



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS
POVOS INDÍGENAS

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
PRINCÍPIOS E PROPOSTAS À FORMAÇÃO DOCENTE

Girlandio Gomes Bomfim

CACHOEIRA - BA
2017

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PRINCÍPIOS E PROPOSTAS À FORMAÇÃO DOCENTE

Girlandio Gomes Bomfim
Licenciatura em Pedagogia
Universidade do Estado da Bahia, 2009.

Produto apresentado ao Programa de Pós-graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Professor Dr. Emanuel Roque Luís Soares
Coorientador: Professor Dr. Leandro Antonio de Almeida

CACHOEIRA - BA
2017

Ficha Catalográfica: Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

Bomfim, Girlandio Gomes

B139o Educação escolar Quilombola: princípios e propostas à formação docente / Girlandio Gomes Bomfim. – Cachoeira, 2017.

78 f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Emanuel Roque Luís Soares.

Coorientador: Prof. Dr. Leandro Antonio de Almeida.

Manual (mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras, 2017.

1. Educação. 2. Comunidade Quilombola. 3. Formação docente. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes, Humanidades e Letras. Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas. II. Título.

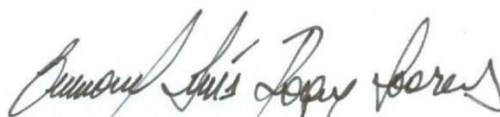
CDD: 370

GIRLANDIO GOMES BOMFIM

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA:
PRINCÍPIOS E PROPOSTAS À FORMAÇÃO DOCENTE**

Produto apresentado ao Programa de Pós-graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA:



Professor Dr. Emanuel Roque Luís Soares
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
(Orientador)



Professora Dra. Rita de Cássia Dias Pereira Alves
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
(Examinadora Interna)



Professor Dr. José Gerardo Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará
(Examinador Externo)

CACHOEIRA - BA
2017

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Oxalá, pela iluminação dos caminhos e ao Senhor Ogum pelo sopro no espírito que alimentou minha tenacidade ao longo do tempo. Aos meus mais velhos: pai, tios, primos e demais parentes que ao longo destes quinze anos me instruíram na caminhada da compreensão do que vem a ser a territorialidade quilombola.

Ao orientador, o Professor Dr. Emanuel Roque Luis Soares e ao co-orientador Professor Dr. Leandro Antonio de Almeida pela experiência demonstrada no conhecimento a respeito da elaboração de materiais didáticos. Aos componentes da banca examinadora Professora Dra. Rita Dias e Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos pelas recomendações que me auxiliam a caminhar.

Às docentes do sistema de ensino municipal de Taperoá – BA que com franqueza e coragem expuseram, as limitações e dificuldades enfrentadas para empreender de fato a Educação Escolar Quilombola perante um modelo de gestão educacional desigual, cruel e antidemocrático.

A vocês professoras, mulheres e guerreiras segue aqui esta contribuição que visa promover no âmbito da escola, o que nós quilombolas já sabemos e exigimos que seja lecionado neste espaço: os saberes do nosso povo.

Com espírito de batalha, minha gratidão a todos que colaboraram neste processo. A escola pública não pertence a um grupo, e sim a todos indistintamente.

*“A história é um profeta com o olhar voltado para trás:
pelo o que foi e contra o que foi, anuncia o que será”.*
Eduardo Galeano. As Veias Abertas da América Latina.

“Não é tabu voltar para trás e recuperar o que você perdeu”.
Sankofa

RESUMO

O presente texto compreende o resultado do uso metodológico das oficinas de formação docente desenvolvidas com professoras do sistema municipal de educação do município de Taperoá-BA que atuam, nas unidades de ensino que compreendem o contexto e a especificidade da Educação Escolar Quilombola. Neste sentido, a partir da descrição das dificuldades enfrentadas para a concretização de tal modalidade formativa por parte dos sujeitos no decorrer da pesquisa o produto a seguir integra, a elaboração do manual de formação docente que objetiva contribuir para o empreendimento da escolarização pautada nos princípios normativos referentes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e seus desdobramentos contidos na Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Palavras-chave: Educação; Formação Docente; Comunidades Quilombolas.

ABSTRACT

The present text includes the result of the methodological use of the teacher training workshops developed with teachers of the municipal education system of the municipality of Taperoá-BA who work in the teaching units that understand the context and the specificity of Quilombola School Education. In this sense, based on the description of the difficulties faced by the subjects in the course of the research, the following product integrates the elaboration of the teacher training manual that aims to contribute to the schooling project based on the normative principles Referring to the Law on the Guidelines and Bases of National Education 9,394/96 and its developments contained in Law 10.639/03, National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and National Curricular Guidelines for Quilombola School Education.

key words: Education; Teacher Training; Quilombola Communities.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I	
A evolução do conceito de quilombo e sua abordagem no contexto escolar.....	13
Capítulo II	
Aspectos constitutivos da territorialidade remanescente de quilombo.....	27
Capítulo III	
O que é a educação escolar quilombola?.....	38
Capítulo IV	
Sugestões de atividades docentes e indicação de leituras comentadas.....	43
Conclusão	53
Referências	56
Apêndice	
Relatório de produção do manual para formação docente.....	57
Anexo	
Indicação de sites para aprofundamento da temática.....	76

INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre das indagações a respeito do fazer pedagógico de professores e professoras que atuam em unidades escolares presentes em comunidades remanescentes de quilombo. Neste sentido, a junção entre a militância no movimento social quilombola, formação acadêmica no âmbito da educação e o desenvolvimento da pesquisa com docentes que por sua vez atuam em localidades remanescentes de quilombo possibilitou, o conhecimento mínimo a respeito do panorama da educação referente a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e seu desdobramento verificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

O debate em torno da consolidação das políticas públicas no segmento da população quilombola, dentre elas a educação, evoluiu a partir da intensificação das certificações promovidas pela Fundação Cultural Palmares, a partir do dispositivo legal constitucional no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Neste prisma, a discussão a respeito do campo da escolarização ganha força, por conta das reivindicações do movimento negro e as conquistas agora transformadas em ações governamentais que resultam a partir de 2003, na busca pela consolidação destas políticas, sobretudo, nos municípios.

Os desdobramentos na condução da educação voltada a atender as especificidades da população afrodescendente têm reverberado nos municípios, numa lacuna formativa no campo da atuação docente referente, a adequação dos currículos em conformidade com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Por conseguinte, o aumento do volume da produção de materiais didáticos destinados à capacitação docente no âmbito da Lei 10.639/03 bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que se seguiram, não têm resultado por completo, na formação eficaz dos/das educadores(as), por conta da ação de alguns sistemas de ensino que por sua vez pouco promovem a necessária qualificação dos seus profissionais.

A realização de pesquisa anterior no sistema de ensino do município de Taperoá – BA, a respeito de como o sistema educacional em questão considera a modalidade formativa educação quilombola evidenciou tal lacuna, ao se constatar que os/as educadores(as), mesmo tendo noção da legislação em vigor, são enfáticos em afirmar que apresentam dificuldades em lidar com os aspectos constitutivos da educação escolar quilombola, ou ainda vincula tal especificidade pedagógica, apenas ao campo do ensino da história. Tal panorama torna este

trabalho, um recurso que visa contribuir com a redução das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente, nas unidades escolares presentes nas localidades remanescentes de quilombo.

Para tanto, ao considerar o distanciamento existente entre disponibilidade de material para a formação de professores como um desdobramento da ação das instâncias federal e estadual, e os entraves enfrentados pelos municípios na consolidação de tal ação governamental, este texto visa contribuir para a instrumentalização dos/das educadores que lidam diretamente com a dinâmica educacional dos discentes das comunidades remanescentes de quilombo e do próprio movimento quilombola que há muito demanda, a consolidação da educação quilombola.

Considerando que o contexto social em que a escola se encontra imersa no cotidiano, a abordagem desta formação requer do espaço formal de ensino e daqueles que nele atua, o entendimento dos aspectos constitutivos da evolução do conceito de quilombolas no decorrer da história concomitantemente, ao processo de constituição do território compreendido enquanto síntese da matriz social e cultural de um povo. Para tanto, a categoria Quilombo será aqui considerada, a partir da terminologia da condição de remanescentes, o que constitui a abordagem preliminar para o entendimento de como tal conceito evoluiu e é contemplado, tanto pelo movimento social afrodescendente como pelos agentes do processo de escolarização.

A territorialidade quilombola, dentre as diversas definições do que vem a ser o território, será enfatizada a partir do cotidiano de homens e mulheres negras que produzem a vida, a partir da interação com o campo simbólico que norteia sua cultura. Neste ínterim, considerando a produção do patrimônio material e intangível como construto do contínuo processo de reterritorialização, a condução da vida e a própria produção de seu sentido no campo do trabalho, por exemplo, demanda do processo de escolarização, a inserção destes elementos no currículo adotado nas escolas que requerem por sua vez da *práxis* docente, a contínua construção do fazer pedagógico em que a cultura supera a abordagem estanque e etnocêntrica do folclore, no ambiente de ensino.

Os processos e ações coletivas viabilizados pelo movimento quilombola constitui outro ponto fundamental para a especificidade educacional considerada, ao buscar demonstrar na escola e em outros espaços, a contribuição dos sujeitos históricos nas garantias de direitos e luta pela terra. Nesta perspectiva, a educação constitui um dos elementos nevrálgicos da ação do movimento quilombola, cujo entendimento a respeito do papel da instituição escolar corresponde, a valorização da memória coletiva e a continuidade do aprimoramento do saber

produzido em condições não assimétricas, portanto, necessitam ser incorporados ao conhecimento escolar viabilizado pelos currículos.

A educação escolar quilombola bem como a pesquisa como princípio educativo serão abordados respectivamente, na ação de interlocução entre os aspectos normativos alusivos a tal dimensão no espaço formal de ensino, em consonância com a necessária identificação por parte dos/das educadores(as), a respeito das diversas possibilidades de produção de saberes no entorno da escola. Tal prerrogativa, só é possível a partir da observação e sistematização dos elementos de sociabilidades afrodescendentes que rompem com a hierarquização dos conhecimentos e permitem uma abordagem pedagógica com capilaridade suficiente de promover, a apreensão do objeto cognoscível por parte do alunado.

A indicação comentada de textos especializados na temática bem como os sítios contidos na Internet têm por objetivo apresentar aos/as professores(as), o panorama mínimo da abordagem referente ao curso das publicações e discussões sobre o campo da diversidade na educação com foco nas comunidades remanescentes de quilombo. Doravante a isto, espera-se que este material contribua na implementação do direito a uma formação satisfatória donde a luta pelo reconhecimento de nossa territorialidade é precedida pelo construto coletivo dos sujeitos que de forma contrária, a produção de significados uniformizantes contidos na ideologia da pretensa identidade nacional, compõe no diverso, a produção de sentidos para a vida.

CAPÍTULO I - A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE QUILOMBO E SUA ABORDAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

As discussões no campo da escolarização a respeito da temática alusiva ao conceito de quilombo e mais recentemente, às chamadas comunidades remanescentes de quilombolas situam sua abordagem na prática docente e no currículo que por vezes, ora enfatizam o uso conceitual circunscrito ao ensino da história, ou ainda o situa no viés palmarino com limitada convergência na formação de saberes nas demais disciplinas. Compreender como tais lacunas ainda permeiam a formação escolar e sua necessária superação, a partir do surgimento da Lei 10.639/03 e seu desdobramento verificado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola constitui, a reflexão central deste capítulo.

Há algum tempo nos momentos de recordação a respeito de nossa presença na escola, rememorar a abordagem da luta da população escravizada no Brasil a partir do conceito de quilombo, era alusão limitada apenas a responsabilidade do/da docente da disciplina História. A ênfase dada ao quilombo de Palmares e as repetidas fugas dos escravizados para locais em que tais sujeitos permaneciam isolados constituía, a essência do recorte didático que por sua vez orientou objetivamente, o conteúdo histórico retratado no viés único e irrestrito da ruptura com o sistema escravista e a conquista da liberdade por parte dos cativos.

Outras formas de resistência da população negra não foram enfocadas e a figura do herói Zumbi dos Palmares, apesar de ser uma referência importante considerada preliminarmente, às diversas modalidades de resistência no Brasil, foi por vezes transformado num marco único, resumo das lutas de homens e mulheres negras que conquistaram sua liberdade, cuja culminância é verificada na data comemorativa escolar que quase sempre nos remete ao treze de maio.

A diluição dos fatos e a própria representação do negro no livro didático envolveu nas diversas elaborações de materiais educativos e produção da prática docente, a consolidação de mitos e concepções pedagógicas que buscaram por vezes resumir o fato da contribuição afrodescendente na formação do povo brasileiro, a partir da hegemonia da identidade nacional.

O entendimento de que tal conteúdo escolar sempre esteve vinculado à historiografia e que o processo de luta resultava na fuga e isolamento de tal população, permeou nosso imaginário durante anos, sobretudo, na ausência da abordagem pedagógica empreendida pelos

docentes, suficientemente capaz de provocar a percepção de que outras formas de ações por parte do/da negro(a) visava garantir sua liberdade por vias diversas, imperaram no país e são absolutamente passíveis de serem consideradas no campo interdisciplinar do currículo:

Os cativos estabeleciam relações com escravos e libertos de engenhos vizinhos, criavam redes de amizade e comércio com gente da cidade e com marinheiros dos portos que transportavam os produtos da roça para os mercados urbanos. Essas relações poderiam ser acionadas no momento em que decidissem fugir do domínio dos senhores, para questionar a legitimidade de sua escravidão (FILHO, 2006, p. 43).

Longe de ser o único recurso para a conquista da liberdade, a fuga constituía por vezes, o desdobramento de uma intrincada relação que permeava o intuito maior do cativo. Modalidades distintivas de resistência à ordem escrava e a busca por brechas dentro do próprio sistema possibilitaram, a estes sujeitos consolidar perspectivas de liberdade que em nada faz alusão à compreensão palmarina de quilombo, ou ainda o considera no campo de uma terminologia policial. Assim, ao se conjugar na dimensão histórica a possibilidade pedagógica na consideração de tal conceito na escolarização, práticas, fazeres e saberes estão inexoravelmente imbricados e são plenamente passíveis de serem considerados nos diversos campos do currículo.

Se indagarmos a respeito do distanciamento do conceito de quilombo produzido e introduzido na escola dos anos 80 e a alusão dada no conjunto da legislação educacional em vigor atualmente, a dificuldade em considerar tal conteúdo em consonância com os parâmetros de ensino vigentes, fundamentalmente decorre do nosso conhecimento acumulado a respeito do assunto tratado, ao longo da nossa caminhada formativa construída.

Assim, empreender no conjunto da prática docente a temática quilombola implica necessariamente considerar, as lacunas da abordagem disciplinar vinculada apenas ao ensino de história, para superá-la na construção de saberes que contemplem tal conhecimento passível de ser abordado em outras instâncias da sociedade e na escola. Nesta perspectiva, produzir novos sentidos que enfatizam a proeminência do homem e da mulher negra na relação social, em sua conflitualidade que objetiva a construção da liberdade requer a percepção do viés conceitual, em que o quilombo não foi apenas uma comunidade de fugitivos isolada dentro da instituição escravista.

O quilombo aqui considerado supera, a abordagem marginal imposta pelas autoridades da época e evolui pelo prisma das formas de luta no decorrer do tempo, portanto, constitui a

ação que integra uma variedade de saberes necessários à própria consecução da vida. Por conseguinte, não é possível abordá-lo na sala de aula de forma estanque como conjunto de sujeitos segregados, mas, processo de contraposição a uma ordem imposta com capilaridade suficiente de identificar e produzir entre as brechas de uma sociedade excludente, sentidos de resistência e liberdade que evoluíram no decorrer do tempo:

Os quilombos sempre povoaram o imaginário da nação brasileira, sendo evocados, em distintos contextos históricos, tanto para desqualificar e reprimir modalidades alternativas de gestão do espaço e da vida como para inspirar e simbolizar mobilizações políticas. No Brasil contemporâneo, isso não é diferente (MELLO, 2012, p. 33).

A abordagem a respeito do quilombo parte da perspectiva histórica, mas também a situa no plano do ensino da língua materna, na geografia, matemática dentre outros campos do currículo. O seu entendimento na instituição escolar é plenamente passível de ser considerado de forma interdisciplinar e decorre do fato como o pertencimento a uma determinada construção territorial é percebida pelos educadores, na produção de sentidos que a todo o momento ecoa das vozes dos educandos, ao demandarem sucintamente o desenvolvimento de outra prática pedagógica.

Neste prisma, evolução da categoria quilombola enquanto abordagem coercitiva emanada do Estado é retomada e reconsiderada no decorrer do tempo, a partir da reivindicação do movimento negro que considera nos aspectos constitutivos da sua territorialidade, o fomento da vida.

O debate em torno das lutas do movimento social descrito e a própria interação de outras instâncias acadêmicas como a Associação Brasileira de Antropologia consolidaram na abordagem temática, a terminologia comunidades remanescentes de quilombo.

