursos Necessários:**

Diário de campo, celular ou máquina fotográfica, papel, lápis, caneta, televisão ou data-show, caixa de som.

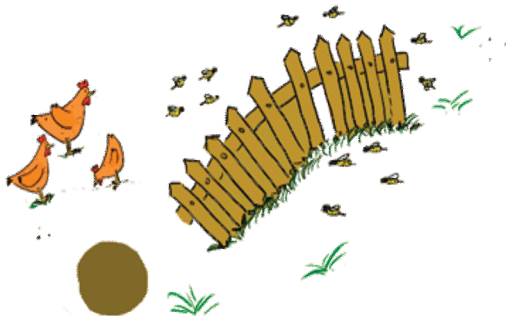
### **Sugestões aos (às) professores (as):**

A atividade pode ser feita em conjunto com os (as) professores (as) de Língua Portuguesa, história, geografia e outros tendo em vista que contempla o desenvolvimento de habilidades variadas.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE 3: AS RELAÇÕES COM O NOSSO ESPAÇO GEOGRÁFICO

### Introdução

O trabalho com os aspectos geográficos visam instrumentalizar os alunos para a compreensão da sua realidade socioespacial, dando-lhe a possibilidade de nela intervir de modo positivo. Propõe-se assim, “um trabalho pedagógico que visa a ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos”. (BRASIL, 1997, p. 62).




Deste modo, esta atividade tem o intuito de levar os alunos a compreensão do meio em que vivem, das relações que estabelecem neste meio e a importância dele para a sua vida a partir do estudo do entrelaçamento entre das relações humanas com os aspectos geográficos da comunidade: sujeitos, solo, vegetação entre outros.

### Objetivos da proposta:

- Conhecer os aspectos geográficos do quilombo;
- Apresentar sugestões para o desenvolvimento sustentável.

### Procedimentos:

**1º Momento:** O (a) professor (a) deverá, em conjunto com os alunos, descrever as características do espaço geográfico da comunidade: como se caracteriza o solo, a vegetação, a água. Os alunos mencionarão as características do lugar, enquanto o (a) professor (a) anota no quadro.



Logo em seguida, serão analisadas todas as características citadas pelos alunos e cada um vai explicar como é a relação entre os que ali convivem com este espaço orientados pelas seguintes questões:

- Como utilizamos nosso solo, água, vegetação?
- A interferência que provocamos neste espaço são positivas ou negativas?

Abrir as questões para debates.

**2º Momento:** Levar os alunos para uma aula de campo na comunidade, onde eles deverão observar e anotar em um diário tudo que viram durante a aula sobre os aspectos geográficos do seu lugar.

**3º Momento:** Realizar uma pesquisa entre os moradores para identificar as principais degradações ocorridas no espaço da comunidade durante os últimos anos referentes ao solo, a água e outros componentes espaciais. Os alunos deverão apontar como estas mudanças interferem na vida das pessoas que moram ali.

Elaborar com os alunos sugestões para melhorar o desenvolvimento sustentável como reflorestamento, reciclagem e outros.

Poderia ser realizada uma gincana sustentável com toda escola.

Os resultados poderão ser apresentados em plenária para a turma, para a escola e a comunidade.

**Recursos necessários:**

Sugestões ao (as) professor (as): Videodocumentário “O povo Brasileiro-a formação e o sentido do Brasil”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=CjcBv5ZWYyPU>

Poderá ser realizadas oficinas de reciclagem com as famílias, ou de técnicas agrícolas que não prejudiquem os solos, plantio de mudas nas escolas e na comunidade, entre outras.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE 4: O TRABALHO NO MEU QUILOMBO



### Introdução


O trabalho deve fazer parte dos currículos da Educação Escolar Quilombola, pois é por meio deste que as comunidades mantêm seus laços de pertencimento. Além disso, é no trabalho que a população encontra os meios para a sua subsistência. Portanto este é uma atividade fundamental das comunidades quilombolas e, conseqüentemente, não pode ficar fora do aprendizado escolar.

Para cada comunidade, as formas de trabalho variam, tornando-se um traço singular. A escola deve buscar mecanismos de investigação na comunidade sobre as práticas de trabalhos desenvolvidas por seus moradores. Este é um elemento que não pode se desintegrar das instituições educacionais, pois faz parte das práticas sociais dos seus moradores. Como ressalta Fiabani, "São comunidades que sobreviveram pela resistência, criatividade, trabalho coletivo e solidariedade"(FIABANI, 2013, p.07).

É com este fundamento que esta atividade didática se volta para as formas de produção por meio do trabalho na comunidade. Busca-se assim, conhecer as atividades produtivas desenvolvidas no espaço local e sua importância para a população ali existente.

### Objetivos da proposta:

- Conhecer as diferentes formas de trabalho desenvolvidas na comunidade;

- 
- Compreender como o trabalho desempenhado pelos moradores contribui (ou não) com a sustentabilidade ambiental, garante o provimento alimentar da população e a preservação dos seus traços culturais e identitários.

### **Procedimentos:**

**1º momento:** Iniciar a aula fazendo um diagnóstico junto aos alunos sobre o trabalho desempenhado por seus pais. Neste momento o (a) professor (a) se dirigirá a cada um dos alunos individualmente. As atividades de trabalho citadas pelos alunos serão anotados no quadro.

**2º momento:** Estudo dos significados dos trabalhos citados nas falas dos alunos. O (a) professor (a) pedirá para que os mesmos façam um texto, descrevendo como é desenvolvido os trabalhos por seus pais e se eles participam destas tarefas. No texto escreverá porque o considera importante.

**3º momento:** O (a) professor (a) falará da importância do trabalho desenvolvido por cada família na comunidade, juntamente com os alunos, que irão ler o texto escrito na aula anterior e realizar um debate sobre o mesmo.

**4º momento:** serão convidados alguns trabalhadores para virem à escola, eles deverão falar aos alunos a importância do trabalho que desempenham para sua família e a comunidade. Como aprenderam a fazer o que fazem, e as dificuldades que encontram na sua execução.

**Recursos didáticos:** Quadro negro, lápis, papel e outros que o (a) professor (a) julgar necessário.

### **Sugestões aos (às) professores (as):**

Sugere-se que seja realizada uma amostra das profissões desempenhadas na comunidade, chamando os trabalhadores e toda a escola para participar. Poderá também ser realizada uma visita de campo nos locais de trabalho dos moradores para que os alunos possam conhecê-los de perto.

## PROPOSTA DE ATIVIDADE 5: A NOSSA IDENTIDADE

### Introdução

A identidade das comunidades quilombolas está vinculada aos seus aspectos de territorialidade, ou seja, seu modo de vida autônomo no espaço onde habitam, bem como a sua religiosidade entre tantos outros elementos. Deste modo, “a Educação Escolar Quilombola propõe uma pedagogia distinta que respeite e valorize os aspectos étnicos e culturais específicos em cada comunidade” (ROSA, 2016, p. 127).



É com este intuito que esta atividade didática tem a preocupação de contemplar os aspectos identitários da comunidade. Esta é uma forma de desconstruir os estereótipos e preconceitos, bem como de reafirmar positivamente o sentido de pertencer a uma comunidade quilombola.

### Objetivos da proposta:

- Construir o sentido de pertencimento a uma comunidade quilombola;
- Compreender que as identidades se modificam ao longo do tempo.

### Procedimentos:

**1º momento:** O (a) professor (a) fará uma reflexão dialógica com os alunos apresentando a história dos quilombos, em especial da comunidade Contente, mostrando a eles a importância da comunidade na vida de cada um. Caso existam alunos ali presentes pertencentes a outras comunidades, deverá ser apresentado a história destas comunidades também

**2º momento:** A partir de um texto, os alunos irão responder a seguinte questão: O que representa para mim ser da comunidade Contente? (caso a atividade seja aplicada com alunos que ainda não saibam ler, poderá ser feito por meio de desenho).



O Texto ou desenho, após corrigido pela professor (a), será apresentado, pelos seus autores, para a turma.

**3º momento:** Os alunos farão uma busca histórica na comunidade na tentativa de resgatar como viviam seus antepassados, como se vestiam, quais as festas celebravam, como eram os seus penteados, do que se alimentavam, quais as manifestações religiosas mais praticadas, no que acreditavam. Poderão recorrer a fotografias, entrevistas com as pessoas mais idosas que tenham propriedade para falar sobre a história.

**4º momento:** Após fazer a organização dos dados coletados, os alunos irão construir um quadro comparativo da identidade da comunidade, diferenciando o como era antes e como está atualmente. Esta atividade poderá ter como culminância a construção de um memorial identitário da comunidade.

**Recursos Necessários:**

fotografias, lápis, papel e outros que o (a) professor (a) julgar necessário.

**Sugestões ao (às) professor (as):**

Vídeos: Vista minha pele, disponível em: Literatura: As tranças de Bintou e Menina bonita de laço de fita <https://www.youtube.com/watch?v=JlvjTmQgXOA>.  
Literatura: As tranças de Bintou e Menina bonita de laço de fita



## PROPOSTA DE ATIVIDADE 6: LUTAS PELO NOSSO TERRITÓRIO

### Introdução

Nas comunidades quilombolas o território tem um valor que vai além do valor da terra em si. O valor do mesmo está ligado principalmente ao que representa para aqueles que ali vivem no contexto das suas tradições e ancestralidade. Como afirma Carrill, “Seu valor funda-se na satisfação das suas necessidades mútuas, que incluem o simbólico, as tradições e as sobrevivências culturais” (CARRILL, 2017, p.548).


Assim, para as comunidades quilombolas, as lutas pelo seu território está simbolizada pelo imenso valor de ancestralidade a ele atribuído. Esta compreensão deve permear o ambiente das escolas, para que os alunos que dali fazem parte, possam adquirir instrumentação para preservar estas lutas por seus territórios. Deste modo, esta proposta visa focar nesta temática de modo a torná-la viva no ambiente escolar.

### Objetivos da proposta:

- Conhecer a trajetória da luta pelo território da comunidade;
- Compreender a importância da terra e do território para a comunidade.

**1º Momento:** Trabalhar com os alunos o significado dos termos terra e território a partir dos seus conhecimentos prévios. O (a) professor (a) pedirá aos alunos que digam palavras relacionadas aos termos e anotará no quadro. Logo após, agrupará as palavras que atribuem sentido aos termos, e assim tentarão construir um significado para o mesmo.





**2º Momento:** Debater com os alunos o sentido dos termos terra e território para as comunidades quilombolas, em especial para a comunidade onde vivem.

**3º Momento:** Investigar junto a associação de moradores e outras entidades da comunidade como se deu ou está ocorrendo o processo de regularização da terra, quais os principais agentes envolvidos nessa luta. Se possível trazer um dos representantes para a escola para esclarecer o processo de luta pela regularização do quilombo.

**Recursos necessários:**

Ambiente da sala de aula, quadro, giz ou pincel, papel e canetas e outros que o (a) professor (a) julgar necessário.

**Sugestão para os (as) professores (as)**

Leitura do artigo: “Movimento Quilombola do Piauí: participação e organização para além da terra”, disponível em:

[https://cchla.ufrn.br/espacialidades/v6n5/Espacialidades\\_v6n5\\_10.pdf](https://cchla.ufrn.br/espacialidades/v6n5/Espacialidades_v6n5_10.pdf)

Ebook: Regularização de território quilombola perguntas & respostas, disponível em:

<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-perguntasrespostas-a4.pdf>

## PROPOSTA DE ATIVIDADE 7: ESCRREVENDO NOSSA HISTÓRIA

### Introdução

A história local deve ser aprendida por todos. É este conhecimento que proporcionará a compreensão da nossa existência enquanto sujeito no mundo. Nas comunidades quilombolas o conhecimento sobre a história do lugar se dá principalmente pelos registros orais. É com esta compreensão que consideramos as pessoas mais velhas, como melhores conhecedores desta história. Estes são indispensáveis para a realização desta reconstrução histórica.

Nesta atividade eles serão os sujeitos principais na construção dos saberes dos alunos, trazendo para dentro da sala de aula um conhecimento inestimável: o da própria vida do grupo.




### Objetivos da proposta:

- Conhecer a história da comunidade e registrá-la;
- Relatar a história da comunidade através de registro escrito obtido.

### Procedimentos:

**1º Momento:** Nesta atividade o (a) professor (a) deve iniciar retomando o material produzido na primeira atividade. Apresentará esse material novamente aos alunos e iniciará questionando-os sobre o conhecimento que eles têm de a sua história, como a conheceram, quem contou-lhes.

**2º Momento:** Após este momento de retomada, será solicitado aos alunos que realizem, em grupos, entrevistas com os mais idosos, ou líderes comunitários, para coletar as narrativas da história da comunidade. A turma será dividida em 05 grupos, cada um irá entrevistar pessoas diferentes. Esta entrevista consistirá em pedir aos entrevistados que narrem a história da comunidade, desde o período em que surgiu até os dias atuais.



**3º Momento:** Realizadas as entrevistas, os grupos retornarão para organização do registro, sempre orientados pelos docentes.

**4º Momento:** Será solicitado aos alunos que organizem as histórias que recolheram em forma de quadrinhos. Cada grupo fará uma revista em quadrinho para contar a história da comunidade.

**5º Momento:** As revistas passarão pela correção dos(as) professores(as), depois serão apresentadas em sala de aula e, posteriormente colocadas em exposição para os demais alunos da escola.

**Recursos Necessários:**

caderno, folhas de papel A4, lápis de cor, caneta, celular ou câmara fotográfica.

