



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS – IHAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS– PPGER

Campus Jorge Amado

DIEGO MARADONA DA HORA MENDES

**CURRÍCULO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM DIÁLOGO COM A
COMUNIDADE QUILOMBOLA DO EMPATA VIAGEM**

Itabuna –BA

2019

DIEGO MARADONA DA HORA MENDES

**CURRÍCULO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM DIÁLOGO COM A
COMUNIDADE QUILOMBOLA DO EMPATA VIAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico- Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico- Raciais.

Linha de Pesquisa: Relações étnico-raciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Santos Peixoto.

ITABUNA

2019

Catálogo na Publicação (CIP) Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) Sistema de Bibliotecas (SIBI)

M538c Mendes, Diego Maradona da Hora, 1986-

Currículo e (re) construção da identidade : um diálogo com a Comunidade Quilombola do Empata Viagem / Diego Maradona da Hora Mendes. – Itabuna : UFSB, 2019. - 85f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2019.

Orientador: Dra. Ana Cristina Santos Peixoto.

1. Currículos - Mudança. 2. Quilombolas - Educação. I. Título.

CDD – 371.11

**CURRÍCULO E (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: UM DIÁLOGO COM A
COMUNIDADE QUILOMBOLA DO EMPATA VIAGEM**

Data da Aprovação ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª Ana Cristina Santos Peixoto
Universidade Federal do Sul da Bahia
(UFSB) Orientadora

Profª. Drª Zelinda Barros
Universidade Federal do Sul da Bahia
(UNILAB) Examinadora

Prof. Dr. Casé AngatuXukuruTupinambá
Universidade Estadual de Santa Cruz
(UESC) Examinador

DEDICATÓRIA

À Comunidade Quilombola do Empata
Viagem- Maraú- Ba.

AGRADECIMENTOS

Na caminhada desta leitura tive a companhia e apoio de pessoas queridas, especialmente minha família: paivô Antonino Ferreira da Hora (*in memorian*), mãevó lacy do Carmo Viana. Agradeço, por ensinar os primeiros e decisivos passos nesta jornada chamada vida.

Aos colegas do PPGER pelas contribuições, conselhos e risadas, especialmente Domingas e Fátima.

Agradeço, sobretudo, aos moradores da Comunidade Remanescente Quilombola do Empata viagem, aos professores, coordenação e direção da Escola Municipal Tomé Monteiro, que generosamente disponibilizaram de seus tempos, espaços, conhecimentos e memórias para a construção deste trabalho.

Agradeço aos professores do PPGER que me ajudaram a conduzir o processo de conhecimento, aprendizado e transformação neste curso de pós-graduação.

Um dia eu nasci na África, mas me roubaram da África e roubaram a África de mim" (Valdeci Soares Pinheiro).

RESUMO

Este trabalho versa sobre a necessidade de se ter presente nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem alunos oriundos de comunidades quilombolas um currículo que respeite as especificidades históricas, culturais e políticas das comunidades remanescentes quilombolas, à luz da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Assim, escolhemos como par nesta leitura, a Comunidade Quilombola do Empata Viagem, localizada no Município de Maraú, no baixo sul baiano e a escola situada nesta comunidade, a Escola Municipal Tomé Monteiro, fundada no ano de 2017 sob o decreto de N°982/2017 de 30 de agosto de 2017. Nosso estudo inicia-se à medida que percebemos que mesmo estando localizada em uma comunidade remanescente quilombola a escola, acima mencionada, não possuía um currículo que dialogasse com a sua realidade, e tão pouco era orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, fazendo-se necessária uma intervenção que busca-se, entre outras coisas, dialogar com a comunidade escolar acerca da importância e da urgente necessidade de se ter um currículo que representasse a comunidade e que valorizasse os saberes dos ancestrais construtores da nossa cultura afro-brasileira. Logo, pautamos nossa discussão sobre currículo na perspectiva decolonial, na qual entendemos que os saberes constituídos pela hegemonia eurocêntrica devem ser questionados, dando lugar ao conhecimento negro, epistemologicamente negado e inferiorizado por muito tempo. Portanto, vemos também a necessidade de discutirmos sobre os conceitos de identidade, afinando-o para a identidade negra(e) quilombola. Por fim, buscamos por meio de oficinas e minicursos uma (re)construção do currículo da Escola Municipal Tomé Monteiro.

