PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA

IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA

IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020)

NATAL – RN
2021

NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA

IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020)

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia

NATAL – RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Holanda, Nadiane Chaves Pereira de.
Identidade, ensino de História e educação escolar quilombola: reflexões históricas a partir de uma escola quilombola urbana na comunidade de Paratibe/João Pessoa - PB (c. 2012-2020) / Nadiane Chaves Pereira de Holanda. - Natal, 2021.
272f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.
Orientador: Prof. Dr. Lígio José de Oliveira Maia.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Saberes e práticas - Espaço escolar - Dissertação. 3. Escola - Currículo - Ensino de História - Dissertação. 4. Educação Escolar Quilombola - Dissertação. 5. Identidade - Dissertação. 6. Paratibe - Dissertação. I. Maia, Lígio José de Oliveira. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA CDU 94:37(813.3)

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020)

NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de História.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida desde que feita de acordo com as normas da ética científica.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr Lígio José de Oliveira Maia
Orientador/Presidente da Banca examinadora- PROFHISÓRIA/UFRN

_____

Prof. Dr Haroldo Loguércio Carvalho
Membro Examinador Interno- PROFHISÓRIA/UFRN

_____

Prof. Dra Cícera Nunes
Membro Examinador Externo- UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI/URCA

_____

Prof. Dr José Evangelista Fagundes
Membro suplente-PROFHISTÓRIA/UFRN

Ao meu pai José Holanda (*In memoriam*) e à minha mãe Maria Francinete.

AGRADECIMENTOS

As dores e os encantos que marcam a concretização de uma pós-graduação envolvem desafios que implicam vencer o cansaço e as inseguranças que permeiam essa caminhada, todavia ressalto que o apoio recebido por algumas pessoas faz com que esse percurso seja bem mais leve e gratificante. Lembro-me, assim, da filosofia africana por meio da palavra *Ubuntu* e sua ideia de que "sou porque somos", e é nessa perspectiva que observo meu desenvolvimento e minha evolução enquanto pessoa. Alcanço meus sonhos porque tenho ao meu lado pessoas que partilham momentos da vida comigo em uma relação dialógica que, além de amor, envolve companheirismo, respeito e solidariedade. Sou porque somos, e somos porque pertencemos e compartilhamos de maneira aberta e acessível as aventuras da vida.

Nesse sentido, muitas foram as pessoas vitais nessa caminhada. Inicio agradecendo à minha família que sempre acredita e apoia minhas decisões. A minha mãe, obrigada por ser luz, força e amor. Às minhas irmãs, Naraiana, Narriane e Myleide, e aos meus cunhados Giuseppe, Bruno e Michael por representarem meu porto seguro. Aos meus sobrinhos Caio, Heitor e Henrique que, mesmo sem saberem, nos momentos difíceis são os responsáveis por encherem meu coração de esperança e amor.

Às Balzacas (Daniele, Edith, Fernanda, Ilma, Isolda, Joyce, Kaline e Rossana) agradeço por representarem companheirismo e o símbolo de uma amizade que fortalece e acalma. Agradeço, ao mesmo tempo, aos colegas do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória que tive a satisfação de conhecer na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Vivi com eles/as momentos únicos que docemente estarão marcados em minha memória. Em especial agradeço à querida Ana Paula, pelas risadas, apoio, amizade e por partilhar comigo sonhos e esperança de dias melhores.

Agradeço aos educadores do ProfHistória da UFRN por defenderem e acreditarem em tão importante programa e por nos abrirem essa porta. Em especial agradeço ao meu mentor, o professor Dr. Lígio José de Oliveira Maia pela troca de conhecimento e confiança depositada em meu trabalho. Agradeço, também, aos estudantes, à equipe da Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado e às lideranças da comunidade de Paratibe por aceitarem colaborar com a presente pesquisa, enriquecendo o trabalho realizado.

À todas as pessoas que surgiram em minha jornada e se fizeram presentes enquanto bálsamos, guias e mentores, sou grata.

RESUMO

Apesar da existência da Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e de Cultura africana e Afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e da Resolução no 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, a realidade educacional das escolas quilombolas ainda se apresenta marcada por um ensino que não articula por completo os conhecimentos escolares ao cotidiano e à história da comunidade. Em virtude disso, reforçam os silenciamentos existentes a respeito da cultura e da identidade desses grupos remanescentes quilombolas. Refletindo sobre tal problemática e percebendo a necessidade de implementar práticas pedagógicas que desenvolvessem as especificidades da Educação Escolar Quilombola no ambiente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Prof.a Antônia do Socorro Silva Machado, localizada em Paratibe, João Pessoa – PB, desenvolvemos a presente pesquisa. Dessa maneira, esperamos contribuir com o desenvolvimento de um currículo voltado à Educação Escolar Quilombola e que estabeleça referenciais de pertencimento e de identidade para a comunidade de Paratibe. Além disso, tivemos como objetivo valorizar e preservar a memória e a identidade, através de depoimentos orais e narrativas por amostragem, dos/as estudantes e das lideranças locais. Também levamos em consideração as questões levantadas pelos/as docentes e pela gestão sobre a prática de ensino e sobre os desafios para a implementação de uma educação específica para os moradores do Quilombo de Paratibe. Esse estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo com investigação qualitativa, método complementar histórico e técnica bibliográfica e documental, feita por meio do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e dos Projetos Político-pedagógicos – PPP (2014-2020) da referida escola, além do diálogo com trabalhos e autores que abordaram e enriqueceram a temática. Como produto foi elaborada uma página on-line chamada Paratibe: história e resistências_ o ensino de história e a educação escolar quilombola, capaz de respeitar e valorizar a cultura, os costumes e as tradições dos povos quilombolas locais e que ajuda no desenvolvimento de práticas educacionais voltadas ao combate do preconceito racial e à valorização da identidade étnica da comunidade de Paratibe- PB.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Escola, currículo e ensino de história. Educação Escolar Quilombola. Identidade. Paratibe

ABSTRACT

Despite the existence of Law No. 10.639, of January 9, 2003, which makes the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture mandatory in elementary and high schools, and of Resolution No. 8, of November 20, 2012, that defines the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education in Basic Education, the educational reality of quilombola schools is still marked by a teaching that does not fully articulate school knowledge to the daily life and history of the community. As a result, they reinforce the existing silences regarding the culture and identity of these remaining quilombola groups. Reflecting on this issue and realizing the need to implement pedagogical practices that develop the specificities of Quilombola School Education in the environment of the Municipal Elementary School Prof. Antônia do Socorro Silva Machado, located in Paratibe, João Pessoa - PB, we developed this search. In this way, we hope to contribute to the development of a curriculum aimed at Quilombola School Education and that establishes references of belonging and identity for the community of Paratibe. In addition, we aimed to value and preserve memory and identity, through oral testimonies and sample narratives, from students and local leaders. We also take into account the questions raised by teachers and management about teaching practice and about the challenges for implementing specific education for the residents of Quilombo de Paratibe. This study was characterized as a field research with qualitative investigation, historical complementary method and bibliographical and documentary technique, carried out through the study of the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education and the Political-Pedagogical Projects - PPP (2014-2020) from that school, in addition to the dialogue with works and authors who addressed and enriched the theme. As a product, an online page was created called Paratibe: history and resistance_ the teaching of history and quilombola school education, capable of respecting and valuing the culture, customs and traditions of the local quilombola peoples and which helps in the development of educational practices aimed at combating racial prejudice and at valuing the ethnic identity of the community in Paratibe-PB.

Keywords: History teaching. Knowledge and practices in the school space. History school, curriculum and teaching. Quilombola School Education. Identity. Paratibe.

ÍNDICE DE TABELA

TABELA 01 198
TABELA 02 202
TABELA 03 206
TABELA 04 210

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 114
GRÁFICO 02 114
GRÁFICO 03 115
GRÁFICO 04 116
GRÁFICO 05 150
GRÁFICO 06 150
GRÁFICO 07 150
GRÁFICO 08 154
GRÁFICO 09 157
GRÁFICO 10 158
GRÁFICO 11 158
GRÁFICO 12 162
GRÁFICO 13 172
GRÁFICO 14 172
GRÁFICO 15 173
GRÁFICO 16 175
GRÁFICO 17 176
GRÁFICO 18 180
GRÁFICO 19 182

ÍNDICE DE MAPAS

MAPA 01 79
MAPA 02 81
MAPA 03 82
MAPA 04 91
MAPA 05 94
MAPA 06 96
MAPA 07 97
MAPA 08 216
MAPA 09 216

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 01 63
QUADRO 02 111
QUADRO 03 127
QUADRO 04 128

ÍNDICE DE IMAGENS

IMAGEM 01 100
IMAGEM 02 104
IMAGEM 03 105
IMAGEM 04 107
IMAGEM 05 109
IMAGEM 06 122
IMAGEM 07 129
IMAGEM 08 186
IMAGEM 09 197
IMAGEM 10 200
IMAGEM 11 204
IMAGEM 12 204
IMAGEM 13 205
IMAGEM 14 207
IMAGEM 15 208
IMAGEM 16 208
IMAGEM 17 212
IMAGEM 18 213
IMAGEM 19 214
IMAGEM 20 214
IMAGEM 21 219
IMAGEM 22 219
IMAGEM 23 220
IMAGEM 24 221
IMAGEM 25 222
IMAGEM 26 223
IMAGEM 27 224
IMAGEM 28 224
IMAGEM 29 225
IMAGEM 31 225
IMAGEM 32 226
IMAGEM 33 226

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 01 92
FIGURA 02 125
FIGURA 03 196
FIGURA 04 201
FIGURA 05 209

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
CAPÍTULO I: CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 30
1.1 IDENTIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E DECOLONIAL. 30
1.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO DA PARAÍBA E MUNÍCIPIO DE JOÃO PESSOA. 44
1.3. ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PRODUÇÕES NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS 622
CAPÍTULO II- A ESCOLA E O QUILOMBO: CONHECER NÃO PARA SE ACOMODAR, MAS PARA TRANSFORMAR 77
2.1 O QUILOMBO URBANO DE PARATIBE: HISTÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS.....77
2.2 A ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROF.ª ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....101
2.3 O PPP E O CURRÍCULO NA EMQPASSM: TRANSFORMAÇÕES REGULATÓRIAS OU EMANCIPATÓRIAS?..... 117
CAPÍTULO III- COMUNIDADE ESCOLAR E A PRÁTICA DIALÓGICA DA ESCUTA.....136
3.1. A VOZ DA GESTÃO E DA LIDERANÇA COMUNITÁRIA: EMERGÊNCIAS, LUTAS E POSSIBILIDADES 136
3.2 A VOZ DO/A ESTUDANTE: PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES 148
3.3. A VOZ DO/A PROFESSOR/A: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DELINEAMENTO DE CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA 166
CAPÍTULO IV- PROPOSTA PEDAGÓGICA: CAMINHOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR. 188
4.1. METODOLOGIAS DE ENSINO PARA À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....189
4.2 – PRODUTO A PARTIR DE PRÁTICAS REALIZADAS NA EMEFQPASSSM.....193
4.2.1- *Natureza, saúde e desenvolvimento sustentável (Alimentação)*.....195

4.2.2- *Identidade, sujeito e circularidade (Biografias: mulheres quilombolas).*.....200
4.2.3- *África sem estereótipos (Países africanos)* 204
4.2.4- *História e Memória (O Quilombo de Paratibe)*.....209
CONSIDERAÇÔES FINAIS.....228
REFERÊNCIAS 23030
Apêndices 245

SIGLAS

AACADE	–	Associação de Apoio às Comunidades Afrodescendentes.
ADCT	–	Atos de Disposições Constitucionais Transitórios.
CECNEQ	–	Coordenação Estadual de Comunidade Quilombolas da Paraíba.
CF	–	Constituição Federal.
CME	–	Conselho Municipal de Educação.
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais.
DCNEEQEB	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
DCNERER	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.
DOFEREE	–	Diretriz Operacional para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba.
EJA	–	Educação de Jovens e Adultos.
EMQPASSM	–	Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Professora Antônia do Socorro da Silva Machado.
INCRA	–	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – PB.
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.
MEC	–	Ministério da Educação.
MNU	–	Movimento Negro Unificado.
MPF	–	Ministério Público Federal – PB.
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho.
ONU	–	Organização das Nações Unidas.
PBQ	–	Programa Brasil Quilombola.
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PMJP	–	Prefeitura Municipal de João Pessoa.
PNPIR	–	Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.
PME	–	Plano Municipal de Educação.
PEE	–	Plano Estadual de Educação.
PPP	–	Projeto Político-pedagógico.
PL	–	Projeto de Lei.
RTID	–	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação.
SEDS	–	Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado da Paraíba.

SEPPIR	–	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
TAC	–	Termo de Ajuste de Conduta.

INTRODUÇÃO

A dialética existente entre a lembrança e o esquecimento, própria da memória, permite-nos, muitas vezes, observar nossa trajetória como estudantes e profissionais da educação de maneira dúbia, através de recordações que mesclam encantos e angústias, aflições e prazeres. Mas, sobretudo, descobertas e ressignificações.

No ano de 2008, encontrava-me licenciada em História, e novos desafios surgiram. Entre eles, o ingresso, após dois anos e de forma temporária, no quadro de funcionários da Prefeitura Municipal de João Pessoa; bem como, em 2011, quando passei a lecionar na Escola Estadual Benedita Targino Maranhão, na cidade de João Pessoa-PB, como professora efetiva da Educação Básica III do estado da Paraíba.

Desde o início, trabalhei com o público da Educação de Jovens e Adultos – EJA, experiência que me transformou em uma educadora sensível às particularidades e aos desafios próprios dessa modalidade, que é marcada pela diversidade, pela construção do conhecimento e pelo desenvolvimento da cidadania de sujeitos que, ao longo de sua história de vida, foram marginalizados. A modalidade EJA apresentou-me grandes provocações, sendo a principal delas a de superar as estruturas e metodologias tradicionais1 e de implantar um ensino com propostas pedagógicas conexas à categoria, as quais devem dar ênfase às vivências individuais e cotidianas dos/as alunos/as. Escutar as vozes desses sujeitos que, por diferentes circunstâncias, abandonaram o ambiente escolar e partilhar do processo dialógico de construção do conhecimento possibilita sermos agentes da transformação e de um processo de humanização que nos estimula a prosseguir nessa caminhada.

Entretanto, no início do exercício da docência, a primeira percepção que tive estava relacionada ao distanciamento entre minha formação universitária e a realidade do chão da comunidade escolar em que estava trabalhando. Tal percepção é o reflexo de formações que valorizam mais os estudos das disciplinas específicas e que diminuiu a importância da didática e da pedagogia no processo de desenvolvimento dos/as professores/as.

Em minha formação acadêmica, as disciplinas de Didática e Estrutura e funcionamento do ensino de I e II grau, além da Prática de Ensino (Estágio Supervisionado) se configuraram como as únicas ligadas às questões do preparo pedagógico-didático. Constantes debates eram

[1] Nos métodos tradicionais, a figura do docente está no centro de tudo, como o detentor do conhecimento, enquanto o aluno é o aprendiz, o receptor daquela relação de transmissão. Assim, consideramos como concepção tradicional o ensino que tem por base a história escrita a partir dos grupos dominantes e das elites, com conteúdos eurocentristas e lineares e com a perspectiva memorialista e naturalista dos acontecimentos, não os observando como sendo edificados ao longo do tempo. (CERRI, 2009, p.152).

feitos sobre a abertura do currículo para disciplinas com tais propostas, alternativa sempre recusada e negada pelos/as estudantes que viviam em uma atmosfera de não valorização do preparo pedagógico-didático. Dentre muitos dos/as professores/as universitários, também, fazia-se presente essa desvalorização dos aspectos pedagógicos do ensino. Uma triste realidade que ainda é percebida na atualidade. Existia, pois, a nítida separação entre os domínios conteudísticos e os de preparo didático-pedagógicos, ficando o primeiro a cargo das universidades das disciplinas específicas e, o segundo, a cargo das Faculdades de Educação. Fazia-se presente, assim, tal confronto entre esses dois modelos.

Segundo Saviani (2009, p. 149), averiguamos que o primeiro modelo "predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior que se encarregavam da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários". Contudo, entendo a importância da integração desses dois aspectos e universos para o processo de formação dos/as professores/as, que precisam estar preparados para a sala de aula tanto pelos aspectos dos conteúdos de conhecimento específicos, como pelos procedimentos e conhecimentos didático-pedagógicos. Apenas dessa forma, esse/a profissional estará aparelhado/a para os desafios diários que são impostos ao/à educador/a que enfrenta a realidade das salas de aula das escolas brasileiras.

De tal modo, passamos a compreender a importância dos estudos que associam prática e teoria e, dentro dessa perspectiva, nos direcionamos à valorização e à reflexão diante do Ensino de História. Partindo do princípio de que a escola e seus docentes têm dinâmicas próprias, se reestruturam e se reorganizam de um modo específico, o ensino de história pode manter as noções historiográficas tradicionais de conhecimento ou pode criar práticas escolares diante do discernimento sobre a basal correlação entre a teoria e os métodos de aplicabilidade dessas práxis educativas.

Esse entendimento reflete, também, nas vivências e práticas desenvolvidas pelo/a educador/a em sala de aula. O/a professor/a de história, em seu cotidiano de sala de aula, pode

> "[...] fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não têm direito à história, unindo os fios do presente e do passado, num processo ativo de desalienação. Mas também pode, inconsciente ou deliberadamente, operar o contrário, apenas perpetuando mitos e estereótipos da memória dominante. (FONSECA, 2008, p.35)

Assim, observamos o quanto a postura do/a professor/a configura-se como ferramenta de resistência e transformação, ou como instrumento de manutenção das estruturas educacionais que controlam e alienam os sujeitos.

Portanto, caso as práticas dos/as docentes tenham como meta o ensino crítico e a formação de sujeitos ativos e históricos, cabe aos mesmos (re)adaptarem-se à sua realidade escolar como uma forma de resistência aos sistemas educativos impostos de modo autoritário e alienador. Contudo, a grande problemática está formada. Como esse profissional, sem formação continuada, que se graduou baseado em um ensino tradicional e eurocentrista irá ter as ferramentas necessárias para tais mudanças? Múltiplas são as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, as quais, segundo Fonseca (2008, p. 83), "são decorrestes de problemas próprios da profissão, das condições de trabalho, do contexto social, ou de problemas pessoais".

Todavia, por um lado, apesar de ter me deparado com tais problemáticas, por outro, encontrava-me embebecida pelo ideal de ser partícipe na construção dos sonhos que necessitavam ser edificados por sujeitos que compreendessem seu papel na sociedade, que tivessem sua compreensão histórica em constante desenvolvimento e que lutassem por um mundo mais justo e igualitário.

Ao lecionar História, apresento-me como uma educadora capaz de partilhar as reflexões sobre as sociedades, os sujeitos históricos, os saberes e a diversidade que o mundo apresenta. Um ofício que nos traz muitas responsabilidades, mas que, também, nos encanta e nos faz acreditar na força e no poder da transformação. Igualmente, como explicitado por Fonseca (2008, p. 84), ao refletir sobre essa realidade, "a responsabilidade – a tarefa do professor de história é formar cidadão. O professor é formador de consciências. Portanto, ensinar história é partilhar saberes, contribuindo para a formação de uma determinada maneira de ver e compreender o mundo". Então, como não me fascinar? Como não valorar a importância de meu ofício? Com toda essa intensidade de ser e viver esse ofício, entre seus altos e baixos, continuo, entretanto, apaixonando-me a cada momento pela escolha que fiz.

Contudo, diante dos encantos e das angústias que faziam parte de minhas experiências como educadora, professora da escola pública, decidi ingressar no curso de Direito pelo Centro Universitário de João Pessoa. E, a partir daquele momento, além de educadora, coloquei-me como uma estudante de Direito.

A identificação com o curso de Direito não nasceu da mesma forma ou com o mesmo encantamento que surgiu na época em que fiz o curso de Licenciatura em História. Agora, observava tudo com outro olhar. Dentro de todo universo do Direito, aproximei-me do mundo dos Direitos Humanos. Foi lá que atrelei minha paixão pela educação ao mundo das leis e das normas, percebendo-as, agora, como uma ferramenta de luta para a instituição do direito à educação e, especificamente, de uma Educação em/para os Direitos Humanos. E, nesse

panorama de reflexão sobre o fundamental direito à educação e, principalmente, da educação em/para os Direitos Humanos, passei a analisar a aplicabilidade desse direito nas comunidades quilombolas do nosso país.

Baseada na ideia da dignidade da pessoa humana, da igualdade de direitos, na valorização e no respeito à diversidade e no fim das discriminações, a ideia de uma educação mais humanista surge após muita batalha dos grupos invisibilizados (escravizados/as, mulheres, homossexuais, trabalhadores/as urbanos/as e rurais, indígenas, quilombolas, entre outros), como aquela que proporcionará mudanças na realidade sociocultural e econômica que, por muito tempo, marginalizou grupos e pessoas.

Nesse cenário, passei a destacar a luta dos movimentos sociais, com ênfase ao Movimento Negro e Quilombola, que impulsionaram a construção de ações governamentais a fim de regulamentar normas, decretos e convenções que combatessem o preconceito e a discriminação étnico-racial. Dentro dessa perspectiva, importantes ordenamentos educacionais foram elaborados. Contudo, daremos destaque às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, que instituíram orientações para que se aplicassem nos sistemas de ensino projetos político-pedagógicos adequados às especificidades da realidade e história das comunidades quilombolas do país.

E, assim, nesse contexto e envolvida por tais reflexões, continuei na caminhada educacional. Ingressei, nesse período, em caráter efetivo, como professora de História da Educação Básica II, no quadro da Prefeitura Municipal de João Pessoa em 2015. Desta vez, fui direcionada a trabalhar na EMQPASSM- Escola Municipal Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado, localizada em território quilombola da comunidade de Paratibe, no município de João Pessoa-PB. Esse ingresso na referida escola veio impulsionar meu envolvimento e aproximação com uma temática que sempre despertou meu interesse: a da educação para a diversidade e para as relações étnico-raciais.

Atualmente no Brasil, segundo dados[2] apresentados pela Fundação Palmares (2020), pelo território nacional contabiliza-se 3.432 comunidades remanescentes quilombolas, entre elas 2.169 encontram-se no Nordeste. De acordo com o INCRA (2020), a comunidade de Paratibe- PB, classificada como urbana, possui uma área de 267,4308/ ha e 114 famílias cadastradas, apresentando-se atualmente em seu processo na etapa três, a do Relatório Técnico

[2] Informações atualizadas até 07/02/2020. O processo para a titulação do território quilombola é formado por seis etapas. Abordaremos no segundo capítulo do presente estudo tal processo, bem como a realidade do quilombo de Paratibe diante desse panorama.

de Identificação e Delimitação- RTID, visto que já foi certificada pela Fundação Palmares, em 28/07/2006. Estando, pois, ainda a serem alcançadas as três últimas etapas, a Portaria de Reconhecimento, o Decreto de Desapropriação e a Titulação.

A aproximação com a temática étnico-racial, na perspectiva quilombola, fortaleceu-se, desse modo, a partir de situações vivenciadas ao assumir, no ano de 2015, o exercício docente na disciplina de História, na aludida escola, a qual, atualmente, atende os/as estudantes da comunidade quilombola de Paratibe. Paralelamente a isso, dei início ao curso de especialização em "Gênero e Diversidade na Escola", proporcionado pelo Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação Sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero- NIPAM/ UFPB, acentuando-se em mim, como educadora, a vontade de transformação da realidade vivenciada a partir da perspectiva de uma educação voltada para os grupos invisibilizados.

Diante de tal realidade, ao surgir a possibilidade de aprofundar meus estudos a partir desse ponto de vista, nasce o estímulo em refletir mais sobre as relações étnico-raciais existentes no citado ambiente escolar, mapeando as condições de acesso desses/as quilombolas aos seus direitos fundamentais e refletindo sobre a importância de uma educação voltada para a diversidade como ferramenta transformadora dessa realidade.

Portanto, como professora de História do Ensino Fundamental II, no Município de João Pessoa-PB, e do Ensino Médio no Estado da Paraíba, sempre desejei adquirir conhecimentos que aperfeiçoassem minha vivência na docência e contribuísse para execução de práticas necessárias à realidade das comunidades em que leciono. De tal modo, envolvida por tais perspectivas, por saber a importância do mestrado profissional para a formação continuada dos/as professores/as e por saber a relevância da articulação entre a teoria e a prática no processo ensino-aprendizagem, ingressei, no ano de 2019, no Mestrado Profissional em Ensino de História oferecido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN.

E, assim, dentro de tal programa, correspondendo a todas as reflexões surgidas durante meu exercício profissional, surge o objetivo de desenvolver um projeto de pesquisa que venha auxiliar na compreensão da formação identitária e histórica da comunidade da EMQPASSM, no Quilombo de Paratibe, João Pessoa-PB. Assim, a referida pós-graduação oportunizou a aquisição de conhecimentos que aperfeiçoaram minha vivência na docência e contribuíram para execução de práticas propícias à realidade da comunidade em que leciono. Por conseguinte, iniciei essa experiência com a confiança de sua contribuição para a edificação do conhecimento, para a prática cotidiana em sala de aula e para o fazer de uma educação transformadora.

A partir desse momento, de minha admissão na pós-graduação, as inquietações sobre os desafios presentes em sala de aula e no ambiente escolar passaram a pulsar através da

esperança de transformação da minha realidade escolar. O estudo voltado para o Ensino e para o chão da escola reascendeu em mim a paixão que tinha no início da carreira e o sentimento de esperança, de reformulação e de mudança. Foi o sentimento de transformação que me trouxe energia para enfrentar essa caminhada, bem como a crença na educação como ferramenta dessa transformação que me faz olhar para o futuro com esperança, confrontando minhas angústias e deleitando-me nos encantos de todo o processo.

Minhas representações do passado, susceptível à dialética do esquecimento e da lembrança, sensível aos longos períodos de tempo e aos novos acontecimentos, expuseram ainda mais minha identidade enquanto profissional da educação. Tais representações apontam para a formação de uma pessoa humana, que se apaixona e se desencanta diante das fascinações e das problemáticas da vida, mas que vive sempre com a esperança da construção de um mundo melhor, mais justo e igualitário, onde as diferenças sejam valorizadas e respeitadas e onde a educação e o ensino sejam vistos como reais ferramentas de transformação.

Como professora descobri-me uma pessoa mais tolerante, adepta ao ritual da conquista, aos desafios de viver, pensar e se movimentar, uma pessoa que constrói sentidos a partir de si e dos outros. A sala de aula é um campo vivo, de negociação, de aprendizado, de trocas e gratas surpresas, de situações desagradáveis, mas, sobretudo, de crescimento humano. As expectativas profissionais envolvem esperança, sonhos, batalhas, projetos e desafios que me nutrem e continuarão a me alimentar enquanto uma professora e educadora que vive em constante (re)construção de sua história.

Entretanto, preciso destacar que todo o processo de aproximação, de despertar e de amor pela História e pelo Ensino de História tem como sujeitos ativos e fundamentais os/as mestres que passaram por minha vivência e que exerceram com maestria seu ofício, estimulando-me, direta ou indiretamente, a seguir esse caminho, ajudando-me a despertar e a construir reflexões críticas sobre minha memória, minha identidade e minhas leituras do mundo. Como claramente afirma Fonseca (2008, p. 70), “a escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistência, exerce um papel fundamental na formação da consciência dos cidadãos”, e o elo de articulação entre o aluno e todo esse processo é o/a professor/a. Nesse processo de formação há, assim, a articulação de diversos saberes que vão muito além do conhecimento conteudístico da disciplina e envolve as variadas relações que são estabelecidas no ambiente de ensino.

É na escola, pois, que as necessidades sociais se encontram com os saberes docentes e discentes. E o professor de História, segundo Fonseca (2008, p.70), com sua “maneira própria de ser, pensar e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos

afetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas aprenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de várias formas". Assim, o/a professor/a é uma peça fundamental nesse jogo, pois sem ele não há educação e ensino, sem ele a lógica do processo se enfraquece e não atinge seu objetivo maior: o da transformação. E, nessa caminhada, encontrei bons exemplos, que se tornaram inspirações.

Refletir sobre as Relações étnico-raciais no campo da educação é se questionar até que ponto o respeito às diferenças está sendo priorizado nas escolas do sistema educacional brasileiro e, quando passamos a pensar nas escolas que estão em território quilombola nos movimentamos, também, a questionar até que ponto as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola estão presentes nos currículos escolares que atendem às comunidades tradicionais e nas quais os avanços ainda são necessários para sanar as lacunas presentes em um sistema educacional que silencia sobre os estereótipos, os preconceitos e o racismo existentes no ambiente escolar como um todo.

O grande desafio apresenta-se na constante luta para a descolonização do currículo escolar. Esse desafio mostra-se ainda maior, pois a formação acadêmica dos professores os guiou a olhar e a aceitar com naturalidade aquele material didático que não apresenta a história dos povos tradicionais em todas as fases da nossa história, ou não os sensibilizou o necessário ao olhar humanitário, ao ponto daquele educador observar como uma "brincadeira" aquela "sutil" piada de seus colegas de profissão que chamam determinados/as alunos/as de "negrinho/a". Ou a agir de forma passiva com as variadas situações e realidades que se apresentam no ambiente escolar, de modo a reforçar as desigualdades existentes no ambiente escolar e em nossa sociedade. As dificuldades para a aplicação de mudanças transformadoras do espaço escolar se apresentam, pois, no próprio espaço docente.

Repensar criticamente nossas condutas como profissionais envolvidos no processo educacional é um importante passo para construirmos novas ações e projetos que venham a transformar a realidade daqueles que mais precisam: os estudantes e os moradores dessas comunidades tradicionais. E, nesse processo, o reconhecimento das vozes que comunicam e exprimem sua história e sua cultura, suas lutas, incertezas e angústias e seus modos de ver o mundo precisam ser valorados e expressos a partir de práticas educacionais e de propostas pedagógicas adequadas nas unidades escolares que os atendem. Reconhecer o potencial de suas narrativas e o poder de articulação e criatividade desses sujeitos fez-me querer ouvi-los a fim de construir um currículo que se paute em propostas pedagógicas inclusivas, dialógicas e que desafie a colonização dos programas escolares.

Os desafios postos são inúmeros e, especificamente, em minha realidade, enquanto professora de uma escola que atende aos estudantes quilombolas e não quilombolas. A promoção de uma educação que priorize e valorize ações interculturais e que construa ensinamentos pautados em experiências dialógicas é um importante fator para a superação desses desafios. Nesse sentido, a todo instante nossas práticas devem ser reconsideradas a fim de conseguirmos descolonizar o currículo e todas as práticas que envolvem as relações que permeiam o sistema educacional.

Assim, através de ponderações construídas a partir das observações e experiências vividas na EMQPASSM, localizada no município de João Pessoa- PB, surge a reflexão sobre a importância do desenvolvimento de um ensino que adeque os processos educacionais às particularidades da identidade e da cultura quilombola, especificamente a de Paratibe, no município de João Pessoa-PB.

Apesar da existência da Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio e da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, durante meu exercício profissional, percebi que a referida escola ainda se posicionava de modo incipiente diante da realidade e das peculiaridades que envolvem a prática pedagógica de uma escola que é considerada quilombola.

A realidade educacional ainda se apresentava marcada por um ensino que não articula por completo os conhecimentos escolares ao cotidiano e à história da comunidade e que, por isso, termina reforçando os silenciamentos existentes a respeito da cultura e da identidade desses grupos remanescentes quilombolas. Diante de tudo isso, precisamos compreender que essa omissão reforçava as desigualdades sociais existentes e que se mantêm presentes até os dias atuais em nossa sociedade. Com tais características, a luta contra essas desigualdades faz-se necessária devido às enormes disparidades encontradas em toda a sociedade e, principalmente, em comunidades negras e quilombolas que foram marginalizadas ao longo da história. Uma vez que a discriminação e o preconceito ainda são latentes e dificultam o acesso desses grupos aos seus direitos fundamentais, essa luta torna-se indispensável.

O ambiente de investigação e coleta de dados é a EMQPASSM, localizada na Rua Jacarandá, 277 PB 008, Paratibe, João Pessoa – PB. O local hoje é considerado área urbana devido à ampla expansão da cidade para a região do litoral sul.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com dados finais do Censo Escolar 2019, aponta a referida escola como quilombola de área

urbana. Atualmente, no estado da Paraíba, 32 escolas se declararam como quilombolas, sendo 31 da rede municipal de ensino e uma escola da rede estadual de ensino. Dentre todas as escolas declaradas quilombolas no Censo Escolar, duas estão localizadas em áreas urbanas (nos municípios de Santa Luzia e de João Pessoa), estando as demais localizadas na zona rural (INEP, 2020). O fato de termos apenas uma escola estadual em território quilombola demonstra o total descaso dos governantes em atender às especificidades educacionais dos sujeitos dessas comunidades tradicionais em vista da continuação de seus estudos ao nível médio. Tal realidade evidencia, assim, a dificuldade que esses/as estudantes encontram ao serem, ou continuarem, inseridos em sistemas educacionais normatizadores e que não contemplam sua história e suas tradições de modo adequado.

Além disso, ocorre, diante da realidade das unidades educacionais já existentes, a necessidade de implementar práticas pedagógicas que desenvolvam as especificidades da Educação Escolar Quilombola. A EMQPASSM teve sua representatividade quilombola fortalecida quando a comunidade de Paratibe, a partir de 2006, obteve o reconhecimento como remanescente quilombola pela Fundação Palmares e com o início do processo de demarcação das terras pelo INCRA (PPP, 2016, p.10).

Construída em território quilombola, em 1972, e recebendo o nome de sua instituidora, quilombola da comunidade de Paratibe (Professora Antônia do Socorro Silva Machado), a referida escola passou a atender a população da comunidade local, além de receber estudantes de áreas circunvizinhas como: Sítio Muçumagro, Praia do Sol, Praia Barra de Gramame, Nova Mangabeira, Parque do Sol e o Conjunto Sonho Meu. Essas comunidades que são atendidas pela escola são formadas por pessoas, no geral, com baixo nível de escolaridade e que exercem profissões com baixo nível salarial, sendo muitos feirantes, pescadores, diaristas e pequenos comerciantes.

São atendidas por essa unidade escolar as modalidades de Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Ciclo Alfa, Ciclos I, II, III e IV, nos turnos da manhã, tarde e noite. Atualmente, segundo dados do Projeto Político-Pedagógico – PPP (2016, p.12), a escola tem “1.195 alunos regulamente matriculados; destes, 395 são alunos declarados como quilombolas, ou seja, 35% dos discentes. Porém, quando falamos de alunos negros esse número sobe para 80% dos discentes matriculados”. No ano de 2021, esse quantitativo aumenta, passando a ser um total de 1.466 estudantes matriculados/as e 1.425 frequentando, sendo 170 deles/as novatos/as. Entretanto, do total de estudantes, apenas 10,5% (154) deles são autodeclarados quilombolas.

Ainda de acordo com o referido documento a escola dispõe estruturalmente de primeiro andar e tem treze (13) salas de aulas, um (01) laboratório de informática, uma (01) biblioteca, uma (01) Sala de direção, uma (01) sala de professores, uma (01) sala de especialistas, uma (01) sala de atendimento educacional especializado (AEE), uma (01) Cantina, um (01) Refeitório, Dezessete (17) banheiros, desses, dois (02) são adaptados para deficientes físicos, uma (01) secretaria, um (01) ginásio poli esportivo um (01) jardim, um (01) almoxarifado e um (01) estacionamento (PPP, 2016, p.12).

Assim, a escolha pela referida temática, como mencionado, originou-se de situações vivenciadas ao assumir, no ano de 2015, o exercício docente na disciplina de História, na citada escola. As ponderações ocasionadas pelas recorrentes situações de preconceitos que envolviam a identidade negra e quilombola e o fato de que muitos/as estudantes quilombolas desconheciam a história de sua comunidade geraram o interesse em iniciar um estudo que envolvesse a reflexão sobre currículo e sobre o processo de construção identitária desses/as estudantes. Outro ponto observado foi que na escola não havia o debate para a implementação de uma Educação Escolar Quilombola, como assevera as DCNEEQEB, através da transformação e adaptação curricular à realidade local. De tal modo que, foi escolhido como recorte temporal da presente dissertação o período entre o surgimento das citadas diretrizes e o último PPP (2018/2019) da unidade escolar, a fim de favorecer a análise da aplicação desses preceitos no ensino da EMQPASSM.

Assim, surgiram os questionamentos: como essa unidade escolar iria combater atitudes preconceituosas envolvendo os/as estudantes se não foram implementadas as adaptações curriculares que possibilitariam uma abordagem adequada sobre essa temática? Como esses/as estudantes iriam conhecer e valorizar a sua história se não existia a flexibilização na organização curricular?

Percebi que alguns professores que faziam parte da equipe escolar naquele período demonstravam interesse em mudar essa realidade. Mas também observei que esse interesse de mudança não era compartilhado por todos/as. Assim, passava-se o tempo sem intervenções reais e transformadoras dessa realidade. Diante de tal situação, outros questionamentos faziam-se presentes em minhas reflexões, como o que tornava essa unidade escolar uma escola quilombola?

Os/as estudantes estavam ali presentes, frequentando os três turnos, mas a presença desses/as estudantes era estabelecida por metodologias e abordagens de conteúdos que não os aproximavam da história local, não existia o debate sobre direitos, sobre a organização sociopolítica ou sobre a territorialidade daquela comunidade. As iniciativas resumiam-se a

trabalhar a identidade negra de forma generalizada, sem especificar a história e as lutas do povo de Paratibe.

À vista disso, na escola não havia o debate sobre a necessidade da adaptação curricular à Educação Escolar Quilombola. No ano de 2019, houve um processo de conscientização, mas apenas em 2020 surgem ações reais por meio da formação de uma comissão que irá dar início aos processos necessários para a discussão sobre o currículo escolar quilombola e para a adaptação deste às necessidades da referida comunidade. Como o ano letivo de 2020 está sendo particularmente atípico, por conta da pandemia causada pelo COVID-19, as ações para o desenvolvimento desse debate e da formulação desse currículo foram adiadas3.

Assim, diante da realidade que se faz presente no ambiente educacional da EMQPASSM, com complexas relações identitárias, problematizar e questionar essa realidade tornou-se necessário e, entendendo o papel da memória e da oralidade na construção identitária de um grupo, serão consideradas as experiências dos/as discentes e das pessoas da comunidade para a construção e análise desse estudo.

O fundamental direito à educação é basilar para a promoção da cidadania, do desenvolvimento da personalidade humana, das liberdades e da tolerância. Evidencia-se que a concretização de tal direito decorre da existência de uma Educação que esteja voltada para as particularidades históricas e culturais dos sujeitos, pois a mesma possibilita, sem discriminação, o desenvolvimento pleno de todas as pessoas. Implementar um estudo em uma comunidade escolar quilombola envolveu um longo processo através do qual se tornou necessário compreender a diversidade das relações estabelecidas pelos/as estudantes, suas representações e manifestações. Deve-se considerar, pois, que cada comunidade quilombola tem suas peculiaridades que necessitam ser apreciadas na formulação das propostas educacionais.

O PPP e o currículo precisam ser adaptados a essa nova realidade, com diretrizes éticas (dignidade da pessoa humana, respeito à diversidade, tolerância e solidariedade, igualdade e cultura de paz), políticas (todos os sujeitos são cidadãos, participação e liberdade com autonomia, responsabilização, justiça social e dialogicidade) e educacionais (educação como direito humano subjetivo e inalienável, compromisso com práticas emancipatórias, processos de conhecimentos contextualizados, articulação teoria-prática, processos educacionais

[3] Foi criado no Whatsapp um grupo da comissão formado por oito participantes (três professores, uma gestora, duas supervisoras e uma psicóloga) com o intuito de melhor viabilizar as ações nesse período de quarentena. Através da figura do professor Plinio Dias, foi disponibilizado um questionário para o grupo de professores/as a fim de escutar suas opiniões sobre os conteúdos que eles acreditam ser pertinentes ao aprimoramento da educação escolar quilombola na unidade educacional estudada. Contudo, no decorrer do período pandêmico essa iniciativa não segue. Houve, também, a mudança de diretor, o que gerou a dispersão do grupo formado.

coletivos, reflexão crítica, promoção do processo para o empoderamento, entre outras) (SILVEIRA, 2014, p. 87-90).

Por ser o ambiente escolar marcado por relações conflituosas, por múltiplos agentes que detêm seus próprios conceitos e maneiras de pensar, a ingerência desse estudo encontrou obstáculos à sua concretização. Contudo, apesar de lento, esse processo é fundamental para a solidificação e fortalecimento da identidade da comunidade estudada. Deve a escola, portanto, proporcionar a formação de cidadãos através de programas, ações e metodologias que venham a somar nesse processo de construção histórica e identitária.

De tal modo, tivemos como objetivos gerais do presente trabalho valorizar a memória e a identidade a partir das narrativas dos/as estudantes da EMQPASSM e dos apontamentos levantados pelos/as professores/as e pela gestão sobre sua prática e os desafios para a implementação de uma educação específica para os moradores do Quilombo de Paratibe, João Pessoa-PB, a fim de contribuirmos com a construção de um currículo que esteja voltado à Educação Escolar Quilombola e que estabeleça referenciais de pertencimento e de identificação.

Para isso, analisamos o processo de implementação curricular da escola, identificando os valores e interesses da comunidade. Como resultado, elaboramos um produto que respeita e valoriza a cultura, os costumes e as tradições dos povos quilombolas locais e que ajude no desenvolvimento de práticas educacionais voltadas ao combate do preconceito racial e à valorização da identidade étnica da comunidade de Paratibe- PB, considerando que os/as quilombolas da referida comunidade têm especificidades relacionadas à sua história e à sua cultura. O produto realizado proporciona o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva que respeita e estimula o empoderamento das comunidades quilombolas, devendo, pois, ser uma prática que se destine à formação de cidadãos e ao fim das desigualdades e discriminações que ainda imperam em nossa sociedade.

O produto desenvolvido foi uma página on-line na qual os materiais desenvolvidos com os/as alunos/as serão expostos na medida de sua elaboração, possibilitando o acesso por professores/as e estudantes da referida comunidade ou por pessoas que se interessem em conhecer o trabalho desenvolvido e a história local. A referida página se chama *Paratibe: história e resistências_ O Ensino de História e a Educação Escolar Quilombola* e foi construída com o objetivo de valorizar a cultura quilombola e a história do quilombo de Paratibe e para possibilitar a troca de conhecimentos e saberes.

Igualmente, tem como fim possibilitar a divulgação dos diversos materiais resultantes dos projetos e atividades desenvolvidas em sala de aula e nas pesquisas de campo que têm com

suporte a História Oral e o uso da fotografia. O desenvolvimento e a escolha dos materiais que permanecerão expostos serão selecionados e idealizados juntamente com os/as estudantes participantes dos projetos realizados.

Destacamos que escola é um ambiente vivo e complexo, cheio de relações, significações e identidades que precisam ser compreendidas, estimuladas e fortalecidas. Percebendo, assim, a História Oral como um caminho metodológico capaz de ouvir a voz dos sujeitos e que possibilita a reconstrução da história por meio dos relatos individuais ou coletivos. Analisamos as falas dos sujeitos abordados para compreender suas percepções sobre a Lei 10. 639/03 e para apreender suas contribuições a respeito da construção de um currículo que contemple sua história e suas manifestações socioculturais.

Partindo dessas análises, passamos a refletir em que medida o acesso à Educação Escolar Quilombola surge como meio de promover a afirmação da identidade, a igualdade e o empoderamento da comunidade quilombola de Paratibe, bem como sua importância como meio de assegurar que esses/as quilombolas sejam respeitados/as e tenham seus direitos fundamentais garantidos, a começar pelo direito a uma educação que respeite as particularidades da história, tradição, cultura e identidade quilombola.

De tal modo, a presente dissertação se estrutura da seguinte forma: o seu primeiro capítulo, intitulado *Caminhos para a implementação de uma Educação Escolar Quilombola*, iniciou com uma reflexão acerca da importância do Ensino de História para a concretização da Educação para as Relações étnico-raciais e da Educação Escolar Quilombola nas comunidades tradicionais, apresentando as contribuições teóricas para a relação entre Ensino de História, Memória e Identidade. Pontuamos sobre a importância do ensino de história local na educação escolar quilombola a fim de se concretizar uma educação e uma pedagogia decolonial a partir de práticas pautadas na ideia de pensamento fronteiriço e da dialogicidade.

Realizamos uma análise ordenada com base em algumas referências legais que se fizeram importantes ao nível nacional, estadual (Estado da Paraíba) e municipal (cidade de João Pessoa- PB) para a implementação da uma educação para as relações étnico-raciais e da educação escolar quilombola. Citamos, igualmente, os documentos curriculares (Diretrizes, Parâmetros e Orientações) a fim de compreender a partir de quando esses documentos trazem especificações sobre a educação escolar quilombola e sua importância nesse contexto de luta pela aplicabilidade dos direitos quilombolas. Pontuamos, também, a contribuição do Movimento Negro e Quilombola para a implementação de tais políticas de valorização da diversidade e de aplicação dos direitos aos grupos tradicionais.

Por fim, analisamos produções no âmbito acadêmico dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de História dos Mestrados Profissionais. De tal modo, foi realizada uma busca na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Dissertações do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História. Foram consideradas as contribuições de seis trabalhos que versaram sobre ensino e educação quilombola na medida em que observamos se tais estudos buscaram destacar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Ensino Básico, traçando-se, assim, um paralelo com a presente pesquisa que está sendo realizada.

No segundo capítulo, *A escola e o quilombo: conhecer não para se acomodar, mas para transformar***,** foi realizada uma abordagem teórica histórico/social através do diálogo com autores especialistas e estudos acadêmicos já realizados na área que buscam abordar o processo histórico de afirmação e resistência dos quilombos brasileiros, destacando a História Local do quilombo de Paratibe enquanto uma comunidade tradicional urbana que enfrenta desafios resultantes do processo de expansão da urbanização e o aumento dos empreendimentos imobiliários no interior do território pleiteado pela comunidade e por conta da morosidade em seu processo de demarcação da terra. Ressaltamos que a comunidade de Paratibe apresenta-se atualmente em seu processo na etapa RTID- "Relatório Técnico de Identificação e Delimitação", visto que já foi certificada pela Fundação Palmares em 28/07/2006, faltando ainda serem alcançadas as etapas da "Portaria de Reconhecimento", "Decreto de Desapropriação" e a "Titulação".

Logo em seguida foram feitas algumas considerações sobre a EMQPASSM através de ponderações sobre sua história, estrutura e corpo discente, alcançadas a partir da pesquisa realizada e das falas colhidas por meio dos questionários aplicados e da entrevista realizada com uma das lideranças da comunidade. Foram, igualmente, traçados paralelos, a partir da reflexão a respeito do PPP e do Currículo da EMQPASSM sobre as necessidades e entendimentos da comunidade escolar diante de tais questões. Foram, também, abordadas as lacunas existentes na realidade estudada para a implementação da educação escolar quilombola na escola que atende aos estudantes da comunidade de Paratibe a fim de analisar os pontes que necessitam ser sanados em relações às práticas construídas.

Comunidade escolar e a prática dialógica da escuta é o título do terceiro capítulo no qual abordamos a voz da gestão, especialistas e da liderança comunitária a fim de compreender as emergências, lutas e possibilidades da concretização da educação escolar quilombola. Em seguida fizemos um levantamento sobre o perfil do estudante da EMQPASSM, buscando

escutar e valorizar sua voz do/a com suas percepções e contribuições ao processo educacional. Por fim, no terceiro ponto analisamos a voz do/a professor/a sobre as ações desenvolvidas na escola e sobre a formação continuada e o delineamento de caminhos para a implementação da Educação Escolar Quilombola.

Foram analisadas as falas colhidas por meio de questionários com a gestão escolar e através de uma amostragem efetiva dos diferentes atores escolares. Os questionários elaborados foram desenvolvidos através do formulário Google, e aplicados por meio de amostragem ao corpo docente do Ensino Fundamental II e ao corpo discente (estudantes dos 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II) da referida escola a respeito da aplicabilidade da lei 10.639/2003 e dos conteúdos pedagógicos que, segundo os mesmos, deverão ser inseridos na proposta curricular da escola estudada.

Assim, estudamos as ações que foram priorizadas no processo educacional, assim como o desenvolvimento das práticas que possibilitaram a concretização e o fortalecimento identitário da comunidade, promovendo um ensino que respeite as diretrizes curriculares pertinentes à comunidade quilombola de Paratibe – PB. Através de suas falas, analisamos as dificuldades e desafios encontrados pelos/as docentes para o desenvolvimento de seu ofício e da educação escolar quilombola. Refletimos, igualmente, sobre as percepções dos/as alunos/as e seus olhares diante das relações étnico-raciais que se fazem presentes na unidade escolar estudada.

Analisamos, de tal modo, a construção e a aplicabilidade de um currículo escolar diferenciado na EMQPASSM enquanto uma instituição escolar que atende a uma comunidade quilombola tradicional. Consideramos as narrativas e as vozes dos sujeitos colaboradores com o fito de subsidiar a elaboração do produto e da proposta de intervenção pedagógica que propicie uma educação emancipadora que não viole os direitos fundamentais da comunidade e que fortaleça a identidade quilombola do grupo.

Por fim, em um quarto capítulo, como pontuado anteriormente, apresentamos propostas pedagógicas como caminhos para a transformação no espaço escolar que serão expostas na página on-line *Paratibe: história e resistências_ Ensino de História e Educação Escolar Quilombola*. Traçamos algumas considerações sobre metodologias de ensino para essa modalidade de ensino e apresentamos o produto a partir de práticas desenvolvidas na EMQPASSM por meio de temáticas transversais, sendo elas: Natureza, saúde e desenvolvimento sustentável (Alimentação); Identidade, sujeito e circularidade (Biografias: mulheres quilombolas); África sem estereótipos (Países africanos); e História e Memória (O Quilombo de Paratibe). Assim, apresentamos ao final do presente trabalho orientações

pedagógicas para auxiliar os/as docentes da unidade educacional a utilizarem o material apresentado em sala de aula. Vale destacar a importante contribuição de Magalhães (2021) com a elaboração de telas em aquarela que abordam a história e a cultura do quilombo de Paratibe a partir das temáticas escolhidas pelos estudantes para serem trabalhadas. De tal modo, apresentamos as três telas elaboradas, também, como um produto que irá somar na efetivação de práticas educacionais direcionadas à educação escolar quilombola, especificamente aquela desenvolvida para os/as estudantes da comunidade quilombola de Paratibe.

Para tanto, essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo com investigação qualitativa, método complementar histórico e técnica bibliográfica e documental, feita por meio do estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP realizados entre 2014 e 2019 na EMQPASSM, além do diálogo com trabalhos e autores que abordaram e enriqueceram a temática, entre eles: Arruti (2006); (Bakhtin (1992), Burke (2005), Dagnino (1994), Flores (2011), Freire (2019), Gomes (2011), Halbwachs (2003); Hall (2014), Mignolo (2017), Mununanga e Gomes (2006), Leite (1990), Nascimento (2015), Pereira (2010), Rüsen (1992), Silveira (2007), Thompsom (1992), Walsh (2019); e do diálogo com informações de importantes institutos e entidades como o INEP (2021), INCRA (2020), Fundação Palmares (2020) e Ministério Público Federal (2016).

Assim, o presente estudo valorizou uma Educação que fortalece a identidade local dos/as estudantes da EMQPASSM, no quilombo de Paratibe, João Pessoa-PB, enfocando no combate ao preconceito racial que com intensidade alimenta condutas violentas, intolerâncias e discriminações. Para tanto, o programa pedagógico da escola em pauta necessita enfrentar seus desafios e lacunas a fim de promover uma Educação que estimule a igualdade, a autoestima das vítimas de preconceito e a valorização da diversidade histórico cultural local.

Assim, envolvida por tais estudos, ficamos com a convicção de que

> [...] lidamos com o irrefutável, o passado, e esta é a sua fascinação. O desafio é trazer para a luz o esquecido, o perdido, o exilado do tempo. Nossa profissão é alegre por nos permitir escutar àqueles silenciados pelo poder, mas é também triste por encontrarmos cotidianamente, como disse o filósofo, com as ruinas da história. (ARRUDA, 2002, p. 67).

Entre essas alegrias e tristezas, encantos e angústias, aflições e prazeres, mas principalmente descobertas e ressignificações, que continuamos nessa jornada, sobretudo, pela certeza de estarmos contribuindo para a construção de um mundo melhor. É pautada nessa convicção que realizamos uma pesquisa que valoriza a história e a fala dos sujeitos de Paratibe,

que acredita na dialogicidade do processo educacional como uma ferramenta de transformação e de ressignificação dos saberes a partir da realidade vivida pelos sujeitos da referida comunidade.

CAPÍTULO I:

CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

1.1 IDENTIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E DECOLONIAL.

A identidade desempenha um papel central para compreendermos a ideia de pertencimento que as pessoas desenvolvem dos significados que fazem parte de suas vidas. Envolve a percepção que cada sujeito tem de si e abrange, também, o processo de afirmação e legitimação desses significados construídos ao longo da vida. Entendemos a identidade enquanto sistemas de representação que são culturalmente e socialmente atribuídos. Sua construção é tanto simbólica quanto social (HALL, 2014). Assim, formação identitária da comunidade negra e quilombola envolve o resultado de uma trajetória de resistência dos seus sujeitos históricos e culturais.

Todavia, precisamos refletir sobre o quanto o processo de construção da identidade negra no Brasil é complexo, diante do fato de que tal construção se encontra entre a conjuntura do racismo e a crescente desigualdade social, sendo justamente nesse panorama que os/as negros/as tentam construir sua identidade e se organizar individual e socialmente nas mais variadas formas (GOMES, 2010, p.98). No contexto histórico que marcou a formação da sociedade brasileira, caracterizado pela colonização, pela exploração e pelas lutas de resistências, homens e mulheres negras vão lutar para que sua inserção na sociedade brasileira ocorra de forma digna e para que sua identidade negra seja respeitada e fortalecida.

A memória e o imaginário de boa parte da sociedade brasileira ainda estão carregados pela imagem do negro relacionada a ideias depreciativas. A identidade negra precisou atravessar um processo de reconstrução e, nesse cenário, o movimento negro e os demais militantes passaram a desenvolver contranarrativas que iriam ao embate com o discurso hegemônico. Assim, a identidade com seu perfil dinâmico e mutável, e por está em constante edificação, passou a envolver as representatividades e o processo de autoconscientização.

Ao pensarmos sobre a construção da identidade negra não podemos diminui-la às concepções relacionadas ao sistema escravista, devemos entendê-la como processo histórico conectado à cultura, memória e ancestralidade desse povo. Segundo Nascimento (2015), o discurso que envolve a concepção de cultura está relacionado às relações de poder

estabelecidas, e a construção da identidade negra tem como base a transgressão às significações ocidentalizadas e a esses poderes instituídos. A universalização da memória nacional, ao não apresentar um olhar diferenciado para os diversos grupos e etnias que formam a sociedade brasileira, invalidou as diferenças e individualidades culturais e históricas de seu povo.

Diante de tal conjuntura, o ensino de história manifesta-se de modo basilar à aplicabilidade de um saber que não compactue com esse olhar distorcido da formação da sociedade brasileira e história do povo negro, sendo basilar ao processo de formação e fortalecimento identitário desses sujeitos. Entendemos, nesse sentido, o ensino de história enquanto um acontecimento ligado às experiências coletivas, movimentando-se entre as demandas de identidade, dos métodos e do conhecimento a ser transmitido.

O ensino de história ajuda, pois, a entender como e por que as coisas acontecem, ajuda a concretizar, segundo Rocha, Magalhães e Gontijo (2009, p. 16), "leituras sobre o mundo e sobre si capazes de favorecer o sentimento de identidade (por conseguinte, de pertencimento) e, ao mesmo tempo, a capacidade crítica para reconhecer e lidar com as diferenças e situá-las no tempo (ou seja, historicamente)". Assim, a História, na vida dos estudantes, exerce seu papel de "suprir a carência de orientações do mundo", como afirmam os citados autores. O ensino escolar da História apresenta-se, portanto, como uma ferramenta que desenvolve o exercício crítico e ensina a refletir historicamente, pois constrói nos sujeitos a capacidade de entender o mundo em que vivem ao desenvolverem o sentimento de pertencimento e identificação.

Entretanto, precisamos lembrar que, por muito tempo, as memórias e os valores eram estabelecidos pelos que determinavam a narrativa histórica hegemônica. Ocorria a desvalorização da coletividade, e as ações que eram reverenciadas voltavam-se para os atos individuais, para as personalidades e para os fatos isolados. Sobrevinha daí um grande distanciamento entre a realidade vivida pelos sujeitos e o que era tratado pelo ensino de história. Contudo, com a abertura e a emergência de novos paradigmas e de novas abordagens para a historiografia e para o ensino de história, a prática pedagógica abriu possibilidades que se desviavam das estruturas eurocêntricas, mesmo estas ainda se fazendo presentes até os dias de hoje (BARBOSA, 2006, p. 58-59).

Nesse contexto, o ensino de história, através dos estudos sobre a localidade, passa a ganhar destaque nos documentos oficiais. A legislação, os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares para o ensino de história passaram a destacar, assim, a importância de problematizar e refletir a partir da realidade local.

A apreciação da História Local nas leis, nos parâmetros e nas orientações curriculares possibilita e facilita a implementação de práticas pedagógicas que se voltam para a construção

da identidade individual e coletiva dos estudantes, levando-os a refletir sobre seus valores, sobre suas práticas cotidianas e sua cultura, colaborando, assim, "(...) para desenvolver sua função intelectual, para fortalecer seus laços de identidade com o presente e com as gerações passadas e para orientar suas atitudes como cidadão no mundo de hoje" (BRASIL, 1998, p. 36).

> [...] Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial (BRASIL, 1998, p. 34).

Olhar e valorizar o tempo presente e a história local é o fundamento básico para o conhecimento histórico que se volta para a formação da identidade social do sujeito. "A identidade social, construída coletivamente, é pessoal e intransferível. É matéria prima das ações com as quais os homens constroem e transformam a história: a sua própria, a do seu local, a do mundo e, enfim, a da humanidade" (NEVES, 1997, p. 27).

De acordo com Neves (1997), o conhecimento histórico deve ser capaz de formar sujeitos que entendam o passado e que, na medida em que expressam sua identidade social, sejam capazes de transformar e intervir de modo consciente no tempo presente e na realidade que o cerca. Pensar a identidade de um grupo implica, portanto, buscar compreender os saberes e os significados atribuídos às experiências desse grupo. Refletir sobre quilombo e comunidades tradicionais significa, necessariamente, refletir sobre identidade e sobre História Local.

Faz-se necessário lembrar que os movimentos sociais que surgiam a partir da década de 1960, segundo Woodward (2014, p. 34), voltaram-se às identidades específicas, o que gerou uma "política de identidade" na qual "concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política". Logo, nessa perspectiva, a produção dessa identidade pode ser guiada a fim de fortalecê-la, ou pode ser manipulada com o objetivo de subvertê-la. E, através disso, podemos dimensionar e compreender a importância do papel dos/as profissionais da educação, visto que podem, ou não, enaltecer uma identidade e uma cultura em detrimento de outra. Espera-se, contudo, que esses/as profissionais valorizem e destaquem as diversas identidades e culturas, bem como suas participações no processo de formação histórica da nossa sociedade e das nações.

Compreendemos que a identidade é um significado atribuído culturalmente e socialmente. Ela está ligada ao discurso e à narrativa, aos sistemas de representação e às relações de poder. E, na dialética dessas relações, a identidade é constantemente (re)criada (SILVA, 2014, p. 96-97). Da mesma forma, Hall (2014, p. 108-109) afirma que a identidade

está longe de ser algo estável, apresenta-se totalmente envolvida com os processos históricos, estando, pois, em constante transformação e inseridas no interior das práticas discursivas.

> É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégia e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída (HALL, 2014, P. 109).

A partir da análise acima, podemos perceber a relação entre identidade, discurso e poder. Desse modo, uma política pedagógica e curricular da identidade necessita focar não apenas no reconhecimento e na celebração dessa identidade, mas no ato de questioná-la, bem como o poder a que ela está associada.

Nesse sentido, o trabalho com Memória, Identidade e História Local nas aulas de História demonstra-se basilar, visto que desempenha um importante papel nas comunidades quilombolas, pois estas precisam ampliar a percepção sobre a necessidade de defender seus direitos culturais e preservar seus saberes históricos e sua identidade para além das representatividades de suas tradições. Nos programas escolares, surge a necessidade de se fazer recortes temáticos e desenvolver problemáticas atuais e, sendo assim, devemos ter

> [...] a compreensão da memória histórica como instrumento de luta, de emancipação e de transformação social, na medida em que contribui para o desenvolvimento das habilidades de pensamento que permitem a desnaturalização do passado e o questionamento das tradições herdadas (CAIMI, 2008, p. 132).

Logo, o ensino de história desenvolvido por tais programas escolares surge como uma ferramenta que irá ensinar a refletir historicamente e a desenvolver o exercício crítico, pois constrói nos sujeitos a capacidade de entender o mundo em que vivem na medida em que desenvolvem o sentimento de pertencimento e identificação.

E, nessa perspectiva, a valorização da História Local desempenha um papel fundamental nesse processo de fortalecimento identitário. Entendemos aqui a História Local a partir das conceituações dadas por Neves (1997, p. 15) como “o conhecimento histórico sob a perspectiva local” e como “objeto do conhecimento e/ou referência para o conhecimento”. Nessa perspectiva, a história surge aí para ajudar os/as estudantes a construir sua identidade, para inserir os jovens nas perspectivas culturais da comunidade da qual fazem parte.

Esse processo de construção de sua identidade social envolve o entendimento que se tem de si mesmo como um sujeito histórico que se determina e se reconhece na ação (NEVES,

1997, P.15). E, além do mencionado fortalecimento das identidades, conhecer a História Local é uma condição para se compreender melhor os processos históricos em nível regional, nacional e global, pois as vivências locais é o reflexo dos movimentos de realidades mais amplas. Nesse sentido, buscar compreender como se dá a construção identitária dos/as estudantes do quilombo de Paratibe-PB e como os sujeitos que compõem o respectivo grupo percebem a educação escolar quilombola em sua comunidade torna-se de grande importância ao desenvolvimento de práticas de ensino que ajudem a conscientizar esses sujeitos sobre o seu papel na sociedade e enquanto pertencente ao seu grupo ético.

O fortalecimento identitário desses grupos tradicionais perpassa pela valorização de sua memória. Nesse sentido, compreende-se que tanto a memória individual intervém na memória coletiva, como esta se faz presente naquela; e, assim, a relação entre História e Memória se fortalece e se consolida. Barros (2011), então, ao explanar sobre a Memória Coletiva, afirma que

> Esta se refere não apenas a este processo de registro de acontecimentos pela experiência humana, como também à construção de referenciais sobre o passado e sobre o presente de diferentes grupos sociais e sob a perspectiva de diferentes grupos sociais, ancorados nas tradições e intimamente associados a mudanças culturais (BARROS, 2011, p. 320).

Percebemos, através dessa reflexão, que os sujeitos, enquanto pertencentes a determinados grupos sociais, constroem seus referenciais e suas memórias pautados, também, em suas tradições e cultura. As lembranças, os esquecimentos e as construções e reconstruções de seu passado e presente em sua memória individual estarão pautados nos mais variados aspectos de sua memória coletiva. Há, consequentemente, uma dimensão social tanto na memória coletiva, quanto na individual.

Devemos, de modo atento e crítico, olhar para as histórias que estão, cada vez mais, sendo revistas e recontadas através de inúmeras versões que se espalham de modo midiático na sociedade atual. Do mesmo modo, a análise dos movimentos remanescentes de quilombos deve, também, ser feita através da perspectiva da "história da histórias", ou seja, por meio da interferência das memorias coletivas de grupos que produzem um novo direcionamento para a história desses movimentos.

> As políticas de tombamento e de apoio a comunidades de resistência anti-escravista historicamente localizadas, e a classificação de determinadas comunidades como quilombos, gera certamente a fabricação de uma memória nova, relacionada ao novo grupo que se estabelece ou se refunda sob o peso e o apoio desta nova ressignificação. Este grupo, criador de sua memória coletiva, também irá devolver seu quinhão para a reconstrução da história do movimento quilombola como um todo. O olhar crítico do historiador, deste modo, é conclamado a estar atento contra eventuais distorções,

> manipulações, contaminações da memória coletiva sobre a história (BARROS, 2011, p. 336).

Importante se faz compreender que essa "fabricação de uma memória nova" poderá vir, por um lado, valorizar e fortalecer a identidade quilombola, mas, por outro, pode diminuir a importância que esses grupos tiveram na formação da nossa história, pois essas releituras são guiadas por objetivos particulares.

Podemos verificar ambas as realidades diante da história do quilombo de Paratibe, que, por um lado, encontra grupos tentando fortalecer sua identidade através da luta pela aplicabilidade de seus direitos e, por outro, convive com grupos externos que, por interesses imobiliários, tentam descaracterizar os sujeitos quilombolas enquanto grupos tradicionais com história e identidade própria, a fim de conseguir expropriar seu território[4] .Como explicitado no Termo de Ajustamento de Conduta – TAC[5] 01/2016, configura-se como preocupante, diante dessa realidade que se apresenta, "o acelerado processo de urbanização a que vem sendo submetida a Comunidade Paratibe, que vem, ao longo do tempo, enfrentando o avanço dos empreendimentos imobiliários no interior do território pleiteado pela comunidade" (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DA PARAÍBA, 2016, p.4)[6].

Especificamente, sabe-se que o processo de reconhecimento dos remanescentes quilombolas está diretamente ligado ao fortalecimento de suas identidades, à valorização de sua trajetória e de seus sujeitos enquanto sujeitos de direitos. A valorização da história e das memórias dessas comunidades torna-se impreterível, pois, "quando a memória viva de determinados processos e acontecimentos começa a se dissolver através do desaparecimento natural das gerações que os vivenciaram, começa a se tornar ainda mais necessário um movimento de registro destas memórias" (Barros, p. 331, 2011).

Assim, a memória desses sujeitos deve ser valorizada e preservada por meio de problematizações e questionamentos desenvolvidos através da perspectiva da metodologia da História Oral. Importante se faz, através da oralidade, valorizar a história local e ressignificar os saberes a partir da realidade vivida pelos sujeitos da comunidade escolar. E, nesse contexto,

---

[4] Tal realidade será abordada no capítulo seguinte da presente dissertação.

[5] TAC – Termo de Ajustamento e Conduta é um acordo realizado pelo Ministério Público com aquele que violou algum direito coletivo visando impedir que a ilegalidade permaneça, além de evitar ação judicial e reparar os danos causados ao direito coletivo em questão.

[6] Em 2016 foi estabelecido o TAC (Termo de Ajuste de Conduta), assinado pela Prefeitura Municipal de João Pessoa – PMJP, por Membros do Ministério Público Federal da Paraíba e por representantes remanescentes quilombolas, visando à fomentação, pela PMJP, de políticas públicas para a comunidade quilombola de Paratibe – PB.

o trabalho com a História Oral, como forma de valorizar a história, a identidade e a memória desses/as alunos/as, surge para agregar.

> A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança (THOMPSON, 1992. p. 44.).

Segundo Thompson (1992), o trabalho com História Oral valoriza e fortalece identidades, envolve e aproxima pessoas ao resgatar e enaltecer suas histórias. Dessa forma, as escolas quilombolas necessitam, para concretizar o fortalecimento de sua identidade, promover grandes modificações e revoluções internas que levarão a uma mudança. Assim, ao construir propostas coletivas na reorganização curricular, acreditamos em uma transformação que considere, ao longo do processo, as vozes, as ideias e os posicionamentos dos grupos sociais envolvidos.

Essa reorganização curricular, muitas vezes, torna-se o centro do debate que envolve o processo educacional e, assim, dentro desse contexto, a disciplina de História ganha visibilidade por ser uma ferramenta para a construção da compreensão histórica dos sujeitos.

> Em torno da História, giram os conhecimentos que nos permitem perceber o pertencimento ao tempo e ao local em que vivemos. As concepções históricas com as quais travamos conhecimento na escola terão, certamente, papel importante na elaboração de nossas visões de mundo e dos conceitos que nos levarão a atitudes (ou ao descompromisso) em relação às transformações do mundo em que vivemos (ABUD, 2017, p.15).

Abud (2017) deixa clara essa dimensão do ensino de história e, nesse sentido, precisamos evidenciar, ao pontuarmos o ensino de história como ferramenta para a edificação da consciência histórica, que esta é inerente aos grupos humanos. Independentemente de suas variantes culturais, ela surge como necessidade de conferir sentido às transformações ocorridas ao longo do tempo. É o agir diante das interpretações que cada sujeito faz do mundo e de si mesmo ao longo do tempo e à luz do presente. Assim, relaciona-se, também, com a percepção da identidade coletiva que marca o lugar desse entendimento histórico nas relações humanas.

Depreendemos as contribuições em torno do conceito de consciência histórica em Jörn Rüsen por ser importante à compreensão da presente pesquisa. Segundo Rüsen (1992, p. 6) ela "trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro da qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança". Assim,

o passado e o futuro são partícipes ativos do nosso presente que pode, de alguma maneira, ser reexaminado. Portanto, precisamos compreender que esse entendimento não se limita à ideia de memória e passado, ele relaciona-se aos panoramas e expectativas que fazemos em relação ao nosso futuro. Então, continua Rüsen (1992, p. 7), o emprego prático dessa consciência histórica "confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da meditação da memória histórica". Sabemos que fazemos projeções a partir da memória histórica e, por isso, decidimos agir diante disso.

Todo esse processo envolve a construção das identidades individuais e coletivas. Nesse sentido, há total ligação entre a concepção de consciência histórica e o ensino de história. E, nesse cenário, o papel do/a educador/a se configura de modo dialógico, visto que ele/a, através dessa relação interativa, tanto molda sua identidade pessoal, quanto participa da formação da identidade do outro.

Desse modo, a reflexão sobre consciência histórica levantada por Rüsen (1992) torna-se pertinente na medida em que buscamos realizar um estudo sobre o ensino de história e sobre os direitos educacionais da comunidade tradicional quilombola de Paratibe, visto que isso significa mergulhar nessas concepções que envolvem de modo assertivo as relações entre ensino de história, identidade, memória e consciência histórica.

Os debates sobre a identidade negra e as reivindicações do movimento negro e quilombola representam, justamente, esse processo de expansão dessa percepção histórica dos sujeitos que passaram a ressignificar seu passado e suas lutas a fim de construir realidades mais sólidas e justas em seu presente. Representam, pois, a luta do povo de Paratibe para estruturação em sua unidade de ensino da educação escolar quilombola, bem como para que o poder público aplique em seu território as diretrizes normativas que lhes são de direito, como veremos no capítulo seguinte.

Devemos ressaltar que o ensino de história e a educação surgem, nesse contexto, como uma ferramenta de diálogo, e não um instrumento expositivo. Enfatizamos através dessa reflexão a importância que deve ser dada ao processo de comunicação e à dialogicidade que devem existir nessas relações. O ensino de história e a educação, como reforçado por Freire (2019, p.94), "não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo". Por isso, torna-se urgente a adaptação curricular e a importância da percepção e da sensibilidade do/a educador/a que necessita despir-se de preconceitos e ideias universalizantes perante a aplicabilidade das práticas dialógicas. A consciência história será fomentada, justamente, através dessa dialogicidade, a qual possibilitará que os diferentes modos de atribuir sentido ao tempo sejam considerados.

Compreendemos, pois, o ambiente escolar e o ensino como dispositivos que podem oportunizar práticas educacionais circulares e dialógicas. Faz-se necessário para isso observar e respeitar o conhecimento "outro" e os saberes que surgem nas relações estabelecidas.

O processo de conhecimento e de formação identitária é, pois, dialógico e se forma através da assimilação dos discursos dos outros. No dialogismo, os discursos desenvolvidos pelos sujeitos se sustentam em outros discursos e nos conhecimentos divididos. É a partir desse momento que se disseminam as concepções desse sujeito, que dialoga com o mundo em que vive e que é construído por percepções coletivas. Assim, as identidades formam-se a partir de pontos linguísticos e sociais, ou seja, o meio em que se vive forma a compreensão desse sujeito que, apesar disso, também, apresenta condições de modificá-lo. (CORDEIRO JUNIOR, 2008, p. 59-60).

Um pensamento se constrói em conjunto com o outro, estando presentes nele diversas vozes, apresentando-se, assim, de forma heterogênea. Em cada enunciado surge uma batalha de vozes sociais, um ponto de conflito entre interesses opostos. Contudo, nesse sentido, os sujeitos não se apresentam inertes e submetidos completamente aos discursos sociais, isto é, em suas vozes não existe a neutralidade, seus enunciados não expressam uma consciência individual, separada da realidade social (BAKTHIN, 1992).

Assim, conforme Bakhtin, o sujeito é histórico na medida em que apreende os discursos existentes na realidade em que está imerso; ele é heterogêneo e por isso dialógico, e suas concepções são resultados do embate ou da concordância dessas diversas vozes que formam seu mundo interior. A noção de diálogo está envolta pela alteridade e pelos valores do outro. O "eu" se constrói em colaboração com o "outro", nós dependemos do meio social (BAKTHIN, 1992).

O interesse está no sujeito que tem voz e que gera, com o educador e pesquisador, diálogos de conhecimentos. Cada voz tenta mostrar uma concepção de mundo e faz nascer, por meio deste embate, uma nova visão. Sendo assim, para Bakthin (1992), a produção das ideias tem um caráter social e coletivo. O pensamento do "eu" é formado por suas próprias ideias e as dos outros, e o conhecimento, pela interlocução conflituosa destas ideias, ocasionando, assim, uma luta dialógica.

Freire (2019) desenvolve a concepção de dialogicidade em sua obra Pedagogia do oprimido, publicada em 1968, compreendendo-a como a essência da educação como prática da liberdade, que "ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo". Essa prática da liberdade já deve ser iniciada logo quando sobrevém a busca pelos conteúdos programáticos a serem trabalhados.

As temáticas desenvolvidas no processo educacional têm que se relacionar com os anseios e a história desses grupos. Dessa forma, a partir do preliminar momento de formação curricular demanda-se que o diálogo já se faça presente, possibilitando que o pronunciamento e as aspirações do grupo sejam considerados. Esse diálogo dará significação à existência e à história desses sujeitos (FREIRE, 2019). Assim, compreendendo a importância que tais proposições oferecem para a configuração do currículo escolar quilombola, faz-se necessário que os moradores e estudantes da comunidade quilombola de Paratibe-PB participem como sujeitos ativos desse processo dialógico de construção curricular, a fim de que os conteúdos reflitam, também, as aspirações desses sujeitos históricos.