**Sugestões aos (as) professores (as)**

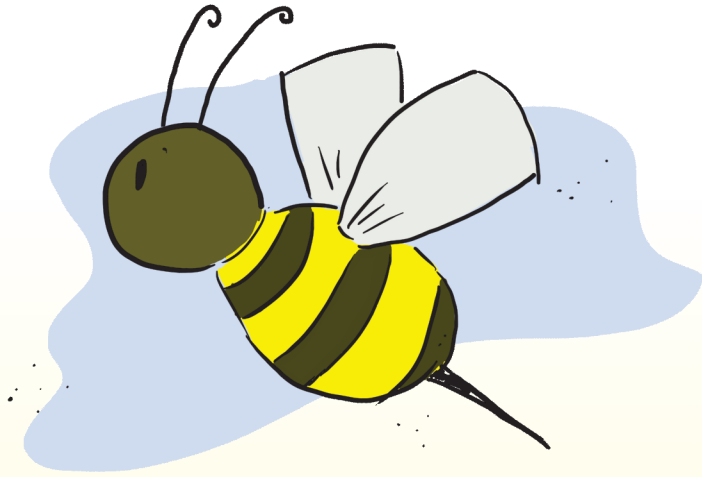
Exposição do documentário “Invernada dos negros”, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=TCyu-Tb6D1o>



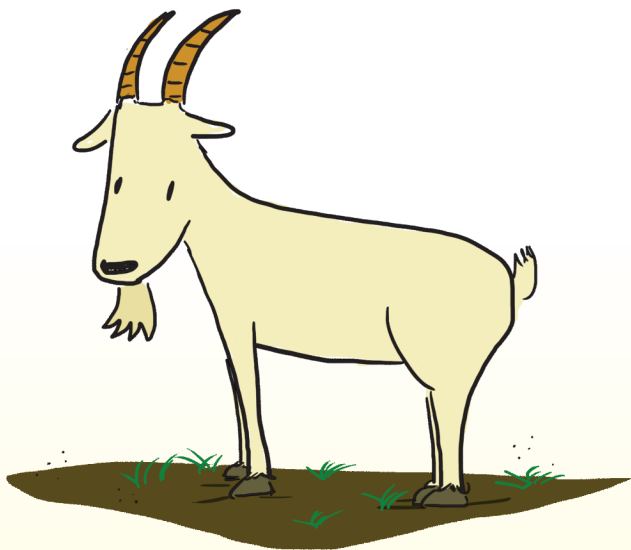
**ALFABETO  
CONTEXTUALIZADO  
DA COMUNIDADE  
QUILOMBOLA  
CONTENTE**





# A a ABELHA

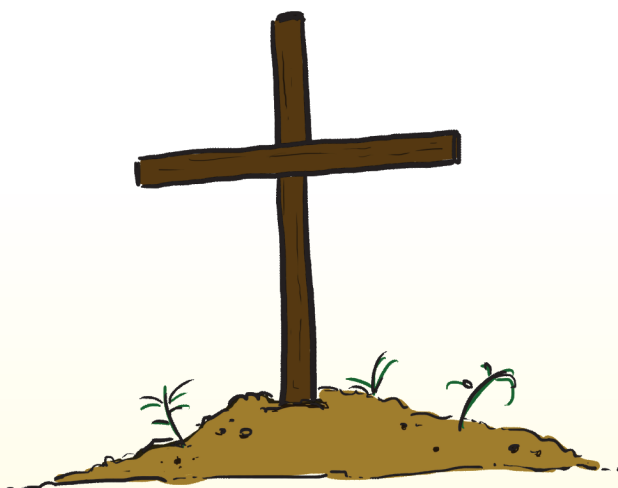
A abelha é criada na comunidade Contente por vários moradores. Dela eles retiram o mel, que é uma fonte de renda para estas famílias.



# B b

# BODE

Os moradores de Contente praticam atividades como a pecuária, na qual criam bodes que são utilizados na alimentação e para venda.



# Cc

# CRUZ

A cruz é um símbolo do catolicismo. No centro da comunidade, existe uma cruz que simboliza para eles um local de devoção. Ela foi colocada pelos primeiros moradores e ali foram celebradas muitas missas, batizados e outros rituais católicos.





# Dd

# DOCE

O doce é um dos alimentos produzidos na comunidade, em geral pelas moradoras, elas fazem para ser vendido e assim obter renda.



# Ee ELIAS

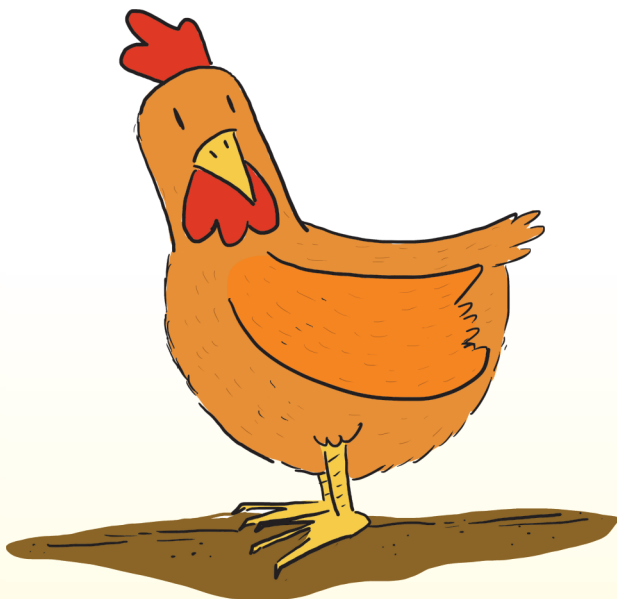
Elias foi o fundador de Contente, ele era um negro escravizado que obteve, por meio de doação, um lote de terras onde a comunidade de Contente está localizada. Casou-se com a cabocla Eligiódara e ali formou sua descendência.



# Ff

# FAMÍLIA

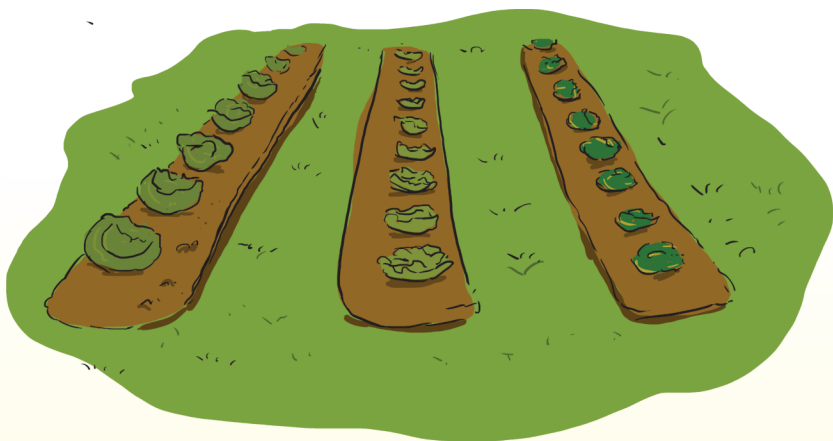
Contente é formada por 65 famílias, que ali dividem um dia a dia de simplicidade e união. Algumas casas possuem duas ou três famílias residindo juntas.



# Gg

# GALINHA

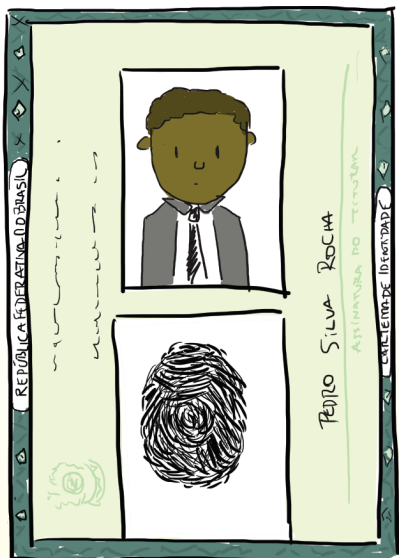
A galinha é uma ave criada por todos os moradores. Dela eles retiram os ovos e a sua carne que são vendidos na feira da cidade, ou utilizados no consumo dos moradores.



# Hh

# HORTA

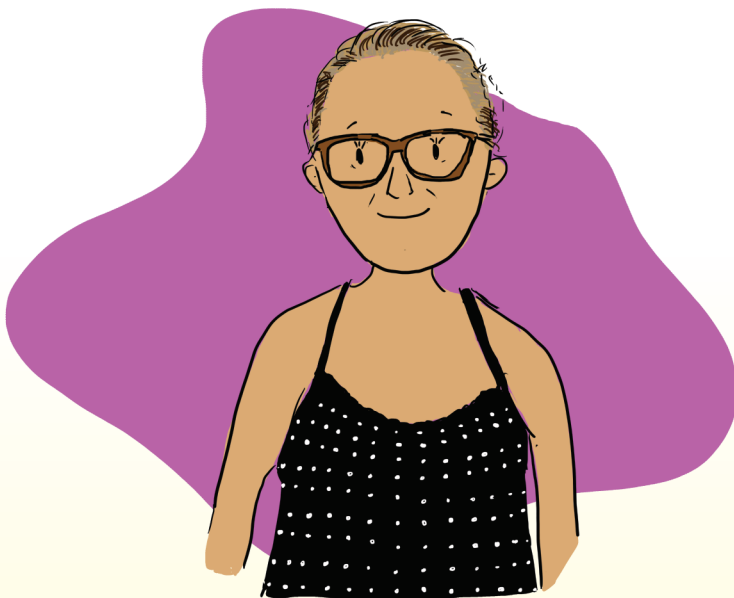
A horta é cultivada pelos moradores geralmente no quintal de casa. Ali plantam a cebolinha, o coentro, a batata e outros produtos.



# li

# IDENTIDADE

A identidade construída pelos moradores de Contente é a de povos negros e quilombolas.



# Jj JUCÉLIA

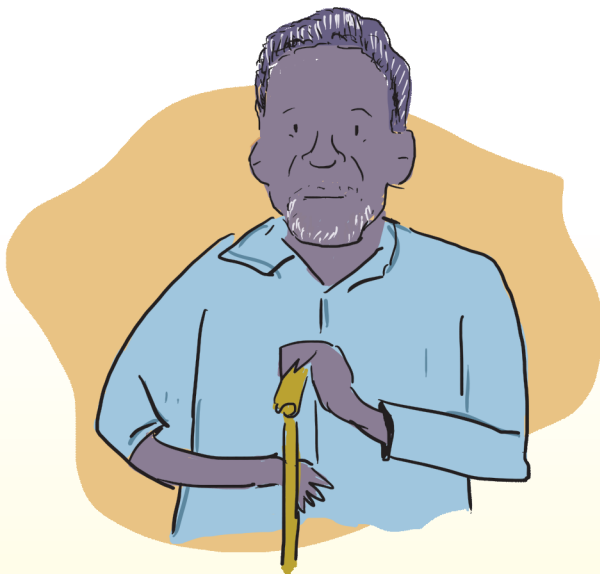
Jucélia é uma moradora que vive em Contente há mais de 30 anos. Ela é uma liderança que luta pelos direitos dos moradores.



# LI LUTA

A Luta é um dos traços marcantes entre os moradores de Contente. Eles lutam em suas roças, por melhoria de vida e por suas terras.





# Mm MARIANO

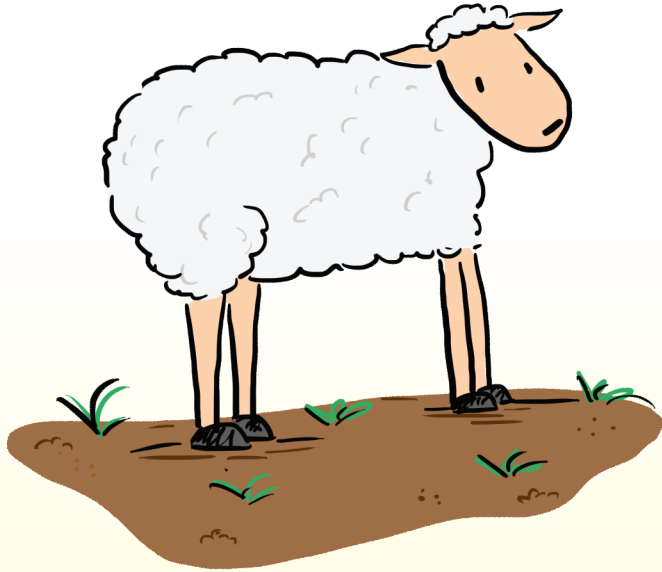
O senhor Mariano era um morador de Contente responsável por propagar a história da Comunidade. Ele é neto de Elias, fundador da comunidade e faleceu em 2017 aos 97 anos deixando um legado histórico e familiar para a comunidade.



# Nn

# NOVENA

A novena é um ato religioso celebrado pelos moradores de Contente durante o mês de junho. A festa se dá com a participação de todos que vivem na comunidade e a vizinhança.