O entendimento em torno da condição de remanescentes constitui um amplo debate que se aprofundou após a redemocratização do Brasil, a partir da interlocução entre o movimento negro e pesquisadores do campo da antropologia que buscaram empreender uma análise a respeito das até então chamadas comunidades negra-rurais. Associado a isso, a própria implementação do direito ao território previsto na constituição brasileira significou o êxito em torno da ruptura com o viés conceitual palmarino, o que elevou a condição de quilombolas ao estatuto legal que visa à garantia de políticas públicas e o direito ao território.

Assim, podemos afirmar que entre o quilombo e a condição de remanescentes, os distintos significados, abordagens ideológicas e formativas externaliza a sua evolução ao

longo do tempo, de acordo a intencionalidade dos seus respectivos usos e sentidos em nossa sociedade. Portanto, a gradativa modificação de seu uso, se encontra diretamente associada às diversas intencionalidades que culminam nos dias atuais, pela consolidação dos direitos que tem na garantia do território o ponto de partida do contínuo processo de luta.

Se considerarmos que a perspectiva da evolução conceitual em torno dos quilombolas igualmente interfere nas demandas em torno do direito à educação, a abordagem em torno de tal temática, não se encontra circunscrita ao campo da história e passa a ser considerada nos diversos contextos do saber abordados na escolarização. Dessa forma, o desdobramento em torno do uso e evolução da condição de quilombolas repercute no segmento educacional, a partir da premissa da garantia de direitos em torno de um processo formativo que tome como referência básica, o lugar social dos sujeitos.

Em virtude disso e, a partir do processo de redemocratização do país, a definição do estatuto legal alusivo a Constituição Federal que em seu Artigo 168 na sessão Ato das Disposições Constitucionais Transitórias considera a condição de remanescentes, a partir do acesso ao território. Neste ínterim, podemos mencionar a relação entre escola e territorialidade quilombola situada na construção cultural verificada no aprender e a prática pedagógica do/da professor(a), no pressuposto de que ambos os sujeitos envolvidos neste processo compreendem e interagem na produção contínua da síntese da matriz social e cultural de um povo.

A condição de remanescentes atualmente considerada pelo Estado no âmbito da educação consiste, na consolidação da bandeira de luta em torno do papel da população afrodescendente na construção do país, em consonância com a reivindicação do direito a inserção das matrizes culturais no campo do currículo. Os desdobramentos provenientes deste contexto passaram a ser verificados na modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 que estabeleceu, o ensino da história e cultura afro-brasileira, o que possibilitou a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola publicada em 2012.

O fato da educação em seus aspectos normativos passar a incorporar no campo da diversidade a abordagem dos afrodescendentes requer dos professores e dos sistemas de ensino, a interação com o entorno das comunidades remanescentes de quilombo a que a escola se encontra presente. Dessa maneira, a necessidade em atrelar à prática docente a dinâmica social das comunidades, para além do caráter democrático e participativo dos diversos agentes

na escola, busca desconstruir o juízo de que apenas a instituição formal é o local da produção de saberes que são de forma generalizada validados pela sociedade:

Assim, o significado social e culturalmente construído não se torna resto diurno esquecido na conclusão de uma pesquisa, ele é trazido para o cenário ativo da construção do saber com tudo aquilo que lhe é próprio: contradições, paradoxos, ambiguidades ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, traições etc. Aliás, esta atitude de pesquisa tem uma consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e em ciências da educação mais precisamente: trazer para a investigação vozes e segmentos sociais oprimidos e aliados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada (MACEDO, 2004, p. 31).

Se até então a abordagem a respeito do ensino da história e cultura afro-brasileira se encontrava circunscrita ao campo da historiografia, as possibilidades formativas em outras disciplinas, evidenciam o desvelamento de novas dimensões do saber que ecoam como indagações a serem superadas no decorrer da prática pedagógica. Neste prisma, você professor e professora, são desafiados a empreender uma *práxis*, capaz de identificar no cotidiano dos educandos, a enunciação de saberes que por sua vez não se encontram compartimentados pelo viés disciplinar do currículo e são oriundos da elaboração cultural historicamente negada pela sociedade.

Em outras palavras, educador e educadora, a ênfase conceitual a respeito do quilombo ontem e hoje, nos trazem distintos paradigmas referentes à própria produção do conhecimento, enquanto lócus promotor da ecologia de saberes, cuja cultura do desafio se consolida no desenvolvimento da sua prática pedagógica.

Um exemplo típico a esse respeito corresponde, ao fato dos moradores de uma determinada comunidade remanescente de quilombo, não apresentarem formalmente uma aceção do que vem a ser sua condição histórica. Contudo, se indagarmos sobre a memória coletiva ou ainda, no plano das representações sociais como a cultura se vincula ao campo do trabalho, permiti-nos identificar nos relatos e nas práticas simbólicas como o pertencimento é construído e dá sentido à vida.

Quando tais relações se imbricam de forma indissociável, o sentimento de pertencimento a uma determinada coletividade conjuga-se ao sentimento de pertencimento a um território específico. É então necessário procurar, nas representações espaciais, o modo como a coletividade se apresenta como especial, parcialmente idêntica a algumas e diferente de outras, bem como de

que forma ela investiu num território próprio, diferente do território de outras coletividades (D'ADESKY, p. 54, 2001).

Se considerarmos que os remanescentes constroem o conjunto destes elementos simbólicos na sua sociabilidade, as possibilidades educativas de inserção de tais atributos juntamente ao currículo possibilita enfatizar estas práticas, nas diversas instâncias formativas empreendidas na escola. Assim, dada a possibilidade de interação com os conteúdos, a abordagem conceitual a respeito da dimensão remanescente de quilombolas ganha forma e corpo, ao ser também considerada no ensino da língua materna ou ainda no campo da matemática, o que por si só, já aponta a superação com o viés folclórico de um suposto saber produzido pela historiografia hegemônica.

Dada as diversas possibilidades de empreendermos pedagógicos, na formação em conformidade com a perspectiva da educação escolar quilombola, as estruturas culturais e como estas se manifestam na realidade tornam-se um campo fértil, para a construção de uma pedagogia que contempla, a ação dos diversos agentes que usufruem e transformam constantemente os aspectos simbólicos correspondentes a cultura quilombola. Neste ínterim, a capacidade de reconhecer nas minúcias da rotina ou num diálogo informal, as características que integram um conjunto de criações simbólicas historicamente delineadas é que possibilita no desenvolvimento da relação dialógica com o contexto escolar, a inserção da história coletiva de um povo no currículo:

A história do negro brasileiro, em particular do negro que se fez camponês, demanda a compreensão de um tempo de existência que diz respeito ao grupo, mas diz respeito também ao seu passado, a sua origem, que nos é contada por fragmentos, Fragmentos prenes de vida, repletos de histórias, partes integrantes da memória e da tradição. Quais significados comportam? Que sentidos se fazem contidos por eles e por que existem como lembrança? (GUSMÃO, 2007, p. 144).

A reflexão a respeito do espaço escolar, seu entorno e o parâmetro conceitual que os/as docentes apresentam a respeito do fazer pedagógico condizente com a perspectiva remanescente de quilombo, compreende outra possibilidade de partida no empreendimento formativo. Há que se constatar que a escola não é um espaço físico sem sentido ou ainda os sujeitos que nela atuam, se encontram ali para lecionar e aprender apenas a produção de um saber compartimentado no currículo.

Se considerarmos que toda formação pedagógica decorre do ato intencional que se fundamenta numa dimensão parcial do educar, a indagação a respeito da referência dada ao conceito de quilombo na educação formal decorre de sua evolução no decorrer do contexto histórico. Neste sentido, os múltiplos sentidos imputados no ensino de história no decorrer da nossa formação situou, a abordagem a respeito da resistência negra no Brasil escravista, de acordo a dois parâmetros definidos na ênfase culturalista e marxista em contraposição, ao entendimento do movimento negro a respeito do assunto.

O viés culturalista assentado na idealização e continuidade das reminiscências africanas no processo das fugas externalizou a percepção de um quilombo isolado, fruto da resistência negra que não dialogava com o entorno da sociedade à época. Base territorial estanque e auto-suficiente, o convívio de negros e negras fugitivos nesta perspectiva permeia o imaginário e ainda hoje pode ser verificado na idealização de uma aproximação conceitual que se afasta absolutamente do pressuposto da condição de remanescentes retratados na legislação educacional que contempla tal assunto.

A tônica de que os escravizados, não são sujeitos de sua história norteia a compreensão culturalista, ao enfatizar nas alternativas de sobrevivência dentro do sistema escravocrata, a fuga ou a integração via processo de aculturação. Tal dualidade não considera que, à alternativa irrestrita da fuga, outras possibilidades de convivência dentro do sistema opressor também eram utilizadas por estes sujeitos que ao contrário de empreender uma construção identitária circunscrita à África, desenvolveram estratégias diversas que combinaram o arcabouço cultural africano ao cotidiano nas terras brasileiras:

Na verdade, os quilombos, ao longo da história, no período escravista-colonial-genocida da sociedade oficial, foram os grandes responsáveis pela expansão do povo negro no Brasil e nas Américas. Foi a forma mais evidente da titânica luta do negro por sua afirmação socioexistencial e contra a escravidão e o genocídio (LUZ, 2013, p. 293).

Se você educador e educadora rememorar como o ensino na sua formação básica a respeito da temática considerou, o viés culturalista na ação pedagógica que situou a cristalização desta abordagem no reforço do papel do negro limitado à ideia do folclore, por vezes nos recordamos da contribuição desta população lecionada na escola alusiva apenas ao desenvolvimento da sociedade brasileira através da dança, do acarajé ou da capoeira.

A construção de uma ação pedagógica suficientemente capaz de superar a abordagem culturalista na alusão do conceito de quilombo na educação demanda de nós professores, o

entendimento que a dinâmica social no decorrer da história brasileira impôs a definição de pretensos recortes, cuja temporalidade é condizente com determinada ideologia ou manifestação do poder. Indagar a respeito de como estes pressupostos reiteram o etnocentrismo na educação, ao situar o lugar do negro a partir de determinada representação social implica, por exemplo, ler passivamente a obra de Monteiro Lobato “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”, sem considerar o seu contexto de produção e as intencionalidades ali contidas¹.

A contraposição ao viés culturalista na configuração do conceito de quilombo, avançou no decorrer do desenvolvimento de estudos que situou o negro, não ajustado ao paternalismo dos senhores e no condicionamento da aculturação. O princípio de que as lutas contra o regime se verificavam na fuga como objetivo único dos sujeitos para a construção da liberdade nesta análise, não conseguiu abarcar o dinamismo em que africanos e seus descendentes produziram, para paulatinamente se sobreporem ao regime. Portanto, não foram apenas vítimas do sistema opressor, elaboraram a partir de suas respectivas realidades sentidos e modos de existências num contexto social excludente.

À consideração materialista a respeito do quilombo, o movimento negro em sua trajetória buscou possibilitar a superação das lacunas, ao tomar como referência a discriminação racial como produto da exclusão. O quilombo neste prisma decorre da construção identitária, cuja ênfase na afirmação da cultura africana e sua consequente adaptação ao contexto brasileiro demanda a superação do racismo em curso, ou seja, podemos considerar no bojo do debate da escolarização que a produção do conhecimento, não advêm de uma única via, ou ainda assimetricamente pode definir o que é ou não saber, na produção de sentidos:

A comunidade como os estabelecimentos de ensino promovem conhecimentos, que serão úteis se responderem de modo consistente às exigências da vida. Muitos deles decorrem de valores de refúgio, ou seja de valores que sobrevivem à opressão da escravidão, da colonização, do racismo. Mas também valores que, mesmo tendo sido construídos nestas circunstâncias, se constituem em possibilidades de proteção, segurança, fundamento. Entre eles, se destacam o trabalho, a religião, a escolarização

¹Obras clássicas como Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre é um exemplo de como a ideia do convívio “harmônico e a passividade da população negra” permeou o imaginário da representação social ratificada por vezes na educação, a partir da integração dos/das afrodescendentes à cultura hegemônica. Para saber mais leia: FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da família patriarcal.**

(por incrível que pareça!), o direito de tornar os sonhos realidade (SILVA, 2003, p. 186).

As formas de luta e o empreendimento de uma territorialidade em que o espaço deriva da interação de diversos agentes na produção de saberes são considerados, a partir da elaboração conceitual de um novo sentido ao quilombo, no diálogo promovido pelo movimento negro. Com isso, se observarmos como a distribuição das unidades de ensino presentes em comunidades quilombolas se verifica, a maior parte se situa no campo do avanço discursivo por parte do movimento negro que passa também a operar, na consolidação do direito à terra e contemplação de como a territorialidade produzida externaliza formas e produções de saberes fundamentais, à consolidação das ações de luta por vezes negligenciadas pela escola.

Nesta dimensão educadores(as), a terminologia quilombo nos impõe indagar a respeito de nossa prática, ao enveredar na própria forma como os conhecimentos são sistematizados e considerados na unidade escolar, quando confrontados com outras realidades oriundas da produção de saberes em que o coletivo, o cotidiano, as práticas de trabalho nos espaços de celebração da cultura forjam, o lugar social como ponto de partida para compreender o mundo.

Questionar como podemos transversalizar no currículo o quilombo conceitualmente reconsiderado compreende, uma pergunta radical cujo impacto interfere em nossa própria formação e de qual modo lidamos com a construção deste objeto que diversifica, o saber no espaço de ensino.

Tomemos como ponto de partida o lugar que não é apenas o espaço geográfico ocupado por uma determinada povoação. O lugar social dos sujeitos, ambiente de produção simbólica e material, cuja historicidade permeia o cotidiano na formação de saberes e que a escola por sua vez, se encontra imersa numa realidade polissêmica repleta de implicações².

O currículo e os discentes oriundos da comunidade quilombola constituem em si, pontos por vezes destoantes de uma prática de ensino assentada na abordagem pedagógica

² O pesquisador francês Marc Augé elaborou à luz do estudo antropológico, a definição do Não Lugar. Neste manual de formação docente, na perspectiva da educação quilombola, tal definição é considerada a partir do grau de valoração que os sujeitos atribuem ao uso ou usufruto dos bens culturais produzidos num determinado espaço. A depender do grau de relação cultural que os sujeitos estabelecem a escola, por exemplo, pode ser considerada numa comunidade quilombola lugar ou não.

Para saber mais sobre o assunto vale a pena ler: AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2010.

empreendida na escola. Indagar como podemos desenvolver nossa prática de ensino assentada no entendimento do que vem a ser comunidade remanescente de quilombo impõe o reconhecimento da lacuna existente que externaliza por vezes, o distanciamento do saber escolar da realidade social dos discentes.

Conhecer o entorno da localidade em que se situa a escola, suas características e dia-a-dia compreende o primeiro passo para conjugar no trabalho formativo, a perspectiva da educação quilombola. Neste ínterim, tal abordagem converge para a análise a respeito da territorialidade e nos permite adentrar no campo da associação entre os componentes curriculares e a representação social dos educandos, condizente com as respectivas percepções a respeito do lugar em que estes sujeitos residem e qual compreensão possuem referentes, ao que vem a ser território remanescente de quilombo.

É comum que os moradores quilombolas não apresentem um conceito aproximadamente formal a respeito do local em que residem ou ainda a definição plena da sua condição de quilombolas. Contudo, os elementos como memória coletiva, espaços de sociabilidade, templos ou áreas de celebração da cultura constituem partes integrantes do território que por sua vez é fundamental, para a compreensão de como o exercício da territorialidade se manifesta.

A elaboração de atividades didáticas de caráter interdisciplinar constitui uma estratégia pedagógica para o reconhecimento de como tais matrizes, se configuram no território quilombola e como as implicações na produção de saberes rompem paulatinamente com o viés palmarino, na abordagem conceitual do quilombo circunscrita apenas ao campo da história.

Não obstante as sugestões mencionadas acima, a condição de quilombolas e seu conceito por extensão, considera o lugar como ponto de partida para o empreendimento da abordagem curricular por dos/das docentes, tendo em vista que a cosmovisão e a referência social dela decorrente por parte dos discentes toma, o vínculo com a terra e o sentimento de pertencimento enquanto referencial para a produção de saberes. Neste ínterim, ser quilombola não corresponde unicamente ao acesso a uma determinada política pública, por exemplo. Integra em si, a natureza ideológica do termo vinculada ao pertencimento simbólico cuja reconfiguração conceitual passa a ser considerada, enquanto um projeto de afirmação do direito à diferença. Ou seja, formas de ser e estar no mundo que rompem com a padronização

dos conhecimentos abordados na escola e desta demanda, a elaboração de um novo fazer pedagógico como ponto de partida para o aprendizado³.

Assim, educadores(as), é preciso considerar que na evolução conceitual do quilombo ao longo do tempo, a ênfase dada na atualidade ao direito à territorialidade possui desdobramentos que requer da nossa prática de ensino, a ruptura com as diversas abordagens de natureza estanque que compreendem o uso de tal terminologia na dualidade social com implicações no próprio processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, se apenas entendemos o quilombo como ponto de fuga e refúgio, ou ainda rotulamos a condição de quilombolas a um conceito formal que deve ser externalizado pelos nossos educandos, limitamos, sobremaneira, o princípio da diversidade no espaço educativo, pela própria impossibilidade de atentarmos para as diversas intencionalidades que permeiam nosso imaginário a respeito do tema tratado.