Os sujeitos e acontecimentos que não eram abordados e estimados pelas "grandes narrativas" agora ganhavam destaque. A questão, a partir daí, era tornar visível aquilo que foi silenciado por tanto tempo. E, dentro dessa perspectiva, inserem-se os chamados estudos "pós-coloniais".

> A luta pela independência no Terceiro Mundo e o debate sobre a continuação da exploração econômica por parte dos países mais ricos chamaram a atenção para a força dos preconceitos coloniais e também para sua persistência em épocas "pós-coloniais". Esse foi o contexto cultural para a ascensão de uma teoria do pós-colonialismo- ou, mais exatamente, de teorias concorrentes em si – que, mais tarde, assumiram a forma institucional de "estudos pós-coloniais", um grupo de tópicos interdisciplinares que incluía um pouco de história cultural (BURKE, 2005, p. 64).

Burke (2005) cita a ascensão dos estudos "pós-coloniais"[7] diante do surgimento dos processos de descolonização do chamado "terceiro mundo" ante a persistência da exploração econômica. Esses estudos ganham ênfase a partir dos anos de 1980 por meio da perspectiva de descentralização das narrativas e concepções dominantes de modernidade. Entretanto, precisamos destacar que essa continuidade do processo exploratório não se faz presente apenas no campo econômico, pois, além disso, insurge na subjetividade dos sujeitos, na medida em que expropria as identidades dos colonizados.

De acordo com Ballestrin (2013, p. 92), as bases epistemológicas das ciências sociais passaram por uma alteração motivada pelos debates pós-colonialistas, os quais alertavam sobre a fabricação do conhecimento no exercício de controle sobre o "outro". Dentro dessa perspectiva epistêmica, surgiu na década de 1970 o "Grupo de Estudos Subalternos",

[7] A origem do vocábulo pós-colonial vem do pós-guerra que, segundo Lima (2016, p. 540), relacionava-se "a "descolonização" de diversos países que se tornaram independentes. A preocupação desses teóricos era, sobretudo, realizar análises sobre os processos de independência e as consequências herdadas pelo período colonial".

organização interdisciplinar de intelectuais sul-asiáticos, que buscava novas formas de refletir e operar politicamente de modo alternativo aos teóricos dos Estudos Culturais[8].

Contudo, por divergências teóricas entre os participantes nasce, em 1998, o "Grupo Modernidade/Colonialidade", tendo como um dos fundadores Walter Mignolo. Tal grupo defende os estudos da realidade política e cultural latino-americana a partir da perspectiva dos excluídos e dos explorados. A ideia central desse novo grupo baseia-se no conceito de "Colonialidade do poder", uma vez que defendiam que o fim do colonialismo não pôs fim às relações coloniais opressoras que se reproduziam nas esferas do "poder, do saber e do ser". Na estrutura de dominação da colonialidade do poder,

> [...] o colonizador destrói o imaginário do outro, invizibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternidade epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento dos processos históricos não-europeus. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 19).

Nessa perspectiva, a colonialidade sobrevive ao colonialismo e produz um conhecimento universal e objetivo, que descarta todas as epistemologias tidas como periféricas (colonialidade do saber). Essa colonialidade se faz presente em nosso dia a dia, está imbricada nos sonhos e na compreensão que os sujeitos têm de si, nos materiais didáticos escolares, nos trabalhos acadêmicos e no imaginário da população. Por isso, faz-se importante que os estudos e as ações que abarcam as perspectivas decoloniais estejam presentes e configurem a educação escolar das comunidades tradicionais, uma vez que os povos indígenas e africanos tiveram, nesse cenário, sua história e cultura negadas. A violência epistêmica subalternizou e negou a humanidade a esses sujeitos, configurando, assim, como afirmado por Mignolo (2017), a colonialidade do ser.

Esse pensamento pautado na decolonialidade apresenta seu eixo histórico na Conferência de Bandung (1955), a qual tinha como finalidade o desligamento com as grandes narrativas ocidentais a partir do momento que apresentava uma nova forma de pensar decolonizadora. Configurava-se como uma alternativa que não intencionava se apresentar como um "novo universal". (MIGNOLO, 2017, p.13-15). Buscava-se ressignificar as marcas da

[8] De acordo com Silva (2019, p. 133-134), os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, em 1964, a partir da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Tais Estudos Culturais compreendem a cultura como uma área de luta em torno de significação social e preocupam-se com questões que surgem da relação entre cultura, significação, identidade e poder.

colonialidade através do diálogo com o diferente. A questão voltava-se para a problematização da construção das diferenças.

A tomada de discernimento a partir das experiências e histórias marcadas pela colonialidade e, segundo Mignolo (2017), pelo "pensamento fronteiriço" é a tipicidade epistêmica dos projetos decoloniais, visto que se apresenta como a epistemologia com o "outro". Esse "outro" tem a percepção biográfica de seu corpo no chamado terceiro mundo e, como reflexo consciente a isso, apresenta uma política do conhecimento que está estabelecida nas histórias locais marcadas pela colonialidade. Nessa concepção, há o direcionamento ao conhecimento e à valorização de novas formas de vida e compreensão de mundo.

O "outro" que é imposto no imaginário coletivo pelos que dominam as narrativas apresenta-se enquanto um produto discursivo e um enunciado que expropria a vida daqueles que foram invisibilizados (negros, índios, LGBTs, culturas e etnias não europeias e não estadunidenses).

> [...] De tal forma, uma vez que percebe que sua inferioridade é uma ficção criada para dominá-lo, e se não quer ser assimilado nem aceitar com a resignação "a má sorte" de ter nascido onde nasceu, então desprenda-se. Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente e pensa na fronteira no processo de desprender-se e resubjetivar-se (MIGNOLO, 2017, p.19).

O pensar e o fazer decolonial residem, de tal modo, no pensamento fronteiriço e na história local, contrapõem-se aos programas globais que instituem uma história universal e que não aceitam a tomada de consciência do sujeito que foi colonizado e racializado[9] pelos paradigmas da modernidade eurocêntrica. O pensamento fronteiriço envolve tanto a decolonização intelectual, quanto econômica, política e cultural. Representa, pois, o confronto do pensamento universal e hegemônico a partir da perspectiva daqueles que por muito tempo foram marginalizados.

Novamente retomamos a reflexão sobre a dialogicidade a partir do "pensamento de fronteira" abordado por Mignolo, pois tal pensamento cria condições para situações dialógicas na medida em que o discurso que até então se considerava universal e hegemônico é quebrado pela perspectiva subalterna, pressupondo a interação entre o "eu" e o "outro". Assim, segundo Mignolo (2017, p. 16-17), o pensamento fronteiriço é a "singularidade epistêmica de qualquer projeto decolonial. Por quê? Porque a epistemologia fronteiriça é a epistemologia do anthropos

[9] Como pontuado por Mignolo (2017,p.17) e Oliveira e Candau (2010, P.19), no contexto da colonialidade do poder, surge a classificação social pautada na ideia de raça que vai alimentar o sistema moderno/colonial e estruturar todas as múltiplas hierarquias.

que não quer se submeter à humanitas, ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la". Portanto, o pensamento fronteiriço é o pensamento a partir da resistência, é epistemologicamente dos insubordinados e dos que raciocinam decolonialmente, "habitando e pensando nas fronteiras e nas histórias locais, confrontando-nos aos projetos globais".

O fazer e ser decolonial surge, assim, como uma opção, uma alternativa de pensar e de fazer conhecimentos "outros" que dialogam com a própria modernidade europeia, mas que fazem surgir epistêmeses que foram subalternizadas, silenciadas e inviabilizadas, epistêmeses estas que denunciam e deixam em evidência a geopolítica do conhecimento[10] empregada pela colonialidade. As fronteiras não podem surgir enquanto produtos que estabelecem relações de poder, alimentando ações excludentes e dividindo o mundo em dois grupos, o "eu" e o "outro", nem pode, por meio da colonialidade do saber, afastar toda e qualquer inclusão desse "outro".

Os historiadores agora tentam observar e registar o olhar e o ponto de vista das "pessoas comuns", bem como as diferentes perspectivas que um mesmo evento provoca. Assim, entram nesse contexto a história e as narrativas de grupos étnicos que foram colonizados e habitualmente subordinados ao longo da história. A diversidade cultural dos grupos étnico-raciais torna-se, assim, mais visível. Contudo, isso não a impede de deparar-se com a inflexível tentativa de homogeneização cultural e com o persistente foco na perspectiva eurocêntrica da história, típica dos processos instituídos e intensificados a partir do colonialismo.

Diante do exposto, torna-se pertinente analisar os processos educacionais da educação escolar quilombola por meio dos conceitos de decolonialidade, pensamento-outro e pensamento crítico de fronteira. Contudo, para melhor refletir sobre as relações estabelecidas em uma escola quilombola que atende, também, estudantes não quilombolas, precisamos refletir sobre o método da Interculturalidade, como bem fez Catherine Walsh (2019) em seu texto Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial.

A interculturalidade vai além das ideias sobre inter-relações e reciprocidade entre os diferentes, ela pauta-se na construção de um paradigma outro alcançado por meio de uma práxis política e espelha um pensamento que não se baseia na hegemonia geopolítica do conhecimento. Para isso, torna-se necessário que os sujeitos se transformem em agentes ativos, pois a interculturalidade não se limita ao discurso, ela é ação e busca ultrapassar os termos e a

[10] A Geopolítica do conhecimento está ligada a ideia de Colonialidade do saber, isto é, o poder, o saber e a cultura estabeleciam-se a partir da lógica do pensamento localizado na Europa. Todo o conhecimento e os paradigmas da modernidade europeia tornavam-se verdades universais que subalternizava o conhecimento "outro" (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.21).

lógica do que é hegemônico. Isto é, significa a edificação de um novo ambiente epistemológico que busca a mudança das ordenações sócio-históricas vigentes, não se limitando apenas ao reconhecimento, mas sim à transformação.

Walsh (2019, p. 20-21) chama atenção ao fato de que há uma confusão entre a interculturalidade e o multiculturalismo, sendo, muitas vezes, usados como sinônimos. Segundo a autora, o termo multiculturalismo apresenta a perspectiva da geopolítica do conhecimento que silencia as histórias locais, além de carregar o sentido de universalidade. E todas essas particularidades surgem nas diversas áreas que compõem os espaços educacionais: nos materiais, nas formações e nos currículos.

O ato de colocar o conhecimento da história local menos significativo, a prática de tratar a interculturalidade de maneira folclórica e a superficialidade dada à história e à cultura do povo negro só fortalecem os processos hegemônicos da colonialidade que racializa, estereotipa e segrega os sujeitos. Como fugir da superficialidade do discurso da tolerância típico do paradigma da multiculturalidade que apenas reflete e nutre as desigualdades sociais? Indo além das categorias firmadas pelas concepções eurocêntricas através do conhecimento crítico fronteiriço e reformulando o conhecimento através do constante diálogo com os demais conhecimentos.

Ademais, tendo compreensão de que as relações de poder não desaparecem e sabendo que ainda lidamos com ações e pedagogias que ainda refletem as ideias da modernidade/colonialidade, precisamos trabalhar na perspectiva da reconstrução e transformação para tornar possível outras formas de pensar. Precisamos reconhecer os conflitos e as problemáticas, questionar e confrontar as relações de poder, para, através da interculturalidade crítica e as ações decoloniais, transformar a realidade que desafia a construção de novos espaços epistemológicos. Toda essa insurgência, necessária à transformação e à reformulação, não pode ser apenas uma delação, mas também deve ter caráter de proposição, de mudança.

Como assevera Walsh (2019, p. 30), todas essas apreciações e concepções "não implicam simplesmente se colocar o conhecimento em diálogo, mas em se adotar um posicionamento crítico sobre esses conhecimentos em face dos objetivos do projeto de transformação". Portanto, a estrutura e a organização de uma escola quilombola precisam conduzir-se pela lógica do conhecimento dos sujeitos quilombolas, com um currículo que dialogue criticamente com os demais saberes e que empregue uma pedagogia da decolonialidade.

1.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO DA PARAÍBA E MUNÍCIPIO DE JOÃO PESSOA.

O estudo sobre as questões étnico-raciais e as relações que envolvem a educação, a diversidade e o direito se configuram, no momento, como espaços singulares para a reflexão dos padrões e das estruturas que regem o campo educacional brasileiro. Diversas referências legais surgiram e se configuraram como resultados de uma vivência de enfrentamentos dos movimentos sociais[11] em busca de uma educação que garanta o respeito aos direitos do povo negro e quilombola.

Procuramos realizar neste tópico algumas considerações sobre regulamentos e diretrizes que impulsionaram a formulação e aplicabilidade das orientações e normas estaduais (Paraíba) e municipais (João Pessoa) sobre a educação para as relações étnico-raciais e para a educação escolar quilombola. Nesse sentido, utilizaremos como base para essa reflexão o Plano Municipal de Educação de João Pessoa – PME (2015-2025), as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba – DOFEREE (2020) e o Documento-Base do Plano Estadual de Educação - DBPEE (2015-2024).

Começamos por citar, assim, a grandeza da educação, que foi identificada como uma ferramenta basilar à implementação das concepções e metas que envolviam a valorização e o respeito à diversidade e aos direitos humanos, sendo reconhecida, de tal forma, na Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948), que impulsionou o surgimento de outros importantes institutos[12]. Nesse sentido, a partir de tais ideias passou-se a buscar legitimar uma educação que desconstruísse valores e organismos sociais pautados na discriminação, no preconceito e em todo e qualquer reflexo negativo que permeia o processo educacional. No Brasil, isso só vai acontecer após o período militar (1964-1985) com a democratização política e o surgimento da Constituição Federal de 1988.

O Estado brasileiro diante disso mobilizou-se a fim de aprovar os tratados internacionais que vinham se destacando na formação de políticas para a diversidade e para os grupos invisibilizados. Assim, Constituição Federal, instituída em 1988 (CF/88), atualiza-se em

---

[11] Entendemos tais movimentos como práticas coletivas de natureza social, política e cultural que possibilitam a população sistematizar e externar suas demandas e reinvindicações. Ou seja, os movimentos sociais analisam as vivências sociais que os cercam e edificam propostas de intervenção nessa realidade (GOHN, 2011).

[12] Inúmeros institutos foram importantes ao desenvolvimento de metodologias educacionais proativas na luta contra o racismo e a discriminação, a fim de erradicar todas as formas de intolerância, entre eles: a *Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino* (1960), a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1965), *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* (1990), a *Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas* (1992) e a *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa de Intolerância* (2001).

relação às questões que envolviam os direitos territoriais e étnico-raciais. Nesse contexto, crescia o número de movimentos sociais e as comunidades quilombolas surgiam com seus novos sujeitos de direitos. A Lei Maior passa a dispor sobre a necessidade e o dever do Estado em preservar as culturas e as manifestações afro-brasileiras das populações tradicionais, devendo se manter valorizadas e protegidas sua história, suas tradições, sua identidade e sua diversidade.

Assim, pontuamos aqui um dos direitos fundamentais garantido pela CF/88, previsto em seu artigo 6º como um direito social: o direito à educação. Observamos, do mesmo modo, os seus artigos 3º, 215º e 242º. Inicialmente, em seu artigo 3º, a CF/88 apresenta os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, tendo por base as ideias de liberdade, justiça, solidariedade, redução das desigualdades sociais e da pobreza e a promoção do bem de todos, através da formação de uma sociedade que não partilhe os preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Através dos dispositivos constitucionais, 215º e 242º, o Estado brasileiro deixou claro o reconhecimento e a importância da diversidade cultural e da pluralidade étnica, passando a declarar o valor e a importância dessa heterogeneidade étnico-cultural nos sistemas educacionais. (BRASIL, 1988).

Precisamos destacar o surgimento, na CF/88, do artigo 68 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias[13]- ADCT que "aos remanescentes dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". As mobilizações pela obtenção das terras ocupadas, bem como esse novo dispositivo legal foi o resultado de um histórico processo de lutas das comunidades negras pela construção e fortalecimento de sua identidade. (FLORES, 2011, p.21). Esse importante dispositivo surge, portanto, para assegurar aos remanescentes o maior elo para o fortalecimento da identidade quilombola: o território.

Contudo, ressaltamos as ponderações de Malighett (2013) que ao analisar o artigo 68 do ADCT.

> Os direitos da população afrodescendente, por exemplo, não foram considerados direitos originários e inalienáveis e obrigação permanente do Estado brasileiro, como tal fazendo parte dos direitos fundamentais em modo análogo aos direitos dos povos indígenas. Pelo contrário o artigo 68 conferia, sim, um direito, mas que nunca foi regulamentado e disciplinado por a legislação ordinária. A Constituição não estabelecia a quem e de que modo, na organização política do Estado, caberia identificar as "comunidades remanescentes dos quilombos" (MALIGHETT, 2013, p. 254).

[13] Os Atos de Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT – são normas constitucionais que auxiliam na transição entre o antigo ordenamento jurídico e o novo.

Assim, o modo como o artigo 68 do ADCT foi formulado e estruturado, de acordo com Malighett (2013, p. 254), mantém, na verdade, uma política de "inclusão excludente", demonstrando "a vontade da Assembleia Constituinte de limitar a abrangência da dívida com o passado escravagista, premiando poucas comunidades, dificilmente identificáveis". O autor critica a referida norma por ela não apresentar a forma e as especificações sobre quais os organismos estatais deveriam regulamentar o procedimento de identificação das comunidades quilombolas, devendo isso ser logo disciplinado por uma legislação específica[14]. Esse ato de "incluir excluindo" significava, então, apenas uma manobra para a não efetivação do direito desses grupos ao seu território. O artigo 68 da ADCT surgia, assim, levantando um conjunto de incertezas, sem uma real aplicabilidade, pautando-se em estruturas que mantinham as "práticas de marginalização" na medida em que dificultava os processos de titulação. Foi instituída, desta forma, uma categorização que deixou nítida a política de "incluir excluindo".

Assim, ao longo do tempo, com as intensas mobilizações e denúncias sobre o forte racismo e discriminação presente na sociedade brasileira, os movimentos sociais, como o Movimento Negro Unificado[15], passaram a denunciar o abandono do poder público frente a essa realidade que, cada vez mais, colocava os afrodescendentes à margem da sociedade e longe de seus direitos como cidadãos.

Dagnino (1994, p. 104), ao abordar o conceito de autoritarismo social, nos alerta que vivemos em uma sociedade extremamente desigual que se pauta em parâmetros de classe, raça e gênero e em um "sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos lugares na sociedade", gerando assim uma "cultura autoritária de exclusão". Contudo, novos sujeitos sociais, ativos e conscientes, se recusam a permanecer na mesma situação e buscam o "direito de ter direitos". Para além das conquistas legais definidas, buscam incluir os novos direitos resultantes de suas lutas específicas. Tais ações configuram-se, assim, como "uma estratégia dos não cidadãos, dos excluídos, uma cidadania 'de baixo para cima'".

De tal forma que, ao pensarmos nessa perspectiva levantada por Dagnino (1994), compreendemos melhor a força dos movimentos dos "novos sujeitos" que ressignificam aquilo que foi imposto "de cima para baixo" em busca de uma cidadania "de baixo para cima". Nesse

[14] Delongou-se quinze anos para que fosse instituído 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.

[15] Uma das entidades do movimento negro surgidas no Brasil na década de 1970, o MNU surge, em 1978, com objetivo de lutar contra o racismo em âmbito nacional (COSTA, 2017, p.30).

sentido, compreendemos os movimentos sociais, dentre eles o negro e o quilombola, na perspectiva de uma insurgência dos "de baixo para cima".

Em se tratando da articulação do movimento quilombola, nasce a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – CONAQ (1996) com o objetivo de mobilizar as comunidades nos vários Estados da Federação.

> É neste contexto que a questão quilombola ganha peso no cenário nacional. O reconhecimento legal de direitos específicos, no que diz respeito ao título de reconhecimento de domínio para as comunidades quilombolas, ensejou uma nova demanda, gerando proposições legislativas em âmbito federal e estadual, promovendo a edição de portarias e normas de procedimentos administrativos consoante à formulação de uma política para a garantia dos direitos das comunidades quilombolas (CONAQ, 2020).

Nesse sentido, o surgimento dos atos normativos e das políticas para comunidades quilombola representava o produto das reivindicações e lutas desses movimentos que nasciam e se mantinham dedicados ao processo de afirmação da identidade negra e do movimento quilombola. Sendo assim, a CONAQ desempenha, desde sua origem, um fundamental papel nesse processo. Já, na perspectiva regional, o Movimento Negro Paraibano foi articulado, na década de 1970, através das ações que envolviam círculos de seguimentos como os dos profissionais liberais, artistas, professores/as e sindicalistas. No âmbito do estado da Paraíba, em 1979, foi fundado na cidade de João Pessoa o Movimento Negro de João Pessoa – MNJP, que após defrontar-se com impasses, em 1990, foi rescindido. Entretanto, em 1997, foi criado o Movimento Negro da Paraíba – MNPB, na cidade de João Pessoa. (COSTA, 2017).

Na perspectiva do sistema educacional brasileiro, que se constitui por diversas leis, encontramos a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que em seu art. 22, institui que a "educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (BRASIL, 2020). Entretanto, quando refletimos sobre a formação cidadã dos estudantes das comunidades tradicionais e, particularmente, quando pensamos a educação nas escolas de territórios quilombolas, alguns documentos e normas, que serão vistos a seguir, irão ganhar relevância.

A LDB, em seu art. 26, institui a Base Nacional Comum e trata as diversidades na educação como um complemento, "uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela", confiando ao ensino de história a tarefa de abordar as distintas culturas e matrizes no processo de constituição da

sociedade brasileira. Assim, em seu art. 26 §4, ao asseverar que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia", a LDB, em 1996, passa a valorizar a diversidade e a destacar o quanto o ensino de história configura-se como essencial a esse processo.

Igualmente, ano de 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, essa pluralidade cultural surge como tema transversal[16]. Contudo, precisamos ressaltar que tais dispositivos ainda figuravam de modo insuficiente para suprir as demandas e necessidades das comunidades tradicionais que ainda permaneciam silenciadas por um sistema educacional excludente. Os PCNs elegeram, assim, temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) para serem trabalhados, também, como complementos de uma base comum.

Contudo, acreditamos que o desejo de que a educação não se apresente como uma ferramenta de exclusão social, como pontuado, não condiz com o formato vago que a pluralidade cultural foi abordada, enquanto uma ferramenta transversal que pouco contribui com a reflexão crítica da realidade e que pouco faz ecoar a voz e a situação que muitos grupos tradicionais vivem no país. O perigo encontra-se no fato dessa pluralidade surgir com um caráter de tolerância, aceitação e adaptação, e não como um processo reflexivo que tenha o poder transformador de estruturas sociais que oprimem determinados grupos e culturas. Troquez (2018) alerta sobre a superficialidade dos entendimentos sobre a problemática das desigualdades sociais e das relações étnico-culturais que poderiam se instaladas nos currículos escolares, sendo isso um fator preocupante diante do cenário de luta pela implementação de uma educação que respeite os direitos os grupos invisibilizados, abrangendo-se os direitos das comunidades tradicionais quilombolas.

No Estado da Paraíba, surgia, na perspectiva dos direitos quilombolas, a Lei n.º 7.502, de 11 de dezembro de 2003, que instituiu o Programa de Resgate Histórico e Valorização das Comunidades Remanescentes de Quilombos na Paraíba (2003) que, de acordo com seu artigo 1º, tem por objetivo desenvolver as seguintes ações: identificar e demarcar os territórios ancestrais e as terras remanescentes de quilombos no Estado da Paraíba; viabilizar a classificação e legalização dessas áreas; promover o levantamento histórico e cultural dessas

[16] As problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Quanto às questões sociais relevantes, reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais, sobre: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Além das adaptações dos temas apresentados, os PCNs destacam a importância de que sejam eleitos temas locais para integrar o componente dos Temas Transversais (BRASIL, 1997, p. 41-46).

comunidades; identificar projetos culturais para enquadramento nas leis de incentivo à cultura. A instituição da referida lei é o reflexo da eclosão das reivindicações quilombolas no estado da Paraíba e deve ser compreendido dentro da perspectiva da manifestação de novas identidades que não mais aceitavam a imposição dos excludentes silenciamentos.

Quando nos voltamos a observar o cenário nacional, encontramos, após anos de luta de agentes sociais das variadas áreas (estudiosos, acadêmicos, pesquisadores, professores/as, dentre outros) e do Movimento Negro, em 2003[17], a promulgação da Lei 10.639 que tinha por objetivo de quebrar as representações negativas a respeito da comunidade negra na medida em que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas da educação básica. Contudo, devemos ressaltar que, neste momento, em tal dispositivo, não há qualquer direcionamento sobre educação para comunidades quilombolas.

Apesar disso, as políticas educacionais brasileiras a partir da Lei nº 10.639/2003 passam, segundo Coelho (2015, p. 284), a "inverter o percurso usualmente trilhado", ao alterar as narrativas que eram exaltadas e a consciência histórica dos sujeitos. O saber escolar, a partir daí, precisou ser modificado para atender a legislação vigente que nascia devido à mobilização dos movimentos sociais. De tal modo que, a partir do momento em que novas temáticas foram introduzidas, elas ressaltaram outras narrativas, passando a intervir na construção da memória coletiva e a modificar as formas como a construção histórica estava sendo edificada nos ambientes escolares.

Todo esse panorama desencadeou reações governamentais, como o Programa Brasil Quilombola[18] (PBQ), instituído em 2007[19]. Tal programa foi resultado das atuações dos sujeitos sociais que pediam o implemento do Programa de Superação do Racismo e Desigualdade

[17] Foram instituídos nesse mesmo ano importantes decretos federais, entre eles: Decreto nº 4.885, de 20 de novembro de 2003, que dispõe sobre a composição, estruturação, competências e funcionamento do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial - CNPIR; Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR; e 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.º. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

[18] Instituído pelo Decreto n.º 6.261, de 20 de novembro de 2007, que dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola. No Estado da Paraíba, em observância as diretrizes concernentes a uma gestão descentralizada e democrática para implementação do Programa Brasil Quilombola, foi estabelecido o Decreto n.º 33.370, de 09 de outubro de 2012, que instituiu o *Grupo Intersetorial do Programa Brasil Quilombola na Paraíba* para atuar como fórum facilitador e propositor das políticas e ações de Governo destinadas às Comunidades Remanescentes Quilombolas.

[19] Importante se faz destacar, ao nível internacional, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 27 de junho de 1989, que garantia às populações étnicas o direito a uma educação apropriada às suas particularidades, sendo, tal convenção, ratificada e promulgada pelo Brasil através do Decreto 5.051, de 2004.

Racial[20] e, também, das propostas de políticas públicas admitidas na Conferência de Durban. Assim, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- Seppir (2013)[21] , por meio da Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais, desenvolveu um complexo de ações descentralizadas entre as instituições governamentais nas esferas federal, estadual, municipal e nas organizações da sociedade civil com o objetivo suprir as demandas reivindicadas pelos grupos sociais que buscavam o acesso aos direitos e à qualidade de vida para as Comunidades Remanescentes de Quilombos.

Nessa perspectiva, continuam surgindo, no campo educacional brasileiro, normas e dispositivos jurídicos que se unem à luta por uma educação inclusiva e transformadora da realidade social do país. Com o intuito de reconhecer e valorizar a identidade, a cultura e a história dos africanos e afro-brasileiros, e com a intenção de favorecer a construção de uma educação que respeite o direito humano à diversidade, surgem, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* – DCNERER. (CUNHA, 2017, p. 75-76).

> Art. 2° § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004).

Ao longo das DCNERER (BRASIL, 2004) encontramos por cinco vezes a referência ao termo "quilombo", através dos quais ocorre a abordam sobre as seguintes necessidades: a de se abranger a história dos quilombos e dos remanescentes de quilombos no ensino de história afro-brasileira, bem como a história não contada das comunidades e territórios negros urbanos e rurais; a de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais sobre os quilombos; e sobre a oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos. Todavia, devemos esclarecer que não há o aprofundamento das necessidades e particularidades da educação escolar quilombola, sendo superficial, pois, a abordagem quando se referiam a essas comunidades quilombolas. Contudo, compreendemos a importância que o surgimento de tais diretrizes tem para os processos de lutas em torno do fim das discriminações e da desigualdade

[20] Resultado da Marcha Zumbi dos Palmares (1995), configurou-se como uma proposta de ação entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso; resultando, também, na elaboração do *Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra* (GTI).

[21] No ano de 2013, por meio da Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003, foi criada a *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial* (Seppir), a qual pretende, entre os seus objetivos: "Acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial".

social e racial no país, visto que se configuram como orientações para execução de uma Educação que tem por meta "promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica".

Na Paraíba, diante das mobilizações que estavam ocorrendo, em 2004, foi criada a Coordenação Estadual de Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba – CECNEQ[22], a qual surgia como mais um coletivo que buscava sistematizar ações e atuar nas agendas que pleiteavam os direitos sociais dos grupos quilombolas paraibanos. Tal coordenação teve o apoio do Movimento Negro Paraibano, da Mobilização Quilombola, e da ONG AACADE (Associação de Apoio aos Assentados e Comunidades Afrodescendentes) que, segundo Costa (2017, p. 39), configurava-se como uma "entidade responsável pelo início do acompanhamento direto às populações quilombolas paraibanas, trabalhando principalmente no processo de identificação, sensibilização e empoderamento", tendo como objetivo maior a luta por direitos e pela posse da terra.

Como bem asseverou Costa (2017, p. 36), a "mobilização quilombola na Paraíba é uma construção histórica, fruto da articulação de homens e mulheres negras na luta por equidade de direitos e pela posse territorial". Tais organizações[23] negras e quilombolas trazem à tona a conscientização da participação desses sujeitos na luta por direitos e por um mundo mais justo e igualitário.

Quando pensamos nas políticas desenvolvidas durante esse período no âmbito municipal, encontramos, na cidade de João Pessoa-PB, a Assessoria de Políticas Públicas para a Diversidade Humana, criada em 2005 por meio de três Secretarias (Secretaria de Desenvolvimento Social; Secretaria da Educação, Cultura e Esportes – SEDEC; Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres – CPPM) a fim de potencializar as ações no âmbito das relações étnico-raciais. Dentro dessa perspectiva, no mesmo ano, o Fórum de Educadores/ras Negros/as e não Negros/as da Paraíba – FOREDUNE pleiteou ao Conselho Municipal de Educação (CME) pró-atividade em relação às demandas para a discussão e aplicação de normas que viessem a colocar em pauta tais questões. Diante disso, o CME estabeleceu iniciativas para realizar debates sobre a Lei 10.639/03.

---

[22] Formada a partir do *I Encontro das Comunidades Negras e Quilombolas da Paraíba*, ocorrido na cidade de João Pessoa – PB, em outubro de 2004.

[23] Como destacadas por Costa (2017, p. 38), através da seguinte relação: a Pastoral do Negro/APN, o Grupo de Mulheres Negras (Hoje chamada ONG Bamidelê), o Instituto de Referência Étnica/IRÊ, a Federação Independente dos Cultos Afro-brasileiros/FICAB, a Federação Cultural de Umbanda, Candomblé e Jurema/FCPUMCANJU, o Movimento de Ação Negra/MOVANE, da Associação Recreativa Escola de Samba Malandros do Morro/ARESM-MO, Grupos de Hip Hop, o Movimento Negro do Valentina Figueiredo/MNVF e o Fórum de Educadores (as) negros (as) e não negros (as) da Paraíba/FOREDUNE/PB.

> As discussões no campo das questões etnicorraciais, no município de João Pessoa, no âmbito das políticas públicas, ganharam destaque com a criação de um grupo de trabalho no ano de 2006, formado por representantes da Secretaria de Educação do Município (SEDEC), da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), da Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres (CPPM), e de representantes da sociedade civil organizada como o Movimento Negro, as organizações de mulheres negras, os agentes da Pastoral Negro, para discussão e elaboração de uma política que considerasse a especificidade local, na perspectiva de ampliar o que preconizava a Lei 10.639/2003. Dentre as contribuições advindas desse grupo de trabalho, a elaboração da minuta que culminou com a resolução 002/2007 tornou-se um marco ao implementar a educação sobre as relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana, no sistema municipal de ensino. (ANDRADE; FREITAS; BARBOSA, 2014, p.4).

Toda essa mobilização na elaboração da Resolução 002/2007 (CME/PMJP, 2007), que instituiu a obrigatoriedade da implementação da educação sobre as relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana, no sistema escolar de João Pessoa-PB, foi muito importante para o município. Entretanto, precisamos salientar que, apesar de representrar um importante instrumento para a organização das poltícidas educacionais municipais para as relações étnico-raciais, a referida resolução também não apresenta direcionamentos para a Educação Escolar Quilombola.

Costa (2017, p. 70), ao analisar a aplicabilidade da referida resolução afirma que a Prefeitura Municipal de Educação de João Pessoa – PB não desenvolve trabalhos voltados para as demandas quilombolas de modo preciso, uma vez que, apesar dos avanços na legislação, não existe o desenvolvimento prático. A prefeitura mostrou-se, assim, incipiente em suas ações e em suas propostas diante da modalidade da educação escolar quilombola que deveria ser integrada na unidade escolar que atende aos quilombolas do município de João Pessoa-PB.

Nessa época, no plano estadual paraibano, estava sendo criada a Emenda Constitucional n.º 19, de 09 de maio de 2006, que acrescentou o Capítulo VIII (da proteção dos índios, dos ciganos e dos quilombolas) ao Título VIII da Constituição do Estado da Paraíba, a fim de fazer com que o Estado promova, de acordo com seu artigo 1º "a preservação e o incentivo à autopreservação das comunidades indígenas, ciganas e remanescentes dos quilombos, assegurando-lhes o direito à sua cultura e à organização social". Assim, juntamente com toda a insurgência das normativas que surgiam ao nível nacional, o estado da Paraíba seguia o fluxo que se voltava ao debate e às necessidades de transformação da realidade imposta aos grupos minoritários.

Entretanto, voltamos a ressaltar as significativas mudanças em planos normativos no campo da Educação para as Relações étnico-raciais que surgiram a partir da Lei 10.639/03, que

torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, visto que as mesmas servirão de guia para as transformações ocorridas em nível estadual e municipal. A LDB passa, assim, a vigorar acrescida do art. 26-A. Sendo assim, sete anos após a elaboração da referida lei, era dada, por meio da Lei nº 11.645, de 2008, uma nova redação ao art. 26.

Nessa perspectiva, importante se faz a configuração da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, devemos refletir, como já pontuado, sobre o caráter simplista e estereotipado que pode ser dado à história do povo negro e à ideia de diversidade cultural. Assim, a leitura e o estudo relativo aos grupos quilombolas, por exemplo, não pode se restringir a ideias reducionistas que os congelam no tempo e não expõem as batalhas e conquistas alcançadas pelos quilombolas e remanescentes que até hoje lutam por seus direitos fundamentais e por políticas públicas que sejam efetivas.

Na Paraíba, importantes ações estavam ocorrendo dentro dessa perspectiva das relações étnico-raciais, sendo, assim, elaborada a Lei n.º 8.993, de 15 de dezembro de 2009, no intuito de criar o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial – CEPIS, que tem por objetivo indicar, na esfera estadual, políticas de promoção da igualdade racial, como estabelece seu artigo 1º, com relevância e destaque para a "População Negra, Povos Indígenas e comunidades Tradicionais que compreende os Quilombolas e Ciganos, e as Comunidades de Terreiro, como também outros segmentos étnicos da população brasileira" (PARAÍBA, 2009). Esse conselho estadual insere-se nas ações de prevenção e combate ao racismo, à discriminação e às desigualdades sociais e raciais como forma de reparação histórica e justiça social ao povo negro e demais grupos discriminados.

Significativo se faz, também, ponderarmos sobre a elaboração, ao nível nacional, do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, aprovado pelo Decreto n.º 6.872, de 4 de junho de 2009, pois trata das principais questões que envolvem o ensino para os grupos invisibilizados e comunidades tradicionais, configurando-se como uma importante ação nesse campo.

Um ano depois, a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, disciplinou o Estatuto da Igualdade Racial, buscando assegurar à população negra, segundo seu artigo 1º, "a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica". Encontramos ao longo de tal norma oito referências ao termo "quilombo", apresentando as seguintes questões: os quilombos como beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde; os incentivos às pesquisas e aos programas de estudo voltados para temas referentes às relações

étnicas e à preservação de seus costumes e tradições; a questão referente à preservação dos documentos e dos sítios possuidores de reminiscências históricas dos antigos quilombos; o reconhecimento da propriedade definitiva da terra; o respeito às tradições e à proteção ambiental das comunidades; e a diferenciação no tratamento por partes dos órgãos competentes aos remanescentes quilombolas diante das questões que envolvem sua política agrícola. (BRASIL, 2010). Quando expostos os pontos referentes à educação, eles voltam-se à ideia das relações étnico-raciais, não sendo especificada, nesse estatuto, a modalidade de educação escolar quilombola.

Não obstante, percebemos que, até aqui, o campo do ensino para comunidades tradicionais quilombolas, isto é, as especificidades da educação escolar quilombola não tinham sido nem ao menos apontadas. Isso só vai acontecer apenas em 2010, com a Resolução nº4 de 13 de julho, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*- DCN, as quais, apesar de não serem as diretrizes exclusivas para a modalidade, fazem uma referência específica à Educação Escolar Quilombola enquanto uma modalidade a ser contemplada.

> 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 com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010).

Percebe-se, então, que o documento das DCNs (2010), em seu artigo 41, estabelece que a Educação Escolar Quilombola se configura por meio da reunião de diversos fatores, os quais envolvem o território, o currículo e a formação dos docentes, estando todos eles ligados ao reconhecimento e valorização da diversidade cultural das comunidades tradicionais. Não há a especificação do que vem a ser realmente essa modalidade, destacando-se o fato que no presente artigo expõe-se que a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em terras quilombola, excluindo-se, desse modo, o contingente de unidades que não estão em terras quilombolas, mas que atendem estudantes dessas comunidades tradicionais.

O entendimento de que a Educação Escolar Quilombola é compreendida pelas escolas quilombolas (localizada em território quilombola), bem como pelas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas, será apresentado, dois anos depois, no artigo 9º

das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Quilombola que serão instituídas pelo CNE através da Resolução do nº 8, de 20 de novembro de 2012.

Quando passamos, entretanto, nessa perspectiva, a analisar as DCNs (2010), encontramos, como destacado acima, a primeira referência à Educação Escolar Quilombola como uma modalidade do Ensino Básico. Contudo, apesar de incluir a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade e pontuar a necessidade de uma "pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade", as DCNs não especificam ou expõem uma sugestão de proposta curricular diferenciada, limitando-se a citar superficialmente o discurso da "diversidade cultural" que pode ser entendido e aplicado de forma a aumentar as desigualdades sociais e educacionais já existentes.

Devemos destacar que a construção de tais dispositivos representa uma importante vitória para essas comunidades, mas a real aplicação das diretrizes e a transformação do ambiente escolar envolve uma série de fatores que perpassa por uma gestão democrática, por políticas públicas efetivas, pela formação docente e pela valorização da educação como um todo. Os/as estudantes quilombolas, quando inseridos nesse universo de escolas que não recebem o suporte necessário que deveriam ter do poder público, com um sistema educacional pautado em uma base comum que, na maioria das vezes, nunca é questionada, e com uma transversalidade quase "folclórica" dos eixos temáticos que são integrados às disciplinas tradicionais, passam despercebidos e são silenciados em suas práticas, sua cultura e sua história. De tal modo, apesar dos importantes avanços,

> o discurso pedagógico oficial para a gestão das diferenças ou diversidades é frágil no sentido da ausência da prescrição de práticas pedagógico-curriculares que garantam a inclusão ativa dos indivíduos ou grupos que correspondem às diferentes vozes, histórias e dinâmicas socioculturais especificas e que compõem a "diversidade cultural brasileira (TROQUEZ, 2018, p. 57-58).

Essa omissão de práticas curriculares inclusivas gera a lacuna da presença ativa dos estudantes quilombolas como sujeitos da história. As representações desses grupos terminam sendo estereotipadas e apagadas, sendo adaptadas por discursos minimalistas e preconceituosos. As diferenças estruturam-se, assim, de forma irregular e generalizada. Nesse contexto, o papel desempenhado pela escola e pelo educador é de fundamental importância. É preciso agir diante dessa reflexão; agir eticamente e pautado na ideia da transformação ao desconstruir e descolonizar as ideias e concepções que engessam e diminuem o conhecimento outro. Nesse contexto, faz-se importante a elaboração de Diretrizes curriculares específicas para

a educação quilombola; diretrizes estas que guiem esses/as profissionais nessa caminhada em direção a uma educação transformadora e transgressora da realidade.

Significativo se faz, então, apontar que a Resolução nº 7, de 20 de novembro de 2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu art.39 § 2º, instituiu que "o detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas" (BRASIL, 2010). Assim, apreciando as leis, decretos e resoluções que envolvem o sistema educacional, considerando importantes declarações e convenções internacionais, atendendo às múltiplas manifestações que estavam sendo desenvolvidas e fortalecidas no seio da sociedade, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e guiando-se pelas deliberações da Conferência Nacional da Educação (CONAE, 2010), o Conselho Nacional da Educação – CNE institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ.

No entanto, foi apenas em 2012 que o CNE estabelece as DCNEEQ, impulsionado pelos documentos elaborados a partir das demandas levantadas pelos movimentos sociais. Os referidos documentos foram importantes, assim, para a elaboração da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define tais Diretrizes. Em seu art. 1º, V, a citada resolução preceitua que a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica[24] "deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade". (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, o ambiente escolar voltado à educação escolar quilombola surge como o espaço que deve cotidianamente refletir sobre as liberdades fundamentais, o respeito às diferenças para que, dessa forma, possa prevenir a violência ou quaisquer ações que impeçam ou dificultem a formação de uma cultura de respeito à dignidade de todos. Esse ambiente deve, assim, a partir da história local, propiciar a valorização e o fortalecimento da identidade quilombola.

Portanto, foram instituídas orientações para que se aplicassem nos sistemas de ensino projetos político-pedagógicos adequados às especificidades da realidade e da história das comunidades quilombolas do país. Essa não abordagem e esse silenciamento sobre a existência e as necessidades dos estudantes quilombolas durante todo esse período só pioraram ainda mais o acesso desses grupos a uma educação de qualidade e adaptada à sua realidade. Importante se

[24] Será apresentado no segundo capítulo da presente dissertação a reflexão e análise sobre tais diretrizes, bem como a representatividade e o significado da Educação Escolar Quilombola inseridas no contexto da unidade escolar estudada.

faz a percepção que tais Diretrizes são valiosas e representam uma grande conquista. Porém, necessitam de estratégias para sua aplicação, visto que os ambientes escolares das comunidades tradicionais apresentam particularidades em relação aos seus valores e necessidades (CORDEIRO, 2017, p. 207). A aplicabilidade de tais diretrizes e normas voltadas para a educação escolar quilombola vai depender da dinâmica social existente na comunidade.

O processo de aplicação real dessas Diretrizes é complexo e, como bem asseverou Soares (2012) e Cordeiro (2017), envolve várias demandas e problemáticas que são próprias da dinâmica social e que estão presentes nos embates políticos e no cotidiano das comunidades. É uma rede transpassada de particularidades que é inerente a todo o processo de luta pela afirmação e valorização da identidade negra.

Entretanto, tal conjuntura possibilitou, vale destacar, a criação do Guia de Políticas Públicas para as Comunidades Quilombolas (2013). Uma das linhas de ação que o integra, dentro do título Direitos e Cidadania, envolve a educação escolar quilombola. Assim, encontramos como metas de políticas para as comunidades: a construção de escola quilombola, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Procampo-Saberes da Terra, Educação Quilombola, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, quando passamos a analisar, ao nível da prefeitura municipal de João Pessoa-PB, como estavam sendo desenvolvidas, nesse período, as demandas que viabilizassem políticas de ações e pautas educacionais voltadas às relações étnico-raciais e à diversidade, encontramos a Lei nº 12.400, de 5 de julho de 2012, que cria a *Coordenadoria Municipal de Promoção à Cidadania LGBT e da Igualdade Racial*.

> Art. 1º Fica criada, na Estrutura Administrativa da Prefeitura do Município de João Pessoa, vinculada ao Gabinete do Prefeito, a Coordenadoria Municipal de Promoção da Cidadania LGBT e da Igualdade Racial, cujo objetivo é contribuir para o fomento de políticas públicas voltadas para os seguimentos especificados.
> Parágrafo Único - A Coordenadoria Municipal de Promoção da Cidadania LGBT e da Igualdade Racial será norteada pelos princípios da dignidade da pessoa humana, da cidadania, da igualdade, da valorização e respeito à diversidade, da equidade, da universalidade das políticas públicas e da justiça social (PMJP, 2012).

Por conseguinte, essa coordenadoria foi criada com o objetivo de contribuir para o fomento de políticas públicas voltadas aos grupos LGBTs[25], negros e das comunidades

[25] Sigla referente ao movimento de Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Tal movimento dedica-se a sensibilizar a população para as formas de discriminação por orientação sexual, apontando, nesse sentido, a importância de da inclusão no currículo escolar da diversidade de orientação sexual, como forma de superação do preconceito e de enfrentamento da homofobia (CARRARA, 2009, p. 79).

tradicionais, através da implementação de planos e ações afirmativas de reparação e combate às desigualdades sociais e raciais que se mantiveram por muito tempo como o reflexo do processo histórico de exclusão e discriminação.

Nesse sentido, através do Decreto n.º 34.542, de 22 de novembro de 2013, e ponderando a importância do desenvolvimento das políticas de promoção, igualdade, oportunidades e tratamento e para o combate das desigualdades sociais, foi instituído, no âmbito do Estado da Paraíba, o Comitê de Ações Integradas da Agenda Social Quilombola. Em seguida, foi criada a Lei nº 10.320, de 03 de junho de 2014, que dispõe sobre a expedição de títulos de propriedade de terra aos remanescentes de Comunidades Quilombolas no território do Estado da Paraíba.

Após um ano, foi instituída, no município de João Pessoa/PB, a Lei nº 13.048, de 17 de julho de 2015, que cria o Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial –COMPIR.

> Art. 1º Fica criado e instituído o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial - COMPIR, órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e fiscalizador integrante da estrutura básica da Coordenadoria Municipal de Promoção à Cidadania LGBT e Igualdade Racial, criada pela Lei Municipal nº 12.400, de 05 de julho de 2012, com o objetivo de combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial, reduzir as desigualdades raciais, inclusive no aspecto econômico e financeiro, social, político e cultural, ampliar o processo de controle social, garantir a efetivação de políticas públicas de promoção de igualdade racial à população negra, povos e comunidades tradicionais e outras etnias a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica, da população pessoense, garantindo ações concretas de reparação e justiça social a População Negra, Povos e Comunidades Tradicionais e outras etnias.

O Plano Municipal de Educação de João Pessoa – PME (2015-2025) foi elaborado acatando-se a recomendação do Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que em seu art. 8º diz que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão "elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei".

Esse documento aborda a educação no âmbito municipal, expressando sua política educacional para todos os níveis, bem como as etapas e as modalidades de educação e de ensino. Os principais elementos abordados se referem às ideias da universalização, da qualidade do ensino, da formação e valorização dos profissionais, da democratização da gestão e do financiamento da educação. (PME, 2015, p. 4). Assim, dentre as modalidades apresentadas, expõe questões relacionadas à Educação Quilombola e, especificamente, à Educação Quilombola na Paraíba.

Ao longo do documento, o PME (2015-2025) aborda pontos, como: garantia de transporte de qualidade; materiais didáticos que contemplem a história, cultura dos povos tradicionais; financiamento de ações direcionadas à formação de professores; produção de material didático específico e construção de escolas quilombolas com vistas a garantir educação de qualidade e de garantir o respeito à identidade cultural, a preservação das tradições e a superação de práticas de racismo; definição no currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas do respeito, e da valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades, dentre outros.

> A modalidade educação quilombola organiza principalmente o ensino ministrado nas instituições educacionais considerando, fundamentando-se e alimentando-se: da memória coletiva, das línguas reminiscentes (que se conservam na memória), dos marcos civilizatórios (conjunto de elementos materiais, intelectuais, espirituais e artísticos característicos de uma sociedade), das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país (PME, 2015, p. 78).

De acordo com o respectivo PME (2015-2025), a educação escolar quilombola como categoria envolve os elementos que compõem o patrimônio cultural desses grupos. Tal modalidade deve "considerar as especificidades de ser jovem quilombola, seus desafios, dilemas e complexidades, sendo ofertada, preferencialmente, em territórios quilombolas". (PME, 2015, p. 80). Existe, pois, uma abordagem geral da modalidade escolar quilombola que não apresenta as especificidades do grupo de Paratibe, que representa a única comunidade tradicional quilombola que se localiza no município de João Pessoa.

No mesmo ano, em 2015, foi elaborado, também, pelo governo estadual da Paraíba, o Documento-Base do Plano Estadual de Educação - DBPEE (2015-2024). Ao abordar a educação básica, inclui o quesito "Diversidade e Educação para as Relações Étnico-raciais" e por meio dele insere a Educação Escolar Quilombola, intencionando, com isso, destacar especificamente a questão da diversidade.

> As práticas pedagógicas multiculturais e inclusivas vêm se constituindo num desafio para os profissionais da educação, no sentido de reconhecer a diversidade dos (as) alunos (as) e favorecer uma ambiência de respeito e tolerância, acolhendo as crianças e os adolescentes, contribuindo para garantir o acesso e a permanência deles (as) na escola. (PEE, 2015, p. 82).

De maneira especial, a diversidade é explicitada como forma de apoiar e implantar uma educação humanista. Tal documento afirma ter como meta a implementação da educação para as relações étnico-raciais, assegurando a execução da Lei 10.639/2003 e das DCNERER

em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba. Contudo, apesar de pontuar e versar sobre a educação escolar quilombola, de modo contraditório, não cita em sua meta as DCNEEQ, sendo citada apenas uma vez ao versar sobre o censo escolar e sobre a necessidade de acompanhamento para que tais diretrizes sejam efetivadas.

Como estratégias, acompanha o mesmo padrão exposto no Plano Municipal de Educação de João Pessoa, configurando-se, ambos, quase com a mesma estrutura e o mesmo texto. As estratégias envolvem, do mesmo modo: a promoção de ações para a formação continuada de professores[26]; a colaboração com a União e com os municípios, através de campanhas educativas, bem como a elaboração de materiais didáticos relacionados às diversas etnias; a colaboração da União e dos municípios o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, dentre os demais recursos já citados quando nos referimos ao plano municipal.

Já nas Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba – DOFEREE (2020), as DCNEEQ surgem em dois momentos, quando se esclarece o que vem a ser a educação escolar quilombola, como uma garantia ao direito a uma educação escolar diferenciada e como sendo "promovida por unidades de ensino quilombolas, sejam elas urbanas ou rurais, que devem ser pautadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CEB n° 8/2012", e quando afirma que o Projeto Político Pedagógico da escola deve considerar as orientações das DCNEEQ. De tal modo, as aludidas Diretrizes Operacionais destacam e evidenciam melhor a importância das Diretrizes da Educação Escolar Quilombola.

De modo resumido e direto, as DOFEREE (2020) citam questões que envolvem as práticas pedagógicas, os materiais didáticos, os currículos e os Projetos Político-pedagógicos, com a intenção de assegurar o respeito à identidade cultural e de garantir a salvaguarda das tradições, bem como intencionando possibilitar a superação de práticas de racismo. Assim, de acordo com as DOFEREE (2020, p. 67), as escolas devem "implementar práticas pedagógicas respeitando a diversidade, as especificidades e as potencialidades dessas comunidades, garantindo o respeito à identidade quilombola". Nesse sentido, os/as estudantes quilombolas têm "o direito à apropriação dos conhecimentos tradicionais e suas formas de produção, a fim de contribuir para o reconhecimento, valorização e continuidade de suas práticas".

[26] A partir do ano de 2016, a prefeitura municipal de João Pessoa passou a desenvolver uma formação para os/as professores/as da Escola Municipal Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado que atende aos estudantes do quilombo de Paratibe. Tal ação e unidade escolar será apresentada e analisada no capítulo seguinte do presente trabalho.

Quando passamos a analisar as matrizes curriculares da educação escolar quilombola do Estado da Paraíba, encontramos, na parte diversificada, os seguintes componentes curriculares: nas turmas do 1º ao 5º ano (etno-história; cultura e arte quilombola; alimentação, sustentabilidade e território); nas turmas do 6º ao 9º ano (etno-história; cultura e arte quilombola; alimentação, sustentabilidade e território; práticas em técnicas agrícolas e territórios) e nas turmas do ensino médio (cultura e arte quilombola; práticas em tecnologia social; práticas em técnicas agrícolas e territórios). Já nas turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, os componentes seguem essas mesmas temáticas.

Portanto, diante de tudo o que foi exposto, e com todos os debates ocorridos a partir do surgimento das Diretrizes Curriculares e da Lei 10. 639/03, passamos a refletir como isso se manifesta no espaço escolar e se tais orientações realmente contribuem para a elaboração e aplicação da chamada pedagogia decolonial[27].

A partir da ideia da valorização das diferenças, os sujeitos que trabalham como agentes do processo educacional precisavam abordar a história que, por muito tempo, foi silenciada no currículo de maneira a transgredir as práticas tradicionais que insistem em perdurar nos sistemas de ensino. Não cabem mais ao povo negro as minimalistas representações sobre sua história. Agora, a intenção é apresentar esses sujeitos como os reais protagonistas e construtores da sua história.

Então, tornar o currículo uma seara de resistência é um caminho a seguir. Todo esse processo de ocultação e depreciação da cultura e história de determinados grupos étnicos, como os indígenas e quilombolas, colaborou para a engrenagem de discriminações que majoraram as grandes desigualdades e injustiças sociais e raciais existentes no país. Assim, faz-se necessário transgredir e subverter a lógica desse currículo que tenta apagar ou homogeneizar as culturas de determinados grupos da população brasileira.

Viver em um país onde parte da população se incomoda com o discurso sobre o racismo e sobre as falas que pontuam as desigualdades sociais, mas normalizam e naturalizam a morte de milhares de jovens negros e a existência de processos exploratórios contemporâneos[28]. A memória histórica e coletiva do povo brasileiro é seletiva e não valoriza a história e a trajetória do povo negro. Isso é o resultado de um longo processo que passa pela

[27] Perspectiva desenvolvida por Walsh (2019) através da ideia da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial, que seria uma práxis pautada numa educativa propositiva com a criação de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento.

[28] Como a exploração de trabalhadores sem qualquer garantia de direitos trabalhistas e sob condições desumanas apontadas pelo Ministério Público do Trabalho e alguns especialistas como atividades análogas a “escravidão”.

ideia de "democracia racial" e pelo racismo estrutural[29] que há na sociedade brasileira. Todo o processo de escravização dos sujeitos negros que foram desumanizados e tiveram suas identidades negadas trouxe grandes feridas históricas e sociais ao longo do tempo e foi assimilado por boa parcela da população que passou a normatizar todo esse histórico de exclusão. Por isso, fazem-se tão importantes as leis, os decretos e as ações dos movimentos sociais que visem à mudança dessa realidade, que visem transgredir toda normatização desse processo histórico.

Observou-se que diversos estatutos e normas surgiram em defesa da efetivação dos direitos fundamentais os grupos invisibilizados, de um processo educacional que respeitasse as diversas culturas e que valorizasse e implantasse uma educação pautada nos valores humanistas da igualdade, diversidade, da cultura de paz e da justiça. Muitos institutos nascem, portanto, com intenção de fortalecer a identidade negra e de possibilitar que todas as pessoas saibam e entendam a importância dos grupos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira. Entretanto, os desafios ainda são muitos; tornar os direitos fundamentais efetivos em sua totalidade é o principal deles. Portanto, compreendemos, por meio desse levantamento e análise, a importância dos direitos conquistados através do trabalho e da articulação dos movimentos sociais, bem como das leis, decretos, diretrizes, órgãos públicos e associações que, de uma forma ou de outra, surgiram para fortalecer a luta pelos direitos do povo negro e das comunidades quilombolas.

1.3. ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PRODUÇÕES NO ÂMBITO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA DOS MESTRADOS PROFISSIONAIS

O Ensino de História vem incorporando gradualmente devido às mudanças na legislação, resultado da luta dos movimentos sociais, trabalhos e estudos que se voltam para a história da África e dos afro-brasileiros no Brasil. (SILVA, 2012, p. 32). Nesse cenário, torna-se possível observar o surgimento de importantes pesquisas que vão traçar novas interpretações da história das comunidades negras do país, reconhecendo sua identidade, heterogeneidade, cultura, história e memória.

[29] O racismo é o resultaddo do processo histórico e político, discrimina de modo sistemático determinados grupos, e a efetivação desse processo sistêmico encontra-se no aparelhamento político, econômico e jurídico da sociedade através da desigualdade, sendo uma implicação da própria estrutura social. De tal modo que o racismo é estrutural. (ALMEIDA, 2019, p. 33-34)

Assim, a fim de analisar o interesse sobre o estudo da educação escolar quilombola nos programas de pós-graduação em Ensino de História em nível de mestrados profissionais e compreendendo os desafios para a aplicabilidade da modalidade na atualidade, decidimos identificar e analisar dissertações que versem sobre a referida temática. Sendo assim, foi realizada uma busca na biblioteca virtual do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes[30], na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[31] e no Banco de Dissertações do ProfHistória – Mestrado Profissional em Ensino de História[32].

Como filtro geral de busca, foi utilizado o termo Quilombola(s), delimitando-se pelo tipo Mestrado Profissional, com grande área do conhecimento nas Ciências Humanas e na História e área de concentração e programa no Ensino de História. O recorte temporal escolhido foi entre o ano de 2013 e 2020, período em que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ) foram elaboradas até os dias presentes.

Diante do que foi pesquisado, foram encontradas 11 dissertações, dentre as quais 6 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 1 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e 4 no Banco de Dissertações do ProfHistória. Entretanto, ao observarmos os trabalhos encontrados e ao filtrarmos os que aparecem em ambos os bancos de dados, permaneceu a quantidade de 7 dissertações. Todavia, um desses trabalhos não possui divulgação autorizada[33].

Assim, para uma melhor apresentação, montamos um quadro explicativo com os seguintes dados: ano da publicação, nome do/a autor/a, nome do/a orientador/a, título da dissertação e nome da instituição.

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos sobre educação quilombola em bancos de dados públicos (2013-2020)

ANO	AUTOR/A	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	INSTITUIÇÃO
2016	BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa	Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola.	UFF

[30] Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.
[31] Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>.
[32] Disponível em: < https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese>.
[33] Não conseguimos ter acesso à dissertação *Ensino de História, Memória e Identificação Quilombola na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado - Estância/SE* (2018), da autora Andreia Teixeira dos Santos, por não possuir divulgação autorizada.

2016	CARVALHO, Camila Abreu de	Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História.	UNIRIO
2016	SILVA, Emanuela de Moraes	Ensino de História em debate: a história da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a escola José Caetano dos Santos na comunidade quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato – Piauí.	UFT
2018	QUEIROZ, Jeuedne Eufrazio Araújo de	A aplicabilidade da Lei 10.639/03 no processo de construção identitária numa escola quilombola em São José da Tapera-Alagoas.	UFS
2018	SANTOS, Andreia Teixeira dos	Ensino de História, Memória e Identificação Quilombola na Escola Estadual Quilombola Gilberto Amado - Estância/SE.	UFS
2018	SILVA, Maurício Adelino da	Movimento social quilombola de Santa Rita do Bracuí: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado.	PUC-Rio
2019	MALANGA, Suzane Jardim	Quilombos e quilombagem no ensino de história: estudo sobre a contribuição paradidática de Clóvis Moura.	UNIFESP

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Banco de Teses e Dissertações da CAPES; Banco de Dissertações do ProfHistória.

Ressalvamos, a partir da análise do quadro acima, que as produções dentro dos programas de Mestrados Profissionais na perspectiva do Ensino de História que dão destaque à educação escolar quilombola ainda se apresentam tímidas. Tais pesquisas ganham, entretanto, a importante contribuição das mais variadas áreas das ciências humanas e sociais que, através de seus estudiosos, laçam a todo o momento significativas discussões sobre essa temática.

A pesquisa no ensino de história reflete aquilo que é próprio e básico de toda ciência, pois é inerente a ela o movimento dialético entre teoria e prática. Podemos considerar que a pesquisa sobre a educação escolar quilombola ainda necessita ser mais explorada e que se configura como um "novo campo", partindo do princípio que foi impulsionada a partir das DCNEEQEB, instituídas em novembro de 2012. Assim, o conhecimento para além das simulações e das narrativas hegemônicas ainda precisa ser explorado, visto que a realidade das comunidades quilombolas apresenta-se complexa e cheia de desafio, pois há muito a ser descoberto, debatido e conquistado.

Como bem afirmou Horn e Germinari (2013, p. 93), "sempre existe o que descobrir. O que, por outro lado, justifica a pesquisa como instrumento essencial para novas descobertas, de novos campos de investigação". Assim, pesquisas sobre a educação nas comunidades

tradicionais são importantes e precisam ser valorizadas para um fazer com o "outro" que lança epistemes silenciadas por muito tempo.

Consideramos a pesquisa e o ensino componentes inseparáveis e, sendo assim, a Educação Básica, como fonte de conhecimento e não apenas de transmissão, surge como elemento fundamental no processo que busca o diálogo com a realidade e a transformação desta. Buscam-se, desse modo, novos caminhos para os problemas a serem enfrentados na educação escolar quilombola. As dissertações e pesquisas que se voltam para o estudo dos processos educacionais das escolas que atendem as comunidades tradicionais quilombolas, configuram-se com tais particularidades. Desse modo, previamente, destaco a importância dos trabalhos a serem analisados.

Passa a ser mais pulsante a necessidade de superação da dubiedade entre ensino e pesquisa que por muito tempo marcou os cursos acadêmicos de História. Havia a necessidade de se formar professores pesquisadores através da integração do ensino e da pesquisa. Surgem, assim, segundo Ferreira (2016, p. 36), "esforços de criação de linhas de pesquisa em ensino de História no interior de programas de Pós-graduação acadêmicos de história que visam aproximar as atividades de pesquisa e ensino", ainda que houvesse, como ainda há, oposição de alguns segmentos universitários.

> Mesmo em meio à resistência, em 2012 floresceram as iniciativas pioneiras do Mestrado Profissional em História da Universidade Federal do Rio Grande e o Mestrado Profissional em Ensino de História: Fontes e Linguagens, da Universidade Federal de Caxias do Sul. Mas o investimento maior da Capes ainda estava por vir, com a proposta do mestrado profissional em rede nacional que visa a ampliar o número de docentes da Educação Básica a serem beneficiados, bem como possibilitar intercâmbios entre universidades interessadas em apoiar este tipo de formação continuada de professores (FERREIRA, 2016, p. 40).

A emergência dos mestrados profissionais[34], em especial o ProfHistória, curso presencial com oferta simultânea nacional, criado em 2013, fez aumentar o interesse pelos estudos na perspectiva do ensino. Os trabalhos pontuados no Quadro1 versam justamente sobre isso, a partir do enfoque quilombola, e fazem parte desse programa.

A primeira dissertação citada é a de Ana Carolina Mota da Costa Batista, intitulada Relações étnico-raciais na voz do professor: os debates curriculares no contexto quilombola (2016). Nela, a autora se propõe a analisar o corpo docente da Escola Municipal Pastor

[34] A modalidade do Mestrado Profissional surgiu no Brasil, regulamentado pela Portaria CAPES 80/1998, com a "a necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem preferencialmente um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística" (BRASIL, 1998).

Alcebíades Ferreira de Mendonça, que atende os/as alunos/as pertencentes à comunidade remanescente de quilombo de Sobara, localizada no terceiro distrito do Município de Araruama, situado no interior do estado do Rio de Janeiro.

Ressalta Batista (2016) que o nome da unidade escolar é uma homenagem ao Pastor Alcebíades, da Assembleia de Deus, que iniciou as missões na comunidade. E, atualmente, a maioria dos alunos vem de famílias evangélicas. Isso dificulta, segundo relatos dos agentes educacionais, a aplicação de ações e atividades de alguns projetos desenvolvidos na unidade escolar sobre as tradições e culturas étnico-raciais e quilombolas. E tal resistência para a introdução de ações de valorização da ancestralidade africana na escola representa uma forte adversidade a ser vencida.

Batista (2016) se propõe, em sua análise, a incorporar os debates curriculares à questão das relações étnico-raciais, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, diagnosticando como essa temática apresenta-se no currículo escolar e como os conteúdos alusivos à história da população negra têm procurado romper com os valores culturais e histórico-hegemônicos. Entretanto, apesar de pesquisar as relações étnico-raciais no contexto quilombola, não desenvolve uma reflexão diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, utilizando como aporte reflexivo apenas as DCNERER.

Segundo a autora, a interação com os docentes busca entender suas experiências com as relações étnico-raciais no currículo e configura-se como uma expressiva contribuição para o debate da respectiva temática, pois, de acordo com a mesma, os/as professores/as foram, por muito tempo, negligenciados nesse âmbito. Alega que os/as docentes, por estarem em contato direto com o/a aluno/a e com a comunidade escolar e por apresentarem vivências significativas em sua vida profissional e acadêmica podem subsidiar a edificação de um currículo plural que abarque as reinvindicações dos mais variados grupos sociais. Assim, “ouvir a voz do professor” passa a ser fundamental para o debate curricular em questão.

Como prática que viabilizasse o produto, a autora organizou uma plataforma tecnológica educacional, com espaços para permuta de experiências e materiais entre os/as professores/as, visto que em sua pesquisa percebeu nas falas desses/as profissionais que a escola ainda não tinha um trabalho voltado para um currículo diferenciado e que tais profissionais necessitavam de um ambiente para formação profissional que abordasse a temática étnico-racial e quilombola.

Diante disso, Batista (2016, p.24) afirma que a escola estar em território quilombola ou atender a estudantes quilombolas “não garante que o ensino oferecido por ela, o seu currículo e o projeto político-pedagógico conversem com a realidade da população local”. De tal modo,

a elaboração de um ambiente on-line para formação continuada de professores torna-se elementar para o processo de construção do conhecimento.

Ainda Batista (2106) aborda a história da comunidade remanescente de quilombo de Sobara e relata as circunstâncias da educação na comunidade. Também expõe uma discussão teórica sobre o currículo e as relações étnico-raciais e dialoga com as percepções e saberes dos/as professores/as sobre a inclusão da História da África e Cultura Afro-brasileira no currículo.

O segundo trabalho abordado, da mestra Camila Abreu de Carvalho, intitulado Quilombo de Maria Conga em Magé: Memória, Identidade e Ensino de História (2016) empenha-se em destacar a perseverança das mulheres negras e o patrimônio cultural da cidade de Magé através do preparo de um material educativo que contribuísse com o ensino de história por intermédio da memória local. A comunidade remanescente de Quilombo Maria Conga, localizada no município de Magé, na Baixada Fluminense, região metropolitana do Rio de Janeiro – bem próxima ao centro da cidade.

Enquanto uma comunidade quilombola urbana, Carvalho (2016) destaca as problemáticas enfrentadas diante da questão do desenvolvimento urbano e habitacional, e do fato de alguns sujeitos quilombolas desconhecerem a sua história e a da comunidade, gerando, muitas vezes, divergências internas em relação ao território e à identidade do povo e da região. Diante das singulares questões surgidas e aprofundadas pelo processo de urbanização, como invasões e violência, somadas à ausência de políticas públicas por parte do Estado, essas comunidades tradicionais urbanas enfrentam o descaso e a manifestação de muitos moradores que não são quilombolas e que não dispõem dessa identidade e dessa luta.

São pontuadas como fundamentais ao Ensino de História as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para a Educação Escolar Quilombola e a Lei 10.639/03, além das propostas de atividades práticas sobre a cultura afro-brasileira para professores da educação básica através da produção do catálogo de atividades chamado “Usos da Lei 10.639 em sala de aula: sugestões de atividades para o Ensino e História Afro-Brasileira e para o Dia da Consciência Negra”.

A autora aborda, assim, o ensino da história afro-brasileira e os desafios existentes em sala de aula, a história local através da biografia de Magé e da dinâmica da escravidão, bem como a perspectiva da memória local e do ensino da história do quilombo Maria Conga por meio do livro “Maria Conga: a Guerreira de Magé”.

Emanuela De Moraes Silva desenvolveu através de sua dissertação intitulada Ensino de História em debate: a história da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a escola

José Caetano dos Santos na comunidade quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato – Piauí (2016) uma apreciação dos discursos textuais e iconográficos de uma coleção didática "História nos dias de Hoje", editora Leya, do ensino fundamental (6º ao 9º ano), bem como uma análise das metodologias escolhidas e as adequações que o corpo docente e discente fazem diante desta ferramenta didática.

Em seu resumo, argumenta que seu estudo propõe "caracterizar as experiências do ensino de História na escola e sua relação com o passado dessa comunidade, elaborando uma coletânea de narrativas, a partir de entrevistas com os moradores mais antigos da comunidade". Entretanto, esse ponto é desenvolvido como uma proposta de oficina de narrativas para os professores utilizarem em sala de aula, e não é uma ação desenvolvida pela pesquisadora.

Segundo a autora, atualmente, nos livros didáticos, tem-se registrado uma mudança diante das abordagens sobre a História da África, sendo muito dessas mudanças o resultado de novas políticas públicas educacionais e novas produções historiográficas que aplicam aquilo que foi imposto pela lei 10.639/03. Entretanto, há muito o que se fazer e há muitos conhecimentos a serem incluídos e reformulados.

Ademais, de acordo com Silva (2016, p.77), um modo de compensar e minorar "essas carências dos livros didáticos em relação à História dos afrodescendentes no Brasil seria trabalhar de forma localizada; recuperar as memórias de pessoas que de forma direta ou indireta vivenciaram ou vivenciam a negritude". Sendo assim, através de oficinas sobre História e Memória, foram recolhidas narrativas dos moradores mais antigos da comunidade com o objetivo de auxiliar o ensino de história, pois tais narrativas refletem as memórias e a história local da comunidade. Tais ações, segundo a autora, trarão aos alunos/as quilombolas o "aprofundando o conhecimento de suas raízes", assim como a valorização e o respeito da cultura e da história desses grupos tradicionais pelos estudantes não quilombolas.

De um modo geral, Silva (2016) discute o ensino de história para uma educação das relações étnico-raciais na perspectiva da identidade e da diferença, se pautando nas DCNs e no Ensino para a Diversidade, bem como nas políticas educacionais e nas orientações para o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira. Segue com uma análise de como a África, os africanos e os afro-brasileiros são abordados nos manuais didáticos de história a partir da coleção didática "História nos dias de Hoje", e conclui explanando sobre a unidade escolar José Caetano Dos Santos ao propor experiências para o ensino de História a partir da Lei nº 10.639/03.

Entretanto, precisamos destacar que nesse estudo não há a análise e a reflexão diante das DCEEQEB, sendo o trabalho pautado no debate diante das DCNs e das DCNRER.

Compreendemos, contudo, ser de grande importância a explanação sobre as DCEEQEB, na medida em que se discute os processos educacionais de uma unidade escolar quilombola.

O quarto trabalho a ser pontuado é o A aplicabilidade da lei 10.639/03 no processo de construção identitária numa escola quilombola em São José da Tapera – Alagoas (2018), de Jeuédne Eufrázio Araújo de Queiroz. Através desse trabalho, o autor se propõe a analisar a aplicação da Lei 10.639/03 e suas valorações para o desenvolvimento da identidade e cultura dos/as alunos/as da Escola Estadual do Caboclo, em São José da Tapera, Alagoas.

A pesquisa de campo realizada trabalhou com professores/as e discentes do segundo ano do Ensino Médio. Os/as docentes entrevistados/as correspondiam aos responsáveis pelas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Geografia e Educação Física, profissionais estes, segundo o autor, escolhidos por estarem nos espaços do conhecimento, estabelecidos pela LDB, que precisam trabalhar em sala de aula a história e a formação do Brasil a partir da diversidade étnico-racial existente em nossa sociedade. Assim, o produto desenvolvido, uma cartilha intitulada "Sim! Há quinze anos temos uma lei!", dirigiu-se aos/às profissionais das áreas acima citadas, visto que foram os/as professores/as os sujeitos entrevistados na pesquisa.

Muitas circunstâncias que dificultam a aplicabilidade da educação escolar quilombola são pontuadas por Queiroz (2018) em sua pesquisa, situações essas que nos fazem refletir sobre a construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem. Os problemas já surgem a partir da deficitária formação inicial que não prepara o profissional para saber lidar com essa modalidade e a formação continuada dos/as profissionais da educação, que não se mostra efetiva com o trabalho da temática étnico-racial nas escolas.

> Como já dissemos, a formação continuada é um grave problema da educação brasileira; as atividades voltadas a essa temática agora são atípicas, cabendo ao professor buscar por conta própria mecanismos e novas experiências para introduzir em sala de aula. O não pragmatismo governamental denota o descaso para a efetivação real da lei. As contribuições para a formação continuada por parte do poder público são quase inexistentes, como podemos observar nas entrevistas. A falta de formação específica para trabalhar essas questões prejudica profundamente a prática do docente. (QUEIROZ, 2018, p. 171).

Além dessas preocupantes questões em torno da formação dos/as profissionais da educação, também salientamos na presente reflexão o desafio relacionado às subjetividades dos/as docentes e discentes quando operam de modo a se impor ou a naturalizar suas ideias e pensamentos como universais e hegemônicos, gerando um ambiente permeado por preconceitos e falta de interesse em conhecer uma cultura outra.

Queiroz (2018) apresenta, ao longo de sua dissertação, as diferenciações entre as comunidades negras no período colonial e as comunidades negras no presente, bem como os aspectos e as particularizações da comunidade quilombola Caboclo, localizada na zona rural de São José da Tapera, município do sertão alagoano. Analisa e reflete sobre as questões que envolvem a identidade e o conhecimento histórico na construção desta, como também a relação entre a escola e a aplicabilidade da Lei 10.639 e a importância da educação escolar quilombola como uma educação emancipatória. Busca, através dos "olhares docentes sobre a Lei 10.639/03", compreender as dificuldades surgidas em seu cotidiano escolar na aplicação da lei e, além disso, procura entender a percepção dos estudantes sobre a aplicação da lei em sala de aula.