# Oo

# OVELHA

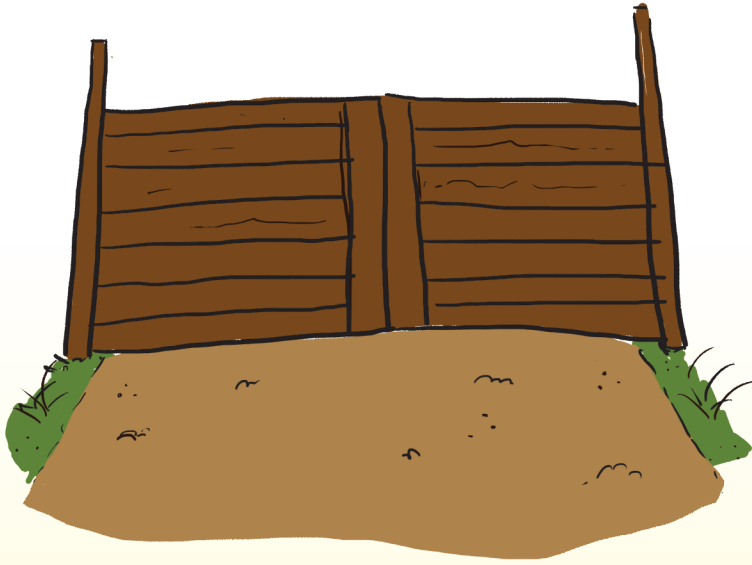
A ovelha é um animal comumente criado pelos moradores de Contente.



# Qq

# QUILOMBO

Os quilombos são comunidades rurais ou urbanas nas quais seus moradores compartilham laços de pertencimento, sua identidade comum, tradições culturais e valorização dos antepassados.



**Pp**

# **PORTEIRA**

A porteira é uma espécie de portão utilizado nas roças. É um portal por onde passam os moradores.



# Rr

# REZA

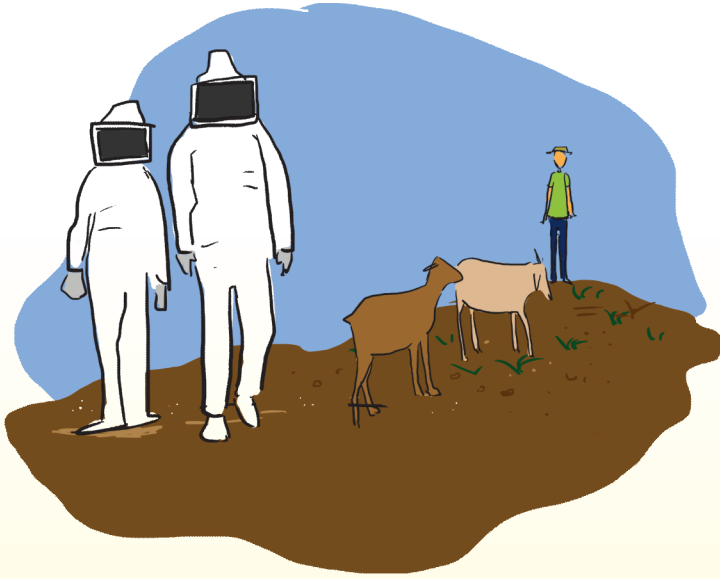
A reza é uma cultura que faz parte da comunidade. Ela é praticada por todos os moradores.



**Ss**

# **SOCORRO**

Nossa Senhora do Perpétuo Socorro tornou-se padroeira da comunidade porque, segundo o mito local, ela atendeu ao pedido feito em uma promessa de evitar que os moradores fossem para a guerra. Deste modo, celebram-se os festejos anualmente em prol da santa.

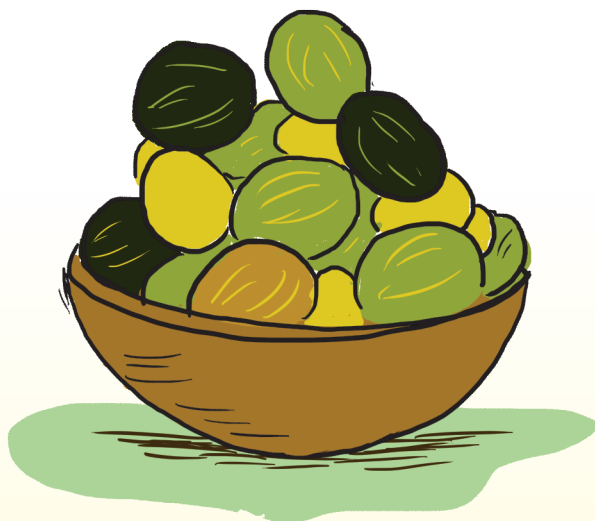


**Tt**

# **TRABALHO**

O trabalho faz parte da vida dos moradores de Contente. Eles realizam atividades variadas como a apicultura, agricultura e pecuária.

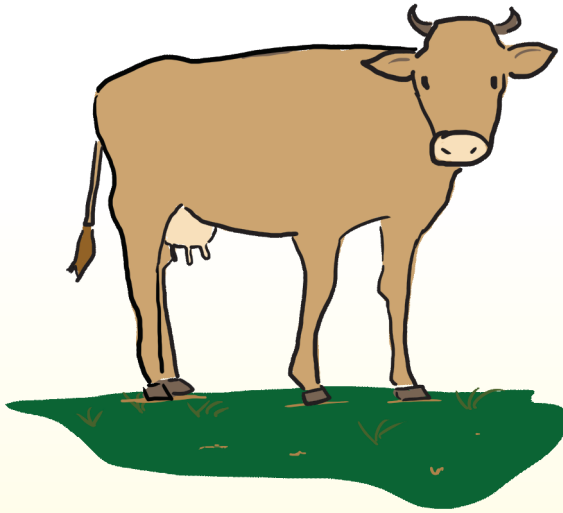




# Uu

# UMBURU

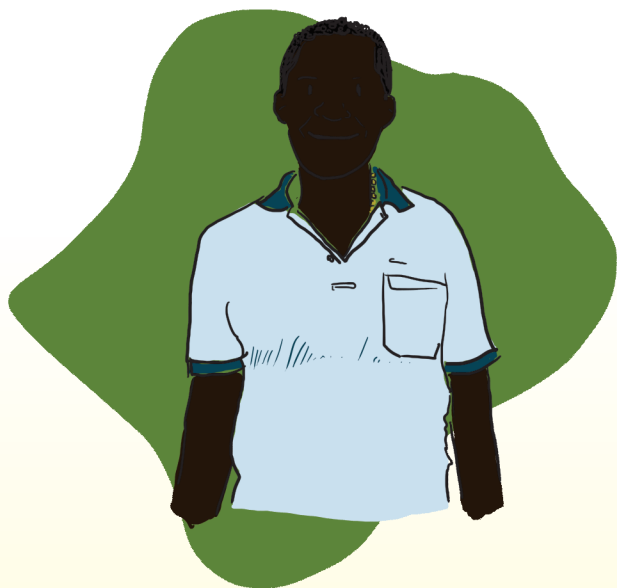
O umbú, fruta do umbuzeiro, é comum na comunidade Contente. Ele é usado na alimentação em forma de umbuzada e *in natura*.



**Vv**

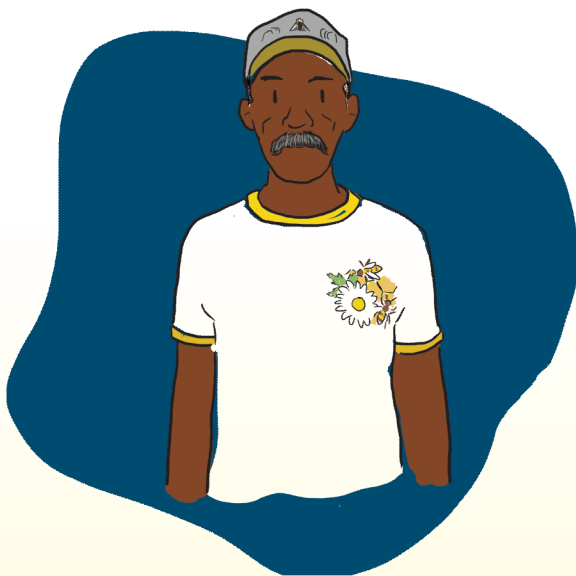
**VACA**

A vaca é um animal criado por alguns moradores para a extração do leite e da carne.



# X x XICÃO

Xicão, filho de seu Mariano, é um morador da comunidade e atualmente o presidente da Associação de moradores.



# Zz

# ZÉ LUIS

José Luiz, conhecido por todos, é um apicultor que nasceu na comunidade e nutre por ela um forte sentimento de pertencimento e orgulho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de atividades elaboradas e sugeridas nesta cartilha tem a intenção única de enriquecer o ambiente da sala de aula, dando aos (às) professores (as) alternativas de trabalhar com o cotidiano da comunidade que circunda a escola como o principal elemento enriquecedor dos conhecimentos pedagógicos, princípio fundamental da educação escolar quilombola.

Esperamos que este material seja bem aproveitado, que seja também criticado, para que assim possa vir a ser reelaborado de modo a atender mais prontamente as necessidades que brotam do dia a dia da sala de aula. De qualquer modo, sabemos que ele servirá de inspiração para voltarmos o olhar de modo mais cuidadoso para a necessidade de um trabalho contextualizado na educação escolar quilombola.





## REFERÊNCIAS

BEZERRA CARRIL, Lourdes de Fátima. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, 2017

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : história, geografia. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 166p

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica.** Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>, acesso em 20 de março de 2018.

FIABANI, Adelmir. As diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola: a necessária ruptura de paradigmas tradicionais. **identidade!**, v. 18, n. 3, p. 345-356, 2013.

ROSA, Raoni da. Educação e (Re)construção Identitária de Jovens Quilombolas, *In*: SOUZA, Edileuza Penha; NUNES, Georgina Helena Lima; MELO, Willivane Ferreira de. **Memória, Territorialidade e Experiências de Educação Escolar Quilombola.** Pelotas: UFPEL, 2016.

PPGFPP|  
UPE

UPE  
UNIVERSIDADE  
DE PERNAMBUCO

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
CAMPUS PETROLINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

## A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE E LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA

*Francisca das Chagas da Silva Alves\**  
*Maria Jorge dos Santos Leite\*\**

### RESUMO

Este artigo analisa a temática da História e Cultura Afro-Brasileira presente em livros didáticos utilizados pelas escolas públicas do estado de Pernambuco. Nesse sentido, foram analisados dois livros, um de Língua Portuguesa/Literatura e outro de Arte, por estas serem disciplinas nas quais a Lei n.º 10.639/2003 recomenda que sejam trabalhados os conteúdos da temática em estudo. Utilizou-se a metodologia das pesquisas quantitativa e qualitativa na análise textual e iconográfica, com a finalidade de identificar presença, ou omissão, da referida temática e/ou possíveis estereótipos e preconceitos étnico-raciais. O estudo observou que os livros editados a partir de 2003 ainda são ineficientes para o cumprimento da lei. Eles trazem poucos elementos da temática negra e ainda associam o termo “negro” a situações negativas. A análise concluiu que, para haver êxito na aplicabilidade do dispositivo legal, é necessário melhorar a qualidade dos livros didáticos, associá-los a outros recursos pedagógicos e promover uma formação de qualidade para os professores.

**Palavras-chave:** História e cultura afro-brasileira. Livro didático. Língua Portuguesa/Literatura. Arte.

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE). Professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), nível mestrado, modalidade profissional, Universidade de Pernambuco (UPE). ORCID: 0000-0001-5655-1184. Correio eletrônico: maria.leite@upe.br

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI), nível mestrado, modalidade profissional, Universidade de Pernambuco (UPE). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal do Piauí (IFPI). ORCID: 0000-0002-4245-1884. Correio eletrônico: francisca\_alves03@hotmail.com



## THE HISTORY AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN THE TEACHING BOOKS OF ART AND PORTUGUESE LANGUAGE/LITERATURE

### ABSTRACT

*This article analyzes Afro-Brazilian History and Culture themes present in books used by public schools in the State of Pernambuco. In this sense, two books were analyzed, one in Portuguese Language / Literature and another in Art, because these are disciplines in which Law 10.639 / 03 recommends that subject under study contents should be worked out. Quantitative and qualitative research methodology was used in textual and iconographic analysis, with the purpose to identifying the presence or omission of aforementioned thematic and / or possible ethnic-racial stereotypes and prejudices. The study noted that books published since 2003 are still ineffective in compliance with the Law. They offer few elements of black culture and still associate the term “black” with negative situations. The research concluded that in order to be successful in legal provisions applicability, it is necessary to improve textbooks quality, associate them with other teaching resources, and to promote quality teacher training.*

**Keywords:** *Afro-Brazilian history and culture. Didactic book. Portuguese Language/Literature. Art.*

## HISTORIA Y CULTURA AFROBRASILEÑA EN LIBROS DIDÁCTICOS DE ARTE Y LENGUA PORTUGUESA/LITERATURA

### RESUMEN

*Este artículo hace un análisis temático de la Historia y Cultura Afro-Brasileña presentes en libros didácticos utilizados en las escuelas públicas del Estado de Pernambuco. Con esta meta se analizaron dos libros, uno de Lengua Portuguesa / Literatura y otro de Arte, pues estas son las disciplinas que la Ley n ° 10.639 / 03 recomienda que el tema del contenido sea trabajado. Se utilizó la metodología de las investigaciones cuantitativa y cualitativa en el análisis textual e iconográfico, con la finalidad de identificar presencia, u omisión, de la referida temática y / o posibles estereotipos y prejuicios étnico-raciales. El estudio observó que los libros editados a partir del 2003, todavía son ineficaces para el cumplimiento de la Ley. Traen pocos elementos de la temática negra y aún asocian el término “negro” a situaciones negativas. Concluyó que para tener éxito en la aplicabilidad del dispositivo legal, es necesario mejorar la calidad de los libros didácticos, asociarlos a otros recursos pedagógicos, y promover una formación de calidad para los profesores.*

**Palabras clave:** *Historia y cultura afro-brasileña. Libro didáctico. Lengua Portuguesa/Literatura. Arte.*

## 1 INTRODUÇÃO

A Lei n.º 10.639/2003 modificou a Lei n.º 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”. De acordo com esse dispositivo, os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Essa legislação é resultante de longos anos de luta do movimento negro brasileiro e representa um avanço significativo na luta pela desconstrução social do preconceito e racismo dos quais são vítimas os negros afro-brasileiros. Representa, ainda, um avanço na luta por uma educação igualitária e inclusiva, ao estabelecer o seguinte:

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 1).

