UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

MARTA MARTINS FERRAZ PALONI

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE SANTO ANTÔNIO DO GUAPORÉ - UMA ANÁLISE DO CONTEXTO PÓS-COLONIAL

PORTO VELHO
2020

MARTA MARTINS FERRAZ PALONI

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE SANTO ANTÔNIO DO GUAPORÉ - UMA ANÁLISE DO CONTEXTO PÓS-COLONIAL

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Acadêmico em Letras, do Departamento de Línguas Vernáculas, da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profª. Drª. Sonia Maria Gomes Sampaio

PORTO VELHO
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

P181e Paloni, Marta Martins Ferraz.

Educação quilombola da comunidade de Santo Antonio do Guaporé- uma análise do contexto pós-colonial: pesquisa bibliográfica / Marta Martins Ferraz Paloni. -- Porto Velho, RO, 2020.

133 f. : il.

Orientador(a): Prof.ª Dra. Sonia Maria Gomes Sampaio

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Quilombolas. 2.Decolonialismo. 3.Pós-Colonialismo. 4.Educação. I. Sampaio, Sonia Maria Gomes. II. Título.

CDU 82:37(811.1)

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça CRB 11/905

MARTA MARTINS FERRAZ PALONI

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DE SANTO ANTÔNIO DO GUAPORÉ: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO PÓS-COLONIAL

Esta Dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Mestrado Acadêmico em Letras, do Departamento de Línguas Vernáculas, da Universidade Federal de Rondônia, tendo sido julgada suficiente e aprovada pela Banca Examinadora abaixo assinada, em 27 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Sonia Maria Gomes Sampaio
Presidente

Rosineide Magalhães de Sousa
Membro Externo (Instituição)

Miguel Nenevé
Membro Interno

Lusinilda Carla Pinto Martins
Membro Suplente

Porto Velho, 27/07/ 2020.

Ninguém nasce odiando outra pessoa
pela cor de sua pele,
por sua origem ou, ainda, por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e, se podem aprender a odiar,
podem ser ensinadas a amar.
(Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

Ao final de mais uma luta, sinto-me uma pessoa mais forte e agraciada por Deus, que sempre me acompanha e me protege dos caminhos tortuosos da vida. Muitas são as batalhas que enfrentamos na Terra e no mundo espiritual: algumas podemos ver e sentir; outras, só com a FÉ conseguimos vencer. Diante de tudo e de todos, agradeço a Deus por me amparar nos momentos difíceis, por me dar força interior para superar as dificuldades, por mostrar os caminhos nas horas incertas e ajudar a superar-me a cada novo amanhecer.

Agradeço especialmente a meu esposo, Salvador Luiz Paloni, por me incentivar e sempre estar ao meu lado nesta trajetória acadêmica, ajudando, aconselhando, orientando e acreditando nesta pesquisa; pelo apoio incondicional e pela alegria compartilhada em todas as etapas e conquistas deste Mestrado.

Aos meus filhos, Fabriny e Henrique, pelo apoio e amor sempre mais que suficientes; pelos momentos compartilhados, pela companhia e amizade, pelo carinho e cuidado.

À minha orientadora, Profª. Dr.ª Sonia Maria Gomes Sampaio, por ter me acolhido no momento de aflição e compartilhado comigo os seus conhecimentos extremamente significativos para minha caminhada profissional; pela exigência, carinho e cuidado na medida certa; pelas orientações e encorajamento durante toda a pesquisa; pela referência acadêmica e admiração por buscar colocar em prática seus ideais. Gostaria de externar os meus agradecimentos de modo sincero, por ter me proporcionado a oportunidade de mostrar minhas reflexões intelectuais que, por vezes, imaginava não possui, e por ter me ensinado, sem saber, o sentido de generosidade. Minha gratidão.

À minha amiga Mara Divina Maciel Chiullo, pelo incentivo na construção deste trabalho; pela amizade, sugestões e oportunidade em acompanhar as visitas na comunidade quilombola.

À Coordenação do Curso de Mestrado em Letras da UNIR, que abriu as portas e me propiciou a possibilidade de realizar um sonho antigo. A todos os professores que ministraram as aulas com maestria e aos que aceitarem participar da minha banca de qualificação, pelos aconselhamentos e por representarem para mim referências intelectuais, bem como aos meus colegas da turma de Mestrado 2018/2020, que me incentivaram com motivação durante a jornada da busca pelo conhecimento científico. Meus agradecimentos.

À Profª. Rosineide Magalhães de Sousa, por ter contribuído com suas sábias orientações nas bancas de qualificação e defesa.

À comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, por ter sido receptiva com o trabalho proposto, por me acolher, dando-me todas as informações e vivências, contribuindo para que esta pesquisa ganhasse corpo com dados tão importantes.

Muito obrigada!

PALONI, Marta Martins Ferraz. **Educação quilombola da comunidade de Santo Antônio do Guaporé** - uma análise do contexto pós-colonial. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Línguas Vernáculas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho-RO, 2020.

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo acerca do currículo trabalhado na escola da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, localizada no município de São Francisco do Guaporé-RO, considerando-se o que está previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, visto que tal educação - embora inserida em um campo que possibilita a libertação das amarras colonialistas presentes no ambiente escolar - ainda possui uma visão predominante eurocêntrica e ao mesmo tempo etnocêntrica. A reflexão teórico-metodológica foi desenvolvida a partir de uma visão decolonial e pós-colonial, nos termos que dispõem as referidas Diretrizes, as quais asseguram uma modalidade de educação que leva em consideração a identidade e a cultura da população negra, cujo tratamento didático-pedagógico necessita ser diferenciado, no sentido de potencializar o conhecimento singular, as experiências históricas e as peculiaridades da comunidade. Como base teórica, foram adotados os estudos de alguns renomados autores da linha contestatória modernidade/colonialidade/decolonialidade, como Quijano, Franz Fanon, Mignolo, Freire, Sampaio e Nenevé, dentre outros, fundamentais para indicar caminhos que elaborem críticas contundentes à ideia hegemônica de um poder que silencia o conhecimento dos povos quilombolas. No aspecto metodológico, foram utilizadas técnicas relacionadas ao estudo de caso, com abordagem qualitativa, bem como a pesquisa bibliográfica, no intuito de investigar as formas de desconstrução de um saber-poder sustentado em bases teóricas como modelo central de produção de conhecimento. Esta pesquisa pretende contribuir para a conscientização da comunidade sobre a importância da elaboração do currículo e do projeto político-pedagógico como formas de preservação de sua cultura e identidade, através de uma proposta educativa diferenciada, que poderá proporcionar a consolidação dessa modalidade de educação. Apresenta-se, ainda, a proposta de um diálogo entre o projeto decolonial/pós-colonial e os sujeitos quilombolas, na busca de combater a subalternização no campo educacional, com a adoção de práticas educativas que respeitem sua identidade e cultura, considerando os saberes e práticas existentes na comunidade.

.**Palavras-Chave**: Quilombolas. Decolonialismo. Pós-colonialismo. Educação.

PALONI, Marta Martins Ferraz. **Quilombola education in the community of Santo Antônio do Guaporé**: an analysis of the post-colonial context. 2020. 133 f. Dissertation (Master Degree in Letters) - Department of Vernacular Languages, Federal University of Rondônia. Porto Velho-RO, 2020.

ABSTRACT

This work presents a study about the curriculum worked in the school of the quilombola community of Santo Antônio do Guaporé, located in the municipality of São Francisco do Guaporé-RO, considering what is provided for in the Curricular Guidelines for Quilombola Education, since such education - although inserted in a field that allows the liberation of the colonialist bonds present in the school environment - still has a predominant eurocentric and at the same time ethnocentric vision. The theoretical-methodological reflection was developed from a decolonial and post-colonial view, in the terms provided by the aforementioned Guidelines, which ensure an education modality that takes into account the identity and culture of the black population, whose didactic-pedagogical treatment needs to be differentiated, in order to potentialize the singular knowledge, the historical experiences and the peculiarities of the community. As a theoretical basis, it was adopted studies of some renowned authors of the modernity/coloniality/decoloniality line, such as Quijano, Franz Fanon, Mignolo, Freire, Sampaio and Nenevé, among others, fundamental to indicate paths that elaborate strong criticisms to the hegemonic idea of a power that silences the knowledge of quilombola peoples. In the methodological aspect, techniques related to the case study were used, with a qualitative approach, as well as bibliographic research, in order to investigate the ways of deconstructing a knowledge-power supported on theoretical bases as a central model of knowledge production. This research aims to contribute to the community's awareness of the importance of preparing the curriculum and the political-pedagogical project as ways of preserving their culture and identity, through a different educational proposal, which may provide the consolidation of this education modality. It is also presented a proposal for a dialogue between the decolonial/post-colonial project and quilombola subjects, in attempt to combat the subordination in the educational field, with the adoption of educational practices that respect their identity and culture, considering the knowledge and existing practices in the community.

Keywords: Quilombolas. Decolonialism. Post-colonialism. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Rondônia com a localização das comunidades quilombolas.....19

Figura 2 - Sede da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé 19

Figura 3 - Escola da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé 32

Figura 4 - Moradores da comunidade juntamente com o senhor A. E. C. (morador mais velho) 100

Figura 5 - A autora (à direita), com a senhora A. E. C. e família 100

LISTA DE SIGLAS

CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONAQ	- Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
DCNEEQ	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FBN	- Frente Negra Brasileira
FCP	- Fundação Cultural Palmares
ICMBio	- Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
INCRA	- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPHAN	- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	- Movimento Negro Unificado
MNUCDR	- Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNDE	- Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PPP	- Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação
SEPPIR	- Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SECAD	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	- Secretaria Municipal de Educação
TEM	- Teatro Experimental Negro
UHC	- União dos Homens de Cor

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 10

2 DO SURGIMENTO DA COMUNIDADE DE SANTO ANTÔNIO DO GUAPORÉ: BREVE HISTÓRICO DO LOCAL DA PESQUISA.....16

3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA PRESERVAÇÃO DA CULTURA E IDENTIDADE..... 25

4 O CURRÍCULO ESCOLAR COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA.....33

5 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E DA NECESSIDADE DE SE REPENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR.....33

6 DA DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EUROCÊNTRICO NA ESCOLA DENTRO DE UMA VISÃO 'DE' E PÓS-COLONIAL.....71

7 ROMPENDO COM O PENSAMENTO EUROCÊNTRICO ATRAVÉS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS..... 83

8 A VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS NA ESCOLA COMO FORMA DE DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO..... 95

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....108

REFERÊNCIAS.....117

1 INTRODUÇÃO

O sentimento de pertencer a um grupo que possui uma mesma origem histórica define a comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, cuja história se relaciona pela formação do território fundado por seus ancestrais. Atualmente, essa comunidade é formada por 17 famílias, a maioria herdeira e descendente de terceira e quarta geração.

Além do fundamento histórico que define a comunidade, seu significado se constrói a partir do compartilhamento das mesmas condições sociais e de um mesmo modo de viver (vivem da caça e da pesca), em razão de sua localização às margens do Rio Guaporé. O sentimento de pertencer a um grupo com raízes históricas e experiências de vida em comum foi construído ao longo dos últimos anos e possui uma expressão política forte, especialmente por meio das manifestações de lutas em defesa de seu território, demonstrando o seu “amor à terra”, o seu “firmamento no chão”, posto que é localizada dentro de uma área de preservação ambiental e sofre constantes intervenções de servidores do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que monitoram constantemente a Reserva Biológica do Guaporé. Como uma memória coletiva, esta é uma história compartilhada e reelaborada de acordo com os fundamentos e valores da coletividade. Expressa orgulho por seu passado vitorioso e de lutas que se perpetuam até os dias atuais e que devem ser levados em consideração no contexto escolar.

Pesquisar a comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé foi um grande desafio, pois a comunidade se localiza às margens do rio Guaporé, a uma distância de 220 km da cidade de Rolim de Moura, e o único acesso é pelas águas. Viajar por mais de duas horas sobre as águas caudalosas do rio Guaporé, que possui uma beleza deslumbrante, foi algo como experimentar uma das maiores sensações de perplexidades vividas em um caminho de universos provocadores, de surpresas, temores, mas com uma sensação imensa de liberdade.

Na presente dissertação, tratamos dos contornos pedagógicos em educação, sob as perspectivas decolonial e pós-colonial, os quais contribuem para a construção de uma nova perspectiva epistemológica nos termos das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, buscando compreender a

importância de uma educação que respeite a diversidade cultural existente na comunidade investigada e tem por objetivo contribuir para que a comunidade eleve o grau emancipatório, dentre eles, o direito à educação que respeite a sua cultura e identidade.

Como objetivo geral, nosso intento foi identificar se na escola da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé ocorre a aplicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola como uma política pública afirmativa, balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, onde o currículo deve ser lastreado pelo respeito e reconhecimento dos saberes e fazeres tradicionais quilombolas. Como objetivos específicos, buscamos*:*

a) analisar a importância do currículo escolar como agente transformador na formação da cidadania que deve assegurar o respeito pelas diversas matrizes culturais, bem como nos saberes e fazeres do povo quilombola, a partir dos quais se constrói sua identidade;

b) analisar a importância das narrativas orais como forma de preservação da história e cultura quilombola;

c) realizar estudos e pesquisas de documentos, legislação federal e estadual e doutrinadores que tratam das temáticas multiculturalismo, decolonialismo, pós-colonialismo e currículo na educação escolar quilombola, bem como analisar as práticas educacionais utilizadas pelos docentes na escola da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé;

d) investigar se os entes públicos têm oferecido aos professores formação continuada para o aperfeiçoamento de suas ações educativas, bem como demonstrar a importância das narrativas na preservação da cultura quilombola.

Tendo como foco central a educação pública oferecida às populações quilombolas, o presente estudo tem por finalidade analisar como ocorrem algumas políticas educacionais direcionadas a essa população, além de verificar como se dá a participação da comunidade no processo educativo e de que forma tem sido sua participação na elaboração do currículo escolar, observando a diversidade cultural dentro do contexto educacional. Para tanto, torna-se necessário compreender as distintas formas de organização e articulação política que ocorrem na constituição das políticas educacionais, identificando os caminhos e as concepções a que estão submetidas e as tramas das relações que se estabelecem desde a idealização até as tentativas de sua execução. Além disso, convém verificar como essas propostas

se articulam, no sentido de se adequarem aos postulados de uma educação para a diversidade. Tais caminhos tendem a conformar o que buscamos definir neste estudo como contornos pedagógicos de uma perspectiva da educação quilombola.

Compreendemos que os processos emancipatórios na comunidade remanescente de quilombos reivindicam uma educação que respeite e dignifique suas lutas pela terra, que valorize a diversidade cultural e a pluralidade étnica, centrando as potencialidades na construção de sujeitos conscientes de seu pertencimento étnico, além de valorizar as contribuições desses agentes como basilares na formação da sociedade brasileira.

Analisar e compreender a dinâmica de relações estabelecidas na elaboração de propostas educacionais é de suma importância quando propomos uma reflexão sobre a perspectiva da educação quilombola, pois a compreensão desses contornos educacionais é fundamental como forma de contribuição à comunidade quilombola, no que tange ao alcance de seus direitos enquanto cidadãos brasileiros.

A presente pesquisa foi realizada por meio de encontros e entrevistas semiestruturadas com moradores da comunidade, líderes comunitários, técnicos da Secretaria Municipal de Educação, bem como com a professora quilombola, para investigar acerca do currículo e da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (2012), assim como a temática africana, afro-brasileira com foco nos quilombos.

Escolhemos entrevistar inicialmente os moradores mais velhos, por serem referências na história da comunidade, em razão de que suas histórias e memórias são individuais, mas se interligam com a coletiva. Eles foram um dos importantes canais de informações sobre a história local, pois seus conhecimentos reportam uma história lúcida e verdadeira do tempo em que seus antepassados viveram. Somente a partir da oitiva das falas dos moradores da comunidade, com a valorização de seus saberes e fazeres dentro da escola, será possível mudar a realidade da escola e, consequentemente, da comunidade, reconhecendo que os conhecimentos dos mais velhos são de suma importância para a preservação da história e da cultura quilombola.

A partir dessas discussões, propusemos realizar estudos e pesquisas a respeito da educação escolar da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, relacionada às práticas educacionais trabalhadas na comunidade e, dessa forma, compreender o processo de ressignificação da comunidade quilombola,

sobretudo a valorização da história, cultura e memória como fatores importantes para o reconhecimento da pluralidade do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Entendemos que a escola deve considerar os interesses, os valores, a cultura e o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo, deve construir pontes pedagógicas que levem os alunos a valorizar sua cultura e identidade e se sentirem parte integrante de sua comunidade como elemento formador de sua identidade.

Neste trabalho, portanto, buscamos situar o leitor no local da pesquisa - a comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé - e, posteriormente, analisamos a forma pela qual a legislação tem assegurado a educação quilombola bem como a importância da escola e da formação dos professores na preservação da cultura quilombola. Apresentamos, ainda, a importância das narrativas orais nas atividades escolares, pois entendemos que a valorização dos saberes tradicionais do povo quilombola permite o resgate de sua história, que vem se perdendo ao longo do tempo, proporcionando, dessa forma, o fortalecimento e a difusão para os mais jovens, bem como resgate histórico-social desse povo.

Esta dissertação está organizada em nove seções, sendo a primeira esta breve introdução.

Na seção 2, apresentamos um breve histórico do surgimento das comunidades quilombolas no estado de Rondônia, buscando analisar como ocorreu a colonização do Vale do Guaporé, atendo-nos mais especificamente à comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, local onde realizamos a pesquisa, bem como apresentamos uma breve análise do conceito de quilombo e identidade quilombola.

Na seção 3, pontuamos acerca da importância da escola na preservação da identidade e da cultura quilombola, cujas ações devem levar em consideração as diferenças existentes no seio da comunidade, através de práticas pedagógicas, administrativas e culturais, bem como a história dos povos quilombolas, cujas culturas possuem elementos tradicionais próprios, que devem ser inseridos no ambiente escolar, já que são elementos essenciais para a formação da identidade.

Na seção 4, discutimos sobre a importância do currículo na preservação da identidade, haja vista a necessidade de se implementar um currículo diferenciado na escola quilombola como elemento essencial para a mudança da realidade que permeia as comunidades. Entendemos que somente com um currículo que respeite

a cultura e identidade do povo quilombola será possível reconhecer e compensar, no âmbito educacional, o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais que não levam em consideração seus fazeres e saberes. Nesta seção, trouxemos as falas dos entrevistados, que confirmaram a necessidade de rever o currículo e a importância da participação dos moradores da comunidade na sua elaboração, pois não se trata de um instrumento neutro e sim elemento essencial de transformação social.

Na seção 5, apresentamos os desafios da educação quilombola e a necessidade de rever o currículo aplicado na escola. Conforme verificamos nas entrevistas, a escola utiliza o mesmo currículo das escolas não quilombolas, não levando em consideração os conhecimentos e a realidade da própria comunidade, que possui práticas totalmente diferenciadas. Defendemos que o currículo deve ser construído coletivamente, considerando os valores e interesses da comunidade quilombola, a fim de que se possa garantir uma educação de qualidade, pautada no respeito à diversidade e nas relações étnico-raciais.

Na seção 6, analisamos a necessidade de descolonização do pensamento eurocêntrico que se encontra arraigado na escola, o que contribui para a inferiorização da cultura quilombola. Nesse sentido, é necessário romper com a cultura do silêncio, conforme defendia Paulo Freire (1980), pois entendemos que o povo quilombola precisa ter voz e vez na elaboração das políticas educacionais, sentir-se parte da escola, ser capaz de refletir sobre sua realidade, sua situação concreta, pois somente sendo plenamente consciente e comprometido com essa realidade será capaz de romper com o pensamento eurocentralizado existente na escola. Realizamos uma análise da educação quilombola dentro de uma visão ‘de’ e pós-colonial, visando desconstruir esse pensamento, que está arraigado na escola. Isso somente ocorrerá se a própria comunidade compreender a importância de valorização e apropriação de sua história e de seus saberes, buscando com que estes sejam respeitados na escola, que não pode ser um ambiente neutro na comunidade, ao contrário, deve ser um ambiente transformador da realidade.

Na seção 7, discutimos acerca da necessidade de formação dos professores por entendermos que, para a concretização das ações educativas, o professor é um elemento decisivo e caso não possua formação não será capaz de decidir acerca das prioridades, o que trabalhar em sala de aula, o que enfatizar e os significados que dará aos conteúdos e procedimentos. Os professores que trabalham na

comunidade devem possuir formação inicial e continuada, a fim de que sejam capazes de levar em consideração os saberes da comunidade, suas práticas e crenças, tendo a clara compreensão de que a diversidade agrega as múltiplas relações estabelecidas na família, no trabalho, na cultura, na relação com o sagrado, entre as gerações e com o meio ambiente do território. Ressaltamos a necessidade de o poder público municipal, estadual e federal envidar esforços no sentido de oferecer aos professores tais formações, para que possam potencializar os saberes da comunidade, bem como as diversas experiências com a memória coletiva, os acervos e repertórios orais e da produção do trabalho.

Na seção 8, apresentamos uma análise a respeito da importância da inserção das narrativas orais na escola como forma de contribuir para a preservação da cultura quilombola, pois os mais velhos possuem muito a ensinar e, ao contar suas histórias, de seus ancestrais, contribuem para que a história e as memórias sejam preservadas. A oralidade é elemento essencial que garante a continuidade da história e da própria existência individual e coletiva, que contribui para a (re) afirmação identitária. Ouvimos os moradores mais velhos da comunidade, que nos contaram histórias ouvidas de seus ancestrais e são preservadas em suas memórias.

Por fim, na seção 9, as considerações finais, trouxemos como resultado da pesquisa a percepção de que a escola, embora situada na comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, não tem dialogado com a história da comunidade; seu fazer pedagógico se encontra alheio a práticas efetivas de preservação da identidade e da cultura quilombola; o currículo trabalhado não observa o previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e, dessa forma, não promove uma educação diferenciada em relação à história da população negra.

Com esta pesquisa, observamos que os próprios moradores passaram a refletir acerca da necessidade de que a escola esteja contextualizada com a realidade da comunidade. Em suas falas, os entrevistados concluíram acerca da importância da participação dos moradores nas atividades escolares, na contação de histórias, na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) e do currículo.

2 DO SURGIMENTO DA COMUNIDADE DE SANTO ANTÔNIO DO GUAPORÉ: BREVE HISTÓRICO DO LOCAL DA PESQUISA

No período escravocrata, os negros foram espalhados por diversas regiões; muitos vieram para o estado de Rondônia trabalhar na construção do Forte Príncipe da Beira e outros fugindo da região da Santíssima Trindade. Assim, foram se formando as comunidades quilombolas ao longo do rio Guaporé, fortalecendo a nossa diversidade cultural.

A vinda dos africanos contribuiu consideravelmente para o desenvolvimento econômico, intelectual, político e social do território brasileiro, embora a história oficial, preenchida de racismos, ainda faça questão de minimizar a importância da cultura negra, deixando de valorizar os quilombos como territórios que guardam a memória dessa cultura importante para a constituição de nossas próprias histórias.

Conforme Cunha (2010), os conhecimentos trazidos pelos negros para o Brasil contribuíram de forma singular para nosso desenvolvimento, dentre eles o tecnológico:

> O Brasil, Colônia e império, em seus aspectos tecnológicos, começa no continente africano e nos conhecimentos trazidos pela mão de obra africana. Assim, é muito importante termos conhecimento mínimo das tecnologias africanas desenvolvidas na história do Brasil (CUNHA, 2010, p.10).

Segundo Pinheiro (2014), a presença negra na região amazônica se deu através dos descendentes de escravos das minas em fortes do Vale do Guaporé. O foco dessa herança ocorreu com a descida a partir do quilombo Quariterê (Piolho), onde a maior parte da ocupação pela população negra em terras rondonienses ocorreu pelas águas do rio Guaporé. Os negros foram utilizados como mão de obra escrava na exploração das minas no Mato Grosso, de onde, posteriormente, fugiram pelas águas do rio Guaporé e passaram a povoar as margens do rio Mamoré, que é uma de suas vazantes.

A Vila Bela da Santíssima Trindade foi a principal porta de entrada para os quilombolas que compõem a nossa região. Pinheiro (2014) assim descreve:

> Descer o rio Guaporé era uma maneira fácil de migração rápida e de fugas, pois se aproveitava a correnteza favorável de suas águas. A Serra dos Parecis era outra forma de se proteger, pois era de difícil acesso. Portanto, como observamos, fugir ou viver em cativeiro era uma “escolha” quase que obrigatória. A fuga tinha seus percalços, mas tinha maior atratividade para se viver longe dos trabalhos forçados. A floresta amazônica era um refúgio

> perigoso e ao mesmo tempo, importante como barreira para as investidas dos capturadores de escravos. Mesmo com a destruição dos maiores quilombos, logo, se seguiram outros quilombos pequenos, que eram até passados sem serem notados, como dissemos (PINHEIRO, 2014, p.143).

No mesmo sentido, Teixeira (2001) afirma que:

> Desde o abandono de Vila Bela e da decadência da mineração aurífera, além do deslocamento das tensões fronteiriças do Vale do Guaporé para o Vale do Paraguai, a região em questão entrou em um terrível estado de letargia e descaso por parte das autoridades do Império e, posteriormente, da República. Os brancos que fundaram as estruturas coloniais do Vale do Guaporé abandonaram a região, considerada pestífera e insalubre e, já durante as primeiras décadas do século XIX, somente os negros permaneceram ali. Por mais de um século, o Guaporé foi considerado um território de negros e, somente a sua presença, assegurou a posse da região (TEIXEIRA, 2004, pp. 6-7).

O abandono sofrido pelos senhores, mineradores, levaram os negros a se evadirem e se aglomerarem às margens do Rio Guaporé, formando os quilombos. Conforme relata o pesquisador professor Marco Teixeira (2004),

> A presença de quilombolas às margens do Guaporé pode ser explicada a partir do processo de abandono da região pelas elites brancas. Não havendo mais necessidade de esconderem-se em áreas menos acessíveis, a populações quilombolas da região do Riozinho e do São Miguel, afluentes do Guaporé, mudaram-se para as suas margens, tornando-se visíveis e estabelecendo-se como pequenos proprietários, agricultores e extrativistas. Em finais do século XIX, essa população negra vinculava-se ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, também marcado pela predominância absoluta de uma população negra, de procedência escrava. Santo Antônio do Guaporé esteve vinculado ao município de Vila Bela até a criação do município de Guajará-Mirim, em 1928 (TEIXEIRA, 2004, p. 41).

O Referencial Curricular do Estado de Rondônia (2013) assim menciona:

> No Estado de Rondônia existem grupos sociais com uma mesma identidade étnico-cultural e delimitada por uma mesma territorialidade denominada de Comunidades de Remanescentes Quilombolas. Suas ligações com o passado quilombola residem na sobrevivência de antigas tradições culturais, religiosas e de produção, além da reprodução de um modo de vida desvinculado daquele predominantemente na sociedade envolvente. Essas Comunidades Quilombolas estão localizadas no Vale do Rio Guaporé e são procedentes do colonialismo português dos séculos XVIII e XIX em Vila Bela da Santíssima Trindade e Forte Príncipe da Beira, vinculadas à mineração de ouro, extrativismo vegetal, drogas do sertão, borracha e poaia e, posteriormente a agricultura e pecuária (REFERENCIAL CURRICULAR DE RONDÔNIA, 2013, p. 265).

A partir dos seus próprios conhecimentos espaciais e geográficos, os negros se alojaram em áreas férteis, apropriadas para o cultivo, para a pesca e para a caça, locais onde pudessem reproduzir seus princípios de coletividade, assim como a

construção de ferramentas para o uso diário e para o desenvolvimento do próprio quilombo.

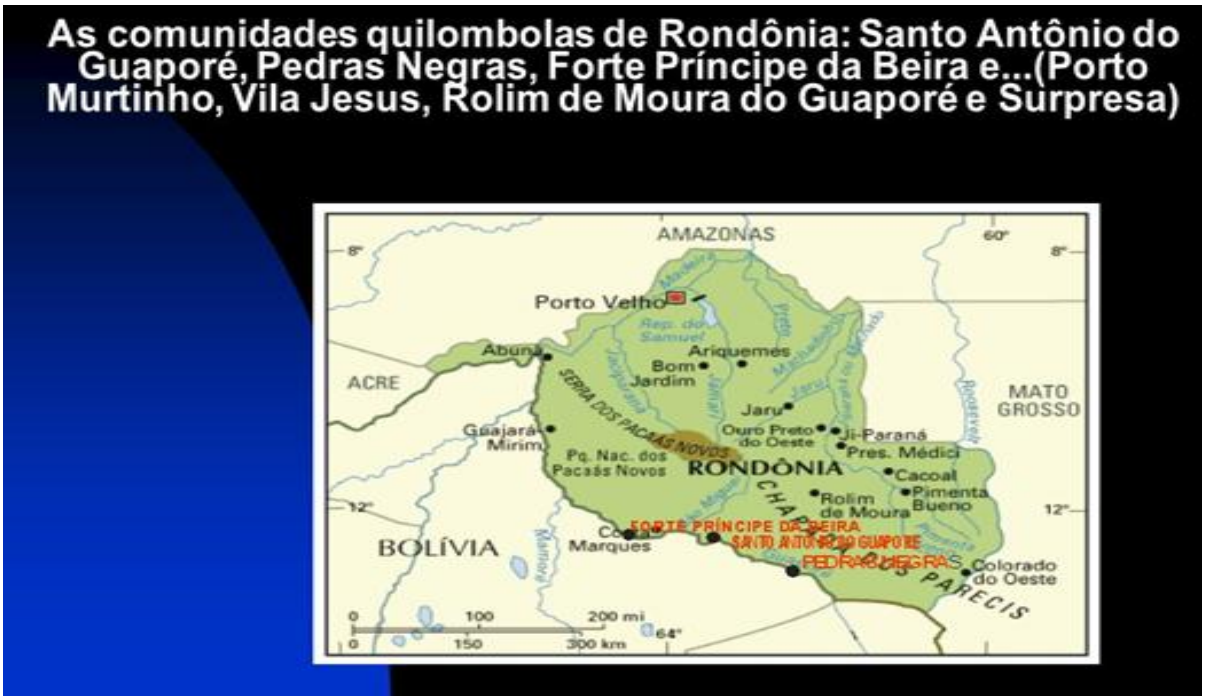
Quanto à comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, *locus* da nossa pesquisa, não há uma data precisa de seu surgimento. Segundo se tem conhecimento, através de escassa literatura, a referida comunidade surgiu entre os séculos XVIII e XIX, quando houve a decadência na mineração do ouro em Vila Bela da Santíssima Trindade, no estado de Mato Grosso, e os negros buscaram sua liberdade como forma de resistência à escravidão. Segundo Teixeira (2004),

> A formação de Santo Antônio implicou na definição de parâmetros étnicos e culturais que foram fixados a partir do vivenciamento da experiência escrava, dos vínculos com a sociedade envolvente, nacional branca e ocidental, que mesmo perifericamente afetava a vida dos habitantes de Santo Antônio, além das condições ambientais determinadas pelo Guaporé, suas florestas e pântanos. A formação de Santo Antônio, enquanto comunidade de negros camponeses provenientes da escravidão e de quilombos dispersos pelo Guaporé, deu-se a partir da percepção da diferença do grupo em relação à sociedade envolvente, estabelecendo, dessa forma, um contexto de etnicidade. Deu-se, ainda, através de um espaço territorial definido, num contexto tropical úmido amazônico, sem vias de comunicação dinâmicas com o restante do país, além do precário roteiro de monção formado pelo Guaporé, Mamoré e Madeira, então, praticamente fora de uso (TEIXEIRA, 2004, pp. 217-218).