O trabalho de Queiroz (2018) apresenta-se com importantes contribuições e reflexões sobre as questões que envolvem a temática quilombola e étnico-racial. Porém, precisamos especificar que, apesar de abordar tais temáticas e, mesmo que sua pesquisa de campo seja em uma escola quilombola, ele não desenvolveu reflexões sobre as DCEEQEB, visto que estas se configuram como importantes preceitos para a aplicabilidade de uma pedagogia e de ações que são particulares às unidades educacionais das comunidades tradicionais quilombolas.

Entre as dissertações assinaladas, encontra-se, também, a de Maurício Adelino da Silva, intitulada Movimento social quilombola de Santa Rita do Bracuí: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado (2018). Surge com o propósito de reconhecer direções para a elaboração de um currículo escolar quilombola para o ensino de história a ser aplicado na Escola Áurea Pires da Gama, localizada no território quilombola Santa Rita do Bracuí, no município de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro.

Silva (2018) destaca a importância dos projetos de história local desenvolvidos na unidade escolar estudada para a concretização da incorporação dessa realidade ao currículo, visto que pensar e conhecer essa história significa refletir e compreender a história das comunidades negras do país. O autor evidencia o prestígio do movimento quilombola em busca da implementação da educação escolar quilombola e denuncia a educação escolar normatizadora que se faz presente no sistema de ensino brasileiro.

Na educação escolar quilombola, percebemos que os desafios para a implementação são enormes. A aplicação de um currículo universal e homogeneizador e os materiais didáticos que não abordam a luta e a participação desses sujeitos na formação da sociedade brasileira, exemplificam as ações existentes que não consideram a pluralidade cultural local e as relações dialógicas com conhecimentos "outros". O movimento quilombola, assim, posiciona-se contra esse processo de uniformização, "pois luta por uma educação que pensa as especificidades de

um povo, não nega a diversidade cultural e nem hierarquiza as diferenças". (SILVA, 2018, p. 128).

Para os grupos quilombolas, é importante e necessário que haja uma real familiaridade entre a comunidade escolar e a sua comunidade quilombola. Oportunizar às crianças o estudo da sua história dentro da sua comunidade, com representações e memórias de seu povo, torna-se fundamental para esses sujeitos. Por isso, as lideranças e os sujeitos quilombolas lutam pela implementação e pelo exercício real da educação escolar quilombola.

> Os quilombolas partem da premissa do que seria uma boa educação para sua realidade. Nessa discussão, não querem ser espectadores, mas exigem sua participação no processo de construção dessa educação. Afirmam que seus interesses são essenciais para o processo educacional. O seu protagonismo não se resume a participarem de uma agenda do sistema educacional ou das escolas. Se colocam como produtores de uma pedagogia e de conhecimentos que devem fazer parte das agendas educacionais. Esse protagonismo também inspira outros grupos a lutarem por políticas educacionais diferenciadas. (SILVA, 2018, p. 128).

O currículo quilombola precisa afirmar a luta desse povo e fazer com que suas vozes estejam presentes e sejam escutadas; pois, como bem afirmou Silva (2018), "com isso, abrirá portas, no presente e no futuro, para possibilidades de uma sociedade mais democrática, pluricultural, valorizando as diferentes identidades".

Assim, o percurso desenvolvido por Silva (2018) em sua dissertação inicia-se com as trajetórias dos remanescentes de Santa Rita do Bracuí, a luta contra o racismo e pela posse da terra desses sujeitos e o processo de ressemantização do conceito de quilombos. Posteriormente, aborda o Movimento Negro e Movimento Quilombola, bem como os ensinamentos que ambos possibilitam e que vão para além da educação formal, ao viabilizar diversos tipos de aprendizagens e saberes que se configuram no transcurso da formação desses sujeitos, individual e coletivamente e na memória e identidade desses grupos tradicionais. Por último, tenta assimilar a metodologia de construção de uma educação quilombola na Escola Áurea Pires da Gama, registrando significativas direções para a implementação de um currículo quilombola, bem como alertando para a necessária e indispensável execução de um currículo diferenciado.

Entretanto, causa estranheza o fato de tal dissertação ter como uma meta central o reconhecimento de direções para a elaboração de um currículo escolar quilombola e, mesmo assim, citar superficialmente as DCNEEQ, visto que tal documento configura-se de modo elementar à reflexão sobre a temática. Porém, destacamos nesta pesquisa as importantes entrevistas realizadas com alguns militantes do quilombo estudado e alguns educadores, a fim

de identificar o que esses sujeitos entendem por educação quilombola, as dificuldades de construção de uma educação diferenciada e as sugestões para um currículo quilombola.

Por fim, a última dissertação a ser assinalada é a de Suzane Jardim Malanga, designada Quilombos e Quilombagem no Ensino de História: estudo sobre a contribuição paradidática de Clóvis Moura (2019). Através dela, a autora, em uniformidade com as DCNRER e DCNEEQ, evidencia alternativas para o ensino da história dos quilombos, fundamentada nas contribuições de Clóvis Moura, na perspectiva de apreciação da história do povo negro no Brasil e de combate ao preconceito e ao racismo. Defende que Clóvis Moura contribui para uma "pedagogia da diversidade".

> Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições de um intelectual que foi durante algum tempo negligenciado pela academia, cuja obra é de grande importância para se compreender a história da população negra no Brasil a partir da perspectiva da luta, da resistência, do protagonismo. Deste modo, gostaríamos de apresentar, principalmente a outros professores de história, as contribuições de Clóvis Moura para o ensino da história dos quilombos no Brasil de maneira a oferecer outra narrativa acerca do passado escravista brasileiro, esta construída com todo o rigor que a história enquanto ciência exige. (MALANGA, 2019, p. 16).

Entretanto, a autora ao refletir sobre o ensino de história e a Lei 10.639/03 alega que, apesar de ter sido uma grande conquista do movimento negro por sua constante luta por reparação histórica em face dos danos sofridos pelo povo negro, a concretização dessa lei nas escolas brasileiras depara-se com muitos empecilhos, sendo um deles o de romper discursos que são ainda tão aprofundados no imaginário social da população brasileira. Declara, também, que o programa "São Paulo Faz Escola"[35] tornou-se uma forte barreira para a autonomia dos/as docentes, visto que eles/as terminam se limitando a esse material apostilado e não pesquisa outras probabilidades de saberes e atividades.

Tais apontamentos são consideravelmente pertinentes diante da problemática que se constitui a implementação da educação escolar quilombola, que requer um currículo diferenciado no qual as visões reducionistas das questões étnico-raciais e das expressões culturais africanas não se façam presentes. Escolas quilombolas que apresentam como material didático apostilas que não abordam a história, a memória, os processos de resistências do povo negro e seu papel na formação da sociedade brasileira limitam ainda mais a compreensão e a prática dos/as educadores/as que, muitas vezes, se acomodam diante do caráter homogeneizador

[35] De acordo com Malunga (2019, p. 15), é o "currículo oficial da rede estadual de educação paulista desde 2010. O Caderno do Professor e o Caderno do Aluno são partes integrantes do Currículo e consistem em apostilas com propostas de atividades e leituras para os professores e alunos da rede".

e eurocentristas que os materiais apresentam. Essa mesma perspectiva podemos observar, também, nas escolas que, mesmo não trabalhando com apostilas, se vinculam a livros didáticos não apropriados ao ensino escolar quilombola.

Malanga (2019) não enfatiza sua pesquisa em uma comunidade quilombola específica e expõe, ao longo de seu trabalho, as ações do Movimento Negro e as mudanças no campo historiográfico e editorial no contexto de redemocratização. Vale destacar que não encontramos nenhum produto desenvolvido neste trabalho. A autora analisa o discurso contra hegemônico do livro "Rebeliões da Senzala", a "quilombagem"[36] como força de desgaste ao sistema escravista e o quilombo como negação radical da sociedade escravista. Por fim, expõe as contribuições de Clóvis Moura para o ensino de história dos quilombos e pondera sobre a configuração dos quilombos ontem, enquanto negação radical do sistema escravista e dos quilombos hoje, como comunidades remanescentes que lutam pela terra e por seus direitos.

Percebe-se, então, após as exposições acima, que os trabalhos encontrados são em sua maioria de universidades públicas (sendo a única exceção o da PUC), de ensino superior, que se fazem presentes nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste; sendo realizados três no ano de 2016, três no ano de 2018 e um no ano de 2019. Vale destacar que apenas uma dissertação não se trata de pesquisa de campo e que todas versam sobre o ensino básico e sobre a Educação Escolar Quilombola em instituições que recebem os/as alunos/as das comunidades tradicionais quilombolas.

Contudo, dentre as dissertações analisadas, apenas uma cita em seu resumo as DCNEEQEB. Todavia, ao longo dos textos, verificamos a presença e a análise de muitos dos princípios da educação escolar quilombola, como estão apostados nos incisos do artigo 7º das Diretrizes, quando aborda, por exemplo, sobre: educação; direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; promoção do bem de todos, sem preconceitos; conhecimento dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial; reconhecimento e respeito da história dos quilombos; direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais (BRASIL, 2012).

[36] Malanga (2019, p.60) trabalha com o conceito de quilombagem de acordo com a leitura dada por Clóvis Moura. Tal quilombagem era "vista como processo, era o elemento de desgaste do sistema escravista, traduzida em um movimento permanente e de mudança social, empreendido pelos próprios escravizados".

Assim, mesmo que algumas dissertações não citem diretamente as DCNEEQ, elas refletem sobre as necessidades, as práticas e os princípios que são pontuados nas Diretrizes. Contudo, devemos ressaltar a importância de trabalhos e pesquisas voltados ao ensino e à análise da situação da educação escolar quilombola se utilizem das respectivas diretrizes, pois elas são as principais e mais importantes orientações, visto que foram feitas especificamente para essa modalidade de ensino, para se colocarem em exercício ações apropriadas ao desenvolvimento de uma educação transformadora e que dialogue com a realidade e as necessidades desses grupos tradicionais.

Tais dissertações abordaram, entretanto, temas que são particulares e envolvem a prática escolar quilombola e a história desse povo, como: a disputa e os conflitos que envolvem a terra, o processo histórico de formação dos territórios remanescentes quilombolas, os direcionamentos das gestões e secretarias de educação e as concepções em torno da ideia de identidade, memória, políticas públicas, direitos, cultura, currículo, práticas pedagógicas, gênero, oralidade, história local, dentre outros.

Como resultados, as pesquisas mostraram a grande dificuldade e os desafios que se fazem presentes para a implementação de uma educação escolar quilombola. Dentre as dificuldades, foram citadas: o currículo eurocentrista e homogeneizante, a falta de conexão entre a escola e a comunidade, a não integração dos saberes locais ao currículo escolar, a ausência de uma formação continuada apropriada, e a deficiência da formação inicial dos/as docentes, a falta de material didático, a desvalorização da educação e a falta de políticas públicas na área, os pensamentos e atitudes limitantes dos agentes educativos que não valorizam e silenciam o conhecimento "outro", e a conduta de não enfrentamento das ações preconceituosas e discriminatórias que surgem no ambiente escolar, normatizando-se aquilo que deve ser discutido e combatido.

Por fim, pontuamos os produtos que foram escolhidos para serem elaborados nos trabalhos apresentados, sendo eles: plataforma educacional, catálogo, livro, coletânea de narrativas e cartilha. Atrelada à conclusão de um mestrado profissional está a elaboração de um produto que precisa estar conectado à atividade profissional do educador, devendo ser algo que cumpra um papel efetivo na melhora das práticas educacionais e que se configure como algo que contribuirá para a disseminação do conhecimento. Neste momento, articula-se a pesquisa e a prática; ocorre então a completa interação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo.

Entretanto, precisamos destacar que em duas dissertações não encontramos referência a nenhum produto[37].

Ao analisarmos as dissertações acima, percebemos que apenas uma desenvolve sua pesquisa em quilombo urbano, sendo mais habitual o desenvolvimento de trabalhos e estudos em quilombos rurais. Os quilombos urbanos enfrentam desafios específicos e, por serem pouco estudados, muitas vezes, não são pontuados. Em virtude disso, expomos a pertinência de nossa pesquisa, diante dessa lacuna a ser preenchida, ao analisar o quilombo urbano de Paratibe, localizado na cidade de João Pessoa-PB.

Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de que, dos trabalhos analisados, apenas dois abordam as DCNEEQ de modo pertinente, dois trabalhos não as citam e os demais as citam de modo superficial, mesmo se tratando de pesquisas que abordam diretamente a temática do ensino de história e da educação escolar quilombola nas comunidades tradicionais. As pesquisas voltam-se bem mais à análise da Lei 10.639/03 e das DCNERER, demonstrando, assim, essa incipiente abordagem das DCNEEQ.

Outros estudos não realizaram entrevistas ou, quando as realizaram, fizeram-nas apenas com o corpo docente da instituição analisada. Destacamos, entretanto, a importância do contato com os sujeitos moradores da comunidade e dos/as estudantes envolvidos/as, pois as falas desses sujeitos configuram-se como fundamentais ao processo de fortalecimento e pertencimento identitário do grupo. É justamente através desse processo de escutar e se fazer ouvir que ocorrerá a fomentação da dialogicidade tão necessária à educação que se pauta na ideia de igualdade, justiça e direitos humanos, pilares essenciais à perspectiva decolonial do ensino.

Diante de tais constatações, ressaltamos neste momento a pertinência e a importância da pesquisa que nos propomos a desenvolver, visto que ela valoriza e fomenta a dialogicidade entre os sujeitos envolvidos ao escutar, por amostragem, as vozes dos diferentes atores escolares, bem como daqueles sujeitos remanescentes quilombolas que partilham o desejo de fortalecer e viabilizar a aplicabilidade dos direitos relacionados à sua comunidade. Tais narrativas ajudarão a desenvolver metodologias e conteúdos para a formação curricular quilombola. Outra importante questão, já pontuada, será a abordagem a respeito dos desafios e demandas próprias dos quilombos urbanos. Todas essas análises e reflexões na perspectiva

[37] São eles: “Movimento social quilombola de Santa Rita do Bracuí: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado” (2018), de Maurício Adelino da Silva; e “Quilombos e quilombagem no ensino de história: estudo sobre a contribuição paradidática de Clóvis Moura” (2019), de Suzane Jardim Malanga.

educacional serão pontuadas em paralelo com as demandas expostas por meio das DCNEEQEB, visto que tal documento configura-se como um instrumento importante para o desenvolvimento de ações voltadas aos sistemas educacionais que comtemplam as comunidades quilombolas.

Todavia, esses educadores e pesquisadores, cientes da realidade que o cercam e do "chão da escola", lançaram, através da articulação entre teoria e prática, propostas e intervenções solidificadas que expressaram sua postura ativa e sua tomada de consciência em torno da realidade que o cercam. Houve, portanto, uma ação transformadora da realidade, buscou-se sair da passividade diante das problemáticas existentes com a convicção de que a mudança é possível, como habilmente disse Freire (2020, p. 74-75), pois o papel do educador que trabalha consciente de seu compromisso não pode ser "o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar".

O "estudar por estudar" transforma-se através da geração de novos saberes, mas especialmente por meio da intervenção na realidade, pois precisamos, continua Freire (2020, p.75), nos distanciar do ato "de estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheio de nós e nós dele". Fazemos parte dessa realidade e precisamos compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que pode reproduzir as estruturas normatizadoras e segregacionistas ou pode fazer transgredir aquilo que se apresenta dessa forma.

Sendo assim, as dissertações aqui analisadas ajudam na compreensão dos desafios que precisam ser enfrentados para que seja alcançada essa educação transgressora, que visa a uma prática inclusiva e pautada em ações pedagógicas apropriadas às singularidades da história e da vida dos/as estudantes quilombolas. Entretanto, tudo precisa configurar-se, pois, como um reflexo de um sistema educacional que rompa com as barreiras da colonialidade e que aplique a lei através de mudanças de pensamentos e atitudes de todos que constituem a comunidade escolar.

CAPÍTULO II-
A ESCOLA E O QUILOMBO: CONHECER NÃO PARA SE ACOMODAR, MAS PARA TRANSFORMAR

2.1- O QUILOMBO URBANO DE PARATIBE: HISTÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIAS

A partir da criação de novos instrumentos legais, como visto ao longo do capítulo anterior, a pauta das chamadas "populações tradicionais" ganham destaque, fazendo despontar novos sujeitos de direitos que passam a conhecer e buscar seus interesses. Os chamados "remanescentes" ganharam, assim, expressividade e visibilidade, e como bem afirmou Arruti (1997, p. 22), "aquelas comunidades passam a ser reconhecidas como símbolo de uma identidade, de uma cultura e, sobretudo, de um modelo de luta e militância negra". Assim, esses grupos conquistaram um singular espaço nas relações com sua vizinhança, com eles mesmos, com os políticos e com as instituições locais e nacionais.

> Independente de "como de fato foi" no passado, os laços das comunidades atuais com grupos do passado precisam ser produzidos hoje, através da seleção e recriação de elementos da memória, de traços culturais que sirvam como os "sinais externos" reconhecidos pelos mediadores e o órgão que tem a autoridade de nomeação. As diferenças que podiam até então distingui-los da população local na forma de estigmas passam a ganhar positividade, e os próprios termos "negro" ou "preto", muitas vezes recusados até pouco tempo antes da adoção da identidade de remanescentes, passam a ser adotados (ARRUTI, 1997, p. 22).

A valorização da identidade negra e quilombola, do modo como as pessoas comuns entendem o mundo, sua realidade e como expressam suas concepções de vida é destacada por Arruti (1997). O interesse agora está nos sujeitos culturais, sua visão de mundo, seus sistemas de valores, seus modos de vida, seu cotidiano e suas concepções e ideias que refletem suas práticas e representações. O centro da questão está em reconhecer a história e a cultura daqueles grupos que por muito tempo foram invisibilizados, mesmo que essa história e esse conhecimento não tenham, até então, chegado até eles.

Nesse sentido, para alguns sujeitos que lutam por reconhecimento, acolher essa identidade de remanescente comporta um processo que envolve o que é "comprovável" e o que é "produzido"; e como bem afirmou Arruti (1997, p. 27), a atribuição dos novos direitos, além de compreender processos de etnicidades e, também, de etnogênese[38].

[38] A criação de uma "autoconsciência e de uma identidade coletiva (de base racial e/ ou histórica) contra a ação de um Estado Nacional opressor, com vistas a ganhos políticos, entre os quais pode-se encontrar alguma expectativa de autodeterminação", segundo Arruti (1997, p. 27).

> não se trata de recuperar etnias, no sentido convencional, mas produzir novos sujeitos políticos, que se organizam mobilizando uma série de elementos de identidade comum e de caráter localizado que remetem a um mesmo passado de escravidão e submissão, a fim de alcançarem novos recursos, em particular os de natureza territorial (ARRUTI, 1997, p. 27).

A produção desses novos sujeitos políticos citados por Arruti (1997) liga-se, pois, à ideia de representação e está, enquanto um sistema particular e histórico, relaciona de modo dialético o que está presente e o que está ausente, sendo determinada pelos interesses dos grupos que a cria. De tal modo, há nesse sentido o reconhecimento de uma identidade coletiva e social e o posicionamento em relação ao outro. Esse processo de criação e reprodução apresenta-se como uma forma de resistência e tem o objetivo de estabelecer a (re)apropriaçao do espaço e adaptação à ordem social vigente. Assim, o passado e o presente se fundem nessa relação dialética que estrutura os novos direitos, conhecimentos e entendimentos sobre a realidade dos sujeitos quilombolas. Significa a (re)apropriação e a (res)significação da história e da memória de um grupo com o fim de atingir novos objetivos e metas.

Portanto, os/as remanescentes quilombolas, a partir do estabelecimento dessa identidade passam a ocupar um novo lugar nas relações sociais e em seu próprio imaginário. A existência dos territórios negros[39] formados por esses sujeitos de direitos passa, então, a ser difundida e ganham uma visibilidade específica. Assim, essa reclassificação produzida pelas alterações legais transformou os espaços negros em remanescentes, fazendo emergir sujeitos que lutam por seu território e pela aplicabilidade de sua "nova cidadania".

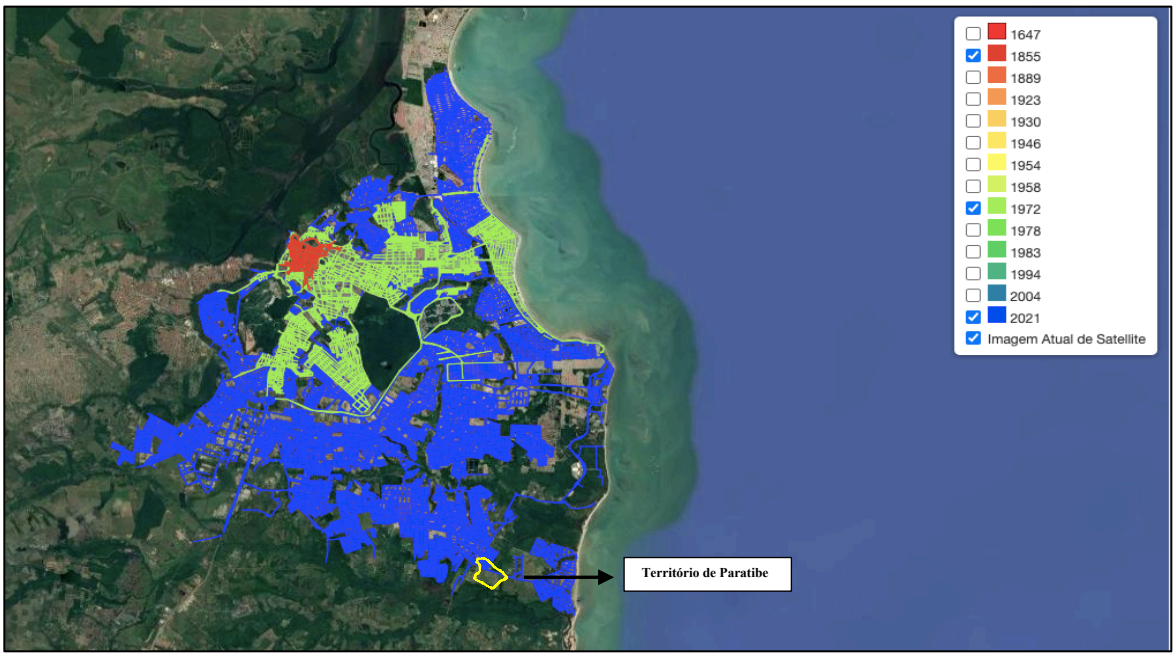
Diante de tal realidade, destacamos o pensamento de Dagnino (1994) que define o que vem a ser essa chamada "nova cidadania", demostrando sua ligação aos movimentos sociais e à luta por direitos. Essa nova cidadania abarca, pois, as estruturas da cultura e da política ao buscar, através da transformação social e cultural, o verdadeiro desenvolvimento democrático. Valoriza, assim, as subjetividades, os novos sujeitos e os novos direitos, incorporando nessa luta, tanto a noção de igualdade quanto a de diferença.

> [...] a diferença emerge enquanto reivindicação precisamente na medida em que ela determina desigualdade. A afirmação da diferença está sempre ligada à reivindicação de que ela possa simplesmente existir como tal, o direito de que ela possa ser vivida sem que isso signifique, sem que tenha como consequência, o tratamento desigual, a discriminação. (DAGNINO, 1994, p. 104).

[39] Segundo Carvalho (2010, p. 244), "os territórios negros estejam eles nos meios rurais ou urbanos, são locais onde se reconhece a presença contínua de grupos negros".

A fixação dessa diferença e a demarcação do território quilombola, pode parecer contraditória se observada de modo superficial, mas foram instituídas justamente para barrar as desigualdades e diminuir a marginalização a que esses grupos estiveram ao longo do tempo submetidos. E, nesse sentido, quando passamos a refletir sobre a situação dos remanescentes nos territórios urbanos isso demonstra-se bastante explícito, pois esses novos sujeitos de direitos sofrem com a forte disputa territorial causada pelo processo de expansão urbana e imobiliária.

Mapa 1 Dinâmica urbana e ocupação territorial na cidade de João Pessoa



Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa. 2021
Disponível em: <https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/mapashistoricos/index.html#12/-7.1706/-34.8728>. Acesso em 10 nov. 2021.

Podemos observar essa problemática no território de Paratibe por meio do Mapa 1. Destacamos a expansão urbana por meio do comparativo entre três anos específicos que marcaram a história de Paratibe, sendo eles: 1855, 1972 e 2021. O ano de 1855 (destacado em vermelho) foi escolhido por ter sido realizado o primeiro registro de terras em Paratibe por indivíduos que se declaravam proprietários e "consenhores" da terra, como veremos mais adiante; já o ano de 1972 (destacado em verde) foi sobressaído por ser o ano da fundação da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado- EMQPASSM; e o ano de 2021 (destacado em azul) para apresentarmos a ocupação urbana da até o presente momento.

Percebemos claramente, através do mapa 1, o processo de expansão imobiliária em direção à zona sul do município de João Pessoa-PB, o que passou a ser uma grande ameaça ao território da comunidade de Paratibe.

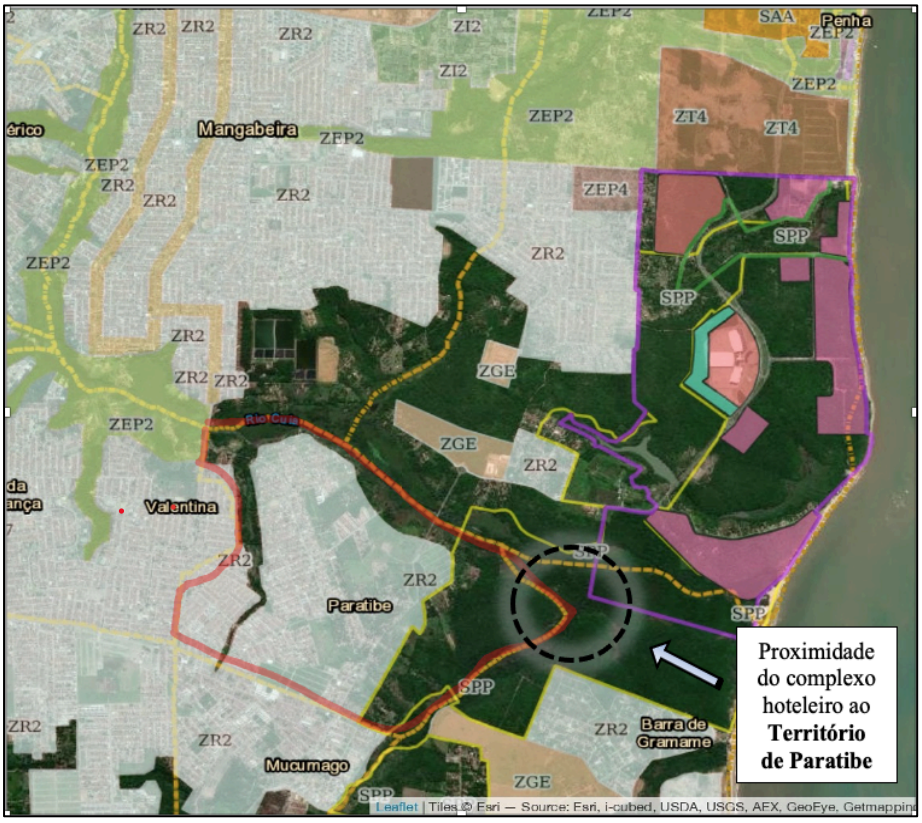
> o território das comunidades de quilombo muitas vezes é ameaçado por vizinhos e empresários com interesses econômicos externos à comunidade, como projetos agropecuários, projetos de plantio homogêneo, projetos de mineração, especulação imobiliária, construção de hidrelétricas e bases militares. Algumas comunidades quilombolas vivem sob constante ameaça de expulsão de suas terras (ARAÚJO; MATOS, 2017, p. 18)

Importante se faz ressaltar, antes de tudo, que a luta pelos direitos quilombolas não se restringe à questão da terra, engloba, também, o reconhecimento e o resguardo das suas territorialidades específicas. Assim, compreendemos que tal luta se faz presente desde o processo de configuração do território de Paratibe e que se manifesta das mais variadas formas; todavia ponderamos, do mesmo modo, que a partir do acesso às informações que esses grupos tiveram sobre seus direitos, eles passaram a demandar dos governantes e instituições responsáveis políticas públicas que solucionassem seus distúrbios sociais. Mobilizam-se, pois, em torno da identidade coletiva e da autodefinição, organizando-se diante de suas relações socioprodutivas e culturais que passam a construir em seu território.

Como pontuado por Araújo e Matos (2017, p. 18), a ameaça constante à perda de seu território deixa claro o quanto essas áreas configuram-se como prósperas. Além do mais, próximo ao território de Paratibe está sendo desenvolvido um projeto para a construção de um complexo hoteleiro[40] (mapa 2 e 3- área rosa).

[40] Está sendo construído o chamado Polo Turístico de Cabo Branco, o qual possui uma área de 654 hectares com 35 lotes, sendo 19 para o setor hoteleiro, cinco para o setor de animação, dez para comercial e serviços e um para o setor de eventos. O Ocean Palace Jampa Eco Beach Resort, o Amado Bio & Spa Hotel e o Surf World Park deverão ser concluídas em dois anos. Fonte: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/joao-azevedo-assina-contratos-para-construcao-de-empreendimentos-no-polo-turistico-cabo-branco-e-assegura-investimentos-de-r-600-milhoes>. Acesso em 23 nov. 2021.

Mapa 2 Proximidade do complexo hoteleiro ao território de Paratibe.



Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa. 2021
Disponível em: <https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/sigweb/>. Acesso em 10 nov. 2021.

No caso de Paratibe, os emissários da especulação imobiliária representam a ameaça que, provavelmente, aumentará a pressão sobre o território do quilombo com o consequente aumento da urbanização na área. Unindo-se a esse fator, a morosidade no processo de titulação da terra e a perda de parte do território para granjeiros e condomínio privados fazem com que as ameaças a esse grupo sejam ainda mais permanentes e constantes.

Devemos lembrar que apesar de avançado, o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação do território de Paratibe não está concluído. Além de que, somado ao "acelerado processo de urbanização a que vem sendo submetida a Comunidade Paratibe, que vem, ao longo do tempo, enfrentando o avanço dos empreendimentos imobiliários no interior do território pleiteado pela comunidade", como exposto no TAC (2016, p. 3), ocorre a existência dos empreendimentos próximos ao território de Paratibe, aumentando o processo de urbanização e valorização territorial daquela região, como demostrado nos mapas 2 e 3.

Mapa 3 Descrição do complexo hoteleiro



Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa. 2021
Disponível em: <https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/sigweb/>. Acesso em 10 nov. 2021.

No Incra o Processo nº 54320.001383/2007-24 trata da regularização do território da comunidade quilombola de Paratibe, localizada no Município de João Pessoa – PB. No âmbito desse processo, foi produzido o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do Território da Comunidade – RTID, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba nos dias 22 e 23 de dezembro de 2012 e no Diário Oficial da União – Seção 3 nos dias 26 e 31 de dezembro de 2012.

Lembramos, todavia, que a comunidade de Paratibe apresenta-se atualmente em seu processo na etapa "Relatório Técnico de Identificação e Delimitação" - RTID, visto que já foi certificada pela Fundação Palmares em 28/07/2006. Segundo o INCRA (2020), o RTID é a peça inicial do processo administrativo de regularização dos territórios quilombolas e é constituída por relatório antropológico, relatório agronômico-ambiental, levantamento fundiário, mapa e memorial descritivo da área e relação das famílias quilombolas cadastradas.

De tal modo, falta ainda serem alcançadas as etapas da "Portaria de Reconhecimento", "Decreto de Desapropriação" e a "Titulação". Diante de tal perspectiva, foi instaurado, no âmbito da Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão na Paraíba, o Inquérito Civil nº

1.24.000.001116/2012-83, que tem por objeto o acompanhamento do processo de titulação e demarcação, a defesa do território e outras questões relativas à Comunidade Remanescente de Quilombo de Paratibe.

A comunidade de Paratibe- PB passa por inúmeras dificuldades que são próprias de um povo que, ao longo da história, foi marginalizado. Seus moradores sofrem com a insuficiência de políticas públicas, bem como com a demora no que diz respeito ao reconhecimento definitivo de suas terras, gerando, isso, além do desgaste da sua identidade, um grande obstáculo para o processo de empoderamento da referida comunidade. Sabe-se que a terra desempenha um papel central para a vida e identidade das comunidades quilombola, isto é, a terra e a afirmação da identidade não se desvinculam.

> Sob a concepção das comunidades quilombolas, a terra não representa um local de simples habitação, mas sim de perpetuação cultural, modo sustentável de se organizar e de viver. Não se resume a um pedaço de chão para plantar, pois é na terra que os grupos desenvolvem suas práticas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos. (CUNHA, 2014, p.48).

Sendo a terra o bem mais precioso de uma comunidade quilombola, Paratibe vem sofrendo há anos um duro golpe devido às implicações da urbanização e da valorização territorial do litoral sul de João Pessoa- PB, urbanização e valorização esta, que causou a expropriação de parte de suas terras. Quando ocorre a fragmentação das terras do quilombo, a vivência comunitária que é tão necessária à preservação dos costumes e tradições da comunidade fica prejudicada. (NASCIMENTO, 2010, p.11).

Devemos ressaltar, entretanto, a recente celebração do TAC nº 001/2016, assinado no dia 11 de janeiro de 2016. Esse Termo de Compromisso e Ajustamento de Conduta foi firmado pelos/as representantes do Ministério Público Federal[41], da Comunidade Remanescente de Quilombo de Paratibe, da Defensoria Pública da União na Paraíba e do Município de João Pessoa (através do Prefeito, Procurador Geral do Município, Secretário de Meio Ambiente, de Habitação, de Educação, de Saúde e pelo Secretário Adjunto de Planejamento).

Considerando que a comunidade quilombola de Paratibe vem sofrendo com a escassez de políticas públicas e, principalmente, com a violação de seu direito fundamental à terra, torna-se fundamental que o Estado cumpra o seu dever de proteger as diversas manifestações que se apresentam, naturalmente, ligadas à territorialidade dos quilombolas, como seus direitos

[41] O MP é competente para promover o inquérito civil e a ação civil pública para a proteção dos interesses indisponíveis, difusos e coletivos, relativos aos grupos étnicos (art. 6º, VII, "c", da Lei Complementar nº 75/93), além de ter o dever de atuar judicial e extrajudicialmente em casos envolvendo questões coletivas atinentes a comunidades quilombolas e outros povos e comunidades tradicionais.

culturais e étnicos, sua identidade, sua história, seus modos de vida e sua diversidade (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DA PARAÍBA, 2016, p. 3). O MPF-PB também levou em consideração para a celebração desse Termo de Compromisso de Ajuste de Conduta

> a existência da Recomendação nº 25/2009, que recomenda à Sudema e ao Município de João Pessoa "que não autorize a implantação, operação, comercialização de qualquer loteamento ou construção dentro da área onde se localiza a comunidade remanescente do quilombo de Paratibe, sem a aprovação da comunidade por seus legítimos representantes".

Perante tal realidade e mesmo diante da Recomendação nº 25/2009, a PMJP, iniciou, com o aval da própria Superintendência de Administração do Meio Ambiente-SUDEMA[42], a construção do conjunto habitacional Nice de Oliveira em terras quilombolas. A violação dos direitos desse grupo partiu daqueles (governo e instituições) que deveriam resguardá-los. Assim, estando a comunidade de Paratibe com prejuízo territorial devido à construção do conjunto habitacional Nice Oliveira, que abrange 776 unidades habitacionais populares, é firmado o TAC 001/2016.

> O presente Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta tem por objeto a mitigação e compensação dos impactos causados à comunidade remanescente de quilombo de Paratibe pela implantação do Empreendimento Nice Oliveira, projeto habitacional promovido pela empresa CRE Engenharia LTDA, com financiamento do Banco do Brasil S/A, sendo o Município de João Pessoa responsável pela contrapartida, com área de 8 hectares, consistindo em 20 blocos de apartamentos, que totalizam 776 unidades habitacionais. O empreendimento faz parte do programa Minha Casa, Minha Vida, do Governo Federal, e está localizado no interior da área identificada como território da Comunidade Paratibe (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DA PARAÍBA, 2016, p.5).

Através da assinatura desse instrumento, a Prefeitura Municipal de João Pessoa- PMJP comprometeu-se em: incluir famílias da comunidade que não dispõem de casas entre os beneficiários do empreendimento (48 famílias quilombolas serão beneficiadas); revitalizar o Rio do Padre; implantar o Centro Cultural Quilombola e a Padaria Comunitária Quilombola; adaptar a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia do Socorro da Silva

[42] A Superintendência de Administração do Meio Ambiente (Sudema) foi criada pelo Governo do Estado da Paraíba em 20/12/1978, por meio da Lei nº 4.033, objetivando o desenvolvimento de uma política de proteção ao meio ambiente. Além de João Pessoa, a Sudema também tem núcleos nas cidades de Patos e Campina Grande. Tem como missão desenvolver ações políticas de proteção, prevenção e educação ambiental, bem como estratégias com o intuito de garantir às atuais e futuras gerações uma qualidade de vida compatível com a harmonia da natureza e livre de agressões predatórias, constantemente praticadas pelo próprio homem. Disponível em: < http://sudema.pb.gov.br/institucional>. Acesso em 24 nov. 2021.

Machado às diretrizes da Resolução CNE nº 01, de junho de 2004[43], incluindo capacitação dos docentes e reforma estrutural da unidade escolar; construção do Centro de Referência da Assistência Social- CRAS e de uma Unidade Básica de Saúde da Família no interior da área quilombola; e atendimento à saúde com disponibilização de equipe multidisciplinar para atender a comunidade ao menos duas vezes na semana. (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DA PARAÍBA, 2016).

Percebemos que, em contramão ao processo de desgaste e a todas as dificuldades que cotidianamente passam, alguns/as moradores/as da comunidade lutam pela preservação da memória e da cultura de seu povo, por seus direitos fundamentais e pelo empoderamento de toda a comunidade, a exemplo da já citada líder Joseane Pereira da Silva Santos[44], que se faz presente junto ao Estado e aos órgãos e instituições responsáveis na incansável luta por direitos e pela preservação da cultura e da identidade de sua comunidade. E esse instrumento extrajudicial, que visa o cumprimento de decisões acordadas que irão beneficiar a comunidade de Paratibe, certamente, é o resultado da luta e da persistência daqueles/as que procuram seus direitos e acreditam na aplicabilidade das normas que objetivam a concretização de uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, precisamos destacar que essa ideia de ameaça representada pela expansão imobiliária e pelo surgimento de empreendimentos imobiliários próximos ao território quilombola não é partilhada por todos/as os sujeitos daquela comunidade. Como exemplo apresentamos a fala de uma das lideranças do território de Paratibe que deixa claro a sua discordância em relação à proibição de venda do território ou ao não investimento decorrente dessa própria expansão da região.

> Não vejo lógica nisso e até mesmo eu acho viável, é... a nossa área aqui é muito grande, eu acho viável de... de quem tem suas áreas querer vender para ver crescimento, por que não deixar a nossa comunidade crescer? Já que vivíamos há tanto tempo esquecido e agora que teve o reconhecimento, estamos sendo vistos lá fora, e que para nós seria um benefício um crescimento dentro do bairro para que nós não possamos nos locomover para tão distante para adquirir certas coisas. Por que não crescer? o quilombo sempre vai existir (SANTOS, 2021, entrevista realizada em 10 novembro).

[43] No dia 17 de junho de 2009 foi homologada, pelo Ministro da Educação, a Resolução CNE/CP nº 01 de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[44] Joseane Pereira da Silva Santos foi presidente da associação da comunidade negra de Paratibe, fundada em 11/06/2006 e continua sendo uma liderança importante e ativa na busca pela instituição dos direitos da comunidade de Paratibe.

Roberto da Silva Santos, segurança, atual vice-presidente da nova associação fundada em Paratibe, deixa claro seu entendimento a respeito desse processo de expansão e desenvolvimento da região. E, nesse sentido, não concorda com a restrição imposta pelo INCRA a respeito do território. Afirma Santos (2021) que "em sentido de estarmos legalizados dentro da nossa área foi uma ação positiva, agora o que eu não acho de positivo é eu morar em um determinado lugar e não poder vender o que é meu". Observamos, assim, por meio dessa fala a incompreensão diante dessa determinação e a não ligação do processo identitário dos sujeitos quilombolas à terra.

A nova associação estabelecida no território de Paratibe foi instituída em 14 de julho de 2020, segundo informações fornecidas por Santos (2021), tendo como nome oficial *Associação Beneficente das Comunidades Remanescentes de Quilombos Palmares*- ABCRQJP. Já a primeira associação, a *Associação Quilombola de Paratibe*, foi fundada em 11 de junho de 2006 e juridicamente estabelecida em 06 de outubro de 2007, como exposto por Gonçalves (2010) no Relatório Antropológico elaborado pelo INCRA a respeito da citada comunidade.

Santos (2021), vice-presidente da ABCRQJP explica em seu depoimento os motivos que os fizeram instituir uma nova associação em Paratibe.

> temos uma representante dessa associação antiga que não tem, que não teve até hoje o menor interesse de resgatar os quilombolas que foram reconhecidos e que estavam fora da associação dela, se ela é representante dessa região dos quilombolas e percebe que tem quilombolas afastados, por que não abordar esses quilombolas afastados para resgatarem todos esses que estão fora, fazer uma reunião de todos que estão fora, aí eu posso dizer com todo afinco, com toda certeza, então essa representante dessa entidade não me representa. A partir daí nos unimos para fazer uma... pra fundar uma nova associação para resgatar os quilombolas que estão excluídos, pode-se dizer excluídos e algumas pessoas que a gente conhece, que já mora há muitos anos aqui na comunidade, faz parte da comunidade, não são quilombolas, mas faz parte da comunidade quilombola (SANTOS, 2021, entrevista realizada em 10 novembro).

Percebemos por meio da fala de Santos (2021) os conflitos existentes internamente no território quilombola de Paratibe. Todo esse processo de reconhecimento de uma comunidade tradicional é permeado por complexas relações, e quando tratamos de uma comunidade quilombola urbana essas relações se tornam potencialmente controversas por envolver uma grande diversidade de sujeitos, como podemos observar na fala acima ao tratar sobre a problemática da associação abarcar ou não indivíduos que fazem parte da comunidade há muito tempo, mas que não são quilombolas.

Sabemos que a associação quilombola desempenha um papel de grande importância no processo de legitimação dos direitos de cada comunidade. Essa instituição possibilita o acesso

aos direitos e significa um espaço de luta, onde a voz dos seus representantes surge como meio de reivindicar e de (re)afirmar da identidade do grupo. Assumem, pois, a interlocução entre os indivíduos da própria comunidade e entre a esfera pública na luta pelos direitos. Entretanto, precisamos ressaltar que ao ser responsável por essa reorganização social da comunidade, provoca dinâmicas que, por vezes, não são aceitas pelos indivíduos do grupo (BEZERRA, 2014, p.6-8).

A (re)organização de um grupo deflagra um leque de conflitos de interesses que envolvem o reconhecimento dos direitos e, consequentemente, dos padrões identitários dos sujeitos envolvidos. De acordo com Bezerra (2014, p. 7), sendo ela uma determinação do Estado "essas associações não deixam de enquadrar os sujeitos representados por elas em categorias até então não identificadas e não elaboradas por eles". Alguns sujeitos apresentam, pois, dificuldade em assumir o discurso identitário dos/as quilombolas, outros não aceitam está ligados aos preconceitos ligados à essa identidade.

Segundo Boyer (2011, p.7), a condição de ser imposta pelo Estado como necessária à admissão do grupo enquanto quilombola pode ser "inscrita na lista de obrigações problemáticas". Conflitos podem surgir por inúmeros motivos, por não concordarem com os posicionamentos uns dos outros, por não aceitarem a posse coletiva da terra ou por acreditarem que não estão sendo ouvidos por aqueles que deveriam os representar, entre outros. O fato é que dentro de determinados grupos há divergências e rupturas, o que causa grande desgaste entre os/as envolvidos e a comunidade. Segundo o mesmo autor (2003, p. 32)., "reconhecer a existência de divergências internas ao grupo significaria, para a associação, admitir os limites da sua representatividade, o que por sua vez diminuiria a capacidade de negociação política junto ao Estado". Diante desse fato, a construção de outras associações no mesmo território quilombola reflete a existência dessas divergências e apresenta-se como uma ameaça às relações de poder formadas até então, revelando os limites da representatividade de um determinado grupo.

Entretanto, diante de todas essas problemáticas que circundam os direitos territoriais e culturais desses grupos tradicionais, sejam eles urbanos ou rurais, como bem asseverou Carvalho (2010, p. 248/249), precisamos legitimar e convalidar socialmente essas comunidades remanescentes quilombolas e reconhecer suas lutas, valores e suas "trajetórias históricas tendo em vista suas percepções, suas relações territoriais específicas e de suas estratégias de resistência à opressão histórica sofrida para a efetiva transformação das mentalidades e das práticas em relação à alteridade no Brasil". O processo de formação dos quilombos é totalmente adverso às ideias e concepções que apresentam a história desses grupos de maneira minimalista,

pois a demanda das lutas e das resistências negra manifestou-se nas mais variadas épocas e de diversas maneiras e, apesar do forte regime opressor, essas pessoas não se submeteram a tudo que lhes foi imposto, desafiando, assim, o poder de sua época.

A formação dos quilombos surge como uma grande forma de resistência e oposição à estrutura de exploração vigente durante o período escravocrata. O quilombo brasileiro foi inspirado no *Kilombo* existente na época na África Central e que, segundo Munanga e Gomes (2006), era uma "instituição sociopolítica militar", sendo para alguns antropólogos "uma associação de homens aberta a todos".

Ao longo de seu processo histórico, a formação social brasileira se deu por meio de "relações sociais não harmoniosas", como afirmam Araújo e Matos (2017, p. 11), de tal modo que restou aos africanos e afro-brasileiros constituírem sua "sobrevivência e resistência de forma autônoma e alternativa ao sistema escravocrata". Assim, o território quilombola surge para os/as proprietários/as de terras e para os/as administradores/as das capitanias como uma simples transgressão.

Contudo, de acordo com Moura (1987, p.11), uma das primeiras definições do que seria um quilombo surgiu, em 2 de dezembro de 1740, por meio do Conselho Ultramarino, que o definia como "toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles". Contudo, vamos além dessa imagem de reduto de negros fugitivos e o pensamos, da mesma forma que Moura (1988), como uma unidade de resistência que se apresentava como um forte e importante elemento de desgaste do regime escravocrata.

A concepção que tinha o quilombo apenas enquanto um espaço de refúgio assumiu, no século XX, outros contornos, que passaram a compreender as lutas dos negros por seu direito à terra e à sua identidade, gerando, assim, uma ressignificação do conceito de quilombo.

> Nos estudos sobre os quilombos contemporâneos já é possível apontar que esses grupos tiveram origens variadas, e se formaram antes e depois da Abolição. Os estudiosos dessa temática (Gomes 1996, Almeida 2002, O'Dwyer 2002, Leite 2002, Arruti 2006, para citar alguns) demonstram que os quilombos não surgiram unicamente e genuinamente através da resistência travada por meio da fuga dos escravos de seus cativeiros no período da escravidão, e consideram as diversas possibilidades para explicar a formação dos quilombos, destacam- se as seguintes: por meio da prestação de serviços guerreiros, em períodos de guerras ou de rebeliões; por prestação de serviços religiosos; na ocupação de fazendas desagregadas devido ao enfraquecimento econômico; através da compra, doação ou herança, entre outros (ARAÚJO; MATOS, 2017, p. 13).

Deste modo, unificar a ideia e o conceito de quilombo, sem considerar as variadas origens e as particularidades de cada comunidade, é o mesmo que semear uma concepção reducionista do processo e das conjunturas históricas e sociais que envolvem o surgimento e as estratégias de manutenção desses grupos tradicionais. A definição de quilombo precisa, de acordo com Araújo e Matos (2017, p. 22), envolver o entendimento "da história, das representações e das relações sociais das comunidades quilombolas contemporâneos", a fim de se "observar as especificidades das formações de cada comunidade que se estuda". Necessário se faz, pois, analisar e ponderar os conceitos de quilombo existentes.

De acordo com o INCRA[45] (2020), as comunidades quilombolas organizam-se como, "[...] grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana – , que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias". Devemos, todavia, destacar neste conceito o uso da terminologia "predominantemente", pois, sabe-se, que a base da formação dos quilombos era de escravos negros fugitivos e, também, de outros grupos que poderiam compor a comunidade (brancos pobres, índios e pessoas socialmente marginalizadas).

Segundo a Fundação Palmares (2020) quilombolas são "descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos". Observa-se, de tal modo, que o conceito de quilombola está, atualmente, ligado à ideia de afirmação da identidade dos grupos remanescentes de quilombos, envolvendo nesse conceito o modo como essas comunidades se manifestam economicamente, socialmente e culturalmente. Assim, abordamos o quilombo a partir das ideias de historicidade, como um espaço de memória da resistência negra, como uma referência simbólica e política do movimento negro e como seu teor de direito das comunidades remanescentes quilombolas. Analisar tais remanescentes é, pois, imergir no campo do fenômeno histórico e político da resistência.

Assim, quando passamos a refletir sobre as maneiras de resistir ao sistema escravocrata ganham destaque as fugas e as comunidades formadas a partir dessa ação. Tais comunidades, no território brasileiro, tomaram uma grande proporção visto que as mesmas desenvolviam um sistema de articulação e logística que possibilitou o contato com as comunidades vizinhas e a realização de trocas econômicas entre elas, bem como com a população livre. (GOMES, 2018, p. 442). Esse modo de resistência e esse sistema de articulação foi, igualmente, desenvolvido

[45] Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA é órgão competente, na esfera federal, pela titulação dos territórios quilombolas.

em territórios quilombolas localizados no estado da Paraíba, e ressaltamos aqui o quilombo de Paratibe, localizado na cidade de João Pessoa- PB.

A Mata Sul da Paraíba, no séc. XIX, configurava-se a partir das estratégias dos variados grupos que buscavam se estabelecer em um pedaço de terra da área que conhecemos atualmente, como Nordeste brasileiro. Esses grupos foram os agentes produtores do espaço da Mata Sul da Paraíba, sendo eles: a coroa portuguesa, a igreja e as ordens religiosas e os proprietários de terras e senhores de engenho; mas, também, a população livre e pobre, os indígenas e os quilombolas que tentavam sobreviver e se constituir enquanto pertencentes e proprietários daquelas terras através de suas práticas de produção de espeço (FILHO, 2006, p. 26).

Contudo, partindo da perspectiva dos/as quilombolas e da população livre e pobre, compreende-se que a luta por esse pedaço de terra se tratava de uma questão de resistência e sobrevivência. Os/as quilombolas por meio das relações estabelecidas durante esse processo de luta acabavam se tornando posseiros, meeiros e arrendatários, e mesmo que dificilmente se tornassem proprietários, esse movimento configurava-se como uma forma de resistir e produzir um espaço.

> Entre estes dois extremos (índios e quilombolas) havia os já́ mencionados meeiros, arrendatários e posseiros, sempre presentes nos lugares mais insalubres; nas terras menos férteis; nas chãs e pauis próximos aos rios e lagoas, onde grassavam as febres malignas; nos tabuleiros litorâneos, onde a cana não se desenvolvia; nos arredores dos mangues; na faixa de marinha; na boca das matas; nas ilhas do estuário do Paraíba; nas terras menos férteis dos engenhos (FILHO, 2006, p. 90).

Era nesse cenário que se desenvolvia o quilombo de *Paratybe*[46] que, mesmo diante das forças policiais da capital[47], permanecia ativo e se estabelecia nas terras das ordens religiosas dos Carmelitas[48], doadas por portugueses no séc. XVII. Contudo, como bem afirmou Gonçalves (2013), falar sobre a comunidade de Paratibe é refletir sobre uma história que teve personagens esquecidos e apagados de nossa memória e que envolve a "luta pela terra desde a ocupação das terras que pertenciam aos Carmelitas, passando pela declaração das terras no período da Lei de Terras, em 1856, até os dias atuais com a empreitada da comunidade para a regularização como

[46] Nos documentos do séc. XIX a escrita do nome da comunidade se dava desse modo.

[47] A capital da Paraíba, atual João Pessoa, chamava-se no decorrer do século XIX Parahyba do Norte, mesmo nome como também era chamada a província (GUIMARÃES, 2015).

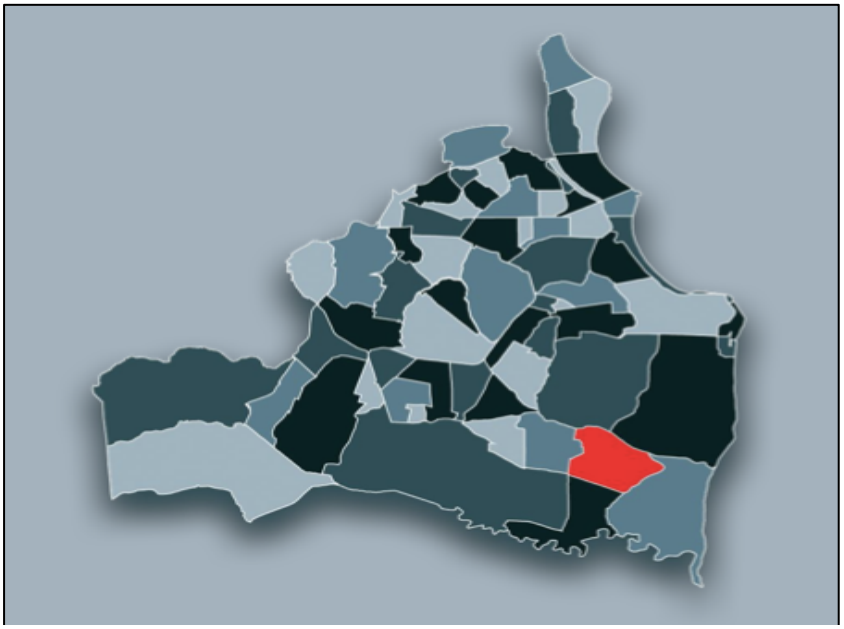
[48] Segundo Filho (2006, p. 155), as ordens religiosas que se instalaram na Paraíba, ainda nos primeiros anos da colonização foram as seguintes: a Companhia de Jesus, os Carmelitas, Beneditinos e Franciscanos.

território quilombola". E é nesse contexto que pontuamos algumas considerações sobre a citada comunidade.

Ao final do séc. XVIII, na Mata Sul da Paraíba podiam ser encontrados dois quilombos, e um deles era o quilombo de Paratibe. Localizado nas margens da cidade da Parahyba do Norte, era conhecido por seus roubos e ataques aos viajantes que se deslocavam entre Recife e a Cidade da Parahyba. As terras de Paratibe foram legalizadas no período da Lei das Terras por posseiros da região, os quais se declaravam proprietários e "consenhores" da terra, o que deixa claro que a posse dessas terras era conjunta. Dentre eles, encontrava-se um homem chamado João José Pereira de Carvalho que, em 1855, minutou duas propriedades, uma pertencente a ele e a sua esposa Marcelina Ramos de Oliveira, denominada Mussumagro e a outra propriedade, designada Paratibe, em benefício de uma mulher conhecida por Maria Rosa da Conceição Carvalho (FILHO, 2006, p. 157).

Atualmente Paratibe e Mussumagro são bairro da cidade de João Pessoa e, de acordo com Filho (2006), há uma grande possibilidade dos atuais moradores de tais regiões serem reais descendentes dos quilombolas originários, visto que nas documentações existentes sobre esse período não há nenhuma referência à campanha para destruição do quilombo de Paratibe.

Mapa 4 Cidade de João Pessoa com destaque para a localização do bairro de Paratibe.



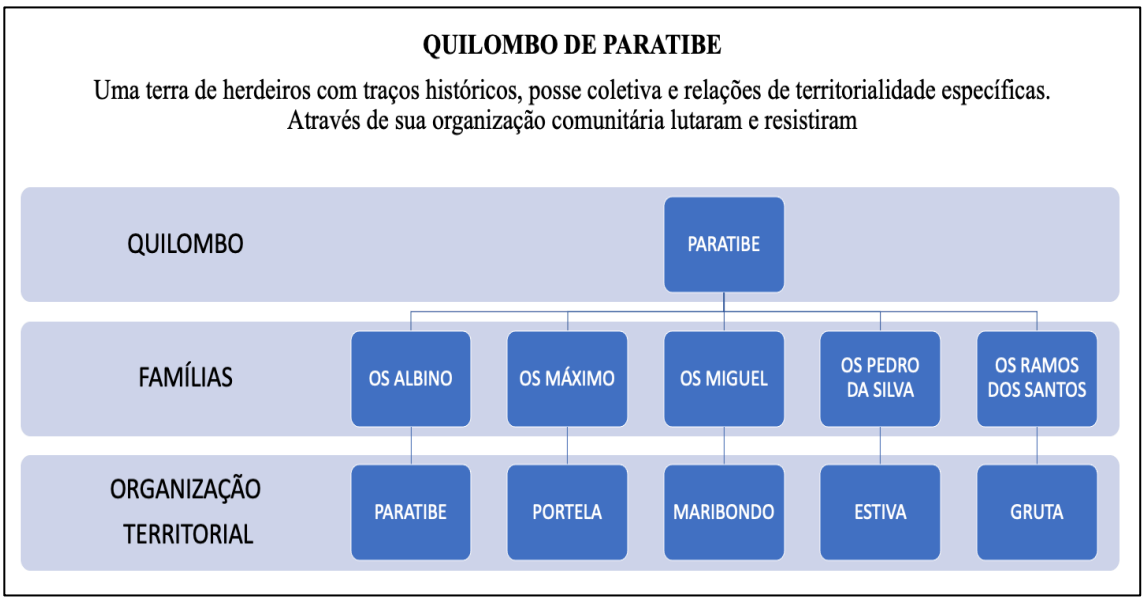
Fonte: Prefeitura Municipal de João Pessoa. 2021
Disponível em: <https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/files/atlas/PARATIBE.pdf>. Acesso em 10 nov. 2021.

Segundo Gonçalves (2010, p. 56), o quilombo de "Paratibe tem dois séculos de existência e os que vivem ali são remanescentes do antigo Quilombo". E, confirmando tal entendimento, constata em seu relatório antropológico o domínio da Terra pelas famílias que

vivem atualmente na área, visto que os traços históricos daquela comunidade se mantiveram desde o início do século XIX por meio da posse coletiva da terra e das relações de territorialidade. Segundo o citado relatório, a comunidade de Paratibe tem como base de sua árvore genealógica 5 famílias, são eles: os Albino, os Máximo, os Miguel, os Pedro da Silva e os Ramos dos Santos. Cada família localizava-se em uma área específica do território, sendo denominadas de: Paratibe, Portela, Maribondo, Estiva e Gruta, respectivamente.

A posse era mantida por meio de herança e do casamento entre as famílias, tanto que para os sujeitos locais, essas terras são "terras de herdeiros". Para uma melhor compreensão, apresentamos abaixo uma figura que versa sobre essa ancestralidade e territorialidade:

Figura 1 Ancestralidade/territorialidade



Fonte: elaborado pela autora.

A organizavam o espaço territorial da comunidade e o estabelecimento de cada núcleo familiar se dava em círculos e relacionava-se às questões de trabalho e sociabilidade.

> Ao que tudo indica, as mulheres mais jovens saiam para trabalhar no roçado, na pesca etc. e deixavam os filhos com suas mães, que ficavam em casa e tinham a função da maternagem na família. Para além da ideia de uma maternidade isolada e individual, exercida apenas pela mãe biológica, em Paratibe verifica-se uma organização territorial das casas (construídas em círculo, com um espaço de convivência no meio) que possibilita a convivência da família extensa e o exercício da maternidade como uma função social mais coletiva, compartilhada principalmente com as avós maternas (GONÇALVES, 2010, p. 92).

Contudo, dentre tais famílias destacamos os Pedro da Silva, pois representa a família de Antônia do Socorro, conhecida como "Toinha", fundadora da escola a ser analisada. Tal família

teve grande importância nos "processos de uso, apropriação e negociação das terras de Paratibe", como exposto por Gonçalves (2010, p. 14). E era por meio da figura de "Toinha" que organizavam, também, os festejos e atividades culturais. Para além de todos esses fatos, Antônia do Socorro teve a iniciativa, na década de 1950, de fundar a primeira escolinha voltada para o letramento das crianças e das pessoas da comunidade.

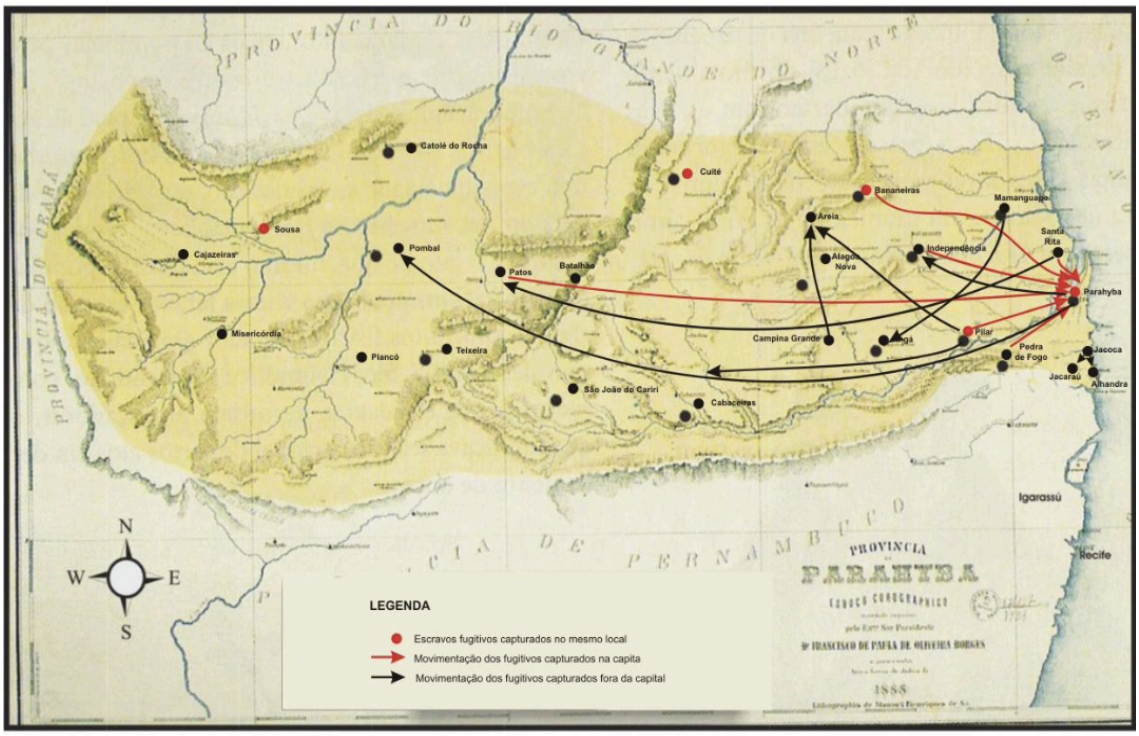
Segundo Guimarães (2015, p. 265) o alerta sobre a formação de quilombos na Paraíba permanecia sendo dado em 1842, e acredita a autora que existia uma grande possibilidade de uma articulação entre os/as escravizados/as da Paraíba e Pernambuco, pois os sujeitos quilombolas desenvolviam suas relações sociais por meio do contato com a cidade e como com regiões para além do seu território quilombola. Havia, assim, uma consciência sobre a luta travada contra o sistema escravista e, nesse sentido, o quilombo de Paratibe, mantinha contato com quilombolas de outras comunidades.

Na história da Paraíba os africanos escravizados estavam envolvidos em conflitos de repressão e resistência nas suas mais variadas formas e essa resistência manifestava-se por meio de roubos, assassinatos e fugas, de tal forma que esses movimentos preocupavam as autoridades da época que buscavam reprimir tais agitações. Mesmo os casos isolados de fuga poderiam levar a organização de comunidades e, de tal modo, os quilombos surgiam como uma alternativa para essa população escravizada.

Diante desse panorama, a comunidade negra de Paratibe surge e mantem-se com o objetivo de transformar as relações escravagistas e as vidas dos sujeitos envolvidos. Caracterizada como as demais enquanto uma comunidade constituída por relações de ancestralidade, parentesco e uso comum do território, surge em uma época que, segundo Gomes (2018, p. 447), "proliferaram os quilombos urbanos, unidades móveis que se formaram no Brasil imperial, principalmente nas grandes cidades escravistas" como um espaço de abrigo e manutenção daqueles sujeitos e grupos que eram constantemente noticiados pela imprensa como fugitivos. Assim, a captura desses sujeitos apresentava-se de modo mais complexos enquanto moradores de área urbana, e caso agrupados em quilombos/mocambos[49], tornava-se ainda mais difícil. Devemos ressaltar que, mesmo não se configurando como uma "grande cidade escravagista", termo utilizado por Gomes (2018), a Cidade da Parahyba surge como uma exceção à essa realidade, como podemos observar no mapa abaixo, pois se configurou como reduto de muitos escravizados fugitivos.

[49] A princípio, no Brasil, tiveram o nome de "mocambos", e posteriormente passaram a ser chamados de "quilombos". Foi em 1575 que se obteve a primeira notícia sobre um mocambo constituído na Bahia. (GOMES, 2018, p. 442).

Mapa 5 Movimentação dos escravos capturados dentro da Paraíba durante os anos de 1800 e 1888.



Fonte: a) Mapa da Província da Paraíba (1888) de E. Freitas e Manoel Henriques de Sá (litografia). In Coleção Pimenta Bueno. b) Municípios: baseado nos dados fornecid pelo estudo de Henrique Beaurepaire Rohan sobre a Paraíba na década de 1850 e a coleção de Leis Provinciais da Paraíba do Norte (1835 - 1864)
Atenção: a) Localização dos Municípios feito pela autora.
Diagramação: Luis Carlos Kehrle

Fonte: LIMA (2010, p.208)

No mapa acima podemos observar a movimentação dos escravos capturados dentro da Paraíba durante os anos de 1800 e 1888. Percebemos o fluxo dos fugitivos capturados fora da capital por meio da seta preta e da movimentação dos fugitivos capturados na capital por meio das setas vermelha, ficando visível o intenso movimento em direção à capital paraibana. Lima (2010, p. 209), ao falar sobre os destinos dos/as escravizados/as destaca que se faz importante observar que eles/as terminavam se abrigando em cidades como a da "Parahyba, Recife e a Corte, e a zona rural da Parahyba e de outros locais, como Pernambuco, Sergipe, Ceará, Rio Grande do Norte e Piauí. Os fugitivos dessas províncias também procuravam a Paraíba como local de liberdade".

Carvalho (2018, p. 157) fala sobre uma "permanente reafricanização da população urbana", visto que não tem como separar o processo de urbanização dos trabalhos compulsórios e da escravidão diante do fato de que eram nos centros urbanos onde encontravam-se o grande comércio de pessoas escravizadas vinda da África. O surgimento de quilombos em espaços urbanos possibilitava aos escravizados uma certa "mobilidade geográfica e ocupacional dos cativos" (carga e descarga, obras públicas, serviços urbanos, artesanato, espaços domésticos,

estabelecimentos comerciais) que, a todo momento, estavam criando táticas de resistência de acordo com as ocorrências próprias da região em que viviam.

> Nunca faltaram, não obstante, fugas individuais e em grupo, inclusive dentro da própria cidade, de um bairro para outro, em busca de proteção entre outros cativos e libertos aparentados ou da mesma origem étnica. A expansão urbana no XIX invadiu o interior imediato, ampliando os espaços internos e externos de fuga. As principais cidades cercaram-se de quilombos, que viviam de furtos nas estradas e nos bairros periféricos, ou mesmo de comerciar seus roubos e produção própria, como os quilombolas do entorno [...] (CARVALHO, 2018, p. 161).

As formas de apropriação do espaço por esses grupos que tentavam resistir das mais diversas maneiras ao segregacionismo e ao racismo imposto pela ordem vigente são extremamente complexas. O território, nesse contexto, torna-se uma das grandes referências ao processo de identificação coletiva e, no cenário urbano, desde o séc. XIX, os recém libertos tentaram se manter próximos às áreas centrais em estalagens, favelas e morros, pois facilitaria o acesso aos seus trabalhos informais (LEITE, 1990, p. 41).

Assim, importante se faz compreender que a cidade era um ambiente em que os/as escravos/as fugitivos/as buscavam edificar sua liberdade e, através dela, traçaram suas sociabilidades. Muitos/as deles/as se passavam por libertos e buscavam se inserir de modo produtivo ao sistema econômico em busca de sua sobrevivência.

Segundo Lima (2010, p. 319), isso se dava do mesmo modo na Paraíba, visto que os "fugitivos também escolhiam as cidades como refúgio, devido ao atrativo de terem, em sua população, um alto índice de gente negra, livre, liberta e escrava, que se deslocava de um lado para outro da *urbs*, de forma que os fugitivos poderiam passar por forros". Podemos observar tal situação através dos constantes anúncios em jornais que explicitavam as fugas dos cativos para as imediações das cidades, sendo avaliado por Dias (2013, p. 112), que o uso de diversos periódicos era comum no território paraibano nas últimas décadas da escravidão.

Precisamos entender que o desenvolvimento dos quilombos brasileiros não significou apenas um simples resultado de fugas, mas sim uma forma que essas pessoas encontraram para resgatar sua dignidade, liberdade e identidade.

> Inúmeros quilombos foram constituídos no século XIX, principalmente nas décadas finais do período escravista. Seus habitantes eram chamados de quilombolas, mocambeiros ou calhambolas e foram perseguidos pelos senhores de escravos e pelo aparato militar colonial e imperial onde quer que estivessem. Alguns quilombos conseguiram sobreviver durante muitos anos mesmo durante a escravidão. Geralmente, foram aqueles que se localizaram em áreas de maior isolamento e outros que mantiveram relação de aliança com índios, brancos pobres e demais grupos da população. Em alguns casos, essas duas estratégias podem ter acontecido ao mesmo tempo. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 72).

Os quilombos simbolizam, assim, uma forma de resistência dos povos explorados e marginalizados pelo sistema opressor e discriminatório estabelecido ao longo da colonização portuguesa. Atualmente no Brasil, segundo dados apresentados pela Fundação Palmares (2020), como já dito na introdução do presente trabalho, pelo território nacional contabiliza-se 3.432 comunidades remanescentes quilombolas, entre elas 2.169 encontram-se no Nordeste.

Esses números são o reflexo de um novo panorama de autoafirmação que se desenvolvia, e as comunidades quilombolas da Paraíba, também, passaram a fazer parte desse processo. No território paraibano existem, atualmente, 43 (quarenta e três) comunidades que apresentam certidões de auto reconhecimento como remanescentes quilombolas. Tais certidões são emitidas pela Fundação Palmares e são necessárias para dar entrada ao processo de titulação das terras quilombolas.

Mapa 6 Territórios quilombolas no estado da Paraíba.



Fonte: Alberto Banal. Mapa 2021 (abril).
Disponível em: <http://quilombosdaparaiba.blogspot.com/p/mapas.html>. Acesso em 10 nov. 2021.

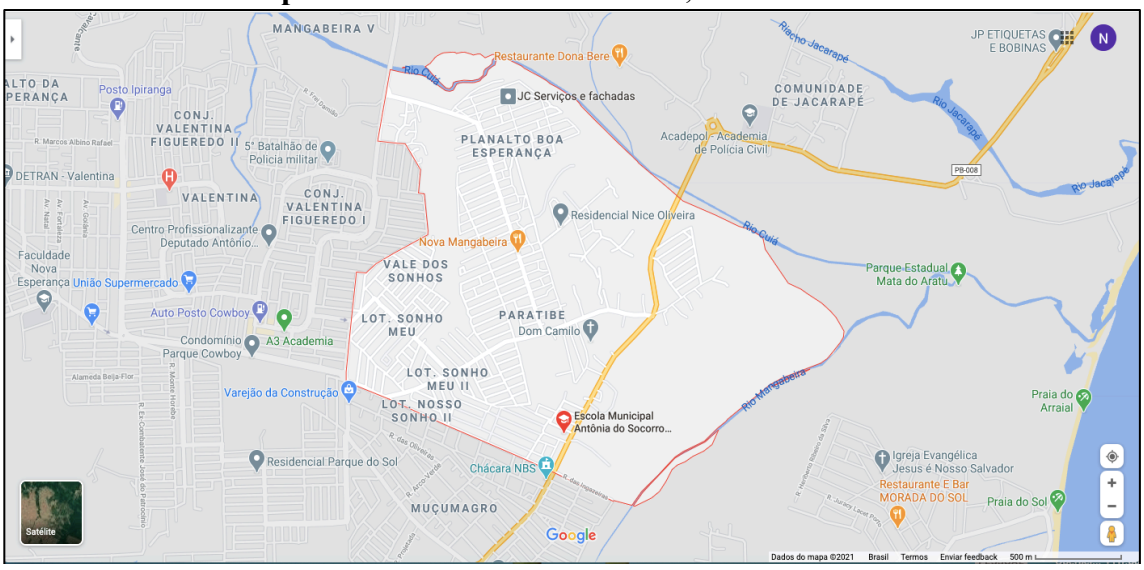
O processo para a titulação é formado por seis passos: o primeiro é a apresentação da certidão de auto reconhecimento dada pela Fundação Palmares; o segundo é a elaboração do RITD- Relatório Técnico de Identificação e Delimitação para a identificação dos limites das terras das comunidades; o terceiro é a publicação do RTID, gerando o direito de contestação dentro do prazo de 30 dias; o quarto é Portaria de Reconhecimento, que significa o reconhecimento do território quilombola pelo Presidente do INCRA no Diário Oficial da União

e dos Estados; o quinto passo é o Decreto de Desapropriação, ou seja, a publicação do Decreto Presidencial de Desapropriação por Interesse Social, em casos em que existam imóveis privados no território; e, por último, a Titulação, através da qual o título da terra, coletivo, imprescritível e pró-indiviso é dado à comunidade, em nome de sua associação. (INCRA, 2020).

De acordo com dados da Fundação Palmares (2020), até março de 2020, além das 43 (quarenta e três) comunidades paraibanas certificadas, há, ainda, 6 (seis)[50] comunidades que estão com processos abertos em análise técnica para emissão de certidão. Devemos ressaltar que, até o presente momento, apenas três comunidades paraibanas conseguiram a imissão de posse da terra, são elas: Senhor do Bonfim (município de Areia) e Grilo (município de Riachão de Bacamarte) e a Caiana dos Crioulos (município de Alagoa Grande). Contudo, entre as comunidades já reconhecidas pela respectiva Fundação encontra-se, no litoral sul da cidade de João Pessoa, a comunidade quilombola de Paratibe- PB.