No entanto, para a efetivação dessa legislação, é necessária, além de uma abordagem da temática afro-brasileira na formação inicial dos professores, a existência de “ferramentas” que instrumentalizem mestres e alunos na realização de uma discussão profícua acerca do tema. Neste sentido, muitos recursos didático-pedagógicos podem ser utilizados: livros didáticos e paradidáticos, vídeos, áudios, imagens, textos e outros. Dentre estes, o livro didático exerce um papel relevante por ser um dos instrumentos mais utilizados no ambiente escolar, sendo ainda o mais acessível ao aluno. No entanto, sabe-se que o livro não é um recurso neutro; ao contrário, trata-se de um instrumento didático eivado de significados, concepções e ideologias, via de regra, pertencentes à classe social hegemônica.

As formas de pensamento contidas nos livros, através de textos ou imagens, geralmente exaltam os elementos da cultura dominante em detrimento de outros itens relativos à cultura dos dominados. Os livros didáticos, quando não são omissos em relação à história e cultura afro-brasileira, trazem visões carregadas de estereótipos e preconceitos acerca dos povos negros. Os livros didáticos de História editados posteriormente à promulgação da Lei n.º 10.639/2003 já trazem inclusos capítulos abordando a temática negra, o que nem sempre acontece em outras disciplinas, como Língua Portuguesa/Literatura e Educação Artística - esta aparece nos currículos escolares como “Arte”.

A análise dos livros didáticos tem sido uma preocupação constante para muitos pesquisadores. O que se põe em questão não é o uso em si desse material, pois, em alguns casos, este pode ser, se não o único, o mais acessível instrumento de ensino que os professores dispõem. O grande problema tem sido a aceitação e o uso passivos desse instrumento, sem questionamentos e reflexões, e, principalmente, sem contraposição às concepções dos autores e editoras. Na maioria das vezes, o uso do livro didático pelos educadores consiste na reprodução completa

de suas unidades, levando em consideração apenas as concepções contidas nesse instrumento, sem fazer contraponto às visões que os atores sociais, especialmente negros, indígenas, mulheres e outras categorias, têm de si próprios.

O propósito deste trabalho é colaborar com o debate sobre o papel do livro didático na escola, destacando sua participação na efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira preconizado na Lei n.º 10.639/2003 e buscando construir uma visão crítica, reflexiva e questionadora em relação aos conceitos, concepções e ideologias contidos nesses instrumentos.

A problemática que norteia o presente trabalho parte do seguinte questionamento: como é feita a abordagem da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos livros didáticos adotados para o ensino médio nas escolas públicas brasileiras? Para responder a essa questão, foram analisados os seguintes livros:

- a) Língua Portuguesa/Literatura, 3.º ano do ensino médio - título: *Contexto, interlocução e sentido*, autoria: Maria Luiza M. Abaurre e outras, editora: Moderna, ano de publicação: 2008;
- b) Arte, 1.º ano do ensino médio - título: *Por toda parte* (volume único), autoria: Solange dos Santos Utuari Ferrari e outros, editora: FTD, ano de publicação: 2013.

A escolha dos livros levou em consideração o fato de a Lei n.º 10.639/2003 recomendar que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003). Nessa perspectiva, espera-se que os livros dessas disciplinas, editados após a promulgação da lei, tenham os seus conteúdos adaptados ao cumprimento desse dispositivo legal.

A partir de 2003, foi acrescentado à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) o conteúdo da Lei n.º 10.639/2003<sup>1</sup>, que torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Esta lei, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), objetiva promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico-racial na educação brasileira a partir do enfrentamento estratégico de culturas e práticas discriminatórias e racistas institucionalizadas presentes no cotidiano das escolas e nos sistemas de ensino que excluem e penalizam crianças, jovens e adultos negros e comprometem a garantia do direito à educação de qualidade para todos (LEITE, 2016).

O presente artigo estrutura-se da seguinte forma: a primeira parte é composta por uma discussão teórica acerca do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, seguida da análise dos livros de Língua Portuguesa/Literatura e Arte, finalizando com as considerações finais das autoras sobre a temática.

## 2 DISCUTINDO O LIVRO DIDÁTICO E A EDUCAÇÃO AFRO-BRASILEIRA

No ambiente escolar, o livro didático ocupa um espaço considerável, seja através de consultas feitas pelo professor durante o planejamento de suas aulas,

<sup>1</sup> Em março de 2008, a LDB foi novamente alterada, desta vez através da Lei n.º 11.645/2008. Desse modo, tornou obrigatório o ensino da cultura indígena.

seja pelo uso cotidiano dos alunos na resolução de atividades e orientação de sua aprendizagem. Trata-se de um material atraente por possuir a característica de proporcionar a praticidade ao trabalho do professor, embora, às vezes, essa praticidade torne a atividade pedagógica acrítica e alienante. É importante que a escola e os professores tomem consciência desse papel duplo do livro didático para posicionar-se em relação ao tipo de educação que desejam construir.

De acordo com Circe Bittencourt (1993), é na escola que os livros didáticos são lidos, interpretados e discutidos. Entretanto, esta instituição é contraditória e abriga, no seu interior, o conflito e a dominação. Se, por um lado, a escola pode ser encarada como espaço de reprodução e transmissão de ideologias dominantes, por outro também produz conhecimento e comporta oposição e resistência aos projetos hegemônicos. Assim, o papel da escola em relação ao uso do livro didático não é necessariamente passivo e reprodutivista (na perspectiva bourdieuniana). Por mais que esse instrumento (o livro) seja ideológico, entende-se que há possibilidades de se lançar sobre ele um olhar crítico e transformador.

Entretanto, não é tão simples oferecer esse contraponto. Além de os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda serem permeados por concepções positivistas que valorizam os fatos, os heróis e a história dos vencedores, muitas pesquisas demonstram outras dificuldades que cotidianamente se impõem aos alunos e professores.

Para as crianças empobrecidas, esse livro ainda é, talvez, o único recurso de leitura na sua casa, onde não se compram jornais e revistas. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas de aula repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supra as suas dificuldades pedagógicas. Por outro lado, em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode ser um veículo de expansão de estereótipos não percebidos pelo professor. O livro didático, de um modo geral, omite ou apresenta de uma maneira simplificada e falsificada o cotidiano, as experiências e o processo histórico-cultural de diversos segmentos sociais, tais como a mulher, o branco, o negro, os indígenas e os trabalhadores, entre outros. (MUNANGA, 2005, p. 23).

Afirmou-se acima que o problema não é o uso do livro didático, mas a ausência de uma visão crítica sobre seu conteúdo. Na concepção de Munanga (2005), são as condições precárias às quais alunos e professores estão submetidos que os impossibilitam de enxergar a ideologia presente nos livros, fazendo com que os estereótipos ou passem despercebidos ou sejam reproduzidos de maneira inconsciente. Todavia, se a escola é, ao mesmo tempo, espaço de dominação e conflito, como afirma Bittencourt (1993), é do conflito que surgirão as oportunidades de se contrapor às situações de dominação e de superar a desigualdade na educação.

Diante da problemática da desigualdade que envolve a educação brasileira, a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 foi bastante oportuna para gerar conflitos, estabelecer um acirrado debate e possibilitar a busca por soluções para o problema. Já que o teor da lei é a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas do ensino básico, o debate precisa centrar-se no afastamento das dificuldades à implementação da lei e na procura por caminhos possí-

veis para sua efetivação. Acredita-se que um desses caminhos seja a análise crítica dos livros didáticos, visando ao seu aperfeiçoamento através da retirada de qualquer expressão preconceituosa ou imagem estereotipada do povo negro e da colocação dos conteúdos necessários ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

### 3 ANALISANDO O LIVRO DIDÁTICO

Para a realização deste trabalho, foram analisados dois livros, um de Língua Portuguesa/Literatura - *Contexto, interlocução e sentido (3.º ano)*, e outro de Arte - *Arte em interação (volume único)* -, adotados para as turmas de ensino médio nas escolas públicas da Rede Estadual de Pernambuco. A análise voltou-se para a averiguação da existência das temáticas relativas à história e cultura afro-brasileira e a forma como a negritude é abordada na obra, concentrando-se na valorização positiva ou negativa do povo e cultura negros.

A primeira análise refere-se ao livro de Língua Portuguesa/Literatura - *Contexto, interlocução e sentido (3.º ano)*. A obra segue uma estrutura organizativa semelhante à de todos os livros didáticos, inclusive os anteriores à edição da Lei n.º 10.639/2003. Divide-se em 5 unidades didáticas, contendo ao todo 15 capítulos. As duas primeiras unidades dedicam-se ao estudo das seguintes escolas literárias: Pré-Modernismo, Modernismo, Pós-Modernismo; as três últimas, por sua vez, são dedicadas às normas gramaticais.

Considerando que a edição da obra é de 2008, 5 anos após a vigência da lei que recomenda ensinar os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003), esperava-se que pelo menos uma unidade completa da obra fosse dedicada às temáticas afro-brasileiras. No entanto, constatou-se que não há nenhuma unidade, nem mesmo capítulo completo, que aborde essas questões.

Somente na unidade 2, ao final do capítulo 8, há uma seção especial intitulada “A narrativa africana de língua portuguesa”. O texto introdutório dessa seção reconhece a importância das narrativas orais (contos, mitos, lendas) para os povos africanos, enfatizando que, à medida que as ex-colônias portuguesas conquistavam suas independências, surgia a necessidade de criar textos literários que narrassem as novas nações. Nesse sentido, são apresentados alguns textos retirados das obras de autores originários dos países africanos de língua portuguesa, como o moçambicano Mia Couto, os angolanos José Luandino Vieira, Arthur Carlos Maurício Pepetela, José Eduardo Agualusa e Ondjaki.

A produção literária desses autores representa fortes elementos constitutivos da identidade africana por trazerem, além dos elementos da cultura negra, as narrativas referentes ao processo colonial. Dentre estas obras, destaca-se o romance “Nação crioula”, de Agualusa, que, através do recurso ficcional, lança um olhar abrangente sobre a questão colonial, e “Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra”, de Mia Couto, “[...] na qual o escritor revisita a presença portuguesa com um olhar que não é marcado pela repulsa ou pela revolta. Deseja saber de que modo os ‘dominadores’ foram, no fim da história, transformados pela essência africana.” (ABAURRE *et al.*, 2008, p. 257).

Sem dúvida a presença dessa seção, que trata da “narrativa africana de língua portuguesa” e apresenta alguns dos principais nomes da ficção africana em língua portuguesa, é muito importante, “[...] por revelar parte dessa produção literária, ainda bastante desconhecida dos brasileiros e, com isso, ajudar a divulgar um pouco a história de luta pela constituição de uma identidade autônoma que se faz presente nos contos e romances dos autores africanos.” (ABAURRE *et al.*, 2008, p. 247).

No entanto, a existência dessa importante seção não é suficiente para atender ao que preconiza a Lei n.º 10.639/2003, ao recomendar que a história e cultura afro-brasileira sejam um tema abordado também na área da Literatura. Assim como existe uma importante literatura que confere identidade aos povos dos países africanos, há no Brasil, atualmente, vários escritores negros, e não negros, cuja produção se volta para a construção de uma identidade positiva para o negro brasileiro. Essa produção literária é parte constitutiva daquilo que denominamos história e cultura afro-brasileira, mas raramente aparece nos livros didáticos. Na obra analisada, não encontramos textos de escritores brasileiros, como Joel Rufino dos Santos, Kabengele Munanga, Eliza Lucinda, Abdias Nascimento, Henrique Cunha Júnior e outros nomes cuja produção é referência para a história e cultura afro-brasileira.

A lacuna na temática afro-brasileira e a ausência de escritores negros brasileiros contemporâneos não foram os únicos problemas encontrados no livro didático de Língua Portuguesa/Literatura analisado. Ao longo dos capítulos, foram identificados pelos menos dois momentos em que a temática negra está relacionada a situações negativas. O segundo capítulo da primeira unidade, que trata do Modernismo em Portugal, traz, na página 58, um texto sobre a Ditadura em Portugal, com o título “Os longos negros anos da ditadura em Portugal”.

Sabe-se que as ditaduras, principalmente as mais recentes, vivenciadas tanto na América Latina como na Europa, deixaram marcas indeléveis para a posteridade: centralização, autoritarismo, censura, violência e outras mazelas. Utilizar as expressões “negro” ou “negra” para identificar momentos tão horrendos da história da humanidade só concorre para reforçar os estereótipos e preconceitos que historicamente recaíram sobre o povo negro.