No conjunto das relações entre o saber escolar e o saber local, as diferenças se sustentam naquilo que deve ser considerado no plano de um processo de aprendizagem. Ou seja, o entendimento dos sujeitos na produção de sua territorialidade. Portanto, expressar nas práticas culturais distintas possibilidades de apreensão/produção do objeto cognoscível implica considerar, a própria educação no contexto do campo das relações etnicorraciais, numa base epistemológica oposta ao caráter meramente utilitário vinculado ao mundo do trabalho assalariado.

A comunidade quilombola nesta dimensão da abordagem pedagógica que aqui tratamos, não restringe tal condição social prevista em lei, à ênfase dada a continuidade dos resquícios do passado que necessariamente devem perdurar no decorrer do tempo. Neste sentido, ao acompanhar um conflito de luta pela terra em uma localidade quilombola no sul da Bahia, a afirmação por parte de um dos atores envolvidos na consideração a respeito do que vem a ser o quilombo foi dimensionada, ao vínculo irrestrito da fuga e ainda presença de cemitérios de ex-escravizados numa determinada área. Neste exemplo, vale ressaltar que os fragmentos do passado, ou melhor, a cristalização dele para explicação no presente, a respeito

³No texto da Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a mesma analisa a relação da produção de saberes na perspectiva afrodescendente a partir da construção da vida. A pesquisa desenvolvida pela autora estabelece um comparativo entre as práticas do educar-se para africanos e afrodescendentes identificando diversas similaridades entre a produção e o exercício do conhecimento. Para saber mais sobre o assunto: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.**

do que vem a ser de fato o quilombo, por vezes define no imaginário, as intencionalidades de uma determinada concepção a respeito do termo.

Tomando-se por base que a nossa referência a respeito do assunto parte da ruptura com o viés conceitual do quilombo de Palmares, para compreender posteriormente a modificação do seu uso ao longo do tempo no ambiente pedagógico, as percepções e fazeres compreendem implicações outras que enfatizam o educar na perspectiva do território. Compreender como isso se manifesta em nossa rotina de trabalho no espaço educativo corresponde, ao exercício contínuo da nossa *práxis*, ao nos defrontarmos com a gama de significados que se encontram no entorno da escola e estão repletos de possibilidades formativas que podem ser perfeitamente abordadas pela escola.

Por exemplo, se adentrarmos no plano das representações sociais para identificarmos os principais espaços de sociabilidade valorizados pelos educandos numa comunidade quilombola qualquer, será possível identificar que o grau de importância considerado por estes sujeitos define o lugar social como campo de interações e produções de saberes. Dessa maneira, ao abordarmos no conjunto da gama das datas comemorativas numa aula qualquer, no componente curricular Sociedade e Cultura, é premente conhecer nos lugares de sociabilidade que compreende a territorialidade quilombola, as principais manifestações culturais e espaços de sociabilidades que se encontram no entorno da unidade de ensino.

A condição de quilombola ganha fôlego, à medida que os elementos da cultura local são relacionados com o saber escolar. Com isso, a possibilidade de considerarmos na dimensão do educar no espaço formal, a gama de saberes e fazeres continuamente elaborados numa localidade quilombola diversifica, as possibilidades formativas ao tomar o lugar social em si, ou seja o quilombo, de maneira distinta a pretensa abordagem uniformizadora da identidade nacional, prescritiva das datas comemorativas abordadas em sala.

Na verdade, não queremos negar a necessidade do saber escolar bem como o aprendizado da matriz formativa comum contidos no currículo oficial. Porém, enfatizamos mais uma vez que o ponto de partida para a compreensão da prática pedagógica deve considerar nos currículos, o lugar social dos discentes repleto de significações e saberes que devem ser correlacionados no campo formal do ensino.

Se indagarmos a respeito da prevalência na escola da definição do que devemos lecionar ou não, a chamada identidade nacional e sua sobreposição sobre a diversidade que compõe o nosso país estabelece, um ponto de embate em torno da própria evolução dos usos que são feitos a respeito do quilombo. Da abordagem policial utilizada por autoridades num

dado período da história, ou ainda, do local de fuga ao processo de resistência e afirmação étnica que hoje verificamos nos movimentos sociais, o sujeito quilombola corresponde à projeção das intencionalidades que permeiam o seu uso ao longo do tempo.

Na escola, educador e educadora, não é diferente. Longe de admitirmos aqui um caráter proselitista, os embates travados ao longo do tempo e a reivindicação de direitos e afirmação na posse da terra conduzem a educação e, por extensão a prática docente, ao desenvolvimento da ação educativa que seja capaz de apresentar capilaridade suficiente, para compreender tais processos e suas lacunas, em prol de uma educação absolutamente pautada no campo da diversidade.

Se admitirmos que o currículo escolar exprime uma compreensão intencionalmente compartimentada do saber em conformidade com a identidade nacional, o direito à diferença historicamente fragilizado por tal imposição passou a ser questionado, pela luta do movimento negro que ao longo do tempo sempre tomou o quilombo, conceituando-o enquanto princípio da reivindicação étnica e processo de luta inerente à própria formação territorial. Para além disso, é necessário compreendermos que os atos na construção e aplicação do currículo expõe relações de poder sub-repticiamente implicadas neste documento, ao delimitar no cotidiano escolar suas convenções e parâmetros de uma pretensa abordagem escolar a respeito da educação.⁴

A abordagem a respeito da educação quilombola compreende em si a própria ecologia de saberes. Desse modo, para além de suscitarmos a própria trajetória do conceito de quilombo e suas readequações ao longo do tempo, é preciso compreender que toda e qualquer análise ou empreendimento formativo neste mister, não está dissociado da abordagem do território.

Abrangido pela síntese da matriz social e cultural de um povo, o território e a ação dos sujeitos que nele atuam, no bojo do debate sobre o quem vem a ser a educação quilombola, não pode ser considerado sem levarmos em conta a territorialidade na produção de saberes e interlocução destes com o cotidiano escolar. Neste sentido, é crucial que no empreendimento de nossa prática pedagógica, a territorialidade do entorno da escola demonstrada por

⁴ A Professora Ana Célia da Silva analisa o papel da ideologia no currículo escolar, ao enfatizar como a predileção a determinados componentes dos conhecimentos nele contido expressam determinada compreensão de mundo e sujeito.

Para saber mais leia: SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro didático**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

educandos, pais e funcionários que por ali transitam ou residem, compreendem formas de ser estar num mundo cuja polissemia de sentidos reverbera no espaço pedagógico.

No capítulo seguinte iremos adentrar na abordagem a respeito da relação entre o território e a educação quilombola.

CAPÍTULO II - ASPECTOS CONSTITUTIVOS DA TERRITORIALIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO

A escola presente numa localidade remanescente de quilombo, não corresponde apenas a uma instituição a mais do poder público situada num bairro ou povoado qualquer. Ela se encontra num entorno cuja significação da vida, saberes e fazeres fazem parte das práticas sociais dos sujeitos, a partir da produção contínua da territorialidade. Neste capítulo, iremos refletir a respeito de como estes elementos interagem na produção de saberes e qual o papel da escola na valorização curricular destes pressupostos, enquanto princípio educativo norteador da prática docente.

No cotidiano das atividades do/da educador(a), a sala de aula exprime uma variedade de vozes que apresentam por abordagem e origens elementos diversos do caldeamento cultural que fazem parte o alunado. Tomando por base que toda esta produção simbólica emerge do território e, aqui o definiremos como síntese da matriz social e cultural do sujeito, o processo educativo por sua vez disto decorrente não acontece apenas na unidade de ensino, mas, permeia a escola a partir da leitura e interação com um mundo prenhe de significados e modificações provenientes das práticas sociais que necessitam ser incorporadas no currículo escolar.

Tomando por base a ênfase do lugar social, a territorialidade quilombola exprime os locais de sociabilidades e a modificação contínua do seu entorno em prol da produção material e cultural que reforçam o vínculo entre os moradores da comunidade. Ou seja, a escola é um dos espaços de produção de saberes e o seu entorno possui uma variedade de contextos produzidos que orientam e dão sentido à vida dos que ali residem.

Num dinamismo territorial em que os habitantes de parte significativa das comunidades remanescentes de quilombo tomam como ponto de partida a posse da terra, enquanto fonte de riqueza e manutenção da existência, o parâmetro territorial aqui tratado corresponde ao ponto de origem que têm no sentimento de vínculo àquele lugar, uma variedade de aspectos pertinentes a formas de ser e estar num mundo repleto de significados que têm por origem, o vínculo com o local de produção material:

A ligação do território com a natureza é explícita e, nessa ligação, o território se torna, antes de mais nada, uma fonte de recursos, “meios materiais de existência”. Apesar de ser uma proposição com pretensões de universalidade, trata-se claramente de uma noção de território bastante

influenciada, como ocorre entre muitos antropólogos, pela experiência territorial das sociedades mais tradicionais, em que a principal fonte de recursos provém da natureza, da terra (por exemplo: disponibilidade de animais e plantas para coleta, fertilidade dos solos e presença de água para a agricultura) (HAESBAERT, 2007, p. 47).

Ao observar de maneira detalhada o local em que a escola se encontra e a interação dos educandos nos diversos lugares de sociabilidade estamos empreendendo, a análise pormenorizada da territorialidade, já que modos de vida e produção material se encontram diretamente associados à construção do conhecimento. Portanto, compreender a territorialidade quilombola na perspectiva da educação formal requer dos/das docentes, o desenvolvimento do olhar pedagógico sensível ao entendimento de que não é apenas a escola que educa ou produz saberes, a partir da especialização curricular contida nos programas de ensino.

Tomado como parâmetro norteador da *práxis* pedagógica, a identificação e conhecimento mínimo a respeito do lugar social dos sujeitos da educação aqui considerados constitui atitude elementar, para o desenvolvimento da prática pedagógica que toma o campo dialógico com a comunidade no entorno escolar, como pressuposto para o incremento do currículo. Neste sentido, trata-se de compreender como as estratégias didáticas pautadas nesta reflexão pode se contrapor, à lógica especializada e compartimentada curricular, para superar a lacuna formativa do real sentido da escola para o(a) estudante quilombola.

Neste ínterim, a dificuldade evidenciada por certa parcela dos/das educadores(a) a respeito do trabalho escolar baseado nos princípios legais que orientam a Educação Escolar Quilombola⁵ é diretamente proporcional, ao desconhecimento de como os aspectos da territorialidade quilombola se verifica e é inserido na escola, por conta da demanda formativa discente.

A dificuldade por parte do(a) educador(a) que busca compreender o dinamismo social quilombola para além dos muros da unidade de ensino contribui, para o ímpeto em desvelar os aspectos da territorialidade afrodescendente citada, por vezes ignorada pela uniformização de um pretenso saber que não permite à diversidade alavancar a aprendizagem, a partir do lugar social do alunado como ponto de partida para estes sujeitos serem mais:

⁵ A respeito da legislação que trata especificamente da Educação Escolar Quilombola iremos discuti-la no capítulo III.

Os próprios educadores, em sua maioria, têm dificuldade em estabelecer vínculos entre os saberes universais, provenientes da racionalidade acadêmico-científica, com os saberes populares provenientes das culturas tradicionais, que ao nosso ver, seria o caminho ideal a ser seguido pela educação formal (ABIB, 2005, p. 213).

A elaboração de estratégias didáticas de cunho interdisciplinar possibilita a superação do desconhecimento a respeito da territorialidade quilombola quando conjugada, à pesquisa enquanto princípio científico e educativo. Nesta dimensão do fazer pedagógico, a interação da unidade de ensino com a dinâmica territorial em que a mesma se encontra inserida constitui um facilitador do processo, já que os entraves decorrentes da limitada participação comunitária no ambiente escolar, ou ainda a presença da gestão centralizadora, por vezes limita a interação com o cotidiano dos sujeitos no entorno do território quilombola.

Indagar a respeito de como podemos construir uma prática educativa pautada no contínuo diálogo entre o currículo e os saberes provenientes do contexto social quilombola evidencia o quanto a escola pode ser doutrinadora e anti-democrática ou, contrariamente a isso busca romper com a uniformização curricular através da prática pedagógica. No primeiro caso, que infelizmente compreende a rotina de uma parcela significativa da educação formal, a ênfase dada ao currículo fixo, imposto e hierarquizado não possibilita em momento algum, a inserção de outras matrizes formativas emanadas da territorialidade afrodescendente.

A primazia da burocratização via cumprimento do padrão curricular ignora qualquer potencialidade da formação continuada de professores, pela via da articulação escola-comunidade. Por conseguinte, aos educandos enquanto indivíduos alvo da ação burocratizadora da escola, cabe apenas a inculcação dos componentes curriculares em conformidade total com a concepção bancária da educação tão bem definida por FREIRE (2003).

Para exemplificarmos tal condição, num conjunto de quatro escolas presentes nas comunidades remanescentes de quilombo do município de Taperoá – BA, nenhuma delas procediam em termos de inserção curricular com o diálogo mínimo necessário, a respeito da territorialidade quilombola, numa análise verificada em entrevista semi-estruturada desenvolvida com professoras do ensino fundamental I. Ou seja, quando enfatizamos a primazia da preocupação em dar consecução ao campo burocrático em detrimento da formação de professores e aproximação com a realidade territorial da comunidade têm-se por resultado, a substituição do direito pleno à educação escolar quilombola que por sua vez não é considerado sequer pelo sistema de ensino.

Se a contraposição a esta lógica, se verifica pela busca do diálogo com moradores do território quilombola, a capacidade de identificação das matrizes culturais e da própria produção simbólica possibilita o desvelamento do ato de conhecer vivenciado no cotidiano, absolutamente passíveis de serem abordados no âmbito escolar. Com isso, a via de mão dupla definida a partir da identificação do local torna-se a partir da associação direta com os conteúdos escolares, multiplicidade de sentidos cujo uso habitual se associa diretamente ao caráter utilitário a ser exercido pelo(a) discente. Ou seja, o que de fato se aprende na escola passa a ser objeto de maior atenção por parte dos educandos, ao tomar como ponto de partida, o dia-a-dia das localidades onde os mesmos residem:

Quer dizer que a história da terra, construída pelo homem, é sua própria história. Aquela que faz dele um sujeito singular, membro de um grupo, parte ativa de um espaço e lugar pelo qual transita. Espaço e lugar, no qual constrói a percepção de si mesmo e dos demais, os que aí estão e com ele partilham a existência. Uma existência sua e de seus iguais (GUSMÃO, 2007, p. 144).

Esta reflexão, não remete apenas ao campo da história enquanto disciplina escolar em que costumeiramente é abordado “aspectos da cultura afrodescendente”. O caráter interdisciplinar implícito na exposição da autora permite tomar na conjunção do lugar e do pertencimento a ele, o indicador fundamental para o empreendimento da ação educativa pautada na ação interdisciplinar, já que o sentido da existência e os saberes a ela atrelados consideram o cotidiano para explicar e dar sentido a vida.

A interação entre as disciplinas presentes no currículo e o conhecimento mínimo a respeito da territorialidade quilombola corresponde, o norte para a produção de estratégias didáticas que associam diretamente valores das comunidades com o ambiente de ensino. A territorialidade aqui considerada, encontra-se repleta de saberes e significados e a escola por sua vez imersa neste caldeamento de construções, consequências e implicações jamais pode estar alheia a tal processo.

Na atuação dos profissionais da educação, notadamente a equipe pedagógica, os questionamentos de como operacionalizar tais orientações didáticas e curriculares no dia a dia da escola, se configura como um desafio formativo. Por conseguinte, enfatizando a necessidade da interação que nos leva ao exercício da interdisciplinaridade e o diálogo com o entorno do território, possibilita ampliar novas estratégias de ensino baseadas na inserção da cosmovisão dos sujeitos quilombolas em sua dinâmica social, no ambiente pedagógico.

O ensino e a articulação comunitária são fundamentais para tal propósito, haja vista que reflete a dimensão da interação entre escola e a territorialidade embasada numa relação horizontal, em que os atores sociais compreendem a ação educativa como um conjunto recíproco de trocas que visam elaborar possibilidades formativas de maneira contínua. Por conseguinte, tanto a dimensão curricular como a ação do(da) professor(a) passam a apresentar capilaridade suficiente para tomar o lugar social dos educandos como partida e chegada, na produção de novas competências e habilidades a serem exercitadas na sociedade.

Considerando que a maior parte das escolas presentes em localidades remanescentes de quilombo correspondem a unidades de ensino fundamental I com a presença adicional da Educação de Jovens e Adultos ou classes multisseriadas, os componentes curriculares verificados nas disciplinas Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Ciências integram a sua base formativa. Doravante a isso, a dificuldade recorrente dos(das) docentes em abordar nesta matriz pedagógica os aspectos constitutivos da Educação Escolar quilombola advêm justamente do distanciamento da interação com os moradores das localidades, formação continuada de professores limitada e pouco conhecimento da realidade social do entorno da localidade onde a escola se encontra.