Agora ex-escravos e abandonados à própria sorte, os negros passaram a ocupar efetivamente o Vale do Guaporé, a praticar atividades econômicas, a agricultura de subsistência, criação, caça, pesca e coleta de frutos, palmitos e mel, as que podemos dizer serem atividades de consumo direto e a constituir famílias, seguindo a vida com o que lhes restava (LIMA; SOUZA, 2015).

As comunidades quilombolas no estado de Rondônia são, na maioria, ribeirinhas e estão situadas às margens direita do rio Guaporé, com exceção da Comunidade de Jesus, situada num afluente, o rio São Miguel. São elas: comunidade Forte Príncipe da Beira e comunidade de Santa Fé, no município de Costa Marques; comunidade de Santo Antônio do Guaporé e Pedras Negras, do município de São Francisco do Guaporé; comunidade de Tarumá e Porto Rolim, no município de Alta Floresta; Pimenteiras do Oeste, situada antigamente em local conhecido como Santa Cruz, e Laranjeiras, ambas no município de Pimenteiras do Oeste; comunidade de Jesus, em São Miguel do Guaporé. A Figura 1, a seguir, apresenta o mapa de Rondônia com a localização das comunidades quilombolas.

Figura 1 - Mapa de Rondônia com a localização das comunidades quilombolas



Fonte: https://www.google.com/search?q=mapa+comunidade+quilombola+de+santo+antonio&tbm=isch&source=univ&sa=X&ved=2ahUKEwjvjKCNu_PiAhWpIbkGHcsLAf8QsAR6BAgGEAE&biw=1920&bih=937#imgrc=J5G2VxKBiyEJZM. Acesso em: 10 de novembro de 2019.

A Figura 2 mostra uma imagem parcial da sede da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, local da pesquisa.

Figura 2 – Sede da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé

Fonte: acervo da autora

Para discutir a formação de quilombos se faz necessário o seguinte questionamento: o que torna de fato uma comunidade quilombola? Quais os aspectos jurídicos que a intitula como tal?

Em termos conceituais, quilombo foi definido pela primeira vez no contexto colonial, em 1740, em resposta do rei de Portugal à consulta do Conselho Ultramarino: “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1981, p. 16). Nesse contexto, o significado estava intimamente ligado à repressão à ordem vigente, marcada pela propriedade da mão-de-obra escrava. Mesmo naquele período, as realidades não se circunscreviam apenas à fuga e ao isolamento. Na atualidade, a historiografia tem nos mostrado que as situações quilombolas envolviam grupos nômades, extrativistas e pequenos produtores nas periferias das cidades coloniais (ARRUTI, 2006).

Nina Rodrigues (1977) conceitua quilombo, no início do século XX, como um espaço de resistência cultural, sob um viés pejorativo, que apontava Palmares como o exemplo da presença da África no Brasil e, com isso, um retorno à barbárie africana. Arthur Ramos ressemantiza o termo, afirmando tratar-se de um fenômeno contra aculturativo de resistência dos africanos à desagregação cultural sofrida durante a escravidão (ARRUTI, 2006).

Alfredo Wagner de Almeida (2002) comenta que, na época da colonização, cinco elementos eram basilares na definição de quilombo: 1) os quilombos estariam sempre vinculados a escravos fugidos; 2) quantidade mínima de cinco pessoas para a formação de um quilombo; 3) localização marcada pelo isolamento geográfico; 4) presença de “rancho”, compreendido como moradia; 5) os “pilões”, representando a capacidade de reprodução e o autoconsumo das unidades produtivas. Esses cinco elementos perpetuaram as representações do senso comum sobre os quilombos, influenciando o pensamento social e a representação jurídica “inclinada a interpretar o quilombo como algo que estava fora, isolado, para além da civilização e da cultura, confinado numa suposta autossuficiência e negando a disciplina do trabalho” (ALMEIDA, 2002, p. 49).

A partir da Constituição Federal de 1988, a denominação “quilombos” ou “comunidades remanescentes dos quilombos” e a valorização da história e memória das comunidades transformaram significativamente a maneira como as comunidades negras rurais, descendentes de antigos escravos ou afrodescendentes

de uma maneira geral passaram a lidar com sua identidade. Passaram de uma situação de invisibilidade a uma postura política de reivindicação de direitos e da criação de políticas afirmativas de inclusão do negro na sociedade brasileira, por meio de ampla organização do movimento negro durante o século XX (PEREIRA, 2013).

De acordo com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), os locais de concentração de escravos, afastados dos centros urbanos e em locais de difícil acesso, eram considerados como quilombos. A partir de então, foi construída uma identidade face à necessidade de luta pelo território e pela manutenção dos povos.

No mesmo sentido, o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, traz, em seu artigo 2º, a conceituação de comunidade quilombola: “Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos etnicorraciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais”.

Conforme Instrução nº 57, de 20 de outubro de 2009, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que regulamenta o procedimento para identificação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, de que trata o artigo 68 das disposições constitucionais transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto 4887, de 20 de novembro de 2003, em seu art. 3°, consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos etnicorraciais, segundo critérios de autodefinição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Assim, nos termos da referida Instrução, a caracterização dos remanescentes das comunidades de quilombos será atestada mediante autodefinição e autoidentificação de descendentes de escravos, por meio de entrevistas feitas por integrantes do Governo Federal às famílias residentes no local a ser considerado quilombo.

A autodefinição, conforme descreve o dicionário digital, se trata da definição que se faz sobre si mesmo; ato de se explicar, de se descrever, de dizer sobre suas próprias qualidades e características. Já a autoidentificação se trata da ação o resultado de reconhecer a própria identidade, isto é, se baseia no sentimento de pertencimento, bem como a manutenção da identidade étnica baseada na ancestralidade.

O artigo 6º, que trata da certificação, em seu parágrafo único, atribui à Fundação Cultural Palmares a competência para expedir o certificado de autodefinição da comunidade quilombola:

> Parágrafo único. A auto-definição (sic) da comunidade será certificada pela Fundação Cultural Palmares, mediante Certidão de Registro no cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos do referido órgão, nos termos do § 4, do Art. 3°, do Decreto n 4.887, de 20 de novembro de 2003.

De acordo com os depoimentos de integrantes do movimento negro (PEREIRA, 2013), a proposta de regularização das terras quilombolas e a criminalização do racismo eram as principais pautas para o movimento. No mesmo sentido, Domingues e Gomes (2013) entendem que:

> A história dos quilombos não foi escrita somente a partir de uma historiografia acadêmica. Em diversos momentos, a temática quilombola – como metáfora - foi apropriada pelos movimentos e organizações políticas antirracistas. Os quilombos do passado seriam transformados em representações históricas da luta contra a discriminação racial e valorização da “cultura negra”. Para diversos setores e intelectuais dos movimentos sociais a resistência negra também apareceria como símbolo do passado a ser agenciado. Eram ao mesmo tempo sinônimos de enfrentamentos e territórios de resistência cultural. O discurso sobre a etnicidade negra no Brasil foi em parte construído, tendo os quilombos como paradigma. Além da etnicidade, era paradigma de cultura e de raça. Memórias, esquecimentos, aproximações, distanciamentos, violência, benignidade, harmonia, negociações e conflitos seriam os roteiros das várias reconstruções históricas possíveis. Houve um diálogo entre a produção historiográfica mais contemporânea sobre a Escravidão no Brasil e os movimentos sociais negros. As reflexões (fora e dentro do meio acadêmico) sobre as relações raciais e as desigualdades socioeconômicas no Brasil foram fundamentais, na perspectiva de provocarem questionamentos sobre um passado histórico do qual se tentava um movimento ora de aproximação, ora de distanciamento, ora de subsunção (DOMINGUES; GOMES, 2013, pp. 20-21).

Dessa forma, observa-se que a ressemantização do conceito de quilombos é fruto de um processo amplo de valorização do afro-brasileiro na sociedade, conquistada por meio dos movimentos sociais, respaldada academicamente em

pesquisas antropológicas e amparada legalmente em leis, decretos, portarias e normativas, em consonância com a Constituição Federal vigente.

Para Canclini (2011),

> Essa delimitação do universo de estudo leva a concentrar a descrição etnográfica nos traços tradicionais de pequenas comunidades e a superestimar sua lógica interna. Ao enfocar tanto o que diferencia um grupo dos outros ou o que resiste à penetração ocidental, são deixados de lado os crescentes processos de interação com a sociedade nacional e mesmo com o mercado econômico e simbólico transnacional. Ou os reduzem ao asséptico "contato entre culturas". Daí que a antropologia tenha elaborado poucos conceitos úteis para interpretar como os grupos indígenas reproduzem em seu interior o desenvolvimento capitalista ou constroem com ele formações mistas. Os conflitos, poucas vezes admitidos, são vistos como se só se produzissem entre dois blocos homogêneos: a sociedade "colonial" e o grupo étnico. No estudo da etnia, são registradas unicamente as relações sociais igualitárias ou de reciprocidade que permitem considerá-la "comunidade", sem desigualdades internas, confrontadas compactamente com o poder "invasor" (CANCLINI, 2011, p. 248).

O conceito de remanescentes de quilombos como uma etnia passa pela autoatribuição de sua identidade a partir de critérios específicos, vínculos de pertencimento ao grupo, que não se dão exclusivamente por meio de laços de consanguinidade ou ancestralidade comum, mas se fundamentam na construção de sua identidade em oposição aos outros, como a sociedade nacional. Dessa forma, o território informa sobre a identidade cultural, daí a importância dos processos de territorialização para esses grupos étnicos.

Segundo Ilka Boaventura Leite (1990), o território constitui:

> Um espaço demarcado por limites, reconhecido por todos que a ele pertencem, pela coletividade que o conforta. Um tipo de identidade social, construído contextualmente e referenciado por uma situação de igualdade na alteridade. O território seria, portanto, uma das dimensões das relações interétnicas, uma das referências do processo de identificação coletiva. Imprescindível e crucial para a própria existência do social. Enquanto tal pode ser visto como parte de uma relação, como integrante de um jogo. Desloca-se, transforma-se, é criado e recriado, desaparece e reaparece. Como uma das peças do jogo de alteridade, é também e, principalmente, contextual. No caso dos grupos étnicos, a noção de território parece ser tão ambígua como a própria condição dos grupos e talvez seja justamente o que acentua o seu valor defensivo (LEITE, 1990, p. 40).

Alfredo Wagner Almeida (2002) utiliza a expressão "processos de territorialização", compreendendo que as apropriações territoriais são de caráter dinâmico e processual, constituem a luta dos grupos pela reapropriação e ressignificação do seu passado. Muitas vezes essas reapropriações entram em conflito com as narrativas oficiais da nação, acionadas pela memória desses grupos.

“O critério político-organizativo sobressai combinado com uma política de identidade, da qual lançam mão os agentes sociais objetivados em movimento para fazer frente aos seus antagonistas e aos aparatos de estado” (ALMEIDA, 2008, p. 30).

Os quilombos eram locais “onde os escravos desenvolveram um tipo próprio de vida, apesar das diferenças de um para outro, definidas pelas peculiaridades de época e região, mantinham algumas características gerais” (VOLPATO, 1993, p. 183).

Após a apresentação da comunidade, nas próximas seções passaremos a analisar a educação quilombola dentro de uma visão que se preocupa com uma educação multicultural, que leva em consideração a cultura, a identidade, os saberes e fazeres, bem como as experiências dos povos quilombolas. Defendemos que o currículo é elemento essencial para a descolonização do pensamento eurocêntrico arraigado na escola.

Entendemos que a educação se torna cada vez mais um lugar de lutas e disputas e, quando falamos em resistência a um pensamento colonizador, a disputa por um currículo que observe a diversidade da educação quilombola é um dos principais desafios, sendo necessário construir pedagogias que articulem enfrentamentos ao caráter competitivo contido na disputa curricular.

Nosso interesse pela pesquisa sobre a educação de uma comunidade quilombola específica envolve a compreensão desse campo de lutas e debates e da importância de se ter uma educação diferenciada, que considere os saberes e fazeres de seus moradores como forma de respeito à sua identidade e cultura, as relações vividas e as formas de organização social. É o que buscamos analisar, dentro de uma visão pós-colonial, que abriga a necessidade de rompimento de padrões educacionais impostos na comunidade investigada.

3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA PRESERVAÇÃO DA CULTURA E DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

A escola exerce importante papel social, contribuindo para que o indivíduo possa adquirir habilidades e conhecimentos. Enquanto instituição formadora do conhecimento, a escola influencia na formação da identidade e na preservação da cultura do povo em que está inserida, cooperando para que os alunos se reconheçam como produtores de conhecimentos.

Sua contribuição é muito específica na aprendizagem, pois é na escola que o aluno está em contato diariamente com uma grande diversidade cultural, seja no contato com professores, com os colegas e outros, a ainda traz consigo experiências culturais que não devem ser desprezadas; ao contrário, devem ser inseridas no ambiente escolar, a fim de que haja maior interação e troca de experiências que contribuam para o crescimento intelectual, bem como para a preservação da cultura e identidade, assegurando a igualdade de direitos e desconstrução do preconceito.

Objetivando a preservação da cultura do povo brasileiro, a Constituição Federal de 1988 ampliou o leque dos bens passíveis de acautelamento e dos instrumentos e ações de valorização do patrimônio cultural brasileiro. A questão do tombamento de sítios e documentos dos antigos quilombos apareceu de forma incisiva nos artigos 215 e 216:

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
> § 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I - As formas de expressão;
> II - Os modos de criar, fazer e viver;
> III - As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV- As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V- Os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.
> § 5º - Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos.

A Carta Magna passou a reconhecer a importância e a legitimidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira para a cultura do país,

responsabilizando o Estado a garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e a proteger as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras. Houve um avanço no que diz respeito à legislação que dá garantias às comunidades remanescentes de quilombos: foram criados órgãos do governo federal em defesa dos direitos da população negra, como a Fundação Cultural Palmares (FCP) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Além disso, outros órgãos já existentes passaram a ser executores de políticas públicas com vistas à garantia dos direitos sociais das comunidades, como o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Conforme se observa na legislação brasileira, a valorização da herança dos afrodescendentes para a identidade nacional e a positivação dos remanescentes das comunidades de quilombos é um processo político recente.

No campo do patrimônio cultural, os valores de reconhecimento de bens culturais passaram a considerar referências culturais, ligadas à identidade, à ação e à memória desses grupos. Com a Constituição, a noção de unidade nacional foi revista, passando a valorizar a pluralidade cultural. No caso das comunidades quilombolas, estas possuem culturas com elementos tradicionais próprios e com complexas dinâmicas internas e externas. Os saberes dos quilombos integram sua história, suas formas de sobrevivência no meio ambiente, suas formas de produções, de práticas religiosas, alimentares e outros, no passado e no presente.

Nesse sentido, os quilombolas são o produto vivo desse processo concentrado de experiências e vivências dessas populações que, durante séculos, existiram e resistiram às diversas transformações ocorridas na sociedade, a partir da cultura e da identidade. Essa identidade não está pronta e acabada e nunca estará: na compreensão de Stuart Hall (2006), a identidade é algo inacabado e em permanente transformação, não sendo possível vê-la como algo fixo e estável.

Parece ser fácil definir identidade. A identidade é simplesmente aquilo que se é: brasileiro, negro, jovem. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (aquilo que sou), uma característica independente, um fato autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente (HALL, 2006).

A construção social da identidade se dá pela conjuntura, assinalada por relações de poder, o que sugere, segundo Castells (2010), três formas e origens de

construção da identidade: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto. A concepção de identidade de resistência ajuda-nos a compreender a formação da identidade quilombola, visto que a identidade de resistência é

> [...] criada por atores que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade opostos a estes últimos (CASTELLS, 2010, p. 24).

Essa concepção nos remete à construção histórica dos quilombos de Santo Antônio, pois, diante da situação vivida, criaram sua identidade a partir da lógica da resistência. Segundo Leite (2000), podemos dizer que quilombo é resistência, considerando-se duas faces de uma mesma realidade histórica: de um lado, havia os senhores e o Estado, através de seus agentes, que exerciam sua força arbitrária e incontestável e aplicavam sua vontade por meio da força física e violenta; do outro lado, havia os escravos, lutando contra o regime autoritário, com a formação e manutenção dos quilombos. Mediante a resistência ao sistema escravocrata e a marginalização social, além de discriminar os escravos, a sociedade os condenou como seres incapazes de colaborar na construção do Estado.

Furtado, Pedroza e Alves (2013), ao analisarem a cultura quilombola, entendem que:

> [...] a cultura quilombola, compreendida como uma construção de significados criados pelos membros da comunidade, imprime autenticidade ao universo simbólico analisado e permite perceber a lógica social envolvida. Assim, em busca de um caminho possível para compreender a cultura quilombola, deve-se partir do imaginário social construído por seus membros, que remete a um passado comum de escravidão, lutas, fugas e constituição de quilombos (FURTADO; PEDROZA; ALVES, 2013, p. 1).

Conforme interpretação de O'Dwyer (2006),

> A identidade "remanescente de quilombo" emerge como resposta atual diante de situações de conflito e confronto com grupos sociais, econômicos e agências governamentais que passam a implementar novas formas de controle político e administrativo sobre o território que ocupam e com os quais estão, em franca oposição (O'DWYER, 2006, p. 54).

Tal interpretação, em nossa visão, se enquadra à situação vivida pela comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé.

Quanto ao caráter positivo e articulado à percepção da identidade quilombola, Calheiros e Stadtler (2010) consideram que:

> A assunção de uma identidade, antes mesmo de garantir direitos e atenção governamental específica, permite ao indivíduo associar-se a um grupo e colocar-se de outra forma perante a sociedade. Assim os quilombolas têm enfrentado as diversas instâncias conservadoras do tecido social, como também têm engrossado a pressão pelo espaço nas políticas públicas (CALHEIROS; STADTLER, 2010, p. 138).

Dessa forma, a construção da identidade é dinâmica, não acabada, sua completude é sempre um por vir. A identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. “[...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”” (HALL, 2011, p. 38).

Há barreiras que se impõem ao exercício de uma plena consciência de si e da própria identidade étnico-racial. Tais dificuldades no processo de autorreconhecimento também obstam o reconhecimento pelo poder público e demais instituições à frente da questão identitária.

Os moradores da comunidade investigada, ao serem questionados se se entendem como quilombolas, responderam:

> Sim, me considero quilombola... tipo, meus pais né..., nós somos descendentes de quilombo né... porque tipo meus pais vieram pra cá, meus avô já, meus pais moram aqui já mais de 50 anos, os pais dos meus pais, eles nasceram e viveram aqui até agora (A. C. C.).
>
> Sim, sou quilombola… pela história né, a gente é filho de escravos que vieram fugidos de Vila Bela da Santíssima Trindade, e aí se alojaram aqui nessa comunidade pra se esconder né... pra fugir da escravidão e aí foi onde gerou a comunidade, todos nós daqui que nasceu e se criou aqui somos descendentes de quilombo (R. L. B.).
>
> Desde criança que nasci e me criei aqui. Eu me considero quilombola né, porque tenho duas etnias, indígena e quilombola (A. E. C.).
>
> Considero quilombola, sou filho... descendente de quilombola, me considero um quilombola (L. H. E. S.).

Nas falas dos moradores, podemos observar a importância que dão ao se reconhecer quilombola, situação que contribuiu para o reconhecimento da comunidade de Santo Antônio do Guaporé pelo INCRA. Assim, entendemos que só a partir do pleno reconhecimento (por si mesmo e, a partir daí, pela sociedade envolvente) da identidade quilombola, torna-se possível a entrada numa seara de disputas pelo reconhecimento de seus direitos. Importa-nos pensar que os sujeitos

quilombolas, ao se reconhecerem e serem reconhecidos como sujeitos sociais com direitos conquistados, vivenciam situações de empoderamento que perpassam a constituição de uma identificação que os ancora na perspectiva de resistir como coletivo às situações de discriminação.

Conforme apontam Santos e Doula (2008, p. 10),

> A negação da identidade quilombola retarda a efetiva existência destes atores, pois precisam emergir como comunidade perante os grupos sociais localizados em seu entorno e assumir sua essência em termos de consciência identitária para assegurarem quaisquer direitos que oficialmente detêm. Neste sentido, a academia, as prefeituras, as escolas, os hospitais, as agências de Ater, os grupos artísticos e demais instâncias concernentes às questões culturais afro-brasileiras ocupam papel fundamental no processo de reconhecimento e inserção desses grupos nas redes sociais, econômicas, educacionais e culturais locais.

Dessa forma, paralelamente à admissão de uma identidade cultural especificada na positividade que o ato possui - a partir dos avanços sociais que viabiliza - é que se insere a ressemantização do conceito de quilombola aqui abordado. Concordamos plenamente com Santos e Doula (2008), no sentido de que:

> [...] a essência quilombola da atualidade não está apenas nas raízes históricas [...], ela se concebe a partir de um projeto de autodefinição, de uma articulação cultural de comunidades negras que, de alguma forma, se aglomeraram e preservam relações identitárias com a cultura afro-brasileira (SANTOS; DOULA, 2008, p. 72).

Para Santos e Doula (2008), a cultura se destaca como elemento fundamental para se chegar ao entendimento do que são comunidades quilombolas, além do que "[…] o assujeitamento ideológico passa a ser fator primordial para que esses grupos se identifiquem como quilombolas, a partir de representações sociais construídas, de práticas cotidianas e de relações que mantêm entre si e seu entorno" (SANTOS; DOULA, 2008. p. 73).

Stuart Hall (2009) entende que a cultura passará a exercer grande influência, uma vez que os estudos culturais se instituíram enquanto "projeto político de oposição". Dessa forma, a cultura adentra o cenário político e se torna um instrumento de luta no acesso a direitos.

Em uma das passagens de sua obra, Simone Weil (1980, p. 411) afirma que:

> [...] o enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem

> automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente.

Nossa perspectiva analítica se fundamenta em uma noção de cultura que envolve o conjunto de conhecimentos, saberes, valores e tradições que um grupo partilha por meio do aprendizado e de relações de troca. Entendemos, ainda, que a cultura também é o campo por meio do qual os sujeitos vivem, constroem sua identidade e se interrelacionam. Na cultura, os homens se distinguem uns dos outros, constroem representações de si e dos outros, aprendem sobre o trabalho, a religião, modos de vida e organização. A cultura informa e enforma os sujeitos, é elaborada e reconstruída por eles, constituindo-se num campo de tensão, conflito, ideologia e hierarquização. Envolve tanto a dimensão material, as produções dos homens, como um campo simbólico, que nomeia os objetos e cria formas de utilizá-los (GUSMÃO, 1997; ROCHA; TOSTA, 2009).

Como aponta Laplantine (1989), cultura é um fenômeno estritamente humano, já que, diferente dos animais, produzimos materiais a partir da nossa ação, de modo que um mesmo objeto adquire significado diferente para cada grupo ou sociedade. Nessa diferenciação, também reside o que há de local e global na cultura, pois, se a cultura perpassa o fazer humano, este fazer também varia de acordo com as experiências de cada grupo social. Por esta razão, em torno da busca pelo conhecimento das culturas, a diversidade cultural é constitutiva do fazer antropológico. Desse modo, interessa não só os diversos aspectos explicativos da vida humana e sua cultura, mas “(...) o estudo de todas as sociedades humanas, ou seja, das culturas da humanidade como um todo em suas diversidades históricas e geográficas” (LAPLANTINE, 1989, p. 20).

No que tange à comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, seus saberes e fazeres perpassam não só sua vivência diária dentro da comunidade, mas um universo de relações com outros sujeitos. O fato de estar em um local afastado da sociedade, suas idas e vindas dentro do território, suas falas, silêncios, o que dizem dos adultos, da escola, do quilombo, tudo isso constrói sua identidade e cultura. Não é menos importante a compreensão dos moradores, que envolve a reflexão sobre as conquistas do quilombo enquanto território étnico, sobre o qual se aplica uma legislação territorial. Um território marcado também pela identidade étnico-racial, que atinge crianças e adultos e contribui na construção identitária e na

representação de sua história perpassada pela representação que o Outro (vizinhos, Estado, grupos culturais, quilombolas) constrói sobre eles. Desse modo, compreender o que fazem os quilombolas requer o entendimento a respeito dos aspectos que contribuem e afetam as representações e vivências de seus membros.

A escola deve integrar práticas discursivas que promovam o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos, instaurando o direito à preservação de suas formas específicas de viver e de pensar, de manter e utilizar culturas, seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento.

Conforme o senhor R. L. B., morador e líder da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, os materiais utilizados na escola não são adequados à realidade da comunidade. Além de não serem adequados, não são suficientes. No mesmo sentido, o senhor A. C. C. afirma a importância do material utilizado na escola ser adequado à realidade da comunidade: “Que fala da história, tipo assim, acho que deveria ter um livro né. Falando sobre nossa história, nossos antepassados, acho que deveria ter, pra gente ter mais um conhecimento”.

A escola possui papel fundamental na preservação da identidade e da cultura para os moradores dos quilombos, mas é preciso que essa escola seja sua, da comunidade, que suas ações levem em consideração as diferenças existentes no seio da comunidade através de práticas pedagógicas, administrativas e culturais, dentre outras. A escola precisa atentar para a composição multicultural do povo brasileiro como condição essencial para que formar alunos e professores capazes de transformar o ambiente em que vivem e possam exercer a cidadania em sua plenitude. Somente através da educação é possível transformar a realidade.

Para Teixeira e Barros (s/d), é preciso pensar a educação quilombola, considerando as relações interpessoais dos sujeitos envolvidos:

> A educação quilombola é compreendida como um processo amplo - que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo [...]. Pensar em educações quilombolas implica, portanto, entender as relações existentes no dia-a-dia das pessoas, a relação entre os homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e idosos e a relação com a terra, com o sagrado, com a cultura e com as diversas formas de organização (TEIXEIRA; BARROS, s/d, pp. 7; 10).

Dessa forma, o perfil da educação quilombola deve se circunscrever ao contexto da comunidade, enaltecendo os aspectos da territorialidade, da

ancestralidade, da oralidade, do sagrado e alguns enlevos de cultura popular. A realização de atividades em sala de aula deve favorecer o processo ensino-aprendizagem com o uso de práticas pedagógicas que observam a realidade local do povo quilombola, sua história e lutas. Sabemos que, quando são contextualizadas com o meio em que o aluno está inserido, tais atividades se tornam mais atrativas, significativas e divertidas, levando os alunos a aprimorarem os conhecimentos adquiridos de forma construtiva e crítica.

Entendemos que é preciso pôr em prática propostas pedagógicas que promovam o fortalecimento de variadas vozes, tornando a escola um local de aprendizado sobre si mesmo e sobre o Outro, que investe na alteridade, na diferença, na diversidade e na descolonização de um saber que se quer impor como normativo, dificultando desse modo a hierarquização do conhecimento. Neste estudo, em especial, buscamos promover as vozes da comunidade quilombola investigada, cuja escola está ilustrada na Figura 3:

Figura 3 - Escola da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé

Fonte: acervo da autora

4 O CURRÍCULO ESCOLAR COMO AGENTE TRANSFORMADOR NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

O Brasil escravocrata negava aos negros a prática da educação formal e a presença dos escravos na escola era considerada uma ameaça à estabilidade social da época. Pode-se entender, assim, que a exclusão negra do espaço escolar era entendida tanto como garantia de “ordem social”, como já mencionado, quanto pela ameaça de influência negativa que os escravos poderiam exercer nesses espaços (FONSECA, 2001).

A questão quilombola entrou, de fato, para a agenda política institucional brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, como resultado da forte atuação do Movimento Negro na busca da garantia de direitos, do reconhecimento e da valorização do negro na formação social, econômica e cultural do Brasil.

Segundo Pinto (1993),

> No sentido de questionar a extrema exclusão dos negros na sociedade brasileira, o movimento negro surgiu tendo em vista que: A luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (PINTO, 1993, *apud* DOMINGUES, 2007, p. 101).

Nesse contexto de luta, surge, no cenário nacional, a preocupação de criar ações afirmativas que visam superar as graves desigualdades raciais. Cabe aqui ressaltar o significado do termo “ação afirmativa” que, segundo Oliven (2007),

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

A partir da criação de políticas públicas de ação afirmativa, pode-se compreender a organização recente de leis que normatizam a educação quilombola no Brasil. De acordo com Höflig (2001), a educação, em seu sentido mais amplo, é entendida como uma política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada apenas por ele. Assim, o modelo de educação adotado está situado no interior de um tipo particular de Estado, ou seja, de formas de interferência do Estado, visando à manutenção das relações sociais de determinada formação

social. Portanto, assumem ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo (HÖFLIG, 2001).

Em 5 de junho de 2012, o Ministério da Educação aprovou a Resolução CNE/CEB 8/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola; tais diretrizes dizem respeito ao acesso da comunidade escolar à História da África e sua diáspora no Brasil; à cultura e aos conhecimentos que foram produzidos milenarmente e incorporados pela população brasileira; à história de resistência contra o sistema escravagista e opressor - conjunto da produção humana que precisa fazer parte dos conteúdos sistematizados a serem apropriados pelos alunos e seus professores, já que a educação escolar é responsável pelo ensino da Filosofia, da História, das Ciências e das Artes, como apontam Gonçalves e Silva (2006).

Com base nesse contexto, e em diálogo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação escolar, além de um direito social, deveria ser um espaço institucional e sociocultural responsável pelo ensino e pela aprendizagem dos conhecimentos e da cultura produzida historicamente pela humanidade, sendo esse processo fundamental para o desenvolvimento humano individual e coletivo (SAVIANI, 2008).