Outra ocorrência negativa pode ser encontrada no capítulo 3 da segunda unidade, que trata do Modernismo brasileiro. Nas páginas 83 e 84, encontra-se o texto “Macunaíma: a redefinição do herói nacional”. Para comentar a obra de Mário de Andrade, os autores citam trechos desta: “No fundo do mato viagem nasceu Macunaíma, herói de nossa gente. Era preto retinto e filho do medo da noite... a índia Tapanhumas pariu uma criança feia. Essa criança que chamaram Macunaíma.” (ANDRADE *apud* ABAURRE *et al.*, 2008, p. 83-84).

A obra de Mário de Andrade é de 1928. Trata-se de um grande romance do modernismo brasileiro, baseado em lendas e mitos indígenas ou folclóricos, cujo valor literário é indiscutível. No entanto, há de se considerar a época em que foi escrito. Naquela primeira metade do século XX, a mentalidade intelectual brasileira estava impregnada pelas teorias racistas desenvolvidas na Europa do século XIX. Nessas teorias, a inferioridade racial do negro era tratada como uma verdade científica indiscutível, o que tornaria Macunaíma uma criança naturalmente feia por ser negra. No entanto, com o passar do tempo, diversos trabalhos antropoló-

gicos, de caráter etnográfico, afastaram-se dessa análise biológica e adentraram uma perspectiva mais filosófica, construindo uma orientação humanitária, segundo a qual as diferenças entre os grupos humanos são de natureza cultural e não biológica.

Não se trata de condenar a obra Macunaíma ao ostracismo, evitando que as novas gerações a conheçam, mas de aproveitar os discursos correntes acerca da luta antirracista, presentes principalmente no movimento negro brasileiro, para se fazer uma leitura crítica desta; infelizmente, a obra analisada não o faz.

A obra em análise contém poucas imagens, sendo estas em geral fotos de escritores e obras de arte representativas dos movimentos literários abordados. Quanto às imagens “negras”, destaca-se, na abertura da seção especial que trata da “narrativa africana de língua portuguesa”, uma foto de uma árvore denominada *baobá*, localizada no Parque Nacional de Serengeti, na Tanzânia. Essa imagem é muito significativa, por tratar-se de uma árvore símbolo das culturas africanas tradicionais. Os velhos *baobás* africanos de troncos enormes dão a impressão de serem testemunhas dos tempos imemoriais, de uma ancestralidade africana. Os mitos e o pensamento mágico-religioso *yorubá* têm, na simbologia da árvore, um de seus temas recorrentes.

Encontram-se ainda nessa seção fotos de escritores africanos e poucas imagens relativas à cultura ou ao cotidiano da população negra africana. Algumas dessas imagens merecem análise: na página 245, uma foto de 2007 retrata crianças negras africanas (quatro meninos), brincando no mar Bazaruto, em Moçambique; na página 248, uma foto de 1995 traz uma criança negra (menina) em frente às ruínas de uma construção toda crivada por balas em Kuito, região central de Angola, durante a guerra civil angolana; na página 255, uma foto de 2005 mostra uma construção de arquitetura colonial em Maputo, Moçambique, revelando a presença portuguesa na história desse país; e, ainda, na página 259, uma foto de 2010 apresenta uma vista da cidade de Lubango, em Angola, trazendo, em segundo plano, os rochedos de Tandavala. São imagens significativas para a história desses países, embora a obra seja completamente omissa em relação aos artefatos e às manifestações culturais dos povos africanos.

Quanto à cultura afro-brasileira, tão rica em seus aspectos materiais e imateriais, o livro escrito para o ensino da Língua Portuguesa/Literatura nas escolas públicas não a inclui nos conteúdos a serem ministrados na formação dos jovens brasileiros. Como a obra traz, no capítulo 8, da segunda unidade, as tendências contemporâneas e aborda o teatro brasileiro, não seria um espaço por excelência para incluir os aspectos da cultura e literatura afro-brasileiras atuais? Não é difícil responder a essa questão se tomarmos como base o pensamento da historiadora Circe Bittencourt (2001, p. 73), segundo o qual o livro didático é um instrumento ideológico e fonte de renda das editoras:

[...] o papel do livro didático na vida escolar pode ser o de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam as práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem

transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo.

Considerando o livro didático como mercadoria e instrumento de reprodução ideológica, entende-se como é difícil se efetivar, através desse instrumento, o que preconiza a Lei n.º 10.639/2003. Entretanto, apesar de todas essas limitações, o livro didático é uma ferramenta pedagógica importante que pode se transformar num instrumento eficiente de aprendizagem nas mãos de professores e alunos, desde que seja utilizado de modo crítico e adequado às necessidades de um ensino libertador.

A segunda obra a compor a análise contida neste trabalho foi o livro de Arte, ou Educação Artística, intitulado *Por toda parte*, de autoria de Solange dos Santos Utuari Ferrari e outros. Embora a obra se apresente em volume único, portanto utilizada para todas as séries do ensino médio, é bastante resumida, demonstrando a pouca importância que essa disciplina ocupa no ensino básico brasileiro. O livro não contém unidades, é dividido em seis capítulos, com temas gerais, subdivididos em temas mais específicos.

De modo geral, os capítulos desenvolvem as seguintes temáticas: no primeiro, os autores discutem o conceito de arte e resgatam sua história com ênfase no Renascimento (séculos XV-XVI); no segundo, trabalham-se as diversas linguagens artísticas, situando-as no tempo e no espaço, promovendo a interdisciplinaridade ao estabelecer diálogo entre a arte e outras linguagens, como a matemática; no terceiro capítulo, os autores abordam o processo de criação artística, destacando o trabalho de artista de diversas modalidades e gêneros: Alexandre Orion (grafite); Gabriel, o pensador, Marcelo D2 e Fernandinho Baet Box (música, *rap*); Gilberto Gil e Chico Buarque (música, MPB); Michelangelo (pintura renascentista) e debate sobre a arte enquanto forma de conhecimento. Aqui a interdisciplinaridade faz-se por meio da conexão entre Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

O capítulo 4 trabalha a materialidade (ferramentas e meios materiais) e o suporte (o material que dá sustentação à obra, como o corpo, o movimento e a voz), bem como a alquimia e as cores. A interdisciplinaridade se estabelece no diálogo entre arte, saúde, sexualidade e pluralidade cultural e meio ambiente. No quinto capítulo, são trabalhadas as formas e os conteúdos da arte, as linguagens artísticas; enquanto o sexto, e último capítulo, trata das manifestações culturais, como os festivais de música, imagens enigmáticas, a música popular brasileira e o patrimônio histórico material e imaterial.

Assim como na obra de Língua Portuguesa/Literatura, o livro de Arte analisado também não traz nenhum capítulo - nem mesmo seção, como no primeiro - dedicado às expressões culturais afro-brasileiras. No entanto, a obra não é totalmente desprovida de conteúdos relacionados à temática instituída pela Lei n.º 10.639/2003. No quarto capítulo, as páginas 182 e 183 abordam o subtema "Os sons que ecoam em nossa afrodescendência". Aqui, os autores falam de sons e instrumentos musicais de origem africana:

No Brasil temos sons que vieram com a cultura africana, representada pelas pessoas de vários povos que foram escravizadas e trazidas durante a colonização portuguesa. Esses sons, entre tantos outros



elementos culturais, incorporaram-se à sociedade que se formava, caracterizando a influência da cultura afrodescendente no Brasil. (FERRARI *et al.*, 2013, p. 182).

Em seguida, os autores afirmam que foram trazidos pelos africanos os seguintes instrumentos musicais: *afoxé, agogô, caxixi, claca, cuíca, djembe, kalimba, kora, maracá, reco-reco, xilofone, etc.* Após esse tímido reconhecimento da existência de elementos da cultura musical africana, os autores voltam-se para o processo artístico/técnico de construção desses instrumentos, sem fazer nenhuma referência à existência de uma cultura musical afro-brasileira.

O último capítulo, que trata das expressões culturais, poderia ser um espaço por excelência para abordar a cultura afro-brasileira, mas não o faz. No subtema intitulado “A música popular brasileira e as gerações de ouvintes”, os autores abordam movimentos de vanguarda, como o tropicalismo, mas não fazem referência a nenhum ritmo musical que tenha nascido das comunidades afro-americanas, como o *funk*, o *reggae* e o *hip hop*, ou aos nascidos das comunidades jamaicanas e que estão muito presentes nas comunidades negras brasileiras. Apenas uma breve referência, seguida de foto, é feita a Dorival Caymmi, cantor e compositor baiano que “[...] compôs principalmente músicas que retratam os costumes e as influências afrodescendentes.” (FERRARI *et al.*, 2013, p. 274).

Por se tratar de um livro de Arte, as imagens estão presentes em todas as páginas, embora pouco ou nada digam sobre a arte afro-brasileira. Somente no último capítulo, três imagens estão relacionadas indiretamente à questão da negritude. Na página 267, encontra-se uma imagem da tela *Retrato de mulata*, de Di Cavalcanti, na qual a mulher negra é representada como símbolo da brasilidade. Na página 271, encontra-se a obra *Os retirantes*, de Candido Portinari, a qual retrata a saga dos nordestinos fugindo da seca, da fome e da miséria provocadas pelas desigualdades sociais, que no Brasil afetam sistematicamente o povo negro, descendente de escravos. Por fim, ao abordar o tema “O patrimônio de minha cidade”, o livro traz, na página 274, uma foto de Sueli Bispo, uma “baiana do acarajé”, e seu tabuleiro contendo acarajé, cocada, vatapá, camarão, caruru (quiabo), passarinha (baço de boi), tomate e óleo de dendê, registro fotográfico datado de 2009. Na obra, essas imagens de elementos da cultura afro-brasileira não são acompanhadas por nenhum texto que faça reflexão sobre estes, estão simplesmente ali colocados.

Apesar da constatação da ineficiência dos livros didáticos – o que dificulta a aplicabilidade da Lei n.º 10.639/2003 nas escolas básicas –, sabe-se que esse instrumento é apenas um dos elementos a serem utilizados com essa finalidade. O uso de outros recursos, como filmes, documentários, músicas, jornais, revistas, aulas de campo em comunidades negras, aliados a uma formação de qualidade para os professores, constitui possíveis caminhos para a implementação da lei.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o livro didático como um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados no processo de ensino-aprendizagem, este trabalho propôs-se a analisar duas edições de livros didáticos, sendo uma de Língua Portuguesa/Literatura

e a outra de Arte, objetivando encontrar nestas obras conteúdos e imagens referentes à História e Cultura Afro-Brasileira que auxiliassem adequadamente o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003.

Este estudo conclui que, tomando como referência as obras analisadas, o livro didático brasileiro ainda é um instrumento pouco eficiente para trabalhar a temática da História e Cultura Afro-Brasileira na perspectiva pretendida pela lei em discussão. Entende-se que para o cumprimento da referida lei e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva que contemple a história e cultura de todos os povos que compõem a nação brasileira é preciso não só melhorar a qualidade de nossos livros didáticos, mas também enriquecer o ensino com a utilização de práticas e instrumentos pedagógicos diversos. Não obstante, uma boa formação inicial e continuada para os professores é condição *sine qua non* para o êxito de qualquer transformação que possa ser operada na área da educação.

Não se buscou aqui analisar a postura desempenhada pelos professores perante o livro didático, nem o papel desses profissionais na aplicabilidade da lei na escola. Porém, ressalta-se que diversos trabalhos realizados sobre a temática destacam, entre as dificuldades para a implementação do dispositivo legal, o despreparo dos professores ocasionado por uma lacuna na formação docente. A historiadora Hebe Maria Mattos (2003) destaca a negligência com que é tratada a História da África na universidade, o que ocasiona uma deficiência na formação para o magistério e dificulta a construção do processo de politização capaz de romper com o eurocentrismo ainda predominante no ensino de História.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luíza M. *et al.* *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Moderna, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.
- BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 193-221, set. 1992/ago. 1993.
- BOURDIEU Pierre; Jean-Claude PASSERON, *A reprodução: elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. *D.O.U.*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- FERRARI, Solange dos Santos Utuari. *Por toda parte*. São Paulo: FTD, 2013.
- LEITE, Maria Jorge dos Santos. *Movimento social quilombola: processos educativos*. Curitiba: Appris, 2016.
- MUNANGA Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2005.



V ENCONTRO INTERNACIONAL DE LITERATURAS, HISTÓRIAS  
E CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS E AFRICANAS

I Encontro Internacional de Culturas Afrodescendentes e  
Indígenas da América Latina e Caribe

## **COMUNIDADE QUILOMBOLA CONTENTE: TRAÇOS DA MEMÓRIA**

Francisca das Chagas da Silva Alves\*

Maria Jorge dos Santos Leite\*

As comunidades quilombolas caracterizam-se por possuírem sua história pautada na fuga dos maus-tratos lançados pelos senhores. Os quilombos são espaços que serviam como refúgio dos escravos fugidios. No estado do Piauí, atualmente, existem 88 comunidades certificadas. Destas, 06 estão localizadas no município de Paulistana, dentre elas a Comunidade Contente. Este trabalho objetiva conhecer a história da comunidade Contente, através da análise dos relatos mnemônicos de seus habitantes. O método utilizado foi o da pesquisa etnográfica, a partir da observação participante e análise qualitativa de entrevistas realizadas com lideranças da comunidade. Conforme as narrativas dos entrevistados, o surgimento da comunidade deu-se através da doação de terras a um escravo chamado Elias. Este, ao receber a terra do seu senhor, casou-se com uma índia e foram morar no local. Uma casa foi construída à sombra de um umbuzeiro. Quanto ao nome da comunidade, relata-se que foi dado pelo próprio Elias que, ao ganhar a terra a denominou Contente, expressando, assim, seu sentimento. Atualmente a comunidade possui 166 habitantes distribuídos por 47 famílias. A subsistência dos moradores são agricultura e pecuária. As principais manifestações culturais são as festas

---

\*ALVES, Francisca das Chagas da Silva, estudante do Programa de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – UPE, Petrolina-PE; francisca\_alves03@hotmail.com

\* LEITE, Maria Jorge dos Santos, professora Doutora do Programa de Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – UPE, Petrolina-PE; mariajorge.santosleite@yahoo.com.br

religiosas, como a de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, celebrada no mês de Junho. Trata-se de uma festa que vem sendo perpetuada ao longo da sua história. Após realização da pesquisa em Contente, concluiu-se que as fontes históricas escritas sobre a comunidade são escassas, existindo apenas o relatório sócio antropológico da comunidade. Não obstante, a oralidade revela que essa comunidade possui uma rica memória relacionada ao passado de homens e mulheres negros que hoje reivindicam uma identidade quilombola, por reconhecerem-se como descendentes dos negros africanos escravizados.