Considerando a língua materna no processo de alfabetização e letramento por exemplo, a construção linguística e usual dos educandos, longe de ser considerada pela gramática normativa como termo equivocado no bojo da discussão proposta, envolve um outro aporte cultural, já que o processo de colonização brasileira, influenciou a língua portuguesa de tal sorte que é comum ainda verificarmos nas várias regiões do país, os empréstimos linguísticos ou mesmo substituições de termos ao longo do tempo:

Vocábulos do português que sofreram processo semelhante provocado por importações africanas, está o caso do termo *benjamim*, que quer dizer “o mais moço dos filhos”. No Brasil, como vimos, perdeu esses sentidos ao ser deslocado pelo uso corrente da palavra *caçula*, consequência provável da ação socializadora da mulher negra no desempenho do papel que lhe foi imposto como “mãe-preta” dos filhos brancos da família colonial brasileira. Quanto ao termo português “benjamim” passou a significar tão somente, no Brasil, uma pequena peça usada como “interceptor de corrente elétrica” (CASTRO, 2005, p. 112-113).

Se o(a) professor(a), por exemplo, numa determinado nível de ensino no campo da língua portuguesa requisitar dos educandos uma relação mínima de termos usuais destes sujeitos inerentes a sua gramática internalizada estará possibilitando, a produção de uma

atividade de ensino condizente com a identificação e valorização dos elementos que envolvem a territorialidade quilombola. Por sua vez, caso este docente caminhe do ensino da língua materna para o campo da geografia ou história, o caráter interdisciplinar passa a ser delineado já que o local foi tomado como ponto de partida, a partir da investigação simples possibilitada em sala que permitiu, ao professor ou a professora enveredar do léxico para a especificidade de outras ciências humanas.

Longe de mutilar ou desfigurar o currículo, o que se propõe aqui é a edificação de novos fazeres pedagógicos com capacidade para reconhecer nas minúcias da rotina das crianças, jovens e adultos das comunidades quilombolas possibilidades diversas de conjugar os saberes tradicionais a especificidade do currículo de ensino. Não se trata de desqualificar ou mesmo hierarquizar o que deve ou não ser lecionado ou aprendido. Pelo contrário, requer o empenho docente na tarefa de superar a postura centralizadora que alguns sistemas de ensino buscam manter, ao desfavorecer a construção de novos pressupostos educativos condizentes com a realidade social discente.

No âmbito da disciplina História, a ruptura com a ênfase dada as chamadas datas comemorativas que por vezes não se associam à realidade social do alunado que aqui tratamos, além de hierarquizar saberes na construção de uma pretensa historiografia baseada na consolidação didática do discurso hegemônico, por vezes ignora a importância da memória e ancestralidade quilombola. A contraposição a esta lógica, significa adentrar na necessidade pedagógica de que tanto os fatos nacionais como a construção simbólica dos educandos correspondem, a possibilidades formativas que quando bem trabalhadas oportunizam o rompimento com o viés folclorizador contido por vezes em alguns materiais didáticos utilizados pela escola.

O ensino da história aqui tratado, otimiza nas lembranças e nos relatos orais a interlocução com a história geral do Brasil e do mundo. Portanto, mais uma vez salientamos a tomada do ponto de partida do fazer escolar assentado na premissa do lugar social dos sujeitos, enquanto pressuposto do diálogo contínuo entre ser e estar num mundo singular, mas que se associa, reflete e se contrapõe à ordem subalternizadora de um pretenso posicionamento, a respeito da aprendizagem:

Ao coletar narrativas e memórias sobre como as pessoas viviam no passado, como se vestiam, sobre as brincadeiras das crianças e as mudanças da paisagem – por mais primitivas que possam ser suas técnicas de entrevistas e de gravação -, as crianças estão coletando evidência. Ao mesmo tempo, acabam se envolvendo criativamente em sua avaliação. Enfrentam questões

fundamentais: quando confiar numa informação ou duvidar dela, ou como organizar um conjunto de fatos. Vivenciam a história, em nível prático, como processo de recriação do passado (THOMPSON, 2002, p. 218-219).

O ensino de história que se articula com outros campos do saber é um excelente recurso para a valorização da territorialidade remanescente de quilombo, pois desvela nas vozes e fragmentos do passado a partir das recordações as lutas, desigualdades sentimentos de perdas e vitórias em curso por parte da comunidade. Para além disso, o ensino de história também se associa à geografia, ao expor a partir da ação docente a interlocução com a abordagem geral contida nos livros didáticos, num nível discursivo suficientemente capaz de fomentar na aprendizagem dos alunos, a perspectiva relacional entre as modificações territoriais e a própria ação humana.

Assim, o fazer pedagógico na abordagem do ensino da geografia se fundamenta no caráter interdisciplinar, igualmente a outros campos do saber anteriormente mencionados. Doravante a isso, o fato das unidades escolares quilombolas em sua maioria estarem localizadas no campo, já demanda dos docentes a necessária superação do paradigma urbanocêntrico no ensino, tendo em vista dar ênfase aos conceitos abordados em sala que transpõe a dicotomia urbano-rural, de acordo a proeminência na abordagem dos sujeitos.

Neste prisma, a territorialidade quilombola ganha corpo na educação formal, ao associar nos aspectos gerais da matéria contida no currículo, as particularidades do contexto social discente. Com isso, a possibilidade formativa do ensino a respeito das cidades, por exemplo, é explorada não na perspectiva do acesso aos bens de consumo por ela produzida, mas, a partir das relações sociais, econômicas e culturais que envolvem as práticas do homem e da mulher quilombola, na consecução da vida sem a primazia do urbano como centro do desenvolvimento.

O objetivo desta abordagem formativa é permear os componentes curriculares, a partir das modificações territoriais em curso, seus impactos e impasses vinculados também ao contexto remanescente de quilombo. Nestes termos, a reterritorialização enquanto processo contínuo de luta pela posse da terra e manutenção da vida a partir do lugar em que os sujeitos habitam corresponde, o ponto de partida para construção do conhecimento geral a respeito da matéria Geografia sem perder de vista ao mesmo tempo, os conteúdos presentes no livro didático, por exemplo:

Diante dessas reflexões, é fundamental a compreensão dos diferentes processos territoriais que marcam a inserção do negro na economia

capitalista brasileira. Durante a escravidão, a população negra escrava não constituía uma cidadania cultural. Nesse sentido, entendemos territorialidade também relacionada à condição de cidadania, de poder civil e base de direitos. A formação de quilombos constituiu nova territorialidade que permitiu a reconstrução da sobrevivência física e cultural dos escravos (CARRIL, 2006, p. 61).

Nossa proposta se fundamenta, na necessidade do vínculo com a dinâmica quilombola, seu processo de luta pela terra e a contínua ação de reterritorializar-se. Indagar a respeito de como podemos efetuar tal postura crítica perante o que é lecionado na escola, parte do pressuposto que o reconhecimento da cosmovisão afrodescendente se fundamenta na adaptação aos desafios impostos pela exclusão capitalista, portanto, não é suficiente apenas a exposição dos conteúdos contidos no livro didático que por vezes encontra-se descontextualizado perante uma determinada realidade escolar.

Reiteramos aqui, o papel do educador e da educadora na habilidade em transpor os meandros pedagógicos e assumir o compromisso em suscitar o lugar social dos discentes deve visar, a reflexão crítica a respeito de como as modificações territoriais ocorrem, suas relações de força, mobilização e articulação dos segmentos subalternizados. Dito isto, o fazer pedagógico bem como o ensino de outros conteúdos curriculares constitui uma posição política que busca suplantar, os impasses diversos verificados no interior dos sistemas de ensino:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? (FREIRE, 2003, p. 30).

A convergência interdisciplinar no ensino da matéria Matemática também corresponde à possibilidade formativa que toma como princípio, a territorialidade quilombola. A “dificuldade” verificada no ensino deste campo do saber como aponta D’AMBROSIO (1997), nos remete na verdade a ausência de estratégias didáticas que impulsionem o aluno, a abstrair e constatar um sentido utilitário ao conhecimento matemático. Por conseguinte, se nas vivências dos sujeitos de um território quilombola qualquer, as práticas da agricultura e a relação comercial desenvolvida habitualmente pelos moradores apontam o conhecimento

matemático para a continuidade da vida, quais razões limitam o trabalho docente a justificar o ensino das unidades de massa, por exemplo, de maneira estanque?

A resposta a tal exposição esta centrada no conhecimento mínimo a respeito da territorialidade quilombola e a percepção atenta por parte da equipe pedagógica, a respeito das manifestações dos sujeitos que buscam no processo de escolarização a sua formação. Outrossim, longe de apresentar aqui de forma cristalizada uma abordagem pedagógica que busque superar a defasagem escolar no ensino da matemática, o norte da tomada de referência na construção de saberes a partir da origem comum dos educandos, constitui importante fator para superação desta lacuna que relega a educação brasileira, aos baixos índices escolares verificados nos diversos instrumentos de avaliação estatal e por organismos internacionais.

Se considerarmos que a produção simbólica presente numa localidade quilombola compreende a produção de saberes e significados para os sujeitos que ali residem, o fato da sistematização curricular e o próprio ensino da matemática enfatizarem o caráter universal da formação escolar, a uniformização entre o que se é lecionado e o que deve ser aprendido pelo alunado pode distanciar, a aprendizagem e a própria eficácia do ato de educar, a partir da primazia pela homogeneização do saber:

O futuro da Educação Matemática não depende de revisões de conteúdo mas da dinamização da própria Matemática, procurando levar nossa prática à geração de conhecimento. Tampouco depende de uma metodologia "mágica". Depende essencialmente de o professor assumir sua nova posição, reconhecer que ele é um companheiro de seus estudantes na busca de conhecimento, e que a Matemática é parte integrante desse conhecimento. Um conhecimento que dia-a-dia se renova e se enriquece pela experiência vivida por todos os indivíduos deste planeta (D'AMBROSIO, 1993).

O questionamento em torno da garantia da consolidação da especificidade da Educação Escolar Quilombola ecoa justamente do distanciamento entre o currículo, a prática pedagógica e o diálogo destes com os saberes oriundos das comunidades. Ainda que nos últimos anos a articulação dos movimentos sociais tenha assegurado parâmetros normativos fundamentais a definição de dispositivos legais que garantam o direito a formação diferenciada por parte dos educandos que residem nestes povoamentos, o gargalo verificado na necessidade em definir o vínculo entre o saber curricular e a dimensão externa a escola, ainda evidencia a dificuldade pedagógica a ser superada ao longo do tempo.

Da matemática ao ensino das ciências naturais, o relacionamento com a dinâmica da comunidade quilombola igualmente compreende a dificuldade central, para muitos

professores que atuam no contexto da educação desta modalidade de ensino. O desafio basicamente se refere a atrelar a aprendizagem dos componentes da disciplina, ao conjunto das práticas sociais dos discentes.

Em torno do ensino de ciências biológicas nas séries iniciais em unidades escolares presentes nas comunidades quilombolas, a generalização curricular verificada na utilização do livro didático como único recurso facilitador da aprendizagem contribui para acentuar, o distanciamento formativo dos educandos, a partir da limitada ênfase dada aos aspectos atinentes à sua territorialidade.

A construção de saberes a partir do espaço formal da educação no âmbito do ensino de ciências biológicas requer dos professores, além da tomada de referência conceitual, a construção de uma dinâmica de ensino que não dissocie as motivações para aprender em duas facetas distintas do ato de conhecer verificado entre o currículo e a oposição, a gama de conhecimentos provenientes do processo de sociabilidade quilombola. Dessa maneira, conjugar aos conteúdos escolares adotados, as práticas ancestrais de lidar com a terra ou mesmo, o sentimento de perda de parte do território e suas implicações ambientais são possibilidades didáticas que favorecem a aprendizagem.

O impacto entre a sistematização curricular e as formas de construção e exercício do saber por parte da comunidade quilombola neste interim necessita ser superado paulatinamente, a partir do ensino condizente com a associação entre a cultura popular em seu dinamismo e o espaço formal da educação. Ou seja, é no lugar em que a escola e os educandos a ela vinculados devem convergir saberes, a partir da mediação docente que por sua vez possui formação e sensibilidade capaz de perceber nas minúcias da territorialidade, possibilidades de contextualização da formação no ensino de ciências:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas, também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 2003, p. 30).

Nesta dimensão da abordagem a respeito do ensino é que afirmamos mais uma vez, o lugar social do estudante quilombola orienta a construção de uma formação que de fato

dialogue com as vivências destes sujeitos. Por conseguinte, as sugestões contidas nas sequências didáticas a seguir, constitui exemplos de como você educador(a) pode elaborar estratégias de ensino condizentes com tal princípio pedagógico.

CAPÍTULO III - O QUE É A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA?

Neste capítulo você educador(a) é convidado(a) a adentrar no campo do diálogo contínuo do fazer pedagógico com o contexto social quilombola. As implicações e a própria mudança de paradigma, a respeito de como a instituição escolar se relaciona com o seu entorno dimensiona, a possibilidade de conhecermos e interagirmos com boa parte da dinâmica cultural das povoações, o que facilita a construção da definição própria desta modalidade educativa em conformidade com cada especificidade do lugar social dos sujeitos.

A presença da unidade de ensino por vezes representa a ação física do aparato governamental. Deste modo, a democratização do ambiente de ensino a partir da ruptura com ações centralizadoras na condução da gestão escolar possibilita, o passo inicial para abordarmos competentemente a educação quilombola, enquanto reciprocidade das relações entre espaço formal de ensino e a comunidade. Indagar como os profissionais da educação podem viabilizar tal intuito corresponde a ação preliminar que objetiva ao conjunto escolar delinear, as suas ações no âmbito da Educação Escolar Quilombola no seu cotidiano.

Com isso podemos afirmar que está especificidade formativa se configura na superação do caráter centralizador da relação entre escola e comunidade que por sua vez modifica a própria percepção dos sujeitos a respeito do seu compromisso com o educar, em conformidade com o contínuo diálogo entre as matrizes culturais e materiais que dão significação à vida. Ou seja, a Educação Escolar Quilombola é fruto das demandas formativas das comunidades que passam a exigir do Estado, a inserção das diversas formas de ver e pensar o mundo a partir de uma compreensão que vai além da compartimentação curricular estanque enfatizada por determinadas abordagens a respeito do educar.

Norte legal e suas implicações no currículo

A atuação e o processo de luta desencadeado pelo movimento negro e mais detidamente pelo movimento das comunidades quilombolas ao longo do tempo buscou empreender no bojo da ação estatal, o posicionamento a respeito deste segmento da população brasileira, na definição e aplicabilidade da Educação Escolar Quilombola como modalidade formativa. Desta forma, a necessidade em assegurar tanto o debate em torno do seu conceito quanto a construção dos parâmetros legais corresponderam as ações cruciais que envolveu, a

interação contínua dos movimentos sociais descritos para assegurar a garantia do direito condizente com as reivindicações destas instâncias participativas.

A adesão do governo brasileiro à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho que trata especificamente dos direitos dos povos e comunidades tribais possibilitou o desdobramento normativo, a partir da ampliação do diálogo dos movimentos sociais com as instâncias estatais. Neste mister, a regulamentação de uma política para tratar dos procedimentos que visam a assegurar a titulação das terras das comunidades quilombolas bem como o próprio direito a propriedade da terra, contido no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, busca romper definitivamente com a abordagem palmarina que atribui a estes segmentos étnicos, a condição de sujeitos que foram escravizados e asseguraram sua liberdade unicamente a partir da fuga e do isolamento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterada pelo Lei 10.639/03 constitui outro marco e desdobramento legal fundamental para a população afrodescendente, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica. A implementação do Decreto 6.040/07 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais constitui outro parâmetro legal importante na consolidação do processo de luta em prol dos direitos das comunidades tradicionais, dentre elas as populações remanescentes de quilombo.

O aprofundamento normativo prossegue com a inserção da Educação Escolar Quilombola a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação básica, ao especificar o desenvolvimento desta modalidade formativa e a caracterização pedagógica diferenciada a ela implicada sem, contudo, definir diretrizes para orientação do trabalho escolar neste âmbito. Por conseguinte, mais uma vez o processo de luta e a ação direta do movimento quilombola permitiu a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em 5 de junho de 2012.

Tratando-se detidamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, tal especificidade formativa abrange toda a educação básica nas populações quilombolas urbana e rural. Por se tratar da oferta de ensino que abrange a presença de educandos das localidades remanescentes de quilombo, a educação escolar quilombola deverá ocorrer nas unidades escolares presentes nas comunidades bem como nos espaços de ensino que não estão localizados nos territórios, mas, tem por alunado educandos provenientes destas povoações.

No tocante dos princípios fundamentais inerentes à educação quilombola, as diretrizes delineiam os direitos básicos das populações bem como dos profissionais da educação pautados, por exemplo, na garantia do reconhecimento do patrimônio cultural, conhecimento dos processos históricos, superação do racismo, sustentabilidade das comunidades, respeito a diversidade sexual, reconhecimento do lugar cultural e político ocupado pelas mulheres e etc. Doravante a isso, o entendimento legal definido nas diretrizes conceitua escola quilombola como sendo aquela presente no território quilombola descrito no Artigo 9º parágrafo único.