Palavras-chave: Currículo; Identidade; Comunidade Quilombola do Empata Viagem.

RESUMEN

El presente trabajo aborda la necesidad de tener en las escuelas de Quilombola y en las escuelas que reciben a los estudiantes de las comunidades de Quilombola un currículo que respeta las especificidades históricas, culturales y políticas de las comunidades restantes de Quilombola, a la luz de la Ley 10.639 / 03 y las Directrices. Currículum nacional para la educación escolar de Quilombola en educación básica. Por lo tanto, elegimos como pareja en esta lectura, la Comunidad Quilombola de Empata Viagem, ubicada en el Municipio de Maraú, en el sur de Bahía y la escuela ubicada en esta comunidad, la Escuela Municipal Tomé Monteiro, fundada en 2017 bajo el decreto del No. 982 / 2017 del 30 de agosto de 2017. Nuestro estudio comienza cuando nos damos cuenta de que incluso al estar ubicada en una comunidad de quilombolas remanente, la escuela, mencionada anteriormente, no tenía un plan de estudios que dialogaba con su realidad, ni estaba guiada por Pautas del plan de estudios nacional para la educación escolar de Quilombola en educación básica, que requiere una intervención que busca, entre otras cosas, dialogar con la comunidad escolar sobre la importancia y la necesidad urgente de tener un plan de estudios que represente a la comunidad y que Valoramos el conocimiento de los antepasados de nuestra cultura afrobrasileña. Por lo tanto, basamos nuestra discusión en el currículo en la perspectiva descolonial, en la que entendemos que el conocimiento constituido por la hegemonía eurocéntrica debe ser cuestionado, dando paso al conocimiento negro, negado epistemológicamente y mucho menos inferior. Por lo tanto, también vemos la necesidad de discutir los conceptos de identidad, reduciéndolo a la identidad negra (e) quilombola. Finalmente, buscamos a través de talleres y cursos cortos una (re) construcción del plan de estudios de la Escuela Municipal Tomé Monteiro. Palabras clave: Currículum; Identidad; Comunidad Quilombola de Empata Viagem.

Palabras clave: Currículum; Identidad; Comunidad Quilombola de Empata Viagem

Lista de Figuras

Figura 1. Quadro de Comunidades Remanescentes de Quilombos no Município de Maráú - Bahia – CRQs.....	33
Figura 2 –Vista parcial da Comunidade Quilombola do Empata Viagem	35
Figura 3. Mapa do Município de Maráú- Bahia.....	36
Figura 4. Seu Ireno Monteiro.....	37
Figura 5: Escola Municipal Tomé Monteiro	48
Figura 6 –Minicurso com corpo docente, administrativo, coordenação e membros da comunidade.....	76

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Currículo: Subjetividade e formação	16
2.1 O que é currículo: algumas concepções	16
2.2 O currículo e suas influências	19
2.3 O currículo e suas influências	22
3. A identidade em questão	32
3.1 Identidade(s): as instabilidades.....	32
3.2 Identidade negra e quilombola	36
4. A intervenção: O Currículo na (re)construção da identidade quilombola da Comunidade do Empata Viagem.....	42
4.1 A comunidade do Empata Viagem.....	42
4.2 O diálogo com a comunidade do Empata Viagem: as diferentes etapas da pesquisa	47
5. Outros caminhos do diálogo.....	66
6. Considerações, que não ousam ser finais.....	68
7. Referências	72
8. Anexos	

INTRODUÇÃO

Nascido e criado no Município de Maraú, no litoral da Bahia, sempre ouvia frases do tipo: “nossa, você mora no paraíso”, “que inveja!! Lá tem praias lindas”, ao passo que respondia que não morava na parte litorânea, mas na roça, na parte do cacau.

E nesse contexto, meu município era reduzido apenas em belas praias e local perfeito para turismo. E não era apenas uma redução externa, tamanha era a cegueira e a alienação causada por esses discursos, que não enxergava as outras belezas e riquezas para além do mar. E não me refiro aqui ao cacau e suas histórias já imortalizadas nas literaturas baianas, mas ao povo, especificamente das Comunidades Remanescentes Quilombolas.