## **Introdução**

O Brasil contava, no ano de 2017, de acordo com o relatório da Fundação Cultural Palmares, com 2.958 comunidades certificadas. Destas, 88 estão situadas no Estado do Piauí. Na região de Paulistana Piauí, encontram-se 6 comunidades remanescentes de quilombo sendo estas: Angical, Barro Vermelho, Chupeiro, São Martins, Contente e Sombrio. Além destas, todos os municípios dos arredores ou que fazem limites com Paulistana, possuem comunidades quilombolas. A exemplo do município de Acauã que conta com 2 comunidades (Tanque de Cima e Escondido), O município de Betânia possui três comunidades (Silvino, Laranja e Baixão). O município de Conceição de Canindé, com duas comunidades (Carreira da Vaca e Fazenda Nova); Curral Novo com duas comunidades (Carapa e Caetitu); Jacobina (Campo Alegre, Chapada e Maria); Queimada Nova (Tapuio, Sumidouro, Pitombeira, Baixa da Onça, Volta do Riacho e Veredão). (Fundação Cultural Palmares, Portaria N° 187/2017).

A comunidade quilombola Contente é uma das muitas existentes no Estado do Piauí com uma população que se reconhece quilombola. Faz parte do município de Paulistana, estando localizada a 30 km da sede deste município. Para se ter acesso à comunidade o tráfego é por estradas asfaltadas. Embora possuam asfalto, nota-se ruído pela quantidade de buracos. O transporte é feito, pelos moradores através de motocicletas, e “por carros de aluguel improvisados chamados “paus de arara”.

De acordo com um levantamento realizado pelo INCRA em 2014, sua população é de 166 moradores, em sua maioria com relações de algum grau de parentesco. A população de Paulistana apresenta-se como predominantemente negra. Apresentam um dado interessante, quase que a totalidade dos habitantes é de religião católica.

A comunidade possui poucos registros escritos de sua história, limitando-se ao relatório sócio antropológico do INCRA. O fato, porém, da quase inexistência de registros

escritos, não significa dizer que a comunidade não guarda sua história. Os registros mnemônicos dão conta desta necessidade, pois existe uma memória coletiva acentuada. Desta forma, a história da comunidade é contada através da narrativa oral. (SANTOS & LIMA, 2013) destacam a importância da história oral quando se pesquisa as comunidades quilombolas. De acordo com os autores,

O testemunho oral dos moradores aliado à documentação disponível nos laudos antropológicos permitem uma análise sistemática do surgimento dessas comunidades. O uso da história oral como metodologia reveladora da memória quilombola torna-se fundamental e legítima, uma vez que parte desses grupos de não letrados quase não deixou registro escrito e a tradição oral revela o lugar privilegiado para o conhecimento das trajetórias desses grupos sociais (SANTOS & LIMA, 2013, p.2).

O momento de escuta dos agentes são enriquecedores por se constituírem a oportunidade de sentirem-se valorizados. São vozes que outrora foram silenciadas, com seus valores e culturas postos em julgamentos e que, em suas narrativas, sentem-se como protagonistas. Uma outra relevância do registro mnemônico, consta da necessidade de se desfazer a ideia de que apenas os escritos oficiais são válidos. Observando a perspectiva da história oral, (FRANÇOIS 1998) observa na emancipadora, pois marca uma ruptura com a história acadêmica institucional.

A história oral seria inovadora, primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciados e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da vida cotidiana), à história local enraizada. (FRANÇOIS, 1998, p. 04)

Foi neste processo de escuta que se construiu paulatinamente a história da comunidade. Em um estudo etnográfico realizado através de visitas periódicas à comunidade em momentos festivos, nas reuniões de associação dos moradores, aos locais históricos da comunidade foi possível abstrair de suas narrativas, que expressam sentimentos de vida de um povo, elementos enriquecedores da sua própria história.

### **Quilombo Contente: traços históricos, reconhecimento e construção da comunidade**

Segundo narrativas dos moradores, a comunidade Contente foi fundada por um homem de nome Elias, um escravo que vivia na senzala dos coronéis da região onde a

comunidade está atualmente localizada. Narra a história que, certa vez, Elias, juntamente com um grupo de escravos, estavam a cavalgar pelas matas quando ouviram os cães latindo. Imaginaram ser uma “caça”, metonimicamente se refere ao ato de caçar animais silvestres, prática comum entre moradores daquela época e imediatamente se dirigiram até o local. Entretanto, ao chegarem, se deparam com uma índia. Resolveram então pegá-la e trazer para a fazenda.

Descrevem-na como uma “uma moça branca dos cabelos grandes, quando ela sentava pisava encima dos cabelos”. O escravo ficou fascinado pela jovem e pediu-lhe a mão em casamento. Tendo ela aceitado o pedido, Elias foi pedir ao coronel um pedaço de terra para morar com a jovem com quem pretendia casar-se.

Do pedaço de terra doado ao escravo, originou-se a comunidade de Contente. O nome faz relação à emoção de Elias naquele momento. Ficou contente por ter recebido esta terra para morar. Era um matagal àquela época e foi ao pé de um juazeiro, árvore comum da região, que Elias construiu sua morada.

Um dos moradores mais antigos da comunidade, o senhor Mariano, falecido em 2016 aos 97 anos, era neto de Elias. Mariano foi um dos principais propagadores da história do quilombo. Atualmente, os netos e vizinhos do seu Mariano conhecem e recontam as histórias da comunidade.

Alguns pontos da narrativa chamam a atenção. Um deles é a relação do escravo Elias com o senhor que parece ser de pouca subordinação e sofrimento e a forma como se construiu o quilombo. Diferentemente do processo comum de formação dos quilombos, quase sempre através de fugas, o caso da formação Contente não ocorreu a partir do conflito, ou da fuga, mas de uma doação feita pelo próprio escravizador. Diante desta constatação algumas questões se impõem: O que levaria um proprietário de escravos a fazer doação de um pedaço de terra a seu ex-escravo? Teria o proprietário uma dívida de gratidão com Elias?

Dado que os fatos históricos foram colhidos através da história oral, alguns elementos não são de conhecimento dos moradores. Estes que respondem às indagações são exemplo disso. Ainda em observância à narrativa, não se tem uma precisão de qual período ocorreram os fatos, o que nos custa determinar quanto tempo se tem desde a doação da terra a Elias até os dias atuais.

Ademais, cabe ressaltar ainda que, outra parte dos escravos buscaram a garantia de um pedaço de terra para ali constituir suas famílias e iniciar uma nova vida. Lima afirma que, no Piauí destacaram-se como predominante dois procedimentos para se obterem as terras,

No caso dos escravizados, destacam-se como predominantes, na ordem: (1) a doação, por parte de membros da família senhorial, de uma pequena área, no geral na parte menos fértil, para um negro ou um casal, após anos de labuta destes nas propriedades; (2) a fuga do domínio senhorial, em regra, de um negro que passou a ocupar uma determinada área, pequena, isolada e de difícil acesso, onde, posteriormente, passou a constituir família. Considerando-se as características das áreas nos dois processos, ressalte-se que uma diferença é a relativa ausência de isolamento e dificuldade de acesso nos casos de doações. Salvo engano, tal procedimento resulta de uma estratégia dos doadores para manter disponível e próximo a força de trabalho (LIMA, 2015, p.7).

As “doações” de terras feitas aos escravos, como ressalta o autor, não fogem da intencionalidade dos senhores em manterem um canal de boas relações com eles. Vale ressaltar que a relação de submissão do contexto de escravidão, que fazia dos negros meros objetos manipulados pelos que lhes escravizavam, levam-nos a acreditar que ao receberem qualquer bem, como terras e outros, não o viam como um direito, mas sim como um favor que ainda devia ser recompensado.

Na reflexão sobre o processo de escravidão no estado do Piauí, (SILVA ,2015) faz esta discussão, focando-se ao tratamento que fora dado aos negros neste período. Destaca a visão do historiador Odilon Nunes, que defende um sistema escravista brando dentro do Estado do Piauí. Ele não nega os horrores da escravidão, porém, afirma que no solo piauiense “o negro tinha vida de folgazão, especialmente os das Fazendas Nacionais”.

Suas argumentações entram em discordância com a do Padre Chaves que apresenta a divisão escravista em duas fases, sendo que,

[...] uma primeira em que imperou com certa ênfase o regime de ferro e fogo, com os castigos mais violentos e cruéis, com o abandono dos doentes e dos velhos, A segunda fase, para o clérigo, foi menos árdua e violenta, com tratamento mais cuidadoso aos escravizados. (SILVA, 2015, p. 20)

Quanto a historiografia da escravidão na capital do Piauí- Teresina-, (LIMA, 2005) evidencia a pouca quantidade de fontes que tragam a história da presença escrava.

Apesar disso, os relatos que traz são de uma rica natureza, pois retratam detalhes de como era o dia a dia dos escravos em períodos de construção da cidade. A mão de obra destes indivíduos foram utilizadas na construção da capital.

(SILVA, 2015) fazendo uma análise dialógica entre os autores que defendem uma “escravidão branda” no Piauí e aqueles que trazem uma perspectiva contrária a esta visão, o autor coloca a expressão “do céu ao inferno” como inerente à historiografia sobre o tema escravidão negra no estado.

Foi neste processo escravista denso que as comunidades se constituíram. Em relação à história de Contente, o que se tem atualmente é a sua luta como comunidade quilombola que ainda é recente. Até 2007, a comunidade não possuía associação de moradores e eram associados à Comunidade Barro Vermelho, que faz limite com Contente. Entretanto, observou-se que havia um sentimento de desentendimentos entre as duas comunidades. Como narra uma das lideranças quilombolas: “Tudo o que vinha para Barro Vermelho, nós não tocávamos. Contente ficava sempre de fora. Na época dessa energia elétrica mesmo, eu era presidente da Associação do Barro Vermelho e foi lutar pra trazermos pra cá para Contente”(XAVIER, 2017)<sup>1</sup>.

Outra dificuldade narrada diz respeito a questão da identidade. Os moradores de Contente se reconhecem como quilombolas, entretanto os de Barro Vermelho apenas um pequenos percentual assumiam esta identidade. Observa-se nitidamente este fato na narrativa da moradora ao relatar que quando receberam a Coordenação das Comunidades Quilombolas do Piauí para iniciar o processo de reconhecimento e certificação das duas comunidades Contente e Barro Vermelho para o processo de formação de uma associação quilombola os moradores de Barro Vermelho não aceitaram.

Após este fato da não aceitação pela outra comunidade, ocorre o desmembramento de Contente passa a formar sua própria associação de moradores no ano de 2007. Faz-se necessário a compreensão de como ocorre o processo de reconhecimento de uma comunidade como quilombola. É um processo resultante de etapas que se fazem essenciais para se assegure àquela comunidade o título de quilombo. O reconhecimento de uma comunidade quilombola, de acordo com (SANTOS &LIMA, 2013) tem como primeira ação a criação de uma associação demoradores.

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida por Jucélia Xavier. Entrevista I. [mai. 2017]. Entrevistadora: Francisca das Chagas da Silva Alves. Paulistana, 2017. 2 arquivos .mp3 (40min.).



As etapas que devem ser seguidas para a identificação, ou seja, abertura dos processos de reconhecimento enquanto comunidade quilombola, são: criar uma associação comunitária em sua comunidade, registrar em cartório, encaminhar para a Fundação Cultural dos Palmares (FCP) um documento em que se autodefinem como remanescentes de escravizados e pedir o seu cadastramento para solicitar a regularização fundiária de suas terras (cf. BRASIL, 2007). Logo após a publicação no Diário Oficial da União e no Diário Oficial do Estado, a FCP encaminha a solicitação de regularização para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), órgão responsável pela delimitação e titulação das terras. Para que o mesmo inicie os trabalhos nas comunidades, elas devem apresentar a certidão de registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos, emitida pela FCP (BRASIL, 2009). (SANTOS & LIMA 2013, p. 4).

Observa-se que o passo seguinte é a expedição da Fundação Cultural Palmares da certidão para a comunidade. No caso específico da comunidade Contente, em 2010 a Fundação Cultural Palmares<sup>2</sup> expediu à comunidade Contente sua certidão - IBGE nº 2207801. Ainda analisando as etapas, observa-se que após a divulgação no diário oficial, os trabalhos passam a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária (INCRA). É este órgão que, a partir dessa certificação, inicia o processo de Relatório Técnico de Identificação e Delimitação –RTID.