Dessa forma, a unidade de ensino presente na localidade quilombola é conceituada como escola quilombola, enquanto os demais espaços educativos formais distantes das localidades integram a educação escolar quilombola, a partir do pressuposto de que recebam alunos provenientes destes territórios. Para tanto, a responsabilidade em prover tal modalidade de ensino cabe respectivamente à União, aos Estados e aos Municípios financeiramente e na própria efetividade do processo pedagógico, seja na elaboração de materiais didáticos até a formação docente e elaboração de propostas para este campo da escolarização, condizente com as especificidades dos sistemas de ensino.

A organização da educação quilombola tratada nas diretrizes flexibiliza o trabalho pedagógico tendo em vista, a primazia do processo de aprendizagem. Nestes termos, ciclos, seriação, semestres alternância e mesmo grupos não-seriados são formas de adequação as peculiaridades dos territórios que visam assegurar a formação dos educandos, de acordo aos aspectos climáticos, socioculturais e econômicos a serem considerados pelos sistemas de ensino ou mesmo a seu critério de gestão.

A inclusão no calendário oficial de ensino a respeito da constituição das datas comemorativas, a partir do diálogo com as lideranças quilombolas corresponde, a outra previsão legal contida nas diretrizes para a educação escolar quilombola. Para tanto, o reconhecimento legal das matrizes simbólicas constitutivas de sua territorialidade deverão estar presentes, mediante a necessidade do diálogo contínuo dos sistemas de ensino com o entorno do território como forma de incremento também na produção de materiais didáticos e de apoio pedagógico.

Participação dos atores sociais detentores do conhecimento ancestral das comunidades como as famílias, os idosos e as lideranças comunitárias são consideradas nas diretrizes, no âmbito da educação infantil, características fundamentais da produção do saber a ser obrigatoriamente consideradas no ambiente educativo formal. No ensino médio, a educação escolar quilombola definida em suas diretrizes contempla, a dimensão do trabalho das

ciências e das tecnologias, cabendo inclusive às comunidades quilombolas rurais e urbanas decidir a respeito qual modalidade de ensino médio deve se adequar ao modo de vida dos sujeitos.

A Educação Especial no contexto da educação quilombola integra a previsão legal, ao definir a obrigatoriedade no provimento das condições de acessibilidade e atendimento educacional especializado, a ser disponibilizado pelo sistema de ensino, assegurada a liberdade de acesso, permanência e conclusão dos estudos exposto no Artigo 22 parágrafo 6º das diretrizes. Já a Educação de Jovens e Adultos busca enfatizar o protagonismo dos seus atores na garantia da sustentabilidade do seu território, enquanto a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem por princípio a articulação dos princípios da formação ampla objetivando a organização das comunidades social, política e economicamente.

A previsão do Projeto Político Pedagógico voltado para as escolas quilombolas parte do pressuposto de que este documento é fundamental, à consecução do trabalho formativo e deve estar intimamente integrado à dinâmica das comunidades, formas e meios como os saberes são produzidos nos territórios. Ou seja, mais uma vez o documento legal em questão enfatiza, a participação dos segmentos populares presentes nas comunidades como ponto fundamental à consecução do processo de escolarização.

Nas considerações acima professores e professoras, a evidência de que a Educação Escolar Quilombola não é modalidade formativa à parte no bojo da legislação educacional brasileira, possibilita o entendimento de que a mesma expõe novas leituras a respeito do ato de conhecer e da própria construção de saberes. Neste sentido, o currículo escolar deve considerar, as matrizes filosóficas e a própria ancestralidade decorrente do ato de aprender que impacta na visão, assentada na colonialidade do saber que expõe fragilidades descrita num norte pedagógico homogêneo e fragmentador do currículo.

A gestão pedagógica da Educação Escolar quilombola constitui outro desdobramento previsto nas diretrizes voltadas a esta modalidade formativa. Não é possível construir um currículo escolar sem o estabelecimento do diálogo contínuo com as lideranças quilombolas, ou seja, a interlocução com os sujeitos e seus espaços de sociabilidades e modos de vida. Portanto, tomando-se por base o dispositivo legal alusivo à gestão democrática nas escolas públicas, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, tal condicionalidade é extensiva ao contexto da escolarização nas comunidades quilombolas.

A articulação entre a gestão escolar e as localidades quilombolas constitui passo crucial na edificação e consolidação do conjunto legal em análise, já que o encadeamento de

tal processo deve tomar como ponto de partida o campo da parceria entre escola e comunidade. Longe de se resumir apenas na corriqueira reunião entre pais e mestres, participação e interação não se confundem com tal prática, por retratar a superação deste paradigma centralizador na condução da instituição de ensino.

A avaliação prevista nas diretrizes para a educação quilombola compreende outro ponto importante do direcionamento na sua implementação. Baseada no aprimoramento das práticas pedagógicas e da gestão, a avaliação visa a articulação com o currículo e o direito dos estudantes em ter o seu processo de aprendizagem assegurado. Portanto, os pressupostos qualitativos, diagnósticos, processuais, formativos e dialógicos devem preponderar levando-se em conta as especificidades desta modalidade formativa.

A formação continuada e profissionalização dos professores para atuação na educação quilombola se fundamenta, na posse do cargo público mediante concurso. Neste sentido, as diretrizes para educação quilombola apontam para o provimento das vagas preferencialmente por professores pertencentes às comunidades quilombolas. Na inexistência desta prerrogativa, a formação docente constitui previsão co-partilhada pelos entes federativos que integram o sistema de ensino (governo federal, estados e municípios).

Desde a oferta e garantia de materiais didáticos até a disponibilidade de cursos e licenciaturas, cuja ênfase seja a modalidade formativa descrita, a articulação a respeito da educação escolar quilombola deve constituir um esforço conjunto da esfera estatal como um todo. Por conseguinte, no bojo dos municípios, a possibilidade da implementação de uma diretriz específica destinada a atender as peculiaridades da educação quilombola em torno dos seus limites geográficos, constitui um desdobramento definido nesta normatização legal com exemplos exitosos em alguns municípios brasileiros, via implementação de diretrizes curriculares destinadas a atender a modalidade formativa em questão.

CAPÍTULO IV – SUGESTÕES DE ATIVIDADES DOCENTES E INDICAÇÃO DE LEITURAS COMENTADAS

Os exemplos de atividades a seguir demonstram como no contexto escolar, a territorialidade remanescente de quilombo é plenamente passível de ser contemplada de forma interdisciplinar na escola.

ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Tema

Falares africanos no nosso dia-a-dia.

Nível de Ensino

Ensino fundamental I e II.

Objetivo Geral

Identificar na gramática internalizada dos educandos verbetes de origem africana incorporados à linguagem da comunidade quilombola.

Objetivos Específicos

Verificar com qual frequência e uso a que se destina, os verbetes de origem africana demonstrados pelos discentes no decorrer das aulas;

Demonstrar como o uso dos verbetes está diretamente vinculado ao contexto da comunidade quilombola.

Metodologia

Aula expositiva e roda de conversa a respeito dos verbetes utilizados pelos discentes no cotidiano que evidenciam a produção e o uso social da linguagem, a partir da identidade quilombola. Para o ensino fundamental I pode ser proposto, a produção de um painel com verbetes e seu respectivo uso social no contexto da comunidade quilombola pelos educandos.

ENSINO DE HISTÓRIA

Tema

- Contribuição dos povos africanos para a formação do Brasil.

Nível de Ensino

- Ensino fundamental I e II.

Objetivo Geral

- Abordar a contribuição dos povos africanos na formação do país considerando as matrizes identitárias material e intangível que foram aprimoradas no decorrer do tempo.

Objetivos Específicos

- Enfoque do legado africano a partir do processo de luta pela liberdade;
- Abordagem a respeito da ancestralidade a partir da oralidade;
- Continuidade do legado africano-brasileiro a partir do uso das palavras de origem africana que integram nossa gramática internalizada.

METODOLOGIA

- Exposição a respeito da contribuição dos povos africanos no Brasil, a partir do enfoque que objetiva desconstruir a folclorização do saber, bem como considerar no trabalho pedagógico a ancestralidade legada a população brasileira, na produção de saberes vinculados a oralidade, religiosidade e modos de produção do conhecimento.

Sugestões didáticas de como abordar pedagogicamente a territorialidade quilombola.

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA, TURMA E TURNO.
DISCIPLINA/SÉRIE: Geografia – 5º ano
OBJETIVO GERAL Compreender a territorialidade quilombola, a partir da ação humana na modificação do espaço geográfico.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS Analisar como o homem transforma o local em que reside; Compreender como pertencer a um lugar é importante para a produção material e para vida dos que ali residem; Refletir sobre o processo de luta pela terra na comunidade quilombola; Debater a respeito do que vem a ser o morador quilombola e a importância da posse da terra.
METODOLOGIA Aula expositiva abordando os aspectos da constituição territorial da comunidade quilombola a qual a escola se encontra inserida. Posteriormente desenvolvimento da roda de conversa objetivando refletir com os alunos a respeito da importância do lugar social dos sujeitos na construção de sua territorialidade.
RECURSOS Quadro para aula expositiva.
AValiação No decorrer da exposição e diálogo com os educandos, será levado em conta a interação dos mesmos na construção dos conceitos, indagações e sugestões que contribuam com a temática abordada em sala.
OBSERVAÇÕES

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA, TURMA E TURNO.
DISCIPLINA/SÉRIE: Língua Portuguesa – 5º ano
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Relacionar no contexto da produção escrita dos educandos, o uso da gramática internalizada (oralidade), enquanto ponto de partida para a aprendizagem da gramática normativa e sua respectiva utilização nos diversos contextos da sociedade.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Identificar como se verifica a gramática internalizada dos educandos e a importância da oralidade no convívio social;</p> <p>Conhecer no conjunto das manifestações orais o uso dos principais termos utilizados no contexto social discente;</p> <p>Diferenciar a gramática internalizada dos educandos do uso da norma padrão sem empreender hierarquias linguísticas;</p> <p>Evidenciar a importância da variedade linguística para a diversidade cultural.</p>
<p>METODOLOGIA</p> <p>Produção de um painel com as palavras (manifestações orais), rotineiramente exercitadas no contexto social discente, seus significados e uso no entorno da comunidade quilombola;</p> <p>Elaborar coletivamente com os alunos um quadro comparativo entre o significado das palavras consideradas e a norma padrão, na elaboração de frases passíveis de serem utilizadas em diversos contextos da sociedade;</p> <p>Identificar palavras que possivelmente tenha origem africana ou afrobrasileira para expor a influência cultural na diversidade linguística dos brasileiros.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Papel metro, cartolina, quadro e piloto.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Prezará pela participação do aluno na produção textual que envolverá, a elaboração de um pequeno texto contendo a relação entre as principais manifestações orais da localidade quilombola, seu uso social e interação com a produção escrita na norma culta.</p>
OBSERVAÇÕES

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA, TURMA E TURNO.
DISCIPLINA/SÉRIE: Matemática – 5º ano
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Identificar as principais medidas de área, capacidade e volume utilizadas no cotidiano da comunidade remanescente de quilombo bem como relacioná-las com outras unidades contidas no livro didático, a partir da resolução de problemas que envolvam o contexto social discente.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Verificar a utilização das principais medidas acima mencionadas na comunidade;</p> <p>Compreender como algumas medidas ainda permanecem em uso na localidade e sua importância no contexto social do território quilombola;</p> <p>Relacionar a importância das medidas, a partir da resolução de problemas que envolvam distintas unidades em contextos diversos.</p>
<p>METODOLOGIA</p> <p>Identificando a partir dos principais produtos agrícolas produzidos e comercializados pelos moradores do território quilombola, a correlação entre os preços dos produtos e suas respectivas unidades para comercialização deverão ser comparadas com as demais unidades de medida contida no livro didático. Por conseguinte, ao empreender a aula expositiva sugere-se que a comparação e associação entre as distintas unidades possibilitem aos educandos a habilidade de realizar operações matemáticas, a partir de questões que envolvam seu contexto social.</p> <p>Assim, os discentes deverão trazer para a sala pequena quantidade dos principais produtos agrícolas presentes no território quilombola para a identificação das medidas de comercialização utilizadas e suas respectivas relações com outras unidades contidas no livro didático.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Quadro para realização da aula expositiva. Produtos agrícolas produzidos na comunidade quilombola.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>De caráter processual, prezará pela análise da interação na resolução das atividades propostas em sala aos discentes.</p>
OBSERVAÇÕES

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA, TURMA E TURNO.
DISCIPLINA/SÉRIE: História – 5º ano
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Compreender a importância da memória coletiva na comunidade enquanto fator de construção da história.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Valorizar os relatos orais dos moradores, a partir da contação de histórias aos discentes;</p> <p>Verificar quais os principais fatos contidos nos relatos dos idosos possibilita a construção da história da comunidade;</p> <p>Identificar qual a importância dos espaços de promoção cultural no entorno do território quilombola;</p> <p>Produzir um calendário com os principais fatos históricos definidos pelos moradores da comunidade, para além das datas comemorativas adotadas pela escola.</p>
<p>METODOLOGIA</p> <p>Realizar orientação preliminar dos discentes a respeito de como produzir uma pequena entrevista temática e seus recursos de registros em vídeo. Para tanto, a identificação posterior a respeito dos principais fatos contidos nos relatos possibilitará a construção do calendário contendo datas e festividades exercitadas no patrimônio cultural da localidade, enquanto elementos construtores da história.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Aparelho celular com câmera; computador portátil; projetor de imagem, papel metro para a produção do calendário e lápis colorido.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Prezará pela interação em grupo dos discentes na realização das entrevistas, criatividade no uso e produção dos registros históricos e no pertencimento a condição de agente construtor da história.</p>

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA, TURMA E TURNO.
DISCIPLINA/SÉRIE: Ciências – 5º ano
<p>OBJETIVO GERAL</p> <p>Analisar a ação humana na degradação do meio ambiente.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Identificar as práticas que contribuí para a degradação do meio ambiente;</p> <p>Verificar como as práticas agrícolas inadequadas possibilitam impactos ambientais no território quilombola;</p> <p>Aprender a desenvolver o manejo sustentável dos recursos naturais a partir dos saberes alusivos ao bom uso da agricultura na comunidade;</p> <p>Compreender a importância da fauna e da flora para o equilíbrio da natureza.</p>
<p>METODOLOGIA</p> <p>Exposição a respeito dos conceitos de flora e fauna bem como a exemplificação de como estes elementos se configuram no contexto do território quilombola. Para tanto, o desenvolvimento da tarefa em grupo objetivando registrar via imagem como se configura o impacto ambiental na localidade quilombola e sua apresentação em sala têm por intuito promover, a aprendizagem e a participação do alunado em torno da construção de práticas sustentáveis que assegurem à agricultura familiar, a sustentabilidade ambiental do território.</p>
<p>RECURSOS</p> <p>Quadro para exposição, computador portátil e projetor de imagens.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>Num primeiro momento terá cunho diagnóstico, ao analisar a produção das imagens e os comentários dos discentes a respeito dos registros produzidos no entorno da comunidade quilombola. Na etapa seguinte, terá a característica somativa prezando pela verificação escrita a respeito dos conceitos abordados no decorrer das aulas.</p>

Sugestões de leituras comentadas.

REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um Fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Literatura de referência a respeito da temática da resistência negra no Brasil escravista, o livro organizado por João José Reis e Flávio dos Santos Gomes constitui uma coletânea que analisa do ponto de vista historiográfico, o processo de formação quilombola.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos Quilombos**: territórios de memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

Neste livro Marcelo Moura Mello buscou desenvolver, a partir da abordagem antropológica a respeito do conceito de quilombo, as implicações de uma territorialidade negra rural que toma como ponto de partida a etnicidade e a memória. Leitura importante, a obra em questão possibilita a compreensão de como o vínculo com a terra ou ainda o sentimento de perda são construções de um processo de implementação de novas territorialidades quilombolas que visam a continuidade da vida.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão Africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. 3ª ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

O livro em questão aborda à luz da filosofia africana como a ancestralidade e sua consequente continuidade ao longo do tempo possibilitam formar, a compreensão da realidade dos afro-brasileiros, a partir da abrangência do tempo, do espaço da vida, da morte, da cultura e dos movimentos sociais. Esta obra permite o entendimento de que a produção do saber numa comunidade quilombola não é compartimentada e a própria existência transcende o plano material.

BOSI, Ecléa. **O tempo Vivo da Memória**: ensaios de psicologia social. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

Neste livro a autora Ecléa Bosi mostra de forma generosa, a importância da memória coletiva na produção do presente. Longe de expor uma perspectiva de reconstrução da história, a autora enfatiza nos fragmentos do passado a importância do lembrar como significação para o presente. Nesta obra, as implicações entre oralidade, memória coletiva e explicação do

cotidiano permitem ao professor compreender a importância dada pelos quilombolas, ao seu lugar social e os processos históricos a eles vinculados.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Herança Quilombola: negros, terras e direitos. In: BARCELAR, Jeferson & CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2007.