Iniciando a vida como docente no ano de 2007, ainda no período de estudante da graduação em Letras, na Universidade do Estado da Bahia, ouvia sempre discursos que mostravam a importância de se trabalhar a literatura afro-brasileira em sala, mas não vi nenhum componente curricular que a contemplasse plenamente.

No curso de Especialização em Literatura e Linguagens: O Texto infanto-juvenil, também na UNEB, por meio de um componente curricular, Literatura Infanto-juvenil e Africana e Afrobrasileira, ministrada pela Professora Doutora Maria Anória de Jesus Oliveira, comecei a notar e questionar algumas práticas racistas, inclusive em textos de autores consagrados na nossa literatura, como o Monteiro Lobato.

Neste mesmo componente, percebi a ausência da população negra nos textos infanto-juvenis veiculados na educação básica, mesmo havendo uma imensa produção literária que, além de serem escritas por negros e negras, falam em uma perspectiva decolonial, buscando desconstruir no imaginário infanto-juvenil a ideia do negro inferiorizado e desprestigiado, bem como a figura do herói branco e da princesa branca juntamente com a bruxa e vilões negros, na qual a minha infância e educação básica foram alicerçadas. Por este abrir de olhos, sou extremamente grato à professora Anória.

É válido ressaltar que até então desconhecia a existência das Comunidades Remanescentes Quilombola em Maraú. Até que no ano de 2012, por meio de uma colega

de trabalho, que nos apresentou uma de seus trabalhos com alunos sobre a Comunidade Remanescente de Quilombola do Empata Viagem, que fui tomar conhecimento da existência não apenas desta comunidade, mas de outras 6 (seis) localizadas no município que eu moro e trabalho.

Como se não bastasse tamanha vergonha por não saber da existência destas comunidades, fiquei mais constrangido em saber da presença dos alunos oriundos destas comunidades nas escolas em que lecionava.

A partir deste momento, comecei a me questionar o porquê deste apagamento social destas comunidades na consciência coletiva dos moradores do município de Maraú, bem como do papel da escola frente a esta realidade, que mesmo após o conhecimento da presença de alunos oriundos destas comunidades, não possuía uma proposta pedagógica que contemplasse amplamente tais alunos, haja vista que as atividades voltadas para atender a esta característica acontecia de forma pontual nos famosos “Seminários da Consciência Negra “, no mês de novembro.

Buscando dados referentes às comunidades remanescentes de quilombolas na Fundação Palmares, percebemos que desde o ano de 2006 já haviam algumas comunidades já certificadas, isto é, já havia passado por todo o processo avaliativo que objetiva verificar a veracidade das informações fornecidas pelas comunidades que pleiteiam a certificação.

Assim, atualmente, temos em Maraú as seguintes comunidades remanescentes de quilombolas:

Figura 1 – certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (crqs) atualizada até a portaria N^o- 84, de 8 de Junho de 2015.

BA	MARAÚ	2920700	BARRO VERMELHO	1.806	01420.002556/2006-56	13/12/2006
BA	MARAÚ	2920700	EMPATA VIAGEM	1.807	01420.002599/2005-51	20/01/2006
BA	MARAÚ	2920700	MARAÚ	619	01420.000137/2006-80	12/05/2006
BA	MARAÚ	2920700	QUITUNGO	621	01420.003458/2006-36	13/03/2007
BA	MARAÚ	2920700	SÃO RAIMUNDO	2.254	01420.002950/2005-11	12/05/2006
BA	MARAÚ	2920700	TERRA VERDE E MINÉRIO	622	01420.002955/2005-36	12/05/2006

Fonte: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/estrutura-fundiaria/quilombolas/comunidades-certificadas/comunidades_certificadas_08-06-15.pdf

Desta sorte, nos perguntamos onde estavam estas comunidades nos currículos das escolas do Município de Maraú? Quais as influências da ausência destas comunidades nos currículos? E quais seriam os motivos para negligenciar esta existência e apagá-las dos currículos?

Algumas respostas surgiram a partir de algumas leituras, na qual percebemos que por muito tempo negligenciou-se o saber do negro e exaltou-se o saber do branco. Desta forma, estávamos/estamos ainda sofrendo estas influências coloniais, a ponto de apagarmos das escolas negras e negros, reproduzindo um currículo pautado nos valores eurocêntricos.

Contudo, vemos no cenário educacional uma ruptura do saber canônico oriundo da cultura hegemônica europeia, bem como do racismo epistêmico, e um movimento crescente de teorias decoloniais.