No que diz respeito à educação quilombola, existe um grande arcabouço jurídico favorável, composto por políticas educacionais no campo da diversidade que se encontram descritas na LDBEN nº. 9.394/1996. Além dos dispositivos jurídicos, desde 2009 o panorama no qual se insere a educação escolar quilombola conta com elementos do Plano Nacional de Implementação da Lei n.10.639/2003, 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" (BRASIL, 2009). Conforme Oliveira (2013, p. 68),

> Neles estão contempladas as principais ações para Educação em Áreas de Remanescentes de Quilombos: a) apoiar a capacitação de gestores locais para o adequado atendimento da educação nas áreas de quilombos; b) mapear as condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos; c) garantir direito à educação básica para crianças e adolescentes das comunidades remanescentes de quilombos; d) ampliar e melhorar a rede física escolar por meio de construção, ampliação, reforma e equipamento de unidades escolares; e) promover formação continuada de professores da educação básica que atuam em escolas localizadas em comunidades remanescentes de quilombos; f) editar e distribuir materiais didáticos, considerando o

> processo histórico das comunidades e seu patrimônio cultural; g) produzir materiais didáticos específicos para Educação de Jovens e Adultos (EJA) em comunidades quilombolas; h) incentivar a relação escola/comunidade; i) aumentar a oferta de Ensino Médio das comunidades quilombolas.

As Diretrizes Nacionais para Educação Quilombola constituem um marco no fortalecimento da identidade quilombola, visto que foi a partir dessas Diretrizes que passamos discutir como deve ser a educação nas comunidades quilombolas, de forma a atender os alunos dessas comunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012), em seu art. 1º, estabelecem que:

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

Além disso, neste mesmo art. 1º, fica ainda estabelecido que a educação quilombola:

> III - Destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;
> IV - Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;
> V - Deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de
> modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;
> VI - Deve ser implementada como política pública educacional
> e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade (BRASIL, 2012, p. 3).

De acordo com as referidas Diretrizes, tanto o PPP quanto o currículo das escolas quilombolas precisam ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas, considerando suas especificidades e visão de mundo. As lideranças quilombolas também precisam ser chamadas à escola, para que se façam presentes e opinem nos rumos da escolarização de suas crianças e jovens.

Embora a legislação preceitue a necessidade de participação da comunidade na elaboração do currículo, a escola da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé tem utilizado o currículo e o PPP da escola regular, o que entendemos ser muito prejudicial para a preservação da cultura quilombola.

A professora quilombola da comunidade investigada deixou claro que a comunidade não participou da construção do currículo aplicado na escola da comunidade e nem mesmo do PPP, tanto que é o mesmo aplicado nas escolas não quilombolas do município. Do mesmo modo, ela afirmou que também não foi consultada para a escolha do livro didático e acredita que a comunidade deveria ser ouvida:

> [...] Eu acredito que na política pública eles tinham que ouvir mais a comunidade para ver o que que tinha que melhorar e chegar na comunidade... Eles não têm que fazer o que eles pensam e colocar em prática não, eles tinham que chegar e ouvir qual a necessidade maior que precisa melhorar pra dar continuidade…
>
> [...] Não, não participei, eu nunca participei da escolha do livro didático... Eu entendo que isso é desvalor, é desvalorizar o profissional... o livro tem que ser contextualizado de acordo com a cultura da comunidade...Com certeza, com certeza, eu acredito muito!
>
> [...] Na construção do projeto político-pedagógico a comunidade não é envolvida...Quem construiu o projeto político-pedagógico da escola de Santo Antônio do Guaporé foi a Semed... Sem o envolvimento da comunidade e dos professores.

Nas palavras da professora, observa-se a necessidade de ouvir a comunidade na escola para a escolha do livro didático, para a construção do currículo e do PPP, pois assim poderão verificar suas necessidades e construir uma modalidade de educação diferenciada, que venha ao encontro da realidade, respeitando as especificidades da comunidade, ampliando as possibilidades de descolonizar o pensamento eurocêntrico existente na escola.

Confirmando a fala da professora, ao ser entrevistada, a diretora da Escola Estadual Campos Sales, que é responsável pela Mediação Tecnológica, também deixou claro que na escola da comunidade não se aplica um currículo diferenciado:

> Olha... eu vejo assim, que devido à localidade que eles moram, esse currículo deveria ser mais diferenciado, né... Por que eu sempre acompanho as aulas deles quando nós estamos, eu vou fazer a visita aqui nas extensões mais próximas e eu vejo que é muito boa as aulas mas devido à comunidade que eles estão lá eu acho que não... eu acredito que não atende a comunidade deles específico devido a localização deles moram

A fala da diretora demonstra que ela tem ciência de que existe um currículo

que não atende às necessidades e especificidades da comunidade, o que contribui para a desvalorização dos saberes deste povo.

De acordo com informações da senhora K. S. P., técnica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a construção e a elaboração do PPP da escola foram realizadas com a participação da comunidade, juntamente com a comunidade de Pedras Negras: “Tem, tem... principalmente Pedras Negras foi feito por eles, eles que fizeram, trouxeram e digitaram. A de Santo Antônio acho que um pouco... eles fizeram juntos Pedras Negras e Santo Antônio, então eles têm o PPP deles”. Ao ser questionada se o PPP não teria que ser específico da comunidade, a servidora respondeu:

> Por que são comunidades parecidas e próximas né... Santo Antônio e Pedras Negras são dois quilombos né... então eles se unem e fazem juntos, porque um auxilia o outro, como são muito poucos professores, não tem diretor, não tem orientador, não tem supervisor, então eles precisam estar juntos para fazer.

Embora a técnica da SEMED tenha dito que o PPP foi elaborado juntamente com a comunidade de Pedras Negras, ao solicitarmos os documentos norteadores das práticas administrativas e pedagógicas escolares, as escolas responderam que são unificados em toda a rede municipal de ensino e não havia outro documento, o que, na certa, traz grandes prejuízos para a educação quilombola, pois cada comunidade possui culturas próprias, saberes diferentes, que devem ser observados pela escola. É preciso compreender que, embora os quilombolas sejam iguais na sua condição humana e no asseguramento de direitos, são diferentes em seu modo de vida, na expressão de sua cultura e nas formas de se relacionar com o outro.

Vale lembrar que, mesmo em expressões como “o fim do colonialismo”, existe uma dominação que persiste nos mais diversos aspectos e se mantém de forma eficiente no campo das mentalidades cuja dominação ocorre no campo epistemológico, que coage, de forma nem sempre sutil, a adotar o legado eurocêntrico, na perspectiva da universalidade e homogeneidade, como única possibilidade, embora coexistam inúmeras formas de viver e de compreender o mundo (SILVA, 2018).

Entendemos que é preciso ter um olhar diferenciado por parte dos entes públicos para a comunidade de Santo Antônio do Guaporé, pois a realidade por ela vivida somente poderá ser alterada se houver uma mudança no olhar para essa

comunidade, que deve ser vista como parte da sociedade brasileira, cujos valores devem ser respeitados.

É certo que essa modalidade de ensino, desde que respeitadas as singularidades do seu ambiente de aprendizagem, favorece a construção do conhecimento, que deve ser aplicado de forma viva, integrada e não linear, sem observar o contexto de cada comunidade. A educação deve ser pensada de forma inovadora, colocando o aluno no centro do processo, sem repetir os problemas já detectados nos métodos tradicionais de ensino. Uma educação que se preocupa com o respeito às diferenças regionais, culturais e étnicas, buscando o provimento de estruturas de atendimento personalizado, visando não gerar uma distância intransponível entre os conteúdos e a realidade dos alunos.

Precisamos compreender a importância e a necessidade de uma educação escolar que assuma uma perspectiva pedagógica intercultural e decolonial, que possibilite a emergência e o fortalecimento de uma identidade étnico-racial e de uma ressignificação da história africana e afro-brasileira, na qual a escola é o *locus* imprescindível na ressignificação da identidade étnica das crianças e jovens quilombolas, levando sempre em consideração a diversidade cultural de cada comunidade.

As palavras de Paulo Freire (1969) se aplicam à situação discutida, quando afirma que:

> A humanização é o caminho pelo qual os homens e as mulheres podem chegar a ser conscientes de si mesmos, de sua forma de atuar e de pensar, quando desenvolvem todas as suas capacidades pensando não somente em si mesmos, mas de acordo com as necessidades dos demais. Há sociedades em que as pessoas não podem pensar livremente (estão alienadas) e são obrigadas a pensar de uma determinada maneira ou nem sequer podem pensar porque não têm o que comer. Neste caso, há pessoas que nem sequer pensam, que têm sido convertidas em simples “objetos”, em instrumentos que produzem riquezas. Mas há outras pessoas, as que se beneficiam desta situação, que só pensam nelas mesmas e em suas famílias, sem importar-se com o que se passa com os demais. Humanização e desumanização são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes da sua inconclusão. Mas se ambas constituem uma possibilidade só a primeira parece constituir a vocação do homem (FREIRE, 1969, p. 128).

Dessa forma, somente com o respeito à cultura quilombola poderá haver o rompimento com um regime de educação que desumaniza toda uma realidade e impõe conhecimentos totalmente dissociados das vivências e saberes do povo quilombola.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola trazem, em sua essência, o enaltecimento da chamada educação quilombola dentro do ambiente escolar, visando valorizar os sujeitos, os lugares, os seus modos de fazer, agir, sentir e se relacionar, o que implica trazer a sabedoria popular para dentro da escola, de forma que os discentes identifiquem que o conhecimento produzido por seu grupo no dia-a-dia é válido e representa uma resistência contra séculos de opressão a que os africanos e seus descendentes foram submetidos. Portanto, possibilitar a emergência da memória coletiva (presente na corporeidade, na fala, nas rezas, nas festas, nas lutas) na sala de aula é fundamental no processo de identificação dos sujeitos com sua ancestralidade.

A educação escolar quilombola tem como referência os valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades. Assim, a escola é o espaço onde se efetiva um salutar diálogo entre o conhecimento e a realidade local, bem como a cultura e a luta pelo direito à terra e ao território (ONOFRE, 2014). Nesse sentido, através de uma abordagem pedagógica crítica (decolonial), ao se sentirem parte de um grupo oprimido socialmente, os alunos poderão passar a engrossar as fileiras de resistência e lutar por seus direitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apresentam uma perspectiva multicultural como eixo organizativo dos currículos, trazendo temáticas transversais que remetem às necessidades de convivência e transformação com o objetivo de proporcionar relações sociais e interpessoais pautadas em princípios éticos e democráticos. Na seara dos temas transversais, o tema “pluralidade cultural” se destaca, por estimular o desenvolvimento de atitudes de cidadania e reconhecimento da diversidade. Segundo os PCN,

> O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (BRASIL, 1997, p. 27).

O § 3º do art. 54 da Resolução nº 4, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, assim expressa:

> No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo

> emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 2010).

Muito tem se falado em escola democrática, dentro de uma visão multiculturalista empenhada em respeitar a diversidade cultural dos alunos nela inseridos, em que o currículo entra como fator determinante para que as práticas educacionais realmente levem em consideração a diversidade cultural existente dentro das referidas comunidades. Segundo Gadotti (1992, p. 21), “A escola que se insere nessa perspectiva procura abrir os horizontes de seus alunos para a compreensão de outras culturas, de outras linguagens e modos de pensar, num mundo cada vez mais próximo, procurando construir uma sociedade pluralista.” Os sujeitos organizados se fortalecem e ampliam a capacidade de formular processos para garantia de direitos. É a partir desse processo organizativo em torno da educação que o movimento social quilombola vem conquistando o direito a uma educação específica, que leve em consideração a diversidade existente entre eles no Brasil.

A elaboração de um currículo com base em uma educação intercultural revela a necessidade de reflexão e ressignificação do papel do educador. Faz-se necessária a reavaliação das relações entre saberes docentes, organização curricular e práticas educativas, a fim de que as propostas multiculturais de inclusão social e emancipação humana se estabeleçam nas práticas pedagógicas e nas relações fixadas na escola. Os PCN especificam que:

> A educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, PCN, 1997, pp. 96-97).

O currículo não é um instrumento neutro na organização dos conteúdos, espaço e tempo escolares, ao contrário, apresenta intencionalidades, teor político e ideológico e determina mecanismo de reprodução e/ou transformação das relações de poder existentes no contexto escolar. É preciso desconstruir a ideia de um currículo neutro e homogêneo, que se sobreponha à diversidade multicultural existente na escola. Importante notar que as formas pelas quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional refletem tanto a distribuição de poder, quanto os princípios de controle social, de

modo que o currículo é o resultado da competição entre grupos sociais e os debates que instigam se acirram em momentos de crise de acumulação e legitimação, como resultado da tensão provocada por grupos culturais emergentes e residuais (HORN; GERMINARI, 2013).

A reprodução do eurocentrismo, a supervalorização das contribuições culturais europeias em detrimento das contribuições africanas e indígenas em nossos currículos escolares, está diretamente relacionada com a herança do colonialismo e da colonialidade. O colonialismo se refere a uma estrutura de dominação em que há um controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população que domina a outra, de diferente identidade, não sendo necessariamente uma relação racista de poder (QUIJANO, 2009). Esse mesmo autor entende que, embora os termos colonialismo e colonialidade sejam vinculados,

> [...] A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2009, p. 73).

Dessa forma, para romper com o colonialismo do saber existente na escola, se faz necessária a construção de um currículo com a participação da comunidade; quando construído em ambientes externos e estranhos aos contextos quilombolas por agentes que desconhecem a realidade local e não permitem o diálogo interinstitucional, o currículo contribui para a manutenção do pensamento hegemônico de que há apenas uma forma de saber.

Segundo Nunes (2019), não é tarefa fácil descolonizar o currículo, pois se trata de um campo de lutas e disputas entre grupos hegemônicos e grupos subalternos; descolonizar o conhecimento oportuniza um ambiente escolar mais plural e democrático e possibilita visibilidade aos saberes produzidos pelos quilombolas, bem como a promoção da igualdade de oportunidades para diferentes grupos étnicos-raciais.

Ao ser questionada se a imposição de uma cultura eurocêntrica na comunidade acaba contribuindo para a perda da identidade, a professora quilombola, participante de nossa pesquisa respondeu:

> Acaba, acaba se perdendo porque as pessoas não dá muito valor, né..., às vezes a gente fala, a próprias pessoas, têm próprias pessoas da comunidade que eles não dão valor naquilo que é deles, nós como professores a gente procura valorizar mais eles deixa para lá, esquece isso, se entendeu? Um exemplo pra vocês, eu falei para ele assim ó: as casas não ta nada a ver com característica quilombolas, nada a ver, a gente devia construir uma casinha com aquela característica da comunidade quilombola... "Nossa a senhora tá é louca, construir aquele negócio lá... pra que". Isso é história gente, vocês não podem deixar acabar, é história...então eles mesmo deixam isso acabar (R. C. A.).

Quando a professora relata a necessidade de valorização dos saberes da comunidade, revela o início de uma discussão acerca da necessidade de reconhecimento dos saberes desse povo, bem como da reflexão acerca de olhar para si mesmo, suas características, seus conhecimentos, sua história. Essa visão contribui para uma nova postura a respeito desses grupos discriminados, que busca o rompimento com uma cultura imposta na escola.

É imprescindível descolonizar o pensamento eurocêntrico existente na escola, cuja existência é fruto da imposição de poder e dominação colonial que não observa as diferenças culturais de cada povo, não leva em consideração seus saberes e fazeres. É necessário incluir essas diferenças no currículo e nas práticas pedagógicas, fomentando discussões que contribuam para ressignificar e minimizar as marcas da colonialidade muito presentes em discursos hegemônicos e influentes no ambiente escolar.

Faz-se necessário construir estratégias que envolvam os membros das comunidades de forma mais efetiva, se quisermos levar a sério a educação quilombola. Certamente os reflexos desse processo serão profundos, pois exige uma reorganização da educação que vai das fases iniciais até a formação de professores, a fim de que estes se ressignifiquem como agentes de sua história e, por conseguinte, sejam capazes de descolonizar o pensamento eurocêntrico existente na escola. O acesso à educação é um caminho que pode levar ao poder e, caso não seja oferecido observando-se suas garantias legais, contribui para negar a possibilidade de um caminho que leve à igualdade de oportunidades.

No cerne da problemática em questão está o "endeusamento" da cultural hegemônica do homem branco ocidental em detrimento das demais culturas. A esse respeito, Moreira (1999) afirma que está naturalizado o pensamento de que as culturas dos grupos dominantes, dos países chamados de primeiro mundo, são vistas como os únicos padrões aceitáveis e as culturas dos grupos marginais são

vistas com uma ameaça à homogeneização cultural perseguida, o que faz com que sejam desvalorizadas, desrespeitadas e reprimidas.

Não defendemos que o currículo escolar da educação quilombola trate apenas das questões referentes a essas comunidades, mas está claro que a escola não pode deixar de tratá-las como importantes na construção da cultura e identidade dessa população, visto que não há como negar seus conhecimentos e os conflitos que as envolvem: por estarem localizadas em área de preservação, vivem em constantes tensões com órgãos governamentais, que interferem não apenas em sua cultura, mas também em outros aspectos do cotidiano da vida das comunidades quilombolas. Trabalhar tudo isso de forma coerente é também tarefa da escola, seja para as populações quilombolas, seja para a sociedade em geral, pois só será possível fazer uma reflexão acerca desse processo se formos capazes de banir as práticas de racismo, de desigualdade social, o analfabetismo, dentre outras práticas existentes em nossa sociedade. Segundo Jaccoud (2008),

> [...] Porém, não há dúvida que uma parte importante dos fatores que impedem a melhorias das condições de vida e oportunidades dos negros se encontra na ofertada em padrões limitados e insuficientes devidos à naturalização social da condição subalternos dessa população (JACCOUD, 2008, p. 55).

Há uma naturalização da desvalorização da cultura negra e isso está enraizado no nosso modo de vida. O racismo de alguma forma idealiza graus de humanidade e isso impacta na psique dos negros. Podemos observar, nas palavras de Torres (2007), a importância de que o negro rompa com o colonialismo que contribui para sua despersonalização:

> O racismo despersonaliza o negro que persegue o embranquecimento estético e cultural. A busca pela pele branca é resultante da alienação gerada pelo colonialismo e seu *modus operandi,* que rebaixava o negro em sua subjetividade tornando-o sub-humano, convencendo-o de que seus saberes e costumes são inferiores, demonstrando que os valores brancos/europeus devem ser o seu ideal (TORRES, 2007 *apud* BORGES, 2018, p. 132).

Conforme Fanon (2004), na colonização, os corpos negros sofreram um “processo de inferiorização” que foi produzido por meio de um duplo movimento. No início, o corpo negro passou por um processo econômico, com a perda da sua terra, sua autonomia, seu trabalho - que é epidermizado, isto é, justificado pela cor da pele. Um segundo mecanismo se refere à desculturação: o colonizado recém-chegado, sequestrado de sua terra e enviado forçadamente para outra, é obrigado a

adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu. Este segundo mecanismo revela um deslocamento, representa a imposição de se assumir uma cultura, de suportar o peso do que chamam de “civilização”.

Para que haja uma mudança desse pensamento hierarquizado na escola, precisamos desconstruir o pensamento eurocêntrico nela existente para que possamos construir uma educação que respeite as múltiplas formas de expressão cultural, não estabelecendo que há apenas um saber - unitário e absoluto - que valoriza determinada cultura em detrimento de outra.

É premente que o Estado realize um reordenamento de suas ações no sentido de assegurar uma educação diferenciada, que leve em consideração os saberes dos povos quilombolas e seja capaz de abrigar as demandas das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, compreendendo os quilombolas como sujeitos dotados de conhecimentos, pois só assim se poderá romper com barreiras que, infelizmente, foram sendo criadas ao longo dos anos. Fica clara a necessidade da implementação de políticas públicas estaduais específicas para as comunidades quilombolas, a fim de se assegurar a esses povos uma educação que venha ao encontro de sua realidade identitária e que respeite sua história e cultura.

A realidade que permeia as escolas existentes nas comunidades quilombolas é cenário de uma luta velada entre a cultura escolar local, a cultura trazida pelos estudantes, herdada de seus antepassados e as políticas e concepções pedagógicas hegemônicas na sociedade nacional, sistematizada em Rondônia por sua Secretaria Estadual de Educação.

Silva e Rodrigues (2014) discutem as contribuições das diretrizes para a educação quilombola, afirmando que:

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam questões fundantes para se pensar a educação até então não visualizadas de forma explícita, como a territorialidade de um grupo social. O que significa o território para um povo que tem a terra como bem histórico e que estabelece, com esta, não apenas um simples ocupar, estar nela, mas também um pertencimento que envolve laços afetivos e históricos? São questões importantes, porém pouco refletidas, sobretudo, na perspectiva de se elaborarem políticas educacionais. Além disso, é preciso reconhecer que a memória coletiva, as linguagens, os marcos civilizatórios, as práticas culturais, as tecnologias, os acervos e os elementos simbólicos são partes constituintes da educação escolar quilombola, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Logo, esses componentes devem fazer parte de todo o pensar e elaborar da política da educação básica brasileira. E, se reconhecemos a escola como espaço importante de construção do conhecimento, é porque acreditamos também que o currículo escolar por ela constituído precisa dar espaços para essas

> novas percepções. Isso significa repensar o conjunto das práticas educacionais, inclusive a formação dos(as) professores(as), as modalidades de ensino, para dar conta das temáticas emergentes e importantes, antes deixadas à margem e agora recuperadas pelas Diretrizes para a Educação Quilombola (SILVA; RODRIGUES, 2014, p. 25).

Analisar o significado e as formas que a educação pode assumir no contexto da singularidade territorial quilombola é fator relevante para que se possa levar a escola a repensar seu papel no asseguramento da inserção social desse povo. Nesse sentido, é preciso evidenciar a educação escolar quilombola como uma política pública afirmativa, balizada pelos referenciais da ancestralidade quilombola, na construção de um currículo lastreado pelo respeito e reconhecimento dos saberes tradicionais quilombolas. É nesse contexto que se insere o debate sobre o reconhecimento de direitos das comunidades remanescentes de quilombos, que alcançaram, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o status de grupo formador da sociedade brasileira.

Desenvolver medidas educacionais voltadas a atender essa demanda da sociedade, requer considerar a importância desses grupos/populações quilombolas na formação da sociedade brasileira e o papel da educação nesse contexto. A esse respeito, Moura (2007) entende que:

> É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo também é importante esse conhecimento (MOURA, 2007, p. 5).

No campo das políticas educacionais, importantes aparatos legais surgiram nos últimos anos, visando o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e étnica presente no território brasileiro. Dentre eles, citamos: os PCN, mais especificamente com o tema transversal “pluralidade cultural”; a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003b); as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, por meio da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), garantindo o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena; mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Callai (2003) afirma que:

> Formar cidadão significa dar condições ao aluno de se reconhecer-se como sujeito social que tem uma história, que tem um conhecimento prévio do mundo e é capaz de construir o seu conhecimento. Significa compreender a sociedade que vive sua história e o espaço por ela produzido como resultado da vida dos homens. Isso tem de ser feito de modo que o aluno se sinta parte integrante daquilo que está estudando (CALLAI, 2003, p. 78).

Conforme bem observa Soares (2016), a escola vive uma época de desafios, pois em um mesmo momento é convocada para participar/acompanhar as simultaneidades dos acontecimentos que ocorrem em escala global, já que as identidades juvenis de milhões de estudantes se constroem tendo como referências os artefatos culturais globais; por outro lado, é convocada para auxiliar no fortalecimento e reconhecimento de culturas locais, que se mantêm a despeito da sugestão global de homogeneização cultural. Soares (2016) questiona: em uma sociedade cada vez mais globalizada, ainda que muitos sejam excluídos, é possível projetar um modelo de educação diferenciado para um determinado grupo social? Em um país marcado pela diversidade étnica/cultural é possível criar uma modalidade de educação destinada a um grupo social específico?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola compreendem que educação escolar quilombola é aquela realizada em estabelecimentos de ensino localizados no interior das comunidades remanescentes dos quilombos ou atendem alunos das comunidades, que requerem uma organização curricular de acordo com as singularidades históricas, sociais, e culturais de cada comunidade:

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

Diante disso, vê-se a importância da Resolução nº 08/2012 ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Em seu art. 35, o referido documento traz que:

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

> II - Implementar a Educação para as Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos da Lei nº 9. 394/96 na redação dada pela Lei nº 10. 639/03, e da resolução CNE/CP nº1/2004.
> III - reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana.
> (...)
> V - Garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importante eixo norteador do currículo [...] (BRASIL, 2012, p. 34-5)

Nesse sentido, a educação escolar quilombola se constitui numa ação afirmativa que visa quebrar o amuleto das injustiças históricas, intervir e dissolver as marcas colonizadoras imbricadas nos saberes escolares e, sobretudo, vislumbrar a possibilidade de imprimir uma carga de reparação cultural e material à população negra que arrasta uma situação de desvantagem social histórica.

De acordo com as referidas Diretrizes:

> [...] o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu Projeto Pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O projeto político-pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes (BRASIL, 2012).

Assim, considerando tais situações, residem a justificativa e a importância das Diretrizes Nacionais para Educação a Escolar Quilombola e da Lei 10.639/003, como ações afirmativas que buscam efeitos práticos na vida dos sujeitos, com o objetivo central de propiciar condições efetivas para que as situações de desvantagem sejam superadas e eliminadas.

Quanto à importância da aplicação das Diretrizes na escola, a professora da comunidade investigada relatou em entrevista: “Nesse sentido eu vejo assim, muito importante né... seria muito importante essas aplicações, porque era mais assim uma obrigação né... se tinha que cumprir aquilo ali, de acordo com a lei, vamos cumprir. Então seria muito importante”.

O art. 27 da Resolução nº. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, indica que a cada etapa da Educação Básica pode corresponder mais de uma modalidade. Conforme o art. 41, na seção VII, a educação escolar quilombola é definida:

> Art. 41. 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.
> Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010a).

A educação escolar quilombola é uma modalidade de ensino recente no âmbito da Educação Básica. Em 20 de novembro de 2012, a Resolução nº. 08 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, portanto trata-se de uma política pública em construção, cujo movimento é de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais secularmente ausentes no currículo escolar (PALONI, 2019, p. 10). De acordo com essas Diretrizes, as escolas das comunidades quilombolas devem ter:

> [...] 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 a diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 42).

Nessa perspectiva, a educação escolar quilombola se constitui numa política de ação afirmativa, no sentido atribuído por Santos (1999), que visa eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (SANTOS, 1999).

A construção de uma política específica de educação voltada às comunidades remanescentes de quilombos é uma maneira de reconhecer e compensar, no âmbito educacional, o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais. Segundo Silvério (2002),

> Embora várias investigações tenham detectado os fatores que estruturam as desigualdades raciais, os velhos argumentos que procuram nos convencer da não necessidade ou da ineficácia de políticas públicas para grupos específicos retornam com novas roupagens. Assim, aparentemente, o problema é que, no Brasil, não se assume que as desigualdades sociais têm um fundamento racial, que influi de maneira decisiva nas variações

> encontradas nos indicadores relativos à renda, à educação e à saúde da população brasileira (SILVÉRIO, 2002, p. 98).

A proposição dessa política afirmativa não pode prescindir do reconhecimento da diversidade étnico-cultural que compõe a nação brasileira. Reconhecer o amálgama da diversidade étnico-cultural, que no Brasil está feito e é indissolúvel, não significa utilizá-lo como tapete para esconder os que foram/são desiguais na diversidade.

A educação quilombola trata, portanto, de reconhecer e compartilhar outras experiências de vida (com suas especificidades nas relações sociais, culturais e de trabalho), recuperando a trajetória dos quilombos, pautada na luta por terra/território e pela superação das representações inferiorizantes produzidas e presentes no imaginário social, tais como: a intolerância religiosa, principalmente contra aquelas ligadas a matrizes africanas; o racismo, tanto o institucional, oriundo da marginalização e criminalização da população negra (sustentadas pelas instituições e políticas do Estado), quanto o ambiental, com a existência de grandes fazendas que circundam e pressionam as comunidades.

Conforme Parecer nº 11, do Conselho Nacional de Educação, publicado em 20/11/2012,

> É imprescindível considerar que a garantia da Educação Escolar Quilombola como um direito das comunidades quilombolas rurais e urbanas vai além do acesso à educação escolar. Significa a construção de um projeto de educação e de formação profissional que inclua: a participação das comunidades quilombolas na definição do projeto político-pedagógico e na gestão escolar; a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, um currículo aberto e democrático que articule e considere as suas formas de produção de conhecimento; a construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades; a produção de material didático-pedagógico contextualizado, atualizado e adequado; a alimentação que respeite a cultura alimentar das comunidades; a infraestrutura escolar adequada e em diálogo com as realidades regionais e locais; o transporte escolar de qualidade; a formação específica dos professores quilombolas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização; a inserção da realidade sociocultural e econômica das comunidades quilombolas nos processos de formação inicial e continuada de docentes quilombolas e não quilombolas que atuarão ou receberão estudantes dessas comunidades na educação (PARECER CNE/CEB nº 11/2012, pp. 26-27).

É preciso olhar para o quilombo por uma perspectiva intercultural crítica e pós-colonial, como argumenta Catherine Walsh (2009):

> [...] como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu

> vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber, e como processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetivas, histórias e lutas das pessoas. Vividas num mundo regido pela estrutura colonial (WALSH, 2009, p. 26).

Embora a legislação seja clara no sentido de assegurar uma educação que respeite a diversidade, as escolas localizadas nas comunidades quilombolas do estado de Rondônia não têm garantido aos alunos essa educação diferenciada e vêm utilizando o mesmo currículo das escolas da rede pública, o que implica a perda da identidade das referidas comunidades. Assim, é premente a necessidade de se repensar a importância de trabalhar a parte diversificada do currículo, valorizando a história e a cultura do povo quilombola.

Cabe ao Estado implementar no referencial curricular uma abordagem mais profunda acerca da educação quilombola, a fim de que essa realidade seja alterada ao longo do tempo, pois é necessário termos outra visão acerca dessa modalidade de educação, trabalhar um currículo multicultural, a fim de promover uma educação para a diversidade intercultural, tendo em vista a pluralidade da população rondoniense. Quando tratamos essa temática de maneira generalizada e superficial, contribuímos para fomentar a hegemonia da cultura europeia dos homens brancos, o pensamento da colonialidade.

Ressaltamos que não se trata de visualizar a educação escolar quilombola como uma “tábua de salvação” dos alunos quilombolas, e, sim, como uma proposta de tratamento pedagógico e estrutural específico, visando precipuamente corrigir desigualdades histórico-sociais no âmbito educacional, bem como formar cidadãos críticos e conscientes perante a comunidade de que fazem parte.