No texto mencionado, a autora faz alusão ao sentimento de pertencimento e a consequente territorialidade quilombola são abordados de forma a permitir ao leitor, o entendimento de como o vínculo comunitário e posse do território extrapolam a abordagem simplista do acesso a um espaço físico apenas. Para tanto, possuir a terra significa produzir a vida nas suas variadas manifestações.

CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2006.

Obra de Lourdes Carril enfatiza a importância da territorialidade quilombola, a partir do processo de luta pela retomada do território ou reconstrução do mesmo. Neste sentido, a dinâmica da formação territorial, seus percalços e impasses são abordados à luz de como as comunidades quilombolas buscam assegurar seus direitos e o papel do organismo estatal perante as disparidades sociais vigentes.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas em Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

Literatura clássica no âmbito dos estudos no currículo, o livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva permite ao professor o entendimento que a construção curricular na escola constitui um espaço de disputa, portanto, campo de poder entre o que deve ser lecionado ou não. Nesta obra, a concepção e as intencionalidades por trás da definição dos componentes curriculares permite a reflexão de como outras formas de saberes por vezes presentes no entorno da escola, podem ser negadas ou mesmo silenciadas no currículo. Neste sentido, o papel do professor é crucial na desconstrução deste processo.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do Negro no Livro Didático**. 2ª ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

Obra de referência, a autora Ana Célia da Silva analisa nos livros de Comunicação e Expressão como textos e imagens na representação social do negro é construída de maneira subalterna. Dessa maneira, o livro busca descortinar o uso do material escolar importante no conjunto da escola como o livro didático, em sua elaboração que de forma sub-reptícia a ele se encontra por vezes permeada, a lógica do racismo contida neste material didático. A identificação deste processo possibilita aos docentes, a análise coerente da escolha do livro bem como a desconstrução do racismo contido em alguns materiais pedagógicos adotados pela escola.

CONCLUSÃO

Indagar a respeito de como podemos implementar tal modalidade formativa em conjunto com os demais elementos do ensino/aprendizagem requer confrontar as barreiras das hierarquias do saber, ao desnudar a própria presença no território de outras possibilidades educativas desconhecidas até então pela escola que outrora, por vezes chamaríamos de folclore. A cosmovisão do pensar em uma nova base epistemológica desafia os profissionais da educação, na tomada de uma decisão em prol de qual prática docente implementar perante a diversidade da territorialidade quilombola.

Se a escola não insere os atributos da territorialidade negra, a contraposição ao saber hegemônico assegurado por vezes pela educação formal se verifica, na reduzida valorização dos discentes atribuída à escola, perante os demais espaços de celebração da cultura que por sua vez implicam aprimoração e produção de saberes. Nesta perspectiva, a relação existente entre a explicação da realidade e a celebração da vida, seja na religiosidade, nas práticas do trabalho ou ainda na relação da ancestralidade com as adversidades no território se transversalizam, na condução não cristalizada da construção do conhecimento.

Neste prisma, os saberes na produção do conhecimento não se encontram compartimentados ou excluem o fomento da vida na pretensa ênfase dada ao que se deve aprender. Nesta perspectiva, se à escola o significado atribuído pelos moradores se encontra circunscrito ao ensino para o mundo do trabalho atrelado ao capital, os lugares de produção simbólicas e seus sujeitos, a situa por vezes como não lugar pela própria natureza conflitante de atribuir ao que é cognoscível ruptura absoluta com o popular e os atributos do campo que o cerca, para nortear as práticas sociais.

O lugar é o marco da cosmovisão preñe de significação que se aprimora no decorrer do tempo pela presença espontânea daquilo que o currículo escolar deve não configurar como folclórico, mas, representar para os discentes possibilidades e exercícios do conhecimento presente na memória coletiva dos/das quilombolas como um direito inalienável à diferença, pela via da contraposição a toda e qualquer tentativa de homogeneização cultural.

No educar e como empreender tal ação, requer do/da educador(a), a imersão no plano da relações sociais. Se tal condição não se verifica no trabalho pedagógico, a negligência em considerar saberes e práticas populares como modalidades diferenciadas, porém não válidas do conhecimento, incorre no equívoco de negar no âmbito do currículo culturas, pela via do silenciamento e folclorização do outro convencionado em suas práticas sociais como exótico,

além de reiterar na busca constante do pensamento, um recorte da história dentre outros saberes validados nos programas oficiais de ensino.

O reconhecimento de que a educação formal não permite a continuidade do legado ancestral por sua vez deve ser contraposto, a partir do delineamento contra-hegemônico a tentativa de homogeneizar a cultura a partir do currículo. Neste sentido, a relação de poder verificado no estabelecimento de componentes curriculares permeia, o exercício pedagógico e a sua necessária capilaridade por parte dos agentes de ensino, ao dialogar e incrementar tal norte formativo da escola.

Não se trata apenas da construção de parâmetro curricular condicionado ao incentivo da cultura ou da história, mas, implementar o diálogo com o contexto social quilombola para viabilizar com estes atores a presença das práticas sociais que situem o processo de escolarização desde o simbólico ao mundo do trabalho perpassando assim, a territorialidade dos/das quilombolas.

Para a instituição escolar é conveniente considerar certos parâmetros culturais. Contrariamente a isso, para os que habitam o território singular e ao mesmo tempo plural significa implementar ainda mais nos lugares, a contra-hegemonia necessária para superar, o caráter eurocêntrico imposto a formação afrobrasileira. Por isso, o aspecto idiossincrático que compreende o sentido de lugar, não se cristaliza de forma alguma no tempo, pelo contrário, sacraliza os fragmentos do passado e os aprimora para a posteridade permitindo assim, empreender novas articulações na busca constante por espaços de atuação e exercício dos valores ancestrais.

A organização do tempo e dos elementos integrantes da vida são absolutamente indissociáveis para a compreensão e integridade da realidade que cerca o sujeito. Compreender o papel da escolarização em um território negro-rural requer adentrar numa perspectiva plural, em que instituições e formas de ser são exercitadas e contempladas por outros prismas, diferentemente do padrão hegemônico de cunho eurocêntrico. Na verdade, a cosmovisão e marcos organizacionais da existência são fatores que prescindem e se sobrepõem, às modalidades consumistas impostas pela mundialização da economia e pela fluidez temporal homogeneizadora dela decorrente.

O conhecimento mínimo a respeito dos elementos simbólicos e da própria territorialidade quilombola requerem da escola e seus agentes, a modificação de seu papel perante as comunidades tradicionais. Felicidades e tristezas dos habitantes no sentimento da perda parcial do seu território que agora são reivindicados e retomados na contemporaneidade

buscam, ao seu modo explicar a realidade vivida também a partir da educação formal. Nestes termos, como construir a proeminência das memórias, das lutas e continuidade da existência por vezes negadas pelas instituições formais da sociedade, no interior da escola?

A resposta para tal questionamento se fundamenta, na proximidade entre o ambiente educativo, as comunidades quilombolas e o desenvolvimento do caráter participativo entre todos os envolvidos no processo norteados pela legislação educacional em vigor.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. **Capoeira angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.
- d'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- d'AMBROSIO, Ubiratam. Educação matemática: uma visão do estado da arte. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/10-artigos-ambrosiou.pdf> . Acesso em Mar 2016.
- CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia**: a longa busca da cidadania. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2006.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. **Falares africanos na Bahia**: um vocabulário afro-brasileiro. 2ª ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FILHO, Walter Fraga. **Encruzilhadas da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia 1870-1910. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Herança Quilombola: negros, terras e direitos. In: BARCELAR, Jeferson & CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil**: um país de negros?. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2007.
- HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton *et. al.* **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2013.
- MELLO, Macedo Moura. **Reminiscências dos quilombos**: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

APÊNDICE

RELATÓRIO DE PRODUÇÃO DO MANUAL PARA FORMAÇÃO DOCENTE

INTRODUÇÃO

O presente relatório compreende o desenvolvimento da pesquisa que permitiu, a construção do manual docente intitulado Educação Escolar Quilombola: princípios e propostas à formação docente. Para tanto, buscou demonstrar como o processo de ida a campo possibilitou orientar, os conteúdos propostos no texto acima citado e, conseqüentemente, a sugestão de um norte pedagógico disponibilizado à formação docente que proporcione a professores e professoras empreenderem, a educação quilombola em suas respectivas unidades de ensino.

A construção do referencial teórico a respeito da abordagem da evolução histórica do conceito de quilombo, bem como a territorialidade quilombola e seu vínculo com a educação correspondeu juntamente com a legislação educacional em vigor, o norte para o empreendimento dos conceitos e sugestões didáticas contidas no manual docente. Doravante a isso, o delineamento do panorama da educação quilombola realizado no sistema público municipal de Taperoá – BA, em duas escolas presentes nos territórios quilombolas e em uma unidade de ensino integrante da Educação Escolar Quilombola (espaço educativo que atende o alunado proveniente das localidades quilombolas) constituiu, o recorte da análise a respeito da pesquisa mediante o desenvolvimento de oficinas de qualificação realizada com as docentes.

O fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas conseqüentes alterações apontarem para um retrocesso no cenário educacional, na perspectiva da educação para as relações étnicorraciais em consonância com o modelo de gestão/condução da educação brasileira por parte do atual governo federal impõe refletir, a respeito de como a Educação Escolar Quilombola, as lutas e demandas por esta modalidade educacional possibilitam localmente mudanças, para a sua efetividade.

A formação de professores corresponde ao ponto nevrálgico de consolidação tanto da ação normativa educacional como da sua consecução no espaço formal de ensino. Neste âmbito, a elaboração de estratégias formativas por parte das educadoras baseadas no conhecimento mínimo dos aspectos constitutivos da territorialidade quilombola externalizou

no decorrer das oficinas, a essência do questionamento a respeito de como empreender tal modalidade educacional por parte do quadro docente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tomando por base a perspectiva de que a evolução do conceito de Quilombo apresenta distintas abordagens, a opção em relacionar o campo da historiografia com a ênfase antropológica a respeito de sua definição buscou romper com a insistente abordagem palmarina, por vezes considerada no espaço formal da educação. Neste sentido, ao referenciar o quilombo de outrora com a perspectiva contemporânea no presente ratificou-se que tanto o sujeito histórico como as atuais comunidades remanescentes de quilombos, nunca foram um território isolado ou de fuga, mas, espaço de resistência que continua evoluindo no decorrer do tempo.

O quilombo enquanto de campo de luta e negociação expõe as estratégias utilizadas, na manutenção daqueles que ali residiam e assegura a continuidade no seu entorno dos seus descendentes no presente. Portanto, longe de ratificar apenas a vigência da instituição escrava e seus desdobramentos na ênfase dada ao sofrimento dos escravizados, a abordagem considerada o define como espaço de resistência:

Os cativos estabeleciam relações com escravos e libertos de engenhos vizinhos, criavam redes de amizade e comércio com gente da cidade e com marinheiros dos portos que transportavam os produtos da roça para os mercados urbanos. Essas relações poderiam ser acionadas no momento em que decidissem fugir do domínio dos senhores, para questionar a legitimidade de sua escravidão (FILHO, 2006, p. 43).

A interlocução na promoção de saberes e estratégias de sobrevivência imprimidas ao longo do tempo a partir do vínculo com a terra, ao questionar no passado a condição de cativos e contemporaneamente, a garantia do direito ao território e as políticas públicas específicas destinadas a esta parcela da população, imprime a compreensão de que tais comunidades ao empreendem a continuidade da vida mesmo após a vigência da instituição escravista no Brasil, produzindo modos de vida que expressam a presença dos fragmentos do tempo pretérito que por sua vez são reelaborados ou mesmo associados a outros contextos sociais.

Assim, trata-se de romper paulatinamente com o entendimento no âmbito da educação que ainda insistentemente aborda os sujeitos das comunidades quilombolas de forma cristalizada, estanque e estereotipada na abordagem curricular vinculada unicamente à premissa do quilombo de Palmares. Por conseguinte, a elaboração de manual objetivo visando a formação de professores(as) vai de encontro a tal terminologia, para superar a partir da formação continuada docente, as limitações do tratamento do assunto no ambiente escolar circunscrito apenas à historiografia ou mesmo ao famigerado dia do folclore.

O ponto comum entre a abordagem historiográfica que não ratifica o isolamento territorial e a fuga como expressão do quilombo, a compreensão contemporânea antropológica alusiva aos modos de ser estar dos sujeitos baseados na posse da terra nordestina, a proposição da dinâmica de sua sobrevivência que é articulada nos fragmentos de outrora e sua incorporação no presente, a partir da dinâmica social em curso. Portanto, se trata de considerar na escolarização as matrizes simbólicas inerentes à territorialidade quilombola, enquanto ponto de partida na produção de saberes por parte dos discentes que deve ser articulado com o currículo, a partir da própria reflexão por parte dos/das educadores(as) a respeito de sua prática pedagógica.

Os quilombos sempre povoaram o imaginário da nação brasileira, sendo evocados, em distintos contextos históricos, tanto para desqualificar e reprimir modalidades alternativas de gestão do espaço e da vida como para inspirar e simbolizar mobilizações políticas. No Brasil contemporâneo, isso não é diferente (MELLO, 2012, p. 33).

Por tratar de um entendimento que parte do pressuposto de que a continuidade da vida se encontra diretamente vinculada à posse da terra, o conceito de território utilizado possibilitou adequar à perspectiva da relação entre memória e modos de ser estar num mundo dinâmico, a opção pelo uso do termo Território como síntese da matriz social e cultural de um povo. Com isso, o seu desdobramento verificado na contínua produção da territorialidade quilombola implementa a elaboração de saberes necessários à continuidade da existência que não se dissociam dos diversos contextos sociais. Portanto, são parâmetros de constituição do conhecimento que devem ser abordados pela escola.

Não obstante a isso, a territorialidade põe em evidência formas de conhecer e exercitar os conhecimentos não compartimentadas, diretamente vinculadas aos espaços de sociabilidades presentes nas localidades que são validados pelos moradores, a partir do sentimento de pertencimento ao lugar social enquanto segmento inerente à sua vida. Neste

prisma, a reflexão em torno da territorialidade quilombola e seu necessário vínculo com a escolarização correspondem a etapas de produção do ato de conhecer que devem ser complementares entre si, a partir do papel dialógico exercido por parte do(da) educador(a).

Das variadas conceituações de território apresentadas por HAESBAERT (2007, p. 54), optou-se pela definição de que:

O território compõe de forma indissociável a reprodução dos grupos sociais, no sentido de que as relações sociais são espacial ou geograficamente mediadas. Podemos dizer que essa é a noção mais ampla de território, passível assim de ser estendida a qualquer tipo de sociedade, em qualquer momento histórico, e podendo igualmente ser confundida com a noção de espaço geográfico.

A inserção desta temática na escola, para além dos dispositivos legais constitutivos da legislação educacional, ecoa como novo ponto de partida no educar e na *práxis* docente, haja vista que no bojo do debate em torno da formação continuada, ainda que haja avanços na produção e disponibilização de materiais pedagógicos destinados ao quadro de professores(as), seu implemento por parte do sistemas de ensino, sobretudo municipal, expõe a lacuna que situa no campo da gestão o desejo de implementar tal ação estatal ou privilegiar a consecução das ações burocráticas por parte das secretarias de educação.

O debate em torno da territorialidade quilombola e sua inserção na escola via qualificação docente requer, a aproximação da dimensão docente a sociabilidades presentes à volta do ambiente formal de ensino que necessita ser incorporado na rotina dinâmica da escola, a partir do currículo elaborado de maneira não estanque. Portanto, a partir da elaboração de estratégias formativas de cunho interdisciplinar fundamentais, para assegurar o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A este prisma conjugam-se o papel dos educadores no decorrer do processo, à interação da comunidade com o espaço educativo que não se limita apenas, às rotineiras reuniões de pais e mestres. A análise de como tal condição se verifica e quais caminhos os agentes pedagógicos envolvidos podem promover continuamente para tal propósito permite verificar, se a implementação tanto da gestão democrática e a especificidade formativa demandada pela educação quilombola ocorrem de fato.

Neste interim, a criatividade na própria elaboração de atividades e na condução das aulas expositivas têm sido considerado por docentes, a principal dificuldade enfrentadas por estes, para implementação da educação quilombola. Somam-se a isso, a ausência da formação

continuada por parte dos sistemas de ensino e a imposição patrimonialista de um modelo gestor que pouco dialoga com as lideranças comunitárias e agentes culturais, no conjunto da população atendida pelas unidades de ensino.

Perscrutar a respeito de como tal entrave se configura permitiu elaborar sugestões didáticas a serem utilizadas e aprimoradas pelos professores, em conformidade com a abordagem a respeito da territorialidade quilombola que requer destes, o conhecimento mínimo a respeito do local em que se situa a escola, seus atores sociais e sua dinâmica de vida. Ou seja, ao adentrar numa realidade polissêmica defrontam-se com várias possibilidades formativas que conjugadas ao currículo exercem papel motivacional fundamental, a apreensão do objeto cognoscível e a aprendizagem discente:

Por isso mesmo pensar certo ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2003, p. 30).