Assim, a teoria do currículo vem ganhando novas discussões, baseadas nas teorias decoloniais, onde observa-se a urgente necessidade de uma (re)construção curricular, que leve em consideração o saber dos povos que por muito tempo foi silenciado.

Nesse contexto, vemos algumas políticas públicas sendo implementadas na educação básica, como a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, fruto da luta dos movimentos negros, que também

dialogam com os estudos decoloniais, buscando dar voz, vez e visibilidade para àqueles que por muito tempo viveram no anonimato da história registrada.

Utilizamos a expressão “história registrada” porque entendemos que os negros e as negras nunca deixaram de construir suas histórias, suas lutas e suas artes, apenas lhes foram negados espaços nos documentos escritos que, cartesianamente, subsidiam o conhecimento na nossa cultura grafocêntrica.

Logo, buscamos, nesta leitura, estudar o currículo da Escola Municipal Tomé, localizada na Comunidade Quilombola do Empata Viagem, no município de Maraú, Sul da Bahia, a fim de perceber a influência deste documento e sua aplicação, ou não, na construção da identidade das comunidades remanescentes.

A partir do estudo acima proposto, em constante contato com a comunidade a qual dialogamos, procuramos meios para atuar na (re)construção daquele currículo, enriquecendo-o com os saberes e cultura da comunidade a qual ele se destina, como propõe as Diretrizes Nacionais para Educação Quilombola, bem como a presença da história e da cultura afro-brasileira e africana, postulada pela Lei 10.639/03.

Para a realização deste trabalho nos valem do método qualitativo, mediante a pesquisa bibliográfica, documental e de campo para realização da descrição do objeto em estudo e sua respectiva análise.

Nesta trajetória, realizamos entrevistas com docentes e discentes da escola com a qual dialogamos, ouvimos as experiências vidas, saberes e conhecimentos dos mais velhos da Comunidade, como seu Ireno Monteiro e Seu Manoel Freire. Analisando os resultados obtidos, percebemos a necessidade de intervenção por meio de minicurso e palestras, com o propósito de inteirar a comunidade escolar acerca da importância e necessidade da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Quilombola, suas aplicações na prática pedagógica da escola, como por exemplo a escuta da comunidade em geral, principalmente as vozes dos anciões e anciãs do Empata Viagem.

Em paralelo a isto, oficinas que buscavam demonstrar o quanto a educação ainda é permeada por racismo foram realizadas com o corpo docente e administrativo da

unidade escolar, bem como a necessidade de uma discussão sobre as bases que norteiam o currículo da escola e a práxis docente.

Ressaltamos que o objeto final desta pesquisa, além desse texto, foi também uma (re)construção do currículo da escola supracitada, tendo como base a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Saliendo que tal (re)construção se deu em constante diálogo com a comunidade, por meio de um curso de formação continuada para o corpo docente da Escola Municipal Tomé Monteiro e a construção de um portfólio com atividades na perspectiva decolonial, valorizando a comunidade local, seus saberes e sabores. Assim, se trata de um trabalho onde a voz principal a ser ecoada é daqueles que por muito tempo foi silenciada.

1. CURRÍCULO: SUBJETIVIDADE E FORMAÇÃO

Neste capítulo, abordaremos acerca da concepção de currículo, não procurando defini-lo, mas explicitando a teoria que nos embasa na construção deste trabalho, demonstrando que o currículo, que aparentemente parece ser uma coisa fixa e imóvel, é permeada de subjetividade e intencionalidade, mesmo que estas muitas vezes passem despercebidas até mesmo pelo docente.

Desta forma, subdividimos este capítulo em três sessões, a saber: O que é currículo; O currículo e suas influências; a fim de melhor abordar o tema, procurando, sobretudo, não fechar ou esgotá-lo, mas subsidiar o leitor para a construção de uma nova concepção de currículo, bem como da sua importância e relevância na formação discente. A última sessão, intitulada “Por um currículo decolonial: a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola”, apresentamos a importância destes documentos para a construção de um currículo decolonial, que dialogue com a realidade das escolas, em especial as que são quilombolas ou recebem alunos quilombolas.