Silva (2012) contribui de forma singular quanto à importância da educação escolar quilombola, afirmando que:

> A diferença reside em conseguir socializar os conhecimentos gerais já normatizados e convencionados nos sistemas de ensino e aqueles conhecimentos que a comunidade entende serem importantes, mas ainda não são vistos ou aprendidos por meio da escola. Educação Escolar Quilombola é um instrumento de luta, de identificação, de acolhimento dos conhecimentos locais e universais, de valorização da pessoa, da afirmação enquanto sujeitos de direitos, conforme mencionado (SILVA, 2012, p.167).

Assim, a diversidade étnico-cultural deve ser incorporada ao currículo de maneira contextualizada. É necessário mostrar que, no conjunto da diversidade, existem vozes historicamente silenciadas, ausentes, quando não deformadas e

estereotipadas na intenção de anestesiar suas possibilidades de reação. Nesse caso, reconhecer os estudantes quilombolas e as diferenças que os constituem é romper com aquele modelo curricular pautado na hierarquização de povos e culturas e na escolha de um grupo étnico como referencial de beleza, inteligência, enfim, com características desejáveis sob a perspectiva do grupo hegemônico.

Vale considerar que garantir uma política pública afirmativa a um grupo étnico cujas marcas das desigualdades históricas e estruturais estão estampadas nos lugares onde vivem não depende somente ou exclusivamente dos dispositivos legais e formais, pois é na dinâmica social, nos embates travados no campo político e no próprio cotidiano que os preceitos legais tendem a ser legitimados ou não.

A educação é um instrumento privilegiado para formar cidadãos capazes de conhecer e compreender, para saber discernir e, se necessário, mudar a sociedade em que vivem. É através da educação que podemos reconhecer que vivemos em um país formado de povos com culturas e cores diferenciadas onde atentar para a composição multicultural do povo brasileiro é condição essencial quando se tem por objetivo formar alunos e professores para o exercício da cidadania (MOURA, 2007).

No cenário educacional, o Brasil reconhece a necessidade absolutamente contemporânea de elaborar uma política pública de educação escolar direcionada às comunidades remanescentes dos quilombos, com o objetivo de superar o abismo da exclusão educacional que marca a vida de cada quilombola.

O cenário da educação escolar quilombola abriga a diversidade sociocultural e étnica brasileira, que deve ser manejada da perspectiva do reconhecimento e do respeito aos diferentes indivíduos, alguns estabelecidos e outros que foram/são social e historicamente excluídos e despossuídos de direitos básicos à cidadania, mas, a despeito das situações de desigualdade e exclusão, são protagonistas de suas batalhas cotidianas pela sobrevivência. Como diz Souza Santos (2003, p. 56), “temos o direito a ser iguais, quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Não temos dúvidas de que somente a partir de ações coletivas e intencionais será possível construir um projeto de educação capaz de superar a visão eurocêntrica e homogeneizadora da diversidade cultural, que atenda aos princípios de uma educação para a igualdade racial e cumpra as diretrizes estabelecidas na Resolução CEB/CNE nº. 08/2012 (BRASIL, 2012b).

É importante lembrar que ações afirmativas são importantes para a garantia de uma sociedade democrática. Para tanto, se faz necessário superar o baixo preparo de gestores no trato dos problemas sociais brasileiros e, em especial, aqueles relacionados aos chamados excluídos sociais, para que a equidade racial esteja de fato corporificada em nossa sociedade, em especial na escola, que deve respeitar a multiculturalidade de nossos alunos.

Partilhar é a essência de uma educação intercultural e emancipadora, em que não se nega o outro e faz dele a nossa imagem e semelhança e assumimos o que somos de modo a nos fazer sujeitos significantes uns com os outros, uns através dos outros, por meio de nossos símbolos - o mundo da cultura; de nossos poderes - o mundo da política; e de nossas instituições sociais, entre as quais se insere o espaço educacional com as práticas que lhe são próprias (GUSMÃO, 2012).

Dessa forma, a escola deve ser ciente de que existe na comunidade um saber e uma memória que conduzem a vida dos moradores atuais, parentes e descendentes de seus ancestrais, deve saber que educa na solidariedade, na divisão comum da terra e no respeito à família. Esse é o currículo almejado para se trabalhar nas comunidades quilombolas, que produz o “entre” escola e tradição como possibilidade de conhecimento e trocas com quilombolas e a sociedade da qual fazem parte.

5 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E DA NECESSIDADE DE SE REPENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR

Embora não exista um único sentido do termo currículo, sua relevância no âmbito educacional é indiscutível. Adotamos aqui a concepção de currículo como conjunto de ações educativas que ocorrem num determinado contexto, associadas à própria identidade da escola, que refletem o PPP da escola, sua organização, funcionamento e papel e que sofrem influência do meio em que está inserido. Trata-se do instrumento que destaca os conteúdos a serem trabalhados no processo de ensino-aprendizagem, as diretrizes e as metodologias a serem adotadas, levando em conta a construção histórica e cultural.

Entendemos que o currículo é o elemento central do processo educativo, visto que é através dele que se expressam projetos de sociedade, visões de mundo e conhecimentos tidos como válidos, produzindo, assim, sujeitos e identidades a partir dos interesses de cada grupo que detém o controle da política educacional. Ao analisarem a palavra currículo, Moreira e Candau (2007, p.18-19), entendem que:

> À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Para Apple (2006), o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos que, de alguma forma, aparece nos livros e salas de aulas de um país. O currículo sempre parte de um a tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo.

Silva (2011) defende que o currículo pode ser entendido a partir de três questões centrais: o saber, a identidade e as relações de poder. Sobre a primeira questão, o saber, destaca que “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual o conhecimento deve ser ensinado” (SILVA, 2011, p. 14). Os currículos dão preferência a alguns conhecimentos/saberes

em detrimento de outros, tendo como base para a escolha discussões de diversos âmbitos, como a aprendizagem, a cultura, as relações socioeconômicas, entre outras. A escolha sobre o que ensinar está associada ao tipo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o currículo está intimamente ligado ao modelo de sociedade e ao ideal de pessoa que atenda a este modelo. A segunda questão é a identidade, visto que "o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade" (SILVA, 2011, p. 15). Quanto às relações de poder, segundo o autor, a escolha de determinados conhecimentos e não outros é uma "operação de poder", bem como a escolha por determinada identidade como ideal, haja vista que "as teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia." (SILVA, 2011, p. 16).

O currículo deve ser construído de maneira a contemplar as necessidades dos alunos, atender à função básica do processo de ensino-aprendizagem, bem como a formação dos profissionais voltada para o atendimento dessa demanda. Propor uma revisão curricular implica na inclusão da dimensão humana e integral dos sujeitos nos processos de aprendizagem, ou seja, as dimensões ética, política e cultural dos conhecimentos e das experiências. Para melhor explicitar a importância da revisão do currículo quilombola, buscamos suporte nas palavras de Silva e Moreira (2017):

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA; MOREIRA, 2001, pp. 7-8).

A aplicação de práticas educativas atuais e eficazes, mais coerentes com o contexto escolar e social, exige um repensar, uma reflexão crítica sobre os discursos, os conteúdos escolares, os diferentes aspectos do cotidiano escolar e, em particular, sobre a educação dos alunos. O currículo define o que é adequado num determinado momento e contexto e, a partir da posição ideológica, privilegia uma seleção de conteúdos consagrados historicamente, considerados necessários às novas gerações. Trata-se de um artefato importante, um lugar em que se cruzam

as reflexões sobre teoria e práticas educativas. Segundo Moreira (1994),

> [...] ao longo dos tempos, o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno [...] Currículo passa a significar o conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola (MOREIRA, 1994, p. 12).

O currículo, além de englobar conteúdos de diversos contextos e diferentes níveis de ensino e educandos, deve aproximar a teoria da prática, bem como levar em conta a realidade das diferentes instituições educacionais; é um importante instrumento para o professor, pois compreende objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação em cada um dos níveis, etapas, ciclos, graus e modalidades do sistema educacional, relacionando princípios, teoria e prática, planejamentos que concretizam as ações nos espaços da unidade escolar e as relações sociais entre a comunidade escolar e o entorno.

O art. 34 da DCNEEQ, que trata do currículo para Educação Básica nas escolas quilombolas, preconiza que:

> O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 13).

Dessa forma, o currículo deve ser construído considerando-se os valores e interesses da comunidade quilombola, garantindo uma educação de qualidade, pautada no respeito à diversidade e nas relações étnico-raciais. O primeiro princípio a ser considerado na educação quilombola é o da diversidade, sabendo-se que, embora tenham elementos comuns entre si, como a relação com a terra enquanto uma relação educativa, os quilombos e as pessoas que neles habitam possuem especificidades relacionadas à região, à cultura e à religião que os particularizam.

Acerca do PPP e do currículo para as escolas quilombolas, as DCNEEQ destacam que é preciso considerar:

> I - os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola;
> II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla (BRASIL, 2012, p. 12).

Dessa maneira, a educação escolar precisa seguir em consonância com as demandas das comunidades quilombolas, suas histórias, culturas, saberes, visões de mundo, de modo a garantir o acesso a uma educação de qualidade, bem como a permanência e o sucesso dos estudantes no sistema de ensino. O currículo escolar precisa estar em conformidade com os interesses coletivos, a fim de garantir a democratização da educação. Para tanto, os atos de currículo devem emergir dos atores sociais, bem como etnométodos específicos que compõem a pedagogia quilombola. Larchert e Oliveira (2013), ao analisarem a importância do currículo na educação quilombola, entendem que:

> O currículo tem que dialogar com a diversidade, e a prática pedagógica tem que se assumir afro-brasileira, impregnando-se de cultura negra rural quilombola. Isso só será possível se os conteúdos éticos, morais, culturais, sociais e comportamentais forem inseridos no projeto educativo e reconhecidos como fatores de formação e fortalecimento da cidadania e identidades culturais. “Os conteúdos cognitivos não se separam dos conteúdos culturais” (LARCHERT; OLIVEIRA, 2013, p.54).

Refletindo com Freire (2014), é preciso questionar que não apenas o currículo, mas a própria educação tem intenções: a quem esse fazer favorece? A quem esse fazer discrimina? Para quem as ações foram pensadas? Na promoção de uma educação de qualidade, como não reproduzir essa prática seletiva numa sociedade que tem dificuldades em reconhecer a diferença como fator de enriquecimento?

Então, se o currículo é constituído de conhecimentos considerados válidos, é necessário reconhecermos se o que se inclui ou exclui do currículo se relaciona diretamente com a inclusão ou com a exclusão. Os conteúdos escolhidos autenticam saberes, legitimam como desejável determinado tipo de ser humano para a respectiva sociedade. O currículo traduz intenções e seria ingênuo não perceber sua utilização como instrumento nas relações do poder: selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2011). Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder. Logo, cabe ao professor da escola quilombola observar a realidade na qual se insere, a fim de que não seja instrumento de exclusão dos alunos da comunidade.

Silva (2011) aponta que o processo de construir a educação escolar quilombola, e consequentemente o currículo escolar quilombola, não pode prescindir

do (re)conhecimento da identidade e da cultura quilombola, identificando elementos que “podem e devem ser transformados em conteúdos escolares” (SILVA, 2011, p. 5).

Ao longo de sua existência, muitas escolas quilombolas se mantiveram alheias aos processos socioculturais da comunidade, sem reconhecer, através do currículo, a identidade negra dos educadores, estudantes e familiares, não levando em consideração a história e as lutas do povo quilombola. Diante desse panorama, se faz necessário e urgente envidar esforços possíveis para mudar a conjuntura atual. Segundo Pacheco (2001), “[...] as práticas pedagógicas, portanto, estão relacionadas com as práticas sociais e o educador crítico precisa identificar as injustiças nela existentes”.

Para pensar a respeito da educação quilombola, de modo particular a de Santo Antônio do Guaporé, é preciso fazer algumas perguntas, a fim de que possamos caminhar rumo à construção de indicadores que facilitem de forma mais inclusiva tratar da história e cultura desse grupo, que até então não foi entendido e retratado de forma a positivar a sua presença no Brasil. É preciso levar em consideração seus saberes, seus modos de viver, de se ver e se organizar, a fim de que sejam reconhecidas as inúmeras contribuições no processo de formação do povo brasileiro, nos mais variados campos: educação, saúde, música, culinária, modelos organizativos e tantos outros.

Como se dará a construção do currículo escolar da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé? Como construir um currículo para educação escolar quilombola que valorize os repertórios culturais locais e que preservem as cosmovisões africanas presentes na referida comunidade? Quais metodologias devem ser construídas para atender aos princípios de uma educação diferenciada e capaz de formatar um processo de tamanha importância para esse grupo? Como podemos promover uma educação que reconheça o legado africano presente na comunidade quilombola de Santo Antônio, articulado com a história da comunidade? O currículo escolar hoje aplicado possibilita mudanças estruturais e responde aos desafios identificados? Como trazer para o contexto escolar a cultura de uma população que historicamente foi invisibilizada, sem estereotipá-la ainda mais? E, como garantir que, na construção de ação de tamanho significado, a educação respalde algumas conquistas advindas de convenções e tratados internacionais que

asseguram o direito a essas populações de participarem e de serem escutadas nos processos de formulações de políticas públicas?

Para pensar em uma educação que assegure às comunidades quilombolas a preservação de sua identidade e cultura, é necessário repensar o currículo desenvolvido na escola da comunidade, pois é através dele que a escola passa a reconhecer a identidade e a cultura quilombola tais como são e percebê-las como elementos que podem e devem ser transformados em conteúdos escolares, com o mínimo de concordância e diálogo com as comunidades.

É importante observarmos que a forma de ensino trabalhada na escola não tem trazido um currículo que atenda às peculiaridades da comunidade quilombola, pois os conteúdos são os mesmos das escolas da zona urbana e rural, o que não é um modelo ideal de educação. Vale salientar que cada grupo étnico ou comunidade possui tradições, costumes e história, o que deve ser respeitado especialmente nas comunidades quilombolas, as quais possuem legislação própria quanto ao modelo de educação a ser inserido em seu ambiente escolar. Para Gomes (2011), a escola precisa valorizar a diversidade cultural, visando corrigir os prejuízos causados pela discriminação racial:

> A instituição escolar, desde o século passado, foi eleita pela população negra como uma das instituições promotoras do ensino sistematizado e forte aliada para a efetivação, de maneira positiva e responsável, da valorização da diversidade cultural por meio da discussão e reflexão acerca da distorção histórica a que a África e sua diáspora estiveram submetidas em função da discriminação racial e do racismo, bem como para o resgate das contribuições dessa população nas áreas social, econômica, política e científica na História do Brasil (GOMES, 2011, p.112).

Compreender como estão organizadas as escolas que atendem ou estão inseridas nos territórios ou comunidades quilombolas pode apontar questões que até hoje não foram reveladas, mas que têm um grau de relevância muito alto para as comunidades, como as crenças locais, as alternativas de sobrevivência e de cura, entre outras.

A partir da teoria crítica e pós-crítica, segundo Silva (2011), a escola é espaço de poder, de lutas, sendo uma construção social. Prioriza-se a problematização, o diálogo, instigando o aluno na sua relação com a realidade. O professor não reproduz meramente saberes prontos e sistematizados, mas caminha junto com o aluno, numa relação com a experiência vivenciada.

Na visão de Mortimer (1998), o aluno só entende o novo significado que o professor está enunciando ao dialogar com este os seus próprios saberes e, “quanto maior for o número de contrapalavras, de respostas que o enunciado do professor e da professora produzir no aluno, mais profundo será o seu entendimento” (MORTIMER, 1998, p. 115).

Partimos do princípio de que se faz necessário discutir o papel dessas escolas no seio das comunidades em que estão inseridas, sem preterir os seus aspectos socioculturais, formulando-se diretrizes pedagógicas que atendam às suas expectativas. Cabe à escola unir o currículo tradicional aos saberes patrimoniais da comunidade, preservando e mantendo vivas as tradições do quilombo, porque são conhecimentos que fazem parte do processo civilizatório local. É preciso repensar os diferentes componentes curriculares e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Conforme Moreira e Candau (2003, p. 161),

> A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

É evidente que a superação do racismo escolar e das distorções em relação à trajetória da população negra, bem como das muitas histórias dos negros na sociedade brasileira e na diáspora, demanda a construção de propostas curriculares estruturadas, que produzam o encontro intercultural de que nos fala Vieira (1995).

É um grande desafio, para a educação monocultural, fundamentar, informar e alimentar-se dos saberes quilombolas, pois está arraigada de uma visão brancocêntrica imposta nas escolas. Diante de um currículo monocultural, existe uma escola pensada como espaço da igualdade entre todos, mas que, infelizmente, apaga diferenças, baseando-se no equilíbrio e na uniformidade, quando, na verdade, está falseando uma realidade plural, dinâmica e conflituosa, marcada por desigualdades e discriminação racial.

A colonialidade atua como novo padrão de dominação sobre várias dimensões do colonizado: os eixos da colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005). Estes eixos são formas de hierarquizações e inferiorizações sobre os povos colonizados, pois “atuam de maneira a afirmar e a celebrar os

sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e de história" (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 255).

Dessa forma, o currículo da educação quilombola deve ser estruturado na indissociabilidade do fazer-pensar, pautando-se no ver, ouvir e fazer significantes para os sujeitos sociais. Caracterizando-se pela oralidade, é um currículo fundamentado na "memória cultural" do grupo, "[...] no envolvimento no trabalho, o valor pessoal que um indivíduo jovem tem em respeito à transformação que se opera sobre a natureza, a natureza social perante os seus e perante o ganhar a vida" (ITURRA, 1990, p. 53).

Souza (2009, p. 172) concluiu que as escolas não contribuem para a valorização da identidade quilombola dos estudantes porque negam a luta das comunidades, "inferiorizando sua história ao apresentar o negro apenas na situação de subalterno e os quilombos de maneira enrijecida e focada na fuga e na perseguição". No mesmo sentido, Leite (2009, p. 156) assevera que, quando desconhece sua importância enquanto espaço político na dinâmica do reconhecimento da identidade quilombola, a escola corre o risco de "vendar os olhos às diferenças e tornar invisíveis aqueles que precisam dessa discussão e referência".

No que se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a formação de professores passa por significativo desafio no que se refere a formar um professor crítico reflexivo, que trabalhe no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira e africana de forma positiva. Em muitos livros didáticos, a África é invisibilizada e, quando ilustram períodos da história do Brasil, restringem-se a imagens ao período escravocrata, com imagens de açoite ou castigos, numa condição de inferiorização e subalternização, não relatando a contribuição do negro na construção social e econômica de nosso país.

Conforme Hall (2009), é preciso estabelecer estratégias para mover as concepções que naturalizam e racializam os diversos tipos de atuação social.

> Já as estratégias culturais capazes de fazer diferença são o que me interessa - aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder. Reconheço que os espaços "conquistados" para as diferenças ainda são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. (...) sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e

> segregada. Mas simplesmente menosprezá-la chamando-a de “o mesmo”, não adianta (HALL, 2009, p. 339).

Embora para os sistemas educacionais tais referências não gozem de muita importância ou mesmo sejam desconhecidas, para as comunidades quilombolas são práticas válidas e têm um valor histórico e simbólico muito forte, pois fazem parte de sua identidade e cultura. Para Apple (2006),

> É de extrema importância que as comunidades negras, outras comunidades étnicas e as comunidades femininas tenham significativamente se definido em termos desses limites internos e externos dos grupos a que pertencem, pois isso permite maior coesão entre os vários elementos de suas respectivas comunidades (APPLE, 2006, pp.141-142).

A escola deve levar em consideração os saberes da comunidade, pois fazer uma tentativa de transmissão caricaturada e uma interpretação desconectada da realidade não contribuirá para a preservação da cultura da comunidade. É preciso perceber como essas comunidades se entendem, se afirmam, se reconhecem e querem ser vistas. É necessário seu envolvimento como agentes de suas histórias, tornando esse processo um momento de aprendizagem coletiva, considerando-se que “[...] o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Lopes (1998, p. 51) complementa: “[...] é com essa pluralidade de saberes e de diferentes formas de ver e interpretar o mundo que precisamos ensinar nossos alunos e nossas alunas a conviver”. A partir da contextualização desses saberes, dos questionamentos sobre a sua produção, reprodução social, cultural, dos valores e interesses a eles associados, aos quais estamos submetidos, é possível formar pessoas mais críticas e capazes de interpretar melhor o mundo.

Nesse contexto, a educação deve ser vista como o processo no qual o indivíduo passa a se desenvolver, interagir individual e coletivamente, desvelar e transformar a realidade, bem como participar da organização social. Tanto o aluno quanto o professor são copartícipes e estão sujeitos, na prática educativa, entre outros fatores, ao currículo e à formação.

O diálogo com o currículo se inicia no reconhecimento das diferenças, levando em consideração todas as suas tensões. Para Oliveira (2003, p. 84), “a identidade se constrói com relação à alteridade. Com aquilo que não sou eu. É diante da diferença do outro que a minha diferença aparece”. É sabido que o currículo da escola formal apaga diferenças que lhes são constitutivas, pois não

considera as singularidades e as diferenças expressas na cultura em que está inserido. Entendemos que o projeto educativo da escola da comunidade deve incluir conteúdos éticos, morais, comportamentais, culturais e sociais, que reconheça os quilombolas como responsáveis pela formação de sua cidadania e que fortaleça suas identidades culturais, abordando conteúdos que sejam vinculados às suas práticas diárias.

A escola deve ser um espaço que possibilita o diálogo entre professores e alunos a respeito dos conhecimentos que fazem parte de sua própria cultura, onde os saberes tradicionais, o cotidiano e o senso comum dialoguem com o conhecimento científico para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, onde é possível investigar e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos. Costa (2008, p.165) entende que os professores devem reconhecer os saberes tradicionais como “valiosos no processo ensino-aprendizagem, os quais serão acessados pelo contato com a realidade social dos alunos”.

Embora por muitos anos a história das populações quilombolas tenha sido omitida, inclusive suas lutas passadas e presentes pela garantia e permanência da vida em seus territórios, a preservação e cuidados com a natureza, esses elementos precisam estar presentes no currículo escolar, bem como no cotidiano da escola, da educação quilombola, a fim de estimular nos jovens, crianças e adultos o sentimento de pertencimento e orgulho de sua história e de seus antepassados. “Historicamente, os quilombos foram lugares educativos da arte de sonhar, de esperança, de tornar possível um mundo cuja referência maior seja a vivência da liberdade, ainda que ela, por muitas vezes, tenha sido vivida ao nível de desejos” (NUNES, 2006, p. 154).

Quando refletimos sobre o currículo escolar e suas práticas educativas e trazemos para o centro da discussão a cultura local de uma comunidade quilombola, é conveniente pensarmos sobre o ser humano enquanto sujeito-objeto que, analisado de um ponto de vista histórico, é um ser de relações com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Ele instaura a estrutura social e cria suas instituições. É partícipe de uma sociedade letrada, elege a escola como instituição específica, que vai prepará-lo para o exercício cotidiano da cidadania. No entanto, enquanto instituição moderna, a escola traz o formalismo e a lógica da dominação que impregnou a sociedade capitalista. Esse formalismo impera sobre a organização e domina a cultura escolar: a introjeção de normas rígidas, estereotipadas e

uniformizantes, que aprisionam o sujeito nas malhas de uma estrutura fechada (BURNHAM, 1992).

Conforme Lopes (2006), a produção de conhecimento e a inteligibilidade sobre a vida devem colaborar para que alternativas sociais surjam a partir das vozes que estão à margem. A atuação na escola quilombola deve então fazer parte de uma episteme dos que "vivenciam o sofrimento humano" (LOPES, 2006, p. 106). Sendo assim, não é mais possível conceber o quilombo fora da construção universal anti-hegemônica.

Baseando-se no pensamento de Boaventura Santos (2004), Lopes (2006) pensa em modos alternativos de conhecer vinculados a projetos coletivos plurais. O conhecimento do patrimônio cultural negro pode oferecer uma base para a construção de novos fazeres que se apropriam de um ritmo diferenciado e de construções formais que viabilizem outras formas de convívio social. Isso envolve, ainda, "escavar tradições suprimidas e marginalizadas" (SANTOS, 2004, *apud* LOPES, 2006, p. 109) e trabalhar com representações incompletas, buscando o seu potencial de veiculação de sentidos.

Faz-se necessário o envolvimento dos entes públicos (estado e município) na construção da educação quilombola, visto que, como modalidade de ensino, revela questões muito importantes que não podem ser deixadas de lado, sendo preciso aprofundar e focar em um diálogo consistente; há mudanças significativas a serem feitas, que alteram as estruturas já consolidadas, pois se trata de uma educação que deve levar em consideração os saberes e fazeres da comunidade. Nas palavras de Oliveira (2006),

> Mesmo não sendo nenhum modelo pedagógico revolucionário no sentido de romper com as práticas que secularmente se materializam na escola, esta pode ser considerada como uma escola do Quilombo posto que, após o reconhecimento, eles se apropriam dela e começam a se preocupar com o que se aprende na escola e a se fazer presentes na escola, atentos à escolha de saberes que possam contribuir de fato na formação de sujeitos que sejam capazes de se relacionar com a cultura do outro sem permitir que sejam aculturados. Indivíduos que estejam abertos à troca, e rejeitam os saberes historicamente impostos. Além disso, a comunidade conquista um poder de decisão com relação às atividades escolares que outrora não existiam na Comunidade, o que lhes possibilita maior poder de negociação junto ao poder público (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

Construir uma estratégia que possibilite o envolvimento de forma mais efetiva dos membros da comunidade é algo indispensável e necessário, se quisermos levar a sério a educação quilombola. Os reflexos desse processo são

muito profundos, em razão de exigir uma reorganização da educação desde as fases iniciais até a formação de professores. “As relações sociais no interior das quais se realizam as práticas de significação não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações de poder” (SILVA, 2010, p. 32).

Não se trata de defender que o currículo escolar da educação quilombola trate apenas das questões referentes às comunidades quilombolas. Como já dissemos anteriormente, é tarefa da escola trabalhar tudo isso de forma coerente, não somente para a população quilombola e sim para a sociedade em geral. Só assim será possível propiciarmos uma reflexão a respeito desse processo e desnaturalizar as práticas de racismo, a desigualdade social, o analfabetismo entre outras práticas existentes em nossa sociedade.

Nesse contexto, a educação quilombola nasce com um grande desafio: mudar as regras do jogo, de forma a permitir que as comunidades quilombolas participem ativamente e tenham chances de vencer. Cabe à escola a formação de um currículo mais democrático, a fim de criar as regras para um jogo de vencedores e não de perdedores antecipados. Um dos caminhos passa pela construção de um novo currículo escolar, baseado em novos princípios: emancipação, combate ao racismo, sexismo, machismo, contribuindo para que mais de uma história seja contada, conhecida e reconhecida.

Franzão (2017) reflete acerca da importância da adequação das escolas quilombolas às práticas culturais da comunidade, afirmando que:

> [...] uma reflexão sobre a inserção do povo negro no sistema escolar considera todas as possibilidades para transformar o ambiente educacional em contexto quilombola em um local de sujeitos produtores de sentidos, ou seja, muito além de estudantes e “receptores” no processo de construção de conhecimento. Para isso, faz-se necessária a adequação das escolas que atendem às comunidades quilombolas para que ofereçam uma modalidade de educação imbricada na própria cultura quilombola, trazendo para o debate as questões sobre a diferença, a singularidade e a diversidade. Isso porque, são essas pautas que propiciam novos desenhos para a inclusão das comunidades quilombolas em um prospecto educacional de boa qualidade, trazendo, assim, a promoção de igualdade e a valorização das diferenças (FRANZÃO, 2017, p. 140).

O currículo da educação quilombola deve reconhecer o papel de todos os sujeitos sociais, desde os mais velhos, do saber oral e da memória coletiva, que trazem para a luta política do presente a história de seus antepassados, como sujeitos a partir dos quais se justifica o pertencimento étnico-racial e a importância de ser quilombola. O currículo deve adentrar em um espaço de educação

significativo para as comunidades quilombolas: a escola. Assim, entre escola e tradição, os quilombos seguem a luta por reconhecimento de sua história, dos saberes que produzem e das identidades que estão em movimento constante de reconstrução.

A escola precisa refletir sobre seus significados e suas práticas, a fim de que possa analisar se tem contribuído para a manutenção do racismo, da discriminação e da desigualdade entre negros e brancos. É preciso reconhecer a existência de outros saberes e conhecimentos que não foram reconhecidos e legitimados pelo sistema educacional, embora sejam bases de sustentação de histórias de séculos.

Segundo Botelho (2000),

> Na falta de modelos identitários positivos, o aluno negro/a é conduzido a negar a identidade de seu povo de origem, em favor da identidade do "outro" - o branco- apresentado como superior. A maioria das situações escolares favorece uma atitude de não aceitação e de distanciamento dos valores da ancestralidade africana (BOTELHO, 2000, p.20).

Observamos que determinados grupos hegemônicos detêm o poder de selecionar o que se pode ou não abordar nas instituições e, sabemos, a escola é uma dessas importantes instituições onde o saber é, indubitavelmente, associado/aliado ao poder. Poder de incluir e/ou excluir, de valorizar e/ou desvalorizar, de impor e/ou respeitar, de afirmar e/ou negar conhecimentos em seus complexos e diversos campos teóricos, históricos etc. É hora, tardia, mas não deixa de ser a hora de trazer à tona negras memórias deturpadas, quando não substituídas por máscaras brancas (FANON, 2008). No mesmo sentido, Santos (2010) defende que:

> [...] o fim do colonialismo político, enquanto forma de dominação que envolve a negação da independência política de povos e/ou nações subjugados, não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele tinha gerado, (tanto relações entre Estados como relações entre classes e grupos sociais no interior do mesmo Estado). O colonialismo continuou sob a forma de colonialidade de poder e de saber... (SANTOS, 2010, p. 18).

Cabe à escola reconhecer a perspectiva sociocultural de seu cotidiano e das relações que perpassam sua existência, para, assim, olhar para os quilombolas e todos os sujeitos que nela interagem, constroem discursos uns sobre os outros e apontam, nos conflitos existentes, a emergência de uma educação pensada como superação das desigualdades sociais e étnico-raciais.

Um dos participantes de nossa pesquisa, o senhor L. H. E. S., aluno da Mediação Tecnológica, ao ser questionado sobre a importância da valorização dos saberes da comunidade, respondeu: “[...] às vezes estuda mais as partes de história de outros cantos e daqui vai tipo ficando pra trás né… que o ensino da escola deveria ser diferenciado, pra fazer as histórias daqui, pra estudar o que é da nossa região”.