A ruptura do ensino a respeito do quilombo contido no viés único da fuga, o situa na continuidade das expressões culturais, da oralidade e do lidar com a terra que associam a Geografia e a História ao ensino da língua materna e da matemática, por exemplo. Se há o empreendimento da prática docente neste sentido, sua condição preliminar, se verifica na interação dos profissionais da educação com o público atendido pela instituição escolar, a partir da ação colaborativa que rompe com as hierarquias curriculares e do próprio posicionamento do sistema de ensino com os/as quilombolas.

A reflexão a este respeito, possibilita dimensionar as razões pelas quais o alunado e seus pais apenas compreendem o espaço formal como ponto de acesso utilitário destinado a inculcação de conteúdos que viabilizam, a imersão dos educandos no mundo do trabalho, por vezes. Com isso, concomitantemente a definição da territorialidade quilombola, a adequação do conceito proposto por Augé (2010) denominado “Não Lugares”, satisfatoriamente possibilitou adentrar na problemática da relação entre escola-comunidade e a consequente dificuldade enfrentada pelas docentes, na garantia da qualidade do ensino, para além da necessária disponibilidade de recursos materiais destinados a prover suas atividades.

O fato da territorialidade quilombola desvelar saberes e espaços de sociabilidades a ela vinculados evidencia como na rotina dos moradores, a visitação aos espaços de celebração da

cultura e as práticas do trabalho, por exemplo, norteiam a vida e o processo de aprendizagem contínuo necessário a mesma. Doravante a isto, nestes ambientes que compõe a diversidade do conjunto de saberes em produção, a participação e valorização por parte dos moradores a estes espaços constituem o reconhecimento de que na consecução das práticas sociais, modos de ser e estar no mundo em seu dinamismo se encontram presentes.

O sucesso da aprendizagem cuja oralidade é a ferramenta de transmissão e aprimoramento num templo de matriz africana, é o lugar social que reflete o pertencimento dos sujeitos que neste espaço transitam e celebram suas divindades. A organização do tempo numa comunidade quilombola, cujo território possui um rio como sustentáculo da vida a partir da atividade da pesca, igualmente organiza a vida na produção de saberes a respeito do espaço de sua continuidade, a partir da administração temporal em que a tábua das marés localmente produz e aprimora continuamente as práticas sociais.

Se a escola ignora estes conhecimentos trazidos pelos educandos ao seu interior, o reconhecimento do seu papel limitado apenas a função da formação para aprendizagem da leitura, escrita e inserção no mundo do trabalho, a situa como não lugar, ou seja, ambiente que não reflete plenamente as possibilidades da construção de saberes evidenciadas continuamente pela territorialidade quilombola. Nestes termos, é possível afirmar que o conceito de Não Lugar utilizado e readequado possibilita a análise de que:

Vivemos em uma época, também sob esse aspecto, paradoxal: no próprio momento em que a unidade do espaço terrestre se torna pensável e em que se reforçam as grandes redes multirraciais amplifica-se o clamor dos particularismos; daqueles que querem ficar sozinhos em casa ou daqueles que querem reencontrar uma pátria, como se o conservadorismo de uns e o messianismo de outros estivessem condenados a falar a mesma linguagem – a da terra e das raízes (AUGÉ, 2010, p. 36-37).

O não lugar no bojo da constituição teórica do trabalho é reajustado, para o grau de valoração imputado pelos sujeitos às instituições presentes no território. Ou seja, a partir da participação na construção de sua territorialidade, a proatividade decorrente da ação dos destes os motiva a empreender novos saberes de maneira conjunta, à importância atribuída a sua presença e interação nos diversos espaços de sociabilidades presentes no território.

Trata-se neste sentido, de analisar como a elaboração dos conhecimentos exitosamente se verifica em determinados espaços por parte dos educandos e na escola não. Compreender como esta ação se configura, contribui para análise da própria eficácia do processo pedagógico no interior do espaço formal e da própria construção do currículo, enquanto

documento político repleto de intencionalidades utilizado pelos(as) professores rotineiramente. O não lugar distingue a partir do vínculo à territorialidade, o pertencimento e valoração atribuída a constituição da própria cosmovisão inerente ao exercício do aprender.

Disso decorre a impossibilidade da consolidação da educação quilombola ser implementada sem o reconhecimento mínimo dos saberes, espaços de sociabilidades, modos e práticas no mundo do trabalho que dão sentido, à presença dos moradores no território. A identificação destes aspectos e sua incorporação ao currículo de ensino permitem aos professores, o uso competente de estratégias de ensino que toma o lugar social discente como ponto de partida para elaboração de atividades diversas possibilitando, a adequação curricular fundamental à prática pedagógica que visa decisivamente desconstruir a abordagem compartimentada dos conhecimentos presentes nos materiais didáticos, de acordo ao posicionamento também de pesquisador a ser exercido pelos(as) professores(as):

Assim, o significado social e culturalmente construído não se torna resto diurno esquecido na conclusão de uma pesquisa, ele é trazido para o cenário ativo da construção do saber com tudo aquilo que lhe é próprio: contradições, paradoxos, ambiguidades ambivalências, assincronias, insuficiências, transgressões, traições etc. Aliás, esta atitude de pesquisa tem uma consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e em ciências da educação mais precisamente: trazer para a investigação vozes e segmentos sociais oprimidos e alijados, calados pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada (MACEDO, 2004, p. 31).

O imperativo de que tanto a formação docente quanto a construção/condução do currículo que busque atender a dinâmica social contida na especificidade dos territórios quilombolas permeia, para além do cumprimento legal, a associação do processo de luta em torno da própria reivindicação dos diversos atores sociais que se vinculam às comunidades. Dito isto, a construção curricular ou a ressignificação do material didático em prol da edificação de uma prática de ensino que efetivamente associe na chamada Base Nacional Comum, os princípios norteadores de uma formação em prol da valorização da territorialidade quilombola, não hierarquiza os conteúdos ou os anula, tendo em vista a construção de uma metodologia de ensino adequada as peculiaridades de cada unidade escolar.

A modalidade de ensino aqui tratada não suplanta o conjunto dos demais componentes curriculares fundamentais a aprendizagem discente. Na verdade, os apropria ao contexto social dos sujeitos, pela via da complexidade que a cosmovisão afrodescendente requer, ao tratá-los sob o viés dialógico com as matrizes simbólicas do território, conjuntamente ao

cotidiano do alunado. Ou seja, para que tal intento seja de viabilizado, a necessidade em conjugar formação docente, gestão democrática, contribuição dos moradores e lideranças quilombolas são cruciais para a efetividade do processo.

A isso se vincula, o conhecimento mínimo acerca da legislação educacional que trata do assunto bem como, as estratégias didáticas aprimoradas na rotina pedagógica da escola capazes de superar a lacuna de um currículo cristalizado, estanque e eurocêntrico. Todavia, para que de fato isto aconteça é fundamental o incremento nos atos contidos nos currículos que por sua vez apresentam intencionalidades, portanto, caracteriza sua natureza política ao preterir determinada formação enquanto construção normativa do que deve ser lecionado, em conformidade com variáveis econômicas e sociais subjacentes, a consolidação de uma pretensa base pedagógica nacional comum.

A contradição a isso se encontra presente na própria incorporação de valores, impressões e compreensões de sujeito “educado” tão presentes nas práticas docentes que por vezes reiteram, o distanciamento e a folclorização dos saberes que se encontram à margem da visão compartimentada do educar. Está questão, para além dos componentes curriculares permeia, até mesmo a produção do material didático e a ação formativa que em nome da sobreposição da abordagem curricular generalista nega, o direito à diferença por parte da escola.

A urgência em possibilitar nos cursos de licenciatura, a formação dos futuros professores e professoras habilitados em identificar tais variações interpretativas contidas no currículo ou ocultas a ele contribui decisivamente, para que os futuros profissionais da educação compreendam objetivamente como tais pressupostos externalizam posições de poder e as manifestam de forma variada no espaço escolar. Alves e Silva (2016), apesar de tratarem das questões de gênero no espaço da universidade realizando referência a formação de professores e o debate em torno das questões de gênero no currículo, as refletem a partir da demonstração das condutas sociais que se encontram subjacentes a este:

Os tipos de sujeitos ratificados pelos currículos e atos curriculares endossam as práticas de discriminação e contribuem com a manutenção do estranhamento em relação à universidade por parte dos estudantes com gêneros, sexualidades e corpos destoantes da norma heterossexual. Ou seja, a intensificação da condição de estranhamento é reforçada também pelos sujeitos que estão enquadrados na norma; aqueles que já se encontram estabelecidos e que têm as suas identidades legitimadas nos processos formativos e curriculares.

Não obstante a isso, o arcabouço legal considerado no decorrer da pesquisa verificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e seus desdobramentos posteriores contidos na Lei 10.639/03 e 11.645/08, além da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e Educação Escolar Quilombola, apesar do retrocesso nos dispositivos normativos no governo atual, ainda integram o norte fundamental a orientação da própria formação de professores e a atuação destes em assegurar a educação quilombola.

Considerando que o currículo é um ponto de partida que compreende o conflito entre o que deve ser referendado ou excluído, em termos da integração dos seus componentes, há possibilidade que os atores envolvidos no processo apresentem para reconsiderá-lo depende do grau como a articulação entre a escola e comunidade, se verifica e em termos qualitativos, a formação docente se verifica neste mister. Atrelado a isso, o empenho dos movimentos sociais para consolidação desta modalidade formativa nos currículos constitui ainda outro ponto de destaque, nos embates em prol da superação das anacronias contidas na normatização de um educar, em tempos de reafirmação das culturas.

CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PESQUISADO, METODOLOGIA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE

Para a elaboração do manual de formação de professores foi realizada oficinas de formação docente no âmbito do sistema de ensino público municipal de Taperoá – BA, especificamente no Núcleo I que compreende duas escola quilombolas e uma unidade de ensino vinculada a educação escolar quilombola. As unidades escolares contempladas foram respectivamente: Escola Municipal São Salvador, Escola Municipal São Vicente Itaparica e Escola Municipal Cerenila Santana.

Das unidades de ensino citadas, duas desenvolvem a formação em nível de ensino fundamental I atendendo o alunado das comunidades quilombolas da Graciosa e Lanmego presentes no distrito de Camurugi, enquanto a terceira escola atende especificamente adultos da comunidade quilombola da Graciosa. Doravante a isso, por adotar um modelo de administração escolar nuclear, o sistema de ensino possui apenas uma gestora e uma coordenadora pedagógica presentes na escola com maior número de discentes, ou seja, a unidade escolar Cerenila Santana.

A escola São Salvador situada no povoado da Graciosa possui apenas uma sala de aula e conta com um quadro de servidores dotado de uma docente com formação incompleta na licenciatura em Pedagogia e uma merendeira. Os discentes, residentes nesta localidade frequentam a turma multisseriada no turno noturno correspondendo, seu perfil sócio-econômico a trabalhadores(as) da atividade pesqueira e de mariscagem, além de ter também em menor número agricultores(as).

A unidade de ensino São Vicente Itaparica situada na comunidade quilombola do Lanmego possui duas salas de aula, sendo uma delas com discentes do primeiro ano do ensino fundamental I e a turma seguinte contendo discentes que compreendem a segunda e terceira série do ensino fundamental I. Com um quadro de servidores composto por duas professoras e uma servente este espaço formal funciona no turno matutino. Das docentes no ambiente educativo em questão, apenas uma possui formação em nível superior na licenciatura em Pedagogia, enquanto a outra apresenta qualificação a nível do ensino médio.

A escola Cerenila Santana, situada precisamente na sede do distrito de Camurugi possui quatro salas de aula. Destas três em funcionamento, atendendo alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental entre os turnos matutino e vespertino. Possui em seu quadro de pessoal seis docentes com formação em nível superior em Pedagogia, além de contar com uma merendeira, uma secretária escolar, uma coordenadora pedagógica que abrange o acompanhamento das atividades docentes nas demais escolas das outras localidades vinculadas ao núcleo, além da diretora geral responsável também pelas duas unidades de ensino descritas anteriormente.

Dada a natureza da pesquisa, o empreendimento preliminar do estudo de caso com a utilização metodológica do desenvolvimento de oficinas de formação docente buscou identificar, as dificuldades enfrentadas pelas professoras ao se depararem com a exigência da Secretaria Municipal de Educação para empreender nestas localidades, a formação condizente com a perspectiva formativa da educação quilombola.

Por conta da informação das docentes das unidades de ensino mencionadas, em não haver formação ou atividade curricular com a coordenação pedagógica, optou-se pela implementação da atividade que possibilitou por sua vez verificar, os entraves no sistema de ensino. Para tanto, tendo um total de onze profissionais envolvidos, a oficina intitulada Educação Escolar Quilombola: itinerários entre o currículo e o lugar social dos educandos, foi desenvolvida ao longo de oito encontros com duração de quatro horas cada realizados entre os meses de março a novembro de 2016.

Tendo por propósito disponibilizar informações a respeito da legislação em vigor bem como a construção de estratégias didáticas a respeito do incremento da territorialidade quilombola no espaço formal da educação, os encontros oportunizaram compreender como a Educação Escolar Quilombola enquanto modalidade formativa específica é ignorada pela Secretaria Municipal de Educação do município de Taperoá – BA.

O primeiro encontro buscou verificar qual a percepção das docentes a respeito da educação quilombola. Assim, a exposição do vídeo denominado o “A Voz dos Quilombos” produzido pela Secretaria de Assistência Social e Direitos Humanos do Governo do Rio de Janeiro, constituiu o ponto de partida para o estímulo as inferências por parte das docentes, ao enfatizar o desconhecimento desta modalidade de ensino e a própria ausência da formação continuada inexistente até então.

Ao mencionar a este respeito, a docente integrante da oficina comentou:

“- Isso é assunto novo pra gente. Não tem nada de formação sobre isso por aqui mesmo tendo uma coordenadora pra educação quilombola”.

Na fala acima resultante da primeira oficina realizada, a problematização dos conceitos ecoa como fato novo, mesmo a legislação que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana já estar em vigor desde 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ter sido publicadas em 2012, o entendimento que sua implementação não foi viabilizada é evidente no relato da docente. Por conta disso, como ponto crítico do processo, o desconhecimento por parte do corpo pedagógico no primeiro contato integrou a tônica do impacto entre a disponibilização do vídeo a respeito da temática quilombola e o limitado conhecimento por parte dos profissionais da educação, a respeito do que vem a ser o quilombo e a territorialidade exercida por aqueles(as) que ali habitam.

O encontro seguinte adentrou no debate em torno do desenvolvimento da roda de conversa que buscou discutir o texto lido preliminarmente pelas participantes, intitulado “Atualização do Conceito de Quilombo: identidade e território nas definições teóricas”, objetivando externalizar as respectivas compreensões a respeito do que vem a ser as comunidades quilombolas. Os relatos enfatizando a relação com a referência dada ao quilombo de Palmares e a própria definição do lugar de fuga e isolamento para assegurar a liberdade integraram, o conjunto das falas como consta no relato da professora a seguir:

“-Eu pensava que quilombo era local pra onde os escravos fugiam e lá ficavam em liberdade. Depois que li este texto e estou participando deste curso estou aprendendo mais sobre o assunto”.

A alusão dada ao isolamento, a condição de escravo distintamente à de escravizado e o enfoque dado as comunidades quilombolas apenas como local de fuga e liberdade cristalizado ao longo tempo possibilita verificar como, a constituição discursiva e a ausência de formação continuada docente paulatinamente inviabilizam a consolidação da política pública no âmbito da educação em determinados municípios. Os impactos no imperativo da concretização desta narrativa no espaço escolar demonstra a lacuna entre a formação de professores, a produção e disponibilização de materiais didáticos diversos, bem como a negligência em implementar localmente a legislação educacional por parte do sistema de ensino, ao não inserir os saberes das comunidades quilombolas no currículo escolar.

Assim, em razão das posições temáticas das professoras, a evolução histórica do conceito do Quilombo e sua abordagem no campo da educação correspondeu a etapa inicial de produção do manual para a formação docente. Com isso, a exposição da trajetória do uso a respeito do termo buscou apresentar a(o) educador(a) como esta terminologia foi empregada e as intencionalidades nela contidas, ao ser inserida na escola de acordo a primazia da historiográfica, em detrimento da complexidade da abordagem antropológica que busca romper com o viés unicamente palmarindo, ao considerar o quilombo espaço de produção da vida e expressão da territorialidade contida nos saberes que são aprimorados ao longo do tempo, em torno da luta pela posse da terra.

Outro ponto de enfática dúvida por parte das participantes do curso correspondeu em estabelecer a interlocução entre a territorialidade quilombola e sua inserção didática no espaço formal. A compreensão de que outras formas de saberes externas a escola são inseridas pelos alunos e os modos e práticas sociais a estes vinculados são etapas importantes da formação escolar discente desvelou, para as profissionais da educação, a possibilidade em elaborar atividades didáticas para além do currículo adotado, ao exemplificarem como as datas comemorativas a serem trabalhadas no ano letivo devem também incorporar, os momentos e as significações do arcabouço cultural quilombola por exemplo.