A comunidade de Paratibe localiza-se no sul da cidade de João Pessoa e hoje configura-se como um bairro que faz divisa com os bairros de Mangabeira, Costa do Sol, Valentina, Muçumagro e Barra de Gramame. O perfil do bairro contempla uma área de 434,82 ha., apresentando o uso do solo características predominantemente residenciais, com uma demografia de 12.396 habitantes, de acordo com os dados do IBGE, censo 2010, apreendidos pela PMJP (2021). A comunidade é cortada pela rodovia PB-008, que se constitui como uma das vias de acesso, sendo a outra pelo bairro de Valentina, como podemos observar no mapa 7, exposto logo abaixo.

Mapa 7 Área do bairro de Paratibe, João Pessoa-PB



[50] Comunidade Timbaúba (município de Belém do Brejo do Cruz), comunidade Ramalhuda (município de Lagoa), comunidade Negros do Saco do André (município de Paulista), comunidade Irmandade do Rosário (município de Pombal), comunidade Ligeiro de Baixo (município de Serra Branca), e a comunidade 40 Negros (município de Triunfo).

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Google Maps.

Já de acordo com os dados do INCRA (2020), a comunidade de Paratibe- PB, classificada como urbana, possui uma área de 267,4308/ ha e 114 famílias cadastradas, apresentando-se atualmente em seu processo na etapa três, a do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação- RTID, visto que já foi certificada pela Fundação Palmares, em 28/07/2006. Estando, pois, ainda a serem alcançadas as três últimas etapas, a Portaria de Reconhecimento, o Decreto de Desapropriação e a Titulação.

A complexidade da luta pela titulação das terras e pela preservação e valorização dos territórios quilombolas, pode ser percebida através dos recentes dados. Segundo a Canuto, Luz e Santos (2020), coordenadores do Relatório "Conflitos no Campo: Brasil 2019", da Comissão Pastoral da Terra, o enfrentamento dos movimentos sociais do campo pelo direito à terra passou por algumas mudanças no ano de 2019, modificações essas consideradas estratégicas. O grande destaque está no fato do surgimento e aumento das manifestações, ações de protestos e reivindicações, configurando-se como o maior da última década.

De acordo com o citado relatório, essa mudança é o reflexo das ações de um governo federal que trata os grupos inviabilizados e os trabalhadores que lutam por seus direitos como "marginais", deixando os indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, trabalhadores/as rurais em uma situação de precariedade e de permanente insegurança.

> As populações do campo estão sendo rotuladas com termos pejorativos e preconceitos retrógrados. Os indígenas como lenientes e manipulados, os quilombolas como inúteis e preguiçosos e os sem-terra como criminosos, massa de manobra de bandidos, e as escolas dos acampamentos e assentamentos como "fabriquinhas de ditadores". O direito à propriedade é erigido em direito supremo, acima da posse efetiva e produtiva, jogando ao lixo a exigência constitucional da função social para a propriedade. (CANUTO; LUZ; SANTOS, 2020, p. 209).

Assim, como forma de protestar contra a violência, contra a falta de respeito aos seus direitos, às ações governamentais e à ausência de políticas públicas, muitas manifestações foram organizadas, no Brasil, pelos trabalhadores do campo no ano de 2019. De tal modo, no citado ano, Canuto, Luz e Santos, (2020), por meio do Relatório da Comissão Pastoral da Terra, expõem que foram registradas 1.301 manifestações, as quais envolveram 243.712 pessoas. Nesse cenário, o Nordeste destacou-se como a região com o maior número dessas manifestações, totalizando 516, e dentre elas, 32 foram realizadas no estado da Paraíba, as quais envolveram a participação de 19.805 pessoas.

Conflitos no campo, no estado da Paraíba somam 38 (trinta e oito) ao longo do ano de 2019, desses, 20 foram conflitos por terras, sendo 04 deles em comunidades quilombolas[51]; 3 conflitos trabalhistas, nos quais 20 pessoas foram libertadas do trabalho escravo; e 15 conflitos por água, envolvendo 4.196 famílias (CANUTO; LUZ; SANTOS, 2020, p. 68-70). Devemos ressaltar que, ao analisarmos os conflitos por terra no Brasil, contabilizados em um total de 1.254 conflitos e, desse total, 141 foram em comunidades quilombolas[52].

As comunidades quilombolas lutam, assim, pelo seu direito fundamental à terra, mas, do mesmo modo, pelo direito fundamental à uma educação de qualidade que respeite a sua cultura, sua história e seu povo. Em Paratibe, essa luta acompanha justamente o cenário nacional que passou a destacar a necessidade de se debater a aplicabilidade das normas que asseguram os direitos das comunidades tradicionais.

No estado da Paraíba, como visto no capítulo anterior, tanto o Artigo 68 da ADCT previsto na CF/88, quanto o Decreto 4.887/2003, e as entidades que passaram a interceder nos processos de reconhecimento como, por exemplo, a Associação de Apoio as Comunidades Afro Descendentes - AACADE e a Coordenação das Comunidades Negras Quilombolas – CECNEQ, foram determinantes no estimulo às ações pelo reconhecimento da comunidade de Paratibe, bem como nas atuações em busca da aplicabilidade dos direitos que garantissem a cidadania dos sujeitos desse grupo tradicional. Esse processo contribuiu para o grupo, como bem afirmaram Araújo e Matos (2017, p.97), "refletir sobre sua representação jurídica, ou seja, sobre sua associação, especificamente sobre sua constituição, sua representatividade e seus associados".

---

[51] Os conflitos por terras em comunidades quilombolas paraibanas no ano de 2019 foram: em 23/08/2019 nas comunidades Quilombolas Chã e Aracati, no município de Cacimbas, com 30 famílias quilombolas envolvidas; em 18/09/2019 na Comunidade Quilombola Serra do Abreu, no município de Nova Palmeira, com 70 famílias quilombolas envolvidas; em 18/09/2019 na Comunidade Quilombola Cacimba Nova, no município de São João do Tigre, com 80 famílias quilombolas envolvidas; e em 02/12/2019 na Comunidade Quilombola Fonseca, no município de Manaíra, com 42 famílias quilombolas envolvidas (CANUTO; LUZ; SANTOS, 2020).

[52] Os Estados brasileiros que registraram conflitos por terra envolvendo comunidades quilombolas, no ano de 2019, foram: Amapá (3 conflitos); Bahia (32 conflitos); Espírito Santo (1 conflito); Goiás (3 conflitos); Maranhão (60 conflitos); Mato Grosso (4 conflitos); Minas Gerais (5 conflitos); Pará (10 conflitos); Paraíba (4 conflitos); Pernambuco (3 conflitos); Piauí (2 conflitos); Rio de Janeiro (1 conflito); Rio Grande do Sul (1 conflito); Rondônia (3 conflitos); Santa Catarina (3 conflitos); São Paulo (1 conflito); e Tocantins (5 conflitos) (CANUTO; LUZ; SANTOS, 2020).

Imagem 01 Sinalização vertical colocada pela PMJP no ano de 2021, por solicitação da comunidade, com o objetivo de indicação/identificação do local da comunidade de Paratibe. Na imagem Joseane Pereira (Ana).



Fonte: Joseane Pereira (Ana). 2021.

Todo esse panorama, também, impulsionou sujeitos como Joseane Pereira, conhecida como Ana, que auxiliou de modo essencial na organização e fundação da Associação Negra de Paratibe, constituída juridicamente em 06 de outubro de 2007, sob sua presidência.

> Quando há a necessidade de criar ou reformular uma associação, isto é feito por meio da criação ou formulação de um Estatuto, no qual deve ser apresentada a natureza e a finalidade da associação. O Estatuto é o documento legal que prova a existência e regulamenta as ações da associação. É neste documento que se deve dispor sobre os objetivos da associação, sua organização administrativa, fiscalização e patrimônio (ARAÚJO; MATOS, 2017, p. 100-101).

Araújo e Matos (2017, p.101), expõem o quanto a constituição da associação e seu estatuto é essencial para o fortalecimento da representatividade, bem como para as relações que o grupo cria com os sujeitos locais e com as comunidades externas, visto que é nesse elemento onde encontramos a natureza e a finalidade da entidade formada.

> As relações de parentesco são um elemento que caracteriza as comunidades de quilombo, e mais, em certos casos ela é peça fundamental na arena política. As Associações das Comunidades Quilombolas são representadas por uma diretoria eleita pelos associados, então, em uma eleição para se escolher os ocupantes dos cargos da diretoria, o grupo familiar é um aliado que determina o resultado dessa eleição. O apoio do grupo familiar permite a permanência prolongada no cargo de presidente, algo recorrente entre as associações de quilombo na Paraíba (ARAÚJO; MATOS, p. 45).

A instituição das associações faz surgir grupos políticos que fortalecem a consciência de pertencimento e construção da identidade daqueles sujeitos, contudo abre a possibilidade de gerar conflitos internos sobre os direcionamentos das ações realizadas ou sobre a própria titulação coletiva da terra. Esses conflitos, também, passaram a fazer parte da história do território de Paratibe, ao ponto que outra associação foi criada por sujeitos que não concordavam com os direcionamentos dados pelo grupo que liderava a primeira associação formada na comunidade, juridicamente fundada em 06 de outubro de 2007.

Ao pensarmos sobre as lutas das comunidades remanescentes quilombolas na contemporaneidade precisamos destacar, por meio de breves reflexões e alertas, a realidade dos ataques aos direitos dos sujeitos que as representam e as compõem através de ações do Estado. Segundo Silva (2020, p. 49-50), aumentou exponencialmente o assassinato das lideranças e das mulheres quilombolas e essas comunidades sofrem com o "aumento da violação dos direitos humanos em um clima permanente de ameaça e de insegurança jurídica e alimentar", aumentando ainda mais essa vulnerabilidade diante da pandemia de Covid-19[53].

Tais comunidades tradicionais foram extremamente prejudicadas com as vidas que se foram e levaram com elas as histórias e memórias que alimentam e mantêm sua tradição e seu território. Da mesma forma, Stefano e Mendonça (2020, p.18) afirmam que "com acesso limitado à saúde, estas populações tiveram de lidar com a potencialização do etnocídio e morte de anciões, com impacto nos seus saberes culturais, políticos e organizacionais" e, de tal modo, esses grupos tradicionais continuam sem ter acesso a ações eficazes para o enfrentamento da pandemia.

As constantes violações aos Direitos Humanos desses grupos, a falta de políticas públicas em educação, saúde e infraestrutura, além da importante titulação das terras que depende da morosidade da justiça e da falta de interesse dos governantes, continuam a deixar essas populações ainda na marginalidade e sem acesso aos seus direitos fundamentais. Assim, compreendemos que determinados aspectos que envolvem a história, a memória e a identidade desses grupos tradicionais devem ser pontuados e debatidos de forma crítica e reflexiva, a fim de alcançar objetivos de transformação de uma realidade excludente que ainda se faz presente na história de determinados grupos e sujeitos.

2.2 A ESCOLA MUNICIPAL QUILOMBOLA PROFa ANTÔNIA DO SOCORRO SILVA MACHADO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.

[53] Com os dados atualizados até 31/03/2021, foram 228 óbitos de quilombolas. Fonte: CONAQ (https://www.quilombosemcovid19.org/).

A escola e a demanda da escolarização representam para as comunidades quilombolas a luta pela emancipação das pessoas que as compõem. Essas comunidades, para além do direito ao território, lutam também pelo direito fundamental à educação e, logicamente, pela instituição de unidades de ensino que as representem e que dialoguem com seus saberes e suas tradições. O direito ao acesso à educação no território quilombola é um importante quesito para o processo de afirmação identitária desses grupos tradicionais. Assim, compreender a estrutura e a formação da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado-EMQPASSM, unidade instituída a partir da mobilização de moradores/as da comunidade quilombola de Paratibe, faz-se necessário.

Explicitar o valor histórico de tal unidade escolar, também, torna-se importante diante da sua relação com o processo de lutas, interesses e resistências dos sujeitos que ressaltaram a necessidade da efetivação de uma escola quilombola mais estruturada em seu território, que viabilizasse um programa educacional mais adequado aos interesses e à história da comunidade. Aquelas pessoas que por muito tempo tiveram sua história e suas lutas silenciadas estavam desenvolvendo uma importante ação de resistência que se manifestava como o reflexo do desejo por escolarização e pela aplicabilidade de seus direitos.

No Brasil, a realidade de muitas comunidades quilombolas nos mostra, como exposto por Serafim (2020, p. 102), que "a falta de escolas nas comunidades também força os quilombolas a terem que optar entre dois de seus direitos fundamentais e constitucionais: o de permanecer na terra e o da educação". Essa realidade da ausência de escola na comunidade de Paratibe provocou a mobilização de uma das líderes da comunidade a instalar, em sua própria casa, a primeira escolinha de alfabetização para as pessoas daquela comunidade, sendo ela mesma, Antônia do Socorro Silva Machado, a professora responsável por esse feito.

> Da conquista da escolaridade à existência dos estabelecimentos de ensino nas comunidades, aconteceram muitas lutas. Para o povo quilombola, a conquista da escolaridade atravessou uma infinidade de dificuldades nas primeiras décadas: o funcionamento das escolas acontecia em casas dos moradores, depois em construções de estuque, e mais recentemente em prédios de alvenaria, assim a educação escolar passou a ser parte das comunidades e a alfabetização, uma realidade possível a partir daquelas gerações (SERAFIM, 2020, p. 109).

Os moradores antigos da comunidade quilombola de Paratibe não tinham acesso à leitura e ao processo de escolarização, e foi a partir da década de 1950 que essa realidade começou a mudar, mas não por iniciativa dos órgãos municipais ou estaduais, e sim por meio do empreendimento e das ações de Antônia do Socorro. Igualmente, como exposto por Serafim (2020), a comunidade de Paratibe também partilhava da realidade dos/as quilombolas na luta

pela escolarização, e foi assim que “Toinha”, como era conhecida Antônia do Socorro, na década de 1950, começou a alfabetizar em uma estrutura de taipa no terreno de sua casa, as crianças e jovens da comunidade por meio do modelo multisseriado (faixa etária e escolar em uma mesma sala de aula), posteriormente, com a fundação de uma unidade escolar municipalizada e mais estruturada.

Gonçalves (2010) expõe que o analfabetismo é uma realidade que acompanha a história da comunidade de Paratibe até os dias atuais e que, mesmo diante da instituição da escola naquele território, esse fato ainda se faz presente.

> A realidade do analfabetismo se mantém na comunidade há dois séculos pelo menos, como podemos constatar nas Declarações da Lei de Terras, quando os “consenhores” de Paratibe e Gruta pediam para outros assinarem porque eram quase todos analfabetos. Nem mesmo a chegada da escola na comunidade, há aproximadamente meio século, mudou essa realidade, pelo menos para os mais velhos, como sêo Eraldo Miguel da Silva, mais conhecido como kikil, que tem 66 anos. Ele conta que foi à Escola por menos de um ano, quando tinha entre 7 e 8 anos, mas como não aprendeu nada, voltou para o roçado (GONÇALVES, 2010, p. 26).

Entretanto, essa realidade que expõe a dificuldade no processo de alfabetização dos/as moradores/as da comunidade de Paratibe certamente seria ainda mais precária se não fossem os esforços da filha de Olavo Pedro da Silva, com sua segunda esposa Maria Daluz, já citada Antônia do Socorro, “Toinha”. Seu pai, foi um homem de influência, tido como uma liderança e um dos “chefes”, pois, segundo Gonçalves (p. 14, 2010), “sua família teve muita influência sobre os processos de uso, apropriação e negociação das terras. Nos anos 1950/60, era Olavo um dos que organizava o espaço territorial” da comunidade de Paratibe.

> Além disso, sua filha Toinha tinha uma ascensão espiritual e social na comunidade muito grande, visto que ela era uma das “donas do teuço” e organizava os festejos de São João junto com Zefa Vaqueiro, e depois da morte de Zefa permaneceu com a missão. Como professora, Toinha era uma das únicas pessoas da comunidade a ter salário, depois como diretora, tinha o poder de empregar pessoas, como fez com seu marido, Getúlio, que ocupou o cargo de inspetor na Escola (GONÇALVES, 2010, p. 14).

A partir da exposição de Gonçalves (2010), observamos o quanto Antônia era uma mulher forte, articulada e influente, envolvida com as questões culturais e sociais da comunidade. E foi essa força que a fez ser a liderança que impulsionou a construção da primeira escola municipal no território de Paratibe. Sua luta pelo fortalecimento e pela escolarização da comunidade reflete a luta dos/as inúmeros/as negros/as que buscavam subverter o silenciamento a qual foram submetido/as ao longo da história, e todo seu empenho em instituir no território da própria comunidade uma escola exprime exatamente isso. Podemos

compreender a personalidade dessa importante liderança pela fala de seu sobrinho Roberto da Silva Santos.

> No tempo da minha tia ela abordava muitas festas, Dia das Crianças, Dia dos Professores, ela sempre estava ativa nessas comemorações, Dia das Crianças, Dia das Mães, e ela sempre tinha esse carinho e eu a acompanhava no centro da cidade com ofícios e pedidos para presentes e tudo mais. Eu saía mais ela pra a gente fazer esse pedido de doações. Ela fazia isso, ela contribuía muito para que isso acontecesse. O amor que ela tinha por essa escola era impressionante. Como eu disse no início, a minha tia sofreu a duras penas para estudar e se formar, ela muitas vezes, aqui embaixo como eu falei na Portela, o pessoal é... extraia madeira daqui antigamente e ela muitas vezes pegava carona nesses caminhões de madeira no centro da cidade para ir para a universidade e sentiu-se na...na... Como é que eu digo... sentiu-se na vontade de sair daqui e por algum tempo, pelas condições de se locomover até a universidade, foi morar em Cruz das armas. Passou um tempo morando em Cruz das Armas, em uma rua chamada, muito conhecida pelo pessoal, chamada de “apacote” ... era um negócio assim. Ela era uma pessoa muito caridosa e observava muito a necessidade do próximo, e o que podia fazer ela fazia sem hesitar (SANTOS, 2021, entrevista realizada em 10 novembro).

Percebemos na fala de seu sobrinho o quanto o admirava por ser uma mulher batalhadora e destemida, que ajudava o próximo e se doava à comunidade. E foi a busca por uma educação popular, inclusiva e democrática, que mobilizou essa liderança, bem como os demais envolvidos, a partir da década de 1950, a disporem de boa parte de sua vida à materialidade da causa da educação.

Imagem 02 Professora Antônia (Toinha) em um momento comemorativo na Escola José Peregrino de Carvalho.



Fonte: LIMA (2010).

Atualmente, no território de Paratibe, existem duas unidades educacionais: a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Jubileu de Ouro Dom Marcelo Pinto Carvalheira[54] e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Professora Antônia do Socorro Silva Machado. A primeira foi inaugurada no ano de 2003; já a segunda, em 1972, estando a mesma com meio século e sendo o resultado da mobilização e da iniciativa de pessoas da comunidade ou próximas a ela, como a professora Noeme Rodrigues da Paixão e, particularmente, como a aludida Antônia do Socorro Silva Machado, a qual desempenhou ao longo do tempo as funções de secretária, de professora e diretora da referida unidade escolar.

Assim, pelo envolvimento histórico com a comunidade de Paratibe e pela importância que a EMQPASSM apresenta para o citado grupo, decidimos nos ater à análise dessa unidade de ensino, que em 1972 foi construída no território dessa comunidade quilombola e recebeu o nome de Escola José Peregrino de Carvalho[55].

Imagem 03 Momento de festa, formação dos alunos no Ensino fundamental I. Escola José Peregrino de Carvalho.



Fonte: LIMA (2010).

[54] Está inserida na comunidade "Sonho Meu" do bairro de Paratibe e atende a demanda educacional, também, da região circunvizinhas como Monsenhor Magno (Muçumagro), Nova Mangabeira e Valentina. A comunidade "Sonho Meu" originou-se com o estabelecimento de condomínios para onde foram transferidas as famílias que viviam no lixão do Roger e em outras áreas precárias e de vulnerabilidade da cidade de João Pessoa-PB. A unidade educacional foi instituída através do Decreto nº 4829/03 de 06/05/2003 recebe o nome de Unidade Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Jubileu de Ouro Dom Marcelo Pinto Carvalheira, em homenagem ao jubileu de ouro do então arcebispo da arquidiocese paraibana (GOMES, 2015).

[55] José Peregrino de Carvalho foi um dos líderes da Revolução de 1817 na Paraíba. Ver: GURJÃO, Eliete de Queiroz. O despertar de uma memória esquecida e aviltada: Revolução de 1817 na Paraíba. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal/RN. 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em:<https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874917_4680dd781 d73eba13baa578c8e4ff9e0.pdf>. Acesso em 23 nov. 2021.

A decisão de onde seria construída a escola, a princípio, não se apresentou de modo consensual. Havia interesses envolvidos e Antônia defendia que ela fosse feita no território de Paratibe, já Noeme Rodrigues da Paixão defendia que fosse construída em Muçumagro, visto que era o território que sua família era influente. Assim, "foi discutido que esse pedaço ficaria entre Paratibe e Muçumagro, e a escola atenderia às comunidades de Paratibe, Muçumagro, Praia do Sol e Barra de Gramame. Daí eles entraram em consenso", como nos informa Lima (2010, p.65). E pela disponibilidade de possuir um grande terreno em uma área que serviria à essas regiões, visto que era de propriedade de sua mãe, Maria da Luz Silva, Antônia do Socorro cede à prefeitura o local para a construção da escola.

> Segundo Elizabeth da Paixão, "no começo eram duas salas, a direção e a cantina e dois banheiros". E assim foi construída essa escola. A educadora Antônia Machado, como já foi mencionado, cedeu o terreno, contudo posteriormente a prefeitura municipal de João Pessoa outorgou-lhe o título quilombola e a reinaugurou ampliando-a. Depois essa escola foi ampliada para "seis salas e foi crescendo, foi crescendo e hoje estamos com quatorze salas de aula, uma biblioteca, uma sala de informática, uma quadra, um refeitório" (ARANHA, p. 11, 2017).

Segundo Aranha (2017), a partir do depoimento de Elizabeth da Paixão[56], percebemos que a escola iniciou bem pequena, com apenas duas salas de aula, posteriormente passou a ter seis salas de aula, bem como o título de quilombola e, a partir daí foi crescendo. "As matrículas dos alunos eram feitas nas casas, porque as pessoas não procuravam a escola, a escola era quem ia até elas", como explanou Lima (2010, p.63), a partir da fala da secretária Ivete Maria Souza da Silva, amiga e companheira de trabalho da professora Antônia.

Todavia, ao longo do tempo, a EMQPASSM cresceu e passou a atender a população da comunidade local, além de receber estudantes de áreas circunvizinhas como: Sítio Muçumagro, Praia do Sol, Praia Barra de Gramame, Nova Mangabeira, Parque do Sol, o Conjunto Sonho Meu e Condomínio Nice de Oliveira. Conforme o Projeto Político Pedagógico-PPP de 2018, a escola foi reformada em 2005 e ampliada em 2008. Como visto anteriormente, dentre as problemáticas ressaltadas no Termo de Ajuste de Conduta- TAC 01/2016, uma delas refere-se, justamente, à unidade escolar que atende à comunidade de Paratibe e que é objeto de análise do presente estudo. Assim, atualmente, a EMQPASSM aguarda uma reforma que foi idealizada desde a assinatura do citado instrumento, mas que até o momento não foi concretizada.

[56] Filha de Noeme Rodrigues da Paixão, acompanhou todo o processo de instituição da EMQPASSM, e mais tarde tornou-se diretora adjunta dessa unidade de ensino.

Importante se faz ressaltar que no ano de 1992, após a morte de sua instituidora, a escola passou a se chamar EMEIEF Professora Antônia do Socorro Silva Machado (GONÇALVES, 2010, p. 27) e ganhou um busto em sua homenagem. Atualmente, alguns familiares de Antônia continuam a fazer parte da equipe escolar, sendo eles/as: a sua sobrinha Ivanilce da Silva Santos e seus sobrinhos Ivanildo da Silva Santos e Genildo da Silva Santos.

Imagem 04: Busto feito por Getúlio Machado de Souza, viúvo da Profa. Antônia do Socorro Silva Machado, na EMQPASSM em homenagem à sua esposa e fundadora dessa unidade escolar.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

Outra questão que precisamos analisar encontra-se na mudança de nome ocorrida na escola, sancionada pela MEDIDA PROVISÓRIA No 72/2019 e divulgada no Semanário oficial de João Pessoa, nº 1692, de 30 de junho a 06 de julho de 2019. O nome que era EMEIEF Prof. Antônia do Socorro Silva Machado passa a ser, a partir dessa data, EMEIEF Quilombola Profa. Antônia Do Socorro Silva Machado. De acordo com a gestão escolar, a terminologia "quilombola" foi acrescida ao nome por iniciativa da escola e da comunidade escolar, junto à Associação da Comunidade Quilombola. Segundo a supervisora escolar Ferreira

> Teve o apoio institucional da comunidade para legitimar a luta e as ações deste povo, como também dos agentes educacionais que enfatizam através de suas práticas escolares a importância da quebra de preconceitos que historicamente foram construídas através da Educação tradicional. A discriminação no espaço escolar precisava de um olhar diferenciado e a ancestralidade potencializada. E com a mudança de nome a escola veio referenciar o povo negro e garantir sua força dentro da comunidade (FERREIRA, 2021).

A terminologia Quilombola inserida na nomenclatura da escola representa para esses sujeitos o fortalecimento da identidade tradicional daquela comunidade e daquela unidade de ensino que as representa.

> A comunidade escolar comemorou essa decisão adotada pela PMJP como um reconhecimento da identidade territorial e com a expectativa de que a escola, agora oficializada Quilombola, receberia melhorias. Acredito que essa decisão da PMJP teve relação com o cumprimento das metas do TERMO DE AJUSTE DE CONDUTA-TAC firmado em 2016, entre a PMJP e o Ministério Público, em prol da Comunidade Quilombola de Paratibe (BATISTA, 2021).

Alguns moradores da comunidade de Paratibe, entretanto, questionaram a mudança do nome, alegando que a apresentação da escola e da professora enquanto quilombola não poderia ser feita, visto que durante o período em que ela estava viva, a mesma não se referenciava enquanto uma remanescente. Podemos observar tal pensamento através da fala de um de seus sobrinhos:

> É como eu estou passando para você, que achei e acho até hoje que foi um desrespeito por ter transformado a história dessa escola, de uma negra diretora que sofreu...é... muita coisa para se formar, para da educação a esse povo negro aqui de Paratibe. Eu digo assim um desrespeito porque a escola foi transformada em escola quilombola sem que esse grupo de pessoas que fez essa transformação buscasse os familiares de Dona Antônia, a opinião, a interação da família de Dona Antônia (SANTOS, 2021, entrevista realizada em 10 novembro).

Essas questões que compreendem representatividade e identidade, contudo, envolvem complexas relações e problemáticas que vão se estabelecendo na longa duração dos processos históricos. A presente reflexão nos fez lembrar o conceito de "solidariedade social" desenvolvido por Honneth (2003) que explanou sobre as razões práticas que levam os sujeitos e os grupos sociais a agir politicamente e a assumir determinada identidade.

> O reconhecimento de urna solidariedade social, que só pode nascer das finalidades partilhadas em comum; que estas, por sua parte, estão submetidas as limitações normativas postas com a autonomia juridicamente garantida de todos os sujeitos, é o que resulta de sua posição num tecido de relações, no qual devem coexistir com os outros dois padrões de reconhecimento do amor e do direito (HONNETH, 2003, p. 279).

Honneth cita três padrões de reconhecimento identitários, os quais envolvem o amor, o direito e a solidariedade. Contudo a dinâmica do desrespeito que determinados grupos e sujeitos passam (maus tratos e violação; privação de direitos e exclusão; degradação e ofensas) que influencia a autor relação prática da pessoa, abstendo-a do reconhecimento de determinadas dimensões de sua identidade. Essa experiência social de desrespeito origina conflitos que envolvem a identidade pessoal e coletiva e que podem gerar associações e mobilizações

políticas que buscam estabelecer ou reconstruir relações de reconhecimento mútuo e de lutas pelas pautas emancipatórias, nos quais a igualdade política que fortalece e dá voz aos sujeitos e aos grupos que os representam se apresenta (HONNETH, 2003).

Essa identidade e representatividade está, também, ligada aos padrões do direito e da justiça moderna. A professora Antônia do Socorro Silva Machado já se manifestava enquanto uma liderança forte e dinâmica que lutava pela organização e pela educação da comunidade. Começou a lecionar na década de 1950, foi essencial para a fundação da escola no ano de 1972 e, após anos de empenho à educação veio a falecer em 1992. Lembramos, todavia, como já visto anteriormente, que a partir da CF/88 as questões dos direitos territoriais e étnico-raciais ganham visibilidade, fazendo crescer o número de movimentos sociais e de comunidades quilombolas que surgiam com seus novos sujeitos de direitos.

Imagem 05 Fachada da EMQPASSM



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2021.

Dentro dessa perspectiva de fortalecimento identitário e diante da realidade que se apresentada na EMQPASSM, entendemos como necessário a consolidação dos vínculos com a comunidade local e a valorização da identidade negra e quilombola. Para além disso, segundo a resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional da Educação:

> Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Essas unidades educacionais devem, pois, agir de modo a buscar um ensino de qualidade, estruturas adequadas e profissionais competentes ao desenvolvimento da educação escolar quilombola. Essa realidade, entretanto, não se faz presente em parte das instituições que atendem esse público. No catálogo de escolas do Censo Educação Básica (2021) encontramos 2.286 escolas de ensino fundamental em áreas remanescentes de quilombo no brasil, sendo 1.538 escolas no Nordeste, concentrando 1.473 unidades em área rural e 65 em área urbana. Na Paraíba, temos um total de 29 escolas em território remanescente quilombola, entre elas 27 escolas são rurais, e apenas duas urbanas, uma no município de Santa Luzia e a outra na cidade de João Pessoa, a EMQPASSM analisada na presente dissertação.

No censo escolar do INEP (2019) a citada escola encontra-se com o código de nº. 25095463, com o quantitativo de 1.133 matrículas e com 35 turmas que funcionam nos três turnos, os quais abrigam as modalidades da Pré-escola; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA. Entretanto, quando vamos atualizar os dados da referida unidade a partir dos documentos analisados, que foram entregues pela secretaria da escola, no ano de 2021, esse quantitativo aumenta, passando a ser um total de 1.466 estudantes matriculados/as e 1.425 frequentando, sendo 170 deles/as novatos/as. Do total de estudantes, apenas 10,5% (154) deles são autodeclarados quilombolas, 3,68% (57) são alunos/as especiais e, a percentagem entre meninos e meninas é próxima, sendo 48,7% (714) meninos e 50,78% (743) meninas. O somatório de aluno/a apresenta-se, assim, distribuídos da seguinte forma:

Quadro 2 Somatório dos/as estudantes da EMQPASSM no ano letivo de 2021

.

TURMAS	MATRI-CULADOS	TRANS-FERIDOS DA ESCOLA	FREQUEN-TANDO	ESPECIAIS	QUILOM-BOLAS	MENINOS	MENINAS
PRÉ II A	20	0	**20**	0	0	8	12
PRÉ II B	20	0	**20**	1	0	9	12
PRÉ II C	20	0	**20**	0	0	10	10
PRÉ II D	21	1	**20**	0	0	12	10
1º A	25	0	**25**	0	2	13	12
1º B	26	1	**25**	0	0	15	11
1º C	26	1	**25**	1	1	13	14
1º D	25	1	**24**	1	2	13	12
2º A	26	0	**26**	1	2	14	11
2º B	25	1	**24**	0	4	16	9
2º C	24	2	**22**	1	2	13	11
2º D	23	2	**21**	1	3	13	10
3º A	30	0	**30**	0	6	15	16
3º B	31	0	**31**	0	1	14	16
3º C	30	3	**27**	0	4	15	13
4º A	37	2	**35**	3	7	16	20
4º B	38	1	**37**	3	8	22	16
4º C	36	1	**35**	2	4	20	16
5º A	35	0	**35**	2	7	15	20
5º B	35	0	**35**	2	11	16	19
5º C	35	0	**35**	2	3	21	14
5º D	36	4	**32**	0	0	20	13
6º A	37	1	**36**	2	8	12	23
6º B	36	2	**34**	2	5	22	14
6º C	36	1	**35**	4	12	23	13
6º D	32	1	**31**	2	1	18	14
6º E	31	0	**31**	0	1	12	19
7º A	41	1	**40**	3	8	19	21
7º B	40	0	**40**	1	10	18	22
7º C	43	3	**40**	5	1	24	18
7º D	40	0	**40**	4	0	21	19
7º E	37	0	**37**	1	0	21	17
8º A	37	1	**36**	0	7	11	26
8º B	34	1	**33**	1	4	24	10
8º C	36	1	**35**	2	3	16	19
8º D	20	1	**19**	0	0	10	11
9º A	41	1	**40**	2	10	18	23
9º B	43	4	**39**	1	8	16	25
CICLO I	26	0	**26**	0	0	9	18
CICLO II	29	0	**29**	2	1	10	19
CICLO III	69	0	**69**	2	3	26	43
CICLO IV A	45	1	**44**	2	1	29	16
CICLO IV B	45	2	**43**	0	3	19	25
CICLO IV C	44	0	**44**	1	1	13	31
TOTAL	**1466**	**41**	**1425**	**57**	**154**	**714**	**743**

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da EMQPASSM.

Com o quantitativo de estudantes novatos/as, a escola necessitou planejar a abertura de um prédio anexo[57], no qual funcionaria as turmas excedentes que não encontraram espaço para

[57] Foi tentado visitar e fotografar o local que seria o prédio anexo, porém, ao solicitarmos o endereço à diretora, a mesma informou que a regularização do prédio ainda não foi realizada e por isso não se configurava como oficial a localização, alegando que por questões documentais existia a possibilidade de a PMJP direcionar o anexo para outro lugar. Os alunos/as que foram destinados às salas do anexo ainda continuam assistindo aulas on-line diante desse acontecimento da ausência efetiva da estrutura escolar.

funcionamento na unidade da EMQPASSM, ficando nesse prédio[58] 12 novas turmas (quatro turmas do Pré, quatro turmas do 1º ano e quatro turmas do 2º ano).

O prédio matriz comporta o quantitativo apresentado na tabela acima (do 3º ano A ao Ciclo IV C) e apresenta uma infraestrutura básica, possui água potável para o consumo dos alunos, água, energia elétrica e esgoto sanitário fornecidos pela rede pública, não existe banheiro adequado à educação infantil. A respeito dos espaços de aprendizagens e equipamentos, apresenta 15 (quinze) salas de aulas, 01 (uma) biblioteca, não há sala de leitura, auditório, pátio coberto, nem laboratório de ciências, tem 01 (um) laboratório de informática com acesso à internet e computadores para uso dos alunos; possui área verde, pátio descoberto e quadra de esportes coberta. Há 01 (uma) sala de secretaria, 01 (uma) sala de diretoria, 01 (um) almoxarifado e 01 (um) refeitório. Uma coisa a se destacar é a ausência da sala de professores, que foi cedida para se transformar em sala de aula devido a grande procura da comunidade por matrículas e a falta de espaço para abrigar a demanda59. A Escola informa que oferece atividades complementares e que compartilha espaços para atividades de integração com a comunidade.

Quando passamos a analisar as práticas pedagógicas inclusivas, apresenta, segundo os números do INEP, 51 alunos especiais atendidos, 01 (uma) a sala de recursos multifuncionais, 01 (um) banheiro adequado a alunos com deficiência, as vias de circulação interna possuem recurso de acessibilidade, possui um profissional tradutor intérprete de Libras, 05 (cinco) docentes com formação continuada em Educação Especial, 03 (três) docentes com formação continuada em Educação Indígena, 05 (cinco) docentes com formação continuada em Educação Especial e 16 (dezesseis) docentes com formação continuada em Relações Etnorraciais (INEP, 2019).

Segundo dados do último censo, no quadro de funcionários/as apresenta 45 (quarenta e cinco) docentes, 08 (oito) auxiliares/ monitores/tradutores de Libras, 05 (cinco) auxiliares de secretaria e atendentes. A média de alunos por turma é: 24 (vinte e quatro) alunos/as na Educação infantil, 32 (trinta e dois) alunos/as nos anos iniciais e 38 (trinta e oito) nos anos finais. A média de alunos/as por computador é 54 (cinquenta e quatro).

A classificação dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental segundo a adequação de sua formação inicial a disciplina e etapa de atuação na educação básica, com

[58] O prédio anexo ainda não está em funcionamento e passa, no momento, por uma reforma na estrutura. Durante o ano letivo de 2021, por conta da pandemia, as atividades permaneceram on-line.

[59] No ano letivo de 2021 uma sala foi disponibilizada para ser a sala dos/as professores/as, visto que foram distribuídas turmas diante do surgimento do novo anexo escolar.

vistas a avaliar o cumprimento das orientações legais indica 86.1% o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona, e como 13.9% o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Nas categorias de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona e de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior não se registra nenhum caso (INEP, 2019).

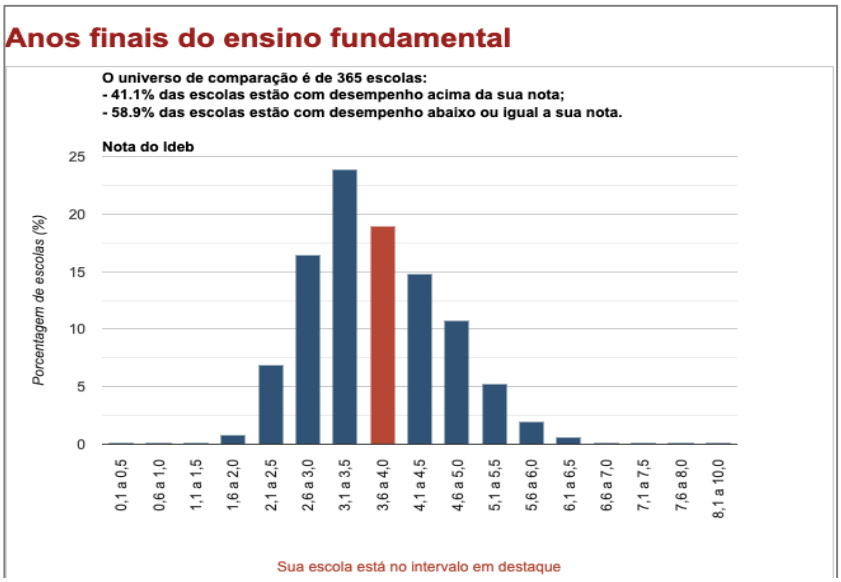
A participação no Saeb60, do total de matrículas do nono ano, de 77 alunos, contou com71 participantes, e o percentual de não aprovados (reprovado, abandono e sem informação de rendimento e movimento - SIR) ficou em 9.1% dos matriculados e 4.4% entre os participantes. As médias de desempenho dos/as estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)61.

Quando passamos a analisar a realidade das escolas quilombolas no território brasileiro através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, comparando a realidade da EMQPASSM nos deparamos com a seguinte situação no universo dos anos finais do ensino fundamental:

[60] O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

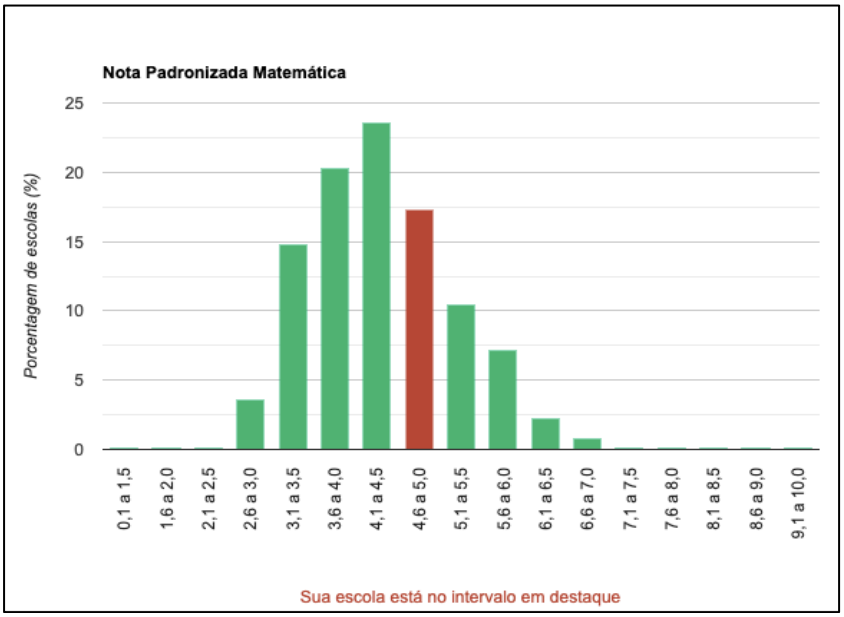
[61] O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Gráfico 01 Comparação entre o Ideb da EMQPASSM e as escolas quilombolas do território brasileiro.



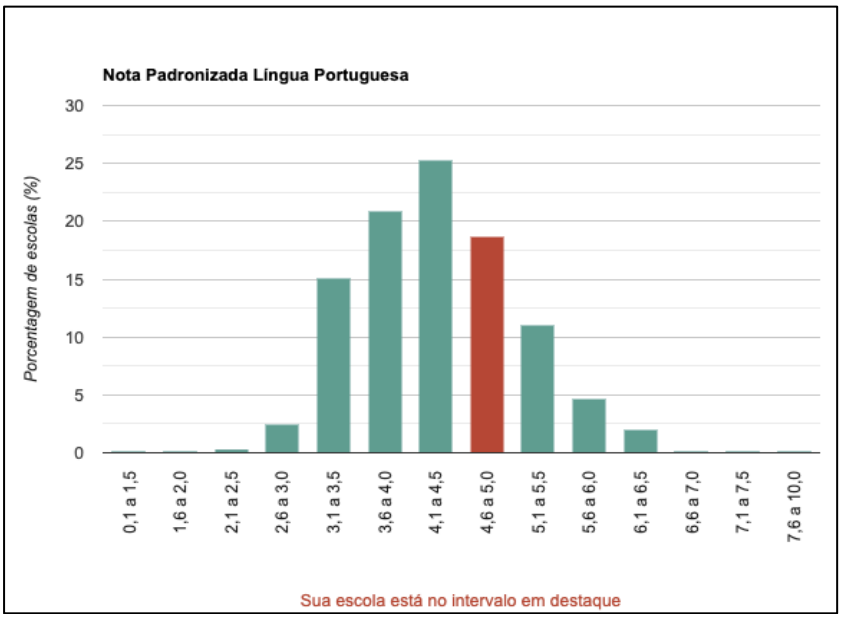
Fonte: : INEP/IDEB (2019).

Gráfico 02 Comparação entre o Ideb da EMQPASSM e as escolas quilombolas do território brasileiro. Nota padronizada de Matemática.



Fonte: INEP/IDEB (2019).

Gráfico 03 Comparação entre o Ideb da EMQPASSM e as escolas quilombolas do território brasileiro. Nota padronizada de Língua Portuguesa.

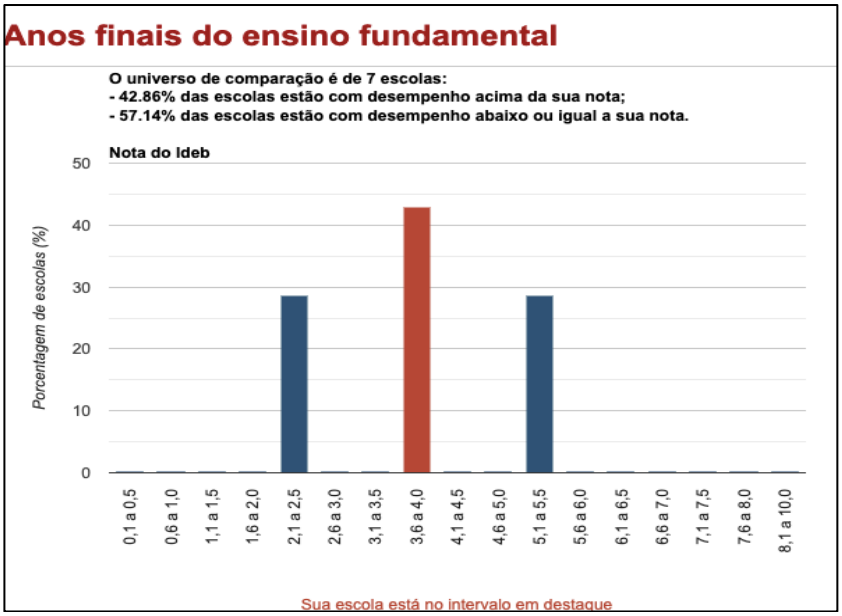


Fonte: INEP/IDEB (2019)

A média Saeb da EMQPASSM, referente aos anos finais do ensino fundamental, da proficiência em língua portuguesa e matemática, padronizada para um indicador entre zero e 10, foi, no ano de 2019, 4,76. Comparado ao ano de 2007, que atingiu 3,49, houve um crescimento, contudo, percebe-se que ainda temos um longo caminho a ser percorrido para melhorar o rendimento dos alunos da escola. Da mesma forma, foi observado o índice do Ideb na referida escola, que no ano de 2007 apresentou a taxa de 2,2 e no ano de 2019 apresentou a média de 3,8, demostrando uma importante evolução, mas também a fragilidade e necessidade de crescimento das metas, como podemos observar, também, por meio da média nacional do Ideb no ano de 2019, para as escolas municipais, que foi 4.5 e objetivando-se atingir a meta para 2021 de 5.1 de média.

Quando passamos a analisar a situação das escolas quilombolas a nível do estado da Paraíba e, logicamente, considerando apenas as escolas que possuem Ideb divulgado em 2019, nos deparamos com a seguinte realidade da EMQPASSM:

Gráfico 04 Comparação entre o Ideb da EMQPASSM e as escolas quilombolas da Paraíba.



Fonte: INEP/IDEB (2019).

Apreendemos, pois, a partir da análise do Gráfico 4, que a escola EMQPASSM mantem seu desempenho no Ideb entre as escolas paraibanas, ficando 57,14% delas com um desempenho abaixo ou igual à dela, e 42,86% com um desempenho superior à sua nota. Entretanto, quando passamos a refletir sobre a aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola na Educação Básica-DCNEEQEB nessa unidade de ensino, percebemos a dimensão das dificuldades enfrentadas para a configuração de uma Educação Escolar Quilombola e para a elevação do índice de desenvolvimento da educação básica.

Todavia, entendemos o quanto o exercício de uma Educação para as Relações Étnico-raciais torna-se fundamental na EMQPASSM e, refletindo sobre essa demanda, percebemos que o papel dessa escola para a concretização de uma prática educacional quilombola, de uma prática apropriada às escolas das comunidades tradicionais, configura-se como indispensável na formação de sujeitos que valorizam e respeitam suas raízes e sua cultura, que são produtores de sua própria história e conscientes de seus direitos fundamentais.

Por fim, vale lembrar que a escola é um lugar de socialização de saberes e práticas, sendo assim, um espaço político-pedagógico formador de sujeitos que batalham por um mundo mais igualitário e que, por meio da perspectiva da compreensão aos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade, respeitam a diversidade e a luta pela preservação da dignidade humana (CALISSI, 2014). Logo, nesse cenário, o remanescente quilombola, envolvido por uma educação guiada pelas DCNERER e pelas DCNEEQEB torna-se consciente a partir do

momento em que (re)conhece sua história, compreende seus direitos e passa a expressá-los e utilizá-los enquanto cidadão.

Diante de tais perspectivas compreendemos ser essencial estudarmos os documentos que refletem as concepções dessa Educação Escolar Quilombola e, sendo assim, nos debruçamos na análise do Projeto Político Pedagógico da EMQPASSM.

2.3 O PPP E O CURRÍCULO NA EMQPASSM: TRANSFORMAÇÕES REGULATÓRIAS OU EMANCIPATÓRIAS?

Entendendo que a escola não pode representar a caricatura de um conhecimento seletivo, homogeneizador e excludente, passamos a analisar os direcionamentos existentes nos documentos oficiais da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado- EMQPASSM. Com o objetivo de fortalecer as lutas antirracistas e descolonizadoras, os variados saberes e fazeres quilombolas precisam ser valorados nas práticas educacionais, assim como os trabalhos que apreciam à história e à memória daqueles que foram invisibilizados ao longo do tempo pelas concepções racistas e eurocêntricas presentes em nossa sociedade. Assim, a ponderação sobre a inclusão dos saberes afro-brasileiros nos currículos escolares perpassa pela reflexão e análise de um importante documento: o Projeto Político Pedagógico- PPP.

Sabemos que os direitos fundamentais do homem são direitos históricos e resultam de lutas que envolvem os movimentos sociais, o Poder Público e toda a sociedade. A partir da modificação de antigas concepções e estruturas, os direitos passaram a se afirmar gradativamente, estando o direito à educação entre eles. O direito à educação é um direito fundamental e humano, ele se fortalece enquanto um direito capaz de melhor as condições de vida das pessoas hipossuficientes, possibilitando com isso a tão sonhada e importante igualdade social, base do Estado Democrático de Direito (CARVALHO, 2014, p. 175-176). Esse direito, entretanto, para além do fato de estar positivado, deve ser efetivado através de políticas públicas suscitadas pelo Estado em benefício de todos os cidadãos.

Nesse contexto, a efetivação de uma educação de qualidade voltada às particularidades e aos saberes e fazeres locais é um direito que precisa ser posto em prática, a fim de se promover o acesso dos sujeitos à sua condição de cidadania e à um mundo que efetivamente zela pela igualdade e dignidade da pessoa humana.

> Sendo assim, a transformação das escolas quilombolas tem que ser chamado na educação que é e será atravessada pelos saberes da comunidade, na consideração desse

> saber acumulado e no respeito às práticas tradicionais, ou seja, no modo de se manter as tradições e manifestações da cultura, no saber fazer do dia a dia da família quilombola seja no artesanato, na feitura da culinária e no trato com a natureza. Modo de vivência que não estão explícitos nos livros escolares e que precisam ser considerados. (SERAFIM, 2020, p. 115).

Tais ponderações sobre as escolas quilombolas nos lembra que "o espaço institucional racista de base intensificou o modelo colonizado de conhecimento e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para a continuação da exclusão racial", como expôs Carvalho (2019, p. 85). Porém, são justamente tais implicações que precisam ser combatidas, por meio de projetos educacionais inclusivos, a fim de se efetivar a demanda exposta por Serafim (2020) ao falar sobre a necessidade de uma educação pautada nos saberes das comunidades quilombolas locais e que valoriza aqueles conhecimentos que não estão dispostos nos livros e materiais didáticos presentes na escola.

Precisamos ressaltar, todavia, que as propostas que visam extinguir essa realidade de exclusão não podem se apresentar de modo contemplativo nos documentos e nas diretrizes da educação, elas devem se concretizar por meio da execução de projetos que descolonizem o saber, o ser e o ambiente escolar. Compreendemos, porém, como destacado no início, que a tomada de consciência e o processo de mudança decorre inicialmente da elaboração de documentos importantes, como o PPP, que surge enquanto orientador dos caminhos e objetivos a serem alcançados pela instituição escolar.

A primeira questão a ser destacada é que pensar o PPP é pensar coletivamente com olhos para o futuro e com o objetivo de realizar mudanças por meio de compromissos e metas que envolvam a comunidade escolar e local. O PPP está diretamente relacionado à organização escolar e a aplicação de alternativas que viabilizarão um fazer educacional democrático. Configura-se como um constante processo de reflexão que depende de um diagnóstico consciente dos problemas enfrentados pela unidade escolar e de uma análise das peculiaridades de cada realidade.

Desenvolver uma Educação com valores democráticos e voltada às particularidades de cada unidade escolar é um ato essencial para as comunidades quilombolas, pois elas precisam ampliar a consciência sobre a necessidade de defender seus direitos culturais e preservar seus saberes históricos. As comunidades e pessoas que ao longo da história foram silenciadas necessitam compreender seus direitos culturais como um direito humano que possibilitará o empoderamento do grupo. (FLORES, 2014, p. 94-95).

As práticas educacionais de uma Escola Quilombola precisam surgir como uma forma de resistência às diversas maneiras de exploração e violência, como forma de gerar uma

mudança de concepção e modificar ações pautadas pelo preconceito, violência e discriminação. (ZENAIDE; SILVA, p.317, 2014). Torna-se necessário, portanto, incentivar ações que valorizem as questões étnico-raciais e que foquem em diversas questões, como o combate ao preconceito racial que com intensidade alimenta condutas violentas, intolerâncias e discriminações. De tal modo, os programas pedagógicos e o sistema educacional deve promover uma Educação que estimule a igualdade, a autoestima das vítimas de preconceito e a valorização da diversidade cultural.

No panorama de reflexão sobre o fundamental direito à educação e, principalmente, à uma educação adequada a realidade dos/as estudantes, passamos a analisar a aplicabilidade desse direito na comunidade quilombola de Paratibe-PB. Baseada na ideia da dignidade da pessoa humana, da igualdade de direitos, na valorização e no respeito à diversidade e no fim das discriminações, os processos educacionais voltados para a realidade local, tornam-se aqueles que proporcionarão mudanças na realidade sociocultural e econômica que por muito tempo marginalizou grupos e pessoas.

A educação escolar quilombola está intrinsecamente ligada à efetivação de uma educação que guia seu olhar para a valorização da diversidade e da identidade étnica do grupo como forma de fortalecimento de sua cultura e empoderamento das comunidades. Implementar uma proposta pedagógica voltada para essas peculiaridades das comunidades quilombolas envolve um longo processo através do qual torna-se necessário compreender a diversidade das relações estabelecidas pelos quilombolas e suas representações e manifestações. Assim, deve-se considerar que cada comunidade quilombola tem suas características que necessitam ser apreciadas na formulação das propostas educacionais. (SILVA, 2001, p. 21).

Nesse sentido, as escolas quilombolas necessitam, para concretizar essa Educação específica, promover grandes modificações e revoluções internas que levarão a uma mudança. Para tal feito deve haver a participação de todos os envolvidos no processo educativo e no ambiente escolar, ou seja, esses valores precisam envolver as relações de todos os sujeitos inseridos nesse processo. Esses novos conceitos e ações devem estar presentes no PPP da escola, documento que afirma as intenções e metas a serem alcançadas, além de se fazer presente em todas as disciplinas escolares.

> A construção da proposta política pedagógica é uma forma da escola dar sentido ao seu saber fazer enquanto instituição escolar. Neste processo ações são desconstruídas e construídas de forma participativa, envolvendo todas as pessoas. É um processo onde a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes. A escola se transforma na ação (SILVA, 2001, P.7).

Ocorre, pois, a necessidade de que todos os envolvidos no processo educacional entendam a natureza dessas mudanças e enxerguem a sua real aplicação. Por ser, o ambiente escolar, marcado por relações conflituosas, por múltiplos agentes que detêm seus próprios conceitos e maneiras de pensar, a ingerência de mudanças encontrará obstáculos à sua concretização. Contudo, apesar de lento, esse processo é fundamental para a concretização e fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

> A escola, assim como a universidade, constitui-se em um espaço de socialização de experiências, saberes, aprendizagens, cultura, diversidade, representando assim um ambiente de afirmação da cidadania. Com efeito, a constituição de uma cultura baseada no respeito e promoção de tais direitos abrange temas como: valores éticos, subjetividade, história conceitual e institucional dos direitos humanos, pluralidade cultural e política, respeito à diversidade, construção de diálogos interétnico e inter-religioso, entre outros. (CARVALHO, 2014, p. 194).

Em suas palavras Carvalho (2014) ratifica a importância que a escola (e universidade) apresenta diante da formação da cidadania. A escola, agora, encontra-se diante do grande desafio de adaptar-se à nova realidade, às necessidades que surgem de um mundo que se posiciona e se adequa às diversidades. Diante desta realidade, sabemos que "[...] não se pode perder de vista a perspectiva da importância da Escola como uma instituição social, a mais importante agência de e para a socialização cultural necessária à reprodução e à produção de uma sociedade" (Silveira, 2014, p. 210).

A quebra do paradigma tradicional e que vigora ainda na maioria dos ambientes escolares é fundamental. A escola que não se reformula e não pratica a "ressocialização cultural", segundo Silveira (2014), termina por enquadrar as relações socioeconômicas e culturais e, nessa perspectiva, impossibilita a formação de sujeitos de direitos, pois, os mesmos, são reféns de uma cultura autoritária que aborda apenas deveres e não de uma cultura democrática que se desenvolve com o conhecimento crítico sobre deveres e direitos.

Devemos destacar que as DCNEEQEB instituem orientações para que se apliquem nos sistemas de ensino PPPs adequados às especificidades da realidade e história das comunidades quilombolas do país. Entretanto, a efetivação de uma prática que respeite as peculiaridades da comunidade dar-se através de um longo processo, lento e gradual, mas que deve tornar-se uma realidade e não apenas limitar-se a teorias explanadas nos Projetos Pedagógicos. A escola é o ambiente ideal para iniciar essa metodologia de transformação, contudo, tais atitudes devem abranger e conscientizar todos os envolvidos com o ambiente escolar e com o processo educacional.

Entendendo a importância de tais mudanças, como instrumento de diagnóstico dos posicionamentos e práticas pedagógicas adotadas pela EMQPASSM, consideramos os PPP referentes aos anos de 2014/2015, 2016/2017 e 2018/2019[62].

Pontuamos logo de início que no PPP 2014/2015 a escola apresenta-se "centrada na construção do conhecimento" e do "aprendizado de qualidade". No diagnóstico da realidade escolar tal documento salienta a existência de parceria em atividades desenvolvidas na comunidade, como: Capoeira, Projeto de Resgate às Comunidades Quilombolas, Futsal, entre outras. Ao explanar sobre a comunidade, informa o referido documento que Paratibe tem características rurais e que, nas famílias fundadoras, existem pessoas oriundas das etnias negra e indígena, com alguns "resquícios" de quilombolas. Como objetivo geral esse PPP afirma "fortalecer o processo ensino e aprendizagem" e especificamente: elevar índice de aprovação do alunado, minimizar evasão e distorção de idade/ano, fortalecer a formação continuada da equipe escolar e dinamizar a participação da comunidade local.

Analisando o texto do PPP 2014/2015, seus objetivos e propostas implementadas, verificamos a lacuna da perspectiva da identidade quilombola que a escola necessitaria apresentar, como versa o caput do art.32 das DCNEEQEB quando diz que "o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas". (BRASIL, 2013, p. 488).

Esse silêncio pode ser observado na ausência de abordagens que referenciam a comunidade quilombola local, na omissão dos próprios regulamentos e normas que abordam tal problemática e na ausência de projetos escolares adequados à realidade da comunidade, bem como na própria bibliografia que exclui importantes especialistas e autores que debatem as temáticas étnico/raciais e quilombolas. Assim passamos a refletir como uma unidade escolar que pratica tal omissão pode concretizar efetivamente o objetivo que se propõe a cumprir: o de dinamizar a participação da comunidade local.

De tal modo, mesmo a escola configurando-se oficialmente como uma escola quilombola e mesmo com toda a legislação que estabelece as especificidades do fazer educacional para as comunidades tradicionais, o PPP 2014/2015 da unidade educacional EMQPASSM não se adequa à realidade de uma educação escolar quilombola. A LDB em seu artigo 14 dispõe que cada unidade escolar, através de uma gestão democrática, deve, de acordo

[62] Destaca-se o fato desta análise ter sido baseada no estudo do PPP da supracitada escola. As conclusões e reflexões foram realizadas de acordo com os documentos apresentados pela gestão, documentos estes que tem o intuito de definir a identidade da unidade escolar.

com as suas particularidades, elaborar seu Projeto Pedagógico com a participação dos docentes e da comunidade escolar e local.

Contraria, igualmente, a LDB, em seu artigo 26-A, que dispõe sobre a necessidade e urgência de valorização e destaque nos currículos escolares da história, da luta e da cultura dos afro-brasileiros.

> **Art. 26-A**. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
> § 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. (BRASIL, 2019).

De tal modo, o referido PPP não respeita o citado dispositivo, o qual desempenha um importante papel na Educação Escolar Quilombola. Devemos aludir, porém, que mesmo não estando discriminado no PPP, houve, por parte da nova gestão e equipe de professores e especialistas[63], a iniciativa de planejar e realizar o Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas, iniciado em novembro de 2015.

Imagem 06 Abertura do Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas. Data: 04 de novembro de 2015. Fala de Joseane Pereira (líder quilombola de Paratibe).



Fonte: PPP 2016/2017 da EMQPASSM.

[63] No ano de 2015 houve uma mudança de gestão e a chagada de boa parte da equipe de profissionais que foram direcionados a tal unidade escolar após tomarem posse no concurso público.

Entretanto, o PPP da referida escola não valoriza pontos que cumprem um importante papel na Educação Escolar Quilombola, uma vez que não encontramos em tal documento nenhuma perspectiva diferenciada que destaque e aprecie a diversidade com o intuito de promover a igualdade. O PPP 2014/2015, infelizmente, não apresenta novas práticas que rompem com o fazer normalizador tradicional, que por muito tempo silenciou e omitiu um importante lado do processo educacional.

O referido PPP, de tal modo, não se apresenta em consonância com a política de afirmação da identidade negra/indígena do Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico/racial, de 2009, e com a Resolução nº 8/2012 que define as DCNEEQEB. De forma omissa, esse documento silencia a necessidade de cumprir as normas e os estatutos referentes à temática, o reconhecimento das lutas das comunidades negras e da valorização desses sujeitos como partícipes do processo de formação da sociedade brasileira.

Outro importante ponto a ser destacado é a formação continuada da equipe escolar, expresso no PPP 2014/2015 com o objetivo de aplicar-se um reforço a essa formação. Entretanto, a formação continuada que os educadores e especialistas participavam não era específica à realidade escolar quilombola[64].

Uma prática que o Estado deve proporcionar para a efetiva aplicação das DCNEEQEB é uma formação docente adequada para se trabalhar com as realidades de cada comunidade. Como assevera tais Diretrizes (resolução nº 8/2012):

> Art. 53 A formação continuada de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:
> I- ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;
> III- realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino.

A formação docente é fundamental no processo educativo, pois os sujeitos envolvidos são agentes de transformação. O contexto histórico deve estar articulado com a prática pedagógica do educador que busca uma transformação e desenvolve o estímulo à criticidade, à reflexão e à compreensão acerca da realidade dos sujeitos. Esse posicionamento gera

[64] Essa formação, nunca realizada na Escola Antônia do Socorro Silva Machado, está sendo aplicada juntamente com as mudanças ocorridas e as novas metas apresentadas no PPP 2016.

transformações à medida que cria formas de pensar e agir que levam à emancipação e à inclusão daqueles que por muito tempo foram marginalizados socialmente. (CARVALHO, 2014, p.178).

Através de ações humanizadas o educador não deve ter apenas o objetivo de ensinar regras e conteúdos, ele deve procurar formar pessoas que reflitam sobre suas atitudes e comportamentos, que respeitem a diversidade e que desenvolvam atitudes solidárias. Assim, todos os envolvidos nesse processo devem estar atentos aos valores da dignidade humana e da cultura de paz. Cada aluno/a deve ser consciente de seu papel em sua comunidade e na sociedade como um todo, posicionando-se como sujeito histórico e crítico da realidade que o/a cerca.

Como já mencionado, porém, o empreendimento para o processo de mudança deu-se no final do ano letivo de 2015, mais propriamente, a partir da construção projeto interdisciplinar, que foi o resultado do esforço de uma equipe disposta a realizar mudanças e a ajudar a fazer da EMQPASSM uma unidade adaptada à educação escolar quilombola e adequada à Lei nº 10.639/03. Esse momento decisivo norteou e despertou toda a equipe para a importância da realização de novas práticas e para a necessidade de fazer essa comunidade de Paratibe fortalecer sua identidade.

Foi, contudo, através e a partir do PPP 2016/2017 que a Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado, passou a implementar, de modo democrático, mudanças por meio dos objetivos e metas que pretende realizar, configurando-se, atualmente, como um espaço educacional em transformação. Essas modificações, provavelmente, serão lentas; mas, se contínuas, trarão benefícios e crescimento qualitativo para a unidade escolar e, principalmente, suscitará o importante empoderamento e o fortalecimento da identidade comunitária do quilombo de Paratibe- PB.

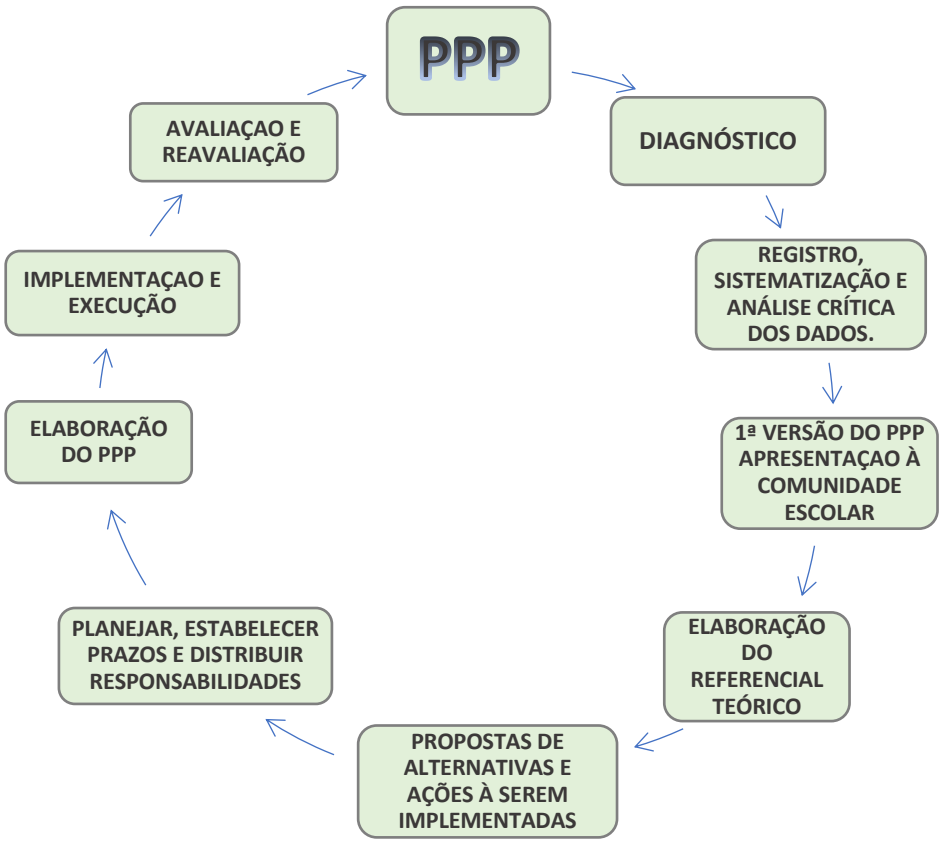
Portanto, quando paramos para analisar o PPP referente ao ano de 2016/2017, nos deparamos com uma perspectiva totalmente diferenciada, a qual destaca e valoriza a diversidade com o intuito de promover a igualdade. Esse novo PPP foi totalmente reformulado, com a apresentação de novas práticas que rompem com o fazer normalizador, que por muito tempo silenciou e omitiu um importante lado do processo educacional.

Esse novo PPP, diferente ao anterior, apresenta-se em consonância com a política de afirmação da identidade negra/indígena do Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico/racial e com as DCNEEQEB. Esse documento advém, pois, da necessidade de cumprir as normas e os estatutos referentes à temática, do reconhecimento das lutas das comunidades negras e da valorização desses sujeitos como partícipes do processo de formação da sociedade brasileira. Como forma de prevenir qualquer

tipo de violência ou discriminação baseada em preconceitos que impeçam o desenvolvimento de uma comunidade empoderada, nessa nova etapa, ficou determinado no PPP 2016 que o objetivo geral da escola envolveria a adequação da unidade às normas e aos estatutos que auxiliam a Lei 10.639/03 e da DCNERER.

Foi trabalhado de modo participativo e coletivo com os/as agentes envolvidos/as no processo de elaboração do PPP 2016/2017 organizaram etapas importantes ao desenvolvimento desse basilar documento. Com base na reflexão de Amorim (2014, p. 297), alguns processos são importantes para a composição do PPP, devendo abranger preferencialmente: "unicidade teoria e prática; análise consciente dos problemas e ações pensadas para curto, médio e longo prazos; participação efetiva da comunidade escolar e articulação entre escola-família-comunidade". De tal modo, apresentamos a seguir, etapas vitais ao desenvolvimento desse importante documento.

Figura 02 Etapas para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico- PPP.



Fonte: Amorim (2014). Elaborado pela autora.

Diante do exposto, percebemos que o PPP 2016/2017 se apresentou como um instrumento de luta, como um documento que simboliza a mudança e a configuração de uma educação voltada para a construção do conhecimento crítico e humanizado que possibilite a

busca e a efetivação de um mundo mais justo e igualitário, de um mundo onde nenhum grupo ou pessoa, independente de sua cor, etnia, cultura ou religião, seja marginalizado ou sofra os reflexos da discriminação e do preconceito. Assim, entendemos o PPP como uma importante ferramenta para a organização escolar e para a efetivação de uma gestão escolar democrática, que contribui a formação de cidadãos participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

A implementação da Lei 10.639/03 e de importantes normativas dispostas pela Resolução nº 8/2012 se configura como uma grande conquista para a EMQPASSM, mas, sobretudo, é uma admirável conquista da comunidade quilombola de Paratibe. Implantar uma educação quilombola que valorize a cultura africana, afro-brasileira e indígena, seus costumes e tradições, é um importante passo contra a omissão vivenciada ao longo do tempo por esses sujeitos históricos.

No início do ano de 2016 a equipe da EMQPASSM começou a colocar em prática os valores e metas que passaram a estar presentes no PPP da escola e no seu fazer cotidiano. Os valores foram amplamente debatidos nas reuniões pedagógicas e agora precisariam fazer parte das relações e ações desenvolvidas pelos/as agentes educacionais envolvidos/as nas metodologias de transformação que visavam, além da humanização do processo de ensino-aprendizagem, a descolonização dos saberes e fazeres daquela comunidade escolar.

Vale destacar que a base para a concretização desses novos valores e metas encontra-se na abertura e aproximação à realidade da comunidade local e uma gestão escolar democrática que fortaleça a construção da cidadania e do ensino crítico, sendo, pois, tais princípios os valores-guia dessa nova forma de lidar com as especificidades da educação escolar quilombola.

Flores *et tal* (2011, p.13) ao defender a necessidade de se conhecer a história e cultura africana e afro-brasileira propõe a utilização do que chamou ser um "conteúdo ancestral" por meio dos "valores civilizatórios afro-brasileiros". No presente trabalho, entretanto, utilizaremos apenas a terminologia "valores afro-brasileiros", visto que não desejamos ensejar concepções que se utilizem do significado comumente atribuído à palavra "civilizatórios", como sendo a capacidade de "civilizar ou de atuar no processo de civilização, de fazer sair do estado primitivo; civilizador", como exposto no Dicionário Online de Português (2021).

O referido autor (2011, p.12) apresenta então tais princípios como "valores em defesa da vida e da espiritualidade negro-africanas, das contribuições intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, pelos quais as famílias negras se constituíram historicamente como formadoras do povo brasileiro". Alega, assim, que tais valores podem ser observado nas práticas humanas, sendo eles: memória; expressões circulares (prática da circularidade); expressões sagradas (prática da religiosidade); expressões musicais (musicalidade negra); corporeidade (práticas

corporais); expressões lúdicas (práticas brincantes); ancestralidade (práticas ancestrais); comunidade (práticas comunitárias); oralidade (práticas orais); e energia vital (práticas vitais) (FLORES *et tal*, 2011, p.13).

De todo modo, compreendendo a importância dos chamados "valores afro-brasileiros", a equipe escolar decidiu buscar inserir esses dez princípios nas ações pedagógicas desenvolvidas pelos/as professores/as em sala de aula. E, com o objetivo de expor os referidos valores afro-brasileiros que foram selecionados como importantes à prática pedagógica da EMQPASSM, apresentamos um quadro com o conjunto de princípios que passaram ser (re)construídos cotidianamente no ambiente escolar. Para cada valor proposto por Flores *et al*. (2011) foi desenvolvido, pela autora da presente pesquisa, uma caracterização específica, como exposto a seguir:

Quadro 03 Valores afro-brasileiros importantes à prática pedagógica das escolas quilombolas.

VALORES AFRO-BRASILEIROS	CARACTERIZAÇÃO
CIRCULARIDADE	Estabelecer o diálogo através de práticas circulares nas quais todos os/as estudantes se sintam conectados e respeitados[65].
LUDICIDADE	Incluir práticas brincantes e práticas corporais significativas para as populações negras.
ANCESTRALIDADE	Reconhecer, interagir e promover os saberes ancestrais.
MEMÓRIA	Resgatar a memória a fim de combater o silenciamento da história, cultura e identidade negra e quilombola.
CORPOREIDADE	Desenvolver práticas pedagógicas em que a corporeidade seja sagrada e veículo da inserção no mundo.
RELIGIOSIDADE	Respeitar todas as religiões e promover a abertura para conhecer e aprender com a diversidade.
COMUNITARISMO	Compreender a Filosofia *Ubuntu*[66] e reconhecer que se pode aprender com o outro partilhando saberes e compreendendo que a identidade de cada pessoa está atrelada ao coletivo.

[65] Desenvolver atividades em círculo é uma ferramenta que possibilita um espaço de diálogo e permiti uma boa integração entre os/as estudantes e os/as professores. Ver: PRANIS, Kay; WATSON, Carolyn Boyes. Círculos em Movimento: construindo uma comunidade escolar restaurativa. Ed. Living Justice Press. Versão Web Bloco II/V. Disponível em: < https://www.escolamaispaz.org.br/wp-content/uploads/2018/11/Circulos-em-Movimento-PARTE-I.pdf>. Acesso em 23 nov. 2021.

[66] "A filosofia *Ubuntu*, que se traduz em "Eu sou, porque nós somos", possui um potencial ético capaz de fortalecer um convívio social, no qual valores como a solidariedade, a confiança, o respeito, a generosidade são assumidos como fundamentais", segundo Vasconcelos (2017, p. 100).

ORALIDADE	Estimular a partilha dos saberes e a valorização da memória histórica local a partir da oralidade.
MUSICALIDADE	Promover a motivação necessária ao movimento.
AXÉ (ENERGIA VITAL)	Por meio da energia vital possibilitar acontecimentos, transformações e realizações no tempo presente.

Fonte: Flores *et al*. (2011); autora da pesquisa.