Ao ler Fanon e Freire, dialogamos com eles e percebemos intersecções: o colonialismo domina as mentes, na mesma medida que controla os corpos; quando fala de conscientização como um passo para ler e intervir na realidade, Freire busca, na relação com o sujeito, produzir uma ação-reflexão-ação e esse processo se dá em relação com outros sujeitos, configura-se numa ação coletiva de libertação. Aprender que é capaz, quando numa relação de dominação, e superar a imposição da inferioridade. Corroborando esse pensamento, Gomes (2003) comenta:

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 172).

Na colônia francesa de Martinica, Fanon (2008) estudou as formas de dominação mental que levam homens negros a projetar serem brancos na sociedade colonizada. De acordo com o autor, o “paradigma anglo-saxão hegemônico de conhecimento produziu epistemicídio em povos e culturas que sofreram processos de colonização”.

Quando a comunidade é empoderada e assume sua negritude quilombola, rompe com o que lhe foi imposto, passando a ter orgulho de quem é. É preciso ter coragem, união e formação para seguir na luta, para pensar processos educativos humanizados que começam quando a criança entra na escola. A escola precisa observar se sua proposta curricular está realizando ações de empoderamento para com a população negra em que está inserida.

Conforme Silva (2010), vivemos em um novo mundo social, onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários. É nesse contexto que se renova e se amplia a tradição crítica da educação e é nesse sentido que o currículo escolar está

no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade.

Na concepção de Hooks (2017),

> As comunidades quilombolas representadas por seus repertórios culturais estão munidas de um currículo informal invisível, em que muitas escolas situadas dentro ou próximos aos quilombos não enxergam esses elementos como parte da sua própria dinâmica, enquanto sistema educacional imerso nesse universo étnico. A escola tradicional tem uma identidade curricular guiada por uma vertente eurocêntrica, formalizada em transmitir valores que não dialogam com os repertórios culturais das relações étnicas, o que torna difícil a escola referenciar as experiências do saber do educando e para "lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos (HOOKS, 2017, p. 22).

A construção do conhecimento nas instituições educacionais formais resulta das relações de poder, em que a seleção de conteúdos e a atuação dos educadores acontecem a partir de um ponto de vista enquanto instância do saber que se entende como superior, onde os assuntos voltados às tradições africanas são deixados à margem e isso implica em um processo de dominação baseado nas complexas relações étnico-raciais.

Urge a necessidade de discutirmos o papel da escola no seio da comunidade em que está inserida, sem preterir os seus aspectos socioculturais, formulando-se diretrizes pedagógicas que atendam às suas expectativas, através de ações positivas que possam corrigir injustiças e práticas excludentes recorrentes no espaço escolar. Na realidade, o lugar desses temas em um currículo crítico é estabelecido pela relação conhecimento-identidade-poder. O currículo deve ser entendido, de forma mais ampla, como "o livro, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festividades e comemorativa" (SILVA, 2011, p. 101).

Silva (2011, p. 102) nos traz um questionamento sobre raça e etnia: "como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidades que constituem o currículo?". A autora propõe que, para além de festejar a diferença e a diversidade, é preciso questionar os mecanismos de construção das identidades e das diferenças nacionais e etnicorraciais e seus vínculos com as relações de poder.

Vislumbramos para a escola quilombola o desafio de incorporar ao currículo o conhecimento sobre raça e etnia, atrelados "ao que as crianças e os jovens se

tornarão como seres sociais" (SILVA, 2011, p. 104). Para tanto, se faz necessário preservar, reconhecer e valorizar as heranças socioculturais, tradicionais, bem como as raízes de origens africanas, ao lado das heranças indígenas e europeias, como se ressalta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todos esses elementos se reportam a uma educação escolar quilombola com especificidades estéticas e pedagógicas, que não deve estar presa ao que convencionamos chamar de educação formal, normal, regular. A escola quilombola deve ser o espaço da organização e interação social, lugar, instrumento e veículo de construção da identidade do povo quilombola.

A escola da comunidade quilombola de Santo Antônio não atende às necessidades dos alunos. Esse fato foi evidenciado por um morador entrevistado, que relatou a necessidade de melhorias na escola:

> Na verdade eu vou começar já falando pelo colégio, que até nóis já não tem, pra você vê, o nosso colégio que nos tem é esse ai, é tipo uma salinha, uma sala só, uma sala bem prensada não tem é.... quente, no verão é um calô insuportável, as crianças não suporta o calor dentro da sala, então pra começar um colégio né... com pelo menos com duas salas a mais, uma estrutura boa, com uma merendeira, com banheiro adequado, então isso pra nós é muito importante (A. C. C.).

A conquista dos movimentos sociais dos negros brasileiros deixa claro que as escolas excludentes e palco de práticas racistas precisam repensar práticas e reformular currículos, formar professores na reflexão sobre a diferença e a diversidade étnico-racial. Isso significa que as escolas devem introduzir outras representações dos negros, de maneira positiva, abordar sua trajetória histórica, cultural, política e tecnológica, trazer outros conteúdos para os currículos escolares, evidenciando "[...] o modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia [*sic*]" (GONÇALVES E SILVA; GONÇALVES, 2000, p. 1).

É notória a urgente necessidade de se implementar na escola da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé uma proposta educacional pautada em princípios da educação quilombola, de modo a se viabilizar: a) a construção, pelos estudantes, dos conhecimentos básicos para um exercício profissional competente; b) o conhecimento da história das próprias comunidades, no contexto da história do município, do território e das histórias e culturas afro-brasileira e africana; c) a formação de sujeitos capazes de atuar em favor do

desenvolvimento de sua comunidade e de si próprio; d) A construção de novas relações étnico-raciais e no combate a qualquer tipo de preconceito discriminação ou exclusão social e racial; e) a construção e resgate da identidade negra e quilombola, da autoestima, e seu orgulho de ser, dos estudantes e da comunidade; f) a visibilidade e o respeito dos estudantes quilombolas também fora de sua comunidade; g) o conhecimento dos valores civilizatórios africanos na formação da cultura e do povo brasileiro; e h) a aprendizagem de conteúdos e saberes do patrimônio africano e afro-brasileiro, a exemplo da oralidade, memória, ancestralidade, territorialidade, religiosidade, cooperatividade, circularidade, musicalidade e ludicidade (OLIVEIRA, 2014).

Dessa forma, o currículo deve ser construído levando em consideração os saberes da comunidade quilombola, a fim de romper com a visão racista existente no ambiente escolar. Segundo defende Souza (2016),

> [...] o currículo escolar, entendido como práticas e teorias que alicerçam os processos educativos existentes, é desafiado a pensar negros e quilombolas, bem como evitar não somente a ausência do trabalho pedagógico de superação do racismo, mas também a troca de saberes com as comunidades quilombolas que contribuem para uma educação que valoriza, não discrimina e estigmatiza essas populações (SOUZA, 2016, p. 343).

A educação quilombola nasce com o desafio de mudar as regras do jogo, de forma a permitir que as comunidades quilombolas participem ativamente e tenham chances de vencer; um dos caminhos passa pela construção de um currículo escolar que se baseie em novos princípios, que garanta emancipação, combate ao racismo, sexismo, machismo e contribua para que mais de uma história seja contada, conhecida e reconhecida.

Na medida em que as relações entre o currículo e a vivência comunitária se intensificam, os processos educativos, sociais, históricos e étnicos vão se organizando no trabalho docente e nos espaços de aprendizagem, na busca de possibilidades e de alternativas para a construção de metodologias que incorporem cada vez mais identidades que partam de dentro do seu próprio contexto social quilombola.

A emancipação é necessária para minimizar as contradições presentes nas estruturas sociais estabelecidas e camufladas frente aos interesses de uma classe dominante, que dissimula as relações de opressão instituídas. Mas, para a efetivação de ação prática educativa que tenha como fundamento a emancipação, é

necessário que os sujeitos do processo educacional se posicionem criticamente junto às políticas públicas de ensino e à equipe gestora dessas políticas, em uma perspectiva política de contestação e resistência, quebrando o sistema alienante e passivo dos grupos dominantes, que se formam criando alianças hegemônicas, com a tarefa de trazer boas ideias e torná-las seguras e não ameaçadoras para os oprimidos, como afirmado por Apple (SILVA, 2012).

Faz-se necessário que a escola da comunidade quilombola reflita a respeito de seus significados e práticas, já que muitas de suas práticas contribuem para a sustentação do racismo, da discriminação e da desigualdade entre negros e brancos em nosso país. É preciso desafiar, reconhecer outros saberes, outros conhecimentos, que não foram validados e legitimados pelo sistema educacional, embora sejam bases de sustentação de histórias que fazem parte do cotidiano da comunidade e possuem séculos de história, a fim de fortalecer a concepção de *educação quilombola* e não de uma *educação para os quilombolas*, pois só assim será possível evitar que sejam reproduzidos os mesmos equívocos de quando se trata das diversidades regionais. Conforme Nunes (2006),

> Pensar em um plano de ação para trabalhar com educação quilombola é buscar a noção de território amplamente mencionada no campo das reflexões e, também, na realidade concreta das salas multisseriadas, como característica prevalecente no meio rural e, especificamente, nas áreas quilombola. Essas escolhas não propõem uma prática acomodada a uma determinada realidade, mas uma captura de processos reais, que nem são ideais, mas que podem fomentar uma crítica a partir do vivido (NUNES, 2006, p. 157).

A imersão na comunidade quilombola, as conversas informais com os moradores, professores e técnicos da SEMED, as entrevistas e o contato com a geografia local foram fundamentais para que compreendêssemos que o currículo da escola local precisa desenvolver uma pedagogia que considere os repertórios culturais do quilombo de Santo Antônio do Guaporé.

Entendemos que a participação dos moradores da comunidade quilombola nesse processo certamente contribuirá para o acúmulo mútuo de saberes que se somarão na busca de novas concepções de educação e de sociedade, onde a reflexão sobre um espaço de educação formal alicerçado na perspectiva intercultural deve estar presente na proposta curricular que embasa uma educação para as relações étnico-raciais, em que as histórias dos negros façam parte dos currículos, a fim de que as trajetórias quilombolas sejam visibilizadas.

6 DA DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO EUROCÊNTRICO NA ESCOLA DENTRO DE UMA VISÃO 'DE' E PÓS-COLONIAL

...nós, negros africanos, temos sido
convidados sem muito insistência
a nos submetermos a uma segunda época de colonização –
esta vez por uma abstração universal-humanóide
definida e conduzida por indivíduos cujas teorias
e prescrições são derivadas da apreensão do seu mundo e sua história,
suas neuroses sociais e seu sistema de valores.
(SOYINGA, Wole. **Myth, Literature and the African World**)

Conforme Mignolo (2014), decolonialismo é o termo utilizado para se referir às atitudes, projetos, objetivos e esforços que visam o desligamento das promessas de modernidade, bem como das condições desumanas criadas pelo colonialismo. O termo diz respeito à conscientização e à ação necessárias para a ocorrência do desligamento da base teológica e das fundações europeias para a epistemologia e a hermenêutica. O autor defende que, se o conhecimento é colonizado, é preciso descolonizá-lo. o pós-colonialismo se refere aos efeitos da colonização da cultura e da sociedade, tendo sido usado pelos historiadores, depois da II Guerra, para designar, de forma cronológica, o período posterior à independência de colônias e depois da década de 70 passou a ser utilizado para discutir os diversos efeitos da colonização (ASHCROFT *et. al*, 2005).

Segundo Mignolo (2007), a distinção entre a teoria crítica pós-colonialista e o movimento/epistemologia decolonial se estabelece, em primeiro lugar, pela concepção de que a junção dos conceitos das vertentes identificadas por Quijano (analítica e a programática) vão além da proposta da corrente pós-colonialista. Em segundo lugar, a diferença entre as duas correntes, pós-colonialista e movimento/epistemologia decolonial, diz respeito às suas origens (SAUERBRONN; AYRES; LOURENÇO, 2017).

As principais diferenças entre os pós-coloniais asiáticos e os decoloniais latino-americanos se encontram no tipo de experiência colonialista que cada uma das regiões conheceu e suas consequências para as reflexões teóricas posteriores. O colonialismo, na Ásia e na África, se encontrava ligado majoritariamente aos anglo-saxões e franceses e difere, no tempo e no espaço, da ação dos portugueses e espanhóis na América Latina. Ambas as correntes de pensamento têm em comum a experiência da colonização do Ocidente sobre o resto do mundo, especialmente, a

Ásia, a África e a América-latina que sofreram violações de direitos como a servidão, a dizimação, a violência e a dominação, decorrentes da existência de um pensamento hegemônico que subalternizava a história e a cultura do colonizado. Segundo a análise de Aníbal Quijano (2005),

> Isto quer dizer que a colonialidade do poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais. Por tudo isso, a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída (QUIJANO, 2005, p. 136).

Com a realização da presente pesquisa, observamos que houve um despertar da comunidade para uma educação diferenciada, que reconheça a epistemologia dos seus saberes próprios e de seu território étnico. Com base nessa constatação, entendemos que é de suma importância a existência e a intervenção de mediadores políticos no âmbito das lutas vivenciadas pela comunidade quilombola. Na perspectiva pós-colonial, a tomada de posição política das lideranças comunitárias reflete o esforço dos povos excluídos para visualizar, construir e aplicar um projeto fundamentado nas aspirações e critérios culturais próprios. Algo que seja pensado *de/desde* os sujeitos e não apenas *para* os sujeitos.

As políticas educacionais diferenciadas, tal como é a política para a comunidade quilombola, emergem de um processo desencadeado por questões que tendem a desafiar o espaço da escola. São frutos de lutas e do posicionamento político de diferentes movimentos sociais negros, cujas políticas devem atender, ou ao menos minimizar, as diferentes demandas que nascem desse cenário de lutas, na busca do asseguramento de seus direitos. É nesse contexto, que compreendemos a proporção pelas quais as temáticas como diversidade e diferenças culturais têm ganhado espaço no âmbito educacional, sobretudo, no contexto de formulação.

A proposta de uma educação escolar quilombola se situa num quadro político mais amplo, tendo seus aportes nas emergências de novos saberes e na

ruptura com um pensamento científico tido como única fonte do saber. Como bem mencionam Nenevé e Sampaio (2016), o pós-colonialismo busca lutar contra a colonização, buscando meios para se descolonizar, sendo resistente contra as injustiças e opressões visíveis em nossa sociedade. “A literatura pós-colonial revela esse desejo de recuperar a voz subalterna, que oferece um contradiscurso, ou uma contranarrativa ao discurso europeu, ao eurocentrismo e etnocentrismo” (NENEVÉ; SAMPAIO, 2016, pp. 16-17).

Os movimentos sociais latino-americanos há muito tempo têm buscado a descolonização da educação formal. No Brasil, podemos citar os movimentos negro, quilombola e indígena, que reivindicaram e, após muitas lutas, conquistaram formas distintas de educação. Embora ainda não efetivadas em todas as comunidades quilombolas, essas formas distintas de educação correspondem às suas reais expectativas e necessidades.

Conforme Sampaio e Nenevé (2016, p.16), “a colaboração do pós-colonial, é, portanto, como vimos argumentando, uma postura anticolonial, contra todo o tipo de preconceito, de desigualdades e injustiças”. As escolas das comunidades quilombolas precisam estar alinhadas com a realidade em que estão inseridas, a fim de contribuir na busca de minimizar a cultura brancocêntrica que se encontra arraigada em seu interior. Para Gusmão e Souza (2012),

> A escola que está “nos” quilombos contemporâneos [referindo-se a análises que fizeram de teses e dissertações] não leva em conta as realidades do processo educativo mais amplo, e suas ações se voltam para a reprodução da negação da diferença e da igualdade com base na cultura brancocêntrica, urbana e capitalista. Não se trata da escola pensada “para quilombos”, pelos próprios quilombolas, mas de uma instituição construída “para quilombos” no sentido da exclusão, da verticalização das relações de imposição de valores, crenças, formas de aprendizagem e conhecimentos (GUSMÃO; SOUZA, 2012, p. 227).

No Brasil, da formação básica ao ensino superior, o currículo eurocêntrico tem desterritorializado e invisibilizado os negros brasileiros. Enquanto elementos integradores de nossa cultura, não há como continuar a ignorar a história e a cultura afro-brasileira; as diferenças e múltiplas subjetividades presentes na sociedade brasileira devem ser refletidas nas políticas curriculares como reflexos da nossa sociedade. Segundo Gatti, Barreto e André (2011),

> [...] o direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Esses movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos

> escolares, portanto, na formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 24).

Dentre os princípios e fins da educação nacional, destacamos o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas que levam em consideração a diversidade étnico-racial. Esses dois princípios indicam a necessidade de ampliar a perspectiva da política curricular nacional. Na base desses princípios, compreendemos que está uma crítica ao currículo eurocêntrico, perspectiva que se tornou hegemônica na história da educação no Brasil, assim como a pedagogia tradicional. O art. 26 da LDB, referente ao currículo, afirma que:

> Os currículos da 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.

O artigo acima mencionado preconiza incluir no currículo as características próprias dos grupos, sua cultura, sua economia e especificidades. Enquanto especificidades, podemos concluir que, a partir da cultura, podem ser incluídas as múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos na escola: étnica e racial, social, cultural, territorial, geracional, dentre outras.

Conforme se infere dessa determinação legal, é imprescindível incluir no currículo escolar a história dos povos africanos e afro-brasileiros, em razão da relevância dessas culturas para a formação etnocultural do país. De acordo com o parágrafo primeiro do art. 26-A da LDB, temos que:

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

Faz-se necessário garantir para as comunidades quilombolas um ensino escolar que considere suas raízes culturais e que dialogue com os saberes tradicionais, visando atender as especificidades dessas populações. Nesse contexto, não se trata apenas de desconstruir uma visão eurocêntrica, mas de trazer uma nova discussão sobre questões antes invisíveis, porém manifestadas nos comportamentos dos movimentos sociais, para desfazer o “mito da democracia racial” que, dentro de questão paradigmática dominante da ciência moderna, ignora

e desvaloriza outros saberes distintos do saber científico, ou seja, o saber vindo dos grupos subalternizados, um saber oriundo do cotidiano do sujeito. Nas palavras de Mignolo (2003),

> A diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica. Assim, o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas com a cosmologia territorial e hegemônica (isto é, ideologia, perspectiva) (MIGNOLO, 2003, p. 15).

A desconstrução do pensamento arraigado existente na escola somente ocorrerá se a própria comunidade compreender a importância de valorização e apropriação de sua história, de seus saberes, e buscar com que estes sejam respeitados na escola, pois esta não pode ser um ambiente neutro na comunidade e sim um ambiente transformador da realidade. Essa situação pode ser percebida inclusive na escola da comunidade de Santo Antônio, a partir da negação de algumas pessoas em assumir sua identidade negra, cujos relatos caminham e estão perpassados, nas entrelinhas, por esse ideal de branqueamento.

Em uma de suas falas a participante A. E. C., moradora da Baía do Boi e casada com um branco, afirma que não quer que seus filhos constituam família com as moças da comunidade. Para ela, os filhos devem se casar com moças brancas, para “limpar” a pele, e que por ter casado com um branco é que seus filhos não nasceram negros como ela. Como afirma Santos (2010, p. 11),

> [...] não há epistemologias neutras e as que reclamam sê-lo são as menos neutras[...] o colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

Embora a educação escolar quilombola seja uma categoria recente, em desenvolvimento e em disputa pelos principais atores sociais envolvidos, pressupõe a elaboração de políticas específicas para essa modalidade de educação, que representa um aprendizado em processo tanto para os quilombolas, quanto para os gestores e professores. Infelizmente, percebe-se um descomprometimento com a política educacional já existente e que embasa a reivindicação da comunidade por um projeto “Outro” de educação e de escola. Faz-se necessário buscar, através da conscientização e de lutas do próprio povo quilombola, que políticas públicas sejam implementadas, no sentido de assegurar essa modalidade de educação e garantir

empoderamento a esses grupos, que há muito têm sua identidade invisibilizada histórica e socialmente e precisam se afirmar como sujeito de direitos. Sob esse aspecto, a escola é um local fértil para trabalhar a questão das identidades e das representações.

Lombardi e Saviani (2005) entendem que:

> Sendo a escola uma instituição historicamente determinada, como uma construção humana que se articula ao processo de produção das condições materiais de sua existência, como uma dimensão da realidade humana, para além da mera reprodução da sociedade burguesa, pode a educação articular-se plenamente na construção da sociedade sem classes. [...] Neste sentido, o educador precisa romper com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincular sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo. Não se trata simplesmente de aderir a uma concepção científica de mundo e seu poder desvelador da realidade, mas de assumir, na teoria e na prática, isto é, na práxis, uma concepção transformadora da vida, do homem e do mundo (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, pp. 33-34).

Desse modo, para que a educação escolar quilombola ocorra efetivamente, deve estar comprometida com as lutas quilombolas, pois só assim será capaz de indicar outras saídas para além da dimensão de direitos, já que as atividades educativas deverão, necessariamente, ter por base uma postura revolucionária, que seja capaz de romper com os interesses do colonizador e impor-se como prática transformadora da realidade quilombola. Gomes (2012b) defende a ideia de que:

> Descolonizar os currículos [inclusive os voltados para a formação de professores] é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012b, p. 102).

Concordamos com a concepção de que “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (GOMES, 2012b, p. 107) e, consequentemente, à prática pedagógica; nesse sentido, nos alinhamos às ideias de Giroux (1997) quanto à necessidade de professores como intelectuais transformadores, que vêem a possibilidade e têm o objetivo de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para se definir o significado, quanto uma luta em torno das relações de poder. Conforme Giroux (1997),

> [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p. 163).

Segundo Tonet (2005), para que as atividades educativas se efetivem, enquanto mediação para uma sociabilidade plenamente emancipada, são necessários os seguintes requisitos: a) ter domínio amplo e aprofundado a respeito do fim que se quer atingir; b) apropriar-se do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares; c) ter o conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação; d) ter o domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes das ciências da natureza, das ciências sociais ou da filosofia; e) articular as atividades educativas com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva.

A educação se constitui em instrumental de mediação para a manutenção do *status quo* ou para a sua transformação, pois “a educação é uma das atividades que atuam sobre a subjetividade, visando a influenciar os indivíduos a agirem de formas determinadas” (MACENO, 2011, pp. 38-39). Essa proposta de educação questiona a pretensão universal dos conhecimentos que fazem parte dos currículos escolares, que se interligam à colonialidade do saber, do ser e do poder. A cultura passa a ser um elemento central, já que ela reflete o “[...] rosto mais plural dos educandos, sujeitos culturais de linguagens, vivências, valores, concepções, imaginários múltiplos” (ARROYO, 2003, p. 41).

Assim, cabem aos professores duas alternativas: a) apropriar-se da educação escolar quilombola para desenvolver atividades educativas, levando em consideração a realidade concreta dos quilombolas, sem perder de vista a questão da classe social; b) manter-se envolvido nas discussões que focam o racismo e a discriminação como males sociais que afetam frontalmente as comunidades quilombolas. Desse modo, o docente agirá como um sujeito ativo, capaz de mudar essa difícil realidade. Na visão de Gomes (2006),

> Se queremos que a escola se efetive como um direito social, precisamos garantir igualdade de oportunidades, de acesso ao conhecimento, de valorização da cultura e dos saberes sociais a toda comunidade escolar. A cultura negra é uma delas. [...] Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros,

> negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas. [...] A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2006, pp.36-37).

A educação escolar quilombola, ao promover a interculturalidade a partir da relevância dos elementos educativos quilombolas, considera os educandos como sujeitos complexos, carregados de cultura, que pertencem a um grupo socialmente oprimido, com séculos de silenciamento nos currículos escolares. São sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, com memória coletiva de vivências, indignação, sujeitos de presente e futuro (ARROYO, 2003).

As práticas pedagógicas da escola não devem se restringir apenas a atividades esporádicas - como ocorre nas datas comemorativas - para trabalhar a cultura quilombola, mas devem fazer parte do cotidiano, para que sejam vivenciadas pelos alunos e incorporadas pela escola, traçando-se um ensino significativo, que vai de encontro à proposta engessada e eurocêntrica do modelo de escola que não considera os saberes e fazeres do povo quilombola. Maroun, Oliveira e Carvalho (2013), afirmam que, com práticas pedagógicas diferenciadas,

> Abre-se, então, um espaço de discussão em função de uma suposta monopolização da atenção dos alunos pelas oficinas em detrimento dos conteúdos escolares. O que para a comunidade significava o despertar de um novo e importante momento de valorização dos saberes tradicionais pelas crianças quilombolas, para a escola significava o início de um período de embates com a comunidade (MAROUN; OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 10).

A educação, para a comunidade quilombola, deve ser entendida como estratégia para fortalecer as lutas por direitos. “As festas da comunidade, as lutas pelo direito ao território, o papel das mulheres, a importância dos/as idosos, o artesanato, as formas de uso, ocupação e apropriação da terra, o dia-a-dia da comunidade são parte do currículo escolar” (SILVA, 2011a, p. 11).

É preciso conhecer e visibilizar o conhecimento que os povos silenciados produziram e continuam a produzir, a partir do seu lugar, mas que é ocultado, invisibilizado num padrão que se impõe epistemologicamente hegemônico. É necessário descolonizar as mentes, num movimento de conscientização. Esse movimento, segundo Mignolo (2008), se chama *aprender a desaprender*.

Essa desobediência epistêmica implica que a escola da comunidade quilombola de Santo Antônio reveja suas práticas curriculares e construa um caminho emancipatório baseado em princípios de liberdade, autonomia, consciência crítica, ancestralidade, história e memória, levando sempre em consideração os saberes de seu povo, sua cultura, a fim de que se possa construir seu caminho de emancipação e viver de forma autodeterminada. (SILVA, 2014, p. 111)

A tomada de consciência do colonizado diante de seu colonizador tem um importante papel na promoção de direitos e de sua afirmação identitária enquanto grupo étnico-racial diferenciado. Bhabha (1998), à luz de Fanon, comenta:

> Finalmente, a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda de identificação - isto é, ser para o Outro - implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade (BHABHA, 1998, p. 77).

O reconhecimento da identidade étnica implica tanto ações internas quanto externas. Nesse viés, Almeida e Santana (2012) afirmam que:

> Os quilombolas se relacionam com as Instituições Públicas numa luta incansável em prol do reconhecimento da comunidade enquanto remanescentes de quilombo e buscam a permanência no local através da regularização fundiária. Vale ressaltar que a permanência dos quilombolas na terra, não é a terra pela terra, mas a conquista do espaço enquanto construtor de história e de memória do povo. Esses fatores contribuem também para o reconhecimento de uma identidade étnica que implica nas ações internas (ALMEIDA; SANTANA, 2012, p. 8).

A cultura tem grande valor no interior do grupo, ajuda a estabelecer os contatos, as relações e promove os vínculos sociais. Cuche (1999) argumenta que a identidade ligada à cultura é vital ao grupo étnico, já que, de acordo com o autor, é a partir da cultura que o grupo partilha as alegrias, as emoções, a solidariedade e a cooperação, entre outras ações estruturantes para o convívio social.

Somente com a tomada de consciência de seu papel na sociedade, os povos quilombolas serão capazes de desenvolver um pensamento crítico da realidade, o que implica assumirem a posição epistemológica de sujeitos capazes de fazer e refazer o mundo. A conscientização os levará a assumir uma posição desafiadora frente às imposições do colonizador, tornando-os capacitados a tomar posse da realidade e ser sujeito e não objeto.

Segundo Paulo Freire (1980), o oprimido possui uma interiorização do opressor, o que nos remete à obra de Albert Memmi, *Retrato do colonizado*

precedido pelo retrato do colonizador (2007), na qual o autor afirma que o oprimido sempre quer se equiparar ao opressor, imitá-lo, segui-lo, em razão de que sua mentalidade está colonizada. Para os oprimidos, o opressor representa uma figura bem sucedida na dinâmica histórica, diante da qual se sentem tão incapazes que "falam de si como os que não sabem e do 'doutor' como o que sabe e a quem devem escutar". Para Freire, os oprimidos "têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor, no seu poder de que sempre dá testemunho. Nos campos, sobretudo, se observa a força mágica do poder do senhor". Assim, diante do "'homem 'ilustre' da chamada classe 'superior'" e de seu sentimento de incapacidade, aos oprimidos resta apenas se adaptarem, na medida em que a realidade opressora representa um limite intransponível, um resultado da história na qual não reconhecem qualquer tipo de responsabilidade ou possibilidade (FREIRE, 1980).

É preciso que o povo quilombola seja sujeito e não objeto de suas ações. Conforme afirma Freire (1980), é preciso romper a 'cultura do silêncio', da aceitação passiva. Se o quilombola não for capaz de analisar e questionar o meio cultural no qual está inserido, corre um sério risco de realizar, bem como aceitar uma educação pré-fabricada e inoperante, que não está adaptada a quem se destina; a educação do povo quilombola deve levar em consideração as condições em que ele vive, o local e o contexto, sua condição ontológica e vocação de ser sujeito.

Para descolonizar o conhecimento, é preciso termos a consciência de que todos nós falamos de tempos e de lugares específicos, a partir de realidades e histórias específicas, já que não existem discursos neutros e é através deles que o povo quilombola pode falar de si, seus desejos e angústias. Conforme Grada Kilomba (2016), "Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder".

Foucault (2004) afirma que existe um sistema de poder que inviabiliza, impede e invalida os saberes produzidos por grupos subalternizados. De acordo com o autor, as massas podem falar por si, mas há uma interdição para que essas vozes sejam ouvidas. Para Kilomba (2016),

> Existe um medo apreensivo de que, se o/a colonizado/a falar, o/a colonizador/a terá que ouvir e seria forçado/a a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do 'Outro'. Verdades que supostamente não deveriam ser ditas, ouvidas e que "deveriam" ser mantidas "em silêncio como segredos". Gosto muito dessa expressão, "mantidas em silêncio como

> segredos", pois ela anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar algo que se presume não ser permitido dizer (o que se presume ser um segredo). Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (KILOMBA, 2016, p. 2).

Somente quando o povo quilombola refletir sobre sua realidade, sua situação concreta será plenamente consciente e comprometida, possibilitando-lhe intervir na realidade para mudá-la, pois a mudança da realidade ocorre quando percebemos nossa capacidade para transformá-la. A escola precisa levar os alunos da comunidade a criar um pensamento crítico, de reflexão, que se comprometa em ação. Desse modo, todo aprendizado deve estar associado à tomada de consciência de uma situação real vivida pelo aluno (FREIRE, 1980, p. 51).