1.1-O que é currículo: algumas concepções

A discussão sobre currículo não é nova. Muitos teóricos têm se debruçado sobre o tema. Contudo, mesmo havendo diversos estudos sobre o currículo, esta discussão está longe de ser esgotada, uma vez que a entendemos como uma prática humana e, como a humanidade está em constante transformação, este o acompanha e se transforma à medida que a sociedade se modifica.

Na evolução dos debates sobre o currículo, percebemos diferentes teorias que se preocupavam com questões distintas. A tradicional voltou-se para a organização, restringindo o currículo em ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, planejamento, eficiências e objetivos. Neste momento, as diferentes realidades sociais e culturais não tinham espaço no currículo. Só mais tarde, com as teorias críticas, que

questões como ideologia, capitalismo, reprodução cultural e social, relações sociais de produção, dentre outros pontos, começaram a questionar o currículo, inquirindo à escola a abrir suas portas para a realidade que a circunda.

Com as teorias pós-críticas, o currículo inaugura um novo momento. Temas como identidade, alteridade, diferença, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo fornecem uma nova perspectiva de estudo sobre o currículo, preocupando-se “com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2011: 17)

Mas afinal, o que é o currículo? Qual a sua importância na escola? Qual a sua influência na formação dos discentes? Quais as bases norteadoras dos currículos nas escolas? Estes e outros questionamentos são corriqueiros no cotidiano escolar e muitas vezes respondidos de forma automática e mecânica, sem uma reflexão séria sobre o assunto. Como lembra Llavador, (1994, p. 370), “a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas”.

A priori, evidenciamos que o currículo é mais que as disciplinas, os conteúdos, objetivos e métodos estabelecidos pelas escolas e professores. Tomaz Tadeu da Silva (2011:15), em seu livro *Documentos de Identidades: uma introdução ao currículo*, nos alerta para essa questão, afirmando que nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Sendo assim para Silva (1996, p. 23):

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996:23)

Logo, considerar o currículo apenas como um documento burocrático é negligenciar sua importância na construção do sujeito e, conseqüentemente, da sociedade. Pois, como local de encontro entre saber e poder, estes podem ser manipulados e formatados para atender às demandas que são externas e estranhas aos discentes e, muitas vezes, aos próprios docentes, servindo para manutenção do poder.

um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou, de modo que ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores, curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (VEIGA-NET.O, 2012, p.44)

Segundo Simões e Silva (2013):

As experiências curriculares presentes nas escolas e na teoria pedagógica demonstram que os currículos não são conteúdos prontos a serem transmitidos. São uma construção e uma seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. Os currículos são orientados pela dinâmica da sociedade (...)(SILVA;SIMÕES; 2013: 65)

Assim, como não é algo imutável, nem pronto e acabado, e que “são orientados pela dinâmica da sociedade”, entendemos que o currículo é um instrumento onde as ideologias de quem o constrói são postas em prática, mas que podem e devem sofrer alterações de acordo com a dinâmica social.

Como seleção e construção de conhecimentos, o currículo se apresenta como um campo de possibilidades, onde várias são as diretrizes e caminhos que norteiam a prática docente e suas intenções, transformando o aluno como um reproduzidor das ideologias que orientam o currículo. Como afirma Silva (2007) um currículo busca precisamente

modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. [...]A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.

Ainda Silva (2007), corroborando com nossa leitura, diz que o currículo é sempre o resultado de uma escolha de um universo mais abrangente de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. Assim, as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Nas palavras de Gimeno Sacristán (2000, p. 15), quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc.

Logo, vemos a importância de entender o currículo como um caminho proposto pelas escolas e compreender quais são as bases que os orientam, pois, não podemos pensar em uma escola sem questionar seu currículo e objetivo. Contudo, não queremos com isso, que o currículo seja visto na perspectiva tradicional, isto é, de maneira burocrática, mas, como fruto de um contexto social e histórico e seus desdobramentos

1.2 .O currículo e suas influências

Após demarcarmos o pressuposto teórico que embasa nossa concepção de currículo, nos cabe agora discutir sobre as influências que constroem o currículo e os reflexos destas na formação do aluno. Em outras palavras, queremos dizer que da mesma forma que o currículo é uma ferramenta de construção, ele também é construído. O que nos alerta acerca das bases que subsidiam o currículo que uma determinada escola segue, haja vista que percebemos o currículo como uma escolha não aleatória, mas intencionada e pautada nos valores de quem o constrói.