A caminhada formativa em torno do pressuposto de que a territorialidade quilombola exprime a síntese da matriz social e cultural de um povo no encontro posterior, permitiu exemplificar algumas atividades escolares que abordam a construção rotineira da

sociabilidade quilombola sem perder de vista, os demais componentes curriculares previamente definidos. Tratou-se, portanto, de um momento que possibilitou verificar a necessidade da composição no manual de sugestões didáticas que incorporam a dinâmica quilombola, a partir da integração dos conhecimentos e superação do caráter folclórico e exótico a ele anteriormente imputado.

As sequências didáticas sugeridas no decorrer do texto foram fruto da contínua preocupação das professoras ao longo das oficinas, de como incorporar em sua prática atividades com capilaridade suficiente para adentrar no contexto social do alunado quilombola sem eliminar os demais componentes curriculares de cunho generalista. O pensar e o fazer no campo da didática foi o desafio proposto a todos, ao elaborarem distintas possibilidades de incorporação no currículo adotado, as especificidades de uma modalidade formativa tida por todas como recente como demonstra o relato da docente a seguir:

“-Eu pensava ser difícil falar sobre isso. Mas, entendendo e conversando agente percebe que formação é importante sempre, mesmo não tendo material para trabalhar. No fundo, falta material e tempo pra bater um papo com a coordenadora ao invés de ficar sendo cobrada para mostrar plano de aula”.

Na fala acima, é evidente a necessidade em assegurar a qualificação contínua das docentes bem como o acesso a materiais destinados a tal finalidade com vistas a superar este entrave no sistema de ensino. Por outro lado, a implementação e a presença efetiva de uma coordenação pedagógica para tratar da especificidade da educação quilombola é apontada como obstáculo, já que nota-se a sobreposição do trabalho burocrático em detrimento das atividades complementares que visa o desenvolvimento pedagógico por parte de todo o núcleo escolar.

A exemplificação no campo dos espaços de sociabilidades que compreendem a territorialidade quilombola e as possibilidades de dar consecução a isso nas atividades docentes correspondeu, a outro ponto de significativa produção nos encontros, possibilitando otimizar-los nas sequências didáticas sugeridas no manual de formação docente. Assim, longe de compartimentar disciplinarmente o cotidiano discente este foi focado, a partir de distintas ações formativas de cunho interdisciplinar que ganham corpo na utilização de um panorama comum da localidade quilombola.

A discussão e proposição com o grupo a respeito da elaboração de entrevistas com os moradores idosos das comunidades, a respeito da importância das festas nos territórios

explicitou ao conjunto dos participantes das oficinas, o uso da oralidade no ensino da língua materna que por sua vez se associa à construção da memória e esta, por sua vez, compreende entre os lapsos de outrora a importância do lembrar para explicar o presente nas localidades quilombolas. Dessa forma, as possibilidades formativas propostas e criadas no decorrer das atividades enriqueceram o debate, a partir do acesso às informações que incrementaram gradativamente a superação da fragmentação do conhecimento, a partir da reflexão-produção de um novo pensar a respeito dos sujeitos das comunidades negras rurais quilombolas do município.

Na etapa final das oficinas, o conhecimento a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola foi enfatizado, a partir das reflexões a respeito do conceito de quilombo e sua evolução ao longo do tempo concomitantemente a própria constituição da territorialidade quilombola, enquanto estratégia para facilitar a clareza no entendimento do instrumento normativo, de acordo as premissas que enfatizam a tomada do lugar social como possibilidade contínua da aprendizagem discente. Doravante a isso, a sugestão de materiais didáticos e informativos contidos nos sites buscou motivar o acesso por parte das docentes, aos diversos conteúdos que versam sobre o aprofundamento da temática, contidos na rede mundial de computadores.

CONCLUSÃO

O presente relatório consistiu no resultado das oficinas de formação docente realizadas com as professoras do sistema de ensino público municipal de Taperoá – BA vinculados ao núcleo I. Por se tratar de uma atividade cujo emprego deste recurso metodológico permitiu a obtenção de informações por parte dos sujeitos envolvidos, a respeito de suas inquietações e dúvidas como operacionalizar a educação quilombola, os conceitos a ela vinculados e a elaboração de estratégias didáticas efetivamente permitiram identificar os pontos de entrave para a consolidação desta modalidade formativa.

O emprego da prática docente e seu conseqüente posicionamento a respeito do implemento do fazer pedagógico, pautado na incorporação ao currículo adotado pela escola das matrizes simbólicas que exprimem a territorialidade quilombola, compreende a tomada de decisão política tanto em favor da necessidade da formação continuada de professores como da articulação entre escola e comunidade de maneira democrática. Com isso, a promoção conseqüente do caráter participativo dos atores sociais presentes no processo de escolarização

incrementam, as possibilidades formativas que asseguram a efetividade da escolarização que por sua vez, se relaciona com os componentes curriculares de cunho generalista.

Não se trata de exercitar a formação centrada apenas naquele espaço geográfico. Pelo contrário, a tomada do lugar social dos sujeitos, ou seja, o reconhecimento por parte destes do lugar prenhe de significação, se estende também à escola, por retratar no currículo a partir do papel desempenhado pelo professor, o local plural que se relaciona continuamente com outros espaços.

ESTRUTURAÇÃO DA OFICINA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ação Proposta

Oficina de formação docente.

Tema

Educação Escolar Quilombola: itinerários entre o currículo e o lugar social dos educandos.

Justificativa

A organização dos elementos simbólicos no contexto do povoado quilombola da Graciosa, se encontra intimamente associada ao território compreendido como síntese da matriz social e cultural de um povo. Por conseguinte, no cotidiano em que a consecução da vida se fundamenta na relação com o contexto da pesca e mariscagem, o patrimônio cultural material e intangível pressupõe, o resultado da organização temporal balizada não pelo relógio cronológico, mas, pelo vai e vem das marés em que a participação dos moradores produz constantemente o seu pertencimento ao território.

Com um parâmetro curricular seriado, a escola por vezes, não reflete dimensão do educar, a dinâmica social e cultural presente no seu entorno, seja pelo próprio currículo baseado na compartimentação do saber em campos específicos, ou ainda pela própria prática docente que é enfática por vezes em reafirmar a ausência de formação continuada, para adequar o trabalho pedagógico, à dinâmica social quilombola. Doravante a isso, a valorização atribuída pelos moradores à escola situa este espaço formativo no plano utilitário destinado

unicamente, a educação para o mercado de trabalho com impacto significativo na construção de um referencial urbanocêntrico desvinculado da cosmovisão dos discentes.

A compreensão de que a dimensão simbólica permeia a organização da vida reflete, a organização dos componentes curriculares para inserção no mundo do trabalho conjuntamente a valorização dos elementos de pertencimento produtores da identidade. Desconsiderar na condução da escolarização tais fatores implica fragmentar a cultura popular e a própria credibilidade atribuída pelos educandos, ao ato de educar no espaço formal, o que culmina no baixo nível de aprendizagem e negação etnocêntrica da cultura afrodescendente por vezes rotulada como folclore.

Cabe ressaltar ainda que subjacente à necessidade do aprendizado verificado no currículo com atributos outros do pensamento nacional e internacional, a negação absoluta das características do território demonstra, a intencionalidade na definição do que deve ser aprendido e lecionado. A oposição a está lógica se verifica, na própria resistência imposta pelo educando, ao que lhe é definido como forma única de saber convencionalmente socialmente que alija, no plano das representações sociais, a dinâmica do campo na sua historicidade e memória como fontes de saberes organizados no decorrer do tempo, retomados como referência simbólica intrínseca ao lugar social do homem negro e da mulher negra, num marco próprio da complexidade que a educação deveria designar.

Objetivo Geral

Relacionar no âmbito da prática pedagógica, a articulação necessária entre o contexto social dos educandos com os conhecimentos diversos contidos no currículo escolar no campo da educação quilombola.

Objetivos Específicos da Ação

Refletir a respeito do papel do currículo escolar no contexto da prática pedagógica conjuntamente aos diversos elementos integrantes da cosmovisão dos educandos;

Analisar como o contexto social do alunado deve ser considerado pelas(os) educadores, no desenvolvimento de sua formação educacional;

Desenvolver no cotidiano dos/das professores(as) a abordagem da pesquisa como princípio educativo;

Compreender a dinâmica territorial a qual a escola se encontra inserida;

Promover atividades didáticas de cunho interdisciplinar;

Compreender que o currículo e o contexto social dos/das discentes são plenamente passíveis de serem abordados no cotidiano escolar.

Metodologia

Roda de conversa abordando a temática tratada, de acordo a exposição preliminar do conceito de Educação Escolar Quilombola, seus pressupostos e exemplificação de atividades sugeridas aos/as professores(a) que podem ser incrementadas no contexto da escola.

Recursos

Projektor de imagens, computador portátil, papel A4 e caneta esferográfica.

Conteúdos a Serem Trabalhados

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica;

A territorialidade quilombola na definição dos lugares de sociabilidade dos educandos;

O papel do/da professor(a) e a abordagem interdisciplinar na formação dos educandos oriundos das comunidades quilombolas.

Duração das Oficinas

Oito encontros com duração de quatro horas cada.

Quantitativo de Docentes Envolvidos

11.

Sugestão de leituras para aprofundamento da temática

BRASIL. Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Ago 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br> . Acesso em 25 Ago 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br> . Acesso em: 25 Ago 2016.

BARCELAR, Jerferson & CAROSO, Carlos (Orgs.). **Brasil: um país de negros?**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, CEAO: 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 12ª Ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2004.

FILHO, Walter Fraga. **Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia 1870-1910**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2000.

MELLO, Marcelo Moura. **Reminiscências dos quilombos: territórios da memória em uma comunidade negra rural**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

REIS, João José & SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira & SILVA, Elder Luan dos Santos. **Universidade, gênero e sexualidade: experiências curriculares e formativas de estudantes nãoheterossexuais na UFRB**. Gênero, v. 17, nº 1. Niteroi, Rio de Janeiro: 2016.

AUGÉ, Marc. **Não lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 8ª ed. São Paulo: Papirus, 2010.

BRASIL. Lei 10.639/03. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Ago 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br> . Acesso em 25 Ago 2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br> . Acesso em: 25 Ago 2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 Ago 2016.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28ª ed.

São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FILHO, Walter Fraga. **Encruzilhadas da liberdade**: histórias de escravos e libertos na Bahia 1870-1910. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2006.

HAESBAERT, Rogério. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton *et. al.* **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª ed. Salvador, BA: EDUFBA, 2004.

MELLO, Macedo Moura. **Reminiscências dos quilombos**: territórios da memória em uma comunidade negra rural. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

ANEXO

INDICAÇÃO DE SITES PARA APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

Os sites a seguir correspondem ao recorte da produção veiculada na rede mundial de computadores que visa implementar, a disponibilização de informações referentes à temática afrodescendente. Portanto, possibilitam ao educador e a educadora a imersão no debate em torno da educação para as relações étnico-raciais e educação quilombola, a partir da utilização consistente dos recursos via web e as diversas mídias a ela vinculadas.

A cor da Cultura – este sítio aborda especificamente a valorização da cultura afro-brasileira baseada na Lei 10.639/03. Com uma interface fácil e conteúdo composto por links que apresentam artigos, livros e materiais didáticos a serem implementados em sala de aula, o ambiente constitui um útil recurso para o aprofundamento da temática por parte dos educadores. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 2 jan 2017.

Ministério da Educação – página que aborda a diversidade étnico-racial dos povos ciganos, indígenas e quilombolas. Com links que permitem o acesso e download da legislação educacional e publicações alusivas à temática, o ambiente possibilita a formação continuada de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13788-diversidade-etnico-racial>. Acesso em: 10 jan 2017.

Fundação Pierre Verger – retrata a produção do etnólogo, antropólogo e fotógrafo francês, além de expor considerável acervo fotográfico a respeito da cultura africana e afro-brasileira. Excelente recurso via web, para uso de imagens a respeito da contribuição afro-brasileira na formação nacional. Disponível em: <http://www.pierreverger.org/br>. Acesso em: 18 jan 2017.

Educação para as Relações Étnico-raciais – sítio do Ministério da Educação, possibilita de forma simples e objetiva o acesso a publicações e legislação que trata do contexto da diversidade na educação. Apresenta uma série de publicações que envolvem a temática afro-brasileira no âmbito do espaço formal de ensino. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/links>. Acesso em: 19 jan 2017.

Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – sítio que apesar de focar as desigualdades raciais no Brasil, apresenta links com publicações e vídeos que possibilitam aos docentes, a utilização visando promover o debate em torno do racismo. Para além disso, apresenta acesso a programas de formação que vão desde o campo jurídico até à educação infantil alusivos às questões pertinentes a discriminação racial. Disponível em: <http://www.ceert.org.br>. Acesso em: 22 jan 2017.

Fundação Cultural Palmares – Sítio do Governo do Federal. Busca evidenciar a política pública para a preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro. Está página possibilita ao educador e educadora, a identificação do conjunto de comunidades remanescentes de quilombos certificadas no país, o que contribui para verificação das comunidades quilombolas e a presença de unidades de ensino a elas vinculadas e no seu entorno. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em: 24 jan 2017.

Odeere – Órgão de Educação e Relações Étnicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Possui publicações online disponíveis em sua revista que possui vários textos que possibilitam a formação continuada de professores. Disponível em: <http://odeereuesb.blogspot.com.br>. Acesso em: 07 fev 2017.

Laboratório de Ensino e Material Didático da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – LEMAD. Apresenta à disposição dos professores em seus links, acervos a respeito da História Indígena e História da África, além de sequências didáticas, kits escolares e textos históricos. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/8221>. Acesso em: 12 fev 2017.

Nós Trans Atlânticos – Biblioteca eletrônica patrocinada pela PETROBRÁS expõe, uma série de entrevistas com personalidades afro-brasileiras e pesquisadores que se debruçam sobre o arcabouço cultural da população negra. Importante sítio que pode ser utilizado no espaço de ensino, para desconstrução da negação da imagem do negro na formação do povo brasileiro. Disponível em: <http://www.nostransatlanticos.com>. Acesso em: 17 fev 2017.

Blog Acervo do conhecimento Histórico. Disponibiliza conteúdos a respeito do ensino da História possuindo, caráter interdisciplinar que dialoga de forma interativa com outros

campos do saber. Possui em seu ambiente links com uma diversidade de informações como vídeos e textos passíveis de serem utilizados pelos educadores. Disponível em: <http://achistorico.blogspot.com.br>. Acesso em: 24 fev 2017.

Blog Projetos Pedagógicos para Comunidades Quilombolas. Espaço virtual elaborado pela Professora Dra. Zelinda Barros, promovido pelo coletivo Angela Davis – Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça e Subalternidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Apresenta vários projetos elaborados resultantes do curso “Quilombos na História e Cultura Afro-brasileira” constituindo, rica possibilidade de imersão na temática afro-brasileira na educação, a partir do desenvolvimento de projetos. Disponível em: <http://projetosquilombolas.blogspot.com.br>. Acesso em: 03 abr 2017.

Por Dentro da África. Sítio desenvolvido pela jornalista Natalia da Luz dedica-se, a apresentação de notícias, pesquisas e teses a respeito do continente africano. Possibilita ao professor utilizá-lo como recurso adicional visando aproximar a realidade africana do contexto brasileiro contribuindo assim, para a eliminação dos estereótipos rotineiramente abordados na mídia televisiva, por exemplo.

Disponível em: <http://www.pordentrodaafrica.com>. Acesso em 08 abr 2017.

Filosofia Africana. Espaço virtual destinado a disponibilização de materiais que visam subsidiar pesquisas sobre filosofia africana e afro-brasileira. Possui textos africanos e a respeito da diáspora contidos nos links que contribuem para a formação docente. Disponível em: <http://filosofia-africana.weebly.com>. Acesso em: 13 abr 2017.

Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia – LEHBA. Ambiente que visa a exposição das atividades discentes e docentes na graduação mantido, pelo Colegiado do curso de Licenciatura em História vinculado ao Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Possibilita aos educadores o acesso a materiais didáticos, no âmbito do ensino da História. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/lehrb/apresentacao>. Acesso em: 20 abr 2017.

Todos Negros do Mundo. Canal de notícias e sítio contendo conteúdo sobre a presença negra. Busca romper com a invisibilidade midiática do negro, nos meios de comunicação de massa,

além possibilitar aos educadores a utilização dos seus textos e vídeos para discutir em sala de aula, a discriminação racial por trás da mídia. Disponível em: <http://todosnegrosdomundo.com.br>. Acesso em: 27 Abr 2017.

Fazer Valer a Lei: história e cultura afro-brasileiras e indígenas na escola. Blog criado pela Professora Dra. Zelinda Barros disponibiliza informações sobre eventos, materiais didáticos e legislação educacional referente ao campo das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Disponível em: <http://fazervaleralei.blogspot.com.br>. Acesso em: 05 29 abr 2017.