Relacionados aos valores afro-brasileiros apresentados acima estão as metas dispostas no PPP 2016/2017, visto que eles se tangenciam ao cumprimento da lei 10.639/03 em todo o espaço escolar. Nesse sentido, a EMQPASSM estabeleceu algumas propostas a serem seguidas, a princípio, no ano letivo de 2016. Elencou-se, então, algumas metas que ajudariam na luta contra a discriminação étnico racial, no combate ao preconceito e na (re)afirmação de uma identidade valorativa ao/às estudantes quilombolas. São elas:

Quadro 04 Metas a serem alcançadas pela equipe da EMQPASSM de acordo com o PPP 2016/2017.

	METAS
1	Estabelecer diálogos entre a comunidade quilombola local de Paratibe e a EMQPASSM de modo que as experiências e saberes acerca da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena sejam compartilhados.
2	Facilitar diálogos entre a EMQPASSM com outras escolas do mesmo bairro, a fim de estabelecer uma rede escolar no combate ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira, africana e indígena.
3	Promover ações culturais coletivas ao longo do ano com datas já previamente estabelecidas pela coordenação escolar, com a meta de socializar trabalhos pedagógicos realizados dentro das salas de aulas pelos/as professores/as juntamente com os/as alunos/as e comunidade escolar quilombola.
4	Construir junto com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) tendo o professor Dr. Waldeci Ferreira Chagas a frente do projeto, um curso de Formação Continuada específico para a EMQPASSM, conforme a legislação vigente do PCN/2012 para Ensino Quilombolas em todo território nacional.
5	Aproximar professores/as, equipe especialista, gestores/as e funcionários/as em sobre a existência do racismo e suas possíveis formas de combate.

Fonte: PPP 2016/2017.

Contudo, todo esse engajamento e envolvimento com a temática negra e quilombola percebidos por meio das metas e valores citados acima e que se fizeram presentes no PPP 2016/2017, torna-se ausente no documento de 2018/2019. A estrutura e o programa que são expostos no PPP subsequente nos fazem lembrar o primeiro documento analisado por nós, referente ao ano de 2014/2015.

Quando passamos a comparar as questões que envolvem precisamente esses valores e metas, observamos uma radical mudança, ao ponto que neste novo documento não há referência

sobre o fato de a escola ser uma unidade que atende estudantes de um território tradicional, assim como não há citações sobre as normas e diretrizes que regulam a modalidade de ensino da educação escolar quilombola.

A missão do PPP 2018/2019 (p. 24) se resume a "contribuir para melhoria de vida dos alunos, objetivando o ensino voltado para igualdade de condições, de forma transparente, com a participação da equipe escolar e comunidade"; os valores são os da "igualdade, participação e transparência" e a visão de futuro se apresenta a medida que a escola se propõe a "trabalhar dentro de uma pedagogia crítica e progressiva, onde os alunos possam se apropriar de instrumentos e de comunicação e de culturas básicas, para que se entenda a sociedade em que vivem e que possam transformá-la".

Naturalmente, essa mudança nos trouxe inquietações e questionamentos sobre a necessidade de formulações dos documentos estratégicos que possibilitam a representação e a exposição dos princípios a serem defendidos e materializados pela unidade de ensino que atende os/as estudantes da comunidade de Paratibe. Entretanto, o conjunto de vozes e a perspectiva de um currículo e de uma prática diferenciada não se apresentam nesse último PPP exposto pela EMQPASSM.

Essa mudança entre o PPP 2016/2017 e o PPP 2018/2019 se torna visível desde a apresentação da capa desses documentos, como demostramos a seguir, respectivamente:

Imagem 07 Capas dos Projetos Políticos Pedagógicos da EMQPASSM referentes aos anos de 2016/2017 e 2018/2019.



Fontes: PPP 2016/2017 e o PPP 2018/2019.

Mas o que motivou essa mudança na apresentação desse importante documento? Essa alteração significou o deslocamento das ações e dos trabalhos que passaram a ser desenvolvidos nessa unidade de ensino? Essa mudança foi construída pela comunidade escolar ou os/as partícipes dessa demanda não estão envolvidos/as? Essa transformação significa um retrocesso, e novamente representa silenciar a demanda negra e quilombola, ou significa apenas o resultado da personificação do um padrão a ser seguido e que é imposto pela secretaria de educação?

Tais reflexões nos faz lembrar do fato ocorrido no início do ano de 2019, quando foi questionado à gestão, pela autora da presente pesquisa, o motivo da mudança no PPP daquela unidade educacional. Foi-lhe explicado de modo superficial e breve que a secretaria de educação havia informado que o PPP 2016/2017 fugia ao padrão organizacional/estrutural aceito pela PMJP, devendo, pois, ser feito a partir daquele momento como a estrutura antiga. De tal modo, objetivando compreender melhor tal problemática abordamos a atual Chefe de Departamento da Escola de Formação-SEDEC, visto que foi supervisora escolar (2019) e gestora pedagógica (2020) da EMQPASSM. A fala de Batista (2021) nos proporciona uma dimensão dessa problemática.

> Em 2018, atuei como supervisora escolar dos Anos Iniciais do Ens. Fundamental, no turno matutino, mas com relação ao PPP/ 2018 não tenho conhecimento de como se deu o processo de reformulação deste documento, visto que não fui convocada para nenhuma reunião acerca desta temática. Portanto, quando tive acesso ao documento PPP 2018, o mesmo já havia sido aprovado pelo CME/PMJP (Batista, 2021).

Batista (2021) deixa claro que não participou do processo de reformulação do PPP/2018 e diz: “ao comparar as duas versões do PPP, também identifiquei essa disparidade de proposta pedagógica que não contemplava a especificidade da educação quilombola defendida na prática docentes e no contexto da sala de aula”. Percebemos aí, por meio dessa narrativa, que esse documento chegou à equipe escolar de modo pronto e acabado, sem uma construção coletiva e democrática. Muitos são os questionamentos diante de tal mudança e acontecimento, porém, ressaltamos aqui a importância desse documento, pois representa um objeto de reflexão e discussão das problemáticas que se apresentam em cada unidade escolar e as possíveis alternativas para a efetivação de uma prática de ensino inclusiva, democrática e que reflita a verdadeira identidade da escola.

Essa realidade que se apresentou perante esses dois documentos tão diferentes nos fez refletir, como exposto por Veiga (2003), sobre a perspectiva do PPP enquanto uma “inovação regulatória” ou uma “inovação emancipatória”.

> A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso se deixa de lado o processo de produção coletiva. A inovação de cunho regulatório nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes. Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resulta- do final é não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas (VEIGA, 2003, p. 267).

Essa pertinente reflexão de Veiga (2003) é facilmente observada nas relações existentes nos ambientes escolares, nos quais, muitas vezes, o/a profissional da educação que objetiva e planeja ações transformadoras escuta daqueles que deveriam implementar uma gestão democrática e aplicar ações adaptadas à realidade local, que tais ações não poderão ser executadas pois não estão condizendo com as normas, regras ou fazeres políticos daqueles que estão nos órgãos responsáveis pela secretaria educacional vigente.

Nesse momento, começamos a ponderar sobre a autonomia da escola, se é real ou até que ponto funciona, compreendendo autonomia da maneira como foi exposta por Amorim (2014, p. 296), sendo "a capacidade que a escola tem de decidir seus rumos sem que dependa ou tenha que seguir, apenas, as determinações de pessoas e instituições alheias a ela". De tal modo, muitas vezes por questões políticas e governamentais ou por intervenção de profissionais que receiam desafiar os padrões normativos impostos, os retrocessos, as metodologias e as políticas normalizadoras e homogeneizantes se impõem.

A inovação regulatória ou técnica, como pontuada por Veiga (2003), encaixa-se exatamente nesse perfil que se apresenta de modo regulador e normativo, com bases conservadoras limitadas e autoritárias dos supostos processos de mudanças, não desenvolvendo, pois, uma "articulação potencializadora de novas relações entre o ser, o saber e o agir". O que se apresenta na verdade é um controle burocrático que orienta as ditas "inovações", que em verdade estão sendo padronizadas e uniformizadas por meio de um planejamento burocrático.

Assim, como bem pontuou Veiga (2003, p. 270), "a inovação regulatória ou técnica é instituída no sistema para provocar mudança, mesmo que seja temporária e parcial. Essa mudança não produz um projeto pedagógico novo, produz o mesmo sistema, modificado". A mudança no PPP da EMQPASSM, ou o seu retorno aos moldes antigos, nos revelou um entendimento de um projeto que na verdade está mais atento aos padrões estruturais impostos pela secretaria de educação do que às dimensões política, sociocultural e educacional que perfaz a realidade daquela comunidade escolar. Mas, precisamos advertir que se torna inaceitável o

fato desse documento não apresentar referências sobre as relações étnico raciais e sobre as ações pedagógicas instituídas pelas DCNEEQEB. mesmo sob esse padrão técnico/ estrutural determinado pela secretaria ou por determinados agentes, o PPP, enquanto instrumento basilar de uma escola quilombola

> A inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes, porque não é uma ação da qual todos participam e na qual compartilham uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados (VEIGA, 2003, p. 271).

Querem um documento pronto, acabado, padronizado, controlado burocraticamente de modo técnico e infecundo com caráter empírico-racional ou político-administrativo. Nessa perspectiva, o PPP apresenta-se como um "documento programático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso". Porém, deixamos claro que, no presente trabalho, o consideramos de modo diverso, como um documento que precisa estar articulado com a realidade local e com a diversidade de vozes que o constitui, estabelecendo-se, pois, como um artefato de transformações emancipatórias.

Nesse sentido, o PPP forma-se a partir do diálogo, da comunicação, dos saberes locais, da solidariedade e da prática. Ele não reflete princípios abstratos ou meramente enunciativos, ele supera a acriticidade, a racionalidade técnica e as rotinas normatizadoras e hegemônicas. Manifesta-se, assim, de modo coletivo como um campo de resistências e de novos pressupostos educacionais.

> Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Essa ideia de coletividade, pertença e transformação, citada por Veiga (2003), a partir de um projeto consciente e organizado, esteve presente no PPP referente ao ano de 2016/2017 da EMQPASSM. Esse documente foi construído de modo democrático e coletivo, problematizando os desafios e as metas que eram pertinentes ao desenvolvimento da educação escolar quilombola para os/as alunos/as da comunidade de Paratibe. A comunidade escolar

passou a apostar em novos valores por meio de relações escolares dialógicas e de práticas pedagógicas que atendiam aos interesses da educação quilombola e da população local, organizando-se assim os saberes e fazeres referentes a esse processo.

A consciência e análise sobre as problemáticas, bem como sobre as possíveis alternativas de saneamento configura-se de modo importante para a concretização de um currículo escolar adaptado à realidade local e que pondera sobre as maneiras como serão socializados com os/as estudantes. Cada escola e comunidade possui uma realidade específica que precisa ser (res)significada e superada por meio da elaboração dos caminhos, metas e objetivos a serem alcançados.

A escola, através do currículo e do PPP, tem a chance de configurar como um campo de resistência, contestação e luta, negando a ideia de ser um espaço reprodutor da cultura dominante e da perspectiva eurocêntrica de mundo, mostrando-se como um terreno fértil para o desenvolvimento de transformações e renovações dos conhecimentos historicamente estabelecidos como universais. E a configuração da escola enquanto campo de resistência, na perspectiva da educação escolar quilombola, torna-se ainda mais necessária, diante do fato de que os saberes e fazeres desses grupos tradicionais foram por muito tempo silenciados e discriminados.

Devemos lembrar que essas questões citadas acima, apresentam-se claramente pontuadas nos art. 31 e 32 das DCNEEQEB.

> **Art. 31** O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações:
> I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
> II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
> III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
> IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar.
> **Art. 32** O projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

Do mesmo modo, as DCNEEQEB deixam claro que os currículos para educação escolar quilombola constituem-se como parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção das identidades. Devem ser, pois, construídos a partir dos valores e interesses da comunidade quilombola que é atendida pela unidade de ensino, considerando-se suas representações práticas e histórias, de modo a garantir ao/à estudante o direito de conhecer o

protagonismo, as tradições e a história da comunidade onde vive. O currículo, portanto, deve promover o fortalecimento da identidade étnica-racial, da história e da cultura dos grupos afro-brasileiros de modo a (res)significar os saberes e os fazeres das comunidades quilombolas. E, nesse sentido, é recomendada a organização por eixos temáticos e projetos de pesquisas, para além da possibilidade de flexibilização na organização curricular no que se refere a base nacional comum e a parte diversificada (BRASIL, p. 468-469).

Veremos posteriormente, no último capítulo do presente trabalho, intitulado "O Produto: caminhos para a transformação", atividades e ações desenvolvidas a partir da realização do projeto interdisciplinar *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas*. Tal projeto é o resultado de um conjunto de fatores que marcaram a elaboração do PPP 2016/2017 e da formação continuada que passou a ser realizada com a equipe da EMQPASSM.

Mas antes de terminamos as considerações referentes às temáticas debatidas acima, peço licença ao leito para colocar a indecorosa citação abaixo.

> Estou procurando alguém para ser ministro da Educação que tenha autoridade. Que expulse a filosofia de Paulo Freire. Que mude os currículos escolares para aprender química, matemática, português, e não sexo. Jair Messias Bolsonaro (2018, p. 74)[67].

A frase proferida pelo então recém Presidente da República do Brasil causa aos profissionais da educação aversão. Todavia não podemos deixar de pontuá-la diante do cenário que a educação brasileira encara na atualidade, visto que enfrentamos um desgoverno que impacta todas as esferas possíveis da educação. Ações que provocam repercussões negativas são cotidianamente realizadas, cortes de recursos, desestímulo à pesquisa científica e falas vexatórias e discursos que incitam o ódio são exemplos que marcam, por baixo, um governo que fortalece o autoritarismo e enfraquece a democracia.

O ataque à imagem de Freire representa o ataque direto à educação e a seus profissionais. Aquele que defendeu a pedagogia crítica, a educação de qualidade e a universalização da escola para todos/as representa o oposto dos objetivos daqueles/as que hoje estão no poder. O uso do discurso midiático e das famosas Fake News foi utilizado em grande escala e ainda o é para tentar mantê-los no poder e, a crise que se instaurou, continua seguindo e representando esse desgoverno que não apresentou nada a nível federal e muito menos emprega projetos educacionais que envolvem as esferas municipais e estaduais. O drama do/a

[67] Ver: Revista Veja, Editora Abril, Edição 2608 – ano 51, n. 46, p. 74, em 14 de novembro de 2018.

brasileiro/a apresenta-se precisamente em tempos de junção de um desgoverno e de uma pandemia de COVID-19 devastadora.

As palavras de Araújo (2020) nos mostram com perícia a realidade que estamos vivenciando no sistema educacional do país. Afirma o autor que

> o fomento à inclusão de todos/as os/as estudantes nas redes de ensino do país também parece não ocupar lugar prioritário no rol de preocupação de nossos gestores estaduais, distrital e municipais, especialmente nesses tempos de Educação a Distância (EaD); a formação continuada dos/as profissionais da educação também não ocorre, em especial nesses tempos em que todos/as estão sendo exigidos de saberem manusear os instrumentos tecnológicos para aulas remotas; a gestão democrática, tão cara a todos/as os/as educadores/as brasileiros/as, parece ter desaparecido quando verificamos que os protocolos e planos de retorno às aulas simplesmente descartam a existência das representações sindicais de trabalhadores/as, de estudantes e de pais e mães. Feitos a portas fechadas, os planos de retorno às aulas apresentados pelas secretarias de educação nos Estados, Municípios e Distrito Federal, não escutam os protagonistas da educação brasileira. O Brasil parece ter perdido a dimensão fundamental da função social da escola em nossas vidas! (Araújo, 2020).

Enfatizamos nas palavras de Araújo (2020) os pontos que nos alertam sobre a gestão democrática e os planejamentos educacionais, sejam para retorno das aulas, sejam na elaboração dos projetos a serem desenvolvidos no ambiente escolar. Diante desse cenário percebemos a formação crítica para a autonomia tão defendida por Freire se tornar uma provável utopia.

Dentro da realidade da EMQPASSM, elaboração de um novo PPP (2018/2019) que não se adequa aos preceitos das DCNEEQEB, surge em um momento que atravessamos no cenário nacional o descaso com as políticas educacionais e com a pulsante violação dos direitos das comunidades tradicionais. Vimos que novos caminhos passaram a ser trilhados baseados no documento anterior (PPP 2016/2017) para o desenvolvimento e a configuração de uma educação escolar quilombola adequada à realidade dos/as estudantes da comunidade de Paratibe-PB. Contudo, a existência das transformações regulatórias ao longo do percurso nos fez regredir, trazendo o desestímulo de muitos profissionais que se lançaram a pouco tempo atrás para as chamadas transformações emancipatórias que nos faz acreditar que mudar e (res)significar é possível.

Diante de tudo que foi apresentado, a nível da EMQPASSM impetramos o retorno de um PPP que realmente nos represente e, enquanto profissionais que acreditam na transformação, exigimos dos órgãos responsáveis e de seus agentes o respeito à gestão democrática e emancipatória e aos preceitos que moldam a educação escolar quilombola e que nos fazem acreditar que o ensino de qualidade voltado aos estudantes das comunidades tradicionais é possível.

CAPÍTULO III-
COMUNIDADE ESCOLAR E A PRÁTICA DIALÓGICA DA ESCUTA

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria *escuta*, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos... (FREIRE, 2020, p. 117).

Paulo Freire (2020) ao ponderar sobre os saberes necessários à prática educativa destacou que ensinar exige saber escutar e que é escutando que aprendemos a falar com as pessoas. A questão não é falar *para* ou *sobre*, mas falar *com*, de modo dialógico e não autoritário, num espaço em silêncio e não silenciado, num espaço que possibilite a escuta, a troca e o aprendizado. Assim, é por meio da prática democrática da escuta que passamos a ouvir e valorizar a fala daqueles que compõem a equipe de gestão e especialistas da EMQPASSM, assim como a fala das lideranças comunitárias do território de Paratibe a respeito dos processos educativos que são destinados aos/às estudantes da comunidade.

3.1. A VOZ DA GESTÃO E DA LIDERANÇA COMUNITÁRIA: EMERGÊNCIAS, LUTAS E POSSIBILIDADES

Iniciamos nossa reflexão a partir da análise do grupo de especialistas que formam o quadro da gestão da citada escola com o fim de identificar as percepções dessas profissionais acerca das abordagens referentes as questões quilombolas e raciais, assim como as ações e métodos desenvolvidos no ambiente escolar. Como ferramenta avaliativa aplicamos questionários com as profissionais que exercem os seguintes cargos: orientadora educacional, supervisora escolar e assistente social, com 20 questões (Cf. Apêndice A); psicóloga, com 7 questões (Cf. Apêndice B); gestora pedagógica-2020, com 13 questões (Cf. Apêndice C). Tais questionários versaram sobre a temática da educação escolar quilombola e a aplicabilidade das normativas da Lei 10.639/03 e das DCNEEQEB, abordou também o currículo e a formação continuada, bem como as ações desenvolvidas pela equipe da EMQPASSM.

Perguntamos às profissionais se a EMQPASSM aplica uma educação diferenciada baseada nas DCNEEQEB. Nos chamou a atenção que nenhuma delas afirma que a escola aplica por completo essa educação diferenciada, pois há pontos ainda a serem aperfeiçoados. Quando

questionadas como tem se dado a participação da comunidade quilombola de Paratibe nas atividades propostas pela escola todas negam que a comunidade se mantém ausente, porém duas delas afirmaram que há pouca participação da comunidade nas atividades desenvolvidas no espaço escolar e duas afirmaram que a comunidade está sempre presente nas atividades desenvolvidas na escola e nos processos de decisões.

Outro ponto abordado no questionário se referiu ao PPP. Foi interrogado se há a participação da comunidade em sua elaboração e se este documento está pautado na Lei 10. 639/03 e nas DCNEEQEB. Todas as profissionais afirmaram que sim; entretanto, uma problemática que se destacou encontra-se em torno do currículo, pois segundo essas especialistas, o currículo da escola ainda não foi completamente debatido e instituído a fim de se fazer presente nele a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra/território e pelo desenvolvimento sustentável do quilombo de Paratibe, visto que se encontra em processo de elaboração.

Mas pensar sobre isso significa refletir sobre os desafios impostos no cotidiano escolar e que dificultam a construção de uma proposta de educação diferenciada e voltada às comunidades tradicionais. O racismo institucional e os preconceitos que foram historicamente construídos foram citados pelas especialistas, todavia, segundo Ferreira (2021), "partindo deste princípio, é possível acreditar que nossa luta não será em vão, e que a escola é um espaço privilegiado de construção e reconstrução de uma identidade". A fala de Araújo (2021) vai além ao afirmar que

> o primeiro desafio, que traz como consequência vários outros, é o pouco conhecimento do que é uma educação quilombola. Outro desafio é ter uma gestão que prega sua religião, no caso o cristianismo, de maneira pessoal, em todos os eventos e momentos realizados pela escola. Ainda se faz necessário citar que a comunidade evangélica tem crescido entre as famílias dos estudantes da escola. Também trago o preconceito e o racismo sofrido pelos povos tradicionais, onde estes são vistos como inferiores em relação aos brancos (ARAÚJO, 2021).

Araújo (2021) cita três importantes questões: o desconhecer a educação quilombola, a predominância da cultura religiosa nos eventos proporcionados no ambiente escolar e o forte preconceito vivenciado pelos grupos tradicionais, que muitas vezes enfraquece a identidade dos sujeitos desses grupos. Contudo, apesar de todas essas problemáticas apontadas, avanços que são o reflexo de uma educação diferenciada são visíveis no quilombo de Paratibe. Segundo essas profissionais, a presença das líderes da Associação da Comunidade Quilombola de Paratibe nos eventos e atividades desenvolvidas na escola, representa um deles, pois reforça a representatividade da mulher negra e da cultura quilombola.

> A implementação significativa sobre a inserção da temática da Educação Quilombola, como também a interdisciplinaridade apontada em relação aos valores étnicos raciais, isto permite a compreensão das diretrizes relacionada ao Ensino Étnico Racial. Os frutos vêm com a quebra de estereótipos e valorização de um povo de maneira assertiva em relação a sua cor e sua história (FERREIRA, 2021).

Acreditam tais especialistas que as ações positivas são, em partes, o resultado das estratégias pedagógicas implementadas na EMQPASSM e desenvolvidas a partir da Lei 10.639/2003 e da adaptação da equipe docente à essas normativas. Porém, apontam, igualmente, que as ações da Secretaria Municipal de Educação precisam oferecer maior suporte à aplicabilidade dessas propostas pedagógicas adaptadas à realidade quilombola. Podemos observar a seguir, na fala da representante da DEGEF, essa realidade sobre as ações da SEDEC:

> No período de três anos em que atuei na escola quilombola, percebi que as ações da SEDEC foram tímidas com relação ao suporte para implantação de uma proposta de educação quilombola, apesar do apoio na Formação Continuada dos Professores. Infelizmente, o primeiro ano da atual gestão municipal acontece num contexto pandêmico e muito adverso e por esta razão considero que ainda não conseguiu oferecer suporte específico a escola, mas a educação quilombola está na agenda de prioridades da Diretoria de Ensino Gestão e Escola de Formação-DEGEF (BATISTA, 2021).

Batista (2021) alerta sobre as lacunas existentes a respeito desse apoio da SEDEC, ou da ausência dela, mas apresenta em sua narrativa o direcionamento de que a educação quilombola será uma das prioridades da atual Diretoria de Ensino Gestão e Escola de Formação-DEGEF.

A formação continuada voltada para a temática étnico-racial e quilombola, do mesmo modo, foi apresentada como determinante ao aprimoramento e estímulo das novas ações do corpo docente e da equipe pedagógica da escola, havendo, também, a capacitação para os gestores especialistas para implementação das DCNEEQEB por parte da Secretaria Municipal da Educação.

Em uma análise crítica sobre a formação continuada realizada até o ano letivo de 2020 na EMQPASSM, foram pontuados aspectos positivos e algumas lacunas que necessitam ser sanadas. Segundo Ferreira (2021), “de maneira positiva é possível ver o reconhecimento e a proteção aos indivíduos, isto na igualdade/diferença, valorização à diversidade e de maneira histórica a legitimação da ancestralidade. O Silêncio foi quebrado!”; já Araújo (2021) nos apresenta as seguintes questões:

> Pontos Positivos: Uma formação específica para uma escola localizada em território quilombola; parceria com a Universidade Estadual da Paraíba, que se deu nos

> primeiros quatro anos de sua realização, de 2016 a 2019. Acredito que uma definição coletiva sobre o que poderia ser estudado, de acordo com a nossa necessidade, seria interessante. Também trago a construção de um plano de ação, no período de conclusão da formação, a ser implantado e implementado pela escola, como outra necessidade (ARAÚJO, 2021).

Observamos nas palavras de Araújo (2021) que a formação continuada por meio de parcerias com uma instituição de ensino superior -UEPB- se instituiu como uma grande conquista e como um ponto extremamente pertinente ao crescimento profissional daquela equipe. Todavia tal especialista alerta sobre a necessidade de se construir coletivamente planos de curso e de ação para as abordagens e as temáticas a serem estudadas e desenvolvidas no ambiente escolar da EMQPASSM. Batista (2021), igualmente, em sua reflexão crítica, nos aponta importantes questões sobre a formação continuada:

> POSITIVOS: Conhecer e aprofundar os conhecimentos sobre a história e o ensino afro-brasileira e indígena; aproximar os docentes da realidade da Comunidade local quilombola; valorizar e empoderar a identidade negra e quilombola; combater o bullying escolar. LACUNAS: Faltou estudo e sistematização de uma proposta que atendesse as especificidades de uma educação quilombola (BATISTA, 2021).

A psicóloga que trabalha na escola há 9 (nove) anos, realizou uma importante análise sobre esses processos e concorda que a EMQPASSM aplica uma educação diferenciada e apropriada às particularidades dos/as estudantes quilombolas. Informa a profissional que

> através das disciplinas, são trabalhados conteúdos que abordam os valores civilizatórios a fim de promover um espaço de vivências que permitem a troca de experiências entre os estudantes e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, reforçando a importância da identidade pessoal e cultural (SILVA, 2021).

Esse trabalho citado por Silva (2021) é o resultado da conscientização dos/as docentes sobre a necessidade de uma metodologia diferenciada para atender aos/às estudantes da comunidade de Paratibe. Essas ações também se configuraram, desde o princípio, como pertinentes às relações que são estabelecidas em toda a comunidade escolar e entre os/as estudantes, principalmente pelo fato de a escola ser mista e atender à alunos/as quilombolas e não quilombolas. Silva (2021), ao ser questionada sobre sua percepção diante das relações interpessoais existentes entre os/as alunos/as, afirma que

> os trabalhos desenvolvidos pelos docentes e pelos demais profissionais da escola tem contribuído para a melhoria das relações interpessoais, no qual a reflexão sobre o respeito à diversidade sempre estão presentes nos diálogos individuais e nas rodas de conversas (SILVA, 2021).

Os trabalhos desenvolvidos são, assim, positivos e essenciais ao estímulo da autoconfiança dos/as estudantes do quilombo de Paratibe, sendo fruto de uma educação diferenciada, e que de acordo com Silva (2021) "vêm promovendo um espaço de troca e de reflexão sobre a cultura afro" e gerando a valorização da imagem e beleza negra.

Quando perguntada se ao longo do tempo houve melhorias no desempenho e na articulação da equipe escolar a fim de desenvolver uma educação voltada para a diversidade e para a valorização da cultura negra e quilombola, Silva (2021) expõe, igualmente, que a "formação continuada do Projeto Quilombola na escola, o comprometimento dos professores e demais profissionais, e a importância de trabalhar os eixos temáticos dos valores civilizatórios durante todo o ano" foram determinantes para essas melhorias e transformações.

Retornamos à fala de Batista (2021), atual Chefe de Departamento da Escola de Formação-SEDEC, visto que foi supervisora escolar (2019) e gestora pedagógica (2020) da EMQPASSM e conhece bem a realidade do ensino e das práticas dessa unidade escolar. No entendimento de tal especialista, essa unidade de ensino aplica uma educação diferenciada baseada nas DCNEEQEB, mas há pontos ainda a serem aperfeiçoados. A mesma esclarece que, ao atuar como diretora pedagógica da referida escola, participou de algumas reuniões com os docentes e a gestão para construírem um plano de metas e estratégias para melhoria dos índices de aprendizagem articulando as ações pedagógicas com as temáticas afro-brasileira[68]. É justamente a dimensão da importância dessas ações que uma gestão voltada para a prática democrática e transformativa deve apresentar, sendo o objetivo final o fortalecimento e a valorização da identidade negra e quilombola.

As falas das profissionais citadas acima nos permitem uma melhor percepção da compreensão dessas agentes sobre a dimensão da modalidade educacional no ambiente da EMQPASSM. Nesse cenário, destacar o papel da gestão escolar tornou-se bastante pertinente visto que seus agentes se apresentam enquanto representantes e líderes do ambiente escolar, auxiliando e direcionando as práticas pedagógicas. Como os projetos e ações que são desenvolvidas na escola, necessitam da anuência da gestão, refletimos sobre a essencialidade dessa categoria para a implementação de uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

As DCNEEQEB (2012), em seu art. 39, expõe a necessidade de que a gestão escolar "deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o

[68] Foi idealizada uma comissão para organizar o debate sobre currículo no início de 2020, contudo, com o início da pandemia de COVID-19, as atividades foram suspensas.

sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas". No mesmo artigo, e no seguinte, tais diretrizes ainda defendem que

> § 1o Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.
> § 2o A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.
>
> Art. 40 O processo de gestão desenvolvido na Educação Escolar Quilombola deverá se articular à matriz curricular e ao projeto político pedagógico, considerando:
> I- os aspectos normativos nacionais, estaduais e municipais;
> II- a jornada e o trabalho dos profissionais da educação;
> III- a organização do tempo e do espaço escolar;
> IV- a articulação com o universo sociocultural quilombola.

Destacamos, pois, a partir da leitura desses artigos das DCNEEQ a seguinte palavra: diálogo. Essa é a essência que deve ser a base da gestão escolar, ainda mais quando nos referimos a uma unidade educacional que atende estudantes de comunidades tradicionais. Esse diálogo é o alicerce de uma gestão democrática e surge como um elemento basilar para as relações estabelecidas entre a comunidade escolar e a comunidade local, devendo, pois, igualmente, se fazer presente nos documentos e normativas que representam a escola.

A ligação com a história e a cultura da comunidade local também se configura como um princípio fundamental à educação escolar quilombola. A gestão deve, porquanto, compreender a complexidade dos elementos que envolvem a identidade quilombola, particularmente quando estamos lidando com um quilombo urbano que é imbricado por profundas relações culturais, territoriais e identitárias.

Após pontuarmos sobre a perspectiva da gestão enquanto um grupo que representa a voz da liderança escolar, passamos a refletir, também, sobre voz da liderança comunitária. Acreditando na necessidade do engajamento de uma luta organizada e coletiva a partir do diálogo crítico sobre a percepção da realidade local e a partir de uma reflexão que conduz à práxis da libertação, defendemos, como exposto por Freire (2020, p. 73), a "ação e reflexão como unidade que não deve ser dicotomizada". A intenção é fugir da prática do dirigismo, dos comunicados e das dependências e, por isso mesmo, passamos a refletir *com* eles/as, dentro da perspectiva freiriana de que "ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão". Apresentamo-nos, assim, como sujeitos abertos ao diálogo e adeptos à pedagogia humanizadora.

Devemos lembrar que a percepção de sua condição enquanto um ser histórico e, como afirmou Freire (2020), um ser “inconcluso”, leva as pessoas a tentarem compreender a si mesmo e as relações nas quais estão inseridas com o objetivo de se construir um futuro melhor. A percepção do que são e do que representam é o que leva os sujeitos a se moverem e a se identificarem com algo. De tal modo, segundo Freire (2020, p. 103), “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se apropriam dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”. De acordo com o autor, o fatalismo cede lugar à transformação e os sujeitos começam a se observar enquanto seres históricos que se movimentam em busca do “ser mais" e de um processo de humanização que se contrapõe à desumanização e à violência sofrida por eles e/ou por seu grupo ao longo do tempo.

Assim, dentro dessa lógica, com a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo, bem como ao seu grupo e com a intensão de conseguir a efetivação dos direitos que lhes são pertinentes, a liderança quilombola desponta enquanto uma pessoa que busca se humanizar e “ser mais" a partir da valorização e do respeito à história e cultura de sua comunidade.

> A situação histórica na qual as comunidades quilombolas estão inseridas se dá em meio a relações de poder, pelas quais o Estado institucionaliza um conceito jurídico sobre as comunidades remanescentes de quilombo e a elas impõe um arsenal de procedimentos burocráticos, no que se refere ao cumprimento do direito. Essas exigências ditadas pelo Estado instauram a atuação de agentes mediadores e militantes, e fomenta a composição de lideranças quilombolas que atuam e se movimentam nos circuitos burocrático-político-administrativos (ARAÚJO, 2017, p. 26).

As lideranças erguem-se quando entram nas arenas das reivindicações e de relações políticas e institucionais que envolvem a busca pela implementação de seus direitos. Relacionamos, de tal modo, essas ideias de Araújo (2017), às concepções de tomada de consciência e de busca por humanização freiriana e às compreensões de “estima social”, “solidariedade social” e "auto-respeito" abordadas por Honneth (2003), o qual defende que a universalidade, sensibilidade e solidariedade no processo de formação dos horizontes e valores fundadores de uma comunidade decorrem do reconhecimento e das relações jurídicas estabelecidas em decorrência da estima social.

> Um sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como urna pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade as propriedades que capacitam para a participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que podemos chamar de "auto-respeito" (HONNETH, 2003, p. 197).

A estima social é, pois, determinada por meio dos objetivos éticos que imperam na sociedade e assumindo a forma do reconhecimento jurídico. Na luta por estima social, os grupos procuram elevar o valor das capacidades associadas à sua história, cultura e forma de vida. Contudo, para além dessas forças simbólicas, as atenções públicas que as lideranças e os movimentos sociais conseguem ter irão, igualmente, determinar a possibilidade de elevar na sociedade o valor social de um determinado grupo (HONNETH, 2003, p. 200/207). O autorespeito e o sentimento de identificação do grupo, na medida em que cada membro estima a si próprio, abre espaço para a ideia de solidariedade social, ficando tais parâmetros delimitados enquanto molas propulsoras das lideranças e dos sujeitos que enfrentam a luta pela implementação dos direitos de sua comunidade.

Sendo assim, são justamente esses sujeitos que buscamos escutar, apreendendo *com* eles valores e concepções que ajudarão no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas adequadas às normativas propostas pelas DCNEEQEB. Torna-se importante, pois, compreender as percepções desses sujeitos que ativamente reivindicam por políticas públicas educacionais que contribuem para o processo de formação daqueles/as que buscam exercer seus direitos e sua cidadania. E a escola, enquanto um ambiente repleto de relações dinâmicas é um ambiente propício para experimentar e conhecer as diferentes formas de saberes e fazeres que representam a história e a tradição local.

> O movimento quilombola, ao reivindicar uma educação diferenciada para quilombos, atrelada à reivindicação por regularização fundiária, construiu uma forma peculiar de se pensar arranjos educacionais que estejam arraigados ao chão em que se vive, na perspectiva de que as mudanças que o conhecimento produz, impliquem, acima de tudo, possibilidades coletivas de um bem viver manifesto em toda a extensão da vida cotidiana. Enseja-se que a escolarização assuma uma dimensão humanizante na relação com o trabalho, por isso, com o conjunto de relações humanas e da natureza social, econômica e histórica que a circunda (NUNES, 2019, p.147).

Refletindo sobre esse desejo de uma educação diferenciada e, como falou Nunes (2019, p. 147), com “arranjos educacionais que estejam arraigados ao chão em que se vive” compreendemos a escuta e o diálogo com as lideranças da comunidade como uma ferramenta basilar à compreensão das perspectivas desses sujeitos sobre as questões educacionais.

Nesse sentido, elaboramos um questionário (Cf. Apêndice D) com 22 (vinte e duas) perguntas que analisam as metodologias desenvolvidas na escola EMQPASSM, a aplicabilidade da Lei 10.639/03, o envolvimento das associações com os processos educacionais, os conteúdos históricos e socioculturais do quilombo de Paratibe que eles/as gostariam que fossem incluídos no currículo, entre outras. A finalidade é, pois, procurar

entender, na perspectiva desses sujeitos, qual a importância da escola para (re)afirmação da identidade e do pertencimento quilombola da comunidade de Paratibe.

Apresentamos, assim, como primeira liderança participante a quilombola Jorlene Nascimento Pereira da Silva, negra, auxiliar de serviço gerais na EMQPASSM e atual presidente da Associação Quilombola de Paratibe, fundada em 06 de outubro de 2007 e que, segundo dados fornecidos pela própria, conta com 500 pessoas e 180 família cadastradas. E dentro da perspectiva da educação, ao questionarmos se existe algum apoio dessa Associação à educação/ensino das pessoas da comunidade, Silva (2021) afirma que sim e que se manifesta através das "reuniões mensais e da festa do dia 20 de novembro". Ainda sobre a associação, quando indagada se na comunidade de Paratibe existem conflitos que ameaçam a identidade quilombola, a mesma afirmou que existem e que o maior deles apresenta-se na "existência de outra associação com o mesmo nome Quilombola".

Mas, mesmo diante de todos os desafios, as principais reivindicações da citada Associação giram em torno do "território e reconhecimento". Afirma Silva (2021) que o grupo começou a debater sobre identidade quilombola relacionada à comunidade de Paratibe "desde 2006" e que a melhor vantagem que seria obtida após o quilombo ter seu território regularizado pelo INCRA seria a "proibição de vendas de terra". Esse entendimento opõe-se completamente ao que observamos na fala da outra liderança que foi entrevistada. Roberto da Silva Santos, segurança, vice-presidente da nova associação de Paratibe, não vê como positivo a posse coletiva da terra que proíbe a venda.

> Positivo não, porque como eu estou dizendo, como é que eu sou remanescente do quilombo, de uma área ali que eu moro, sou quilombola, é... tem um registro no INCRA, não posso mais morar aqui, e eu não posso vender o que é meu. Então a delimitação do INCRA em registrar como área quilombola é de posse deles, não é do próprio quilombola? (SANTOS, 2021, entrevista realizada em 10 novembro).

Diante de tantas divergências, indagamos o que significa ser quilombola a fim de buscarmos compreender a representatividade e o significado que essa identidade apresenta para esses sujeitos. Silva (2021) afirma, então, que ser quilombola "é ser forte e ter vínculo com sua terra e plantar e colher e preservar a nossa história e nossa cultura e lutar para ser reconhecido como descendente de africanos e escravizados" (entrevista realizada em 10 novembro). Percebemos em sua fala a importância dada à história, ao patrimônio, ao desenvolvimento econômico e sustentável, e à perspectiva do reconhecimento de seus direitos, estando todas elas ligadas à ideia de território tradicional.

A perspectiva de identidade quilombola enquanto resistência apresenta-se na fala de Santos (2021) que, ao ser questionado sobre o que significa ser quilombola, afirma:

> ser quilombola é saber que nós fomos, nossos descendentes foram escravizados e que fugiram dessa condição de vida, de escravizados. Se refugiaram em alguma localidade, a gente pode até dizer que se esconderam para não sofrer o que vinham sofrendo, então eu acho que ser quilombola é isso, é... correr, se esconder de... de fatos que aconteceram com os seus antepassados, que foi o tempo da escravidão, que éramos escravizados e... lutar pela sobreexistência, não só pela sobrevivência, mas sim pela sobreexistência, que é... a luta continua pela sobrevivência (SANTOS, 2021, entrevista realizada em 10 novembro).

Importante se faz destacar nessa fala a ideia da luta pela perspectiva da "sobreexistência", citada por Santos (2021). É a luta não apenas pelo direito de sobreviver, mas de existir, de se fazer representado e de ser um sujeito histórico ativo e praticante de seus direitos.

Quando passamos a abordar as questões relativas aos processos educacionais existentes na EMQPASSM. Silva (2021) nos informa que foi aluna da citada escola, mas que nesse período "a história do nosso Quilombo ainda não era abordada". Do mesmo modo, Santos (2021) informa que não havia essa percepção da identidade quilombola e que não se estudava a história específica desse território, como observamos a seguir:

> Não, não existia essa dimensão, como eu relatei, é... Minha tia faleceu em 1995 e até então a gente não sabia dessa descendência. olha só 1995 para 2007/2008 que foi reconhecido. A minha tia sempre lutava assim no sentido, vamos dizer o slogan dela era dar educação para os moradores negros de Paratibe, mas não identificava esses negros como quilombolas. como eu digo a convivência com a minha tia, é... Ela nunca relatou essa descendência. Familiares... eu já procurei familiares que pudessem me dizer alguma coisa, eu tenho uma tia de parte paterna que hoje tem 81 anos e eu perguntei... eu perguntei a ela, é... Como se depois desse reconhecimento de quilombola, quilombolas, como ela havia essa descendência, e ela respondeu que não existia essa visão de quilombolas e sim de negros (SANTOS, 2021, entrevista realizada em 10 novembro).

Ao ser questionada se considerava ser positivo ou negativo a escola ser formada por estudantes da comunidade quilombola de Paratibe e das regiões e bairros próximos, Silva (2021) responde que acredita ser "positivo, pois há uma grande troca cultural entre os estudantes que, passam a compreender melhor a história e a cultura do outro", considerando importante, assim, a inclusão e aplicabilidade da Lei 10.639/03 no currículo oficial da Rede de Ensino (SILVA, 2021). Já Santos (2021) afirma que

> a minha opinião é que a minha tia lutava pela igualdade, para ela não tinha não tinha digamos, vamos dizer... negros e brancos, ela não tinha essa percepção de visão. Ela queria uma escola igualitária para todos. Então no sentido de cultura é muito... é muito, vamos dizer, gratificante para mim e para outros receber e estudar sobre descendência sobre culturas, isso é enriquecedor para ambas as partes. Eu creio que pela visão da minha tia ela queria esse colégio como se fosse igualitário para todos (SANTOS, 2021, entrevista realizada em 10 novembro).

Ambos observam de modo positivo o fato da escola está voltada para o ensino de estudantes quilombolas e não quilombolas, observando isso como uma oportunidade de troca cultural e como uma forma de proporcionar de modo igualitário o acesso ao conhecimento, sem preconceitos ou discriminações e valorizando a diversidade.

Ao mesmo tempo, reconhecendo o potencial e a importância dos conhecimentos existentes na comunidade de Paratibe, perguntamos quais os conteúdos históricos e socioculturais do quilombo que gostariam que fossem incluídos no currículo e nos trabalhados em sala de aula desenvolvidos com os/as jovens. A questão que foi apontada por Silva (2021) terminou se aproximando mais às metodologias e práticas, visto que citou que seria interessante "levar crianças e jovens e adultos a serem transportadores para fora de suas comunidades de origem".

Já Santos (2021) ao falar sobre tal questão expõe em sua narrativa o desejo que fosse inserido no currículo abordagens que versassem sobre a história antiga do território e sobre a vida da fundadora da escola EMQPASSM pregressa ao reconhecimento enquanto quilombola, visto que o mesmo se demonstra insatisfeito com a forma que o título quilombola foi dado àquela unidade de ensino, alegando, pois, que quando sua tia Antônia do Socorro estava em vida, não havia esse reconhecimento.

> Pronto tocou num ponto específico que eu acho. Aqui fala da professora quilombola Dona Antônia, mas não fala da história de Dona Antônia antes desse reconhecimento como quilombola. Como eu estou dizendo, ela não passou pelo processo de reconhecimento, então ela está inserida nessa identidade sem estar presente. Como eu estou dizendo, ela não estava presente nesse reconhecimento, então seria de grande valor que se abordasse a história de Dona Antónia antes da identidade quilombola. Como viviam esses moradores daqui dessa região? De que sobreviviam? Essa é a história primordial que era para ser abordada (SANTOS, 2021, informação verbal).

Santos (2021) em sua fala aborda uma questão delicada que se relaciona à identidade quilombola que foi dada à sua tia Dona Antônia. Refletimos sobre tais questões anteriormente quando abordamos a mudança de nome da escola, a partir da inserção da terminologia quilombola. Contudo vale ressaltar que as transformações nas relações sociais da coletividade após o reconhecimento do território de Paratibe pela Fundação Palmares, e as dinâmicas na

forma de produção e apropriação do espaço que geraram mudanças ao despertar outras formas de relações de poder e de oposições políticas foram determinantes para o fortalecimento da identidade quilombola do local.

Dona Antônia, mesmo não se intitulando quilombola, atuava enquanto uma liderança negra que buscava organizar a comunidade em que vivia através da luta pelo acesso dos sujeitos locais aos seus direitos fundamentais, como o direito à educação. Entretanto, o entendimento e a noção da representatividade do que seria constituir-se como remanescente quilombola no período de sua vivência era limitado, resultado de uma sociedade racista que segregava e marginalizava o povo quilombola ao o distanciar de seus direitos fundamentais. Compreendemos, como já dito, que muitas são as razões práticas que levam os sujeitos e os grupos sociais a agirem politicamente e a assumirem determinada identidade, e tais razões se correlacionam aos padrões do direito e da justiça moderna, os quais, para a comunidade de Paratibe, possibilitaram o fortalecimento de sua representatividade quilombola quando, a partir de 2006, promoveram através da pela Fundação Palmares, o reconhecimento daquele grupo como remanescente quilombola.

Continuando a abordar as temáticas propostas no questionário, quando perguntado/a se existia alguma data comemorativa importante para a comunidade e que deveria ser comemorada e trabalhada pela escola, a resposta se deteve ao dia 20 de novembro. Do mesmo modo, Santos (2021) quando abordado sobre tal questão, pontua apenas essa data comemorativa da Consciência Negra, pois "nós aqui como descendente podemos nos inserir nesse grande projeto, nessa grande, vamos dizer, nesse grande assunto que sai da Consciência Negra. É uma data muito representativa para nós negros que aqui moramos".

A liderança Silva (2021), afirma que a EMQPASSM valoriza as tradições da comunidade de Paratibe e que percebe isso através da formação continuada dos/as professores/as e das atividades de "danças". E, dessa forma, explica que se sente representado pela escola e que a unidade de ensino busca atender as reinvindicações da comunidade, "dando todo o suporte" ao grupo. Sendo assim, segundo seu entendimento, a escola está conseguindo desenvolver uma educação apropriada aos/às estudantes quilombolas. De modo adverso, Santos (2021) alega não saber responder essa questão com propriedade, visto que esteve afastado das ações realizadas na escola, não conhecendo os projetos que a escola está inserida.

Observamos, entretanto, por meio das palavras de Santos (2021) a valorização da instituição e obrigatoriedade da Lei 10.639/03, visto que, segundo o mesmo, termina por "colocar a par toda uma história de uma descendência de uma região. Com certeza é viável essa lei porque traz um ensinamento não só para aquele grupo, mas para o grupo em geral".

3.2 A VOZ DO/A ESTUDANTE: PERCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, p. 30-31, 2020).

Por meio de Freire (2021) começamos, novamente, a reflexão sobre a importância da relação entre ensino e pesquisa e sobre a dialogicidade existente entre professor/a e aluno/a. Para além de oferecer a oportunidade de conhecer aquilo que se desconhece, total ou parcialmente, compreendemos que a pesquisa surge como uma ferramenta que proporciona o fortalecimento do ensino e a troca de saberes. Nesse sentido, nos propomos a conhecer melhor o corpo discente da EMQPASSM. Mediante os dados obtidos, contribuiremos para o diagnóstico e acompanhamento das condições de vida desses/as discentes, bem como passaremos a entender melhor suas perspectivas sobre a realidade da comunidade escolar que frequentam. De todo modo, buscamos fazer com que as vozes desses/as jovens, suas vivências e sua história fossem inseridas dialogicamente no processo educativo.

Através da valorização da história e da cultura tradicional local, ponderamos sobre a importância do processo de conscientização dos/as alunos/as a respeito da identidade quilombola. Entendemos, contudo, que alcançar tal sensibilização depende de transformações que envolvem diversos fatores, como as adaptações e mudanças curriculares, o investimento em formação dos/as professores/as, o emprego de ações pedagógicas dialógicas, entre outros. Porém, um passo essencial ao desenvolvimento desse processo é conhecermos e entendermos qual a realidade do cotidiano desses/as educandos, quem são esses/as alunos/as e qual o lugar em que se encontram dentro do cenário estudado.

Cada aluno/a representa uma complexidade de relações, histórias e vivências, nem todos vivem na comunidade de Paratibe, muitos/as trazem influências dos lugares onde moram. Como pensar sobre todas essas especificações diante dessa realidade marcada pela diversidade? Quais os conflitos esses/as estudantes enfrentam no ambiente escolar e como pensar a identidade quilombola a partir das demandas desses/as estudantes?

Refletindo sobre tais questões e compreendendo a importância do olhar dos discentes para a compreensão das relações e do ensino que se apresenta na escola analisada, aplicamos o questionário com a expectativa de que os resultados nos mostrem caminhos a serem seguidos, que venham aprofundar a temática e contribuir com os direcionamentos de ações, para além de fazer com que todos/as reflitam sobre os sistemas educacionais que são voltados às comunidades tradicionais, particularmente às comunidades quilombolas.

Compreendemos que, como bem afirmou Duarte (p. 143, 2002), “alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora”. Nesse sentido, os/as estudantes se configuram como essas pessoas que, a partir de seu olhar e de suas vivências na comunidade, podem nos revelar importantes questões a serem debatidas e (re)pensadas. Assim, as representações, práticas e valores de cada aluno/a que participa dessa pesquisa tornam-se categorias de análise importantes à compreensão da realidade escolar que se faz presente na EMQPASSM.

Os/as estudantes representam componentes essenciais ao desenvolvimento e enriquecimento da presente pesquisa e, sendo assim, optou-se por aplicar um questionário com um determinado grupo de discentes. Contudo, por conta do fato da equipe escolar estar, no momento, trabalhando on-line, devido a pandemia de COVID-19, optamos por aplicar um questionário através da plataforma do Google Formulário.

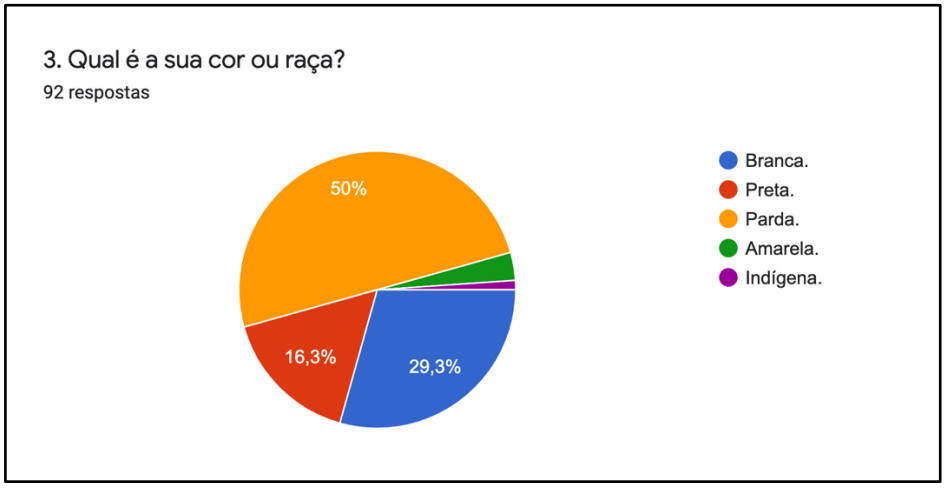
O referido questionário (Cf. Apêndice E) foi composto por um total de 55 (cinquenta e cinco) questões que abordaram pontos relacionados ao perfil socioeconômico dos/as estudantes[69], suas vivências e expectativas em relação ao ambiente escolar que frequentam, bem como suas percepções a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula e no ambiente escolar sobre as temáticas da identidade negra e quilombola. As 5 (cinco) últimas questões foram, entretanto, direcionadas aos/às estudantes que se autodeclararam quilombolas e moradores da comunidade de Paratibe.

Para o universo dos/as estudantes participantes, foi usado o seguinte recorde: alunos/as matriculados/as e que estavam frequentando, no ano letivo de 2021, as turmas do 8º ano A/B/C e do 9º ano A/B, da EMQPASSM, e que tinham acesso à internet, à computador ou à aparelho celular que possibilitasse o recebimento e envio do questionário de modo on-line, através da plataforma do WhatsApp. Entre tais discentes, encontravam-se estudantes quilombolas e não quilombolas, totalizando, assim, 92 alunos/as participantes. A escolha pelas referidas turmas dos 8º e 9º anos se deu pelo fato desses/as estudantes serem alunos/as da autora da presente pesquisa, facilitando o contato e a comunicação entre ambos, bem como pelo fato de estarem nos anos finais do ensino fundamental II, apresentando, portanto, maior experiência e vivência no ambiente da escola analisada.

[69] Com o objetivo de preserver a identidade dos/as alunos/as usaremos siglas para representá-los em seus depoimentos.

A maioria dos/as estudantes (66,3%) que respondeu ao questionário é de sexo feminino, encontra-se na faixa etária entre 13 e 15 anos (88%) e se desloca a pé para ir à escola (69,6%). Quando o quesito é a cor/raça, podemos ver no gráfico abaixo que metade desses/as estudantes se declaram pardos, 29,3% branca, 16,3% preta, 3,3% amarela e 1,1% indígena.

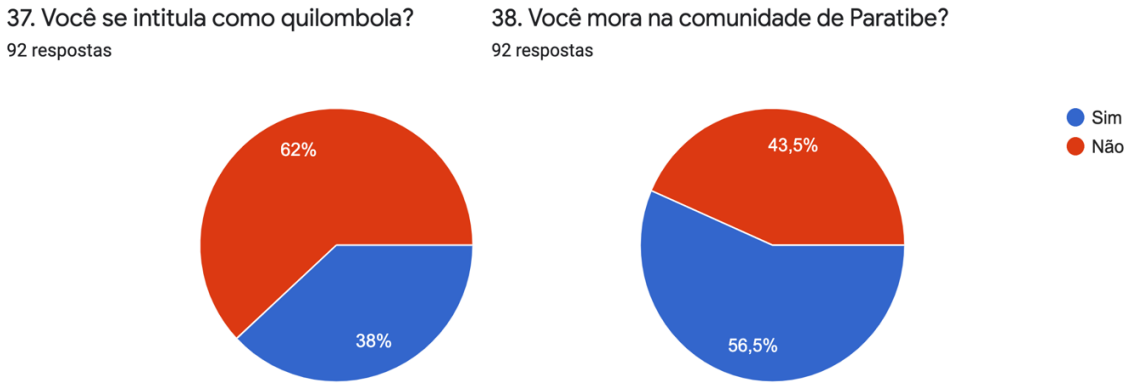
Gráfico 05 Cor/raça declarada pelos/as estudantes participantes da pesquisa.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2021.

Mas afinal, qual o quantitativo de estudantes que mora na comunidade quilombola de Paratibe?

Gráfico 06 e 07 Estudantes que se autodeclaram quilombolas e estudantes que moram na comunidade de Paratibe.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2021.

Dentro da amostra analisada, 58,5% afirmam ser moradores da referida comunidade, porém, apenas 38% se autodeclararam quilombola. O fato desses/as estudantes que moram no quilombo de Paratibe não terem se declarados quilombolas (20,5%) pode estar relacionado a

diversos fatores que envolvem questões identitárias; mas, também, pode estar relacionado ao fato de que no território de Paratibe, devido a expansão urbana, residem pessoas vindas de outras localidades e que não fazem parte da tradição histórica daquela comunidade.

Quando pensamos sobre essas identidades, sabemos que, como analisou Tosta e Costa (2013, p. 154), elas "podem ser forjadas, construídas ou negadas no interior de diversos tempos e espaços e sempre em oposição ou contraste a outras identidades, num jogo relacional de reconhecimento ou não das alteridades". E precisamente por conta desse entendimento, compreendemos o papel que as práticas escolares desenvolvem diante da aceitação ou da negação dessa identidade quilombola.

As adversidades que encontramos no transcurso da escolarização são melhor assimiladas quando passamos a refletir sobre o processo de formação de identidade dos/as estudantes. Entendemos que as identidades se formam e se estabelecem, justamente, a partir da mutualidade das relações que se constroem nos mais variados ambientes, e a escola é um deles. O fato de existir ações discriminatórias e preconceituosas que gerem bullying no ambiente familiar ou escolar, por exemplo, pode ser determinante no processo de afirmação ou não de uma determinada identidade. E, sendo assim, a escola necessita aprimorar suas metodologias para saber dialogar com toda a diversidade e com o vendaval de identidades que a compõe, entretanto, muitas vezes, a

> escola está muito aquém das necessidades das comunidades quilombolas em suas especificidades. É necessário se fazer um maior diálogo, visando ao vínculo afetivo, familiar, territorial, cultural e religioso, aspectos importantes para contribuir na solidificação da identidade quilombola, no sentimento de pertença dos/as moradores/as desses territórios. (SILVA, MENEZES, 2018, p.7-8).

Compreendemos a identidade enquanto um significado atribuído socioculturalmente, e encontra-se ligada ao discurso e à narrativa, aos sistemas de representação e às relações de poder, sendo na dialética dessas relações constantemente (re)criada. (SILVA, 2014, p. 96-97). Diante de toda essa complexidade, uma política pedagógica e curricular da identidade deve focar não apenas no reconhecimento e na celebração dela, mas no ato de questioná-la, inclusive refletindo sobre a qual poder ela está associada.

Refletindo sobre as sequelas da discriminação racial a percebemos quando observarmos a realidade brasileira. Nascimento (2016, p. 103), ao tratar a discriminação como uma realidade racial, afirma que "[...] num país onde a população está condicionada pela preocupação de ser branca, a faculdade de cada recenseado declarar sua própria cor ou raça significa que grande parte dos negros, assim como dos mulatos, tenham se declarados brancos".

Diante desse cenário negar uma identidade atrelada à cultura negra e quilombola surge como consequência desse cotidiano de discriminação que permeia a vida desses/as estudantes.

Embora apresente um quantitativo elevado de estudantes negros/as (66,3%), como observamos no gráfico 5, as relações entre esses/as estudantes as vezes são marcadas pelo reflexo dos preconceitos e discriminações que durante anos vigoraram na história do nosso país, e que ainda hoje se fazem presentes e que são, na maioria das vezes, abafadas pela cômoda omissão e silêncio daqueles que preferem não enxergar tal realidade. Ressaltamos, todavia, que entendemos a classificação conceitual de *negro* do mesmo modo como definida pelo Estatuto da Igualdade Racial, em seu art. 1º, IV, sendo o "conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga" (BRASIL, 2010).

Compreendemos que a Escola envolve múltiplas identidades que terminam formando grupos unidos pelas afinidades, de um lado, e por conflitos e discordâncias do outro. Esses dois lados, geram os chamados "[...] estereótipos, estigmas, preconceitos e discriminações, servindo de caldo de cultura à Exclusão Social Escolar" (Silveira, 2014, p. 227). Alguns/as alunos/as não se autodenominam negros/as e/ou quilombolas. O fato de não se perceberem e/ou não se declararem como descendentes/remanescentes afro-brasileiros, apesar da crescente luta dos movimentos negros pela afirmação de sua identidade, apresenta-se para alguns como um empecilho à garantia de direitos e ao empoderamento[70] dos grupos remanescentes quilombolas.

Dados que demostram essa realidade podem ser observados nos índices do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Em 2005 iniciou-se, no Censo escolar, o uso do quesito cor/raça pautado na autodeclaração. Mesmo sendo um campo de preenchimento obrigatório, ainda se configuram elevadas as respostas à opção "não declarada", representando no total um terço do alunado. Entretanto, apesar desse índice, percebeu-se que ao logo dos anos (de 2009 a 2014) essa "não declaração" diminuiu (de 47,0% para 32,7%). Entre os/as alunos/as da Educação indígena esse índice passa 35,9% para 14,6% entre os anos de 2009 e 2014; já entre os alunos matriculados em escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, no mesmo período, esse índice passa de 48,8% para 32,4%. (SENKEVICS; MACHADO; OLIVEIRA, 2016, p. 19).

[70] Em 1970 o conceito de empoderamento surge através dos movimentos negros e feministas nos EUA, ganhando, posteriormente, espaço nas mais diversas áreas. Tal conceito representa a obtenção- por uma coletividade, indivíduo ou grupo- dos recursos necessários para o desenvolvimento de concepções e pensamentos autônomos que busquem uma transformação social. Positividade, criticidade, solidariedade, consciência política- individual e coletiva- são fatores determinantes para tomadas de decisões que promovem o real desenvolvimento socioeconômico de uma dada comunidade.

Percebemos que na educação indígena esse índice destaca-se ao apresentar-se bem inferior à média nacional, contudo, isso não se configura na educação quilombola, encontrando-se ainda a opção "não declaração" com elevados índices. Entretanto, segundo Senkevics, Machado e Oliveira (2016, p. 19), torna-se necessário ressaltar que a educação indígena diferenciada acolhe apenas estudantes indígenas, o que não acontece na educação quilombola que não é exclusiva aos descendentes quilombolas e está vinculada a diversas questões como territorialidade, identidades culturais e ancestralidade.

Para além desse ponto da aceitação ou não da identidade quilombola, passamos a abordar dados sobre religião. A maioria (76,1%) dos/as estudantes alegam ser cristão (católicos ou evangélicos), apenas 2,2% afirmam ser de religiões de matriz africana (Umbanda ou Candomblé ou Jurema)[71], 16,3% dizem não ter religião e 5,4% marcaram outras.

Necessário se faz destacar que levar o universo religioso para sala de aula sempre é um desafio para os/as docentes, principalmente se a abordagem estiver relacionada às práticas religiosas da cultura afro-brasileira, visto que ainda não são aceitas por parte da sociedade que se diz cristã, sendo, com frequência, alvo de ações marcadas pela intolerância religiosa. Todavia, como expõe a DCNEEQEB,

> a Educação Escolar Quilombola não deverá fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. O currículo não deve privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Os quilombolas, assim como outros coletivos sociais, vivenciam práticas religiosas diversas. Existem até aqueles que não partilham de nenhum tipo de prática religiosa de forma pública. O que se deve destacar, nesse caso, é que o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática (BRASIL, 2012, p. 443).

Após buscar refletir sobre tais questões acima pontuadas, tentamos compreender a realidade dos/as alunos/as da EMQPASSM em tempos de pandemia, período no qual as aulas passaram a ser online. Nesse cenário muitos foram os desafios enfrentados e o principal deles encontra-se no fato de que a maioria dos/as alunos/as não possuem computador e acessam as atividades e assistem às aulas através do celular que, em alguns casos, pertence aos seus pais. Assim, quando perguntados sobre essa realidade 80,4% dos alunos afirmaram que não possuem computador, entretanto, 84,7% afirmam ter celular e 94,5% têm acesso à internet.

---

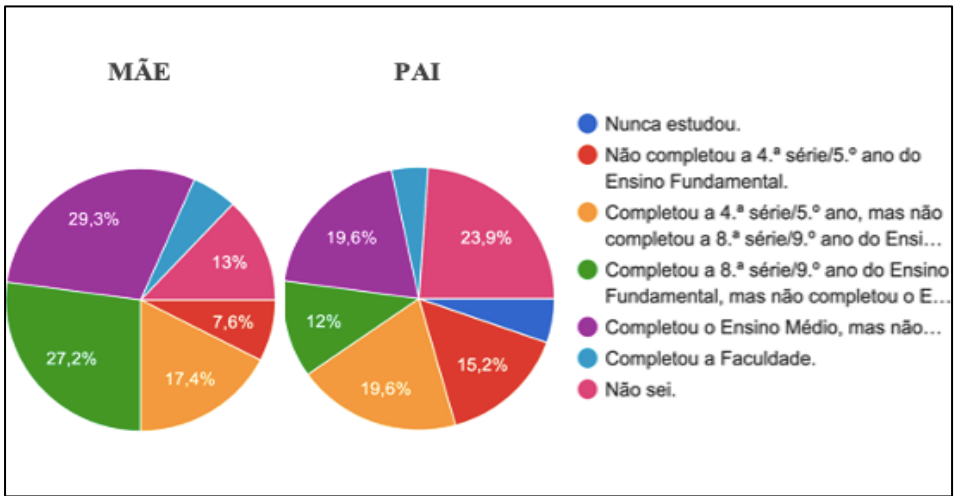
[71] Manifestações religiosas afro-brasileiras encontradas na Paraíba. A Jurema remonta ao século XVI, tem origem indígena vinda dos grupos do litoral sul paraibano e apresenta, também, elementos das tradições afro-brasileira e católica (SILVA, 2016, p. 53).

Ao analisarmos a realidade familiar e de moradia, percebemos que 72,8% dos/as estudantes vivem em uma casa de dois cômodos, na qual encontram-se em média quatro, cinco ou mais de seis pessoas residindo. Sobre os pais ou responsáveis, 91,3% moram com a mãe, mas quando analisamos a presença dos pais, esse quantitativo cai para 46,7%. Esse dado nos demostra que boa parte das famílias desses/as estudantes são lideradas pela figura das mulheres, que enfrentam sozinhas os desafios de crias filhos/as e netos/as e de trabalhar para o sustento familiar.

A taxa de analfabetismo entre os pais é consideravelmente maior (19,6%) do que entre as mães (8,7%). Carvalho (2014, p.188) nos alerta sobre essa questão do analfabetismo, afirmando que se faz necessário ficarmos atentos e vigilantes com essa problemática, "pois o índice de analfabetismo indica que o direito à educação continua sendo violado. Os baixos níveis de escolaridade, apesar da melhoria da oferta do ensino fundamental, estão relacionados a fatores como condição social, raça, idade". Notamos, assim, o quanto essa realidade ainda se faz presente e o quanto necessita ser combatida, visto que reforça as desigualdades que se apresentam direcionadas à grupos específicos. Não podemos compactuar pois com um sistema escolar que mantém até os dias atuais mecanismo de discriminação e exclusão que impedem o direito fundamental e humano à educação.

Nos gráficos abaixo podemos comparar a realidade de estudos dos pais e das mães desses/as estudantes.

Gráfico 08 Situação escolar dos pais e mães dos/as estudantes.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2021.

Observamos no grupo das mães que um número significativamente maior completou o ensino fundamental e o ensino médio, se comparado aos pais. No grupo dos pais encontramos,

ainda, aqueles que nunca estudaram (5,4% - 5 pais), e no total de responsáveis, apenas nove deles cursaram ensino superior, sendo quatro (4,3%) pais e cinco mães (5,4%). Fica claro, assim, a realidade da evasão e do distanciamento da escola na vida dessas pessoas e, como já pontuado, inúmeros fatores impedem esses sujeitos a darem prosseguimento aos seus estudos. Sabemos que o acesso à educação foi ampliado nos últimos anos, porém, apesar desse elemento positivo observamos o quanto ainda é difícil, por exemplo, essas pessoas continuarem seus estudos até alcançarem o ensino superior.

> Um fator que pode ter colaborado para a alteração deste quadro refere-se à ampliação do acesso à educação, que vem ocorrendo desde a segunda metade deste século, e que permitiu aos negros um maior acesso à escola. Sabemos, porém, que um dos grandes problemas da educação brasileira é que, apesar do aumento no número de vagas e a obrigatoriedade dos oito anos de escolarização, esse percurso é interrompido pela seletividade de nosso sistema escolar e pela entrada prematura no trabalho que resulta em reprovação e evasão. Processo esse que é vivenciado pelos negros (GOMES, p. 79, 2010).

Pontuar essa "seletividade de nosso sistema escolar" torna-se urgente, principalmente quando essa condicionalidade se apresenta ainda mais pesada para determinados grupos e sujeitos. Quando analisamos a realidade vivenciada pelo/a negro/a percebemos que ele/a se depara com costumes e tradições que são fundamentados em modelos brancos, tidos como padrões e, enquanto isso, sua cultura é banalizada.

Assim, conforme Gomes (2010, p.79), diante desse precário cenário, a/o negra/o "não se vê inserida[o] no contexto dos livros, nos cartazes espalhados pela escola (...). Os estereótipos com os quais ela[e] teve contato no seu círculo de amizades e na vizinhança são mais acentuados na escola, e são muito mais cruéis". Para além de tais fatores, podemos citar como condicionantes à essa realidade de deficiência no processo de escolarização fatos como, a falta de apoio e de incentivo, a violência do ambiente escolar, a necessidade de trabalhar cedo para obter sustento, a gravidez precoce e o desinteresse que todas essas condicionantes geram.

Percebemos essa realidade que induz os elevados índices de reprovação e de evasão escolar quando observamos os dados colhidos na presente pesquisa. A realidade analisada aponta uma média alta para o índice de reprovação, configurando 32,6%; entretanto, o índice de evasão ou de desistência desses/as estudantes é bem mais baixo, com 9,8%, e quando questionados/as quais os caminhos pretendem seguir após terminarem o 9º ano, boa parte deles/as afirmam que pretendem trabalhar e estudar (63%). Podemos encontrar aí a resposta para a elevada desistência no processo da escolarização desses/as jovens quando chegam ao

ensino médio, visto que quando começam a trabalhar, o cansaço e as demais problemáticas que se apresentam os fazem evadir do ambiente escolar.

Nesse contexto, dentro da realidade analisada, apresenta-se deficitário, também, o acompanhamento dos/as responsáveis pelos alunos/as junto à escola, visto que 44,6% das famílias só vão vez ou outra para as reuniões de pais ou nunca vão. Entretanto, a maioria dos estudantes (89,1%) alega que seus/suas pais/mães os/as incentivam a estudar em casa, a fazer as atividades recomendadas pelos/as professores/as, a ler e a ir para a escola, bem como conversam sobre o que acontece no ambiente escolar.

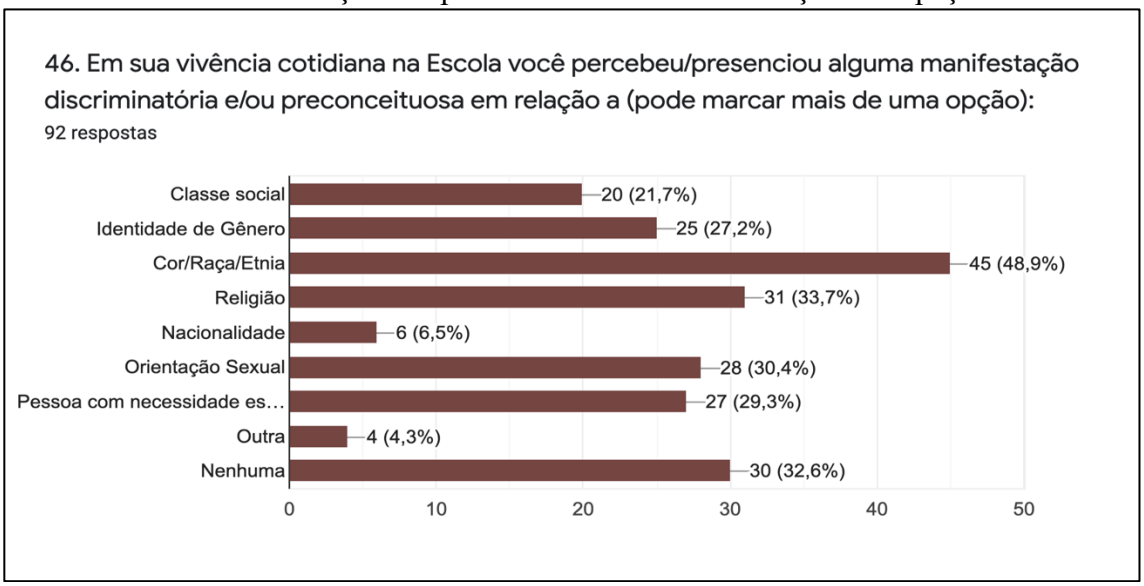
Esses/as alunos/as, em sua maioria (66,3%), declaram que, de vez em quando ou nunca, fazem leituras de jornais, livros, revistas e notícias da internet, e, do mesmo modo, têm baixa frequência em cinema, espetáculos ou exposições (96,7%). A maior parte deles/as (75%) informam que vão à biblioteca apenas de vez em quando ou quase nunca. Alegam, também, fazer trabalhos domésticos ao longo do dia, estando 12% deles/as trabalhando fora e casa.

Como saldo considerado relativamente positivo temos que 60,9% dos/as estudantes citam conhecer especificamente a história da comunidade quilombola de Paratibe, e com porcentagem ainda maior (81, 5%), afirmam que as aulas dos/as professores/as têm abordado a história e as tradições do quilombo, bem como que os conteúdos estudados em sala de aula estão ligados com a realidade do seu dia a dia (72,8%). De tal modo, podemos observar aí o resultado do trabalho que vem sendo desenvolvido na escola analisada, entretanto precisamos destacar que muito ainda precisa ser feito, principalmente quando refletimos sobre a ligação das problemáticas desenvolvidas em sala de aula com o cotidiano desses/as estudantes.

Quando perguntados/as se vêem elementos gerais e informações da cultura quilombola e negra em sala de aula essa taxa sobe ainda mais, configurando-se com 91,3% dos/as estudantes que acenam positivamente sobre o acesso a esses conhecimentos. Apesar da maioria (64,1%) afirmarem desconhecer a lei 10. 639/03 e a obrigatoriedade da temática da história da cultura afro-brasileira e africana em sala de aula, 95,7% dos estudantes afirmam que acham importante estudar e conhecer esses aspectos históricos e culturais africanos e afro-brasileiros, bem como alegam gostar de estudar e conhecer tais assuntos e abordagens (83,7%).

Dados importantes a serem analisados são os que abordam as relações e as vivências cotidianas desses/as estudantes, bem como a existência, ou não, de manifestações discriminatórias e/ou preconceituosas no ambiente escolar. De acordo com o gráfico abaixo podemos observar as maiores inquietações e observações desses/as estudantes sobre tais temáticas.

Gráfico 09 Manifestações de preconceito e/ou discriminação no espaço escolar.



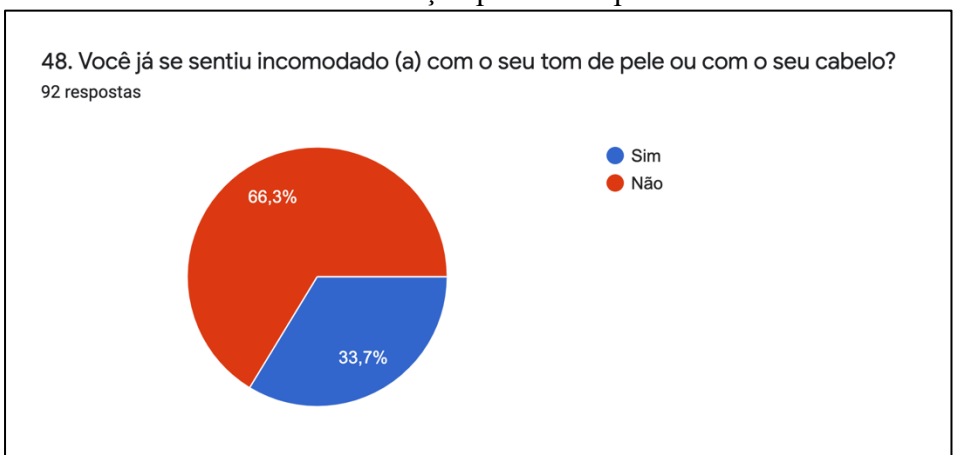
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2021.