Isto porque entendemos que o currículo é um terreno enxertado de ideologia, cultura e relações de poder. Moreira e Silva (1997, p. 23) discutindo o conceito de ideologia afirma que esta “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social”. Isto é, um dos mecanismos pelo qual os grupos “dominantes” incutem seus pensamentos doutrinadores e alienadores, sendo necessário o estudo do aspecto ideológico nas abordagens sobre currículo.

Corroborando com nossa discussão, Apple (1995), vai mais além

É vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário a manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chamo-o de “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 1995, p. 39-40).

Isto é, a mesma educação que em muitos contextos é compreendida como emancipadora, pode servir para alimentar as amarras sociais, corroborando para a manutenção e domínio do poder dos grupos dominantes. E nesse contexto, os dominados acabam sendo mais uma vez escravizados, legitimando a distribuição do poder mas, desta vez, uma escravidão velada com a máscara da “educação”.

Ainda conforme Moreira e Silva (1997, p. 28), “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Logo, já não podemos estudar o currículo apenas como um simples documento escolar, mas entendê-lo como um instrumento de (re)criação, pautado em diferentes concepções, que ditam seus objetivos, podendo ser um mecanismo que objetiva a validação e manutenção do poder ou de contestação e transgressão.

Ou ainda nas palavras de Silva e Moreira (2000) ... “nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquire-se também consciência, (...)”

que comandam relações e comportamentos sociais”. São esses comandos regentes das relações e comportamentos sociais que precisam ser, a todo momento questionados, pois se entendemos o currículo como uma potência em formação de sujeitos, temos que nos questionar quais os tipos de sujeitos estão sendo formados, uma vez que aquilo que as escolas transmitem da cultura é sempre uma escolha de elementos considerados socialmente válidos e legítimos (FORQUIM, 1992).

Dialogando com Sacristán (1999) que afirma o “currículo como a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”, percebemos o quanto as teorias tradicionais sobre o currículo se equivocaram em pensá-lo como um documento a parte da sociedade, onde há uma neutralidade pedagógica, ou como um conjunto de conteúdos a serem trabalhados.

Neste sentido, nos cabe pensar o currículo para além da escola, tanto em sua formação quanto em seus objetivos. Apple (2000), nos aponta que

o currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos(..).. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. A partir disto podemos iniciar nossa relação com o poder e as definições curriculares presentes na escola, partindo dos elementos que culturalmente estruturam e identificam um grupo social. O poder como um elemento descentralizado e horizontal aponta para que as escolhas nem sempre sejam de fato elementos de domínio único do professor, pois forma e conteúdo culturais funcionam como elementos distintivos de classe (APPEL, 2000:98)

A assertiva proposta, nos alerta das diferentes forças que produzem o currículo, o poder que norteia essa construção curricular, que não diz respeito ao poder do professor e professora, pois mesmo estes e estas também são frutos de “escolhas” orientadas por poderes externos a eles e elas.

Logo, questionar os currículos, significa também questionar os poderes que nos formam/ram como sujeitos e como isto se desdobra na prática docente. Tais questionamentos são necessários e nos parece ser um caminho, haja vista que se há a

possibilidade de se contestar os currículos, coisa que em outrora não havia, podemos supor que estamos vivenciando uma nova construção curricular, mesmo que timidamente, mas que já entende o currículo como objeto de poder e formador de cidadão e sociedade mas que, acima de tudo, não é imutável e pode/deve ser (re)construído.

1.3 Por um currículo decolonial: a Lei 10.639/03 e as Bases Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola

As teorias críticas do currículo preocuparam-se, no primeiro momento, com a questão da desigualdade social, discutindo o currículo como uma ferramenta para manutenção do poder. Contudo, com a dinâmica social, outras discussões fizeram-se necessárias. Para além das relações de poder pautadas na desigualdade social, Silva (2011: 99), afirma que “a teoria do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia”.

Como base formadora de opinião, de pensamentos, ideologias e manutenções do poder ou ruptura de poderes até então inatingíveis, o currículo se torna uma ferramenta para formação dos tipos de sujeitos que se deseja formar.