Kilomba (2012) nos instiga a pensar sobre os limites impostos dentro da lógica colonial, levando-nos a refletir sobre as consequências da imposição da máscara do silêncio:

> A máscara, portanto, suscita muitas questões: por que a boca do sujeito negro deve ser presa? Por que ela ou ele deve ser silenciado? O que poderia dizer o sujeito negro se sua boca não fosse selada? E o que o sujeito branco deveria ouvir? Há um medo apreensivo de que, se o sujeito colonial falar, o colonizador terá que escutar. Ele/ela seria forçado a um confronto desconfortável com as verdades dos "Outros". Verdades que foram negadas, reprimidas e mantidas em silêncio, como segredos. Eu gosto dessa frase "quieto na medida em que é forçado a". Essa é uma expressão das pessoas da Diáspora africana que anuncia como alguém está prestes a revelar o que se supõe ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo (KILOMBA, 2012, p. 20).

Assim, percebemos quão complexo é o contexto que envolve os povos quilombolas e o reconhecimento de sua identidade, suas especificidades e necessidades, o que confere ainda mais importância ao seu engajamento na luta pela aplicação de seus direitos; a escola possui papel primordial na preservação de sua identidade. Essa perspectiva se verifica, por exemplo, nos escritos de Santos e Doula (2008), para quem o cumprimento dos direitos atribuídos requer a atuação de sujeitos sociais de diversos contextos, entre os quais a academia, os movimentos sociais, os agentes de desenvolvimento e as lideranças do próprio local, de modo que "A reivindicação de qualquer demanda, seja ela fundiária, de saúde pública, trabalhista ou educacional, deve partir da tomada de consciência dos atores envolvidos na causa" (SANTOS; DOULA, 2008, p. 80).

Na concepção de Paulo Freire (2016),

> A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 2016, p. 46).

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, a escola deve contribuir para a preservação da identidade quilombola, não devendo haver distanciamento entre os saberes escolares e os saberes da comunidade. Os modos de vida, cultura e conhecimentos existentes nos quilombos, bem como as lutas pela ressignificação desses territórios devem ser preocupações com as quais os professores devem se ocupar, a fim de que a cultura e a identidade da comunidade não sejam esquecidas, ao contrário, devem ser contextualizadas na prática pedagógica escolar.

Reconhecer a educação escolar como um dever do Estado implica na luta por um direito negado aos povos quilombolas, invisibilizados na construção da história da educação brasileira. Ao longo da história, esses povos sempre foram tratados como de menor valor, sendo impedidos de acessar a educação escolar no período pós-abolição, colocados em lugar subalterno, como parte de um projeto que buscava apagar a memória da população negra da história da educação.

A educação escolar quilombola deve possuir sua identidade própria, que direcione as práticas e o pensar pedagógico no sentido de reconhecer e utilizar os conhecimentos, a cultura e a organização social das comunidades quilombolas. Sob esse aspecto, os conceitos de interculturalidade e transdisciplinaridade devem ser entendidos como princípios básicos para uma educação descolonizada e uma pedagogia decolonial.

7 ROMPENDO COM O PENSAMENTO EUROCÊNTRICO ATRAVÉS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS QUILOMBOLAS

Que nada nos limite.
Que nada nos defina.
Que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa
própria substância.
(Simone de Beauvoir)

O professor é um elemento decisivo para a concretização das ações educativas, pois, mesmo que a Secretaria Municipal e Estadual de Educação defina, em linhas gerais, as competências a serem alcançadas e os objetos de conhecimentos no cotidiano, é o professor quem decide as prioridades, o que trabalhar, o que enfatizar e os significados que dará aos conteúdos e procedimentos.

Segundo Sacristán (2000), “o professor é um agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita […]”; a partir de sua própria cultura e experiências anteriores, o professor molda “qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros textos” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Com respeito à formação dos professores, Larchert e Oliveira (2013) argumentam que:

> A formação de professores na direção da visibilidade e do debate das questões étnico-raciais e da inclusão da diversidade cultural e étnica, deve se constituir numa prática tensiva que envolve a sua própria revisão como sujeito intercultural e o domínio dos conteúdos e das metodologias. Para tanto, os programas de formação precisam possibilitar aos professores a apropriação dos conteúdos tidos como básicos não só com o necessário aprofundamento teórico como também o desenvolvimento de uma atitude crítica diante da sua cultura e da cultura dos nossos alunos para que possamos debater e apropriar-nos do conhecimento necessário ao reconhecimento da sua identidade étnica e a dos seus alunos (LARCHER; OLIVEIRA, 2013, p. 12).

Em seu art. 50, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola tratam da formação dos professores que atuam na educação escolar quilombola nos seguintes termos:

> Art. 50 - A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:
> I - Ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;

> II - Quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;
> III - propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;
> IV - Garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;
> V - Garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais;
> VI - Ter como eixos norteadores do currículo:
> a) os conteúdos gerais sobre a educação, política educacional, gestão, currículo e avaliação;
> b) os fundamentos históricos, sociológicos, sociolinguísticos, antropológicos, políticos, econômicos, filosóficos e artísticos da educação;
> c) o estudo das metodologias e dos processos de ensino-aprendizagem;
> d) os conteúdos curriculares da base nacional comum;
> e) o estudo do trabalho como princípio educativo;
> f) o estudo da memória, da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da cosmovisão produzidos pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural;
> g) a realização de estágio curricular em articulação com a realidade da Educação Escolar Quilombola;
> h) as demais questões de ordem sociocultural, artística e pedagógica da sociedade e da educação brasileira de acordo com a proposta curricular da instituição.

Portanto, faz-se necessário que professores e gestores das escolas compreendam os sentidos dos elementos culturais para a vida das comunidades quilombolas, para que, a partir daí, compreendam o papel da escola, do currículo, dos materiais didáticos utilizados e das atividades propostas em sala de aula no fortalecimento da identidade sociocultural dos educandos.

Tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores em serviço são pilares estruturantes para a implementação de uma educação quilombola que leve em consideração os saberes da comunidade, suas práticas e crenças. A diversidade agrega as múltiplas relações estabelecidas na família, no trabalho, na cultura, na relação com o sagrado, entre as gerações e com o meio ambiente do território. Assim, urge mais esforços nas esferas municipal, estadual e federal, pois as comunidades quilombolas são ricas em práticas culturais e o currículo deve potencializar esses saberes, assim como as diversas experiências com a memória coletiva, os acervos e repertórios orais e da produção do trabalho.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011),

> O direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Esses movimentos trazem

> impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto, na formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 24).

Cada vez mais a escola necessita de um profissional preparado para exercer uma prática contextualizada, atento às especificidades do momento, à cultura local, ao sujeito aluno diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que transcenda os conhecimentos e competências cognitivas no ato de ensinar, mas também que valorize as atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI, 2010). No entanto, a falta de formação adequada para professores que trabalham nessas comunidades bem como da existência de materiais didático-pedagógicos específicos, pode levar à descaracterização da identidade da comunidade e da história local. Como bem afirma Vazquez (1977, p. 207),

> Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

A formação continuada para professores que trabalham em escolas quilombolas se faz necessária, pois sua ausência provoca a fragilidade na identidade das crianças e jovens quilombolas que estudam nesses espaços. É incontestável que a formação dos professores é de grande relevância nesse cenário de trocas e partilhas de conhecimentos, cuja busca deve ter um formato único para cada comunidade quilombola, tendo em vista sua heterogeneidade.

O educador deve ter como base um currículo que seja referência na educação quilombola, que leve em conta a diversidade e a cultura da comunidade onde a escola está inserida, pois assim exercerá papel fundamental na construção do conhecimento do aluno, promovendo a transformação social por meio do diálogo entre as disciplinas estudadas em sala de aula e o cotidiano da comunidade.

Todavia, na comunidade investigada, percebemos que essa realidade está distante, uma vez que as condições inadequadas se iniciam na própria estrutura curricular, a qual não é específica para a educação quilombola. Conforme a professora entrevistada, “O currículo aplicado dentro da escola quilombola lá... eu

acredito, eu... pra mim, no meu conceito é muito fraco, é muito fraco a gente precisava melhorar no sentido da metodologia, como a gente trabalha para melhorar esse ensino”.

O saber imposto por pessoas que não conhecem a realidade da comunidade não serve para as escolas quilombolas porque parte de um referencial excludente territorial e culturalmente, que valoriza o conhecimento eurocêntrico, produzido no norte global, como universal. Na análise de Santos (1998),

> [...] somos, frequentemente, solicitados a tratar as ideias hegemônicas sobre o mundo atual como se fossem um dogma, aceitando o pensamento único sob os seus disfarces mais diversos. Esse pensamento único conduz a discussão sobre o mundo a partir de premissas viciadas - a respeito das quais somos convocados a nos pronunciar, em lugar de adotar o caminho correto, isto é, buscar as premissas verdadeiras (SANTOS, 1998, p. 5).

As orientações da extinta SECADI enfatizam a formação inicial e continuada de professores/as para a educação escolar quilombola:

> [...] formação inicial e continuada de professores/as para a educação escolar quilombola, as diretrizes destacam a importância da inclusão do estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. A formação de professores/as deverá ainda desencadear o processo de inserção da realidade quilombola no material didático e de apoio pedagógico existente e produzido para docentes da Educação Básica nas suas diferentes etapas e modalidades (SECADI, 2015, p. 4).

Fazemos referência a uma formação que reflita sobre as problemáticas do trabalho docente na educação quilombola, a fim de compreendê-la, porque compreender é muito mais do que entender, é muito mais do que um trabalho intelectual de explicitação. É sabido que, quando aprendemos de forma contextualizada e referenciada, aprendemos afetivamente. É uma luta em um sistema social e culturalmente mediada. E, a partir disso, se coloca em movimento e em via de mudanças de aprendizagens, uma experiência formativa como uma totalidade em curso, em estado de fluxo (MACEDO, 2010).

Segundo entende Sacristán (2000),

> Os componentes curriculares para uma educação básica, que são mais amplos quanto a aspectos culturais, exigem uma transformação nessa concepção, nos processos metodológicos, mudanças importantes especialmente no professorado, que é seu principal mediador. Caso contrário, serão os velhos esquemas que darão significado concreto a qualquer inovação que se introduza (SACRISTÁN, 2000, p. 67).

O professor interpreta, traduz o que recebe para, então, planejar e articular sua prática; é ele quem seleciona os conteúdos e os interpreta de acordo com os seus próprios códigos sociais e morais, sua formação pessoal e profissional, profundamente marcados por seus valores, cultura, vivências e experiências. Quando concebe ou coordena uma atividade em sala de aula, o professor revela, implicitamente, os valores filosóficos que sustentam sua opção educacional.

É certo que oferecer formação aos professores da comunidade quilombola livres das algemas, do racismo e da discriminação que o próprio sistema criou - com uma grande contribuição dos sistemas educacionais - exige um desfazer dos velhos esquemas postos, a fim de preencher as lacunas deixadas historicamente por um pensamento e história únicos e buscar formas que possam de fato construir novos referenciais para a vida dos professores, das crianças, jovens e adultos quilombolas, pois só assim é possível quebrar as correntes invisíveis, porém sentidas de forma muito forte por aqueles que relutam em assegurar tal direito (SILVA, 2011).

A questão da formação inicial e continuada dos professores que atuam na educação quilombola merece grande destaque e problematização, pois ainda é bastante tímida nas universidades a discussão a esse respeito, especialmente nas licenciaturas, bem como nas secretarias de educação. A ausência dessas temáticas impacta na forma com que os docentes atuam nas escolas, principalmente aquelas localizadas em realidades quilombolas, desenvolvendo uma prática afastada da realidade, por não conhecerem a trajetória e luta histórica dessas comunidades. Portanto é necessária uma formação adequada e eficiente, cuja luta deve se estabelecer não somente nas instituições superiores, mas nas disputas para que o Estado reconheça as demandas dos movimentos sociais populares e garanta, enquanto direito, investimento público na educação.

Os professores da comunidade investigada em nossa pesquisa não têm recebido formação inicial e continuada específica de como trabalhar com a comunidade conforme o previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Ao serem questionadas se receberam formação, a professora, a diretora da escola, responsável pelo Ensino Médio, e a técnica da SEMED responderam que:

> Ainda não, nós não tivemos um encontro em Porto Velho o ano passado mas assim... voltada para educação quilombola, mas, não foi muito específico assim pa... como trabalhar com os alunos da comunidade

> quilombola, como vocês já viram aqui nós trabalhamos com muito seriado, a gente precisava também tem uma formação de como a gente melhorar a situação de trabalhar com multisseriado da comunidade quilombola a gente nunca teve (R. C. A.).
>
> Não, eles não têm formação continuada, tinha o PNAIC mas por enquanto parou e agora não tá tendo nenhuma formação...Olha a única formação continuada que eles têm que eu vejo, aqui é quando vem os professores da Positivo né, eles vem mas é dentro da BNCC, não tem nada da cultura, e aí eu acho que não tem uma pessoa uma pessoa que realmente seja dedicado que veja esse lado cultural e que busque, procure e venha dar algum curso, não temos, não temos essa pessoa especializada (K. S. P.).
>
> A professora de Santo Antônio ela já teve uma formação em Porto Velho, mas só que essa formação que aconteceu, foi uma formação assim para todos os professores mediadores da mediação tecnológica, não foi específico para comunidade...Olha... as formações, igual agora mesmo em agosto, vai acontecer uma né... em Porto Velho onde eles vão estar se deslocando para lá, teve uma o ano passado também, agora a formação da escola com o professor lá, já tem essa questão da dificuldade, porque lá não tem internet. Daí, como que o professor vai fazer uma formação, geralmente a formação é online, se ela não tem acesso à internet (R. B. M.).

Desses relatos, podemos observar contextos marcados por processos e vivências de extrema negação e exclusão por parte das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, pois os professores da comunidade não recebem formação continuada específica acerca da educação quilombola.

Faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de acompanhamento à comunidade, com formações continuadas, a fim de dar maior suporte educacional aos professores. Conforme a diretora da escola, senhora R. B. M., não ocorre formação específica para os professores que trabalham na comunidade, o que dificulta ainda mais a aplicação de uma educação diferenciada. Além disso, a falta de internet é outro fator prejudicial tanto para os alunos quanto para os professores que necessitam dessa ferramenta para melhoria da aprendizagem e formação:

> Todo material pedagógico, a questão de material didático, pedagógico e o ambiente escolar é tudo ofertado pelo Estado através da escolha, o que nós estamos enfrentando um problema muito sério é a questão do acesso à internet, tanto do aluno quanto do professor e como essas aulas é online eles necessitados principalmente, os professores necessitam desta conexão para poder estar trabalhando com os alunos e nós já formamos uma turma no ano passado, foram três anos e agora nós iniciamos uma outra turma e até o momento não aconteceu aí, questão da internet nas salas de aula.
> Tem aula. Porque é via satélite, é antena, mas a internet que é para o professor ter aquela interação com os professores que transmite as aulas não tem (R. B. M.).

Existe um padrão de ensino nas escolas rurais e urbanas que não observa as peculiaridades das comunidades quilombolas, cujos conceitos precisam ser

ressignificados, a fim de permitir a quebra de um sistema eurocêntrico, que reproduz desigualdades, pois não respeita a multiculturalidade e a identidade quilombola. É importante observar que as escolas quilombolas têm seguido o padrão adotado nas demais escolas da rede pública, sem um currículo que atenda às peculiaridades da comunidade: são utilizados os mesmos conteúdos trabalhados de qualquer escola, não levando em consideração as diferenças culturais de cada grupo que possui suas tradições, costumes e história diferenciadas e que devem ser respeitadas no ambiente escolar.

Enquanto campo de disputa, a educação está suscetível a interesses econômicos, políticos, ideológicos e culturais. De acordo com abordagem sobre as experiências étnico-raciais na formação de professores, Gomes e Silva (2011) afirmam que: “ao assumirmos essa postura é preciso também considerar que a proposta de construção de uma pedagogia multicultural, que valorize e respeite as diferenças, significa lidar com os conflitos, os confrontos, as desigualdades”. Na percepção de García (1992, p. 54), “a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”.

De acordo com Nóvoa (1995),

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Em consonância com o pensamento desses autores, se faz necessário superar o modelo de educação eurocêntrica e colonizadora presente em nossas escolas. Segundo Gomes (2006),

> [...] O enfrentamento e a superação do racismo e da discriminação racial estão diretamente relacionados ao desafio colocado para a educação escolar do nosso tempo: como garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos, respeitando a diversidade? Como construir práticas curriculares que contemplem, de forma ética, a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la, e que, ao mesmo tempo, não se silenciem sobre ela? [...] Quanto mais fingirmos que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores, mais conflituosas e delicadas se tornarão as relações entre o “eu” e o “outro” no interior das escolas e no dia-a-dia das salas de aula (GOMES, 2006, pp. 26; 29).

É preciso respeitar os conhecimentos que o aluno traz de casa, de sua comunidade, objetivando levá-los à emancipação. Segundo bem afirma Gadotti (2004),

> Um verdadeiro processo educativo não se restringe à aquisição de habilidades e de conhecimentos, mas pressupõe o desenvolvimento do indivíduo, para que lhe seja assegurado o direito de participar ativamente no seio da sociedade, trabalho, no lazer, na cultura, etc. O conhecimento não se reduz ao produto, ele é também um processo. Uma coisa é assimilar conhecimentos na forma privada de apropriação, outra coisa é a construção democrática do próprio conhecimento (GADOTTI, 2004, p. 294).

O PPP deve ter como ponto de partida a conquista da autonomia da escola, e ter por base a construção de sua identidade. É um instrumento cujo processo de construção é participativo, buscando-se a conciliação das diferenças, da construção de responsabilidades compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar. O PPP deve estudar, de forma profunda, as questões de racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade (SECADI, 2015).

Não é possível ignorar a história de resistência e lutas vivida até hoje pelas comunidades quilombolas. Trazer esses elementos para compor o processo de formação de professores é, sem dúvida, desafiar-se e desafiar as estruturas formais do Estado que se reconhecem com detentoras do conhecimento escolar. Trata-se de um processo de ruptura, que possibilite entender que há conhecimentos válidos em outros lugares e em outras lógicas. Apple (2006) comenta que:

> As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como “conhecimento legítimo” - o conhecimento que “todos e todas devem ter” -, as escolas legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos (APPLE, 2006, pp. 103-104).

Trata-se de reconstruir um novo caminho, que permita formar pessoas com condições de perceber os significados e lógicas não validadas pelos sistemas de ensino formais, e colocá-los na escola na perspectiva de contribuir com uma nova compreensão de mundo a partir de seus saberes e olhares e não de olhares de outros que não conhecem sua história.

Jaccoud (2008) entende que:

> A presença do racismo, do preconceito e da discriminação como práticas sociais, aliadas à existência do racismo institucional, representa um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá

> ser vencido com mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social (JACCOUD, 2008, p.137).

É preciso fortalecer a concepção de *educação quilombola* e não de uma *educação para os quilombolas*, pois, se assim o for, na certa serão reproduzidos os mesmos equívocos de quando se trata das diversidades regionais. Quanto mais se instrumentaliza os professores, maior será sua contribuição na produção de materiais cada vez mais específicos, que retratem a realidade quilombola local, tendo como ponto de partida a história da população na diáspora.

Cabe ao professor incentivar a participação das comunidades quilombolas nesse processo, o que gerará um acúmulo mútuo de saberes que se somarão na busca de novas concepções de educação e de sociedade: “A comunidade precisa discutir, propor e participar organicamente da elaboração da política educacional” (GADOTTI, 2004, p. 298).

Entendemos que somente a partir da convicção profissional dos professores para o trabalho com uma pedagogia de vertente decolonial será possível mudar a realidade das comunidades quilombolas. Com conhecimentos prévios, serão capazes de questionar as práticas educacionais enraizadas na escola e ter outra visão sobre si e sobre o “outro”, o que contribui para a descolonização do pensamento eurocêntrico e para diminuir as desigualdades no âmbito escolar. Segundo Marques (2014, p. 133),

> A adoção de uma postura ética em prol da Pedagogia Decolonial por meio de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas precisa estar presentes no cotidiano escolar e ocupar o espaço das práticas pedagógicas preconceituosas, dos discursos hegemônicos e monoculturais que historicamente negaram a importância da ancestralidade africana e a construção da identidade negra.

Compreendemos que a formação contínua é fundamental para que os professores possam contribuir para a mudança da realidade existente da comunidade quilombola. Paulo Freire (2011) chama a atenção para o trabalho consciente dos professores na busca de melhoria da qualidade do trabalho docente, com ação refletiva e reflexionada na teoria, afirmando que:

> Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que

> disponha de condições materiais e imateriais indispensáveis a sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da disciplina intelectual dos educandos. Se anula, pois, como professor (FREIRE, 2011, p.115).

É urgente a necessidade de que os professores que trabalham na comunidade quilombola atuem não apenas na condição de professor, mas também de gestor de políticas de educação, importante fator para a construção de uma educação libertadora. Se os professores forem capazes de guardar, com zelo, parte preciosa da história do Brasil e da cultura de um povo, de cuidar e preservar seus espaços, de manter seus costumes como estratégias de lutas e resistência, de viver em lugar tão desconhecido e ignorado, na certa saberão dialogar com os processos de gestão e educação formal em seus territórios.

As disputas das relações sociais e políticas de dominação e subordinação sempre estiveram relacionadas com a apropriação e produção de conhecimento. A esse respeito, Arroyo (2013) afirma que:

> [...] a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado o acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar, não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes curriculares legitimam como núcleo comum (ARROYO, 2013, p. 14).

Conforme bem relatam Nenevé e Pansini (2009), os profissionais da educação devem ter uma preocupação em discutir as culturas das minorias, seus valores e crenças, já que possuem a missão de desmistificar que existe uma cultura nobre, rica e uma cultura pobre e sem valor, a fim de se evitar uma visão maniqueísta na hora de educar, contribuindo para o reconhecimento e valorização de outras culturas que coexistem e interagem entre si. Corroborando esse pensamento, Hooks afirma que:

> Quando nós, como educadores, deixamos que a nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (HOOKS,2017, p. 63).

Ressaltamos que o papel do educador é não omitir ou propor sua leitura de mundo, mas salientar que existem outras leituras de mundo, diferentes da sua e/ou

antagônicas, pois não há prática educativa sem conteúdo. O que pode acontecer, de acordo com a posição ideológica do professor, é a exacerbação de um autoritarismo e uma prática silenciosa ao tratar os conteúdos (FREIRE, 2011).

Ao dialogar criticamente com a educação, Moacir Gadotti (2004) analisa as tendências pedagógicas, afirmando que:

> Não acredito em planos de educação elaborados em gabinetes fechados, mesmo que elaborados pelos melhores técnicos. Só acontece algo de novo na educação quando a sociedade se mobiliza, quando ela prioriza a educação. Por isso, um dos maiores desafios da educação básica está na mobilização social em torno do valor da educação, da valorização da escola e do saber (GADOTTI, 2004, p. 298).

Quando a pedagogia quilombola efetivamente adentra o espaço escolar, transforma não só o ambiente pedagógico, mas também a vida dos estudantes, para que passam reconhecer e valorizar as práticas de seus ancestrais, que fazem parte do seu cotidiano coletivo, o que os leva ao entusiasmo de pertencer àquele grupo que é seu por herança. “Nenhuma produção de conhecimento nas ciências sociais pode ignorar ou alienar o envolvimento do seu autor como sujeito humano imerso nas circunstâncias” (SAID, 2012).

Ao atingir o currículo, essa pedagogia promove um movimento de troca recíproca entre a escola e a comunidade, que precisa ser constantemente ouvida e estar profundamente envolvida, pois, ao mesmo tempo em que transforma o espaço escolar, este também é modificado por ela, na medida em que a compreensão de si se amplia, estabelecendo-se uma relação com a diáspora negra, e a comunidade acaba sendo fortalecida naquilo que a forma.

Para Thomas Popkewitz (1995), cabe ao professor, enquanto um facilitador do ensino, melhorar suas competências, para que seja capaz de avaliar e valorizar as histórias de vida das crianças:

> É necessário que os professores adquiram maiores competências em relação ao desenvolvimento e implementação do currículo, pois as sociedades modernas exigem práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a flexibilidade e a capacidade de questionar padrões sociais, isto é, requisitos culturais que têm implicações na autonomia e responsabilidade dos professores (POPKEWITZ, 1995, p. 40).

Acreditar em uma pedagogia que transforma a maneira pela qual o professor olha para a escola, para a comunidade e para os estudantes é crer que o entusiasmo de fazer diferente nasce do entendimento político-pedagógico de que a escola é também transgressora, capaz de romper com as epistemologias

hegemônicas - que a conduzem ao fracasso - de memorizações e aprendizagens que não fazem sentido para os estudantes, pois são distantes de sua realidade.

Paulo Freire (2000, p. 67) afirma que: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda”. A fala de Freire apresenta a educação como elemento chave para a transformação social, porém sua atuação não é isolada. Educação e sociedade compõem uma engrenagem que envolve múltiplos elementos e dimensões: visões de mundo, culturas, conhecimentos e valores são elementos dessa engrenagem e devem fazer parte do currículo escolar, com vistas à transformação social.

Dessa forma, cabe às secretarias de educação do município de do estado propiciar formação aos professores, para que sejam capazes de analisar a importância de trabalhar um currículo diferenciado nas comunidades quilombolas e se libertar de modelos padronizados de um currículo fechado, que não contempla a especificidades e a diversidade cultural local e regional.

Salientamos a necessidade de se implementar políticas públicas voltadas para uma educação que respeite a cultura e a identidade do povo quilombola, pois a educação é uma das formas de se alcançar a libertação do colonialismo do saber. Entendemos que a formação dos professores e a conscientização dos moradores da comunidade são elementos importantes para se alcançar a mudança desse paradigma. Só assim poderá ocorrer o enfrentamento da diferença, a implementação de adaptações metodológicas e de recursos pedagógicos para o atendimento educacional diferenciado.

8 A VALORIZAÇÃO DAS NARRATIVAS ORAIS NA ESCOLA COMO FORMA DE DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO

Eu sou griô Sou Djeli Mamadu Kuyaté, filho de Bintu Kuyaté e de Djeli Kedian Kuyaté, mestres na arte de falar. Desde tempos imemoriais, os Kuyaté estão a serviço da princesa Keita do Mandinga, nós somos sacos de falas, somos os sacos que contém segredos muitas vezes seculares. A arte de falar não é segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento, nós somos a memória dos homens; pela fala, damos vida aos fatos e aos feitos dos reis para as novas gerações.
(Djibril Tamsir Niane, Soundjata ou l'epopée mandingue. Paris: Présence africaine, 1960, p.9).

As comunidades negras e quilombolas vêm, ao longo dos tempos, marcando sua trajetória como forma de preservar os costumes e tradições. Elas se utilizam da memória e da oralidade para transmitir seus conhecimentos aos seus descendentes. Seja nas contações de histórias durante as rodas de conversa ou no ensino do ofício do dia a dia, os mais velhos ensinam aos mais novos as formas de ver e viver o mundo, buscando preservar seus costumes e adaptar-se às influências introduzidas pela convivência com outras culturas e pelas inovações e tecnologias do mundo contemporâneo (ALMEIDA, p. 2).

De acordo com Bastos (2009), ao transmitirem essa memória de geração em geração pela oralidade, os mais velhos se constituem como os guardiões da tradição, entendida como uma construção do passado, de forma a orientar o presente e o futuro.

Os moradores mais velhos da comunidade têm muito a nos dizer acerca das suas heranças históricas africanas, pois se encarregam de transmitir - através de narrativas para os mais novos, no momento da dança, nos cânticos e nos modos próprios de falar - os conhecimentos tradicionais que singularizam a existência e a permanência do povo quilombola nesse território, cuja prática, segundo a literatura, é conhecida como tradição griô. A tradição griô chegou ao Brasil junto com os africanos, foi adaptada e se tornou importante instrumento para a conservação das culturas africanas em terras brasileiras, bem como ferramenta de resistência e transmissão dos saberes e fazeres das comunidades negras.

Segundo Machado (2013), a palavra griô é de origem africana e significa contador de histórias. É o modo como os anciães transmitem suas histórias para os

mais jovens e como mantêm o conhecimento de seus antepassados, através da oralidade.

O Mestre Griô é uma pessoa de mais idade, que tem a missão de contar histórias e transmitir os ensinamentos na comunidade, os quais devem ser passados de pai para filho, de geração para geração, como um legado, sendo, portanto, considerados guardiões da memória e da história oral do povo ou comunidade.

Segundo a Rede Ação Griô Nacional, o griô é

> [...] todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo (REDE AÇÃO GRIÔ NACIONAL, 2012).

Nesse sentido, a história oral, nas comunidades tradicionais, tem a função de rememorar o passado e é vista por Portelli (1997, p. 18) “como uma arte do indivíduo, portanto, leva ao reconhecimento não só da diferença, como também da igualdade”, marcando, desse modo, as formas de viver em comunidade. Sob a ótica da oralidade, o historiador tem a possibilidade de estudar o presente e sua dimensão, como também conhecer os diferentes universos da experiência humana (MIRANDA, 2009).

Contar histórias, assuntos, causos, entre outros nomes dados para uma narrativa oral, faz com que a imaginação do homem invente e, com seu jeito único, transforme assuntos singulares - da lida do campo, dos afazeres domésticos, das pescarias, das caçadas com os amigos, das brincadeiras - em fantásticas contações de histórias que não se sabe se emergem de um dom ou de influências arraigadas na família, passadas de geração a geração. É importante instrumento de afirmação cultural, elemento essencial no processo de preservação da memória dos povos quilombolas amazônicos. Através de contos, fábulas e lendas, valoriza-se e conserva-se a tradição do povo quilombola para a posteridade e permite-se pensar sobre como diferentes temporalidades e geograficidades podem ser manifestadas no cotidiano e no fazer científico, em que os mais idosos possuem um amplo conhecimento a respeito.

No contexto amazônico, os saberes tradicionais quilombolas são manifestações da diversidade biológica, ambiental, social e cultural, que emergem dos intercontextos estruturais de organização social, que utilizam elementos da

fauna e da flora em seus percursos vitais, como componentes de continuidade de vida, repassados de geração em geração, quando alterados pela necessidade de sobrevivência de cada tribo, etnia e comunidade.

Sabemos que as falas não são neutras, pelo contrário, são carregadas de sentidos e significados a partir da forma com que determinados sujeitos se relacionam com as suas experiências. Entremeando-se nesses caminhos, a oralidade acompanha e avança, em certa medida, no campo da memória, principalmente se a entendemos não como uma representação fidedigna do passado, mas como um presente intencional, atribuição do passado em função dos engajamentos do sujeito no presente (CANDAU, 2014).