Percebemos que um considerável número de estudantes (32,6%) afirma nunca ter presenciado manifestações discriminatórias e/ou preconceituosas no ambiente escolar, contudo 48,9% desses/as estudantes alegarem ter presenciado atitudes discriminatórias e/ou preconceituosas em relação à cor/raça/etnia. Tal informação nos traz um alerta sobre o quanto essa problemática ainda se faz bastante presente entre as relações que permeiam os ambientes escolares, e isso se torna ainda mais controverso quando refletimos sobre uma escola quilombola que tenta, a partir de novas práticas, combater tais posturas e ações e que é formada, segundo dados de seu PPP (2016), por um percentual de negros/as de 80% dos/as discentes matriculados/as.

A sensibilização e o debate sobre tal realidade e problemática tem aumentado nos últimos tempos, porém o ambiente escolar ainda se encontra atravessado por concepções racistas, existindo, assim, a necessidade de a escola estar preparada para discutir sobre as relações raciais existentes em seu ambiente, principalmente se elas interferem no processo de escolarização dos sujeitos. Não podemos nos deter apenas às questões que envolvem padrões socioeconômicos, mas, também, raciais (GOMES, 2010, p. 69).

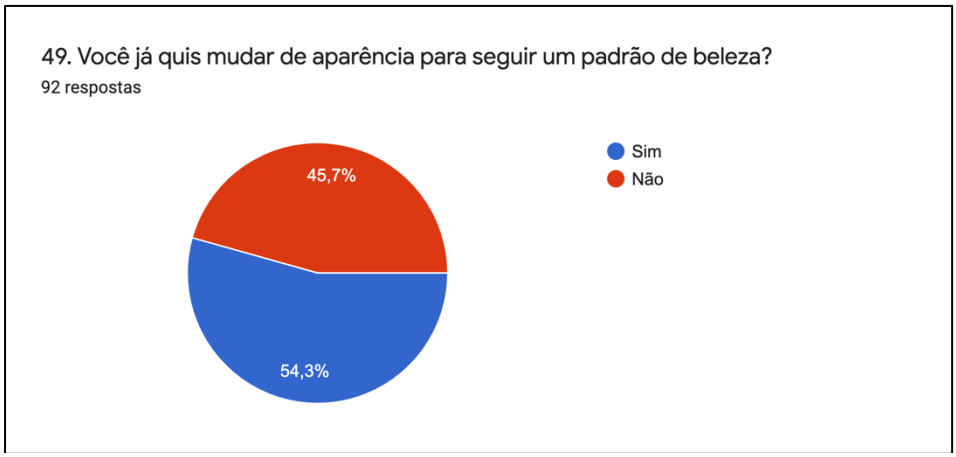
O segundo ponto mais levantado (33,7%) pelos/as estudantes sobre a existência de ações discriminatórias e/ou preconceituosas relaciona-se à religião, seguido de: orientação sexual (30,4%), pessoas com necessidades especiais (29,3%), identidade de gênero (27,2%), classe social (21,7%), nacionalidade (6,5%) e outras (4,3%).

Gráfico 10 Discriminação por cor de pele e/ou cabelo



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2021.

Gráfico 11 Padrão de Beleza



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2021.

Constatamos por meio dos gráficos acima que 66,3% desses/as estudantes/as apontam que nunca sofreram preconceito racial e não se sentem incomodados com o seu tom de pele ou com o seu cabelo, contudo podemos observar que 54,3% deles/as proferem que já quiseram mudar de aparência para seguir um padrão de beleza. Essa questão de mudança de aparência para seguir um determinado padrão de beleza faz parte da realidade e da vida de muitas pessoas na atualidade.

Quando paramos para refletir sobre o sistema de classificação racial existente e que direciona os critérios do que é belo ou feio, nos deparamos com padrões elaborados no contexto do racismo e que marcam as demandas étnico-raciais. A ideia do que é belo surge com a perspectiva de controle e de uma identificação com miragens discriminatórias que são levantadas por determinados grupos. Ela é criada para que seu posto seja segregado e os padrões

hierarquizados. (GOMES, 2017, p. 109-113). Nesse sentido e diante de tal cenário, a escola trabalhar a ideia de "beleza e estética negra" que foi levantada pelo Movimento Negro[72] como forma de combater o padrão estético tido como universal e como meio de emancipar a beleza negra desses padrões, configura-se com uma das estratégias de uma educação que transgride e se volta ao combate desse tipo de concepção.

Na EMQPASSM essa abordagem é trabalhada ao longo do projeto interdisciplinar pelos/as professores/as. Apreendemos, até mesmo, que tais ações veem apresentando resultados significativos, podendo ser observado pelo fato que desde 2016 percebemos que muitas alunas negras deixaram seus cabelos naturais crescerem, dispensando os métodos de "chapá-los" ou "esticá-los". Podemos perceber tal fato na fala da psicóloga escolar ao afirmar que

> as práticas pedagógicas vêm promovendo um espaço de troca e de reflexão sobre a cultura afro, reforçando o valor da comunidade quilombola e o sentido de pertencimento. Estamos na pandemia, mas uma das coisas que ficaram marcadas no momento ainda presencial foi ver alunas com cabelos cacheados e soltos, quando antes usavam amarrados. Isso aconteceu depois de terem participado de uma oficina de turbante com Rita Black no Dia da Consciência Negra (Psicóloga escolar, 2021).

Porém, compreendemos que essa temática ainda precisa ser bem trabalhada pois consideramos a taxa de 54,3% um quantitativo alto de estudantes que já desejaram mudar de aparência para se enquadrar em um padrão. Assim, este tema da beleza negra precisa estar integrado à política pedagógica escolar.

Entretanto, pensando sobre tais questões, perguntamos aos/às estudantes se a EMQPASSM faz atividades suficientes para combater o preconceito étnico-racial e 81,5% foi o quantitativo de estudantes que alegaram que sim. Dada a sua importância para o ensino a ser desenvolvido em uma unidade escolar quilombola, implementar atividades voltadas para essa problemática é essencial, visto que tal instituição é formada por sujeitos que refletem as marcas da desigualdade racial e social que existem em nosso país. Só assim poderemos implementar a pedagogia defendida por aqueles/as que lutam por uma educação de qualidade para as comunidades negras, por uma pedagogia que leve à liberdade, à autonomia, ao diálogo e que respeite a diversidade socioracial, a culturas tradicionais e a transmissão de conhecimentos edificados na realidade vivida pelos sujeitos.

Continuando com o escopo de melhor conhecer nossos/as estudantes como forma de proporcionar sentido à escola e ao processo de transformação das práticas pedagógicas, as cinco

---

[72] Segundo Gomes (2017, p. 111), "a construção política da beleza negra no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, emancipa o corpo negro ao valorizar o padrão estético colocado sob suspeita no contexto do racismo".

últimas perguntas do questionário foram direcionadas, especificamente, aos/às estudantes que se autodeclaram quilombolas. De modo a preservar a identidade desses/as estudantes, utilizamos iniciais que pudessem os/as representarem.

Quando perguntados se o projeto "Raízes, saberes e relações quilombolas", desenvolvido ao logo do ano letivo na escola, contribuiu para que eles se entendessem enquanto quilombolas e partes de uma comunidade remanescente de quilombo, 84,6% afirmaram que sim.14,8% deles afirmaram que já sofreram discriminação por ser da comunidade de Paratibe e, quando questionados como se sentem em pertencer à comunidade, nos deparamos com as seguintes declarações: "normal", "bem", "feliz", "nada diferente", "muito bem", "muito orgulhosa", "muito gratificante e feliz", "muito privilegiado e feliz", "como prioridade", "uma pessoa importante", "me sinto parte de uma comunidade unida".

A fala da aluna ALS (2021) ao afirmar que se sente "bem acolhida pela população quilombola, tenho o maior prazer de fazer parte do quilombo de Paratibe" corrobora com as afirmativas pontuadas acima. Os/as estudantes apresentam um sentimento de pertencer à comunidade, ou seja, a partir de suas relações sociais e representações, bem como por meio de suas identificações com os valores e significado atribuídos socialmente aquele grupo, esses/as estudantes assumem sua identidade quilombola.

> Assim, ao considerarmos a subjetividade dos quilombolas, devemos compreendê-la não somente associada às experiências atuais do sujeito, mas como adquirindo sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação. Ou seja, adquire sentido ao longo da história e por meio da transmissão de conteúdos, de forma simbólica e ao longo de gerações, por relatos de feitos heróicos, lutas, músicas, dentre outros. Os sujeitos, no caso, os quilombolas, ao denominarem-se como um grupo, e ao se reconhecerem como tal, compartilham valores, crenças e, acima de tudo, uma identidade com outros, constituindo-se e reconhecendo-se como tal, simultaneamente (FURTADO; SUCUPIRA; ALVES, 2014, p. 113).

Esses/as jovens estudantes, a partir de suas experiências e de sua história dão significação às suas vivências e assumem a identidade quilombola, compartilhando a cultura, os valores e a história da comunidade que fazem parte. Furtado, Sucupira e Alves (2014), ao destacarem que a identidade "adquire sentido ao longo da história e por meio da transmissão de conteúdos" nos faz refletir sobre o papel da escola nesse contexto.

Entretanto, lembramos, como afirmado por Hall (2014, p. 108), que as identidades "não são nunca unificadas; elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônico". Esse processo é múltiplo, dialógico e está

em constante transformação, pois está relacionado à forma como cada sujeito se posiciona diante das práticas discursivas que são construídas para cada um, configurando-se como uma espécie de "fixação do sujeito ao fluxo do discurso".

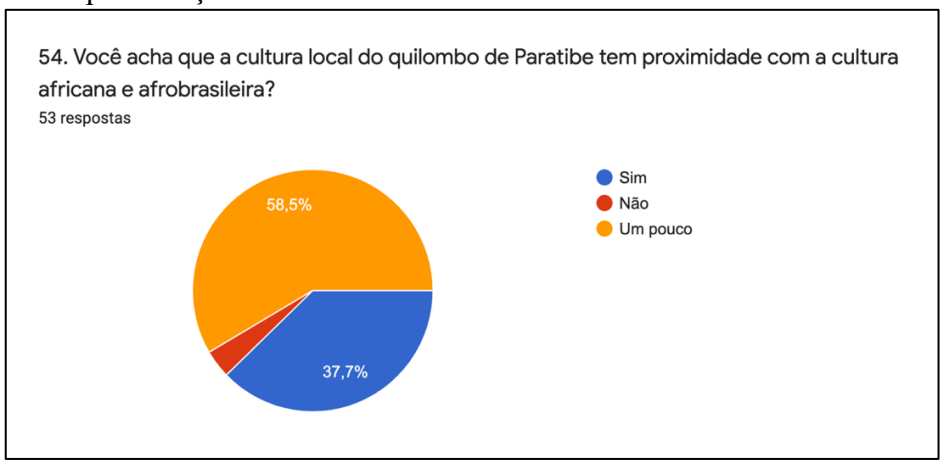
Diante de tantas considerações, enfatizamos aqui a fala do estudante DPA (2021) ao expor que se sente "como prioridade" por fazer parte da comunidade quilombola de Paratibe. Esse entendimento pode ser compreendido como reflexo da legislação e das políticas públicas, como pontuado no início desse trabalho, que possibilitaram essas pessoas a se verem como sujeitos de direito. É o resultado da luta dos movimentos sociais, como o Movimento Negro e Quilombola, por políticas afirmativas e pela regulamentação e aplicação efetiva das diretrizes e normas que se voltam aos povos tradicionais e, especificamente, às comunidades negras.

Nesse sentido, a fala do aluno GHMS (2021) ao afirmar que se sente "orgulhoso e homenageado", constitui-se, igualmente, como o resultado dessas ações dos movimentos sociais, mas, também, configura-se como o resultado dos trabalhos desenvolvidos no ambiente escolar, visto que a escola se apresenta como um elemento substancial para a valorização dessa identidade quilombola.

Entretanto, essa realidade de aceitação não se apresenta de modo uniforme entre os/as estudantes. Parte desses/as alunos/as demostraram indiferença por pertencer à comunidade quilombola de Paratibe e, dentre as respostas, encontramos apenas uma negativa. A fala da aluna RRS (2021) nos faz pensar que, em alguns casos, essa identidade não é tão bem aceita. Ao ser perguntada como se sente em pertencer à comunidade de Paratibe a estudante descreve apenas uma palavra: "infeliz". Essa expressão pode ser o resultado de inúmeras questões e pode apresentar o sentido de desvalor, de desfavorecimento pelas circunstâncias, ou até de tristeza e, acima de tudo revela a não aceitação por essa estudante da realidade em que está inserida.

Prosseguindo na busca pelo entendimento das percepções dos estudantes analisados, foi-lhes questionado sobre a relação da cultura da comunidade de Paratibe com a cultura afro-brasileira e africana. Como exposto no gráfico abaixo, boa parte dos estudantes (58,5%) alega que existe alguma aproximação entre ambas, 37,7% acreditam que essas culturas têm uma real proximidade e apenas 3,8% não observam qualquer relação entre as duas culturas.

Gráfico 12 Aproximação entre a cultura de Paratibe a cultura africana e afro-brasileira.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora, 2021.

Discorrer sobre esses/as estudantes que alegam existir pouca relação cultural entre os afro-brasileiros e africanas e a comunidade quilombola de Paratibe nos fez pensar sobre diversas perspectivas. O primeiro ponto a ser destacado é sobre a relação entre a identidade e a memória desses sujeitos, visto que ponderar sobre essa relação nos ajuda a entender a lógica desse pensamento. Outra questão é pensar sobre a diversidade de cultura e de relações interpessoais que acontece em um quilombo urbano, visto que esse espaço reflete o hibridismo e as tendências conflitantes de um mundo capitalista e globalizado. E uma terceira questão a ser ressaltada encontra-se na análise das ações pedagógicas desenvolvidas com o fim de ajudar na compreensão das relações identitárias entre a cultura e a história dos quilombos brasileiros e dos descendentes africanos. Contudo, essa postura pode ser o resultado da confluência desses três fatores.

Podemos considerar problemático o não reconhecimento da ligação entre essas culturas ou a não percepção sobre o produto contínuo e dialógico entre a multiplicidade de culturas que interagiam com as heranças africanas. Todavia assinalamos que, diante dos dados que foram apresentados, a maioria dos/as estudantes (96,2%) observam uma relação parcial (58,5%) ou total (37,7%) entre essas culturas. De tal modo, destacamos a essencialidade da realização de um trabalho pedagógico e educacional que envolva a memória e a história local com o fim de manter e preservar as tradições que são basilares no processo de afirmação identitária desses/as estudantes que, a partir daí, passam a conhecer as relações históricas de sua comunidade.

Quando pensamos sobre esse processo de afirmação identitária, lembramos que já existiu, por parte dos pesquisadores da área, a ideia de aculturação desses grupos, resultado das formas de resistências e defesas das repressões sofridas pelo sistema escravocrata; porém,

tal perspectiva subestima a heterogeneidade do processo de formação identitárias desses grupos e sujeitos, na medida em que é marcado pela multiculturalidade (SMANSKI, 2018, p.176).

Nesse sentido, Arruti (2006, p.201), ao falar sobre a passagem dos Mocambos aos processos de reconhecimento identitário afirma que isso

> implicou em um trabalho social de reinvestimento de significados sobre a memória local, primeiramente rompendo com o silêncio a que ela havia sido relegada por motivos de sobrevivência pois, investindo de forma produtiva sobre ela, a fim de ganhar, progressivamente, o estatuto tudo de história (ARRUTI, 2006, p.201).

Essa passagem se reveste de um caráter coletivo diante da percepção daqueles sujeitos que compõem determinada comunidade sobre a necessidade de mobilização diante da situação histórica que os relegaram ao esquecimento. Nesse sentido, continua afirmando Arruti (2006, p.201), que "o "coletivo" seria levado à uma reflexão inédita sobre si mesmo, sobre seu passado e sobre como ele está relacionado uma história local regional e mesmo nacional". Esse processo de reconhecimento identitário, além de envolver diversos fatores, decorre lentamente ao longo da história, apresentando-se em um constante processo de transformação.

Essa nova forma de reflexão e de compreensão de si mesmo, termina sobrepondo-se ao chamado, segundo Arruti (2006, p. 212), *ethos do silêncio,* enquanto padrão de silenciamento da memória existente nas comunidades como forma sobrevivência. Todavia, esse silêncio poderá ser rompido, a depender do processo de "utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura" para a formação não do que esses sujeitos são, mas do que se tornarão, como destacado por Hall (2014, p. 109). Pouco a pouco, a memória torna-se mais estimada e aquilo que era visto como marcas esquecidas da história transformam-se em registros que exaltam aquelas comunidades e aqueles sujeitos. Assim, compreendemos que, a partir da valorização da memória e da história desses grupos tradicionais e diante da transmissão das heranças culturais entre as gerações quilombolas, as identidades desses sujeitos serão fortalecidas e valorizadas.

Por fim, refletir sobre o fortalecimento da memória, da história e da identidade quilombola nos fez pensar sobre quais temáticas da cultura local de Paratibe os/as estudantes gostariam de ver em sala de aula. Assim, encontramos os seguintes apontamentos no questionário aplicado: os principais costumes, a cultura afro-brasileira, as comidas típicas e a alimentação, danças, vestimentas, capoeira, coco de roda, religião afro-brasileira, turismo, o rio do padre, a origem do quilombo de Paratibe e sua história antiga.

Destacamos, contudo, algumas falas, como a do aluno LFA (2021) que pontua a importância de falar "sobre quando tudo começou e saber quem são esses descendentes antigo e entre outros assuntos relacionado os quilombolas de Paratibe". Surge nesse aluno a curiosidade de distinguir os remanescentes mais antigos, além de conhecer a história antiga do quilombo. Nesse mesmo sentido, o estudante RCS (2021) fala que gostaria de conhecer e ver em sala de aula "todos os assuntos sobre a cultura local, porque é muito interessante".

Tais colocações nos fez lembrar as palavras de Serafim (2020), quilombola, professora e pesquisadora, que ao apresentar seu trabalho de pesquisa expressou que

> Com a convivência nos quilombos, é possível afirmar que viver no quilombo é experimentar a liberdade, tendo em vista os valores e as tradições africanas preservadas e transmitidas aos mais jovens, valorização do coletivo, a escuta do outro e as ações comunitárias de fortalecimento do grupo, ou seja, no quilombo há um conhecimento vigoroso e produtivo que necessita ser conhecido e promovido (SERAFIM, 2020, p. 49).

Uma comunidade rica em história e diversidade, naturalmente, como pontuou o aluno RCS (2021), "é muito interessante". Esse conhecimento expressivo e fecundo que se apresenta nas comunidades tradicionais precisa ser disseminado, como bem afirmou Serafim (2020). E percebemos essa necessidade através da fala da aluna TGS (2021) quando afirma não ter "muitas informações sobre o que acontece no quilombo, apesar de ser quilombola!" e que não saberia pontuar os assuntos a serem abordados em sala de aula porque "só os adultos da família que tem mais acesso".

Essa última fala nos faz considerar a lacuna existente no processo de conscientização e valorização da história e da cultura quilombola daqueles sujeitos, estando, muitas vezes, o conhecimento restrito aos/às pais/mães e pessoas mais velhas, não sendo transmitido à sua filha, mesmo ela se autodeclarando quilombola. Diante desse contexto, precisamos ressaltar a importância dessas famílias e pessoas mais velhas da comunidade se fazerem presentes no ambiente escolar. A partir dessa realidade, compreendemos o quanto o fazer pedagógico precisa se aproximar dos moradores da comunidade local. Urge, cada vez mais, a necessidade da presença da comunidade dentro da escola, para que a troca dialógica dos saberes e fazeres realmente se concretize.

Por entender a importância dos saberes ancestrais e da oralidade para a manutenção e valorização da memória e da história desses grupos tradicionais, entendemos que a relação do educar e aprender não deva ficar restrita ao ambiente escolar, sendo fundamental o

envolvimento da família nesse processo. Contudo, compreendemos, também, a importância da escola nesse contexto.

> Dessa forma, é necessário fazer a discussão sobre memória, ancestralidade oralidade e ritualidade, principalmente quando se fala de pessoas que lutam diariamente para manter sua cultura e tradição e que querem ter uma participação e reconhecimento do papel que podem desempenhar nos processos educativos de suas comunidades, onde, finalmente, os modos de difusão desses saberes/fazeres possam pensar novos caminhos para a educação formal em nosso país. (SERAFIM, 2020, p. 05).

O fato da família da aluna TGS, não transmitir os conhecimentos ancestrais daquela comunidade aos/às mais novos/as, não pode ser minimizado, entretanto, não podemos generalizar e ignorar a luta daqueles que desejam valorizar sua história e manter suas tradições através, inclusive, como bem falou Serafim (2020, p. 05), de sua participação e de seu "reconhecimento do papel que podem desempenhar nos processos educativos de suas comunidades".

Diante do que foi exposto, da análise da realidade enfrentada pelos/as estudantes da EMQPASSM, de suas contribuições para o desenvolvimento das ações pedagógicas voltadas à realidade da comunidade de Paratibe e de suas percepções sobre o ambiente escolar, para além da análise teórica sobre essa realidade e sobre os dados apresentados a partir do diálogo entre essas fontes, apontamos algumas considerações sobre a temática da educação escolar quilombola.

Observamos, a partir da análise dos dados, que, em geral, os/as alunos/as não consideram que a escola silencia sobre as questões étnico-raciais e acreditam que, a partir das ações realizadas, ela contribui para a valorização da identidade dos/as estudantes quilombolas. Entretanto, percebemos que a escola precisa se aproximar mais das vivências, dos costumes e das tradições que fazem parte do cotidiano e da história desses/as estudantes.

Percebemos que os/as estudantes valorizam a educação escolar quilombola e, aqueles que são da comunidade, ressaltam de modo positivo sua identidade quilombola, se reconhecendo entanto tal. Os/as estudantes da EMQPASSM vivem em um ambiente escolar e familiar que se encontra cercado por uma variedade de culturas que se mesclam e se influenciam. De tal modo, a formação identitária desses/as estudantes é marcada pela diversidade e pela dialogicidade apresenta-se em desenvolvimento e pode se transmutar a qualquer momento; sendo as relações estabelecidas na comunidade escolar, em geral, marcadas, pelo respeito à essa diversidade.

Esperamos, contudo, que tais dados e análises ajudem os/as agentes educacionais envolvidos/as nesse processo a (re)pensar suas práticas pedagógicas e a construir uma educação

escolar quilombola de qualidade e voltada às necessidades de sua comunidade. Muitos são os desafios que ainda se impõem, como a realidade de se combater o racismo e as discriminações que ainda se fazem presentes no ambiente escolar; todavia, precisamos acreditar na implementação de uma educação que transgride e transforma, que guia sujeitos de direitos à um mundo mais justo e igualitário.

3.3. A VOZ DO/A PROFESSOR/A: A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DELINEAMENTO DE CAMINHOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A efetivação de uma prática voltada para a Educação Escolar Quilombola-EEQ dar-se através de um longo processo, lento e gradual, e um dos desafios que se apresenta para a concretização dessa modalidade de ensino é a formação dos/as professores/as, seja ela inicial ou continuada. A EEQ possui peculiaridades que exige do/a educador/a conhecimentos específicos, sensibilidade e vontade de transformar a realidade, além da compreensão das normas e diretrizes que regem essa modalidade.

Tais diligências são necessárias aos processos transformadores que demandam reavaliações das condutas e das percepções dos/as docentes sobre sua prática e sobre os propósitos da educação escolar. Esse pensamento progressista, do mesmo modo, precisa estar presente nas condutas e ações da gestão escolar e daqueles que compõem a equipe. A demanda aqui encontra-se na ideia de transformação. A escola é, pois, o ambiente para iniciar essa metodologia de mudança através de todos/as os/as agentes educacionais que compõem o ambiente escolar. De tal modo, o processo de formação continuada dos/as professores/as desponta enquanto um elemento essencial ao desenvolvimento e configuração dessa nova realidade.

> A inserção do estudo e da discussão sobre a realidade das comunidades quilombolas no Brasil, nos processos de formação inicial e continuada de professores, somada às condições justas e dignas de trabalho, poderá contribuir para a superação da situação de rotatividade e provocar indagação sobre a postura e o compromisso profissional a ser assumido por aqueles que atuam na Educação Escolar Quilombola. Colocará, portanto, em outro patamar político a discussão sobre os processos educativos, a postura ética do profissional da educação, o seu direito à profissionalização e às condições dignas de trabalho e a garantia do direito à educação para as comunidades quilombolas (DCNEEQEB, 2012, p. 451).

Entendemos que existem problemas e desafios que os/as profissionais da educação vivenciam e que impedem a efetivação de algumas práticas educacionais, pois a eficácia do trabalho docente está atrelada a outras questões que se relacionam aos investimentos na educação e no ensino e à valorização dos agentes educacionais. Assim, o investimento nas formações continuada possibilita aos agentes educacionais conhecerem a história e a realidade da comunidade em que trabalham, além de gerar a compreensão sobre a importância de uma educação engajada e voltada às particularidades daquele grupo. Tudo isso faz com que os/as profissionais envolvidos/as se comprometam e se estimulem com o processo de mudança e transformação que visa superar as lacunas existentes no ensino ofertado aos moradores das comunidades tradicionais.

Nesse sentido, a EMQPASSM, a partir do ano de 2016, imbuída pela ideia de mudança, passa a ser esse ambiente que busca a transformação através da adaptação de suas ações pedagógicas e da cultura escolar às DCNEEQEB. As novas estratégias pedagógicas passam a girar, especificamente, em torno dos seguintes quesitos: realizar formação continuada de professores; desenvolvimento de pesquisas e produção de patrimônio imaterial que valorize a cultura afro-brasileira e os povos africanos; contribuir estrategicamente com ações afirmativas da identidade negra e quilombola de Paratibe; e construir um acervo material didático pedagógico com conteúdos da comunidade quilombola local. (PPP, 2016, p.15).

Devemos lembrar que a celebração do TAC nº 001/2016, como exposto no Capítulo II do presente trabalho, firmado pelos/as representantes do Ministério Público Federal, da Comunidade Remanescente de Quilombo de Paratibe, da Defensoria Pública da União na Paraíba e do Município de João Pessoa, foi decisivo para a implementação da formação continuada na EMQPASSM.

Assim, a partir das ações projetadas por esse instrumento, entrou em curso a formação continuada específica para professores/as, iniciando com temáticas que contribuíram na aplicação da legislação vigente sobre a Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, como também, com questões pedagógicas referentes à sala de aula. A Universidade Estadual da Paraíba- UEPB apresentou-se como a primeira parceira da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PMJP nesse projeto específico de formação, que recebeu o título “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”.

> A formação continuada de docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola exige um esforço diferenciado do poder público e aponta para a necessidade de efetivação do regime de colaboração entre os sistemas de ensino em parceria com as instituições de Educação Superior e de Educação Profissional e Tecnológica, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, as ONGs e os pesquisadores do tema. A

> complexidade e as necessidades do atendimento à realidade educacional quilombola exigem conjugação de forças e esforços (DCNEEQEB, 2012, p. 452).

Dentro desta concepção de colaboração, entre os anos de 2016 e 2018 o curso de formação continuada "Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula" ficou sendo realizado na própria unidade escolar e teve como coordenador o professor da UEPB Dr. Waldeci Ferreira Chagas, importante parceiro e inspirador de práticas pedagógicas humanizadas. A partir do ano de 2019, a Universidade Federal da Paraíba- UFPB passa a responsabilizar-se por essa missão e começa a ministrar a referida formação continuada.

Vale a pena destacar que nas DCNEEQEB (2012), em seu Capítulo II, da Gestão da Educação Escolar Quilombola, ficam nítidos os direcionamentos que a Gestão escolar precisa ter em relação às parcerias com instituições de nível superior para a realização e efetivação de uma formação continuada adequada à realidade dessa modalidade de ensino.

> Art. 39 A Educação Escolar Quilombola deve atender aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro e deverá ser realizada em diálogo, parceria e consulta às comunidades quilombolas por ela atendidas.
>
> § 3o Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Mesmo estando claramente discriminado nas diretrizes a necessidade de tais parcerias, na EMQPASSM, no ano letivo de 2020, não houve o cumprimento desse requisito. Com a realidade imposta pela pandemia do Corona vírus, a gestão da escola decidiu realizar a formação de modo on-line e colocou à frente a educadora Aldenice Domingos Soares, pedagoga dedicada e profissional respeitada daquela unidade escolar. Porém, apesar de toda a competência da profissional envolvida nesse processo, duas questões causaram estranheza: o fato de a profissional responsável não ser da área específica da História e das Ciências Humanas e a ausência de profissionais ligados a instituições do ensino superior, como determinado pelas DCNEEQ.

Refletindo sobre tais questões decidimos interpelar a Chefe do Departamento de Escola de Formação, da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa-SEDEC, sobre a capacitação e formação continuada implementada na EMQPASSM a partir de 2016. Foi indagado se houve algum motivo específico para o fim da parceria com as Instituições de Ensino, no ano letivo de 2020, uma vez que essa profissional, nesta ocasião, trabalhava como gestora pedagógica da unidade de ensino em questão, e a mesma afirmou que

> nesse período, existia na Escola uma coordenação específica para a Formação Quilombola dos Professores. O gerenciamento e as decisões acerca da Coordenação da Formação Quilombola eram realizados em comum acordo entre a Diretora Administrativa da Escola e a SEDEC. No ano de 2020, fomos surpreendidos pela Pandemia COVID19 e o ensino de todos os segmentos passou a ser remoto, sobrecarregando atuação da Gestora Pedagógica, portanto, o processo da Formação Quilombola continuou sendo gerenciado pela Diretora Administrativa (BATISTA, 2021).

Assim, sobre a decisão em se realizar a formação sem as parcerias com as instituições de ensino superior, Batista alega ter sido uma decisão tomada pela gestora administrativa e a SEDEC, não sabendo informar as reais motivações.

No ano de 2021 a formação continuada para os/as docentes da PMJP realizou-se de modo on-line e versava sobre estudos de inteligência computacional e de aprendizagens e sobre direcionamentos para o bom uso das plataformas educacionais do Google. Diante das necessidades impostas pela pandemia compreendemos o quanto a referida temática se fez necessária, contudo, foi questionado à Batista (2021) se existe alguma programação da PMJP para o retorno da formação continuada específica na área de estudos históricos e culturais afro-brasileiros que era realizada na EMQPASSM e que atendia à demanda imposta pelas DCNEEQEB, sendo esclarecido que "certamente que sim, inclusive, com a definição de Estratégias de Formação no Plano de Ações Articuladas PAR/MEC[73] 2022".

> A formação dos professores, bem como o subsídio para a execução de suas práticas, é crucial para uma mudança nos paradigmas postos pela educação institucionalizada atual, evidenciando nesse processo as marcas deixadas pela colonialidade na educação que hierarquizou e subalternizou as diferenças étnico-raciais, e que ainda se fazem presentes nos discursos de profissionais da educação (...). É impossível pensar em educação intercultural e em pedagogia que seja decolonial sem refletir sobre a formação continuada de educadores, agentes diretos do processo educativo. (MARQUES *et al*, 2018, p. 37).

Como bem afirmou Marques *et al*. (2018), entendemos a importância da formação dos/as profissionais da educação e precisamos ressaltar a este respeito, a necessidade de suporte para que o crescimento desse/a profissional não seja ancorado em estruturas e concepções pautadas na colonialidade. Os desafios para desenvolver um processo educativo transgressor dos pensamentos e ações hegemônicas se fazem por meio de variadas esferas, pois o educador

[73] O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, consequentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino. Disponível em:<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2>. Acesso em 07 nov. 2021.

quando se encontra naturalizado pela colonialidade “do ser e do saber” só se demove dessa condição se envolvido por formações (inicial e continuada) críticas e pelo envolvimento com o coletivo da comunidade escolar. (MARQUES *et al*., 2018, p. 43). Assim, torna-se importante uma formação continuada, como também uma formação inicial, que esteja pautada na ideia de descolonizar o currículo e as relações no ambiente escolar e que formem educadores conscientes de seu papel e de sua importância nesse processo, além de estarem receptivos à ideia de mudança.

Assim, com o olhar direcionado ao processo de formação continuada dos/as professores/as que trabalham na EMQPASSM, refletiremos sobre os avanços e desafios que permeiam a realidade escolar dessa unidade de ensino, a fim de chegarmos à direcionamentos que possam ser importantes à configuração de uma pedagogia decolonial e apropriada à uma escola que pratica efetivamente uma educação escolar quilombola.

Compreendendo a importância da fala dos/as docentes, tentando abranger o perfil desses profissionais e buscando analisar suas percepções sobre a formação continuada desenvolvida na escola, consideramos os questionários dos/as 17 (dezessete) professores/as participantes. Tais questionários foram atribuídos aos/às educadores/as do ensino fundamental II da unidade educacional analisada e era formado por 27 (vinte e sete) questões de múltipla escolha e 3 (três) questões de caráter subjetivo, apresentando um total de 30 (trinta) questões (Cf. Apêndice F).

Os/as professores/as participantes são de diferentes áreas do conhecimento, entre elas: história, geografia, português, ciências, artes, matemática, educação física e educação especial. Por compreender ser imprescindível que todas as áreas do conhecimento, e seus/suas respectivos/as docentes, estejam envolvidas nesse processo de adaptação curricular e na configuração de uma unidade que perfaz uma educação escolar quilombola, resolvemos aplicar a pesquisa, também, aos profissionais de outras áreas, e não exclusivamente ou prioritariamente aos de história, literatura e artes, pois, como está exposto no § 2º, art. 26-A, da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”.

Dos/as participantes da pesquisa 52,9% são do sexo feminino e 47,1% são do sexo masculino. A faixa etária predominante, com 47,1%, está entre 31 e 40 anos, ficando 29,4% entre 41 e 55 anos, 17,6% mais de 55 anos e estando uma minoria entre 20 e 30 anos de idade. Quando abordamos a cor/etnia, apresentamos os seguintes resultados: 47,1% se declaram pardo, 47,1% branco e 5,9% se declaram negro.

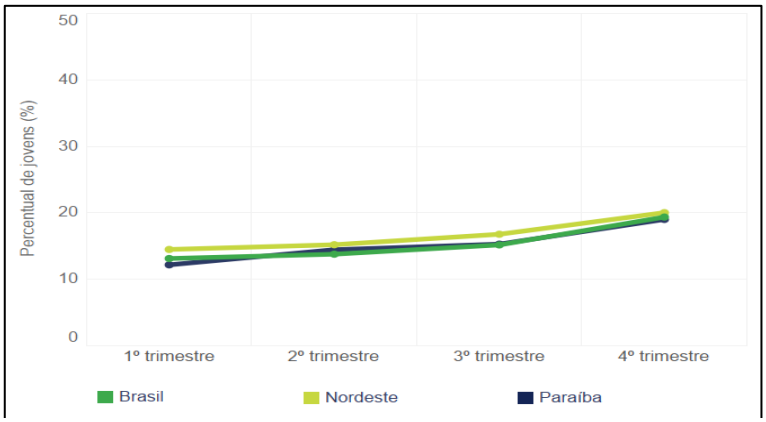
O dado da escolaridade nos mostra que 11, 8% desses/as profissionais apresentam superior completo, 47,1% possuem pós-graduação a nível de especialização e 41,2% possuem pós-graduação a nível de mestrado. Dessas formações, 76, 5% correspondem à universidade pública e 23,5% a universidade privada. Quando observamos o tempo de vivência no exercício profissional na EMQPASSM, percebemos que nenhum dos/as participantes têm mais de 15 anos, tendo 47,1% deles/as entre 1 e 5 anos nessa unidade de ensino e o mesmo quantitativo tem de 5 a 10 anos, estando apenas 5,8% deles/as entre 10 e 15 anos.

Ao perguntarmos se tais profissionais faziam parte do quadro de funcionários/as efetivos/as ou prestadores/as de serviço da SEDEC, 52,9% alegam ser prestadores/as de serviço e 47,1% pertencentes ao quadro efetivo. O fato de grande parte da equipe ser prestadora de serviço, faz aumentar a probabilidade de mudanças e transferências dos/as profissionais para outras unidades escolares, o que dificulta o desenvolvimento de projetos, bem como a aplicação do que foi assimilado a partir da formação continuada.

Desses/as docentes que participaram da pesquisa, 76,5% deles/as não tiveram, até o período que chegaram à EMQPASSM, nenhuma experiência anterior com unidades de ensino que atendessem a estudantes pertencentes a comunidades tradicionais quilombolas. Isso reforça e nos faz, ainda mais, perceber a importância da formação continuada para a realidade e para a prática daquela comunidade escolar.

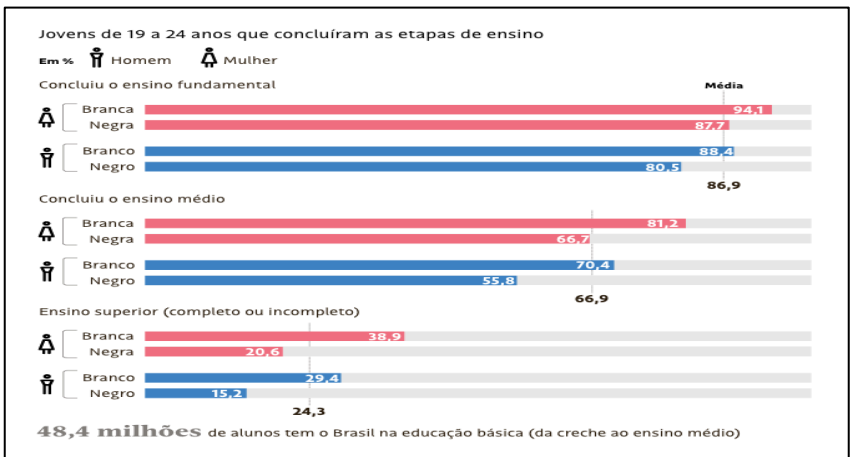
Ao serem abordados sobre a presença de racismo no ambiente escolar, considerando as escolas nas quais já trabalharam, 82,4% alegaram que já presenciaram a reprodução de atitudes ou falas racistas. Percebamos, assim, o quanto o racismo existente em nossa sociedade se faz refletido no ambiente escolar e como precisamos planejar e, especialmente, executar estratégias precisas para o seu enfrentamento. Diante deste panorama, o combate à desigualdade racial por meio da educação é fundamental, visto ser um elemento indispensável para a configuração de transformações e para a efetivação de uma sociedade antirracista; além de ser essencial ao combate da evasão escolar que se configura como uma grande problemática do sistema de ensino, principalmente quando nos reportamos aos/às estudantes negros/as.

Gráfico 13 Histórico trimestral do percentual de jovens de 15 a 17 anos fora da escola.



Fontes: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral - PNAD, INSTITUTO UNIBANCO (2021).

Gráfico 14 Jovens de 19 a 24 anos que concluíram as etapas de ensino.



Fontes: Folha de São Paulo/ INSTITUTO UNIBANCO (2021).

Observamos por meio dos gráficos acima que o percentual de jovens que estão fora da escola vai aumentando de acordo com o passar de cada trimestre, estando a Paraíba acompanhando uma realidade que se mostra presente no Brasil e na região nordeste como um todo. Esse fato se faz presente de maneira mais negativa para a população negra como observamos nos dados apresentados pelo instituto Unibanco (2021).

Em todas as fases do ensino básico os/as estudantes negros/as apresentam um número de porcentagem maior de evasão, se comparado aos estudantes brancos. Essa realidade se mantém quando observamos a evasão no ensino superior. E nesse contexto, a presença do racismo dentre dos ambientes escolares e de ensino se configura como uma realidade que favorece esses elevados índices de evasão.

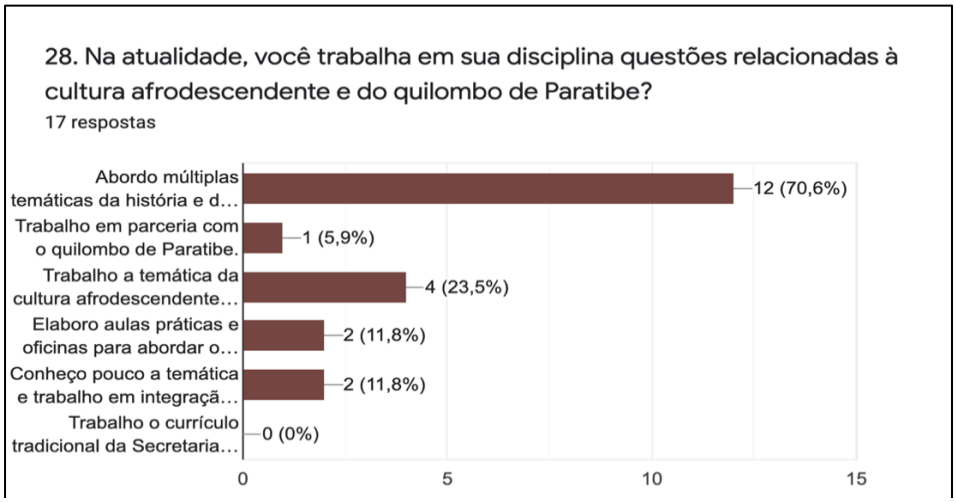
Quando passamos a refletir sobre a efetividade da lei 10.639/2003, a maioria (76,5%) desses/as profissionais acredita que houve uma mudança significativa que se refletiu na

demanda para trabalhar com tais questões em sala de aula, porém uma significativa parte (23,5%) afirma que essa mudança se apresentou de modo sutil, mesmo com a publicação da referida lei. Já na realidade da EMQPASSM, a maioria (70,6%) informa que, segundo suas percepções, a Lei 10.639/03 vem sendo cumprida de modo parcial, enquanto 29,4% deles acreditam que a lei está sendo cumprida integralmente.

Além da Lei 10.639/03, enquanto professores/as que compõem o quadro de uma escola em território quilombola, importante se faz que tenham conhecimento das DCNEEQEB, documento essencial ao entendimento dos parâmetros, metas e objetivos que cada unidade escolar deve apresentar. Dentro da realidade analisada, 64,7% dos/as professores/as que responderam ao questionário informa ter conhecimento sobre tal resolução, e 35,3% alegam não ter conhecimento sobre esse documento, o que se configura como um número elevado, visto que esses/as professores/as lecionam em uma escola quilombola.

Todavia, apesar desse percentual de professores/as alegarem não conhecer as diretrizes mencionadas acima, a grande maioria desses profissionais (94,1%), ressaltam que fizeram mudanças ou adaptações em suas metodologias e conteúdos para trabalharem a vivência dos/as estudantes quilombolas e o ensino da cultura negra em sala de aula. Essas são, pois, importantes demandas quando falamos em uma educação escolar quilombola, visto que ao longo de toda a diretriz curricular nacional desta modalidade pontua-se como central ao desenvolvimento desse ensino, que as práticas pedagógicas e o currículo sejam adaptados a realidade local, abordando a história, as vivências e a cultura própria de cada comunidade.

Gráfico 15 O trabalho com a cultura afrodescendente e do quilombo de Paratibe em sala de aula.



Fonte: questionário aplicado pela autora. 2021.

Como exposto no gráfico acima, a maior parte (70,6%) desses/as profissionais alegam que abordam múltiplas temáticas da história e da cultura africana e afrodescendentes por meio dos temas transversais, o que representa um número importante e significativo ao desenvolvimento das metas e objetivos da escola. Entretanto, o que precisamos destacar aqui é o dado de 5,9% que revela a baixíssima parceria entre esses/as professores e a comunidade quilombola de Paratibe na elaboração de ações e projetos a serem desenvolvidos em sala de aula e no ambiente escolar. Tal realidade nos faz lembrar as palavras de Hooks (2017, p.51) sobre a necessidade de se abraçar as mudanças e de se transpor fronteiras para "fazer do aprendizado uma experiência de inclusão".

> Para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores- em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade-, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem que mudar (HOOKS, 2017, p.51).

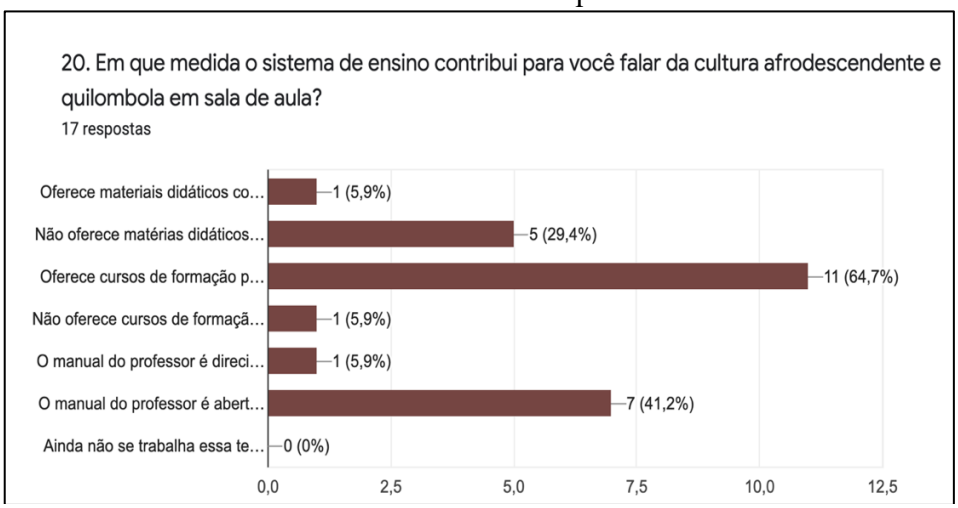
Voltemos à ideia de dialogicidade defendida ao longo da presente dissertação. A questão central aqui é a troca, o diálogo. Neste caso, a dialogicidade do processo educacional é um instrumento de mudança e de ressignificação dos saberes que surgem a partir da troca de conhecimento e da realidade vivida pelos sujeitos da comunidade de Paratibe e, assim sendo, precisa fazer parte das ações pedagógicas dos/as docentes que atendem os/as estudantes dessa comunidade.

Nessa perspectiva, refletimos se a escola realiza suas ações voltadas para essa temática ao longo de todo o ano letivo, visto ser um importante fator para o desenvolvimento das práticas apropriadas à educação escolar quilombola, bem como ao estímulo do/a profissional envolvido. Assim, quando perguntados/as se, de acordo com suas experiências profissionais, eles/as percebiam alguma diferença entre a EMQPASSM e uma escola de modalidade regular na aplicação da lei 10.639/03, 76,5% alegaram que existe uma diferença, pois a referida escola trabalha ao longo do ano a história, a cultura e a identidade negra, porém, 11,8% disseram que não há diferença, pois ambas trabalham ao longo do ano, e o mesmo quantitativo (11,8%) afirmou que não há diferença, pois ambas trabalham tais temáticas apenas no mês da Consciência Negra.

Refletimos, igualmente, sobre os desafios que esses/as docentes encontram para a realização e configuração de tais demandas. Compreendemos, pois, que as dificuldades encontradas para se trabalhar as temáticas relacionada à história e cultura afro-brasileira em sala de aula podem partir das mais variadas demandas, desde a ausência de abordagem dessa temática nas formações iniciais à falta de material didático disponível.

Quando abordados/as sobre tal questão, os/as docentes afirmaram, em sua maioria (41,2%), que a falta de material didático configura-se como a maior dificuldade para trabalhar tais temáticas, 35,3% deles/as afirmaram que apresentam dificuldade por conta de não ter visto esse conteúdo durante a sua formação inicial, 17,6% alegam que não possuem dificuldades, pois conhecem e abordam o assunto bem, já o restante (5,9%) diz que a adversidade encontra-se no fato das secretarias de educação não ofertarem cursos de formação continuada para os/as docentes. Podemos observar tais questões no gráfico abaixo.

Gráfico 16 Contribuições do sistema de ensino para o desenvolvimento de aulas sobre a cultura afrodescendente e quilombola.



Fonte: questionário aplicado pela autora. 2021.

Outra questão que necessita ser pontuada e debatida envolve o PPP e a importante participação dos/as professores em sua formação. Afinal, existe realmente o engajamento desses/as profissionais na elaboração desse documento? Sabemos que o PPP é um documento que possui particularidades por conter a identidade de cada escola e por representar a perspectiva democrática das relações e dos sujeitos pertencentes a dada comunidade escolar. A essência desse documento configura-se através da participação em sua elaboração dos gestores/as, professores/as, especialistas e demais funcionários/as, bem como dos estudantes, das famílias e da comunidade local, a fim de construir, de modo democrático, uma educação emancipadora e participativa que represente os anseios, as vivências e a história da comunidade local.

Nessa perspectiva, foi questionado aos/às docentes participantes, se os/as mesmos/as haviam se envolvido na elaboração do último PPP desenvolvido na escola, referente ao ano de 2018. Como resultado temos que 52,9% desses/as profissionais afirmam que não participaram da elaboração do referido documento, 23,5% afirmaram que participaram e o mesmo

quantitativo, afirmou que desconhecia, pois era recém-chegado àquela unidade escolar. Ao serem abordados sobre esse mesmo PPP, 76, 5% desses/as docentes afirmaram que tal documento contempla aspectos sobre a educação quilombola e 23,5% alegam não saber informar. Contudo a realidade que se apresenta contradizes esse entendimento sobre o último PPP da escola, pois, como visto no capítulo anterior, esse documento não contempla aspectos importantes da educação escolar quilombola.

As DCNEEQEB (2012), em seu art.31, IV, deixa claro que o PPP de uma escola quilombola deve "ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar". A não participação dos/as professores/as no processo de elaboração desse documento lança-se de modo contrário à essência dessa modalidade de ensino, que é a formulação de uma gestão democrática e que represente a voz dos variados agentes que a formam. Este é, pois, um ponto a ser aprimorado pela equipe da escola em questão.

Ao abordarmos a perspectiva dos/as docentes sobre a formação continuada existente na EMQPASSM, encontramos os seguintes dados: 88,2% desses/as professores/as participam da formação continuada; 80% alegam que a formação continuada, da maneira que está sendo executada, possibilitou-lhes o conhecimento da história local do quilombo de Paratibe, porém apenas 29,4% revelam que conhecem a história do quilombo, enquanto 70,6% declaram que conhecem a história de modo parcial.

Gráfico 17 Efetividade da formação Continuada para os/as professores/as.



Fonte: questionário aplicado pela autora. 2021.

Como exposto no gráfico acima percebemos que apenas 37,5% desses professores acreditam que a formação continuada realize o que se propõem de forma satisfatória. Tais

profissionais, então, são questionados sobre quais as lacunas precisam ser sanadas na configuração dessa formação, bem como sobre os pontos positivos que estes/as observam.

Algumas importantes questões foram levantadas, como a falta de aproximação com as disciplinas exatas, como a matemática. Percebemos tal preocupação na fala do professor MBMN[74] (2021):

> A abordagem sobre as costumes e lutas dos nossos irmãos são pontos importantes na construção do pensamento Quilombola, sociedade, agricultura entre outros fatores que proporcionam uma interdisciplinaridade, mas chego a me perguntar por que não tem uma aproximação com outras disciplinas como a Matemática. MBMN (2021).

Há, entretanto, de modo assertivo a abordagem sobre a comunidade quilombola e sua culinária, bem como sobre as políticas de ensino afro, contudo a lacuna mais perceptível está na ausência de uma didática mais prática e das vivências na realidade do cotidiano da comunidade, como exposto por ES (2021).

Outra questão pontuada por AMMS (2021) deixa claro que a formação "possui objetividade, porém pôr em prática o que é passado se torna um desafio". Sobre essa questão, a contribuição para a construção de práticas na escola, AO (2021), ao contrário, destaca como algo positivo, contudo, a referida docente faz uma crítica pertinente e que nos leva à importantes reflexões, ao assinalar que "precisa ter questões mais voltadas para a questão quilombola e menos "geral" étnica racial, visto que o quilombo não é 100% preto e as questões quilombolas vão além das questões raciais!". A fala de IRL (2021), também, reforça essa necessidade de aproximação da comunidade local quando a mesma afirma que o "ponto negativo que considero é a ausência de pessoas que realmente conhecem a cultura do quilombo e sua história".

> Trata-se de um curso bastante re-modelável e dinâmico, com ganhos para o conhecimento da cultura local em sintonia com a realidade africana e afrodescendente. Acredito que a lacuna a ser preenchida é a construção de resultados e uma maior publicação das nossas experiências, dando ainda maior valor acadêmico aos trabalhos, e fortalecendo o senso comum de que somos uma equipe de professores-pesquisadores (PRFD, 2021).

Apesar disso, o professor PRFD (2021) nos faz perceber o quanto essa formação impulsou o desenvolvimento de importantes trabalhos realizados no chão da escola e, nesse sentido, acredita o mesmo, que a lacuna presente na formação continuada apresenta-se no momento em que não estimula a publicação dos trabalhos realizados, como uma forma de

[74] Com o intuito de zelar pela privacidade dos/as docentes utilizaremos siglas para representá-los.

compartilhar conhecimentos e de mostrar, a partir da valorização do profissional docente, o quanto aqueles/as professores/as são, por meio de sua prática, "professores-pesquisadores".

Todo esse raciocínio, também, condiz com a fala do professor LB (2021) ao pontuar que existe a necessidade de se desenvolver "conexão com estabelecimentos de ensino que apresentam currículo quilombola". Estamos falando aqui, justamente sobre a deficiência da troca de conhecimentos, ação relevante que promoveria a vitalidade dos trabalhos que veem sendo desenvolvidos. Percebemos, também, essa mesma percepção sobre a prática e a troca de saberes e experiências na fala de AIP (2021), ao declarar que o ponto deficitário da formação se encontra no fato de "trazer pouca bagagem de prática para ser usada em sala de aula, como testemunhos, exemplos e/ou sugestões. O sair da teoria para a prática é o grande desafio". Do mesmo modo, MDAC (2021), expõe que "na nossa formação é preciso um profissional que estude e repasse o conteúdo mais claro e preciso, e mais práticas. Apresentam mais teorias, de certo é importante o conhecimento e juntando a prática fica melhor ainda".

Na maioria das falas percebemos a carência em relação ao desenvolvimento de uma formação mais voltada para a sala de aula. Todavia, a breve fala do professor JRTS (2021), ao pontuar que "em 2016, a formação trabalhou bem a sensibilização junto à direção", nos faz enfatizar o quanto essa formação foi importante e pontual na configuração de uma cultura escolar voltada para a educação escolar quilombola e o quanto ela movimentou e gerou a participação e o engajamento dos diferentes agentes educacionais que compõem a comunidade escolar.

Compreende-se, sobretudo, que a formação continuada realizada na EMQPASSM apresenta importantes contribuições ao desenvolvimento da educação escolar quilombola nessa unidade de ensino. Do mesmo modo, apresenta disformidades que nos faz refletir sobre o quanto o processo educacional ainda é falho e o quanto precisa progredir. Encontramos, nas falas seguintes, excelentes apontamentos sobre esse cenário que envolve o processo de formação do corpo docente e dos agentes educacionais que integram essa coletividade ao serem explanados, tantos seus aspectos profícuos, como os que, segundo o entendimento desses/as profissionais, ainda precisam ser aperfeiçoados:

> Pode-se destacar de forma positiva, a Criação da Formação Continuada e a sua Oferta no Chão da Escola, os Saberes, as Teorias e as Informações ora socializadas pelos inúmeros Formadores que por ela passaram, as Dinâmicas e as Práticas que foram experimentadas e vivenciadas, as visitas guiadas e orientadas a outras Comunidades Quilombolas da Paraíba, Estudo de Campo em Aldeias Indígenas Paraibanas, Eventos de Propagação Final dos Experimentos Exitosos testados em Sala de Aula e por fim a interação e a convivência com Docentes de Áreas do Conhecimento diversas e de outras Escolas. Negativamente pode-se destacar a falta de apoio do Governo

> Municipal, a falta de Estrutura Física da Escola para receber e alocar com conforto os participantes, o não aprofundamento nas questões e discussões religiosas de matrizes africanas, o não incentivo e apoio maior da SEDEC nas Aulas de Campo e, também, na Culminância dos Eventos, Participação forçada de alguns Docentes, Especialistas e até da Gestão na Formação Continuada (EMA, 2021).

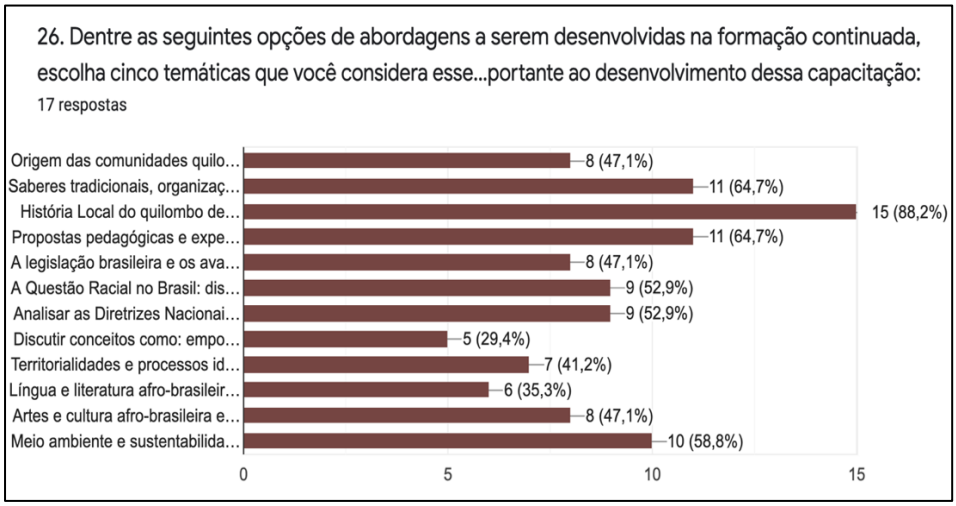
> A formação continuada contribuiu para conhecer um pouco mais da cultura e da história da população afrodescendente, da lei 10. 639/03 e sobre o racismo estrutural existente no Brasil. No entanto, esta formação apresenta algumas falhas como a não aplicabilidade do que é falado na formação em sala de aula, conhecer autores africanos e afrodescendentes para elaborar um currículo menos eurocêntrico, discutir de forma mais densa questões relativas ao povo negro como empoderamento, violência e religiosidade, bem como entender a matriz curricular quilombola (ASN, 2021).

A formação ser realizada especificamente na escola e direcionada àquele determinado público configura-se como uma questão positiva que vale ser destacada. As vivências e as relações que permeiam aquele ambiente escolar e apresentam-se de forma plural vão surgir, a partir desse momento, por meio de práticas e pela confluência das permanências e das mudanças que passam a ser processadas com a configuração da referida formação. A partir da análise das fraturas existentes e das rupturas necessárias ao crescimento e transformação das ações até então desenvolvidas, busca-se, agora, repensar o fazer docente e as práticas da equipe escolar como um todo.

Percebe-se, todavia, que a formação continuada na escola apesar de ser desenvolvida desde 2016 anualmente, em alguns aspectos, não responde aos anseios e necessidade dos/as profissionais envolvidos. Sendo assim, apresentamos os pontos que, segundo tais docentes, precisam ser aperfeiçoados pelos formadores responsáveis.

Entre tais pontos, como exposto no gráfico logo a seguir, em ordem de importância, encontramos: 1º História Local do quilombo de Paratibe; 2º Saberes tradicionais, organização social, festas e lideranças do quilombo de Paratibe; e Propostas pedagógicas e experiências inovadoras em educação quilombola; 3º Meio ambiente e sustentabilidade nas comunidades quilombolas; 4º A Questão Racial no Brasil: discriminação e violência; e analisar as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola e evidenciar a Questão Escolar Quilombola a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais; 5º Origem das comunidades quilombolas e os quilombos contemporâneos; a legislação brasileira e os avanços nas políticas públicas. A Questão Quilombola na Constituição de 1988 e Analisar o Decreto 4887/2003; e artes e cultura afro-brasileira e africana; 6º Territorialidades e processos identitários quilombolas (etnicidades, memorias e quilombos urbanos); 7º Língua e literatura afro-brasileira e africana; 8º Discutir conceitos como: empoderamento, lugar de fala, colorismo, apropriação e racismo estrutural.

Gráfico 18 Abordagens pertinentes à Formação Continuada.



Fonte: questionário aplicado pela autora. 2021.

Contudo, passamos a nos perguntar se, diante das mudanças ocorridas nesse ambiente, com seus acertos e suas lacunas, havia algum resultado positivo que indicasse, por meio das condutas dos/as estudantes, as conquistas alcançadas por tais transformações aplicadas pelos profissionais envolvidos. Assim, a partir desse questionamento, indagamos aos/às docentes se após o processo de desenvolvimento das DCNEEQEB e da implementação do projeto "Raízes, saberes e relações quilombolas", no âmbito da EMQPASSM, eles/as perceberam mudanças na formação dos/as educandos/as em relação à identidade negra e quilombola e à formação cidadã.

As falas dos/as participantes ressaltam a existência de sutis transformações, com todos os apontamentos se voltando para algum tipo de mudança edificadora. Nesse sentido, ES (2021), expõe o quanto a formação despertou percepções e conhecimentos nunca identificados, e que seguramente se refletirá no processo de ensino aprendizagem, pois "a formação continuada abre horizontes e aborda temáticas muito mais além do que eu imaginava ser educação quilombola, principalmente na questão da identidade negra e da inserção desses indivíduos na sociedade".

A maioria sobressaiu, assim, esses aspectos positivos, destacando o fortalecimento ao respeito e à aceitação dos costumes tradicionais ensinados e que, cada vez mais, a própria comunidade quilombola se movimenta para cobrar ações de valorização e reconhecimento de sua história, de sua cultura e de seu povo. Portanto, a percepção desses docentes nos revela uma maior aceitação da identidade negra pessoal e coletiva entre os/as estudantes.

> Sim, muitos dos nossos alunos não se reconheciam enquanto negros e menos ainda, como quilombolas. A cultura da negação foi usada como escudo pela comunidade por décadas na região, uma vez que, a própria instituição educacional não abordava questões que valorizasse a identidade negra e quilombola. Com a mudança na política

> interna da PMJP, a necessidade de haver a interação escola-comunidade foi atendida e priorizada, fazendo com que temas como CABELO AFRO, BULLYING e RACISMO CULTURAL fossem abordados em sala e a mudança de comportamento fosse perceptível no dia a dia escolar (AIP, 2021).

A fala da professora AIP (2021) apresenta particularidades que demonstram o resultado desse processo de desenvolvimento da educação escolar quilombola na EMQPASSM. O engajamento e a dedicação desses profissionais e de toda a equipe, seguramente reflete de maneira positiva e traz resultados perceptíveis em relação à identidade quilombola. Todo esse resultado, que decorre de um processo lento e complexo, alimenta e estimula ações vindas de toda a equipe, visto que tal equipe passa a observar os resultados de sua dedicação e de seu engajamento em promover o fortalecimento da identidade quilombola nos sujeitos daquela comunidade. E, mesmo tais resultados surgindo de forma tímida, certamente eles apresentam-se com uma vitória e uma conquista do trabalho em equipe.

Entretanto, através das seguintes falas podemos perceber os desafios que ainda se fazem presentes na realidade daquela comunidade escolar.

> Mudanças tímidas. Vemos muito o fortalecimento da identidade negra pela estética e, também, a alimentação. Mas o reconhecimento e participação como quilombola e alguns valores civilizatórios ainda precisam ser fortalecidos (PRFD, 2021).

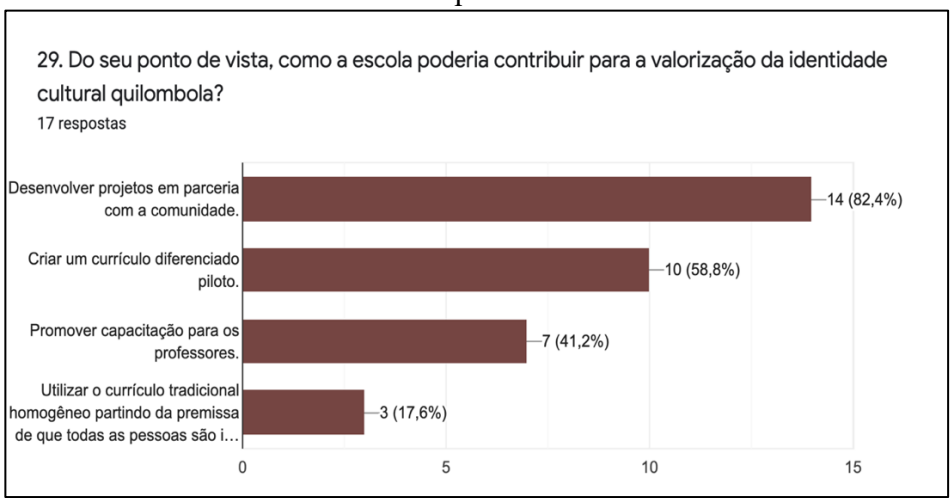
> Houve uma sutil mudança. Alguns alunos já dizem que moram na comunidade sem sentir vergonha, se reconhecem enquanto negros e negras. Mas ainda não sabem o que é ser quilombola, desconhecem a sua história e são bastante reticentes quando se fala de religião de matriz africana (ASN, 2021).

Ambos os/as participantes, citados acima, destacam importantes questões que precisam ser revistas e discutidas pela equipe escolar, visto que se apresentam como demandas essenciais ao desenvolvimento pertinente de uma educação escolar quilombola como, por exemplo, o fato de alguns estudantes desconhecerem a perspectiva histórica de sua comunidade.

Se as ações desenvolvidas no cotidiano escolar não se apresentam suficientes para fazer com que esses/as estudantes entendam o significado de uma comunidade tradicional, bem como sua natureza enquanto um território rico em história, cultura e resistências, tais ações precisam ser reconsideradas com o propósito de aperfeiçoar e construir, paulatinamente, uma educação que respeite e valorize a comunidade local, e que coloque em prática o Art. 35, inciso I, da DCNEEQ, que expõe a necessidade de se "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".

Nesse sentido, compreendendo o valor das ações pedagógicas e das relações construídas no ambiente escolar que levem à estruturação coletiva da valorização da identidade quilombola, solicitamos que os/as docentes indicassem ações que a escola poderia desenvolver para fortalecer essa cultura escolar. Apresentamos, no quadro abaixo, os pontos expostos com suas respectivas percentagens, de acordo com a escolha dos/as professores/as participantes.

Gráfico 19 Contribuições pertinentes à unidade escolar para a valorização da identidade e cultura quilombola.



Fonte: questionário aplicado pela autora. 2021.

Dentre as opções exibidas percebemos que a grande maioria (82,4%) defende e acredita que o desenvolvimento de projetos em parceria com a comunidade seja uma alternativa importante que em muito contribuiria para a valorização da identidade quilombola local. A questão do currículo diferenciado, também, ganha um destaque importante nesse cenário, bem como a capacitação dos professores para o desenvolvimento de ações apropriadas e condizentes a realidade daquela unidade de ensino.

Contudo, o que precisamos destacar, a partir da leitura dos resultados apresentados, é a escolha de alguns docentes (17,6%) da assertiva que enfatizava o currículo tradicional e homogêneo, a partir da premissa de que "todas as pessoas são iguais". Esse tipo de raciocínio torna-se um grande entrave ao princípio da equidade e ao desenvolvimento de práticas educacionais transgressoras, fronteiriças e dialógicas. Diante dessa perspectiva de igualdade idealizada por tais docentes, a questão que não permite silenciar-se é se esses profissionais realmente acreditam que as pessoas, sejam negras ou brancas, têm as mesmas oportunidades de modo igualitário em nossa sociedade.

Sabemos que, mesmo com a existência de normas que dispõem que "todos são iguais perante a lei", as injustiças ainda são evidentes. Esse padrão formal da ideia de igualdade não é suficiente e torna-se necessário particularizar determinados grupos e sujeitos de direitos. Toda

essa perspectiva leva-nos ao princípio da equidade e, tal princípio, demanda a especificação das desigualdades existente entre os sujeitos, de forma a garantir que, quando necessário, esses mesmos indivíduos sejam tratados desigualmente, visto que vivenciam no seu dia a dia as desigualdades que imperam em nossa sociedade. Então, precisamos deixar claro a necessidade, primeiramente, de aplicação da equidade para, assim, levantarmos a ideia de que "todos são iguais". Se existem grupos ou pessoas que são submetidas à tratamentos desumanos, à violência ou a qualquer forma de discriminação, precisamos ressaltar quais são esses grupos e precisamos realizar debates que esclareçam o quanto essa realidade os tornam vulneráveis diante de um sistema opressor.

Recordamos, a partir desta reflexão, de um fato ocorrido na EMQPASSM, onde uma educadora alegou ser melhor colocar em uma faixa que seria exposta na escola que "todas as vidas importam", no lugar de "vidas negras importam", em apoio ao movimento Black Lives Matter75. De início compreendemos a boa-fé que a educadora apresentou, porém, o uso da frase All Lives Matter (Todas as Vidas Importam), levantada pela educadora e, igualmente, muito difundida nas redes sociais após os protestos do movimento Black Lives Matter, precisa ser analisada criticamente.

Não podemos deixar de questionar as percepções que não impugnam ou destacam o sistema de opressão racial que existe em nosso país. Vivemos em uma sociedade que confere a determinados grupos privilégios e que, por meio disso, perpetua e mantém a estrutura de desigualdade. Quando falamos em racismo, algo tão forte e presente em nossa sociedade, precisamos ter a percepção de que, por muitas vezes, ele é silenciado e passa despercebido, porém isso não significa que ele não está ali presente, afinal fomos criados em uma sociedade racista e somos o resultado das relações dela que é formada por sujeitos que, mesmo "sem a intenção", reproduzem discursos racistas, estereotipados e discriminatórios.

Sabemos, também, que a população negra está exposta a violência, sendo inclusive defendido, por pesquisadores e estudiosos do tema, a existência de um genocídio da população negra[76]. Para além disso, ainda existem variadas formas de violência, como a social, a simbólica, a moral e psicológica, entre outras. Toda essa violência, de tal modo, não se configura por meio de casos isolados, permanecendo ela desdobrada até mesmo dentro dos

[75] O Black Lives Matter é um movimento mundial que luta contra a opressão e a violência praticadas contra as comunidades negras. Fundado em 2013, recentemente, no ano de 2020, por conta do assassinato de George Floyd, em 25 de maio, desenvolveu uma série de manifestações que começaram nos Estados Unidos e logo tomaram diversos países pelo mundo, chegando ao Brasil (CARVALHO; SARGENTINI, 2020).

[76] Ler GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>. Acesso em 14 set. 2021.

órgãos da justiça e revelando-se explicitamente na medida em que seu agente torna -se o próprio Estado.

Quando o movimento Black Lives Matter levanta a bandeira da violência contra a comunidade negra, ele tenta justamente denunciar e provocar nas pessoas a reflexão sobre a situação dos sujeitos que são submetidos à essa realidade. Assim, a partir do momento que passamos a generalizar e afirmar que "todas as vidas importam", silenciamos e negamos a diferença de tratamento dados aos brancos e aos negros, bem como a existência do racismo, enfraquecendo assim todo o debate e a luta em torno dessas questões.

Conscientizar-se sobre tais questões envolve um movimento complexo, todavia, necessitamos ter a dimensão dos processos históricos de segregação, desigualdade e racismo que ainda são vigentes, justamente para não os reproduzir. Assim, querer destacar que "todas as vidas importam", nesse contexto, induz a uma atitude de normatização da violência e banalização das vidas negras, e não podemos mais silenciar tal realidade, como forma de combater justamente as graves consequências do racismo estrutural que ainda impera em nossa sociedade.

> É fundamental que os educadores, bem como todos os profissionais da educação, identifiquem-se como parte de uma sociedade em que as diferenças precisam ser colocadas sobre discurso, na qual a falácia de uma democracia racial não continue sendo reproduzida, construindo-se posturas favoráveis ao respeito enquanto iguais na diferençam, e que tais diferenças não sejam toleradas, e sim conscientemente respeitadas. (MARQUES, 2018, p. 43).

Marques (2018) expõe justamente a importância da conscientização do/a profissional da educação para não incorrer no erro de reproduzir ou se identificar com falas racistas e discriminatórias. Nesse mesmo sentido, defender um currículo tradicional e homogêneo, a partir da premissa de que "todas as pessoas são iguais", fortalece essa estrutura desigual e silencia as problemáticas que ainda precisam ser enfrentadas.

Quando pensamos sobre tais problemáticas dentro da realidade de uma escola que atende à estudantes quilombolas, isso torna-se ainda mais controverso. De tal modo, passamos a nos questionar: como a formação continuada pode contribuir nesse processo de conscientização e desenvolvimento profissional dos/as inúmeros/as docentes que compõem os quadros das unidades de ensino que atendem estudantes de comunidades tradicionais?

Dentro da realidade escolar da EMQPASSM, encontramos professores/as que desafiam o engessamento do currículo e das diretrizes, muitas vezes chegam impostas da própria SEDEC. Esses/as profissionais a partir do incentivo gerado pela formação continuada iniciada em 2016 na escola, bem como a partir de sua capacidade de se renovar e adapta-se à uma nova realidade,

passam a propor e a realizar ações pedagógicas apropriadas à realidade dos/as estudantes quilombolas, assim como a realizar atividades que contemplassem a confluência de culturas e realidades que permeiam uma escola rica em diversidade que atende alunos quilombolas e não quilombolas. De tal modo, podemos afirmar que a formação continuada em muito contribui no processo de conscientização e desenvolvimento profissional dos/as educadores que lecionam nas comunidades tradicionais.

A partir de parâmetros idealizados através da formação continuada decidiu-se trabalhar, ao longo do ano letivo, com eixos temáticos desenvolvidos a cada bimestre e que estivesse relacionado com a história da comunidade de Paratibe e com os estudos afro-brasileiros. Essa mudança certamente foi vital para que os saberes e as vivências da comunidade passassem a fazer parte do currículo escolar ao longo do ano e não apenas em datas comemorativas como, por exemplo, o dia 20 de novembro. Diante disso, importante se faz destacar o quanto configura-se como essencial uma formação continuada específica e realizada no chão da escola.