Em posse destas informações, o colonizador sempre o utilizou para manutenção de seus ideais e suas ideologias. Isto é, suas bases para exploração e subordinação do negro e do índio. Assim, a ideia da colonização não restringiu-se apenas à questão de exploração das riquezas naturais. Mas, nas palavras de Castro-Gomes (2007), Grosfoguel (2007) e Mignolo (2007):

A colonização não somente elaborou uma organização geopolítica da economia, mas criou uma geopolítica do conhecimento isto é, condições epistêmicas para reprodução do saber do dominante, surge um dito saber universal, porém essa universalidade ocultava o interesse colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2007; MIGNOLO, 2007).

Como instrumento de dominação, a colonização adentra não apenas nas matas, mas atinge o âmago do colonizado, silenciando seus conhecimentos, transformando-o

alheio ao seu pensamento, inculcando-lhe o sentimento de inferioridade. Ou ainda, nas proposições do pensador peruano:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p.115)

E por muito tempo foram essas as bases que sustentavam os currículos das escolas brasileiras. Contudo, o momento é de decolonização e de negratização dos currículos. Mas, não podemos esquecer que este movimento não se dá de forma fácil ou definitiva. Hall (2003-) nos alerta que:

O "pós" do pós-colonial não significa que os efeitos do domínio colonial foram suspensos no momento em que concluiu o domínio territorial sob uma colônia. Ao contrário, os conflitos de poder e os regimes de poder-saber continuaram e continuam nas chamadas nações pós-coloniais. (HALL: 2003, p. 109)

Tal afirmação nos alerta à necessidade de entendermos que o período histórico chamado de "pós-colonial" não apagou as marcas do colonialismo, perpetuada por meio da colonialidade, que dentre outras concepções pode ser entendida como a negação do outro, esse outro é invisibilizado, pois não atende ao padrão europeu, legitimado como o melhor e correto. Desta forma, fora dessa concepção de ser, estar o não-ser, Quijano (2005) esclarece que:

Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de negros. (QUIJANO, 2005, p.116)

Negando suas singularidades, transformando um povo rico, diverso e heterogêneo em uma massa homogênea, cumpre-se o objetivo do apagamento das especificidades culturais e indetitárias destes povos, à medida que lhes negam seu espaço na história como povos construtores de saberes.

Tudo, na verdade, fez e faz parte de um plano perverso de dominação que deu certo, e que conseguiu transformar os outros povos não-brancos como inferior, ou primitivos selvagens, incapazes de produzir conhecimento, ou quando produzido, visto como de menos prestígio que o padrão europeu.

Desta forma, para Souza (2014) e Paixão (2014):

(...)o colonialismo acaba com a independência dos países latinos, porém a colonialidade ou seja a imposição cultural, econômica, política, religiosa, ainda está presente, ainda somos colonizados e subalternizados dia-a-dia em todas as esferas sociais. SOUZA; PAIXÃO, 2014: 34)

Aqui no Brasil, este processo de colonialidade ganhou força quando a educação, após deixar de ser negada aos negros, foi-lhes apresentada “com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade.” (SILVA: 2011: 495).

Tendo em vista este cenário, e com o acesso à educação de diferentes grupos até então invisibilizados, os currículos são inquiridos a mudar. Pois estes sujeitos “chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (GOMES: 2012).

Tais questionamentos têm resultado em diferentes políticas afirmativas, que buscam inserir estes atores sociais nos currículos das escolas brasileiras. A LDB alterada pela Lei 10.639/ 2003 bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Quilombola, que são direções para uma educação que dialogue com as características específicas destas comunidades, são exemplos desse movimento de indagações e decolonização.

Estes documentos se tornam importantes, à proporção que estes povos são reconhecidos e respeitados nas suas singularidades, proporcionando por meio de uma educação que valoriza, sobretudo, as origens socioculturais das comunidades quilombolas, seus saberes e modo de produção do conhecimento, um fortalecimento da identidade quilombola.

Nilma Lino Gomes (2012: 99) em seu texto “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” afirma que vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento, onde o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. Sendo que é nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática.

Citando Santos(2006), Gomes(2012) aponta que a teoria educacional e o campo do currículo participam de um movimento composto por duas vertentes: a interna, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna da ciência; e a externa, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa da ciência.

Ainda Gomes (2012: 99), discutindo sobre o tipo de currículo que buscamos, nos questiona por quais objetivos somos direcionados, para a partir daí, entendermos o currículo que temos e queremos.