É o resultado dos trabalhos realizados para identificar e delimitar o território quilombola reivindicado pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. O RTID aborda informações cartográficas, fundiárias, agrônômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas e antropológicas, obtidas em campo e junto a instituições públicas e privadas, sendo composto pelas seguintes peças: relatório antropológico; planta e memorial descritivo do perímetro do território, bem como mapeamento e indicação das áreas e ocupações lindeiras de todo o entorno da área; cadastramento das famílias quilombolas; levantamento fundiário com levantamento de documentos e de dados dos imóveis inseridos no perímetro do território quilombola reivindicado, assim como de seus proprietários ou posseiros; relatório agroambiental do território proposto, com o levantamento de suas características e possibilidades; detalhamento da situação fundiária e de sobreposição de outros interesses estatais no território pleiteado; pareceres conclusivos das áreas técnica e jurídica. (INCRA, 2017, p. 12)

Trazendo para o caso específico da comunidade Contente, não buscou-se uma pesquisa documental junto ao órgão competente, INCRA, acerca de investigar em qual situação se encontra o processo de titulação da comunidade, entretanto, a partir de

---

<sup>2</sup> A Fundação Cultural Palmares trata-se de uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem por finalidade a promoção e preservação da cultura afro-brasileira, foi criada em 1988.

conversa com as lideranças da comunidade, detectou-se que a etapa atual deste processo de reconhecimento e elaboração do RTID está em fase de elaboração para parecer jurídico e posterior avaliação. Vale ressaltar que o processo de titulação de uma comunidade quilombola é moroso, tornando-se, por consequência, raro. No Estado do Piauí, são certificadas 88 comunidades, sendo que destas, apenas 05 são tituladas.

A Comunidade Contente, quase não possui atualmente artefatos materiais dos seus antepassados. Segundo relatos isto se dá em decorrência destes materiais terem sido levados por pesquisadores que por ali passaram. Entretanto, há na comunidade alguns vestígios históricos da escravidão como ruínas da fazenda, troncos e materiais que eram utilizados no processo escravista.

Perto de Contente tem uma casa onde era os “cativeiros”, fomos atrás, nesta época que nós fomos atrás lá era mata fechada. Conseguimos um monte de coisa ainda, aí os pesquisadores que vinham de Teresina, que vinham de Brasília, nós não sabíamos de nada levaram tudo. Hoje o que nós temos aqui é umas fechaduras velhas de porta da antiguidade e um pilão velho que nós colocamos na casa do seu Mariano com muita luta. Quando nós chegamos lá na casa achamos várias coisas. Tinha Caritó, tinha prensa onde eles impressavam os negros para retalhar a bunda. Aí nós fomos correr atrás da história. (XAVIER, 2017)<sup>3</sup>.

O local encontra-se em situação de abandono, pouco é visitado em decorrência do acesso. Além disso, certamente este acesso não é causa principal do abandono, mas levamos a compreender que as memórias ali revividas remetem ao sofrimento por aqueles trazidos pela escravidão aos antepassados dos moradores de Contente. Torna-se então, um lugar enternecedor.

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida por Jucélia Xavier. Entrevista I. [mai. 2017]. Entrevistadora: Francisca das Chagas da Silva Alves. Paulistana, 2017. 2 arquivos .mp3 (40min.)



Figura 1: Artefatos históricos de fechadura e louça. Fonte: Arquivo pessoal

Os artefatos apresentados na imagem foram encontrados no local onde existia a senzala. Eles foram trazidos pelos moradores e são guardados na residência de um deles. Os materiais que a comunidade guarda são poucos, segundo eles foram encontradas várias peças por pesquisadores que foram ao local e parte do que foi resgatado, encontra-se em um museu na cidade de Afrânio Pernambuco, que fica a 80 quilômetros da comunidade.

A visita ao local onde se encontra as ruínas da senzala é feita através de um trecho de cerca de 03 quilômetros, sendo que cerca de 1 quilômetro é feito a pé em decorrência das cercas de arame farpado. Este, segundo relatos dos moradores, é onde vivia Elias, o fundador de Contente. Observa-se que dentro das ruínas existentes, ainda é perceptível a existência de pedaços de telhas e pedras que eram usadas na edificação da casa. O local fora uma mata fechada, ou seja, vegetação natural. Atualmente observa-se que fora feito uma queimada, pois encontra-se pedaços de tocos de madeiras que eram parte da estrutura existente da senzala. Existem plantas como o Juazeiro que encontram-se em fase de broto. O espaço fica situado em cima de um pequeno morro em uma área do tamanho aproximado de um hectare.



Figura 2: Cruz demarcando o local onde foi celebrada a primeira missa na comunidade. Fonte: Arquivo pessoal

A religião predominante na comunidade é a católica. A cruz vista na imagem, é um ponto histórico preservado pelos moradores. Ela fica situada na área central, no terreiro da residência de um antigo morador. Esta cruz foi, segundo relatos, plantada no local logo no início da construção da comunidade. Relata-se que, por não haver igreja à época, as missas eram celebradas neste lugar. Sacramentos como batizados, casamentos eram festejados no local. Devido a isso, ela encontra-se preservada e ainda são celebradas missas no lugar.

### **Ideias Conclusivas**

A comunidade Contente possui uma história rica, embora com uma comunidade pequena, apresenta riquezas peculiares que são manifestadas em cada ação realizada em seu dia a dia: as conversas nos terreiros de casas durante as visitas à tardinha, a interação nos momentos de lazer, os festejos, as reuniões comunitárias, as convivências entre os produtores de mel, todos estes momentos retratam a sabedoria de um povo que faz questão de preservar o seu lugar, o seu povo. Entretanto, elementos apresentados pelos moradores nos levam a refletir sobre o processo de colonização ainda presente de diversos modos. A cruz encontrada é um aspecto marcante deste processo. Compreendemos que a inexistência de um registro escrito não é absurdo ou signifique que a comunidade não tenha uma história, ao contrário, ela traz nos seus processos educativo as vivas memórias

de seu povo. O registro será somente mais um elemento de colonização, se não desenvolver a função social de propagar as memórias desta comunidade.

## Referências

BRANDÃO, Tanya Maria Pires. *O escravo na formação social do Piauí: perspectiva histórica do século XVII*. Teresina: EDUFPI, 1999

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Decreto Lei n. 4.887, de 20 de novembro de 2003*. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

BRASIL. *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária*. Terra Ambiental. Relatório antropológico de caracterização Histórico Econômico Ambiental e Sociocultural: lote 28: Comunidade Quilombola Contente. Paulistana: Incra, 2014. 63 p.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *História e Diversidade cultural: desafios e possibilidades*. Cadernos Cedes. Campinas: vol. 25, nº 67, pp. 378-388, set./dez. 2005.

FRANÇOIS, Etienne. *A Fecundidade da História Oral*. in Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES FCP. *Certidões Expedidas às Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs) ATUALIZADAS ATÉ A PORTARIA Nº 187/2017, PUBLICADA NO DOU DE 12/06/2017*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2017/06/CERTID%C3%95ES-EXPEDIDAS-%C3%80S-COMUNIDADES-REMANESCENTES-DE-QUILOMBOS-12-06-2017.pdf>> Acesso em: 09 jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino. *A questão racial da escola: Desafios colocados pela implementação da Lei 10. 639 de 2003* In: CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio.

LIMA, Solimar Oliveira. *SERTÃO QUILOMBOLA: Comunidades Negras Rurais no Piauí. África Brasil: Identidades e Diásporas*, 2015.

LIMA, Solimar Oliveira. **Braço Forte**: trabalho escravo nas fazendas da nação no Piauí: 1822-1871. Passo Fundo: UPF, 2005.

MOTT, Luiz. *Piauí Colonial: população, economia e sociedade*. Teresina: APL; FUNDAC; DETRAN. 2010

NUNES, Odilon J. *Pesquisa para a história do Piauí: Lutas partidárias e a situação da província*. Teresina: FUNDAPI, 2007

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. *Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas*. Brasília, 2013.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. *Uma História de Liberdade*. In: Liberdade por um Fio: História dos Quilombos no Brasil. REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Org.) 1. Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Regularização de *TERRITÓRIO QUILOMBOLA PERGUNTAS & RESPOSTAS*. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Diretoria de Ordenamento da Estrutura Fundiária Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas - DFQ *Atualizado em 13/04/2017*

SILVA . Rodrigo Caetano. *Historiografia piauiense acerca da escravidão no Brasil (Séculos XVIII-XIX)*. Universidade Federal do Piauí, Teresina – Piauí – Brasil, março de 2015.

## APÊNDICE D

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-  
CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa que tem por tema **Educação Escolar Quilombola: vivências e experiências na Comunidade Contente**, sob responsabilidade da pesquisadora Francisca das Chagas da Silva Alves, orientada pela Professora Dra. Maria Jorge dos Santos Leite tendo por objetivo investigar como se constitui a educação na comunidade Quilombola Contente e sua influência no fomento ao reconhecimento e valorização da cultura afrodescendente local. Para realização deste trabalho usaremos o método etnográfico utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário com questões abertas, entrevistas semiestruturadas e a observação participante. Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos riscos e desconfortos, a metodologia utilizada para a coleta de dados **pode ocasionar algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual**. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são a intensificação do debate sobre a necessidade de se reorganizar uma escola onde a cultura afrodescendente se faça presente por meio do diálogo e da interação além disso garantir o desenvolvimento de novas percepções na educação local, bem como para o viés social ao favorecer a integração educação/comunidade.

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores Francisca das Chagas da Silva Alves no seguinte

endereço profissional: BR 407, S/N, Bairro Lagoa dos Canudos – CEP: 64.750-000 Cidade de Paulistana Piauí. Telefones: (86) 995294173/99932-5331. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou ainda através do e-mail comite.etica@upe.br.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador(es).

\_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura da (do) sujeito (ou responsável)

---

Assinatura da pesquisadora



## APÊNDICE E

### QUESTIONÁRIO PERFIL IDENTITÁRIO DAS LIDERANÇAS

Prezada (a) liderança, sendo aluna do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, espero contar com seu apoio para o preenchimento deste questionário. Ele tem como principal objetivo a identificação das características dos interlocutores para assim construirmos dados para a pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola: vivências e experiências na comunidade Contente. Antecipadamente agradeço a sua valiosa colaboração.

#### 1. Dados pessoais:

2. Nome que gosta de ser chamado (a): \_\_\_\_\_

Faixa etária

( ) Entre 20 a 30 anos

( ) Entre 31 a 40 anos

( ) Entre 41 a 50 anos

( ) Entre 51 a 60 anos

( ) Mais de 65 anos

#### 3. Formação acadêmica

3.1 Não alfabetizado ( )

3.2 Alfabetizado ( )

3.3 Ensino Fundamental

( ) Concluído ( ) em andamento

3.4 Ensino Médio

( ) Concluído ( ) em andamento

3.5 Graduação em \_\_\_\_\_

( ) Concluída ( ) em andamento

3.6 Especialização em \_\_\_\_\_

( ) Concluída ( ) em andamento

3.7 Mestrado em \_\_\_\_\_

Concluído  em andamento

3.8 Doutorado em \_\_\_\_\_

Concluído  em andamento

4 Você nasceu na comunidade?  sim  não

4.1 Tempo que mora na comunidade: \_\_\_\_\_

5 Função que exerce na comunidade: \_\_\_\_\_

6 Tempo de atuação: \_\_\_\_\_

Obrigada pela sua colaboração

Petrolina, \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

---

Maria Jorge dos Santos Leite  
Orientadora

---

Francisca das Chagas da Silva Alves  
Mestranda

## APÊNDICE F

### QUESTIONÁRIO PERFIL IDENTITÁRIO DO PROFESSOR

Prezado professor (a), sendo aluna do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a identificação das características dos interlocutores para assim construirmos dados para a pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola: vivências e experiências na comunidade Contente. Antecipadamente agradeço a sua valiosa colaboração.

#### 1. Dados pessoais:

Faixa etária

( ) Entre 20 a 30 anos

( ) Entre 31 a 40 anos

( ) Entre 41 a 50 anos

( ) Entre 51 a 60 anos

( ) Mais de 65 anos

#### 2. Formação acadêmica

2.1 Ensino Médio (especificar curso) \_\_\_\_\_

( ) Concluído ( ) em andamento

2.2 Graduação em \_\_\_\_\_

( ) Concluída ( ) em andamento

2.3 Especialização em \_\_\_\_\_

( ) Concluída ( ) em andamento

2.4 Mestrado em \_\_\_\_\_

( ) Concluído ( ) em andamento

2.5 Doutorado em \_\_\_\_\_

( ) Concluído ( ) em andamento

#### 3 Experiência no magistério

3.1 Professor ( ) efetivo: ( ) contratado ( ) outro Especificar:

\_\_\_\_\_

3.2 Tempo que leciona: \_\_\_\_\_ anos

3.3 Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

#### 4. Atuação na comunidade

4.1 É egresso da comunidade? ( ) sim ( ) não

Caso não seja, escreva o local onde nasceu: \_\_\_\_\_

Onde reside atualmente: \_\_\_\_\_

4.2 Tempo de atuação na escola da comunidade: \_\_\_\_\_

4.3 Nível de atuação:

( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio

4.3 Jornada de trabalho

( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas

4.4 Horário de trabalho

( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

Obrigada pela sua colaboração

Petrolina, \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

---

Maria Jorge dos Santos Leite  
Orientadora

---

Francisca das Chagas da Silva Alves  
Mestranda

## APÊNDICE G

### QUESTIONÁRIO PERFIL IDENTITÁRIO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Prezado coordenador (a), sendo aluna do Programa de Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a identificação das características dos interlocutores para assim construirmos dados para a pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola: vivências e experiências na comunidade Contente. Antecipadamente agradeço a sua valiosa colaboração.