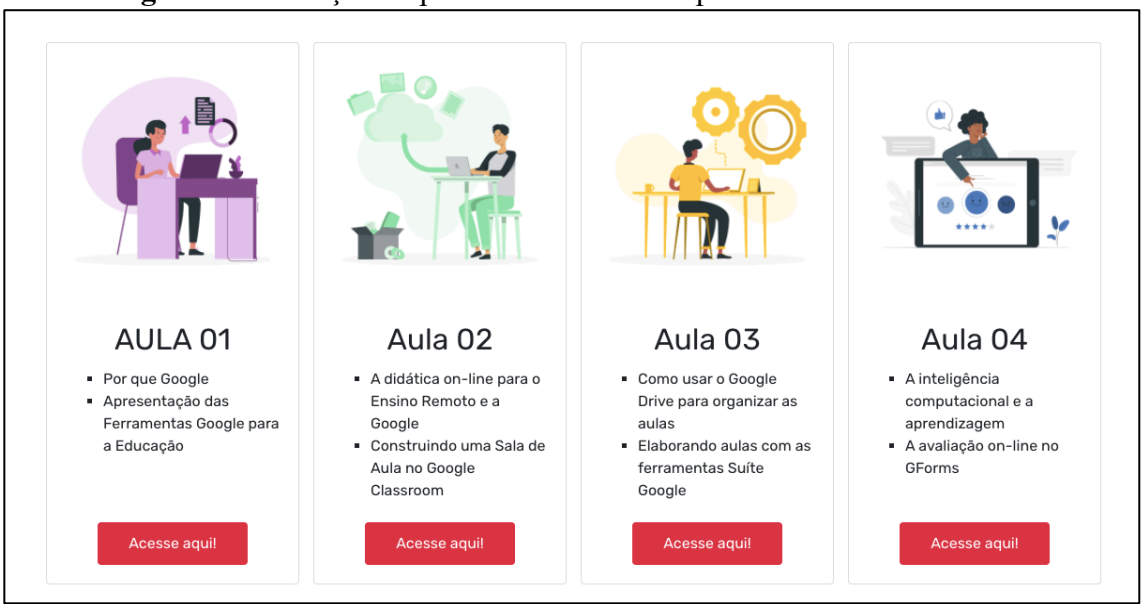
Entendemos assim, que a cultura escolar dessa unidade de ensino passa nesse momento por uma transformação que envolve todos/as os/as profissionais da escola, não apenas se restringindo a realidade do/a professor/a dentro de sala de aula, mas, também, o cotidiano e a realidade dos agentes educacionais que formam a equipe, desde a gestão até os/as funcionários/as de apoio.

A formação continuada despertou na equipe o interesse e a determinação em se trabalhar a história da cultura afro-brasileira e, particularmente, a cultura de Paratibe, de modo mais assertivo e crítico reflexivo. Implementar um currículo que viesse a ter sentido e que fosse significativo para aquela comunidade escolar, dependia, pois, do engajamento de todos/as. Entretanto, de tal modo, acreditamos ser importante, também, escutar aqueles que estão à frente dessa batalha, que se fazem presentes nesse compromisso diário, em sala de aula, e que são personagens importantes das frutíferas trocas de conhecimento e de aprendizados que são inerentes à relação entre educador e educando, o/a professor/a.

Entretanto, muitos ainda são os desafios a serem superados, a começar pela própria estrutura das formações que, às vezes, se apresentam estanques. Segundo Silva (2018, p. 110), "a formação de professores no Brasil lida com experiências inovadoras e práticas arcaicas, que reforça um currículo monocultural, desterritorializado e que tem invisibilizados os quilombolas desde o século XVI". Essa realidade que se apresenta aos/às professores/as intensifica o desafio de contemplar de modo eficaz uma educação para o público das variadas comunidades tradicionais existentes em nosso país.

Por fim, precisamos enfatizar e lembrar que a formação realizada pela PMJP, no ano de 2021, não contemplou ou direcionou uma formação continuada para os profissionais da EMQPASSM. O mesmo programa foi instituído para todos/as os/as professores lotados/as nas escolas municipais da prefeitura de João Pessoa, de modo que toda a categoria teve acesso à conteúdos que versavam sobre tecnologias da informação e comunicação. As aulas foram direcionadas para a prática em oficinas on-line sobre o uso da Suite Google para o Ensino Híbrido, suas ferramentas e práticas pedagógicas, como demostrado na imagem abaixo.

Imagem 08 Formação de professores da PMJP para o ensino on-line. 2021.



Fonte: PMJP. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/google/formacao/>.

Compreendemos que passamos por um momento específico diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 e pela necessidade do desenvolvimento do ensino on-line e híbrido. Acreditamos, pois, na real necessidade da implementação da temática e do treinamento dos/as profissionais da educação para o uso das plataformas digitais. Entretanto, esse momento se configura, para todos/as que defendem a essencialidade da formação continuada específica para a educação escolar quilombola, como uma ameaça ou como uma possibilidade de retrocesso do que foi conquistado até então.

Por termos dimensão das lutas e conquistas realizadas até agora e por entendemos a educação enquanto um direito fundamental que foi historicamente conquistado e que envolve o direito à liberdade, à dignidade humana e à cidadania, tão essenciais à vida social, o Estado precisa assegurar e proporcionar esse direito da melhor forma possível e, nessa perspectiva, a formação docente específica para os profissionais que trabalham em instituições que atende às comunidades tradicionais configura-se como uma necessidade e, também, um direito.

Como visto anteriormente, muitas coisas foram conquistadas pela comunidade escolar e pelos processos de ensino-aprendizagem que passaram a fazer parte da EMQPASSM a partir do desenvolvimento da formação continuada “Saberes e Fazeres Afro-brasileiros e Indígenas na Sala de Aula”, instituída a partir de 2016. As mudanças foram sólidas, apesar das lacunas e dos problemas que necessitam serem sanados, e têm como personagem basilar o/a educador/a, que para configurar-se como um agente transformador que desenvolve processos críticos, emancipatórios e de inclusão, precisa de suporte e de uma formação continuada apropriada à realidade do seu cotidiano de trabalho.

A filosofia antirasista, antissexista e anticlassita que é a base de uma educação escolar voltada para a diversidade e para a inclusão, como bem ponderou Carvalho (2014, p. 178), defendida e pautada nas igualmente nas DCNEEQEB, deve ser trabalha com os/as educadores/as que atendem comunidades tradicionais com o fim de se efetivar uma educação humana, voltada para o enfrentamento dos desafios e das inseguranças do mundo atual. E é essa educação, propiciada pela formação quilombola dos educadores e profissionais da EMQPASSM, que queremos de volta.

Por fim, como forma de viabilizar essa educação que almejamos compreendemos a necessidade do desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas que versem sobre o prisma da educação escolar quilombola. Dialogando sobre as “mudanças contínuas e as permanências necessárias”, como ponderado por Karnal (2013, p.11), tentaremos partilhar reflexões sobre o ensino de história voltado para estudantes quilombolas a partir de realidades vivadas com os/as alunos/as da EMQPASSM localizada em Paratibe. Veremos, pois, algumas propostas pedagógicas a seguir.

CAPÍTULO IV-
PROPOSTA PEDAGÓGICA: CAMINHOS PARA UMA TRANSFORMAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.

Como última análise do nosso trabalho de dissertação apresentamos o produto e propostas pedagógicas para a educação escolar quilombola. E foi tentando conhecer nossa realidade na escola e buscando problematizar as questões existentes que percebemos o quanto a comunicação e a tecnologia se configuram como basilares aos processos de transformação. Como bem afirmou Theodoro (2013, p. 50), o homem moderno passa por um momento de crise. Em uma sociedade em que a premissa é a mudança e "diante de tantos desafios o nosso papel, enquanto educadores, é auxiliar os jovens a compreender melhor esse mundo repleto de tantas variáveis". As ciências humanas e o ensino de história apresentam-se, em tal contexto, como uma ferramenta importante na busca do saber e na compreensão do mundo que nos cerca.

Nesse sentido, pautados em um trabalho que tem por base o diálogo, a troca de conhecimentos e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação- TICs, escolhemos trabalhar com a transversalidade, uma vez que ajuda a renovar o ensino da história proporcionando reflexões sobre o contexto em que o/a aluno/a está inserido/a e despertando em cada um/a sua visão enquanto sujeito histórico. E foi pensando na importância dessa transversalidade e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvessem toda equipe escolar da EMQPASSM que optamos por esse método.

A transversalidade possibilita a reflexão sobre a realidade que o estudante está inserido sem se distanciar dos conhecimentos pertinentes a cada disciplina. Assim, enquanto educadores/as de uma escola quilombola, buscamos englobar uma compreensão ampla sobre o universo negro afro-brasileiro e, especificamente, sobre a comunidade quilombola de Paratibe, fazendo com que a escola e o mundo do/a estudante fiquem cada vez mais interligados por meio de uma relação permeada de sentido.

Portanto, como elemento final da presente dissertação, e objetivando expor os trabalhos desenvolvidos e os conhecimentos adquiridos nessa longa jornada educacional, apresentamos ao final do presente capítulo a página on-line *Paratibe: história e resistências_ Ensino de História e Educação Escolar Quilombola* <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/>, expondo o produto da forma que foi lançado e do modo como foi estruturado a partir dos eixos transversais das temáticas trabalhadas em sala de aula. Sugerimos, ao decorrer do presente capítulo, metodologias voltadas para a prática do ensino de história dentro da modalidade da educação escolar quilombola, tendo por base o uso da história oral e da fotografia.

Apresentamos, igualmente, como forma de produto três telas em aquarelas, no tamanho 30x42 cm, elaboradas pelo artista paraibano João Luiz Limeira Magalhães. As citadas obras homenageiam o quilombo de Paratibe a partir das temáticas escolhidas pelos/as estudantes como importantes a serem desenvolvidas em sala de aula77. As referidas telas serão utilizadas e apresentadas em sala de aula, auxiliando na promoção das atividades desenvolvidas sobre a realidade do quilombo de Paratibe, sendo pertinente seu uso em variadas abordagens que podem ser sugeridas por cada docente que desejar as utilizar. Esse material, de tal forma, será deixado na unidade escolar como material didático.

Tais produtos despontam, assim, como ferramentas que oferecem o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva que respeita e estimula o empoderamento das comunidades quilombolas, se configurando, pois, como um exercício que se destina à troca de conhecimento, à formação de cidadãos e ao fim das desigualdades e discriminações que ainda imperam em nossa sociedade. Apresentamos, a seguir reflexões sobre sua importância e seguimos com algumas contribuições sobre possíveis atividades e práticas que podem ser desenvolvidas com os/as estudantes das comunidades tradicionais a partir da perspectiva da educação escolar quilombola.

4.1. METODOLOGIAS DE ENSINO À EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Que pode a câmera fotográfica?
pode nada.
Conta Não só o que viu.
Não pode mudar o que viu.
Não tem responsabilidade no que viu.
A câmara, entretanto,
Ajuda a ver e rever, a multi-ver
O real nu, cru, triste, sujo.
Desvenda, espalha, universaliza.
A imagem que ela captou e distribui.
Obriga a sentir,
A, criticamente, julgar,
A querer bem ou a protestar,
A desejar mudança. [...]

Carlos Drummond de Andrade (1984)

[77] A partir de uma parceria formada com o citado artista, iremos continuar a sequência de obras (10 telas) em aquarela que versem sobre a história, as tradições, a cultura e os/as personagens do quilombo de Paratibe. Essas novas telas serão desenvolvidas nos próximos anos letivos e a partir dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos com os/as alunos/as ao longo dos bimestres.

Iniciamos nossa reflexão sobre a premência do desenvolvimento de metodologias que proporcionem um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação escolar quilombola com o poema "A câmara viajante", de Carlos Drummond de Andrade (1984, p. 4). A fotografia nos auxilia criticamente nos estudos desenvolvidos em sala de aula e nos ajuda a "multi-ver", a sentir, a analisar as situações, ações e espaços, podendo inclusive despertar o desejo pela mudança, como bem afirmou Andrade (1984). Pinto e Turazzi (2012, p.114), mostra-nos, além disso, que ela possibilita a chamada "competência leitora" do mundo virtual, importante aptidão a ser desenvolvida diante da complexidade e exigências desse mundo moderno.

A necessidade de se propor/executar renovações nos métodos de ensino impulsou os/as profissionais da educação a olharem para o uso de fontes e documentos históricos dentro de sala de aula como fermentas que se somariam de modo positivo ao processo educativo.

> As críticas sobre os métodos de ensino levaram os educadores, no final dos anos 60 do século XX, a dar maior ênfase a esse aspecto, e a renovação do ensino recaiu assim nas questões metodológicas. A ênfase na necessidade de renovação metodológica favoreceu o surgimento de propostas que separavam os métodos de ensino dos conteúdos explícitos (BITTENCOURT, 2011, p. 225).

As novas propostas metodológicas surgem como uma inovação que vai favorecer o ensino-aprendizagem através da construção de processos criativos, dinâmicos e críticos. Contudo precisamos sublinhar que tais técnicas e propostas não podem reproduzir os chamados métodos tradicionais[78] de ensino. Demanda-se, todavia, uma especial atenção e cuidado à essas metodologias de transformação em relação às suas permanências e mudanças visto que precisamos mediar a utilização delas com a dos métodos já existentes (BITTENCOURT, 2011, p. 229).

Compreendemos que a utilização do computador e da internet, por exemplo, não garante por si só que o método de ensino esteja sendo transformador ou que esteja abordando de modo adequado a diversidade de condições sociais, culturais e de história de vida dos/as estudantes. O/a educador/a, nesse contexto, "como qualquer outro cidadão precisa estar atento a outras questões relacionadas ao acesso as imagens e a interatividade do conhecimento no mundo digital", como explanaram Pinto e Turazzi (2012, p.119). Compreendemos que o surgimento das novas tecnologias da informação e dos variados recursos audiovisuais surgiram para a

[78] Compreendendo o método tradicional como sendo fundamentado na ideia de que "ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido", ou seja, um médico que se apresenta de forma não crítica para formação intelectual e para o desenvolvimento dos estudantes.

educação como uma possibilidade de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, porém, também incorporou novos desafios e necessidades de adaptações ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, se torna essencial compreender que os processos educacionais se ligam de modo profícuo ao uso das chamadas TICs; entretanto, um dos desafios posto encontra-se na formação dos/as profissionais da educação, na medida em que precisam compreender a perspectiva do chamado letramento digital e ter a percepção dos novos comportamentos e hábitos que surgiram a partir da era da comunicação, interatividade e da cibercultura[79]. Entretanto se faz, também, necessário entender as condições de proximidade e de letramento que o/a estudante apresenta com tais tecnologias e meios de comunicação.

Vale ressaltar que compreendemos o letramento digital segundo a concepção de Xavier (2005, p. 01) na qual se apresenta como uma necessidade educacional e de sobrevivência e "pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos". Luta, pois, contra a ideia de ensino/aprendizagem onde o/a aluno/a seja um sujeito passivo nessa relação.

Destarte, como também lembrou Bittencourt (2011, p. 228), "tanto conteúdo como método passaram a ser selecionados, a fim de atender aos problemas levantados e utilizar a potencialidade das experiências dos alunos e seu conhecimento do *senso comum*". A questão é percebermos alternativas de metodologias e documentos que podem ser utilizados como fontes de informação e como material didático para problematizar a temática desenvolvida em sala de aula e para apresentar uma história que crie vínculos com a memória e com os/as moradores/as da comunidade e das pessoas envolvidas nesse processo.

> O uso de documentos nas aulas de história justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento do que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT 2011, p. 333).

Objetivamos destacar, a partir daqui, que as atividades de pesquisas de campo são uma importante aliada nesses processos de inovações metodológicas, podendo ser realizadas pelos/as próprios/as estudantes a fim de se efetuar levantamentos históricos da comunidade local e dos sujeitos que a compõem. Sendo assim, nesse cenário, vários documentos podem

[79] A cibercultura é o agrupamento de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem na rede e nos meios de comunicação que surgem da interconexão mundial dos computadores (LÉVY, 1999).

auxiliar para o conhecimento da história e das tradições da comunidade em questão e, diante de tal circunstância, o uso da fotografia surge como um recurso e um elemento visual que desperta o interesse das pessoas e que, por se apresentar ativamente na vida dos/as estudantes gera o engajamento desses/as jovens nas atividades e projetos desenvolvidos.

Entendemos que, nesse contexto, a imagem fotográfica tem um grande potencial, quando contextualizada, de resgatar informações dos sujeitos de uma determinada época e localidade e que enquanto uma "modalidade de representação do tempo e do espaço revolucionou as possibilidades de utilização da memória individual e coletiva pela história", como bem pontuaram Pinto e Turazzi (2012, p.97). Logicamente, se faz interessante que essa fotografia dialogue com outras fontes para a concretização de uma análise mais completa.

> O trabalho com fotografias tem como objetivo apresentar novas possibilidades de leituras de imagens, além de traçar paralelos entre as sociedades, levando os alunos à reflexão, os aspectos sociais e culturais, além do fato de se trabalhar com a percepção da atuação dos indivíduos e de suas concepções nas diversas realidades e contextos sociais (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 55).

Ao destacarem o valor dos trabalhos desenvolvidos pelos/as estudantes por meio da pesquisa de campo e a partir do uso de imagens, Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p. 57) deixam claro que "a exposição fotográfica sobre o bairro e à cidade pode servir de mote para envolver a escola como um todo, pois ela trabalha com elementos como identificação da realidade, memória e reconhecimento". O bom emprego de tal metodologia se enquadra, pois, de modo muito apropriado para o processo de ensino-aprendizagem de uma educação escolar quilombola, pois oportuniza a valorização da história e das experiências daquele grupo local.

Não podemos deixar de ressaltar, igualmente, a importância do uso da história oral, visto que é uma ferramenta basilar para o resgate das circunstâncias e memórias que por muito tempo foram silenciadas ou que não foram assistidas por outros tipos de fontes. O/a aluno/a partícipe compreenderá que é interagindo com o outro que ele/a adquire sua identidade e seu sentimento de pertencimento, que sua memória individual está atrelada à memória coletiva, como analisou Halbwachs (2003, p. 72), ao afirmar que essa memória individual "não está inteiramente isolada e fechada. Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade". A valorização da tradição oral e da memória dinamiza as atividades pedagógicas e enfatiza a interação existente entre a memória individual de cada estudante e a memória coletiva do grupo.

As experiências de vida das pessoas das comunidades tradicionais tornam-se, assim, a base do campo de pesquisa das experiências didático pedagógicas desenvolvidas em sala de

aula. A observação e análise dos relatos aproxima o/a aluno/a dos processos históricos e dos contrastes que lhes são próprios, bem como das subjetividades que marcam as variadas abordagens sobre a verdade histórica. Entretanto, nessa conjuntura, se faz importante alvitrar as observações e os cuidados sobre o uso da história oral em uma pesquisa de campo. Necessário se faz trabalhar com os/as estudantes os cuidados inerentes à essa atividade, entre eles podemos citar: o respeito ao entrevistado, a importância do ouvir cuidadosamente aquela fala que será vista por outros grupos e pessoas, conhecer o assunto estudado previamente, escolher a espécie da entrevista entre depoimentos ou histórias de vida e ponderar sobre a viabilidade do aparato tecnológico (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012, p. 55).

Outro ponto é que, no contexto do trabalho com a história africana e afro-brasileira uma importante questão é fazer com que os/as estudantes valorizem os saberes tradicionais e realizem uma leitura de mundo menos preconceituosa e mais plural e ética conforme os temas propostos na transversalidade. Concordamos com Neto (2013, p. 65), quando fala que "a implantação dos temas transversais não se refere apenas a mudanças didático pedagógicas, mas também conceituais sobre o ato de educar e a própria história".

De tal modo, cientes da essencialidade transversalidade, da fotografia, da história oral e da internet enquanto um espaço social que proporciona encontros, trocas de conhecimentos e a dialogicidade dos processos de ensino-aprendizagem, apresentaremos propostas de trabalhos que podem ser desenvolvidas ao longo do ano letivo com alunos/as de comunidades remanescentes quilombolas. Essas propostas se basearam em experiências realizadas, por meio da disciplina de História, ministrada pela autora da presente pesquisa, com estudantes da EMQPASSM que atende a comunidade de Paratibe-PB.

4.2. PRODUTO A PARTIR DE PRÁTICAS REALIZADAS NA EMEFQPASSSM.

A metodologia sugerida envolve a elaboração, a partir do *Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas*, de quatro atividades a serem aplicadas ao longo do ano letivo, sendo desenvolvida a cada bimestre uma delas. Tais atividades envolvem eixos temáticos que abordam questões de identidade, memória e história da comunidade Paratibe, bem como pontos que refletem sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. De tal modo, essas atividades podem surgir dentro das seguintes abordagens transversais[80]: Natureza, saúde e

[80] Ressaltamos que os eixos e atividades sugeridas no presente trabalho representam uma demostração diante do universo de práticas que podem ser construídas e desenvolvidas pelos/as docentes e profissionais da educação envolvidos/as. Esperamos, contudo, contrivuir para esse profícuo debate e para o estímulo às práticas educacionais direcionadas às escolas quilombolas.

desenvolvimento sustentável; Identidade, sujeito e circularidade; África sem estereótipos; História e Memória; Culturas e tradições; Direito/Associação; Território/Urbanização, entre outras.

Dentro dessas perspectivas selecionamos quatro delas para apresentaremos exemplos de atividades que foram realizadas ao longo do ano letivo na EMQPASSM e que podem servir de norte ao desenvolvimento de novas práticas escolares nas unidades de ensino que atendem estudantes quilombolas.

De tal modo, acreditando na importância de resguardar o material das pesquisas desenvolvidas com os/as alunos/as, visto que abordam a memória e história local da comunidade de Paratibe, para além do fato dos/as estudantes se verem como partícipes desse processo, e compreendendo o valor da comunicação, do acesso ao conhecimento e da necessidade em se conectar com as mídias que dominam esse mundo interligado, elaboramos um site (https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/) que irá ser construído e mantido ao longo de cada ano letivo pelo/as estudantes e professores/as colaboradores/as da EMQPASSM.

Assim, como produto foi desenvolvido o site “Ensino de História/ Educação Escolar Quilombola” o qual foi estruturado através dos seguintes pontos: História & Arte; Gastronomia; Biografias; Esporte; Fotografias & Imagens; Mapas; Calendário; e Multimídia. Parte dessas categorias (Gastronomia; Biografias; Esporte; Fotografias & Imagens) voltam-se para a exposição das quatro atividades bimestrais idealizadas e desenvolvidas com os/as estudantes da EMQPASSM ao longo do ano letivo.

O site, enquanto um meio de comunicação dialógico, proporcionará e facilitará o acesso à informação e à cultura e história da comunidade de Paratibe, que serão apresentadas através das pesquisas e dos trabalhos desenvolvidos pelos/as alunos/as. Durante o desenvolvimento dessa ferramenta, ressaltamos que existe a necessidade de atenção específica no que diz respeito aos materiais que serão expostos, tendo-se cuidado para que eles estejam em uma linguagem clara e compreensível.

A internet é um território que possibilita novas sociabilidades e ajuda a promover a afirmação das identidades locais e, nesse sentido, como afirmou Lima (2012, p.57), “sendo a internet espaço de trocas simbólicas e de sociabilidade devemos considerar que se trata também de território fértil para o desenvolvimento de mecanismos significativos na concepção da memória coletiva”. É um novo território que, por se apresentar de modo bem abrangente, transforma-se em um espaço de reivindicações e de pautas até então não visibilizadas e/ou ouvidas. Como expôs Bittencourt (2011, p. 165), tal perspectiva surge “a fim de fazer emergirem as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de lutas, de resistência e de organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional”. Essa ideia se pauta, pois, na valorização das ações cotidianas realizada por pessoas comuns e nega percepções que apresentam esses sujeitos como alienados ou passivo diante dos acontecimentos da vida.

A construção do site no qual os/as alunos/as participarão de forma direta da seleção e construção dos conteúdos e materiais a serem apresentados, ajudará, do mesmo modo, profissionais da educação que desejam trocar experiências e apreciar metodologias desenvolvidas a partir do prisma da educação escolar quilombola.

Entendemos que a chamada cultura digital se faz presente cada vez mais, como em toda a sociedade contemporânea, nas pesquisas escolares e nas relações de ensino-aprendizagem. Observamos isso de modo bem mais intenso ao enfrentarmos uma pandemia e a necessidade de realizar atividades pedagógicas de forma on-line. Os desafios e dificuldades não pediram licença e nos mostraram o quanto ainda temos que avançar nesse quesito.

Precisamos destacar que as temáticas escolhidas e trabalhadas em sala de aula envolvem o conceito de tempo, de mudanças/permanências e são adequadas à construção das identidades, ao estudo da história e ao entendimento das relações sociais e humanas. Assim, a manutenção da memória e do patrimônio histórico e cultural da comunidade de Paratibe ajuda a narrar e conhecer histórias pessoais e coletivas que por muito tempo foram silenciadas.

4.2.1- Natureza, saúde e desenvolvimento sustentável (Alimentação)

A primeira temática que destacamos possibilita interessantes abordagens em sala de aula e volta-se para o estudo da alimentação. A história de um lugar e de uma comunidade pode ser apreendida através da análise dos hábitos e dos costumes alimentares da população local.

Figura 03 Representação sobre Economia e Sustentabilidade na comunidade de Paratibe. Tela em aquarela 30x42 cm.



Fonte: Magalhães, 2021.

Iniciamos com uma reflexão apresentando acima a tela em aquarela desenvolvida por Magalhaes (2021). Falar sobre alimentação é falar, também, sobre modos de vida, saúde, natureza e sustentabilidade. Na comunidade de Paratibe, com o fim de garantir a sustentabilidade de suas famílias, seus/suas moradores/as tem como reivindicação as áreas comuns como, por exemplo, a Mata da Portela, o Rio do Padre e o Mangue visto que parte das famílias sobrevivem por meio da pesca, ainda que ele e o rio estejam obstruídos e poluídos. Assim, a proximidade com o mar possibilitava as atividades como a pesca de caranguejo nos manguezais. Segundo Gonçalves (2010, p. 71), eles/as "viviam de acordo com o ritmo da natureza, dependiam das safras (eram coletores, principalmente, de caju e manga) e das marés (eram pescadores de mar e de mangue), além de cultivarem macaxeira, inhame, milho, feijão, batata etc., e fazer carvão vegetal". De tal modo que a pesca e colheita de frutos os ajudavam na subsistência como fonte de alimento e como modo de economia complementar pois realizavam a venda desses produtos na feira.

O que precisamos ter em mente é que todas essas questões se ligam aos padrões alimentares da comunidade e que tal temática se torna rica para o desenvolvimento de reflexões sobre a história e os modos de vida da comunidade local.

Imagem 09 Rio do Padre, Paratibe-PB.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2017)

> Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, as relações de poder e há tantos outros assuntos que demanda a atenção dos historiadores. Por isso, o tema da alimentação é tão interessante para a história (RAMOS, 2010, p. 95).

Sobre tal abordagem, Ramos (2010, p. 98-99) nos mostra o quanto a História da humanidade está relacionada à história da alimentação e se pensarmos a nível da História do Brasil, prontamente observamos essa perspectiva. Além de ser um tema sempre atual e que envolve questões extremamente sensíveis, como a escassez de gêneros alimentícios, a fome e a miséria, estudar alimentação em sala de aula "pode estimular questionamentos embasados em dados concretos e, dessa forma, colaborar para a formação de indivíduos mais conscientes" e para a formação da cidadania.

Para além de tais fatores, destacamos que o citado enfoque ajuda, de modo dinâmico, a aproximação com a realidade vivida dos/as estudantes. Como bem afirmou Ramos (2010, p. 111), "as práticas alimentares brasileiras podem simbolizar ainda relações complexas que demonstram o perfil de nossa cultura e seu vínculo com a história de outros povos". De maneira especial, estudar as questões que envolvem a alimentação abre importantes reflexões a respeito da identidade dos sujeitos e das comunidades em que eles vivem, trazendo o conhecimento sobre o passado, bem com sobre a realidade que se faz tangível no tempo presente.

Ao mesmo tempo que se explora as problemáticas que envolvem a saúde e a qualidade de vida do corpo discente, a partir do estudo da realidade desses/as estudantes e dos hábitos

alimentares de suas famílias, refletimos, também, sobre a história e a memória do grupo e compreendemos melhor as vivências e problemáticas do tempo presente.

Assim, a partir da perspectiva de estudo da alimentação, apresentamos uma atividade[81] que abrange pesquisa de campo[82] e oralidade. De tal modo, no quadro a seguir demonstramos etapas que poderão ser desenvolvidas em unidades de ensino que atendem estudantes de comunidades tradicionais, sejam urbanas ou rurais.

Tabela 01 ATIVIDADE 1

Tema	Alimentação
Título	Os saberes e os sabores da comunidade quilombola de Paratibe-PB
Objetivo	Catalogar receitas ou cardápios existentes e refletir sobre o padrão da cultura alimentar existente na comunidade de Paratibe.
Desenvolvimento	
1º	Debater com os/as estudantes a ligação entre a História da humanidade e a história da alimentação. Fazer os estudantes entenderem o que são fontes históricas não escritas e que as diversas marcas do passado são fontes que podem/precisam ser estudadas. Mostrá-los o quando a realidade alimentar de sua comunidade se relaciona com sua história.
2º	Dividir os/as estudantes em grupos e orientá-los para a realização de um roteiro de questões a serem abordadas na entrevista, como por exemplo: nome completo, sempre morou na comunidade de Paratibe, se autodeclara quilombola, existe algum caderno de receitas na família, tem alguma receita tradicional, percebe mudanças na alimentação passada para a atual e o que mudou na vida das pessoas quanto ao comer e ao viver, comem sozinhos ou em família, o que comem e quais os hábitos alimentares da família, desenvolve algum plantio para subsistência e alimentação da família, quem é responsável pela realização das atividades domésticas, quantas refeições os membros da família realizam por dia, etc.
3º	Pesquisa de campo: orientar os grupos a conseguirem com a pessoa entrevistada uma receita, bem como a possibilidade de fazer um vídeo que possa ser divulgado no site explicando a forma de preparo e/ou a relação que a receita escolhida tem com a história da família.

[81] As atividades expostas na presente pesquisa foram desenvolvidas nas aulas de história ministradas pela autora com alunos/as do 9º ano do ensino fundamental II. Configuram-se como uma pequena amostra do que pode ser desenvolvido em unidades de ensino que atendem à estudantes de comunidades tradicionais quilombolas e apresentam-se como metodologias abertas ao diálogo e à troca de experiências com os/as colegas profissionais da educação.

[82] Todas as atividades de campo devem seguir procedimentos metodológicos que são importantes para cada etapa. Podemos citar: o reconhecimento do espaço social a ser estudado, o estudo prévio do local a definição da problemática a ser estudada organização do roteiro a ser seguido, execução do estudo do trabalho de campo e o tratamento dos dados coletados.

	Orientação para a entrevista a partir do roteiro de questões.
4º	Debater com os/as estudantes sobre as interpretações e temáticas que a entrevista incitou. Tentar compreender as causas das mudanças nos padrões alimentares de nossa sociedade, refletindo sobre as transformações, assim como seus benefícios e malefícios. Apresentar a Emenda Constitucional n. 64, 4 de fevereiro de 2010, que altera o art. 6º da Constituição Federal para introduzir a alimentação como Direito Social.
5º	No ambiente escolar catalogar as receitas e o material apresentado pelos/as estudantes e produzir painel a partir dos dados colhidos.
6º	Exibir painel com as receitas descritas pelas pessoas entrevistadas e apresentar aos visitantes da exposição realizada na unidade escolar explicações sobre o alimento escolhido, bem como, se possível, oferecer uma amostra da receita. Posteriormente, disponibilizar a receita no site.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

Vale destacar que a disponibilidade das receitas no site, bem como a apresentação das narrativas que as acompanham, fortalece e estimula as trocas culturais e proporciona o conhecimento e a valorização da história dos sujeitos envolvidos. De todo modo, o contato e a troca de saberes a partir da internet, enquanto um veículo de comunicação atual e dinâmico, surge de modo rico e profícuo diante das análises dos discursos que envolvem a história de uma determinada receita ou alimento. Igualmente, as informações apresentadas no site,

> revelam, então, novas formas de as pessoas se relacionarem com produtos, com o tempo disponível e com seus recursos económicos; revelam pistas sobre como se vive, portanto. ela elementos novos em receitas electrónicas apreciar variações em cadernos antigos e revistas, interpretar imagens, estudar história de ingredientes, combinar receita com testemunhos e histórias de vida são tarefas muito prazerosas, palavras bem-vindas para quem gosta de comer e ricas para todos os que se aventuram em fazer História (GUIMARÃES, 2012, p. 37-38).

Compreendemos que os alimentos estão relacionados à história, à cultura, ao respeito ao meio ambiente, à biodiversidade e às tradições locais e, como bem pontuou Guimarães (2012), a análise das receitas e das falas que as envolvem apresentam-se de modo valioso para o estudo da História e para o esboço das características culturais e histórias de vida das diversas pessoas que compõem uma comunidade/região/nação.

Imagem 10 Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas. Exposição e apresentação de Receitas (Bolo de Laranja).



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2018.

4.2.2- Identidade, sujeito e circularidade (Biografias: mulheres quilombolas)

Como segunda abordagem a ser problematizada, inserida dentro da temática *Identidade, sujeito e circularidade*, apresentamos a perspectiva da biografia das mulheres quilombolas. Enquanto gênero de narrativa e fonte histórica, a biografia surge para valorizar o papel das pessoas comuns ao longo da história e, nesse sentido, utilizá-las em sala de aula, na medida em que se realiza a análise das conjunturas históricas vivenciados pela biografada, provoca e facilita a discussão histórica com os/as estudantes. Além de despertar a curiosidade dos/as alunos/as, o trabalho pautado na biografia ajuda a compreender as estruturas dos variados contextos históricos, aproximando o/a estudante das heranças históricas e culturais de determinados grupos e lugares (SILVA, 2010).

Figura 04 Tela em aquarela. Representação das lutas e histórias dos sujeitos de Paratibe (homenagem à Dona Antônia do Socorro- *in memoriam*).



Fonte: Magalhães, 2021

Acima encontra-se a tela em aquarela realizada por Magalhães (2021), a abordaremos em sala de aula como forma de abrir o debate sobre os sujeitos do quilombo, sua luta e sua história. Assim, com o objetivo de se trabalhar as questões de gênero nas aulas de História, somamos à essa pauta a perspectiva biográfica. Ressaltamos que entendemos gênero enquanto "uma construção social da diferença sexual", como pontado por Pinsky (2010, p. 29).

> Indo um pouco além, observamos que os relacionamentos familiares, as formas de expressar sexualidade, as ideias sobre maternidade e paternidade, os modos como se dão as relações de trabalho, a divisão de tarefas ou a distribuição social de poderes entre homens e mulheres são compreendidos e se manifestam de maneiras diferentes em cada contexto social, configurando relações de gêneros distintas em vários lugares e momentos históricos diversos (PINSKY, 2010, p. 32).

Compreendemos, deste modo, que a reflexão pautada nas problemáticas advinda das relações de gênero que são estabelecidas socialmente possibilita ao/à estudante o desenvolvimento de uma visão crítica sobre suas próprias percepções. Pinsky (2010, p.36) nos lembra que essas concepções de gênero afetam as relações entre as pessoas, entre os grupos, e se faz presente no ambiente familiar e nas instituições, da mesma maneira que "nas ocupações profissionais, nas políticas públicas, nas artes, nos discursos científicos e filosóficos, nas ideias

de cidadania". Entretanto, sublinhamos que essa realidade se modificará a depender dos contextos socioeconômicos e culturais, assim como pelas lutas e reivindicações dos sujeitos históricos (PINSKY, 2010).

E é justamente pensando sobre essa luta dos sujeitos históricos que entendemos ser importante destacarmos a luta da mulher quilombola, visto que desempenha um importante papel em sua comunidade, na dinâmica familiar e na luta por direitos. No litoral paraibano, existe uma soberania feminina quando observamos o perfil das lideranças. As mulheres ocupam esses espaços e auxiliam nas demandas que envolvem o processo de legitimação e reconhecimento da comunidade.

Essa realidade é explanada por Araújo e Matos (2017, p. 111) quando, ao discorrerem sobre as lideranças quilombolas do estado da Paraíba, afirmam que "se levarmos em consideramos a representação legal podemos dizer que há mais mulheres à frente das associações que homens". Apesar disso, continuam as autoras, "não podemos deixar de ressaltar que os códigos morais da comunidade recaem mais pesadamente sobre as mulheres do que sobre os homens". E, sendo assim, torna-se primordial despertar nos/nas estudantes as percepções sobre essa realidade, assim como se faz importante, igualmente, entender a complexidade das relações sociais e de gênero que permeiam os sujeitos das comunidades tradicionais e da sociedade como um todo, compreendendo que tal realidade é o reflexo da formação histórica brasileira que se pautou em pressupostos de representações de gênero discriminatórios e desiguais. Desta forma, apresentamos a seguir alguns direcionamentos para o trabalho com a biografia das mulheres quilombolas.

Tabela 02 ATIVIDADE 2

Tema	Biografias
Título	Mulheres de luta: conhecendo histórias
Objetivo	Realizar homenagem às mulheres da comunidade de Paratibe e debater sobre as relações de gênero.
Desenvolvimento	
1º	Debater com os/as estudantes abordagens que enfocam Biografias na História e sobre a responsabilidade do trabalho e das narrativas apresentadas. Apresentar a história de alguma liderança ou pessoa da comunidade a fim de proporcionar, além do conhecimento, um direcionamento sobre a perspectiva biográfica.
2º	Dividir os/as estudantes em grupos e orientá-los para a realização de um roteiro de questões a serem abordadas na entrevista, como por exemplo: nome completo; idade; sexo; local de nascimento;

	escolaridade; estado civil; tem filhos, caso sim quantos; seus filhos/as estudam; você trabalha/qual a sua profissão; quem realiza os trabalhos domésticos em sua família; fale sobre sua história de vida; há quanto tempo mora na comunidade; você se autodeclara quilombola; já sofreu algum tipo de preconceito por ser quilombola e/ou morar em um quilombo; seus pais ainda se encontram vivos e moram ou moravam na comunidade; o que é um quilombo para você; alguém da sua família, seus antepassados (pais e avós) já participaram de algum movimento ligado ao quilombo e à luta pelos direitos quilombolas; você possui fotos, documentos, livros ou poesias que resistiram essas histórias; você repassa para os/as seus/suas filhos/as o que aprendeu com seus pais e/ou avós; quais as festas tradicionais que seus antepassados participavam; quais dessas festas tradicionais são preservadas até hoje; você acha que a cultura de hoje é igual a da época dos seus pais e avós; o que você pensa com relação à preservação da cultura de sua comunidade; o que a comunidade tem feito para preservar a cultura e as tradições locais; o que você pensa com relação a essa preservação da cultura da comunidade; você já frequentou alguma escola, em caso afirmativo quais foram; em sua opinião a escola valorizava a cultura quilombola; qual a sua religião; você se sente representada pela associação quilombola de sua comunidade, etc.
3º	Pesquisa de campo: orientar os grupos a conseguir com a pessoa entrevistada/homenageada uma foto antiga e uma que a represente na atualidade, bem como sobre a possibilidade de tais imagens serem exposta no site, caso autorizado. Orientação para a entrevista a partir do roteiro de questões.
4º	No ambiente escolar catalogar as imagens trazidas pelos/as estudantes e produzir minibiografia a partir dos dados colhidos.
5º	Debater com os/as estudantes sobre as interpretações e temáticas geradas a partir das imagens e dos relatos da história de vida da pessoa entrevistada.
6º	Elaborar painel para expor as imagens das entrevistadas/homenageadas na unidade escolar e no site. Poderá ser feita, também, a título de homenagem uma exposição do material construído pelos/as alunos/as no território quilombola durante as ações realizadas no mês de novembro (mês da consciência negra).

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

Imagem 11 Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas. Exposição da atividade "Coisas de Mulher" e apresentação das mulheres quilombolas de Paratibe que foram entrevistadas e homenageadas pelos estudantes do 9º ano. Local: sede da associação quilombola de Paratibe-PB.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2018.

Imagem 12 Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas. Mês da Consciência Negra. Exposição e apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos/as estudantes.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2018.

4.2.3- África sem estereótipos (Países africanos)

A terceira abordagem a ser apresentada, dentro da temática *África sem estereótipos* proporciona instigantes enfoques e surge baseada nas metodologias que foram pensadas para serem desenvolvidas em conexão com o esporte e a semana dos jogos escolares. Durante todo

o ano letivo, a semana dos jogos é bastante esperada pelos/as estudantes e, apesar de todos os obstáculos, como a falta de material (bola, rede, cordas, medalhas, fardamentos), essas atividades se desenvolvem com um significativo número de estudantes participantes e com a união de esforços entre esses/as estudantes e a equipe escolar.

Quando refletimos sobre tais pontos, lembramos que as políticas culturais, de esporte e de lazer nas comunidades tradicionais são escassas e que, muitas vezes, as poucas ações que surgem são realizadas por pessoas que se engajam aos processos educativos da comunidade83. Sabemos o quanto urge a realização de projetos que valorizem as práticas corporais e esportivas das comunidades quilombolas dentro da perspectiva de respeito à diversidade, aos saberes e às culturas que existem nesses territórios.

Imagem 13 Desfile das turmas e apresentação dos países estudados e representados durante os jogos escolares. Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2016.

Observar as ações relacionadas ao esporte como sendo intervenções que visam apenas o divertimento e a atenuação dos problemas quem envolvem os/as estudantes ou determinados grupos sociais representa uma atitude reducionista. O esporte é uma ferramenta que contribui para convivência social e para a criação de valores importantes como cidadania e saúde e, sendo

[83] Na comunidade de Paratibe, João Pessoa-PB, o capoeirista e professor João Paulo de Araújo Pereira, conhecido como "Pitoco", voluntariamente, deu continuidade ao trabalho de capoeira iniciado em Paratibe por mestre Zunga, da Escola de Capoeira Afro Nagô, no ano de 2006. E foi assim que Pitoco começou a desenvolver um importante trabalho nesse sentido. Ver: DA COSTA, I. E. A contribuição do pensamento freiriano no processo de empoderamento da juventude quilombola de Paratibe, João Pessoa – PB: uma análise da experiência do projeto social Paratibe em Ação. Revista Inter Ação, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 500–518, 2017. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/44016. Acesso em: 28 out.2021.

assim, tais questões, quando trabalhadas em sala de aula, contribuem para a formação da consciência crítica do/a estudante.

Compreendemos, pois, o valor do esporte e sua importância para os/as alunos/as e, sendo assim, com objetivo de utilizar a semana de jogos como uma ferramenta que possibilita importantes reflexões sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, dividimos entre os/as estudantes da escola a responsabilidade de pesquisar, estudar e apresentar a história e a cultura de um país africano que fosse escolhido por cada turma.

A complexidade e pluralidade do continente africano, com sua confluência entre as culturas tradicionais e as híbridas, precisa ser estudada de maneira não estereotipada. Conhecer as sociedades africanas, suas tradições e história e a forma como se organizam na atualidade contribui para a superação dos preconceitos e ensina a importância de se conviver respeitosamente com a pluralidade de culturas e etnias. Assim, essa conexão entre o esporte e o ensino de história oportuniza o conhecimento, de modo mais interativo e dialógico, do continente africano, seus países e as variadas culturas e tradições que os compõem.

Essa atividade enquanto uma ação interdisciplinar que versa sobre as sociedades africanas, suas culturas e história, mantem-se em constante diálogo com as tradições e a cultura brasileira. Fugir dos estereótipos e apresentar uma África protagonista que é cultural e socialmente ativa e que representa parte da nossa formação identitária, estimula a profusão de novos conhecimentos, para além de provocar a ressignificação de concepções que se ligam a atitudes racistas e preconceituosas.

Tabela 03 ATIVIDADE 3

Tema	**Esporte/ Países africanos**
Título	África sem estereótipos.
Objetivo	Revelar uma África que é pouco conhecida, estudando seus laços históricos e suas heranças para a cultura brasileira, mas, evidenciando, primordialmente, os conteúdos culturais produzidos por africanos e que representam cada país na contemporaneidade.
Desenvolvimento	
1º	Debater com os/as estudantes a ligação histórica entre o continente africano e o Brasil.
2º	Dividir os/as estudantes em grupos e orientá-los para a realização da pesquisa bibliográfica e na internet e para a escolha do país africano que será estudado em sala de aula, sendo o mesmo que os representarão na semana de jogos escolares.

3º	Orientar cada grupo para escolher o assunto que será abordado por cada um, podendo versar sobre: grandes impérios; sociedades tradicionais; identidade, línguas e autenticidade; mídia, literatura e arte; economia e sustentabilidade; filosofia africana; tecnologia e grandes cidades.
4º	Debater com os/as estudantes sobre as interpretações e temáticas escolhidas.
5º	No ambiente escolar elaborar o material que será exposto na escola e apresentado pelos/as estudantes. Produzir pequeno texto para disponibilizar no site.
6º	Apresentar painéis com as características e assuntos abordados referente ao país africano escolhido.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

Imagem 14 Desfile das turmas e apresentação dos países estudados e representados durante os jogos escolares. Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2019.

Imagem 15 Desfile semana dos jogos escolares 2016. Apresentação das comunidades indígenas estudadas[84] e dos símbolos Adinkras[85] analisados e que representam os valores afro-brasileiros trabalhados em sala de aula.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2016.

Imagem 16 Mandala construída a partir dos valores afro-brasileiros e dos Adinkras trabalhados. Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2016.

[84] No ano letivo de 2016 a escolha foi trabalhar com tribos indígenas brasileiras, ficando da seguinte forma dividido entre as turmas da tarde: 5ºB- FULNIÔS; 5ºC- tupinambás; 6ºA- TAPUIAS; 6ºB- XAVANTES; 6ºC- CARIRIS; 6ºD- IANOMÃMIS; 7ºA- TABAJARAS; 7ºB- PATAXÓS; 8ºA- KAYAPÓS; 8ºB- CAMAIURÁS; 9ºA- POTIGUARAS; 9ºB- CAETÉS.

[85] De acordo com Petit e Ventura (2019, p. 193), "Adinkras são ideogramas africanos com os quais convivemos no nosso cotidiano, muitas vezes sem nos aperceber, e uma das formas de escrituras negras que se situam no amplo espectro das tradições orais africanas". E tais ideogramas estão ainda muito presentes no país de Gana.

4.2.4- História e Memória (O quilombo de Paratibe)

Por fim, a quarta atividade a ser pensada versa sobre a importância de se estudar a história local através das memórias de seus moradores, os quais têm o potencial de revelar importantes elementos do cotidiano, da história, da organização e lutas daquela comunidade.

Figura 05 Representação sobre a Cultura Quilombola (momento festivo- o coco de roda). Tela em aquarela 30x42 cm.



Fonte: Magalhães, 2021.

Diversos são os aspectos que podem ser abordados no estudo da história local e, nesse sentido, encontramos inúmeras demandas que podem ser valoradas em sala de aula como, por exemplo: o espaço local e sua relação como o meio ambiente; os locais de convivência social e de lazer; a estruturação e organização do espaço; as associações; e as reflexões acerca dos serviços e obras disponibilizados pelo estado a fim de analisar os compromissos políticos e os direitos que são ou não aplicados naquela determinada comunidade. Como pontuou Fernandes (2015, p. 323), essas abordagens citadas acima podem "conduzir questionamentos para processos de mudanças, lutas sociais e políticas de grupos e classes não beneficiados, e suas conquistas e perdas no processo". Tudo isso requer, entretanto, a reconstrução de conceitos e ações que envolvem o processo de ensino aprendizagem e a relação entre esses/as estudantes e as novas práticas pedagógicas.

Tabela 04 ATIVIDADE 4

Tema	**Quilombo de Paratibe**
Título	Paratibe: histórias e realidade – conhecendo a comunidade.
Objetivo	Desenvolver painel temático -sequência fotográfica- que contemple a história e a memória da comunidade ou que aborde as problemáticas e ações desenvolvidas em favor da comunidade. Procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço e as relações com outros lugares.
Desenvolvimento	
1º	Debater com os/as estudantes sobre Fotografia e os cuidados que sua leitura e interpretação exigem, bem como explanar sobre sua estimação enquanto um documento histórico e uma importante fonte de informação. Selecionar uma imagem da comunidade para debater sobre a perspectiva fotográfica.
2º	Dividir os/as estudantes em grupos e orientá-los para a realização de um roteiro de interpretação das imagens contendo, por exemplo: assunto, fotógrafo, ano, local de produção, conteúdo da imagem, pessoas retratadas etc.
3º	Pesquisa de campo: orientar os grupos a conseguirem com os moradores da comunidade fotos que possam retratar o espaço geográfico, a história e as tradições daquele grupo, entrevistando-os a partir do roteiro de interpretação das imagens.
4º	No ambiente escolar catalogar as imagens trazidas pelos/as estudantes, identificando e atribuindo legenda às imagens.
5º	Debater com os/as estudantes sobre as interpretações e temáticas que as imagens propiciaram. A importância do trabalho com a memória para a compreensão do espaço social e suas mudanças.
6º	Elaborar pequenos textos para acompanhar as imagens em um painel temático para a exposição na unidade escolar e no site.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2021).

É necessário, nesse contexto, que a diversificação das fontes de informação proporcione a comparação e análise crítica entre elas, possibilitando, como nos lembra Bitencourt (2011, p. 284), "a tomada de consciência do caráter, da percepção, das falhas ou lacunas dos testemunhos orais e da relatividade dos textos escritos". Nesse sentido, o desenvolvimento de uma sequência

fotográfica que possibilite tais análises se configura como uma metodologia pertinente e importante ao processo de ensino-aprendizagem.

Novas competências e habilidades surgem a partir desse sistema dialógico, através do qual os/as estudantes agora se vêm engajados com a perspectiva de participar dos processos de análises e transformações. Entretanto, o/a docente que pretende trabalhar em sala de aula a partir de tais enfoques e temáticas, visto que não são contempladas nos materiais didáticos disponíveis na unidade escolar, têm o desafio de selecionar, organizar e desenvolver as atividades e as metodologias que abarquem os assuntos que irão ser trabalhados com os/as estudantes. Essa é a realidade, pois, que se faz presente nas escolas que atendem as comunidades tradicionais, visto que os materiais didáticos que chegam até a escola não abordam a história local ou assuntos específicos que envolvem as tradições, a cultura e a luta desses grupos pela aplicabilidade de seus direitos.

Com o objetivo de proporcionar um momento de troca e de experiências entre os/as alunos/as quilombolas e não quilombolas na comunidade de Paratibe, compreender o cotidiano e a dinâmica das relações pessoais e interpessoais, bem como a fim de resgatar a memória e a vivência da comunidade ao retratar a história desse grupo através de fotografias e produção textual, demonstramos a seguir um exemplo atividade de campo desenvolvida com as turmas da EJA no quilombo de Paratibe. Com o título *Paratibe: meu quilombo* e dentro da temática de memória e valorização do cotidiano da comunidade foi realizado após a aula de campo e o registro fotográfico a produção de um livro/álbum sobre a experiência no quilombo. Essa atividade foi feita de maneira interdisciplinar a partir das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Artes.

O que desejamos salientar, para além de todas as trocas de conhecimento e das habilidades desenvolvidas, é a possibilidade de se construir materiais didáticos e pedagógicos que possam ser disponibilizados na própria escola como fonte de pesquisa e planejamento de aula, possibilitando, igualmente, o registro de memórias e histórias que marcam a vida das pessoas daquela comunidade.

Imagem 17 Fotografias registradas para o projeto *Paratibe: meu quilombo.*



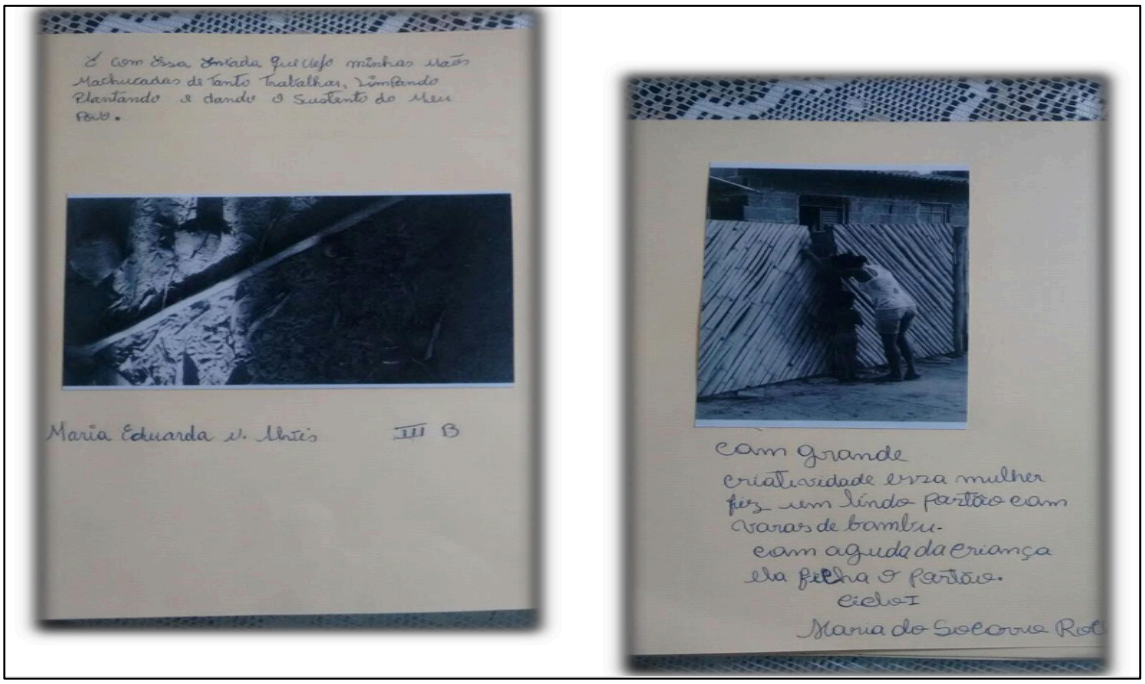
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2016).

Imagem 18 Fotografias registradas para o projeto *Paratibe: meu quilombo.*



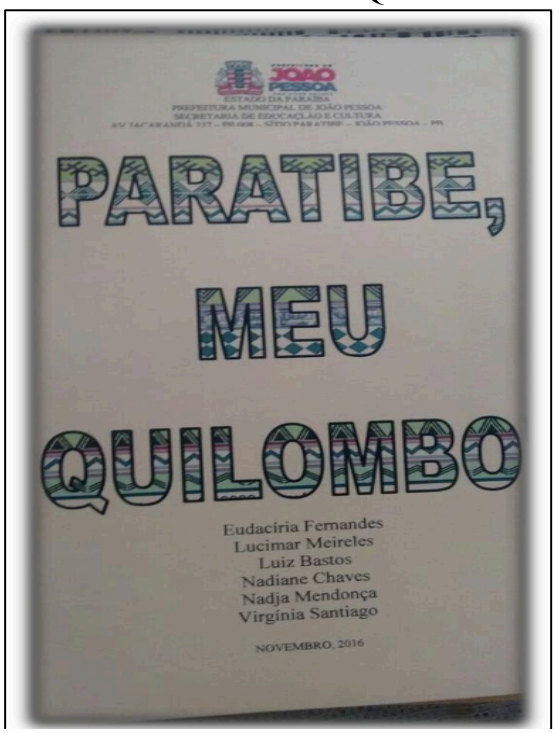
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2016).

Imagem 19 Folhas do livro *Paratibe: meu quilombo* resultado do projeto desenvolvido com alunos/as da EJA da EMQPAASM.



Fonte: material da EMQPASSM (2016).

Imagem 20 Capa do livro *Paratibe: meu quilombo* resultado do projeto desenvolvido com alunos/as da EJA da EMQPAASM.



Fonte: material da EMQPASSM (2016).

Observamos na imagem acima a importância do trabalho desenvolvidos com os/as estudantes, os/as quais atribuíram a partir das fotografias retiradas na aula de campo sua legenda e o significado daquela imagem. A legenda da imagem a esquerda diz: "é com essa inchada

que vejo minhas mãos machucadas de tanto trabalhar, limpando, plantando e dando o sustento ao meu povo" (aluna ciclo III, 2016). Já segunda imagem apresenta a seguinte legenda: "com grande criatividade essa mulher fez um lindo portão com varas de bambu. Com ajuda da criança ela fecha o portão" (aluna ciclo I, 2016). Apesar desse trabalho ter sido desenvolvidos com os/as estudantes da EJA, ele se torna extremamente propício para o desenvolvimento com os/as alunos/as do ensino fundamental II da modalidade regular.

Contudo, o que pretendemos destacar é que há vários materiais que podem ganhar destaque nesses processos educativos devido ao seu potencial de desenvolver no alunado um conhecimento crítico e questionador. Como explica Fernandes (2015, p. 302), tais materiais possibilitam

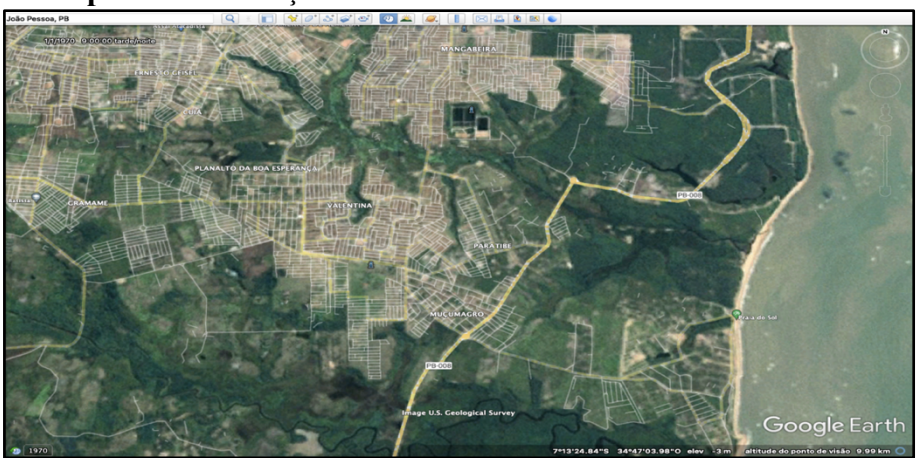
> cultivar procedimentos de pesquisa; explorar métodos de coleta de dados; desenvolver atitudes questionadoras para aprender a interrogar obras, seus usos e suas mensagens; indagações das relações com indivíduos, grupos, locais e sociedades; interpretar discursos; analisar representações; entre outras possibilidades.

Dentro desta lógica, compreendemos que trabalhar com fotografia e imagens, possibilitando a exposição delas na internet, ajuda aos processos de valorização e preservação das memórias e das vivências locais, bem como da história, dos costumes e tradições da comunidade. O centro da questão permanece em valorizar os grupos sociais, as localidades e os costumes que ainda trazem consigo os reflexos das visões estereotipadas e/ou que silenciam a história daquela região, local ou cidade.

Assim, solicitar imagens dos lugares em que os/as estudantes moram é um passo interessante para fazer com que eles/as reflitam sobre as transformações sofridas ao longo do tempo na região em que moram. Uma ferramenta que pode auxiliar nesse processo é o Google Earth, plataforma que possibilita o paralelo das imagens de variados espaços ao longo do tempo. Ao apresentarmos um estudo sobre um quilombo urbano, os contornos e processos de urbanização daquele território podem ser, por exemplo, analisados a partir das imagens obtidas.

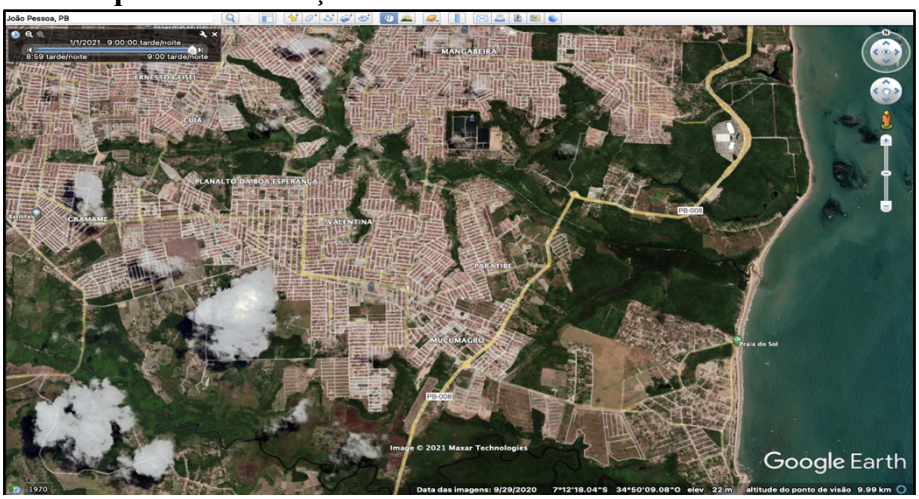
Como exemplo, podemos observar abaixo, por meio da plataforma do Google Earth, a mudança no território de João Pessoa entre os anos 1970 e 2021 e a consequente urbanização em direção à zona sul da cidade, onde localiza-se o território quilombola de Paratibe.

Mapa 08 Urbanização da cidade de João Pessoa no ano de 1970.



Fonte: Google Earth Pro. 2021. Imagens Históricas.

Mapa 09 Urbanização da cidade de João Pessoa no de 2021.



Fonte: Google Earth Pro. 2021.

Por meio desse contexto e através das imagens dos mapas acima, por exemplo, conseguimos iniciar o assunto com uma abordagem que trabalhe com o imaginário popular sobre a cidade, região e/ou grupos étnicos. Somados a essas imagens, ainda podemos trabalhar com outras fontes, como textos, músicas e fotografias pessoais que se relacionam e/ou possibilitem a abordagem da temática que está sendo desenvolvida. Assim, como explicou Fernandes (2015, p. 325), "a exaltação de uma memória ou de uma imagem pode ser objeto de reflexão, através de estudos das contradições e heterogeneidades das vivências reais e cotidianas".

Continuando a pensar sobre a análise da cidade de João Pessoa e do quilombo de Paratibe a partir dessa perspectiva da urbanização e do imaginário popular, podemos utilizar, como exemplo, a música "Porta do Sol" da cantora e compositora paraibana Renata Arruda, visto que a letra da canção exalta a imagem construída a partir da ideia de que João Pessoa é

uma cidade fartamente verde[86] e que se encontra localizada no ponto mais extremo oriental das Américas, como apresentamos a seguir:

Somos a porta do Sol
Deste país tropical
Somos a mata verde, a esperança
somos o Sol do estremo oriental
A Lua fez um poema nas palhas do coqueiral
Eu escrevi seu nome na areia
No coração do estremo oriental
A luz do interior
Brilhou na capital
E clareou o céu da Borborema
No Cariri no estremo oriental
Salve o sertão do brejo, a Borborema
Que vem saldar o estremo oriental
O calor do verão chegou pra te abraçar essa alegria é beira de mar (BIS)

A letra da referida canção pode ser confrontada com a realidade de desmatamento e descaso com a preservação ambiental que ocorre na cidade e mais, especificamente, com o território da comunidade de Paratibe, que foi intensamente prejudicado com a degradação do meio ambiente por conta do crescimento desordenado da cidade. Hoje os moradores de Paratibe lutam pela revitalização do Rio do Padre[87], valendo destacar que os "rios são importantíssimos não só para a reprodução física dos moradores de Paratibe, mas também cultural e religiosa, pois eles estão presentes na memória e nas tradições da Comunidade", como bem pontuou Gonçalves (2010, p. 29).

Logo, percebemos que o trabalho com as experiências de vida dos/as estudantes e suas famílias, bem como o estudo voltado para a comunidade onde moram faz com que esses/as jovens se sintam instigados a serem partícipe no movimento de construção do conhecimento. Esses/as estudantes se percebem, assim, como sujeitos ativos no processo de aprendizagem e, nesse sentido, a promoção e a organização de um site construído juntamente com eles/as funciona como uma base propulsora da formação desses sujeitos históricos. De tal modo, os/as

[86] Durante a Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento, a Eco-92, no Rio de Janeiro, em 1992, João Pessoa recebeu o título de "segunda capital mais verde do mundo", contudo não houve levantamento científico para comprovar a informação. Recentemente, em 2019, a cidade de João Pessoa recebeu o prêmio Arbor &Urbe por ter o maior percentual de áreas verdes urbanas entre as capitais do Norte e Nordeste.
[87] O Rio do Padre, nome dado ao o Rio Mangabeira pelos moradores de Paratibe, era utilizado para pescaria, lavagem de roupa e banho. A situação do Rio do Padre é crítica e tende a piorar, haja vista que o esgoto de um condomínio construído ao lado de Paratibe, em Mussumagro, está sendo despejado na nascente do rio (Gonçalves, 2010, p. 30).

discentes necessitam observar os trabalhos realizados como uma ferramenta importante para disseminação do conhecimento e para a valorização da história e da cultura de sua comunidade.

O uso de variadas linguagens (escrita ou orais) e da arte (desenhos, fotografias, música, entre outras) traz benefícios à produção e estimula a apresentação do conhecimento. O trabalho com fontes históricas, em quaisquer das linguagens, oportuniza aos/às estudantes a ampliação de competências importantes ao seu desenvolvimento, como a compreensão sobre a importância da pesquisa e do seu registro, como o estímulo à reflexão sobre a realidade que os cercam ou como o despertar pelo interesse sobre a história local, entre outros.

> A habilidade de trabalhar com fontes históricas, além de ter lugar fundamental na construção da memória histórica, permite o desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos a partir do estímulo da capacidade de formular problemas, de levantar questões, de elaborar hipóteses susceptíveis de serem demonstradas, além de desenvolver a habilidade de observação, identificação, comparação e percepção de relações. Essas competências e habilidades contribuem, ao longo do processo de ensino aprendizagem, também para o exercício da cidadania (BERUTTI; MARQUES, 2009, p.151).

Assim, vale reforçarmos, nesse ponto, a importância dessas metodologias para o conhecimento da História Local e para a aproximação dos/as estudantes à comunidade e, consequentemente, ao seu fortalecimento identitário. Para além do fato de passarem a compreender melhor os processos históricos nos demais níveis (regionais, nacionais, globais), esses/as jovens, como adequadamente externaram Berutti e Marques (2009), desenvolvem e praticam, no decorrer de todo o processo, sua condição de cidadão.

O desenvolvimento de atividades com a história oral e/ou trabalhos que inquirem fontes locais através dos acervos particulares dos/as remanescentes quilombolas resultam em produções que exprimem as vivências passadas e presentes da comunidade, fazendo com que os sujeitos locais compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos/as, bem como a complexa dinâmica da sociedade que fazem parte. Assim, os documentos analisados e trabalhados, seja uma fotografia, um registro de casamento, uma carta, entre outros, serão apresentados enquanto registros que preservam a história e a memória coletiva daquele grupo.

A história que surge a partir do estudo de um determinado lugar e que passa, a partir daí a ser empregada como forma de conhecimento para os/as residentes da localidade, poderá, entretanto, ser aceita ou não. Contudo, essa é uma realidade que se abre à metodologia dialógica que é inerente ao processo de ensino-aprendizagem e faz pulsar o debate sobre a realidade que se apresenta àqueles/as sujeitos. A esse respeito o que se valoriza é o debate, a troca, a reflexão, a perspectiva fronteiriça, o aprender a ver, falar e escutar os/as outro, enfim, a dialogicidade.

Imagem 21 Exposição do trabalho Direitos Humanos e Diversidade, realizado pelos/as alunos/as dos 9º anos, na Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas.



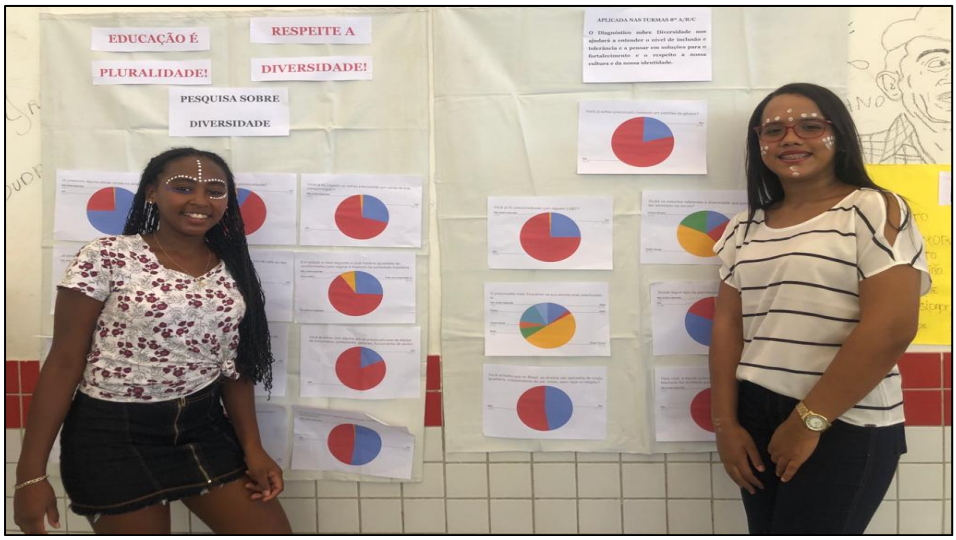
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2016.

Imagem 22 Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas.



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora. 2019.

Imagem 23 Apresentação de pesquisa realizada pelos/as estudantes sobre Diversidade Étnica, Religiosa e de Gênero/Orientação Sexual no ambiente escolar. Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2019.

Imagem 24 Alunas realizando ensaio fotográfico para exposição e apresentação na escola dentro da atividade desenvolvida pelos/as estudantes sobre Diversidade Étnica, Religiosa e de Gênero/Orientação Sexual no ambiente escolar. Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2019.

Imagem 25 Exposição na EMQPASSM do ensaio fotográfico da atividade Diversidade Étnica, Religiosa e de Gênero/Orientação Sexual no Ambiente Escolar. Projeto Raízes, Saberes e Relações Quilombolas.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2019.

De tal modo, seja através de fotografias, cartas, textos, mapas, objetos pessoais ou por meio dos documentos oficiais, a pesquisa enriquecerá o processo de ensino-aprendizagem e trará ao/à estudante um olhar mais problematizador da realidade local, além de proporcionar o conhecimento e a compreensão das relações, das estruturas e da história do local onde moram. Esses trabalhos tornam-se profícuas ao serem desenvolvida ao longo do ano letivo, podendo resultar em um importante acervo documental, como ressaltou Fernandes (2015, p. 325) ao afirmar que

> a pesquisa coletiva pode ser orientada para a organização também de um acervo documental na escola, com cuidados de catalogação. Não é necessário que os materiais sejam originais. Podem ser cópias de acervos pertencente às famílias ou instituições. Esse acervo pode ser complementado ano a ano, compondo um material pedagógico para planejamentos cotidianos e futuros.

Como já posto, a partir do projeto *Raízes, Saberes e Relações Quilombolas*, programou-se para cada bimestre uma atividade que envolveu as seguintes abordagens: alimentação; biografias; esporte/países africanos e espaço, história e memória quilombo de Paratibe. Em todos eles apresentaram enfoques que envolviam a comunidade de Paratibe, seus sujeitos e suas tradições, além das reflexões pertinentes às abordagens da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Sendo assim, a continuação de tais ações que têm como base a pesquisa de campo com os/as estudantes, possibilita a formação de um acervo documental e a catalogação do material recolhido durante os trabalhos desenvolvidos.

Entretanto, importante se faz ressaltar que outros quatro pontos foram inseridos no site como forma de contemplar as demais atividades que foram ou que possam ser desenvolvidas com os alunos, sendo eles: *História & Arte*, *Multimídias*, *Mapas* e *Calendário*.

No primeiro, apresentamos um breve texto sobre a referida comunidade e publicamos, a princípio, as três telas em aquarelas feitas pelo já citado artista paraibano João Luiz Limeira Magalhães, as quais homenageia o quilombo de Paratibe a partir das temáticas escolhidas pelos/as estudantes como importantes a serem desenvolvidas em sala de aula. Acrescentamos, também, a janela chamada *Multimídias*, a fim de possibilitar a exposição de outras mídias que surgem no decorrer dos trabalhos realizados; a *Mapas*, através da qual exporemos mapas que versam sobre o território de Paratibe; e, por fim, a janela *Calendário*, na qual iremos referenciar datas que versem especificamente sobre fatos que são importantes para a reflexão da história dos remanescentes quilombolas de Paratibe e para as análises da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, podendo tais datas serem referencias ao desenvolvimento de atividades que versem sobre essas temáticas. Portanto, apresentamos a partir daqui imagens da página on-line que foi criada enquanto produto.

Imagem 26 Apresentação do site Ensino de História/Educação Escolar Quilombola. Quilombo de Paratibe/PB.



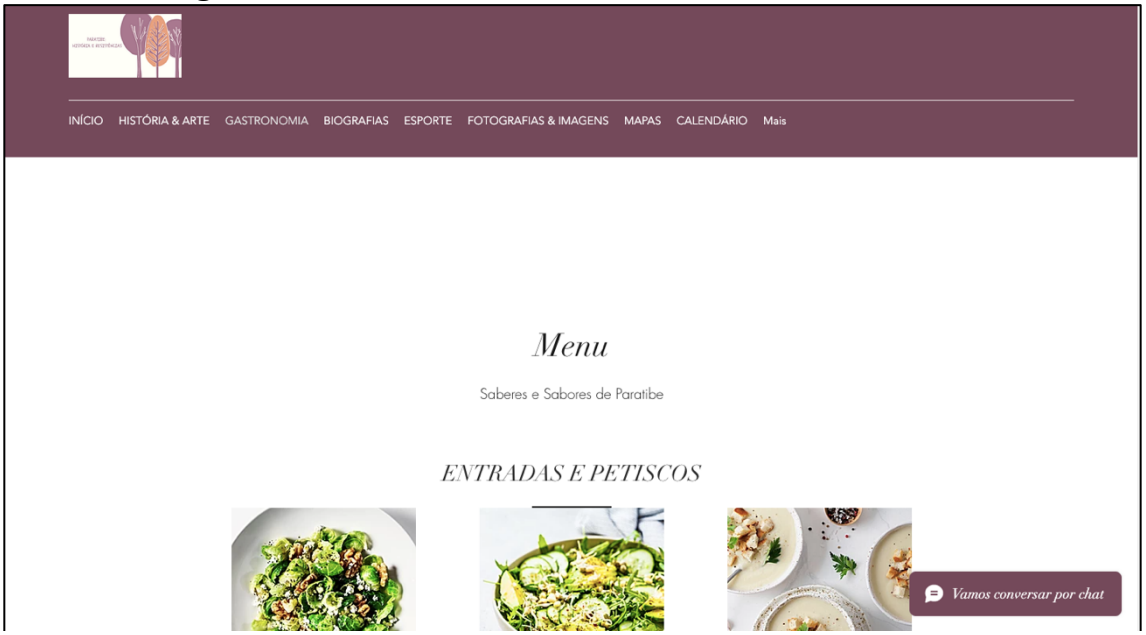
FONTE: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/>.