Reportar aos relatos e retirar certos silêncios pode contribuir, inclusive, para uma consciência mais coletiva, para um engajamento mais participativo dos sujeitos. Considerando o importante papel da memória, Jelin (2012) afirma que:

> La memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados o discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y una mayor confianza en uno mismo y en el grupo (JELIN, 2012, p. 44).

A valorização dos saberes tradicionais do povo quilombola permite o resgate de saberes que, aos poucos, vêm se perdendo ao longo do tempo, proporcionando o fortalecimento e a difusão desses saberes para a sociedade, como uma forma de resgate histórico social, no qual a escola possui importante papel, já que “[...] o saber popular é entendido como aquele adquirido nas lutas, que não está escrito nos livros, aquele que é fruto das várias experiências vividas e convividas em tempos e espaços diversos na história do povo” (DICKMANN, 2008, p. 70).

Ao contar suas histórias populares, o povo quilombola fomenta sua cultura, divulga os seus quereres, os seus saberes, mantendo viva a memória dessa gente que preserva a tradição oral e uma cultura que contribui para a riqueza local, uma riqueza de encantamento, na qual personagens imagináveis criam vida, integram-se na vida dos personagens reais, numa convivência harmoniosa, num ato poético, num ato político.

É essencial ouvir os relatos dos mais velhos para fundamentar a história do quilombo e fazer o registro da memória porque, “[...] a qualquer momento os(as) idosos(as) podem falecer e se não documentarmos os conhecimentos que possuem,

levarão consigo capítulos guardados em suas memórias de uma história do vivido" (VIDEIRA, 2010, p. 63).

Sendo assim, as contribuições da história oral são fundamentais para compreendermos que a história do tempo presente deve relacionar a realidade da população negra quilombola, bem como seu percurso histórico e lutas deve ser levado em consideração, demarcando suas demandas atuais e a história passada, como uma questão de identidade e que, através dela, buscam-se direitos negados a esse segmento populacional.

Os moradores da comunidade alegram-se ao serem procurados para contar as histórias, divertir e acolher aqueles que, atentos, saboreiam o momento único de descontração, com enredos da vida local, como podemos observar no seguinte relato de uma moradora da Baía do Boi, participante de nossa pesquisa:

> Aí se habitou né...aí meu pai ele né nasceu por aqui e conheceu minha mãe né… era indígena né… aí casou com ela...tiveram dez filhos…aí ela faleceu... faz quatro anos que ela faleceu… eu fui criada aqui né ...nasci ali em Santo Antônio na comunidade, ali onde mora meu irmão…meu avô teve bastante filho...tinha tia Raimunda, a Tia Marta, a Tia Severa… meu pai contava bastante história…(A. E. C.)

Através de suas narrativas, os moradores contam o que vivem, reinterpretam histórias ouvidas de outras pessoas, reproduzem narrativas públicas e estão sempre construindo suas narrativas da vida. Ao narrar, o sujeito presentifica diferentes tempos-espaços da experiência vivida e, além disso, pratica a narração, que torna acessível a experiência humana do tempo (RICOEUR, 2012).

As narrativas orais possuem grande importância para a preservação da cultura quilombola. Ao falarem sobre as histórias de seus ancestrais, os mais velhos procuram que suas memórias sejam preservadas, pois é através da oralidade que garantem a continuidade de sua história, sua própria existência individual e coletiva e também, em algumas situações, a (re)afirmação identitária.

É certo que a memória dos antepassados é o que legitima, entre gerações, a existência do território e seus moradores. Sustentada na oralidade e nas narrativas dos mais velhos, a memória está presente, ora de maneira mais pontual e no âmbito das relações familiares, ora de modo mais amplo, intenso e intencional, como ocorre nas relações interpessoais diversas que configuram o local como um quilombo.

Jan Vansina (2010) salienta que a oralidade, nas civilizações africanas, foi uma forma de preservar a sabedoria dos ancestrais, considerando que, em uma

sociedade oral, a fala não é somente concebida como fonte de comunicação, é algo sagrado, é “um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra” (ALMEIDA; SANTANA, 2010, p. 140).

Na comunidade quilombola de Santo Antônio as narrativas orais são formas que os mais idosos se utilizam para contar as histórias de seus ancestrais bem como narrar os ‘causos’ ocorridos na comunidade. Lowenthal (1985) entende que:

> Todos os relatos sobre o passado contam estórias a seu respeito e são, portanto, parcialmente inventados; [...] contar estórias também impõe as suas exigências sobre a história. Ao mesmo tempo, toda ficção [histórica] é, em parte, 'verdadeira' em relação ao passado; uma estória inteiramente fictícia não pode ser imaginada, pois ninguém conseguiria entendê-la. A verdade da história não é a única verdade sobre o passado; cada estória é verdadeira de inúmeros modos, modos que são mais específicos na história e mais gerais na ficção (LOWENTHAL, 1985, p. 229).

O senhor A. E. C., um dos mais antigos da comunidade investigada, conta várias histórias cujos saberes são importantes para a preservação da cultura quilombola. Entendemos que esses saberes devem ser inseridos no contexto escolar, pois contribuem para a preservação da história da comunidade, de sua identidade e cultura. Vejamos um dos relatos do referido senhor:

> Eu contar uma história que foi acontecido quando eu bem criança assim de uns oito a dez anos...eu tinha um tio meu que morava ali na Baía do Boi ...ele tinha dois freguês...era um baiano e um pernambucano...aí dia de quinta feira da paixão, já de tarde, o baiano inventou de pescar...aí meu tio falou pra ele, baiano não é mais hora de pescar...nada seu Rosa eu vou...rapaz cuidado...não tem problema não...ele duvidou...ele veio num dito lugar que tinha aqui na barranqueira, chamado de Foz do Isabel...aí ele bateu a linhada o peixe puxou e ferrou...o peixe puxou e levava ele até o meio do rio e voltava de novo para o barranco, chegava na beirada do barranco e voltava para o meio do rio, vinha para o barranco de novo...aí na terceira vez que levou para o meio do rio o peixe parou lá...aí ele foi puxando...puxando um peixão pesado, puxando, puxando...aí quando chegou na beira da canoa ele levantou ...tinha uma camarada seguro na linha...não estava nem fisgado...tava com a mão enrolada na linha...aí o baiano fez só passar a faca na linha e ele desceu para o fundo d’água...aí o baiano já saiu daí e chegou na casa do meu tio passando mal.

Através das narrativas, os moradores da comunidade reforçam as referências culturais e o sentimento de pertencimento; sua história, valores e costumes são reconhecidos, possibilitando a transgressão e o rompimento com a subalternização.

Nas Figuras 4 e 5, a seguir, apresentamos fotografias de alguns moradores da comunidade em foco:

Figura 4 - Moradores da comunidade
juntamente com o senhor A. E. C.(morador mais velho)

Fonte: Acervo da autora

Figura 5 - A autora (à direita), com a senhora A. E. C. e família

Fonte: Acervo pessoal da autora

A senhora A. E. C. e sua família residem na Baía do Boi, local mais afastado dos demais moradores da comunidade. Ela também preserva a cultura de transmitir para os filhos as narrativas de causos.

Bauer e Gaskell (2002) comentam que parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar histórias:

> Contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente, do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91).

Arias (2012) afirma que a cultura é uma expressão da construção humana, que é construída através do diálogo entre as pessoas em seu dia a dia, cuja interação social é construída gradativamente através de símbolos e significados que têm sentido para essas pessoas e são compartilhados entre elas. Para o autor, a construção de uma cultura está repleta de elementos e significados que identificam um povo como pertencente a uma determinada comunidade ou região e o diferenciam de outras comunidades, surgindo, assim, a identidade cultural.

Nas palavras de J. Ki-Zerbo (2010, p. 35),

> A oralidade não é apenas uma fonte que se aceita por falta de outra melhor e à qual nos resignamos por desespero de causa. É uma fonte integral, cuja metodologia já se encontra bem estabelecida e que se confere à história do continente africano uma notável originalidade.

Para os moradores mais antigos, as histórias contadas são importantes na preservação e revitalização da cultura, pois compreendem que este é um modo de divulgar o legado cultural do povo na comunidade. Das narrativas contadas pelos quilombolas, muitas histórias se encontram na memória do contador e, no momento da narração, não apenas a sua voz escutamos, mas também seu jeito, trejeitos, olhares... Escutamos toda a vibração do seu corpo:

> [...] Os cachorro né que a visão vinha né...e batia nos cachorro né…assustando o povo né e iam vê e não era nada e batia, batia nos cachorro e não era nada… essa era a lenda né que eu conto…
>
> [...] É meus pai também contava que antigamente quando eu era menina tinha disse que tinha um homem que andava pra cima e pra baixo né…todo ano ele vinha em volta andando sabe... ele tinha duas viage uma de vinda e de passada… aí os cachorro latia né... aí meus saía pra vê e não era nada sabe.. aí no outro ano ele passava de baxada e de subida tombem a mesma coisa né e não viam nada… é a lenda que a gente conta… que os pais contava ...eu conto essas histórias sim conto bastante …
>
> [...] E tem também tem uma canoa que rema ...rema aqui e lá na baía eu já escutei...rema, rema, conversa e a gente não vê nada...conversa...vê criança conversando, vê pessoa adulta e a gente não vê nada… tem vez que meu marido vai fazer compra em São Francisco quando eles era

> pequeno eu não ficava aqui né ...porque tinha medo né, tinha remorso… eu não ficava aqui… eu mesmo já escutei várias coisas…
>
> [...] Eu vi também aqui… eu vi com meus olhos né uma lanterna que vinha subindo e meus filhos estavam passeando na comunidade...eu pensei que era eles...aí eu vi aquela lanterna que vinha subindo...subindo… (A. E. C.)

No mesmo sentido em que Louis Calvet, na sua obra *Tradição oral e tradição escrita* (2011), se rebela contra o provérbio *Verba volant, Scripta manent* (As palavras voam, os escritos permanecem), para os moradores da comunidade, as palavras não voam; elas permanecem na memória do contador, na imaginação do escutador. Segundo Calvet (2011),

> Todas as sociedades de tradição escrita foram, em um momento de sua história, sociedade de tradição oral. Os falaram antes de escrever (a melhor prova disso está em que se estuda o nascimento da escrita) e organizaram sua sociedade em função da fala. Mas esses vestígios testemunham também o fato de que todas as sociedades de tradição escrita conservam uma parte de oralidade, e que essa parte não é, não pode ser considerada como um corpus fóssil (CALVET, 2011, p. 140).

Consideramos que seria praticamente impossível a preservação da memória em regiões como a da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé sem a utilização das narrativas orais na escola, pois, sem qualquer aparato tecnológico na comunidade e com altos índices de analfabetismo dos mais idosos, a oralidade serve para a memorização de acontecimentos e histórias dos antepassados, bem como para a transmissão de conhecimentos pelos moradores atuais.

Romper com o silêncio através da inserção das falas dos moradores da comunidade, para que contem suas histórias sob sua perspectiva, é libertar-se de uma situação que, muitas vezes, vem na contramão das vivências desses povos, visto que tais histórias têm sido contadas por alguém que não viveu, sentiu ou compartilhou dessa realidade. A inserção das narrativas orais na escola contribui para que a história do negro seja vista sob outra perspectiva, sem interferências de terceiros e isso certamente contribui para o fortalecimento de sua autoafirmação como sujeito consciente e capaz de escrever sua biografia.

Para Vieira (2003, p. 104), “rejeitar ou marginalizar as histórias e as culturas daqueles que não representam o grupo dominante tem consequências profundas na expressão da subjetividade e da identidade. O resultado dessa rejeição é quase sempre, e pelo menos, uma espécie de violence douce”. É através das narrativas orais que os quilombolas podem romper com o colonialismo imposto na escola; com

suas falas, adquirem condições de agir, questionar e se contrapor a esse regime, o que contribui para a garantia de sua própria identidade cultural.

Em seus relatos, os moradores da comunidade em foco confirmam que, no espaço escolar, não se têm utilizado as narrativas orais como forma de preservação da cultura quilombola:

> Não, a gente não participa, a gente não tem muito esse incentivo na comunidade de contar a história da comunidade, de resgatar a história da comunidade, a cultura da comunidade e assim, pelo fato da gente não ter esse incentivo, não ter esse conhecimento, a gente acaba até não contando a história, não participando de nada relacionado a isso e até fazendo com que a nossa história acaba sendo esquecida, da nossa própria comunidade. A participação é muito importante né..., a história de vida da comunidade, de cada um de nós, independente (R. L. B.).
>
> Nunca participei, só com alunos de fora que veio, muitos anos...Não, na escola nunca me convidaram, nunca tive a oportunidade, quem não convida é eles, aí a gente não vai (A. E. C.).
>
> Não, a gente não participa, a gente não tem muito esse incentivo na comunidade de contar a história da comunidade, de resgatar a história da comunidade, a cultura da comunidade e assim, pelo fato da gente não ter esse incentivo, não ter esse conhecimento, a gente acaba até não contando a história, não participando de nada relacionado a isso e até fazendo com que a nossa história acaba sendo esquecida, da nossa própria comunidade. Muito importante né..., a história de vida da comunidade, de cada um de nós, independente de ser quilombola ou não, de ser humano é o que faz se motivar a seguir lutando né... essa história de resistência dos negros que fugiram da escravidão e criam essa comunidade, por conta disso a gente tá aqui é o que dá força pra que a gente continue e a falta de conhecimento com relação a isso faz você acabar se desanimando...O ensino ele não atende a necessidade dos alunos né... teria que ser um ensino diferenciado, no qual ele resgata-se um pouco a história da comunidade e independe de ser resgatado a história da comunidade fosse um ensino de más qualidade o ensino aqui é muito difícil, é muito precário. A escola não oferece condições suficiente pros professores dar um ensino de qualidade pros alunos...Não, nunca participei, a comunidade não participa, eu nem sabia dessa parte, em que você fazia parte de... do ensino né... de elaborar o ensino da comunidade, eu não tinha conhecimento disso, to sabendo agora (R. L. B.).

A “contação” de histórias e causos, cantigas e samba de roda, a valorização e poder da palavra são alguns elementos da ancestralidade, oralidade e ludicidade que estão presentes de maneira latente no cotidiano quilombola e que não podem ficar de fora da construção curricular de sua realidade. Utilizar esses elementos como forma de ensinar, de se conhecer, de conhecer o outro, de se autoafirmar, é fator determinante para uma proposta curricular entrelaçada e comprometida, bem como para uma prática pedagógica que amplie as possibilidades de aprendizagem para além das definições acadêmicas sobre didática e metodologia. Uma pedagogia, que esteja fundada nos valores e visão de mundo da comunidade quilombola, que

se preocupa com a formação integral de seus membros, pois os compreende em sua totalidade e não de maneira fragmentada.

A educação elaborada levando em consideração a cultura do grupo evoca imagens e histórias da tradição oral, as quais se constituem em verdadeiros repertórios de práticas educativas que dão sentido ao quilombo e à sua afirmação identitária. Isso constitui o que Moura (1997) denomina “currículo invisível”, ou seja:

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

Nessa perspectiva, compreendemos o grande significado que as narrativas orais têm na construção, valorização e resgate da história e como esta se apresenta no tempo, fazendo emergir as mais belas memórias guardadas de maneira singular na mente de cada indivíduo da comunidade que vivera em seu tempo histórico. Assim, a “escola precisa aprender a valorizar os mais velhos e não letrados como fontes de conhecimentos que podem levar à sala de aula” (CHASSOT, 2007, p. 2).

Segundo a professora R. C. A, participante de nossa pesquisa, a escola da comunidade não tem inserido no ambiente escolar os saberes dos moradores mais idosos. A professora demonstra, em sua fala, ter consciência da importância de incluir esses saberes nos projetos pedagógicos da escola e que falta organização para que haja tal inserção:

> ...Os moradores mais idosos não participa, não contribui não...acredito que os moradores mais idosos da Comunidade deveriam estar alguns momentos dentro da escola envolvidos em alguns projetos pedagógicos contando a sua história de vida os casos fazendo a confiar os mais jovens que têm um conhecimento da História da comunidade da história de vida de cada morador ...O que é falta de organização e principalmente por parte da Educação como você acha que poderia organizar isso para que esses moradores participassem mais em você quilombola eu acredito que teria que começar pela organização da escola em termo de que tinha que ter um coordenador na escola que nós somos três professores mas nenhum é coordenador de ninguém então faz o seu trabalho então se eu for fazer um tipo de trabalho… (R. C. A.)

O senhor R. L. B., um dos líderes da comunidade, assim se pronunciou:

> Primeiro precisa buscar reconhecer a comunidade, pra partir daí começar a levar a educação baseado na realidade, história da comunidade, na cultura da comunidade e pra isso acontecer é preciso juntar, comunidade, os órgãos pela educação e tantos outros, pra poder começar a iniciar uma educação de qualidade e de acordo com o que merece a comunidade, e que é de acordo com a história da comunidade.

As falas da professora e do líder comunitário confirmam a necessidade de inserção das narrativas dos moradores da comunidade na escola, o que contribui para dar visibilidade à cultura e história da comunidade, pois os alunos estarão ouvindo de alguém que viveu e sentiu a realidade, cujas experiências são importantes para a preservação da identidade e contribui para o desenvolvimento de um processo democrático que deve ser construído continuamente na escola.

Questionado se os mais velhos têm espaço na escola para contar suas histórias, R. L. B., que é um dos líderes da comunidade, respondeu:

> Não, não tem esse espaço dentro da escola, de resgate da história da comunidade. Para que os moradores possam ta contando a história, mostrando pras crianças o que aconteceu, o que vem acontecendo. Não existe essa participação no ensino da escola dos moradores, dos antigos moradores da comunidade com os alunos… Muito, a história, acho que independente que seja de uma comunidade tradicional ou não, é de suma importância pra todo ser humano, então não tem o que se discutir, a história faz parte da nossa vida.

Sobre a participação dos moradores mais idosos da comunidade no ambiente escolar, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola, a técnica da SEMED, senhora K. S. P., disse:

> Eu nunca, nunca, nenhum professor me contou que levou alguém para contar história para falar algo, eu não, realmente eu não sei, acho que não... eu acho que é interessante… com certeza, é algo que eu posso sugerir.

Tanto nas falas dos moradores quanto da técnica da SEMED, podemos observar a importância de inserção das narrativas orais dos moradores na escola, o que entendemos ser de grande relevância para a preservação da história do povo quilombola, pois o saber cultural é repassado através das falas dos mais idosos, que vêm acompanhadas de uma ideologia e mostram a face que o modelo eurocêntrico tende a ocultar. Entendemos que, para que haja o início da libertação das amarras impostas pelo colonialismo, se faz necessário dar visibilidade aos conhecimentos existentes na comunidade e as narrativas orais são uma importante arma para dar visibilidade ao povo quilombola, cujos saberes foram relegados pelos entes públicos que deixaram de reconhecer sua importância na escola.

De acordo com Benjamin (1994), a vantagem da narração é que um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. No mesmo sentido, entende Portelli (1997) que:

> A essencialidade do indivíduo é salientada pelo fato da História Oral dizer respeito a versões do passado, ou seja, à memória. Ainda que esta seja sempre moldada de diversas formas pelo meio social, em última análise, o ato e a arte de lembrar jamais deixam de ser profundamente pessoais. A memória pode existir em elaborações socialmente estruturadas, mas apenas os seres humanos são capazes de guardar lembranças. Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são - assim como as impressões digitais, ou, bem da verdade, como as vozes - exatamente iguais (PORTELLI, 1997, p. 16).

Nesse contexto poético, os moradores da comunidade contam suas histórias e, com o dom de narrar, preservam uma tradição, tecem uma rede que deleita os escutadores, suas narrativas perpassam, de geração a geração, com fios-palavras escolhidos com o cuidado que só um artesão sabe escolher.

Os diálogos entre os saberes tradicionais e os saberes escolares podem contribuir para a preservação da cultura quilombola na medida em que as práticas pedagógicas levem em consideração os conhecimentos dos mais idosos e os insira na escola, através de uma abordagem interdisciplinar ou transdisciplinar, onde se aprende e ensina com as histórias de vida, com as tradições, com os saberes e fazeres, o que é, essencialmente, uma prática transgressora e transformadora da realidade.

Chassot (2007, p. 2) diz que “ocorre com frequência, a surpresa do jovem, que vê a riqueza dos saberes detidos pelos mais velhos. Nestes se manifesta a gratificação em ver a Academia valorizar aquilo que eles conhecem, geralmente sem valor como conhecimento para muitos”. Ainda segundo Chassot (2007, p. 211), “[...] esta é uma função da escola, e é tanto uma função pedagógica como uma função política da escola. É um novo assumir que se propõe à escola: a defesa dos saberes da comunidade onde ela está inserida”.

A negação da humanidade e das experiências desses grupos justifica todo tipo de ação, desde a imposição de modos de ser e estar no mundo até a sua eliminação, uma vez que a colonialidade “sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e

subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal” (QUIJANO, 2010, p. 84).

Embora haja uma clara tentativa em manter a colonialidade, a escola precisa se libertar e valorizar os saberes e as experiências dos moradores das comunidades quilombolas, ter um currículo que parta do diálogo entre a cultura local e a cultura geral elaborada, onde a compreensão dos significados de ambas é um instrumento importantíssimo de luta para os grupos minoritários. Cabe dizer que um currículo multicultural não pode negar e nem matar a cultura primeira do aluno, bem como não deve negar o acesso aos conhecimentos da cultural geral historicamente elaborada.

Nesse sentido, a inserção das narrativas orais dos moradores na escola contribui de forma crítica contra a negação, a exclusão e a violência sofridas, permitindo a autolibertação por meio da expressão pessoal e comunitária, bem como leva a descolonizar o pensamento de que há apenas uma cultura hegemônica e superior, promovendo a valorização dos saberes ancestrais, considerando a sua ancestralidade possuidora de contemporaneidade, legitimação de suas identidades étnicas, reconhecimentos de suas histórias, posições que estão situados a partir do lugar inexistente, se afirmando como existentes como quilombolas (ARROYO, 2013; WALSH, 2009).

Dentro da visão multicultural que compõe nosso Estado, faz-se necessário elaborar uma proposta curricular que atenda à diversidade cultural com métodos que proporcionem a coexistência das diferenças de maneira respeitosa e dialógica dentro da escola, buscando contribuir para a eliminação do preconceito e da discriminação, bem como para a valorização dos saberes e fazeres do povo quilombola. É preciso problematizar os discursos, para dar voz e vez aos quilombolas que possuem muito a ensinar na comunidade e seus saberes são muito importantes para a preservação da identidade e cultura quilombola bem como contribuem para o enriquecimento do processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, deve a escola, dentro de uma perspectiva multicultural, levar as comunidades quilombolas a sonhar, acreditar e lutar por processos educacionais mais atraentes e significativos para as suas práticas sociais. Suas histórias precisam ser contadas, escritas e lidas por elas próprias e por outras pessoas, de maneira a gerar orgulho individual e coletivo, o que contribui para o desenvolvimento humano solidário e colaborativo entre todos os sujeitos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o processo educacional brasileiro, o currículo escolar sempre enalteceu a história do colonizador, negando a existência de outros povos, de outras vozes que, ao contrário do que se ensinou, não aceitaram as condições às quais foram submetidos. Na verdade, tornaram-se protagonistas em vários momentos, criando as mais diversas formas de resistências.

A escola, enquanto guardiã da estruturação do conhecimento, possui a obrigação de buscar implementar em seu currículo, conforme determinação legal, a realidade da comunidade, não podendo validar situações em que as histórias a respeito desses povos (que não foram ouvidos) foram contadas de forma a contribuir para a reafirmação de estereótipos a partir das diferenças raciais/culturais/históricas, fomentando preconceitos, colocando o negro sempre como subalterno, vencido, subserviente. Portando, é necessário e urgente mudar essa prática tão desumanizadora.

Descolonizar o que se sabe sobre os povos quilombolas e valorizar seus saberes possibilita o acesso a um conhecimento multicultural, que apresenta grandezas e conquistas para a instituição escolar. Para tanto, a escola deve utilizar ferramentas capazes de estruturar o conhecimento, reconhecendo as diferenças não como algo a ser combatido, mas a ser compartilhado.

Enquanto espaço formal de educação, a escola deve permitir as discussões sobre as relações étnico-raciais. No entanto, essa obrigatoriedade, embora imposta por meio da legislação, não vem sendo aplicada no cotidiano das práticas docentes da escola da comunidade investigada, onde, mesmo involuntariamente, são reproduzidas as ideologias dominantes, deixando-se de lado todo o conhecimento existente na comunidade.

Embora haja uma legislação que assegure uma educação multicultural, isso não basta. Ao ser entrevistado por Marcolini (2012), Munanga assevera que:

> As leis existem, mas há dificuldades para que funcionem. Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica. A África e os povos indígenas eram deixados de lado. A história do negro no Brasil não terminou com a abolição dos escravos. Não é apenas de sofrimento, mas de contribuição para a sociedade.

Ainda que haja um grande arcabouço legal em vigor, observamos que muitos são os dilemas em torno de sua aplicabilidade. Infelizmente, somos ainda

frutos de uma educação eurocêntrica e de base cristã, que nos levam a resistências profundas para o cumprimento da legislação. Isso resulta em práticas pedagógicas ainda folclorizadas, em datas estanques como o 13 de maio e o 20 de novembro, não se fomentando nenhuma promoção ao debate e à reflexão sobre a historiografia e a situação do negro na contemporaneidade; muitas vezes essas datas servem apenas para realizar atividades que dissimulam e promovem ainda mais a cultura de inferiorização dos afro-brasileiros.

Com a realização desta pesquisa, percebemos que há uma clara urgência em promover uma educação que garanta a inserção dos quilombolas no projeto educacional, a fim de nutrir nestes o reconhecimento de si como afrodescendentes e, assim, se tornarem capazes de lutar por seus direitos que se encontram silenciados na escola. Esse é um grande desafio, em razão de que a ideologia dominante ainda se constitui como formação basilar de nossos educadores.

A escola precisa pensar a educação a partir de uma visão decolonial e pós-colonial, a fim de romper com as amarras do preconceito que impera no espaço escolar e contribuir para a promoção e o reconhecimento do povo quilombola no exercício de pertencimento e respeito às diferenças. Caso a escola não faça cumprir o previsto na legislação quanto ao direito a essa modalidade de educação, omite-se diante dos reforços de preconceitos que se encontram instalados em suas práxis, contribuindo para que a colonialidade continue sobrevivendo. É indispensável uma relação dialógica entre saberes docentes e estudos pós-coloniais e decoloniais, para que sejam desconstruídos os preconceitos que resultam em muitos dilemas quanto à aplicabilidade da legislação que assegura a educação quilombola diferenciada. Conforme nos diz Freire (2016), “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”, e isso precisa ser respeitado.

Embora a escola quilombola esteja situada em um território étnico marcado por africanidades, é inegável a carga eurocêntrica que seu currículo recebe, pois os professores sequer recebem formações acerca do recorte étnico-quilombola. Isso dificulta o trabalho na escola, assim como a compreensão dos temas abordados.

Apesar da possibilidade de ser desenvolvida nas comunidades quilombolas uma concepção de educação diferenciada, numa visão mais ampla, que respeite a diversidade cultural, na prática, o direito ao acesso a essa modalidade de educação ainda não foi garantido amplamente pelo Estado às comunidades quilombolas, corroborando a perpetuação do pensamento colonizador e eurocêntrico.

É certo que uma educação construída hegemonicamente nega os saberes produzidos por essas populações, que sofreram e ainda sofrem as consequências da colonialidade, como a opressão, a exclusão social, o racismo, e as formas de preconceito oriundas desse processo. Ao excluir os saberes da comunidade quilombola, a escola reforça a opressão dos grupos sociais minoritários, o que contribui para a reprodução da colonialidade que defende haver conhecimentos superiores e inferiores.

Munanga (2005, p. 18) enfatiza que não há nenhuma lei capaz de erradicar o preconceito, dada sua internalização na mente humana. Entretanto, defendemos que a educação tem a capacidade de oferecer possibilidades para questionar e desconstruir, desmistificar os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o povo quilombola deve resistir à dominação colonizadora e propor pedagogias de resistências à subalternização, reivindicando seu lugar na sociedade. Um dos focos de luta é a educação, que ainda tem seus moldes baseados no eurocentrismo, que nega os saberes da cultura local. O negro quilombola deve lutar contra esse padrão de poder/saber. Compreendemos essas lutas como resistências e enfrentamentos pós-coloniais.

É no ato de se refazer na luta, quebrando silêncios, que a educação deve ser repensada, na prática pedagógica, na organização curricular, na formação inicial e continuada de professores, na merenda escolar, na valorização das questões etnicorraciais, da identidade, da memória, do saber popular. Uma educação que possa ser realizada e promovida pelas próprias comunidades, pelos seus próprios sujeitos.

O resultado desta pesquisa nos levou a perceber que, embora situada na comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, o fazer pedagógico da escola investigada não dialoga com a história local; a professora participante, embora seja quilombola e moradora da comunidade (assim como os demais professores), não possui formação inicial e continuada acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. As africanidades são trabalhadas apenas em datas pontuais, como no dia 20 de novembro, dia da consciência negra, não promovendo uma educação diferenciada em relação à história da população negra.

A realidade escolar da comunidade quilombola permanece alheia aos processos sociais, culturais, territoriais e educativos quilombolas e caracteriza-se, majoritariamente, pela imposição de um modelo de educação que exclui os quilombolas, com a transmissão de conteúdos pedagógicos apartados da realidade desse grupo, descontextualizados, marcados por preconceitos raciais e negação da negritude. Isso demonstra que não está havendo, por parte do poder público municipal e estadual, qualquer preocupação na preservação dos saberes da comunidade, ferindo um direito assegurado na legislação nacional.

Salientamos a falta de documentos norteadores de práticas pedagógicas, como P.P.P., calendário e regimento escolares específicos para as escolas quilombolas. As Secretarias Municipal e Estadual de Educação não se preocuparam em realizar um acompanhamento pedagógico sistematizado na escola da comunidade investigada, embora isso tenha sido solicitado pelos professores.

Esta pesquisa nos possibilitou perceber que há grande omissão do poder público estadual e municipal em assegurar à comunidade quilombola uma educação que reflita sua realidade. Os professores sequer recebem formação inicial e continuada, o que leva a escola a permanecer alheia aos processos sociais, culturais, territoriais e educativos quilombolas. Dessa forma, prevalece a imposição de um modelo de educação que exclui sua história e identidade: conteúdos pedagógicos apartados da realidade do grupo, descontextualizados, marcados por preconceitos raciais e pela negação da negritude, o que fere frontalmente o direito assegurado na legislação.