#### 1. Dados pessoais:

Faixa etária

( ) Entre 20 a 30 anos

( ) Entre 31 a 40 anos

( ) Entre 41 a 50 anos

( ) Entre 51 a 60 anos

( ) Mais de 65 anos

#### 2. Formação acadêmica

2.1 Ensino Médio (especificar curso) \_\_\_\_\_

( ) Concluído ( ) em andamento

2.2 Graduação em \_\_\_\_\_

( ) Concluída ( ) em andamento

2.3 Especialização em \_\_\_\_\_

( ) Concluída ( ) em andamento

2.4 Mestrado em \_\_\_\_\_

( ) Concluído ( ) em andamento

2.5 Doutorado em \_\_\_\_\_

( ) Concluído ( ) em andamento

#### 3 Experiência como coordenador

3.1 ( ) efetivo: ( ) contratado ( ) outro Especificar:

---

3.2 Tempo de trabalho com a comunidade: \_\_\_\_\_ anos

Obrigada pela sua colaboração

Petrolina, \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

---

Maria Jorge dos Santos Leite  
Orientadora

---

Francisca das Chagas da Silva Alves  
Mestranda

## APÊNDICE H

### ROTEIRO A PARA ENTREVISTA COM LIDERANÇAS

Prezado (a) liderança:

Com o objetivo de construirmos dados e informações sobre vivências na comunidade Contente, solicitamos a sua contribuição, no sentido de conceder-nos uma entrevista. Ressalta-se que as informações produzidas servirão de base para a realização da nossa pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola: vivências e experiências na Comunidade Contente, com o objetivo de fazer uma análise e produzir conhecimento, bem como contribuir fomentando as discussões sobre a Educação Quilombola.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização deste estudo.

---

Francisca das Chagas da Silva Alves  
Mestranda

---

Maria Jorge dos Santos Leite  
Orientadora

#### **1. Origens da comunidade - História**

- 1.1.1- Quais são as evidências de que aqui de fato existiu escravidão?
- 1.1.2- Para você o que foi a escravidão?
- 1.1.3- Lembram o nome de algum senhor de escravo que tenha vivido na localidade?
- 1.1.4- A quem pertencia as terras que deram origem à comunidade?
- 1.1.5- Como essas terras, que eram dos senhores de escravo, tornaram-se terras de preto?
- 1.1.6- Por quem a comunidade foi fundada, quando, e porque recebeu o nome de Contente?
- 1.1.7- Como essa história chegou aos dias de hoje? Há registros escritos ou somente orais? Se há registros escritos, quais?
- 1.1.8- Além do fundador, quais outros nomes dos antepassados negros são lembrados pela comunidade? Quem foram eles?
- 1.1.9- Quais histórias do passado ainda permanecem na memória da comunidade?

#### **2- Reconhecimento da comunidade como quilombola**

- 2.1- Quando a comunidade se percebeu como quilombola e deu início ao processo de reconhecimento? O que foi, ou está sendo feito, para conseguir o reconhecimento?

2.2- Quem lidera essa luta pelo reconhecimento? Quais as principais dificuldades enfrentadas?

2.3- Quais etapas já foram vencidas nesse processo, e o que ainda falta alcançar?

2.4- Quais os principais elementos constitutivos da identidade quilombola de Contente?

2.5 – O reconhecimento como quilombola provocou alguma mudança no jeito de ser da população, visando a construção e de uma identidade afrodescendente? Por exemplo, mudança no estilo de roupas, penteados, etc..

2-5- O fato de Contente ser uma comunidade negra quilombola, sua população já sofreu preconceitos por parte da sociedade externa? Se sim, como os quilombolas reagem a esse “crime”?

### **3- A terra**

3.1- A quem pertencem as terras consideradas quilombolas?

3.2- Existem documentos cartoriais dessas terras?

3.3- Há proprietários dentro dessa área que não se identificam como quilombolas?

Se existem, qual a posição destes nesse processo?

3.3- Quando uma área territorial é titulada como quilombola, ela passa a ser de uso coletivo, e não mais individual, todos os moradores concordam com isso?

3.4- Com a titulação da terra em nome da comunidade, você acredita por podem surgir alguns conflitos internos ou externos?

### **4- Manifestações culturais e religiosas**

4.1- Quais as Igrejas e/ou religiões existem na comunidade?

4.2- Há na comunidade alguma manifestação cultural, crenças, danças, capoeira, rituais, terreiros de Candomblé ou Umbanda, ou outras práticas que sejam de origem africana? Se não, por que essa cultura foi apagada?

4.3 – Em relação ao Catolicismo, qual o lugar que ele ocupa na comunidade?

4.4- Quais são as principais manifestações catolicismo presentes, como rituais, missas, sacramentos, festas de padroeiros, promessas, romarias, etc.

4.5- Existem na comunidades pessoas com “dons especiais” como curandeiros, rezadeiras, parteiras? Quem são eles onde moram? O que fazem?

### **5- Atividades econômicas, relações sociais e Lazer**



- 5-1- Quais as atividades produtivas desenvolvidas em Contente? Essas atividades são suficientes para o sustento material da população?
- 5.2- Há dificuldade em desenvolver atividades como agricultura, pecuária, apicultura e outras? Quais?
- 5.3- Em que a titulação da terra pode melhorar as atividades econômicas?
- 5.4- Como a comunidade se relaciona com outras comunidades vizinhas e com a sede do município, a cidade de Paulistana?
- 5.5- Qual a relação da comunidade com os poderes políticos a nível municipal, estadual e federal?
- 5.5. Alguém da comunidade exerce, ou pretende exercer, algum cargo político, vereador/a, por exemplo?
- 5.6- É do conhecimento de todos que existe um conflito litigioso entre a comunidade e a empresa responsável pela ferrovia Transnordestina. Como e por que tudo começou e quais soluções já foram dadas?

## **7- Direitos**

- 7.1- O reconhecimento e a titulação da terra é um direito das comunidades garantido na Constituição Federal. Depois de conquista esse reconhecimento por quais outros direitos a comunidade vai lutar?

## **8- Educação**

- 8.1- Qual o papel da educação no fortalecimento da identidade quilombola?
- 8.2- A educação ministrada pelo escola que atende comunidade, satisfaz aos anseios da populações?
- 8.3- Quais mudanças acredita serem necessárias para melhorar a educação?
- 8.4- Você defende que a comunidade quilombola deve ter uma escola própria, como uma educação diferenciada? Como seria essa educação?

**APÊNDICE I**  
**ROTEIRO B PARA ENTREVISTA COM AS LIDERANÇAS**

Caro (a) líder (a):

Com o objetivo de construirmos dados e informações sobre vivências e experiências na educação quilombola, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder esta entrevista. Ressalta-se que as informações produzidas servirão de base para a realização da pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola: vivências e experiências na Comunidade Contente, com o objetivo de fazer uma análise e produzir conhecimento, bem como contribuir fomentando as discussões sobre a Educação Quilombola.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização deste estudo.

---

Francisca das Chagas da Silva Alves  
Mestranda

---

Maria Jorge dos Santos Leite  
Orientadora

1. Fale sobre a sua experiência com a escola que atende a comunidade.
2. Você conhece o termo educação quilombola? O que entende sobre ele?
3. Já ouviu falar da Lei 10.639 de 2003? Fale sobre ela.
4. Com que frequência a comunidade é chamada para as atividades da escola?
5. Você já foi convidado a participar de algum planejamento ou outra atividade da escola? Relate.
6. Como você avalia a participação dos pais nas decisões da escola?
7. Como você percebe a interferência da escola na identidade e cultura da Comunidade quilombola Contente?
8. Você percebe a preocupação da escola em contemplar em sua grade curricular conteúdos que estejam voltados para a vida da comunidade?
9. Você observa a comunidade ter sua história contemplada com o trabalho desenvolvido na escola? De que forma?
10. O que você sugere que seja realizado para que as vivências da comunidade seja contemplada pela escola?

**APÊNDICE J**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM AS DOCENTES**

Caro (a) Professor (a):

Com o objetivo de construirmos dados e informações sobre vivências e experiências na educação quilombola, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder-nos uma entrevista. Ressalta-se que as informações produzidas servirão de base para a realização da nossa pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola: vivências e experiências na Comunidade Contente, com o objetivo de fazer uma análise e produzir conhecimento, bem como contribuir fomentando as discussões sobre a Educação Quilombola.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização deste estudo.

---

Francisca das Chagas da Silva Alves  
Mestranda

---

Maria Jorge dos Santos Leite  
Orientadora

1. Fale sobre a sua concepção sobre a educação quilombola.
2. Na sua opinião, a escola contribui para manter a cultura e identidade da comunidade, ou seja, as suas tradições? Explique.
3. Como é realizado o planejamento curricular da escola?
4. Você percebe a preocupação da escola em contemplar em sua grade curricular conteúdos que estejam voltados para a vida da comunidade?
5. Existe, na proposta pedagógica da escola, previsão para contemplar os conteúdos locais?
6. O livro didático utilizado por você trás algum conteúdo referente a história e cultura afro?
7. Existe algum material, além do livro disponível na escola, que trate das questões raciais?
8. Como você costuma trabalhar estes conteúdos?
9. Como é a participação dos pais da comunidade Contente na escola?
10. Você conhece a Lei 10.639 de 2003?
11. Você já participou de alguma formação voltada para a implementação desta lei?

12. Diante da sua atuação como professor (a) de uma comunidade quilombola, enumere algumas atividades que você desenvolve e que considera importante para a valorização da cultura local.
13. Quais são as dificuldades encontradas por você para desenvolver as suas atividades em uma escola de comunidade quilombola?

**APÊNDICE K**  
**ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PAULISTANA**

Caro (a) Coordenador (a):

Com o objetivo de construirmos dados e informações sobre vivências e experiências na educação quilombola, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder esta entrevista. Ressalta-se que as informações produzidas servirão de base para a realização da nossa pesquisa intitulada Educação Escolar Quilombola: vivências e experiências na Comunidade Contente, com o objetivo de fazer uma análise e produzir conhecimento, bem como contribuir para o fomento das discussões sobre a Educação Quilombola.

Agradecemos desde já a sua colaboração para a realização deste estudo.

---

Francisca das Chagas da Silva Alves  
Mestranda

---

Maria Jorge dos Santos Leite  
Orientadora

1. Apresente sua concepção de Educação Quilombola.
2. Fale sobre a sua experiência com a escola quilombola pesquisada.
3. Como você considera que deve ser o desenvolvimento da educação dentro da comunidade quilombola?
4. A secretaria de educação discute com a gestão das escolas quilombolas uma ação específica/diferenciada para atender estas comunidades? Explique como é realizado.
5. Existe algum material ou equipamento pedagógico disponível na escola que trate das questões raciais elaborados regionalmente?
6. Como é orientada a organização curricular da escola quilombola? Os conteúdos são selecionados a partir de que?
7. Existe um processo de formação continuada oferecida aos professores das escolas quilombolas voltado para as peculiaridades destas comunidades? Se sim, com qual frequência?

8. De que modo você considera que o ensino da escola interfere na identidade e cultura desta comunidade?
9. Qual a sua concepção sobre a Lei 10.639/2003?
10. De que modo esta lei pode colaborar para o processo da história e cultura afro?

**CARTA DE ANUÊNCIA**  
(Elaborado de acordo com  
a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito a pesquisadora Francisca das Chagas da Silva Alves, da Universidade de Pernambuco para desenvolverem sua pesquisa intitulada **Educação Quilombola: vivências e experiências na Comunidade Contente**, sob orientação da Professora Dra. Maria Jorge dos Santos Leite.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Paulistana, 27 de 04 de 2017

Juscelia de Carvalho Xavier

Assinatura e carimbo do responsável pela comunidade

**CARTA DE ANUÊNCIA**  
(Elaborado de acordo com  
a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito a pesquisadora Francisca das Chagas da Silva Alves, da Universidade de Pernambuco para desenvolverem sua pesquisa intitulada **Educação Quilombola: vivências e experiências na Comunidade Contente**, sob orientação da Professora Dra. Maria Jorge dos Santos Leite.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Paulistana, 15 de Maio de 2018

Júlia Maria Coelho de Sousa

Assinatura e carimbo do responsável pela Secretaria de Educação do  
Município

Júlia Maria Coelho de Sousa  
Secretária Municipal de Educação  
CPF: 657.201.054-68  
Aut Portaria Nº 0069/2018



## TERMO DE CONCESSÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Concedo o uso desta Instituição à pesquisadora FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES, sob responsabilidade da pesquisadora principal FRANCISCA DAS CHAGAS DA SILVA ALVES, da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: vivências e experiências na Comunidade Contente, sob orientação da Professora Doutora Maria Jorge dos Santos Leite.

Toda equipe deverá cumprir com as determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP, garantindo esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa e que não haverá nenhuma despesa para esta Instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa. No caso do não cumprimento das garantias acima, terei a liberdade de revogar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Recife, 17 de maio de 2018

*Simone* *Simone Rodrigues Macedo*  
DIRETORA  
Portaria Nº 0057/2017  
Direção da Instituição