Imagem 27 Link *História & Arte* do site Ensino de História/Paratibe.



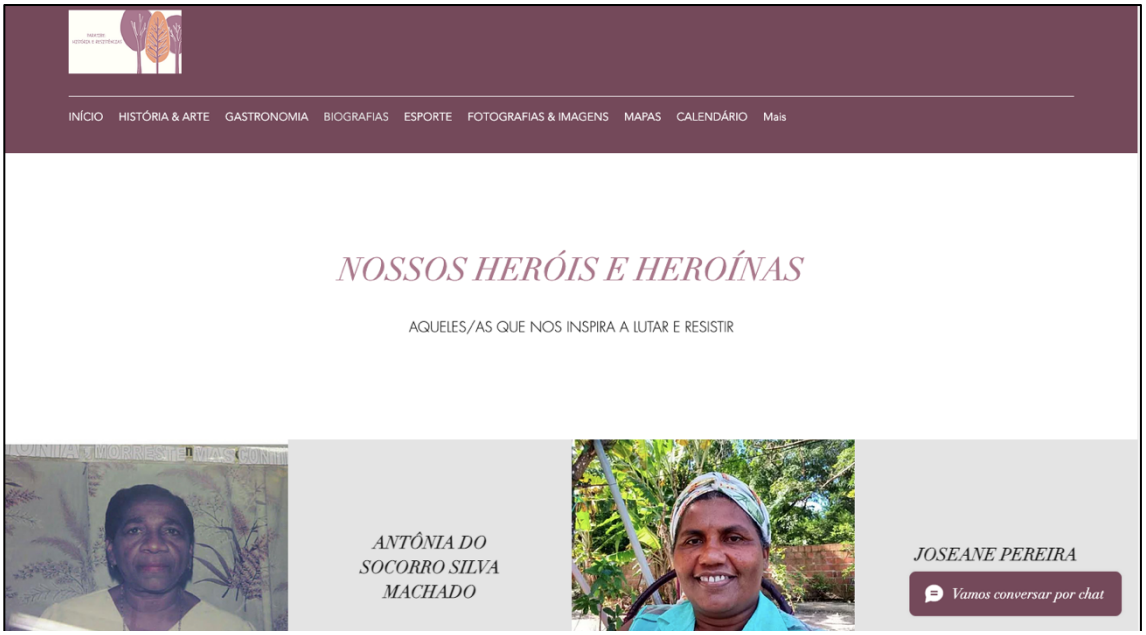
Fonte: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/a-hist%C3%B3ria-atrav%C3%A9s-da-arte-1>.

Imagem 28 Link *Gastronomia* do site Ensino de História/Paratibe.



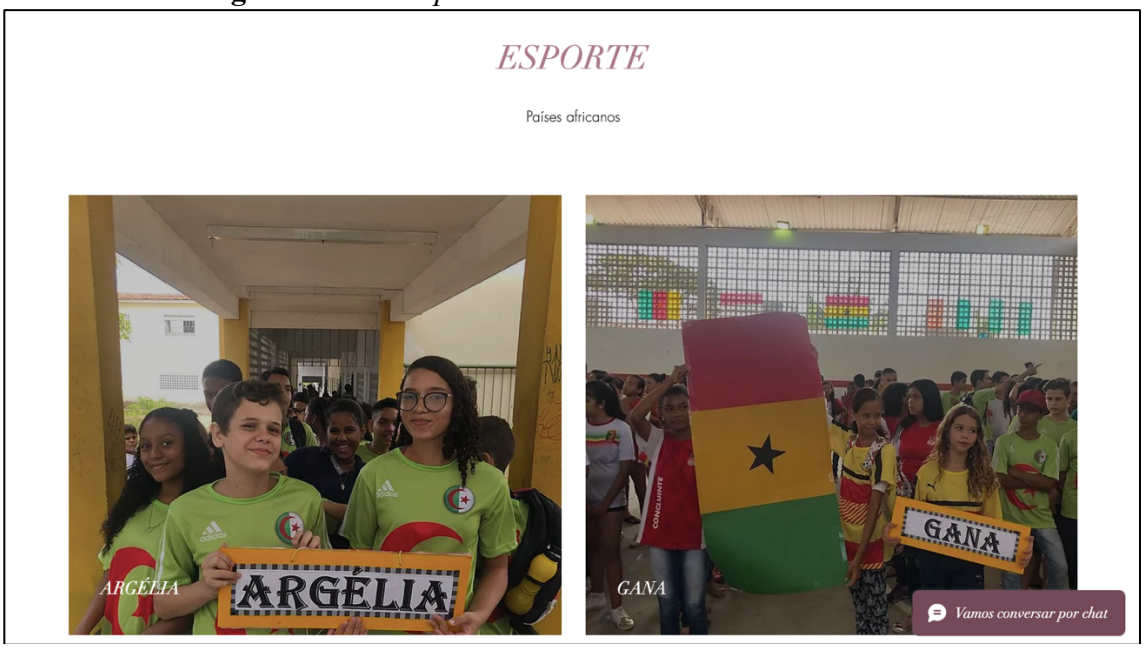
Fonte: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/gastronomia>.

Imagem 29 Link *Biografias* do site Ensino de História/Paratibe.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/homenageados-as-1>.

Imagem 30 Link *Esporte* do site Ensino de História/Paratibe.



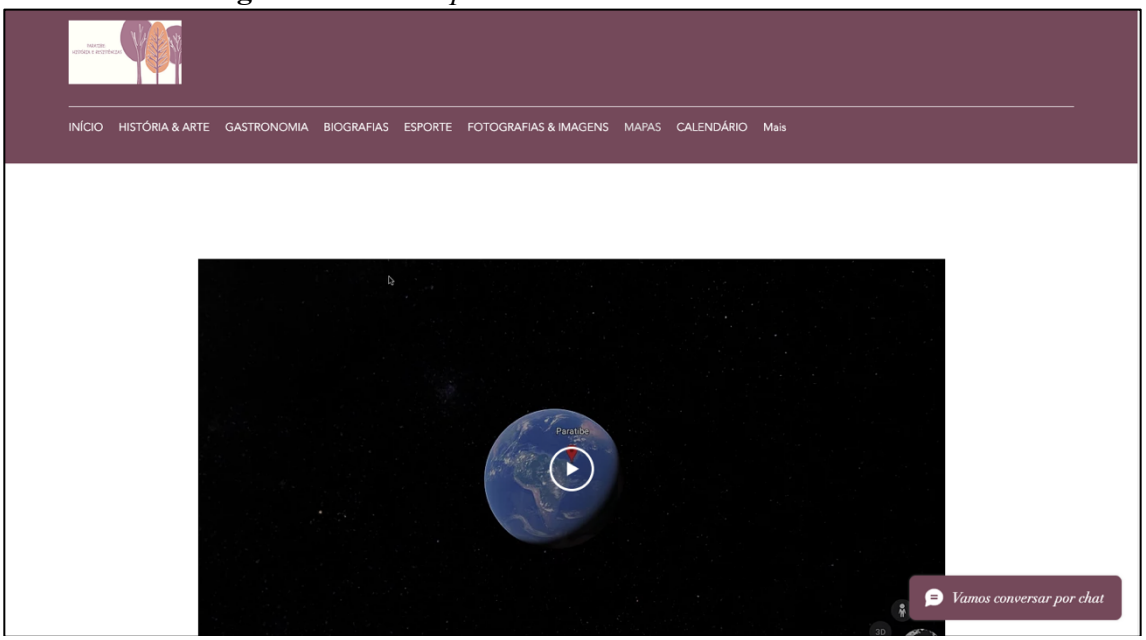
Fonte: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/esporte-1>.

Imagem 31 Link *Fotografias & Imagens* do site Ensino de História/Paratibe.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/multim%C3%ADdia-copy>.

Imagem 32 Link *Mapas* do site Ensino de História/Paratibe.



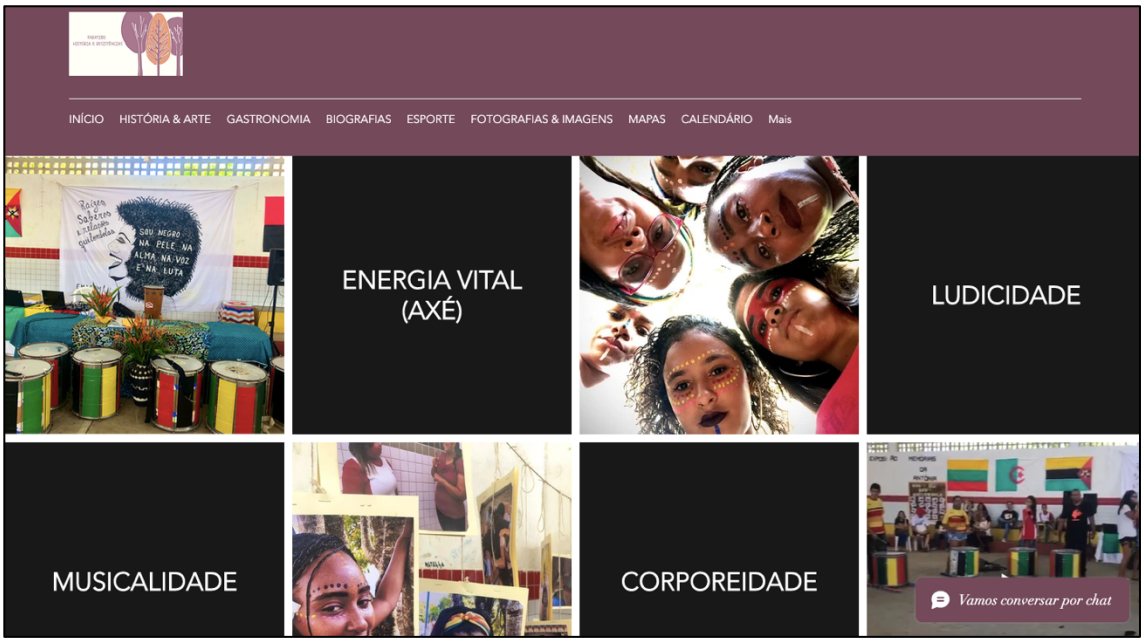
Fonte: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/fotografias-imagens-copy>.

Imagem 33 Link *Calendário* do site Ensino de História/Paratibe.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/calend%C3%A1rio-1>.

Imagem 34 Link *Multimídia* do site Ensino de História/Paratibe.



Fonte: arquivo pessoal da autora. 2021.
Site: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/multim%C3%ADdia-1>.

Concluímos, por meio do que foi apresentado que, para o procedimento histórico em sala de aula, os trabalhos com as fontes ou documentos estimulam a observação e a reflexão crítica do/a aluno/a, se configurando, assim, como basilares ao processo de ensino-aprendizagem.

Há o reconhecimento dos aspectos que envolvem a sociabilização e o respeito ao coletivo, tão necessários à formação de cidadãos que não desvalorizam ou criminalizam as diferenças e que não pactuam com abusos próprios de uma nação que ainda é marcada por desigualdades socioraciais que desafiam o ideário de equidade e de acesso igualitário aos direitos humanos e fundamentais. E, diante desse contexto, como já exposto, as tecnologias da informação e comunicação acrescentam e enriquecem tais aprendizagens ao possibilitarem a interatividade e a expansão de conhecimentos que buscam a constituição de um mundo melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente estudo compreendemos que o ensino tradicional e mecânico reflete as desigualdades sociais existentes até a atualidade. A luta contra essas desigualdades faz-se necessária devido às enormes disparidades encontradas em toda a sociedade, uma vez que a discriminação e o preconceito ainda são latentes e dificultam o acesso da população negra e quilombola aos seus direitos fundamentais. Contudo, apesar de sofrerem com a falta de políticas públicas e com a dificuldade da efetivação de seus direitos, como o essencial direito à terra, por exemplo, os quilombolas representam a resistência a todo esse processo discriminatório e opressivo que perdura até os dias atuais.

Observou-se que diversos estatutos e normas surgiram em defesa da efetivação dos direitos fundamentais das minorias, de um processo educacional que respeitasse as diversas culturas e que valorizasse e implantasse uma educação pautada nos valores humanistas da igualdade, diversidade, da cultura de paz e da justiça. Muitos institutos nascem, portanto, com intenção de fortalecer a identidade negra e de possibilitar que todas as pessoas saibam e entendam a importância do povo africano na formação da sociedade brasileira. Entretanto, os desafios ainda são muitos; tornar os direitos fundamentais efetivos em sua totalidade é o principal deles.

O estudo desenvolvido possibilitou a aproximação e o entendimento da realidade que se fez/faz presente na EMQPASSM, localizada em território quilombola da comunidade de Paratibe, no município de João Pessoa. Esse estudo torna-se essencial devido às peculiaridades que envolvem o ensino e a prática de uma educação quilombola voltada para os direitos humanos e que respeita os direitos fundamentais dos/as estudantes das escolas tradicionais.

A escola quilombola deve praticar uma educação que garanta o respeito à dignidade do ser humano. Seus estudantes devem ser partícipes dessa metodologia, tendo consciência e entendimento dos processos históricos que os cercam, devendo ter criticidade, autonomia e conhecimento de seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

O empoderamento das comunidades quilombolas através da educação exige, deste modo, o conhecimento da perspectiva presente nas DCNEEQEB; ou seja, a escola quilombola precisa, através de uma gestão democrática, possibilitar que sua comunidade se faça presente na construção da comunidade escolar e dos conhecimentos. A unidade escolar deve estimular projetos pedagógicos que envolvam tal temática, além de conscientizar aqueles que levarão esse processo adiante: os profissionais da educação.

Vimos ao final do trabalho que a renovação nos métodos de ensino envolve a necessária articulação entre o método e o conteúdo e a articulação com as novas tecnologias que surgem nesse cenário como uma ferramenta que pode contribuir muito ao processo de ensino aprendizagem. A partir da análise da EMQPASSM observamos importantes conquistas realizadas nos últimos anos, porém encontramos significativas lacunas que precisam ser sanadas.

O processo de transformação que tem por finalidade a construção de uma educação humanitária e de qualidade nas escolas quilombolas é complexo. Esse processo não se limita apenas à produção de metodologias didático-pedagógicas, à formação de agentes educacionais ou à produção de material didático; envolve a participação ativa da comunidade escolar (docentes, discentes, comunidade local) e de uma gestão democrática que deseje rediscutir pensamentos e ações com o objetivo de fomentar uma educação que respeite a identidade, a cultura e a história de seu povo.

Faz-se necessário, pois, investir em uma educação voltada para a igualdade, a diversidade e a formação de cidadãos. A escola não pode continuar a silenciar e reproduzir pensamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias. É pulsante a necessidade de repensar valores que ainda vigoram em nossa sociedade desigual e discriminatória. Todos/as aqueles/as que são compromissados com uma educação voltada para um mundo mais justo e igualitário devem assumir o lugar de agentes transformadores/as dessa realidade.

Esse processo transformador decorre do entendimento de que essas ações preconceituosas e discriminatórias são construções sociais que acabam suscitando desigualdades. Esses padrões são construídos socialmente e, da mesma forma, precisam ser descontruídos. E, nesse contexto, como já visto anteriormente, o Ensino de História através da educação escolar quilombola desempenha um papel primordial para a formação de uma sociedade mais igualitária, de um povo consciente, que valoriza sua identidade, que consegue lutar por seus direitos e que é protagonista de sua história.

REFERÊNCIAS

Fontes Orais

AIP: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

ALS: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

AMMS: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

AO: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

ARAÚJO, Pedrina Sampaio: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

ASN: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

BATISTA, Nilcione Maciel: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

EMA: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

ES: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

GHMS: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

IRL: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

JRTS: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

LFA: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

LSBN: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

MBMN: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

MDAC: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

Nadelma Alves da Silva Ferreira: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

PRFD: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

RCS: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

RRS: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

SANTOS, Joelma Costa: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

SANTOS, Roberto da Silva. **Entrevista** [nov. 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021. 1 arquivo.mp3 (32 min.).

SILVA, Jorlene Nascimento Pereira da Silva: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

SILVA, Kelly Cristina Dumont: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

TGS: **depoimento** [maio 2021]. Entrevistador: Nadiane C. P. Holanda. João Pessoa, 2021.

Outras

BANAL, Alberto. **Mapas**. Quilombos da Paraíba. Disponível em:

<http://quilombosdaparaiba.blogspot.com/p/mapas.html>. Acesso em 10 nov. 2021.

GOOGLE. Google Earth Pro app. 2021.

GOOGLE. Google Maps website. https://www.google.com/maps/@-7.2056102,-34.8312875,13.45z. 2021.

MAGALHÃES, Luiz Limeira. **[Sem título]**. 2021. Pintura em aquarela, 30x42 cm.

MAGALHÃES, Luiz Limeira. **[Sem título]**. 2021. Pintura em aquarela, 30x42 cm.

MAGALHÃES, Luiz Limeira. **[Sem título]**. 2021. Pintura em aquarela, 30x42 cm.

Disposições Legais Nacionais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 02 out. 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em 18 de abr. 2016.

BRASIL. **Decreto n º 6.261 de 20 de novembro de 2007**. Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm>. Acesso em 29 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.872, de 4 de junho de 2009**. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm>. Acesso em 29 set. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 3/2004 de 10/03/2004. Distrito Federal, outubro, 2004.

BRASIL. INCRA. **Acompanhamento dos processos de Regularização Quilombola**. 2020. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra- andamentoprocessos-quilombolas_quadrogeral.pdf>. Acesso em 03 de out. 2020.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB. EMEIEF Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado**. Disponível em: <

http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25095463#grafico-comparacao>. Acesso em 09 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 17 de abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 20 de ago. 2019.

BRASIL. L**ei nº 10.678, de 23 de maio de 2003**. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.678.htm >. Acesso em 20 de ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.400, de 5 de julho de 2012**. Cria a Coordenadoria Municipal de Promoção à Cidadania LGBT e da Igualdade Racial. Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2012/1240/12400/lei-ordinaria-n-12400-2012-cria-a-coordenadoria-municipal-de-promocao-a-cidadania-lgbt-e-da-igualdade-racial-transforma-cargos-e-da-outras-providencias>. Acesso em 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 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 13 de abr. 2016.

BRASIL. MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL DA PARAÍBA. **Termo de ajustamento de conduta**. 2016. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pb/sala-de- imprensa/docs/tac-paratibe>. Acesso em 08 de out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.146p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 20 de novembro de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.portaldaigualdade.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes curriculares>. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº4 de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica- DCNs.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: **introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovadas pelo**

Disposições Legais Estaduais

PARAÍBA. **Documento – Base do Plano Estadual de Educação** – DBPEE (2015-2024). Disponível em: <http://www.uepb.edu.br/download/1__outros_documentos_2015/FORUM%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87% C3%83O%20-DOCUMENTO%20BASE.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

PARAÍBA. **Decreto n.º 34.542, de 22 de novembro de 2013**. Institui no âmbito do Estado da Paraíba, o Comitê de Ações Integradas da Agenda Social Quilombola, vinculado à Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano. Disponível em: <https://cpisp.org.br/decreto-n-o-34-542-de-22-de-novembro-de-2013/>. Acesso em 20 set. 2020.

PARAÍBA. **Emenda Constitucional nº 19, de 09 de maio de 2006**. Disponível em: < http://docplayer.com.br/6511910-Constituicao-do-estado-da-paraiba.html>. Acesso em: 15/10/2015.

PARAÍBA. Lei n.º 7.502, de 11 de dezembro de 2003. **Institui o Programa de Resgate Histórico e Valorização das Comunidades Remanescentes de Quilombos na Paraíba**. Disponível em: < https://cpisp.org.br/lei-no-7-502-de-11-de-dezembro-de-2003/. Acesso em 29 set. 2020.

PARAÍBA. **Lei nº 10.320, de 03 de junho de 2014**. Dispõe sobre a expedição de títulos de propriedade de terra aos remanescentes de Comunidades Quilombolas no território do Estado da Paraíba. Disponível em: < https://cpisp.org.br/lei-no-10-320-de-03-de-junho-de-2014/>. Acesso em 20 set. 2020.

PARAÍBA. **Lei nº 8.993, de 15 de dezembro de 2009**. Cria o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial – CEPIS. Disponível em: < http://paraiba.pb.gov.br/doe-traz-decreto-que-regulamenta-o-conselho-da-igualdade- racial/>. Acesso em 29 set. 2020.

PARAÍBA. Portaria nº 1330/2019 DE 09 de dezembro de 2019. **Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2020)**. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>. Acesso em 29 set. 2020.

Disposições Legais Municipais

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PMJP. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa** – PME (2015-2025). Disponível em: <http://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/dadospublicos/?p=327>. Acesso em 14/10/2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PMJP. **Lei nº 12.400, de 5 de julho de 2012**. Cria a Coordenadoria Municipal de Promoção à Cidadania LGBT e da Igualdade Racial. Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-

ordinaria/2012/1240/12400/lei-ordinaria-n-12400-2012-cria-a-coordenadoria-municipal-de-promocao-a-cidadania-lgbt-e-da-igualdade-racial-transforma-cargos-e-da-outras-providencias>. Acesso em 20 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PMJP. **Lei nº 13.048, de 17 de julho de 2015**. Cria o Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial-COMPIR. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2016/1320/13207/lei-ordinaria-n-13207-2016-altera-a-lei-n-13048-2015-cria-no-municipio-de-joao-pessoa-pb-o-conselho-municipal-de-promocao-de-igualdade-racial-compir-e-da-outras-providencias>. Acesso em 20 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PMJP. **Plano Municipal de Educação de João Pessoa** – PME (2015-2025). Disponível em: <http://transparencia.joaopessoa.pb.gov.br/dadospublicos/?p=327>. Acesso em 20 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA - PMJP. **Resolução nº 002/07**. Institui a inserção da Lei nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa ano 2015. João Pessoa – PB.

Fontes Bibliográficas

ABUD, Katia Maria. Ensino de história e base nacional comum curricular: desafios, incertezas e possibilidades. In: JÚNIOR, Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escorsi Valério. **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, Formação de Professores e Prática de Ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

AMORIM, Ana Luiza Nogueira de. O projeto político pedagógico e a gestão democrática na escola. In: FLORES, Hélio Chaves; FERREIA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Org.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: editora UFPB, 2014.

ANDRADE, Alcilene Costa; FREITAS, Lígia Luís de; BARBOSA, Maria José Candido. **Políticas educacionais de formação docente após a implementação da Lei 10.639/03 – a experiência de João Pessoa**. p. 326-333, 2014. In: Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X. y Fraga, L. (Coord.) (2014). Aprender a ser docente enun mundo en cambio. Simpósio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universi-tat de Barcelona. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7513137>. Acesso em 20 set. 2020.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A câmara Viajante. In: MARIGO, Luiz Claudio et al. **Mata Atlântica**. Rio de Janeiro: Chase, 1984.

ARANHA, Paulo Roberto Palhari. **Comunidade Quilombola: aspectos relevantes na criação e gestão da escola** "Professora Antônia do Socorro Silva Machado". 2017. (Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura Plena em Pedagogia do Campo, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba). Joao Pessoa: UFPB, 2017.

ARAÚJO, Eulália Bezerra; MATOS, Tereza Cristina Furtado. **Lideranças quilombolas na Paraíba**: lutamos mais queremos vencer! João Pessoa: editora UFPB, 2017.

ARAÚJO, Heleno. Os desafios da educação brasileira diante da pandemia e do (des)governo Bolsonaro. **CUT BRASIL**, 2020. Disponível em:< https://www.cut.org.br/artigos/os-desafios-

da-educacao-brasileira-diante-da-pandemia-e-do-des-governo-bolsonaro-e8dd>. Acesso em 25 nov. 2021.

ARRUDA, Gilmar. Para que serve o ensino de história? **Revista História e Ensino** [s. l.], vol. 08, p. 61-68, 2002.

ARRUTI, José Maurício A.P. A Emergência dos 'Remanescentes': notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Mana**, Rio de Janeiro, vol. 3, n. 2, 1997, p. 7-38. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/mana/v3n2/2439.pdf**>.** Acesso em 19 de maio de 2020.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo:** antropologia e história do processo de formação quilombola. Bauru, SP: EDUSC, 2006. Disponível em: <file:///Users/nadiane/Downloads/Mocambo_antropologia_e_historia_no_proce%20(1).pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. 6ª ed. São Paulo: HUCIT; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1992.

BALLESTRIN, **Luciana**. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** Brasília, n. 11, p. 89-117, ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522013000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 maio 2020.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de história local: redescobrindo sentidos. Saeculum: Revista de História. N. 15, 2006, p. 57-85.

BARROS, José D'Assunção. Memória e História: uma discussão conceitual. **Tempos Históricos**, volume 15, 2011, p. 317-343. Disponível em: < http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/5710>. Acesso em 01 de maio de 2019.

BATISTA, Ana Carolina Mota da Costa. **Relações étnico-raciais na voz do professor**: os debates curriculares no contexto quilombola. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, 2016.

BERUTI, F.; MARQUES, A. **Ensinar e aprender História**. Belo Horizonte: Rhj, 2009.

BEZERRA, Analucia Sulina. As Associações Comunitárias de Quilombos: políticas públicas e participação política. In: **CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA**. 2014.

BEZERRA, Analúcia Sulina. Reconhecimento étnico da comunidade de bastiões-Ceará (Brasil): rumores e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 43, n. 1, 2012, p. 50-65.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOYER, V. A etnicidade dos quilombolas e a religião dos evangélicos: um exemplo do Baixo Amazonas. **Boletim Rede Amazônia**, Belém, ano 2, n. 1, 2003.

BOYER, Véronique. Os quilombolas no Brasil: Pesquisa antropológica ou perícia político-legal? **Nuevo Mundo Mundos Nuevos** [En línea], Cuestiones del tiempo presente, 2011, Puesto en línea el 13 juillet 2011. Disponível em: <http:// nuevomundo.revues.org/6172>. Acesso em 24 nov. 2021.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural**. Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Fontes históricas na sala de aula:** uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/7963/4751. Acesso: agosto 2019.

CALISSI, Luciana. A escola como espaço de formação/transformação: estratégias metodológicas para educação em/para os direitos humanos. In: FLORES, Hélio Chaves;

FERREIA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Org.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: editora UFPB, 2014, p. 109-140.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; SANTOS, Paulo César Moreira dos. (coord.). **Conflitos no campo:** Brasil 2019. Centro de documentação Dom Tomás Beduíno. Goiânia: CPT nacional, 2020.

CARRARA, S. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2009.

CARVALHO, Ana Paula Comin de. Chácara das Rosas: de um território negro a um quilombo urbano. In: Cadernos de debates Nova Cartografia Social: **Territórios quilombolas e conflitos** / Alfredo Wagner Berno de Almeida (Org.) ... [et al]. – Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia / UEA Edições, 2010.

CARVALHO, Camila Abreu de. **Quilombo de Maria Conga em Magé**: memória, identidade e ensino de história. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino História) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio, 2016.

CARVALHO, Ingrid Cunha de; SARGENTINI, Vanice. Vidas importam e a falsa simetria: o discurso em movimentos sociais. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.24, 2020. Disponível em < file:///Users/nadiane/Downloads/4264-Texto%20do%20artigo-14214-1-10-20210125.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. p. 79-106. In: COSTA, Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROFOSGUEL, Ramon (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CARVALHO, Marcus J. M. de. Cidades Escravistas. 156-168. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org..). **Dicionário da Escravidão e Liberdade:** 50 textos críticos. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito**.** In: FLORES, Hélio Chaves; FERREIA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Org.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: editora UFPB, 2014, p. 173-202.

CERRI. Luís Fernando. Ensino de História e concepções historiográficas. **Revista Espaço Plural** [s. l.], ano X, nº 20, p. 149-154, 2009.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. O ensino de história e os desafios da diversidade: a conformação da consciência histórica nos processos de implementação da Lei

nº 10.639/2003. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV, 2015, p. 283-303.

CONAQ. **Nossa História**. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. 2020. Disponível em: < http://conaq.org.br/nossahistoria/>. Acesso em 25 set. 2020.

CORDEIRO JUNIOR, Jussaty Luciano. **O imbricamento entre vozes e ecos da cultura popular e da cultura erudita**: um estudo sobre o dialogismo na obra O queijo e os vermes de Carlo Ginzburg. 2008.96f. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CORDEIRO, M. S. **Política educacional e conquista de direitos:** escolas públicas em comunidades quilombolas. 2017. 226 f. + Apêndices. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COSTA, Iany Elizabeth da. Movimento Quilombola na Paraíba: algumas considerações sobre a organização social pelo direito à terra. **Revista Discente Ofícios de Clio**, Pelotas, vol. 2, n°03, 2017.

CUNHA, Heloísa Marinho. **A garantia dos direitos humanos e a interface com a educação para as relações étnico-raciais**: uma prática na Escola Quilombola Antônia do Socorro Silva Machado. 2017. 233f. Dissertação (Mestrado|). Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CUNHA, Heloísa Marinho. **Direitos humanos e educação popular a garantia de uma cidadania multicultural nas comunidades tradicionais quilombolas**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba. Centro de Ciências Jurídicas, 2014.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania, p.103-115. In: DAGNINO, Evelina. (org.). **Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DIAS, Elainne Cristina Jorge Dias. **Retrato falado:** o perfil dos escravos nos anúncios de jornais da Paraíba (1850-1888). 2013. (Dissertação, Programa de Pós-graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa, 2013.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2002, n. 115 [Acessado 24 setembro 2021], pp. 139-154. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Epub 24 Mar 2003. ISSN 1980-5314. https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005.

ENSINO DE HISTÓRIA. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. QUILOMBO DE PARATIBE - JOÃO PESSOA/PB. 2021. **Início**. Disponível em: <https://www.ensinodehistoriaparatibe.com/>. Acesso em 10 nov. 2021.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. **Produção e uso do material didático**. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo de. (org.). Reflexões sobre história local e produção de material didático. Natal: EDUFRN, 2015, p. 299- 340.

FERREIRA, Marieta. O ensino da História, a formação de professores e a pós-graduação. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016.

FILHO, Carmelo Ribeiro do Nascimento. **A fronteira móvel**: os homens livres pobres e a produção do espaço da Mata Sul da Paraíba. 2006. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da Universidade Federal da Paraíba). João Pessoa, 2006.

FLORES, Élio Chaves (Coord.). **A África está em nós**. Vol. 1. Africanidades paraibanas. João Pessoa: Graffset, 2011.

FLORES, Élio Chaves. Vida que te quero vida: direitos culturais e saberes históricos. In: FLORES, Élio Chaves; FERREIA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Org.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: editora UFPB, 2014, p. 93-108.

Folha de São Paulo. 4 em cada 10 jovens negros não terminaram o ensino médio. Acesso em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/09/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio.shtml. Acesso em 23 de set. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 29-87

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63ª ed. Rio de Janeiro São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO PALMARES. **Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's)**. 2020. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em 13 de abr. 2020.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade** [online]. 2014, v. 26, n. 1 [Acessado 5 outubro 2021], pp. 106-115. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100012>. Acesso em 10 nov. 2021.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, Aug. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 Out. 2020. https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005.

GOMES, Edileuza Maria da Silva. **Ensinando e aprendendo com a pedagogia de projetos**. Trabalho de conclusão de curso, Pedagogia, Universidade Estadual da Paraíba, 2015.

GOMES, Flávio dos Santos. **Quilombos/Remanescentes de Quilombos**. 367-373. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org..). Dicionário da Escravidão e da Liberdade: 50 textos críticos. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas-SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em 29 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da Crueldade: Racismo e extermínio da Juventude Negra. **Educação em Revista** [online]. v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>. Acesso em 11 nov. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Um olhar além da fronteira**: educação e relações raciais. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 97- 109.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Maria Ronizia P. Comunidade Negra de Paratibe: de quilombo a bairro e de bairro a quilombo: 200 anos de posse da terra. In: BANAL, Alberto; FORTES, Maria Ester Pereira [org.]. **Quilombos da Paraíba**: a realidade de hoje e os desafios para o futuro. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.

GONÇALVES, Maria Ronizia P. **Relatório Técnico de Titulação e Delimitação do Território da Comunidade Negra de Paratibe**. João Pessoa: 2010.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. **Capítulos de história:** o trabalho com fontes. Curitiba: aimará educação, 2012.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. Matheus Silveira. **Diáspora africana na Paraíba do Norte**: trabalho, tráfico e sociabilidade na primeira metade do século XIX. João Pessoa, 2015. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

HALBWACHS, Maurici. **A memória coletiva**. SIDOU, Beatriz (trad.). São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? 2014, p. 2013-133. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 15o ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa; apresentação de Marcos Nobre. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. CIPOLLA, Marcelo Brandão (trad.). 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HORN, Geraldo Balduíno; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história e seu currículo - teoria e método**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

INCRA - INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA**.** 2020. Disponível em: < https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/quilombolas>. Acesso em 20 de abr. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Roteiro De Análise De Indicadores Educacionais:** Desigualdade Racial. Disponível em:<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. São Paulo: contexto, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. Territórios de negros em área rural e urbana: algumas questões. In: **Terras e territórios de negros no Brasil**. Textos e debates. Núcleo de Estudos sobre identidade e relações interétnicas. Florianópolis, Ano I, no 2, UFSC, 1990.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Dulcilei C. **Luíza Mahin**: imaginário e memória social na web. In: culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula: religiosidade, musicalidade de identidade e artes visuais. FELINTO, Renata (org.), Belo Horizonte- MG, 2012.

LIMA, Maria da Vitória Barbosa. **Liberdade Interditada, Liberdade Reavida**: escravos e libertos na Paraíba escravista (século XIX). Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pernambuco. 2010.

LIMA, Sandra Maria Barbosa. **Fontes de informação na construção da memória da professora Antônia do Socorro Silva Machado:** uma pessoa, uma escola dentro da comunidade. 2010. (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Biblioteconomia do Centro de Ciências Sociais Aplicadas-CCSA) – UFPB, João Pessoa, 2010.

MALANGA, Suzane Jardim. **Quilombos e quilombagem no ensino de história**: estudo sobre a contribuição paradidática de Clóvis Moura. 2019. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

MALIGHETTI, Roberto. Exceder as Exceções. Práticas Quilombolas de Novas Cidadanias. 2013, p. 250-281. In: **Quilombos da Paraíba**: a realidade de hoje e os desafios para o futuro / Alberto Banal, Maria Ester Pereira Fortes (organizadores) - João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013. 312p.

MARQUES; Eugênia Portela Siqueira *et al*. Tinha uma pedra no meio do caminho: a ausência na formação do professor. In: **Educação das relações étnico raciais:** caminhos para a descolonização do currículo escolar. MARQUES; Eugênia Portela Siqueira; TROQUEZ, Marta coelho Castro (org.). 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), PP. 12-32, 2017.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala**. 4ª ed. Porto Alegra: Mercado Aberto, 1988.

MOURA, Clóvis. **Quilombos:** resistência ao escravismo. São Paulo, Editora Ática, 1987.

MUNUANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Limo. **O negro no Brasil de hoje**. 2006 São Paulo: Global.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3ª ed. são Paulo: Perspectivas, 2016.

NASCIMENTO, Pablo Honorato. **Direitos territoriais e culturais das comunidades quilombolas**: o caso de Paratibe frente à expansão urbana de João Pessoa. 2010. Dissertação (Especialização em Ministério Público, Ordem Jurídica e Cidadania). Fundação Escola Superior do Ministério Público do Estado da Paraíba- FESMIP/PB em convênio com o Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, João Pessoa, 2010.

NASCIMENTO, T. A construção e re-configuração da identidade negra no Brasil. **Revista Crioula**, n. 16, 2015. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/97566>. Acesso em 08 de mai. 2019.

NETO, José Alves de Freitas. A transversalidade e a renovação do ensino de história. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: contexto, 2013, p. 57-74.

NEVES, Joana. História Local e construção da identidade social. Saeculum*:* Revista de História. 1997, p. 13-27.

NUNES, Georgina Helena Lima. Lideranças Negras, Terra e Educação em Quilombos. In: SILVA, Márcia Alves da Silva; ROSA, Graziela Rinaldi (Org.). **Pedagogias populares e epistemologias feministas latino-americanas**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; Candau, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusa Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da. CANO, Márcio Rogério de oliveira. (coord.). **A reflexão e a prática do ensino:** história. São Paulo: Blucher, 2012. (coleção).

PETIT, Sandra Haydée; VENTURA, Wagner Maycron. Parangadinkra: potencialidades pretagógicas, ensinamentos e filosofias de três adinkras do povo Akan em Gana. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, dez 2019 – fev. 2020, p. 189-217. Disponível em < https://pdfs.semanticscholar.org/fe61/6d274adc5870e8fdedfb85878521176dbb2f.pdf>. Acesso em 02 nov. 2021.

PINSKY, Bassanezi. **Gênero**. In: PINSKY, Bassanezi (org.). Novos temas nas aulas de história. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inês. **Em ensino de história**: diálogos com a literatura e a fotografia. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2012.

PMJP. **Filipeia- Mapas da cidade**. Prefeitura Municipal de João Pessoa - Secretaria de Planejamento - Divisão de Geoprocessamento e Cadast Prefeitura Municipal de João Pessoa - Secretaria de Planejamento - Divisão de Geoprocessamento e Cadastroro. (2021). Disponível em:< https://filipeia.joaopessoa.pb.gov.br/>. Acesso em 10 nov. 2021.

PMJP. Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado. 2018/2019. João Pessoa-

PB.

PMJP. **Formação de professores para o ensino on-line**. 2021. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/google/formacao/>. Acesso em 10 nov. 2021.

PMJP. **Promovendo a Igualdade**. Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado. 2016/2017. João Pessoa-PB.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal Antônia do Socorro Silva Machado. 2014/2015. João Pessoa-PB.

QUEIROZ, Jeuédne Eufrázio Araújo de. **A aplicabilidade da lei 10.639/03 no processo de construção identitária numa escola quilombola em São José da Tapera – Alagoas**. 2018. (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Sergipe, 2018.

RAMOS, Fábio Pestana. **Alimentação**. In: In: PINSKY, Bassanezi (org.). Novos temas nas aulas de história. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 95-118.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONJITO, Rebeca. A aula como texto: historiografia e ensino de História. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONJITO, Rebeca (Org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009, p. 12-31.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competência narrativa en el aprendiaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n.7, p.27-36. oct. 1992.Tradução para o espanhol de Silvia Finocchio.. Tradução

para o português por Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [s. l.], v. 14, nº 40, p. 143-155, 2009.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. **A cor ou raça nas estatísticas educacionais**: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1601>. Acesso em 22 de abr. 2016.

SERAFIM, Olindina Cirilo Nascimento. **O caminho do quilombo**: histórias não contadas na educação escolar quilombola: território do sapê do norte- ES. 1º Ed. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação Quilombola**: um direito a ser efetivado. Centro de Cultura Luiz Freire e Instituto Sumaúma, 2001. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclf_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf>. Acesso em 24 de abr. 2016.

SILVA, Delma Josefa da. **Formação de professores e currículo escolar quilombola**: um olhar a partir de Conceição das Crioulas. p. 109- 126. In: RODRIGUES, Cibele Maria Lima; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; MARQUES, Luciana Rosa (org.). Educação diversidade e culturas. Ed. Massangana, 2018.

SILVA, Emanuela De Moraes. **Ensino de História em debate**: a história da África e cultura afro-brasileira no livro didático e a escola José Caetano dos Santos na comunidade quilombola São Vitor – São Raimundo Nonato – Piauí. 2016. (Mestrado Profissional de Ensino História)- Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2016.

SILVA, Givânia Maria da. Políticas públicas e violação dos direitos dos quilombolas. In: STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luiza [org.]. **Direitos Humanos no Brasil**: relatório da rede social de justiça e direitos humanos. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Biografias**. In: PINSKY, Bassanezi (org.). Novos temas nas aulas de história. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Maurício Adelino da**. Movimento social quilombola de Santa Rita do Bracuí**: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado. 2018. 137 f. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2018.

SILVA, Paula Maria Fernandes da. **Saberes ancestrais na escola**. In: estudos étnico raciais na educação básica. FONSECA, Ivonildes da SILVA; COSTA, Marta Furtado da; CHAGAS Waldecir Ferreira (org.). João Pessoa: editora Imperll, 2016.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n. 1, p. 110-129, jan./abr. 2012. Disponível em: < http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/silva.pdf>. Acesso em 14 de mai. 2020.

SILVA, Roseane Amorim da; MENEZES, Jaileila de Araújo. Relações étnico-raciais e educação nas comunidades quilombolas. **Pesquisas Práticas Psicossociais,** 13(3), São João del Rei, julho-setembro de 2018. e2342

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 73-201, 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: FLORES, Hélio Chaves; FERREIA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Org.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: editora UFPB, 2014, p.77-91.

SILVIA, Lídia J. Oliveira Loureiro da. **A Internet – A Geração de um Novo Espaço Antropológico**. In: LEMOS, A.; PALACIOS, M. (Org.) (2001), Janelas do Ciberespaço, Editora Sulina, Porto Alegre, BR. pp.151-171, ISBN: 85-205-0278-4. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-lidia-oliveira-Internet-espaco-antropologico.pdf>. Acesso em 28 out. 2021.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola**: quando a diferença é indiferente. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. 143 f. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/tese_edimara_goncalves_soares.pdf>. Acesso em 24 de out. 2019.

STEFANO, Daniela; MENDONÇA, Maria Luiza [org.]. **Direitos Humanos no Brasil**: relatório da rede social de justiça e direitos humanos. 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2020

SYMANSKI, Luís Cláudio Pereira. **Cultura material/ arqueologia da escravidão**. In: Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula:** conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: contexto, 2013, p. 49-56.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOSTA, Sandra Pereira; COSTA, Lígia Marise Lima Costa. Alunos quilombolas: escola e identidades etnicorraciais. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.149-171, jan./jun. 2013. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/3287/2896. Acesso em 01 out. 2021.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Discurso oficial para o tratamento da diferença indígena na educação nacional: "valorizar a diversidade! In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (org..). **Educação das relações étnico-raciais:** caminhos para a descolonização do currículo escolar. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018, p. 43-59.

VASCONCELOS, F. A. de. Filosofia Ubuntu. **Logeion: Filosofia da Informação**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 100–112, 2017. DOI: 10.21728/logeion. 2017v3n2.p100-112. Disponível em: <http://revista.ibict.br/fiinf/article/view/3841>. Acesso em: 2 nov. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES** [online]. 2003, v. 23, n. 61, pp. 267-281. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>. Acesso em 04 nov. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas** (UFPel) ISSN - 2448-3303. V. 05, N. 1, jan.-jul., 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. 2014, p. 7-72. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 15o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>. Acesso em 30 out. 2021.

ZENAIDE, Mª Nazaré Tavares; SILVA, Margarida Sônia M.M. Estratégias para elaboração do plano de ação em direitos humanos. In: FLORES, Hélio Chaves; FERREIA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa (Orgs). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: editora UFPB, 2014, p. 307-336.

APÊNDICE A

Pesquisa de Campo – Questionário Gestão e Especialistas (supervisora e orientadora).

Cara gestora e especialistas, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Dissertação de Mestrado e para o aprimoramento das ações pedagógicas da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado.

1. Nome completo e função exercida na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado? _____.

2. Cor/Etnia:

( ) Branco
( ) Negro
( ) Amarelo
( ) Indígena
( ) Outro

3. Escolaridade:

( ) Superior Cursando
( ) Superior Completo
( ) Pós-graduação (especialização)
( ) Pós-graduação (Mestrado)
( ) Pós-graduação (Doutorado)

4. Há quantos anos trabalha nessa unidade escolar? _____.

5. Em sua opinião, a EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado aplica uma educação diferenciada baseada nas Diretrizes da Educação Escolar Quilombola?

( ) Não.
( ) Sim.
( )Sim, mas há pontos ainda à serem aperfeiçoados.

6. Como tem se dado a participação da comunidade quilombola de Paratibe de forma geral nas atividades propostas pela Escola?

( ) A comunidade está sempre presente nas atividades desenvolvidas na escola e nos processos de decisões, quando partícipes.

( ) Há pouca participação da comunidade nas atividades desenvolvidas na escola.

( ) A comunidade mantém-se ausente das atividades propostas.

7. A mudança do nome da Escola -ao ser acrescentada a terminologia quilombola- foi uma iniciativa da comunidade e/ou dos agentes educacionais que trabalham na EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado?

_____

_____.

8. O Projeto Político-Pedagógico tem contado com a participação da comunidade e está pautado na Lei 10. 639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas e ajustado de acordo com as DCNs para a Educação Escolar Quilombola?

( ) Sim ( ) Não

9. O currículo da escola já foi debatido e instituído a fim de se fazer presente nele a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável do quilombo de Paratibe?

( ) Sim ( ) Está em processo de

( ) Não elaboração.

10. Quais são os desafios de se construir uma proposta de educação diferenciada e voltada para as comunidades tradicionais?

_____

_____.

11. Que avanços são visíveis no quilombo de Paratibe e que podem ser frutos de uma educação diferenciada?

_____

_____.

12. Pode-se dizer que as estratégias pedagógicas da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado é o resultado da implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei 11.645/2008?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte.

13. A equipe docente que faz parte da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado segue as regras propostas pela Lei 10.639/2003 e pelas DCNs da Educação Escolar Quilombola de forma ativa?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte.

14. Enquanto dirigente e especialista de uma escola quilombola você observava que as ações da Secretaria Municipal de Educação oferecem o suporte necessário para a aplicabilidade de propostas pedagógicas adaptadas à realidade quilombola?

( ) Sim ( ) Precisamos de mais
( ) Não suporte.

15. A formação dos profissionais da gestão educacional para a diversidade é, também, um dos eixos da Educação Escolar Quilombola. Já houve alguma capacitação para os gestores por parte da Secretaria Municipal da Educação para implementação das DCNs nas Escolas Quilombolas?

( ) Sim ( ) Não sei informar.
( ) Não

16. A escola já recebeu o Kit Quilombola fornecido pelo Ministério da Educação? Se sim, ele foi ou está sendo utilizado nas escolas?

( ) Sim, recebemos e está sendo utilizado.
( ) Sim, recebemos, porém, ocorre pouca ou nenhuma utilização do material.
( ) Não recebemos o Kit.
( ) Não tenho conhecimento sobre esse Kit.

17. [Gestão] A escola recebe algum fundo financeiro do poder público (municipal, estadual ou federal) por ser uma unidade de ensino quilombola? Se sim, qual (is)?

_____

_____.

18. A formação continuada voltada para a temática étnico-racial e quilombola está sendo determinante para o aprimoramento e para impulsionar novas ações do corpo docente e da equipe pedagógica da EMEF Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado?

( ) Sim ( ) Não

19. Na capacitação e formação continuada implementada na escola, o município contou com a parceria das Instituições de Ensino Superior em seus primeiros anos. Algum motivo específico de ter sido suspensa no ano de 2020?

_____

_____

20. Em uma análise crítica sobre a formação continuada para o corpo docente que acontece na EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado, quais os aspectos positivos e quais lacunas necessitam ser sanadas?

_____

_____.

Termo de Consentimento Informado

Eu concordo em participar da pesquisa intitulada IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020), parte integrante do Trabalho de Dissertação da aluna do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRN), NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário semiaberto.

( ) Sim

( ) Não

_____

Assinatura da gestora/especialista participante

APÊNDICE B

Pesquisa de Campo – Questionário – Psicóloga

Cara participante, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Dissertação de Mestrado e para o aprimoramento das ações pedagógicas da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado.

1. Nome completo_____.

2. Função exercida na escola EMEF Quilombola Profa. Antônia S.S. Machado?

_____

_____.

3. Há quantos anos trabalha nessa unidade escolar? _____.

4. Em sua opinião, a EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado aplica uma educação diferenciada e apropriada às particularidades dos/as estudantes quilombolas? Comente.

_____

_____.

5. Como você percebe as relações interpessoais entre estudantes quilombolas e não quilombolas no ambiente escolar da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado?

_____

_____.

6. Existem avanços visíveis no comportamento e na autoconfiança dos/as estudantes do quilombo de Paratibe e que podem ser frutos de uma educação diferenciada? Quais?

_____

_____.

7. Segundo suas percepções, ao longo do tempo houve melhorias no desempenho e na articulação da equipe escolar a fim de desenvolver uma educação voltada para a diversidade e para a valorização da cultura negra e quilombola? Se sim, o que você acredita ter sido determinante para isso?

_____

_____.

Termo de Consentimento Informado

Eu concordo em participar da pesquisa intitulada IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020), parte integrante do Trabalho de Dissertação da aluna do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRN), NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário semiaberto.

( ) Sim

( ) Não

_____

Assinatura da especialista participante

APÊNDICE C

Pesquisa de Campo – Questionário – Chefe de Departamento da Escola de Formação-SEDEC

Cara participante, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Dissertação de Mestrado e para o aprimoramento das ações pedagógicas da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja o da pesquisa científica.

1. Nome Completo

_____

_____.

2. Profissão e cargo que exerce atualmente?

_____

_____.

3. A partir de sua experiência enquanto supervisora escolar e diretora pedagógica a EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado, essa unidade de ensino aplica uma educação diferenciada baseada nas Diretrizes da Educação Escolar Quilombola?

( ) Sim
( ) Não
( ) Sim, mas há pontos ainda à serem aperfeiçoados.

4. A mudança do nome da Escola -ao ser acrescentada a terminologia quilombola- foi uma iniciativa da comunidade e/ou dos agentes educacionais que trabalham na EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado?

_____

_____.

5. A construção do Projeto Político Pedagógico 2018 contou com a participação da comunidade e está pautado na Lei 10. 639/03, que estabelece a obrigatoriedade do

ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas e ajustado de acordo com as DCNs para a Educação Escolar Quilombola?

_____

_____.

6. Observamos uma grande mudança na estrutura dos PPPs referentes aos anos de 2016/2017 e 2018/2019 (último PPP elaborado) da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado. No primeiro- 2016/2017-, existem reflexões sobre o fato da escola ser uma unidade que atende estudantes quilombolas e há referências aos estatutos e diretrizes que regulamentam essa modalidade escolar; contudo, no outro documento- 2018/2019-, não há nenhuma referência a isso, parecendo ser um documento que versa sobre uma escola de modalidade regular. Gostaríamos de saber o motivo para tal mudança, visto que o PPP é um documento basilar ao desenvolvimento dos planos de ação da escola e representa a identidade de uma unidade de ensino.

_____

_____.

7. Quais são os desafios de se construir uma proposta de educação diferenciada e voltada para as comunidades tradicionais?

_____

_____.

8. Enquanto dirigente e especialista de uma escola quilombola você observava que as ações da Secretaria Municipal de Educação ofereceram o suporte necessário para a aplicabilidade de propostas pedagógicas adaptadas à realidade quilombola? Algo mudou na atual gestão municipal a esse respeito?

_____

_____.

9. A EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado recebe algum fundo financeiro do poder público (municipal, estadual ou federal) por ser uma unidade de ensino quilombola? Se sim, qual (is)?

_____

_____.

10. A EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado é registrada oficialmente enquanto uma escola quilombola na prefeitura? Se sim, qual o primeiro passo para a escola ter sido registrada nessa modalidade?

_____

_____.

11. Na capacitação e formação continuada implementada na escola EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado a partir de 2016, o município contou com a parceria das Instituições de Ensino Superior em seus primeiros anos (2016 à 2019). Algum motivo específico para ter sido suspensa no ano de 2020?

_____

_____.

12. No ano de 2021 a formação continuada para os/as docentes da PMJP realizou-se de modo on-line e versava sobre estudos de inteligência computacional e de aprendizagens e sobre direcionamentos para o bom uso das plataformas educacionais do Google. Diante das necessidades impostas pela pandemia compreendemos o quanto a referida temática se fez necessária, contudo, gostaríamos de saber se existe alguma programação da PMJP para o retorno da formação continuada específica na área de estudos históricos e culturais afro-brasileiros que era realizada na EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado e que atendia à demanda imposta pelas DCNs para a Educação Escolar Quilombola.

_____

_____.

13. Em uma análise crítica sobre a formação continuada para o corpo docente que acontecia na EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado, quais eram os aspectos positivos e quais as lacunas necessitavam ser sanadas?

_____

_____.

Termo de Consentimento Informado

Eu concordo em participar da pesquisa intitulada IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020), parte integrante do Trabalho de Dissertação da aluna do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRN), NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário semiaberto.

( ) Sim

( ) Não

_____

Assinatura da especialista participante

APÊNDICE D

Pesquisa de Campo- Questionário- Lideranças quilombolas

Caro/a participante, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Dissertação de Mestrado e para o aprimoramento das ações pedagógicas da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja o da pesquisa científica.

1. Qual o seu nome completo e sua idade? _____.
2. Qual sua profissão? _____.
3. Cor/Etnia: ( ) Branco ( ) Negro ( ) Pardo
   ( ) Amarelo ( ) Indígena ( ) Outro

4. O que é ser quilombola para o (a) senhor (a)?

_____

_____.

5. O (a) senhor (a) foi aluno da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado?
( ) Sim ( ) Não

6. Caso a) senhor (a) tenha sido aluno/a da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado, no período em que estudou nessa unidade de ensino a História Local do quilombo de Paratibe era abordada em sala de aula?
( ) Sim ( ) Não ( ) Em partes

7. O (a) senhor (a) acredita ser positivo ou negativo a EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado ser formada por estudantes da comunidade quilombola de Paratibe e das regiões e bairros próximos?
( ) Positivo, pois há uma grande troca cultural entre os estudantes que passam a compreender melhor a história e a cultura do outro.

( ) Negativo, pois acredito que se houvesse uma escola formada apenas por estudantes quilombolas existiria maior rendimento e foco nas ações pedagógicas pertinentes à esse grupo.
( ) Não observo diferença em ser formada apenas por estudantes quilombolas ou não, o que importa é a qualidade do ensino e se ela aborda de uma maneira adequada a história e a cultura negra e quilombola.

8. A Lei 10.639/03 inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", o (a) senhor (a) acha importante a obrigatoriedade de se estudar esses conteúdos?
( ) Sim ( ) Não

9. Reconhecendo o potencial e a importância dos conhecimentos existentes na comunidade de Paratibe, quais os conteúdos históricos e socioculturais da comunidade que o (a) senhor (a) gostaria que fossem incluídas no currículo e trabalhados em sala de aula com as crianças e jovens?

_____

_____.

10. Há alguma(s) data(s) que é comemorada na comunidade e o (a) senhor (a) deseja que a escola também comemore? Se sim, qual (is)?

_____

_____.

11. O (a) senhor (a) acredita que a EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado valoriza as tradições da comunidade de Paratibe? Como (a) senhor (a) percebe isso?

_____

_____.

12. Há alguma reivindicação que a comunidade já fez à escola e ainda não foi solucionada? Se sim, qual? ( ) Sim ( ) Não

_____

_____.

13. O (a) senhor (a) se sente representado pela EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em partes

14. Existe alguma forma da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado contribuir mais com a comunidade quilombola de Paratibe?

_____

_____.

15. Em seu entendimento a EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado está conseguindo desenvolver uma educação apropriada aos/às estudantes quilombolas?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em partes

16. Qual a importância da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado para a construção, a reafirmação da identidade e o pertencimento quilombola da comunidade de Paratibe?

_____

_____.

17. Como é o nome da Associação que (a) senhor (a) representa e em que ano foi fundada juridicamente?

_____

_____.

18. As Associações são entendidas como um instrumento de luta da comunidade. Como a associação tem se envolvido e estruturado as questões sobre a educação e quais ações são desenvolvidas para fortalecer o ensino no território de Paratibe?

_____

_____.

19. Quantas famílias estão cadastradas na Associação que (a) senhor (a) representa?

_____

_____.

20. Quais as principais reivindicações da Associação que (a) senhor (a) representa?

_____

_____.

21. A partir de quando vocês passaram a discutir sobre a identidade quilombola na comunidade de Paratibe?

_____

_____.

22. Na comunidade de Paratibe existem conflitos que ameaçam a identidade quilombola? Se sim, quais são esses conflitos?

_____

_____.

23. Que melhorias você acredita obter após o quilombo ter seu território regularizado pelo INCRA?

_____

_____.

Termo de Consentimento Informado

Eu,_____ RG _____, concordo em participar da pesquisa intitulada IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020), parte integrante do Trabalho de Dissertação da aluna do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRN), NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário semiaberto.

_____

Assinatura da liderança participante

APÊNDICE E

Pesquisa de Campo- Questionário- Estudantes

Caros/os estudantes, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Dissertação de Mestrado e para o aprimoramento das ações pedagógicas da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja o da pesquisa científica.

1. Nome: _____.

2. Qual é o seu sexo?

( ) Masculino

( ) Feminino

3. Qual é a sua cor/etnia?

( ) Branca.

( ) Preta.

( ) Parda.

( ) Amarela.

( ) Indígena.

4. Quantos anos você tem?

( ) 12 anos

( ) 13 anos

( ) 14 anos

( ) 15 anos

( ) 16 anos ou mais

5. Qual a sua religião?

( ) Católica

( ) Protestante ou evangélica

( ) Espírita

( )Umbanda ou Candomblé ou Jurema

( ) Outra

( ) Sem religião

6. Na sua casa tem computador?

( ) não tem.
( ) Sim, um.
( ) sim, dois.
( ) sim, três ou mais.

7. Como você tem acesso à internet em sua casa?

( ) Tenho acesso à internet Wifi.
( ) Tenho acesso à internet de dados (4G).
( ) Tenho acesso à internet Wifi e, também, à de dados (4G).
( ) Não tenho acesso à nenhum tipo de internet na minha casa.
( ) Só tenho acesso à internet através do wifi do/a meu/minha vizinho/a.

8. Você tem celular próprio?

( ) Sim, tenho celular e acesso a internet através dele.
( ) Sim, tenho celular, mas não consigo acessar a internet.
( ) Não tenho celular próprio, mas acesso a plataforma por meio do celular de um familiar meu.
( ) Não tenho celular próprio e nem tenho acesso ao dos meus familiares.

9. Na sua casa tem quartos para dormir?

( ) não tem.
( ) Sim, um.
( ) sim, dois.
( ) sim, três ou mais.

10. Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente em sua casa?

( ) Moro sozinho
( ) Uma
( ) Duas
( ) Três
( ) Quatro
( ) Cinco
( ) Seis ou mais

11. Você mora com sua mãe?

( ) Não
( ) Sim
( ) Não, mas moro com outra mulher responsável por mim.

12. Sua mãe, ou a mulher responsável por você, sabe ler e escrever?

( ) Não
( ) Sim

13. Você vê sua mãe, ou a mulher responsável por você, lendo?

( ) Não ( ) Sim

14. Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?

( ) Nunca estudou.

( ) Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental.

( ) Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental.

( ) Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.

( ) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

( ) Completou a Faculdade.

( ) Não sei.

15. Você mora com seu pai?

( ) Sim

( ) Não

( ) Não, mas moro com outro homem responsável por mim.

16. Seu pai, ou a homem responsável por você, sabe ler e escrever?

( ) Não ( ) Sim ( ) Não sei

17. Você vê seu pai, ou o homem responsável por você, lendo?

( ) Não ( ) Sim

18. Até que série seu pai, ou homem responsável por você, estudou?

( ) Nunca estudou.

( ) Não completou a 4.ª série/5.º ano do Ensino Fundamental.

( ) Completou a 4.ª série/5.º ano, mas não completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental.

( ) Completou a 8.ª série/9.º ano do Ensino Fundamental, mas não completou o Ensino Médio.

( ) Completou o Ensino Médio, mas não completou a Faculdade.

( ) Completou a Faculdade.

( ) Não sei.

19. Com qual frequência seus pais, ou responsáveis por você, vão à reunião de pais?

( ) Sempre ou quase sempre. ( ) Nunca ou quase nunca.

( ) De vez em quando.

20. Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar, a fazer o dever de casa e/ou os trabalhos da escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Um pouco

21. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?

( ) Sim ( ) Não

22. Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir à escola e/ou não faltar às aulas?

( ) Sim ( ) Não

23. Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que acontece na escola?

( ) Sim ( ) Não

24. Com qual frequência você lê jornais, livros, revistas, notícias na internet:

( ) Sempre ou quase sempre. ( ) Nunca ou quase nunca.

( ) De vez enquanto.

25. Com qual frequência você costuma ir ao cinema e à Espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança ou música):

( ) Sempre ou quase sempre. ( ) Nunca ou quase nunca.

( ) De vez enquanto

26. Com qual frequência você participa de festas na sua vizinhança ou comunidade?

( ) Sempre ou quase sempre. ( ) Nunca ou quase nunca.

( ) De vez enquanto

27. Em dias de aula, quanto tempo você gasta assistindo à TV, navegando na internet ou jogando jogos eletrônicos?

( ) Menos de 1 hora.
( ) Entre 1 e 2 horas.
( ) Mais de 2 horas, até 3 horas.
( ) Mais de 3 horas.
( ) Não vejo TV, não navego na internet e não jogo jogos eletrônicos.

28. Em dias de aula, quanto tempo você gasta fazendo trabalhos domésticos (ex.: lavando louça, limpando o quintal etc.)?

( ) Menos de 1 hora.
( ) Entre 1 e 2 horas.
( ) Mais de 3 horas.
( ) Não faço trabalhos domésticos.

29. Atualmente você trabalha fora de casa (recebendo ou não salário)?

( ) Sim
( ) Não

30. A partir da quinta série ou sexto ano, em que tipo de escola você estudou?

( ) Somente em escola pública
( ) Somente em escola particular.
( ) Em escola pública e em escola particular.

31. Você já foi reprovado?

( ) Não
( ) Sim, uma vez
( ) Sim, duas vezes ou mais

32. Você já abandonou a escola durante o período de aulas e ficou fora da escola o resto do ano?

( ) Não
( ) Sim, uma vez
( ) Sim, duas vezes ou mais

33. Você utiliza a biblioteca ou sala de leitura da sua escola?

( ) Sempre ou quase sempre.
( ) De vez em quando.
( ) Nunca ou quase nunca.
( ) A escola não possui biblioteca ou sala de leitura.

34. Quando você terminar o 9º ano você pretende:

( ) Somente continuar estudando.
( ) Somente trabalhar.
( ) Continuar estudando e trabalhar.
( ) Ainda não sei.

35. Há quanto tempo estuda na Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado?

( ) 1 a 3 anos
( ) 3 a 5 anos
( ) 5 a 7 anos
( ) 7 a 9 anos

36. Como você se desloca para ir à escola?

( ) A pé.
( ) De transporte público (ônibus).
( ) De carro particular.
( ) Transporte escolar cedido pelo Município.

37. Você se considera quilombola?

( ) Sim
( ) Não

38. Você mora na comunidade quilombola de Paratibe?

( ) Sim
( ) Não

39. Conhece a história da comunidade quilombola de Paratibe?

( ) Sim
( ) Não

40. As aulas dos/as professores têm abordado a História e as tradições do Quilombo de Paratibe?

( ) Sim
( ) Não

41. Os conteúdos estudados na sala de aula estão ligados com a realidade do seu dia a dia?

( ) Sim
( ) Não

42. Você vê elementos da cultura quilombola e da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula?

( ) Sim
( ) Não

43. Você conhece ou já ouviu falar da Lei 10.639/2003 que traz a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" em sala de aula?

( ) Sim
( ) Não

44. Você acha importante estudar a história da cultura africana e afro-brasileira?

( ) Sim ( ) Não

45. Você gosta de estudar a história da cultura africana e afro-brasileira?

( ) Sim ( ) Não

46. Em sua vivência cotidiana na Escola você percebeu/presenciou alguma manifestação vexatória, discriminatória e/ou preconceituosa em relação a: (pode marcar mais de uma opção).

( ) Classe social
( ) Gênero
( ) Cor/Raça/Etnia
( ) Religião
( ) Nacionalidade
( ) Orientação Sexual
( ) Pessoa com necessidade especial
( ) Outra
( ) Nenhuma

47. Você já sofreu algum tipo de preconceito racial?

( ) Sim ( ) Não

48. Você já se sentiu incomodado (a) com o seu tom de pele ou com o seu cabelo?

( ) Sim ( ) Não

49. Você já quis mudar de aparência para seguir um padrão de beleza?

( ) Sim ( ) Não

50. Para você, a Escola Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado faz atividades suficientes para se combater o preconceito étnico-cultural?

( ) Sim ( ) Não

ATENÇÃO! AS PRÓXIMAS QUESTÕES (DA 51 A 55) DEVEM SER RESPONDIDAS APENAS PELOS/AS ALUNOS/AS QUE SE AUTODEFINEM COMO QUILOMBOLAS.

51. O Projeto “Raízes, saberes e relações quilombolas” desenvolvido ao logo do ano na escola contribuiu para que você se entendesse como parte de uma comunidade remanescente de quilombo?

( ) Sim ( ) Não

52. Como você se sente pertencente ao quilombo de Paratibe?

_____

_____.

53. Já sofreu algum tipo de descriminação por ser da comunidade de Paratibe?

( ) Sim ( ) Não

54. Você acha que a cultura local do quilombo de Paratibe tem proximidade com a cultura africana e afro-brasileira?

( ) Sim ( ) Um pouco

( ) Não

55. Quais os assuntos sobre a cultura local de Paratibe que você gostaria de ver sendo dado em sala de aula?

_____

_____.

Termo de Consentimento Informado

Eu concordo em participar da pesquisa intitulada IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020), parte integrante do Trabalho de Dissertação da aluna do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRN), NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário aberto.

( ) Sim ( ) Não

_____

Assinatura do/a estudante participante

APÊNDICE F

Pesquisa de Campo- Questionário- Docentes

Caros/as docentes, este instrumento faz parte de um processo de pesquisa e tem como objetivo coletar dados e realizar análise das informações, visando contribuir para construção do nosso Trabalho de Dissertação de Mestrado e para o aprimoramento das ações pedagógicas da Escola Municipal Quilombola Profa. Antônia do Socorro Silva Machado. Desde já, agradecemos a sua colaboração. Salientamos, ainda, que as informações aqui prestadas não serão reveladas para outro fim, que não seja, o da pesquisa científica e que o seu nome não será revelado.

1. Nome:_____.

2. Sexo

( ) M ( ) F

3. Faixa Etária

( ) Menos de 20 anos
( ) Entre 20 e 30 anos
( ) Entre 31 e 40 anos
( ) Entre 41 e 55 anos
( ) Mais de 55 anos

4. Cor/Etnia:

( ) Branco
( ) Negro
( ) Pardo
( ) Amarelo
( ) Indígena
( ) Outro

5. Escolaridade:

( ) Superior Cursando
( ) Superior Completo
( ) Pós-graduação (especialização)
( ) Pós-graduação (Mestrado)
( ) Pós-graduação (Doutorado)

6. É licenciado em qual disciplina:

( ) Português
( ) Matemática
( ) História
( ) Geografia
( ) Biologia
( ) Física
( ) Química
( ) Artes
( ) Inglês
( ) Ed. Física
( ) Outra

7. Onde de formou?

( ) Universidade Pública
( ) Universidade Privada

8. Há quanto tempo exerce o magistério?

( ) Há alguns meses
( ) Entre 1 a 5 anos
( ) Entre 5 a 10 anos
( ) Entre 10 a 15 anos
( ) Entre 15 a 20 anos
( ) Mais de 20 anos.

9. Há quanto tempo você trabalha na EMEF Quilombola Profa. Antônia S.S. Machado?

( ) Há alguns meses
( ) Entre 1 a 5 anos
( ) Entre 5 a 10 anos
( ) Entre 10 a 15 anos
( ) Entre 15 a 20 anos
( ) Mais de 20 anos.

10. Teve alguma experiência anterior com escola quilombola?

( ) Sim ( ) Não

11. Já presenciou algum tipo de reprodução do racismo no ambiente escolar?

( ) Sim ( ) Não

12. Após a publicação da Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira" você nota alguma diferença no que se refere à demanda para se trabalhar com as questões afrodescendentes em sala de aula?

( ) Sim ( ) Não ( ) Houve uma sutil mudança.

13. Na sua opinião a Lei10.639/2003 vem sendo cumprida na EMEF Quilombola Profa. Antônia S.S. Machado?

( ) Integralmente ( ) Parcialmente ( ) Não é cumprida

14. Como professor de escola em território quilombola, você tem conhecimento da Resolução CNE/CEB 8, de novembro de 2012. – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica? ( ) Sim ( ) Não

15. Você fez mudanças ou adaptações em suas metodologias e conteúdo para inserir a história local e as vivências dos estudantes quilombolas e do ensino da cultura negra em sala de aula? Sim ( ) Não ( )

16. Quais são as maiores dificuldades encontradas por você para trabalhar esses temas da "História e Cultura Afro-Brasileira" em sala de aula?
( ) Falta de material didático.
( ) Não foi abordado esse conteúdo em minha formação inicial formação.
( ) O governo não oferece cursos de formação continuada para os professores.
( ) Não possuo dificuldades conheço o assunto e abordo nas minhas aulas.

17. Sobre o último Projeto Político Pedagógico, referente ao ano de 2018, da EMEF Quilombola Profa. Antônia S. S. Machado, você participou da construção desse documento?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não participei, pois sou recém chegado à essa unidade escolar.

18. O Projeto Político Pedagógico da EMEF Quilombola Profa. Antônia S.S. Machado contempla aspectos sobre a educação quilombola?
( ) Sim ( ) Não ( ) Não sei informar

19. De acordo com sua experiência profissional, você percebe alguma diferença entre a EMEF Quilombola Profa. Antônia S.S. Machado e uma escola de modalidade regular na aplicação da Lei 10.639/03?
( ) Há diferença, pois, a referida escola quilombola trabalha ao longo do ano a história, a cultura e a identidade negra; enquanto a escola regular trabalha apenas durante o mês da consciência negra.
( ) Não há diferença, ambas trabalham ao longo do ano as temáticas da história, cultura e identidade negra.

( ) Não há diferença, ambas trabalham tais temáticas apenas no mês da consciência negra.
( ) Não sei informar.

20. Em que medida o sistema de ensino contribui para você falar da cultura afrodescendente e quilombola em sala de aula?
( ) Oferece materiais didáticos coerentes com a realidade do aluno.
( ) Não oferece matérias didáticos coerentes com a realidade do aluno.
( ) Oferece cursos de formação para os professores.
( ) Não oferece cursos de formação para os professores.
( ) O manual do professor é direcionado e não aborda esse assunto.
( ) O manual do professor é aberto e o mesmo tem autonomia para abordar esse assunto.
( ) Ainda não se trabalha essa temática.

21. Você conhece a história do quilombo de Paratibe? ( ) Sim ( ) Não

22. Você participa da formação continuada existente na EMEF Quilombola Profa. Antônia S.S. Machado?
( ) Sim
( ) Não
( ) Ainda não participei, pois sou recém chegado à essa unidade escolar.

23. A formação continuada, da maneira que está sendo executada, fez com que você conhecesse a história local do quilombo de Paratibe? ( ) Sim ( ) Não

24. Segundo seu entendimento, ao analisar criticamente a configuração da formação continuada, quais os pontos positivos e quais as lacunas precisam ser sanadas?

_____

_____.

25. Em sua opinião a formação continuada realiza o que se propõe de forma satisfatória?
( ) Sim ( ) Não ( ) Em partes

26. Dentre as seguintes opções de abordagens a serem desenvolvidas na formação

continuada, escolha cinco temáticas que você considera essencial e importante ao desenvolvimento dessa capacitação:

( ) Origem das comunidades quilombolas e os quilombos contemporâneos.

( ) Saberes tradicionais, organização social, festas e lideranças do quilombo de Paratibe.

( ) História Local do quilombo de Paratibe.

( ) Propostas pedagógicas e experiências inovadoras em educação quilombola.

( ) A legislação brasileira e os avanços nas políticas públicas. A Questão Quilombola na

( ) Constituição de 1988 e Analisar o Decreto 4887/2003.

( ) A Questão Racial no Brasil: discriminação e violência.

( ) Analisar as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola e evidenciar a Questão Escolar Quilombola a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

( ) Discutir conceitos como: empoderamento, lugar de fala, colorismo, apropriação e racismo estrutural.

( ) Territorialidades e processos identitários quilombolas (etnicidades, memorias e quilombos urbanos).

( ) Língua e literatura afro-brasileira e africana.

( ) Artes e cultura afro-brasileira e africana.

( ) Meio ambiente e sustentabilidade nas comunidades quilombolas.

27. A comunidade cobra da escola a valorização da identidade cultural quilombola? Caso sim, quais cobranças?

( ) Não.

( ) Que se cumpra a Lei 10.639/2003.

( ) Sim, que seja abordado o cotidiano do quilombo em sala de aula e que se valorize o conhecimento da tradição local dos educandos

28. Na atualidade, você trabalha em sua disciplina questões relacionadas à cultura afrodescendente e do quilombo de Paratibe?

( ) Abordo múltiplas temáticas da história e da cultura africana e afrodescendentes por meio dos temas transversais.

( ) Trabalho em parceria com o quilombo de Paratibe.

( ) Trabalho a temática da cultura afrodescendente naturalmente nas aulas teóricas.

( ) Elaboro aulas práticas e oficinas para abordar o assunto.

( ) Conheço pouco a temática e trabalho em integração com outros professores.

( ) Trabalho o currículo tradicional da Secretaria da Educação e não abordo o assunto.

29. Do seu ponto de vista, como a escola poderia contribuir para a valorização da identidade cultural quilombola?
( ) Desenvolver projetos em parceria com a comunidade.
( ) Criar um currículo diferenciado piloto.
( ) Promover capacitação para os professores.
( ) Continuar com o currículo tradicional homogêneo partindo da premissa de que todas as pessoas são iguais.

30. Após esse processo de desenvolvimento das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e do projeto "Raízes, saberes e relações quilombolas" no âmbito da EMEF Quilombola Profa. Antônia S.S. Machado você percebeu mudanças na formação dos educandos em relação à identidade negra e à formação cidadã? Se sim, quais?
( ) Sim ( ) Não.
_____
_____.

Termo de Consentimento Informado

Eu concordo em participar da pesquisa intitulada IDENTIDADE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: REFLEXÕES HISTÓRICAS A PARTIR DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA URBANA NA COMUNIDADE DE PARATIBE/JOÃO PESSOA- PB (c. 2012-2020), parte integrante do Trabalho de Dissertação da aluna do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (UFRN), NADIANE CHAVES PEREIRA DE HOLANDA. Como depoente, autorizo o uso dos dados do questionário semiaberto.
( ) Sim
( ) Não

_____
Assinatura do/a docente participante