A omissão e o abandono de uma política educacional que atenda de fato as especificidades da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé ferem algumas como proposições da Resolução n° 8, de 2012, conforme disposto em seu art. 2°:

> Art.2° - Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:
> I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
> II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
> II) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas (CNE/CEB, 2012).

Entendemos que o currículo trabalhado na escola deve ser garantido através de uma proposta de educação escolar quilombola contextualizada. Essa é uma

garantia preconizada no art. 8° da Resolução nº 08/2012, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola: a necessidade de “implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (CNE/CEB, 2012). O território quilombola investigado requer uma escola que garanta a valorização das práticas culturais da comunidade e que façam uma relação com os seus modos próprios de ver o mundo, com suas vivências culturais, seus saberes e fazeres positivados dentro de um contexto histórico, diferente da ideia colonialista e eurocêntrica de currículo.

Não há como pensarmos em mudança na educação quilombola sem que haja uma reestruturação no currículo escolar, bem como no processo de formação continuada de professores; além disso, a elaboração de materiais didáticos contextualizados, com a participação e envolvimento da comunidade como agentes transformadores durante e perante todo o processo. Isso implica disposição para mexer nas estruturas educacionais, para que não se fique na superficialidade da questão.

Infelizmente, os professores que atuam nesse território se encontram com precária formação a respeito do ensino de cultura africana e afro-brasileira e sequer recebem formação inicial e continuada. O currículo da escola precisa ser urgentemente reformulado, discutido, e as metodologias pedagógicas repensadas, com a colaboração da comunidade escolar. A identidade curricular com a história quilombola local e com a da população negra no Brasil se faz necessária, haja vista que a comunidade escolar como um todo tem uma relação histórica, cultural e social com a história de África.

A comunidade não tem ocupado, na escola, o espaço que deveria, bem como não participa da construção (teoricamente democrática) do PPP. Por essa razão, suas histórias, seus modos de aprender e ensinar, seus saberes, não estão inseridos no processo educativo. E sabemos que esses elementos deveriam estar presentes, de forma central, na construção da educação escolar quilombola. Para Libâneo (2004, p. 139), por meio da participação, “a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil”.

Pensar em educação quilombola significa considerar que cada comunidade, cada grupo étnico, cada povo têm uma maneira própria de educar, tem pedagogias

próprias, como requerem as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola, cujas especificidades não devem ser relegadas pela escola quilombola.

A pedagogia da escola quilombola deve olhar para as especificidades históricas, antropológicas, identitárias, culturais e sociais dos sujeitos nela envolvidos. A escola não pode se isolar do contexto a qual pertence, pois é parte do todo que a integra. Para que haja mudança de paradigmas, a educação escolar quilombola deve ser compreendida como um instrumento de direito a ser acessado pelos quilombolas; esse direito não se dissocia do direito à terra, à saúde e às políticas públicas que assegurem suas permanências nesses espaços.

A escrita desta dissertação foi um aprendizado que há muito não imaginávamos obter... O contato com a comunidade nos trouxe uma outra visão de mundo, de respeito à cultura do outro, da diversidade que constitui a população de nosso estado, bem como a necessidade de assegurar a essa população o direito a uma educação diferenciada. Foi muito gratificante aprender com aqueles que nos ensinam a grandeza de existir, de estar no mundo, possibilitando-nos construir coletivamente, com as pessoas, o desejo de um mundo ético mais justo, que positiva a cultura africana e nos estimula a construir uma narrativa científica a partir de vivências pedagógicas que trabalham a emoção, a sensibilidade e a ancestralidade.

Percebemos que esta pesquisa contribuiu para o despertamento dos moradores da comunidade, especialmente no que diz respeito à importância da sua participação no dia a dia da escola. Observamos que os moradores desejam participar da elaboração do currículo, do PPP e das tomadas de decisões da escola, pois entendem a importância de uma educação que reflita acerca da realidade, da cultura, do trabalho e das vivências, que reconheça que suas práticas cotidianas são importantes na escola.

Após a pesquisa, percebemos que os sujeitos envolvidos passaram a refletir acerca da necessidade de repensar a escola, avaliar suas práticas, bem como reconhecer a importância do envolvimento da comunidade na escola, como elemento essencial para alcançar maior autonomia na gestão do espaço escolar. Entendemos que esse é um grande desafio e que somente ocorrerá se os moradores forem capazes de se articular, no sentido de envolver a comunidade e a escola, dialogando com os saberes a partir das práticas educativas escolares e não escolares e cobrando, do poder público, ações efetivas na garantia de tal direito.

É premente a necessidade da produção de uma pedagogia diferenciada para essas escolas, de acordo com as demandas das próprias comunidades. As escolas precisam rever seu currículo, procurando dialogar com todo o repertório existente no território quilombola, bem como buscar estratégias educacionais que contribuam para visibilizar a história da comunidade, levando os alunos e moradores a se conectar com o seu passado, relacionando-o com a diáspora africana, bem como trazer os aspectos da realidade quilombola na atualidade dentro da sociedade como um todo. Isso poderá ocorrer se forem inseridas suas falas no ambiente escolar.

Com este trabalho, nosso objetivo foi, especialmente, contribuir com a comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé, oferecendo elementos para que os moradores possam debater a respeito da educação escolar quilombola, avançando no sentido da afirmação de uma consciência crítica e da valorização de seus saberes, bem como compreender a importância e a necessidade de sua participação nas atividades escolares. Em nossa concepção, o ensino e aprendizado devem considerar a realidade, as práticas e os saberes desenvolvidos pelos sujeitos da comunidade.

Conforme já defendia Freire (2014) na pedagogia da autonomia, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2014, p. 39). Logo, a reflexão sobre as práticas escolares da escola da comunidade deve se aproximar de sua realidade e auxiliar nos caminhos para a transformação de suas práticas, o que representará um grande passo para a consolidação da educação quilombola.

Entendemos que a compreensão da comunidade sobre sua história e identidade contribuirá para levá-la mais além e, se as professoras da escola entenderem a luta histórica dos territórios quilombolas - por terra, trabalho, saúde, educação, dignidade e justiça -, já é um passo inicial para entender como essas reinvindicações contribuem para sua própria luta por valorização profissional e educação de qualidade.

A atuação coletiva vinda dos próprios moradores é de suma importância para caminhar e construir o fortalecimento entre a comunidade e a escola, que são importantes mecanismos de luta; gradativamente, a politização fortalece a disputa por espaço, por política, por reconhecimento e valorização.

A partir da visão de Freire (2016), podemos compreender que a educação quilombola ainda é algo a se conquistar, mas quando se conquista, permite uma mudança tanto para aquele que ensina quanto para aquele que aprende.

Diante dos desafios postos à escola sobre o que ensinar, é necessário que se faça uma reflexão e questionamentos acerca dos conhecimentos escolares que chegam prontos. Nesse sentido, professor deve pôr em questão, principalmente, seu viés ideológico e político e em quais perspectivas estão colocados, se na visão do colonizado ou na visão do colonizador, ou seja: a partir de quais configurações está permeada a nossa prática pedagógica?

Sabemos que as diretrizes legais, por si só, não transformarão a realidade escolar da comunidade quilombola de Santo Antônio do Guaporé nem de outras comunidades quilombolas. Porém, é um documento oficial que traz especificidades pedagógicas que significam um passo importante na redução das desigualdades escolares vivenciadas pelos povos quilombolas. Entendemos que a educação escolar quilombola deve ser encarada como uma ação afirmativa que visa tratar de maneira diferenciada a educação para esse grupo, de maneira a garantir o princípio da igualdade de acesso, permanência e sucesso no sistema escolar, com vistas a corrigir desigualdades.

A elaboração de uma proposta de educação escolar quilombola não significa romper com os conhecimentos escolares, mas sim buscar incorporar a esses conhecimentos a dinâmica do cotidiano, o jogo simbólico da vida, o crescimento e o aprimoramento que permeiam a comunidade quilombola, marcados na dimensão do desafio, da luta e do enfrentamento das dificuldades que se materializam em distintos graus nessa comunidade.

Assim, o lugar deve ser considerado um componente indispensável para a construção da educação escolar quilombola. Os conteúdos escolares, ao sintonizarem a natureza histórica e cultural das comunidades, terão sentido e relevância para os alunos quilombolas. O vínculo da escola com a concretude vivenciada é, talvez, a mais importante estratégia político-pedagógica para ajudar esses alunos a compreender e indagar sobre suas realidades para poder modificá-las (PARANÁ, 2010, p. 12).

Debruçar-se sobre a concepção dos teóricos pós-coloniais e decoloniais é primordial para desconstruirmos o pensamento eurocêntrico presente em nossas práticas, porque somos frutos dessa forma de pensamento. Ao longo da história,

esse modelo prevaleceu nas nossas escolas e, inclusive, fomos formados para crer que só na escola é que se constrói o conhecimento.

É preciso que o povo quilombola tenha convicção de que deve lutar para sua libertação e que esta não é um presente, mas resultado de sua própria conscientização. A descolonização do pensamento que se encontra arraigado na escola somente ocorrerá quando o povo quilombola identificar o que pertence ao colonizador e o que é um conhecimento local e original. Somente com essa identificação o povo será capaz de resgatar o que foi colonizado ou substituído pelo colonizador e, dessa forma, valorizar o que é seu, seu conhecimento, sua história.

Infelizmente, nos últimos anos, o avanço de um conservadorismo social, histórico, político e ideológico (inclusive com a extinção da SECADI, que exercia importante papel no asseguramento de direitos dos povos quilombolas) tem intensificado ações para destruir as políticas elaboradas pelos governos anteriores. O discurso prevalente é de desvalorização do negro e do índio, com proposta de reduzir e explorar seu território, com alegações totalmente infundadas, visando apenas atender aos interesses do mercado. Dessa maneira, existe uma clara possibilidade de retrocesso sobre alguns direitos conquistados, com muitas lutas, por esses povos.

É essencial reavaliar projetos e ações de políticas públicas para os povos quilombolas. É preciso ouvir os moradores da comunidade, a fim de compreender seus anseios e necessidades no que diz respeito à educação quilombola, pois a educação é um mecanismo de transformação e ascensão social, bem como instrumento capaz de transformar a realidade.

Finalizamos este trabalho reportando-nos ao pensamento de Prigogine (1995): “a ciência permite-nos ter a esperança de ver aparecer um dia uma civilização em que a violência e a desigualdade social não sejam uma necessidade”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum. In: ALMEIDA, Alfredo W. B. (Org.). **Terra de Quilombo, Terras indígenas, "babaçuais livre", "castanhais do povo", faxinais e fundos de pasto**: terras tradicionalmente ocupadas. Coleção Tradição e Ordenamento Jurídico, vol. 2. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008, pp. 25-131.

ALMEIDA, A. W. B. Os quilombos e as novas etnias. In: O'Dwyer, E. C. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

ALMEIDA, A. W. B. **Antropologia dos archivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 9/Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

ALMEIDA, C.; SANTANA, A. C. Identidade Quilombola e reconhecimento étnico: uma abordagem conceitual dos estudos culturais em comunicação. In: XIII CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO SUL. Chapecó – Santa Catarina, 2012. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2012/resumos/R30-0292-1.pdf em Acesso em: 04 de jan. 2019.

ALMEIDA, E. S.; MIRANDA, C. A. S. História oral, comunidade quilombola e preservação da saúde: narrativas e rememoração. In: X ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DE HISTÓRIA ORAL. Salvador, 2015. Disponível em: https://www.nordeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/11/1439163055_arquivo_artigoencontrodehistoriaoral2015.pdf. Acesso em 04 de jul. 2019.

ANJOS, R. S. A.; CIPRIANO, André. **Quilombolas**: tradições e cultura da resistência. São Paulo: Aori Comunicações, 2006.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARIAS, P. G. **La cultura**: estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia. Escuela de Antropologia Aplicada UPS-Quito: Ediciones Abya-yala, 2002.

ARROYO, M. Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, 2003, pp. 28-49.

ARROYO, M. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARRUTI, J. M.; MAROUN, K.; CARVALHO, E. Educação quilombola em debate: a escola em campinho da independência (rj) e a proposta de uma pedagogia quilombola. In: CUNHA, Ana Stela de Almeida (Org.). **Construindo quilombos, desconstruindo mitos**: a educação formal e a realidade quilombola no Brasil. São Luís: SETAGRAF, 2011, pp. 29- 43.

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **Post-colonial studies**: the key concepts. New York: Taylor & Francis e-library, 2005.

BASTOS, P.C. **Entre o quilombo e a cidade**: trajetórias de individuação de jovens mulheres negras. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2009.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi - Petrópolis: Vozes, 2002.

BENJAMIN, W. Magia e técnica: arte e política. In: BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BORGES, C. Colonialidade do ser e sustentação do racismo: entendimento à luz de Nelson Maldonado-Torres. In: VI CONGRESSO DESENVOLVIMENTO SOCIAL: DESAFIOS À DEMOCRACIA, DESENVOLVIMENTO E BENS COMUNS. 2018. **Anais**, pp. 2261- 2268.

BOTELHO, M. D. **Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo: Havana, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP003/2004**.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 07/2010**.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 out. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.887**, de 20 de novembro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em 25 de jan. 2019.

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

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 08**, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ag. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 06**, de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE, nº 01 de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Ministério da Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão. Coordenação Geral de Educação para as Relações Étnico-raciais. **Educação escolar quilombola**: diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola. Instrumental. Brasília, fev. 2015.

BURNHAM, T. F. Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar. **Cadernos CEDES**, nº 29, 1 ed. São Paulo: Papirus, 1992. pp. 21-29.

CALHEIROS, F. P.; STADTLER, H. H. C. Identidade étnica e poder: os quilombos nas políticas públicas brasileiras. **Katálysis**. Florianópolis, v. 13, n. 1, pp. 133-139, jan./jun. 2010. Ensaio.

CALLAI, H. C. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos *et al.* (Orgs.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

CALVET, L.-J. **Tradição oral e tradição escrita.** Trad. Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Ed. USP, 2011.

CANDAU, J. **Memória e identidade.** 1ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-168, maio/ago. 2003.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CARVALHO, R. M. A.; LIMA, G. F. C. Comunidades quilombolas, territorialidade e a legislação no Brasil: uma análise histórica. **Política & Trabalho**. Revista de Ciências Sociais, n. 39, pp. 329-346, out. 2013.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

COSTA, R. G. A. Os saberes populares da etnociência no ensino das ciências naturais: uma proposta didática para aprendizagem significativa. **Revista Didática Sistêmica**, v. 8, jul-dez. 2008.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

CHASSOT, A. Haciendo educación en ciencias en los estudios de pedagogía con la inclusión de saberes populares en el curriculum. Alambique. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n. 51, pp. 20-25, 2007.

COUTINHO, C. N. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos (1916-1935). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005, pp. 21-34.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA JUNIOR, H. **Tecnologias africanas na formação histórica do Brasi**l. Rio de Janeiro. 2010.

DICKMANN, I. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. Passo Fundo: Battistel, 2008.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, 2007.

DOMINGUES, P.; GOMES, F. Histórias dos quilombos e memórias dos quilombolas no Brasil: revisitando um diálogo ausente na lei 10.639/031. **Revista da ABPN**, v. 5, n. 11, 2013, pp.5-28.

FANON, F. **Em defesa da revolução da África.** Paris, jun.-nov. de 1956.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FANON, F. The Wretched of the Earth [1961]. Trad. Richard Philcox, com comentário de Jean-Paul Sartre e Homi K. Bhabha. Título original: **Les Damnés de la terre**. New York: Grove Press, 2004.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Orgs.). **Negro e educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.

FRANZÃO, J. M. **Comunidades Kalunga e Jardim Cascata**: realidades, perspectivas e desafios para o ensino de química no contexto da educação escolar quilombola. 2017. 200f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

FREIRE, P. **Conscientização** - **teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes,1980.

FREIRE, P. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, pp. 123-132.

FURTADO, M. B. **Cultura, identidade e subjetividade em uma comunidade quilombola**: uma etnografia na comunidade Kalunga. 2013. 90 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, B. A. Formação dos professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jun. 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L. C. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, N. L. C. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, Goiânia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2011, pp. 109-121.

GOMES, N. L. C. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

GOMES, N. L. C. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GOMES, N. L. C. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 29, n.1, pp. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. C. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, pp. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 05 jun. 2019.

GOMES, N. L. C.; SILVA, P. B. G. O Desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GUSMÃO, N. M. M. **Terra de pretos, terra de mulheres**: terra, mulher e raça num bairro rural negro. Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, Brasília, 1996a.

GUSMÃO, N. M. M. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**. Campinas, n.º 43, pp. 8-25, dez./1997.

GUSMÃO, N. M. M. Da antropologia e do direito: impasses da questão negra no campo. **Palmares em Revista**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, n. 1, pp. 1-13, 1996b.

GUSMÃO, N. M. M; SOUZA, M. L. A; Educação quilombola: entre saberes e lutas. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (Orgs.). **Etnografia e educação**: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

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

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, a. 21, n. 55, pp. 30-41, nov. 2001.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de história e seu currículo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

ITURRA, R. **Fugirás à Escola para trabalhar a terra** - ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar. Lisboa: Escher, 1990.

JACCOUD, L. B. **Racismo e república**: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. Brasília: IPEA, 2008.

JELIN, E. **Los trabajos de la memoria**. 2ª ed. Lima: IEP, 2012.

KILOMBA, G. **Descolonizando o conhecimento**: uma palestra-performance de Grada Kilomba. 2016. Trad. Jessica Oliveira. Disponível em: http://www.goethe.de/mmo/priv/15259710-standard.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

KILOMBA, G. **Plantation memories**: episodes of everyday racism. Münster: Unrast Verlag, 2012. Disponível em: https://goo.gl/w3ZbQh. Acesso em: 17 out. 2019.

KI–ZERBO, J. **História geral da África I**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LARCHERT, J. M.; OLIVEIRA, M. W. Panorama da educação quilombola no Brasil: políticas educativas. Porto Alegre: **Programa políticas educativas do núcleo disciplinário educação para a integração da associação de universidades grupo Montevideo**, v. 6, n. 2, pp. 44-60, jan./jul. 2013.

LEITE, G. M. C. **Políticas públicas e olhares sobre a diferença**: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa

Trindade, Jequitibá, Minas Gerais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Textos e Debates**. nº 7. Florianópolis: NUER/UFSC, 2000.
LEITE, I. B. Terra, território e territorialidade: três dimensões necessárias ao entendimento da cidadania do negro no Brasil. In: SEMINÁRIO AMÉRICA: 500 ANOS DE DOMINAÇÃO. Museu de antropologia da UFSC, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

LONDRES, C. O patrimônio cultural na formação das novas gerações: algumas considerações. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). **Educação patrimonial**: reflexões e práticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/publicacoes/. Acesso em: 10 jun. 2020.

LOPES, L. P. M. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma linguística aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LOPES, A. L. Kalunga, escola e identidade: experiências inovadoras de educação nos quilombos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola: Salto para o Futuro. **Educação Quilombola**. Rio de Janeiro, Boletim 10, jun. 2007, pp. 27-33.

LOWENTHAL, D. **The past is a foreign country**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACENO, T. E. **Educação e universalização no capitalismo.** São Paulo: Baraúna, 2011.

MACHADO, N. S. **O griô como ferramenta pedagógica teatral**. 2013. 32 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

MAROUN, K.; OLIVEIRA, S. N.; CARVALHO, E. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e a institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais**. Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013.

MARQUES, E. P. S. Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. **Série Estudos** - Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB, n. 37, pp. 107-119, jan./jun., 2014.

MARTINS, G. A.; PINTO, R. L. **Manual para elaboração dos trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MICHAELIS MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/. Acesso em: 22 abr. 2020.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, pp. 287-324.

MIGNOLO, W. Futher thoughts on (de)coloniality. In: BROECK, S.; JUNKER, C. **Postcoloniality - decoloniality - black critique**: joints and fissures. Frankfurt: Campus Verlag GmbH, 2014.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais** – colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIRANDA, C. A. S. **Vestígios recuperados**: experiências da comunidade negra rural de Tijuaçu-BA. São Paulo: Annablume, 2009.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 369-383, ago. 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em 10 jun. 2019.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA A. F. B. (Org.) **Currículo**: política e prática. Campinas, Papirus. 1999.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, agosto/2002 pp. 15-38.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E.; KERN, A.-B. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Elionora F. da Silva e Jeome Sawaya. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

MORTIMER, E. F. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: Chassot, A. (Org.). **Ciência, ética e cultura na educação**. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.

MOURA, G. Proposta pedagógica educação quilombola. In: BRASIL. **Educação Quilombola**. Salto para o futuro. Boletim 10, junho, 2007.

MOURA, G.; SCIPIONI, L. (fotos): **Festas dos quilombos**. Brasília: Universidade de Brasília-UnB, 2012.

MOURA, Maria da Glória V. **Ritmo e ancestralidade na força dos tambores negros** - o currículo invisível da festa. 1997. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

MUNANGA, K.; Gomes, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.

MUNANGA, K. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**. São Paulo, nº 28, pp. 56-63. 1996.

MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-PENESB-RJ, 05/11/03. (Palestra). Disponível em: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59. Acesso em 10 de jun. de 2019.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

NENEVÉ, M.; SAMPAIO, S. M. G. Pós-colonialismos: promovendo diálogos. In: WENSING FERREIRA, C. R.; PISSINATTI, L. G.; FERREIRA, U. S. (Orgs.). **Pós-colonialismos**: uma leitura política dos textos literários. São Carlos: Scienza, 2016, v. 1, pp. 11-22.

NENEVÉ, M.; PANZINI, F. Multiculturalismo e ensino de literatura. in: AMARAL. N. F. G. (Org.). **Multiculturalismo na Amazônia** - o singular e o plural em reflexões e ações. Curitiba: CRV, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In**:** NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, G. H. **Educação Quilombola** - orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. Brasília, 2006.

NUNES, G. H. Educação escolar quilombola e Lei 10639/03: cartografias territoriais e curriculares. **Identidade**, v. 19, pp. 89-99, 2014.

NUNES, M. H. **Descolonização do currículo**: por uma escola de mundos plurais. 2019. Disponível em: https://lunetas.com.br/descolonizacao-do-curriculo/. Acesso em: 10 de jun. 2020.

O'DWYER, E. C. **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, E. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: IBECA, 2003.

OLIVEIRA, S. N. S. **De mangazeiros a quilombolas**: terra, educação e identidade em Mangal e Barro Vermelho Sítio do Mato - Bahia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

OLIVEIRA, S. N. **Diretrizes curriculares para educação escolar quilombola** - o caso da Bahia e o contexto nacional. 2013, 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro-RO, 2013.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, pp. 15-40, abr. 2010,

OLIVEIRA, M. A. J.; MARTIN, R. Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. **Poiésis**. Unisul, v. 8, n.13, pp. 189-202, Jan/Jun 2014.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. PUCRS, Porto Alegre, a. 30, n. 1(61), pp. 29-51, jan./abr. 2007.

ONOFRE, J. A. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 2014, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**. pp. 49-71. 2001. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414104. Acesso em: 10 de jun. de 2019.

PALONI, M. M. F. Educação quilombola: a escola como garantidora do respeito à multiculturalidade. **Rev. Saberes**. Rolim de Moura, vol. 9, n. 1, jan./jul, 2019. Disponível em: https://facsaopaulo.edu.br/wp-content/uploads/sites/16/2019/07/educa%c3%87%c3%83o-quilombola-a-escola-como-garantidora-do-respeito-%c3%80-multiculturalidade.pdf. Acesso em: 23 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Desportos. **Educação escolar quilombola**: pilões, peneiras e conhecimento escolar. Curitiba, 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

PEREIRA, A. A. **O Mundo negro**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.

PINHEIRO, Z. C. S. **O imaginário nas espacialidades**: quilombolas do Vale do Guaporé/Rondônia. 2014. 301 f. Tese (Doutorado em Geografia) -Universidade Federal do Paraná, 2014.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In**:** NÓVOA Antônio: **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História** 15. São Paulo, 1997.

PRIGOGINE, I. Préface. In: MAYOR, F. ; FORTI, A. **Science et pouvoir**. Paris: UNESCO. 1995

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Argentina:, CLACSO, 2005. pp. 107-130 (Colección Sur Sur). Disponível em: http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-a-colonialidade-do-saber-eurocentrismo-e-ci%C3%AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf. Acesso em: 07 jun. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS B. S. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em: http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf.pdf. Acesso em: 07 jun. 2020.

REDE AÇÃO GRIÔ NACIONAL. **O que é Griô**. 2012. Disponível em: http://www.acaogrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/ Acesso em:18 jun. 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa 1**. A intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROCHA, G.; TOSTA, S. **Antropologia & educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular do ensino médio**. Porto Velho, 2013.

ROSA, J. G. (1956) **Grande sertão**: veredas. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Rosa. 3 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SAID, E. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTOS, A.; DOULA, S. M. Políticas públicas e quilombolas: questões para debate e desafios à prática extensionista. **Rev. Extensão Rural**, ano XV, n. 16, pp. 67-83, jul./dez. 2008.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, B. S. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. **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, H. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. Observatório da Cidadania. Rio de Janeiro: IBASE, n. 3, 1999.

SANTOS, M. W. O lúdico em uma comunidade quilombola: Inspirações para a educação das relações étnico-raciais. In: 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais**. 2012.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M.; BECKER; B. K. (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Conferência de abertura). Águas de Lindóia-SP, 4-8 de maio de 1998.

SAUERBRONN, F. F.; Ayres, R. M.; Lourenço, R. L. Perspectivas pós-coloniais e decoloniais: uma proposta de agenda de pesquisa em contabilidade no Brasil. **Custos e @gronegócio** (on line) - v. 13, n. 3, Jul/Set. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316186922_perspectivas_pos-coloniais_e_decoloniais_uma_proposta_de_agenda_de_pesquisa_em_contabilidade_no_brasil. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, A. C. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2013.

SILVA, C. O. **Construindo o pertencimento afroquilombola através das contribuições da pretagogia no quilombo de Serra do Juá - Caucaia/CE**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

SILVA, D. A. **O passeio dos quilombolas e a formação do quilombo urbano.** 2005. 432 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SILVA, G. M. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, G. M. Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de conceição das crioulas. In: 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. **Anais**, 2011.

SILVA, G. M.; RODRIGUES, M. D. S. Formação inicial e continuada de professores(as) e a educação no quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Revista Comunicações**, Ano 21, n. 1, jan.-jun. pp. 23-38, 2014. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2050; acesso em 15 jun. 2019.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M.; SILVA, D. J. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da Educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos: UFSCar, v. 7, n. 01, pp. 248-272, mai. 2013.

SILVA, J. R. **Homens de ferro**: os ferreiros da África Central do século XIX. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, M. G. O currículo escolar: identidade e educação quilombola. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO 2011. São Paulo. **Anais**. São Paulo: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011a.

SILVA, M.; FONSECA, S. **Ensinar e aprender história no século XXI**: em busca do tempo perdido. Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, M. V.; Marques, M. R. A.; Gandin, L. A. Contradições e ambiguidades do currículo e das políticas educacionais contemporâneas - Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, nº. 1, pp. 175-184, jan/abr 2012.

SILVA, P. S. Quilombos do sul do Brasil: movimento social emergente na sociedade contemporânea. **Rev. Identidade**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, pp. 51-64, 2010.

SILVA, P. B. G. Africanidades: esclarecendo sentidos e definições. **Rev. Espaço do Professor**, Porto Alegre, n. 19, janeiro/março, 2003.

SILVA, P. B. G. Educação das relações etnico-raciais e as ações afirmativas. In: SILVA, P. B. G. **Entre Brasil e África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

SILVA, P. B. G.; GONÇALVES, L, A. O. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, pp. 134-158, set./dez. 2000.

SILVA, T. T. *et al.* **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. R. R. Mercado de Sucupira: práticas e cotidiano das rabidantes cabo-verdianas. **Rev. Outros Tempos**. vol. 12, n.19, 2015, pp. 153-167. Disponível em: http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/457. Acesso em: 23 dez. 2017.

SILVA, D. J. **Educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Olinda-PE. Centro de Cultura Luiz Freire e Instituto Sumaúma, s.d. Disponível em: http://professor-ruas.yolasite.com/resources/Cartilha_Educao_Quilombola-um_direito_a_ser_efetivado.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, D. J. A emergência da educação escolar quilombola no contexto das relações étnico-raciais no Brasil. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 20, n.1, jan/jun. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/22378-41494-4-PB%20(5).pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, D. T. P. “A escola é nossa!”: reflexão sobre o conceito de quilombo e educação escolar quilombola. In: V CEDUCE. **Anais**. Campina Grande, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1Wo4c9c3BkSZoSxYdor8BNP74UuTxjQg0. Acesso em 10 jun. 2020.

SILVÉRIO, V. R. Sons negros com ruídos brancos. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, 2002.

SOARES, E. G. Educação escolar quilombola: reafirmação de uma política afirmativa. In: XI ANPED SUL. EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. UFPR. Curitiba. 24-27 de jun. 2016. **Anais**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/artigo_edimara_goncalves_soares.pdf. Acesso em 23 ag. 2019.

SOUZA FILHO, C. F. M. Multiculturalismo e direitos coletivos. In: SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SOUZA, M. L. A. **Educação e identidade no quilombo Brotas**. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, M. L. A. Entre escola e tradição: a educação em uma comunidade remanescente de quilombo paulista. **Rev. Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2965. Acesso em 02 jun. 2019.

SOUZA, M. L. A. Comunidades rurais negras e educação no projeto “Uma história do povo Kalunga”. ***Ruris***: Revista do Centro de Estudos Rurais, Campinas, v. 2, n. 1, p. 73-98, mar. 2008.

TEIXEIRA, A.; BARROS, M. D. **Educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumaúma, [s/d].

TEIXEIRA, M. A. D.; FONSECA, D. R. **História regional**: Rondônia. 2 ed. Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TEIXEIRA, M. A. D. **Campesinato negro de Santo Antônio do Guaporé**: identidade e sustentabilidade. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, 2004.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: EDUNIJUÍ, 2005.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural**: um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna. 1999.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Coord.) **Metodologia e pré-história da África, história geral da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

VIDEIRA, P. L. **Batuques, folias e ladainhas [manuscrito**]: a cultura do quilombo do Cria-Ú em Macapá e sua educação. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

VIEIRA, N. H. Hibridismo e alteridade: estratégias para repensar a história literária. In: MOREIRA, M. E. (Org.). **Teoria da literatura**: teorias, temas e autores. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

VIEIRA, R. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Educação, sociedades e culturas** - Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto, n. 12, pp. 123-162, 1995.

VOLPATO, L. R. R. **Cativos do sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo: Marco Zero; Cuiabá: Ed. da Universidade Federal do Mato Grosso, 1993.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 07 Letras, 2009.