(...) adequar-se as avaliações standartizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular?(GOMES, 2012 : 08)

Desta sorte, as novas propostas, leis e diretrizes que convergem para uma educação decolonial, já nos indicam que buscamos um currículo humanizado e não robotizado, dialogando com a formação histórica sociocultural da comunidade escolar, as diferentes maneiras de produção do conhecimento ao seu entorno, bem como a valorização das manifestações socioculturais das comunidades.

Assim, a cultura afro-brasileira ganha mais um suporte legal para sua execução em sala de aula, para além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB),

que regulamenta o previsto no artigo 42º, parágrafo 1º, da Constituição de 1988, por meio da Lei nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003 foi sancionada para alterar os pressupostos sobre a educação das relações étnico-raciais, estabelecidas na lei nº 9.394/96. Esta nova legislação prevê incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História de Cultura Afro-Brasileira”, dando, além disso, outras providências.

Antes da criação desta lei 10.639/03, o ensino da história e cultura afro-brasileira não era obrigatório nas instituições de ensino, o que acabava por deixar muito conhecimento em relação à sociedade brasileira oculto.

O art.1 desta lei descreve que, a partir da data de sancionamento, serão acrescentados os seguintes artigos na LDB, art. 26-A, e 79-B. Estas alterações descrevem no artigo 26-A, no seu primeiro parágrafo, quais os conteúdos programáticos para esta temática.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos. (BRASIL, 2003 p.1)

Acrescentar ao currículo os demais grupos étnicos que formaram a sociedade brasileira na qual vivemos hoje, nos remete à transformação dos paradigmas que a sociedade vinha reproduzida até então através da escola, os quais, em geral, contribuíam para uma discussão rasa e sem grandes problematizações sobre a diversidade étnico-racial.

O artigo citado acima, que foi alterado, nos descreve onde este conteúdo deve ser ministrado dentro do currículo escolar e em quais disciplinas deve ser preferencialmente ministrado.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.(BRASIL, 2003 p.02).

Contudo, de acordo Felipe e Teruya (2011) agora é preciso inseri-la efetivamente no currículo escolar e modificar os conteúdos hegemônicos de cunho eurocêntrico que estão contidos no sistema escolar, para obter um resultado desejável de respeito às diferentes culturas no processo de ensino e de aprendizagem. Este não é um trabalho simples, segundo os autores, pois desconstruir um imaginário sobre o negro brasileiro cujas informações equivocadas foram propagadas pela sociedade durante séculos é um desafio imensurável e de longo prazo.

É necessário formar um novo perfil de professor e de aluno, de modo que, no exercício de relação e ajuda se apropriem dos saberes sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira para serem socializadas com as respectivas comunidades, a fim de romper com a pedagogia clássica que prioriza o modelo eurocêntrico. (FELIPE, TERUYA 2011. P.06).

Dialogando com a Lei 10.639/03, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, fruto das lutas dos movimentos sociais, mais especificamente dos movimentos negros quilombolas, é um marco na educação brasileira, pois norteiam os sistemas de ensino a considerar e valorizar os conhecimentos, saberes, tradições e o patrimônio cultural das comunidades remanescente de quilombos.

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico; (BRASIL, 2012)

É válido ressaltar que tal objetivo não se restringe apenas às escolas quilombolas, mas também àquelas que recebem alunos oriundos das comunidades quilombolas. O que nos leva a questionar se tais aspectos de fato são considerados tanto nas escolas localizadas em territórios quilombolas, quanto nas escolas que recebem alunos quilombolas.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica estabelecem que a Educação Escolar Quilombola, requer pedagogia própria, respeito à especificidade étnico-racial e cultural de cada comunidade, formação específica de seu quadro docente, materiais didáticos e paradidáticos específicos, além de preconizar uma gestão democrática com a participação da comunidade e suas lideranças.

IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT; (BRASIL, 2012)

Quando as Diretrizes assinalam a comunidade escolar (direção, professores, coordenação, alunos, alunas, pais e lideranças das comunidades) como detentora do direito de fala, podendo se posicionar e, assim, construir o currículo e os saberes que serão construídos nas escolas, estamos presenciando a decolonização de um instrumento de poder, na qual o currículo conseguirá refletir, de fato, a comunidade a qual o currículo atende.

Sabemos que as leis não funcionam por si mesmas, é necessário um esforço humano para que estas se tornem mais que letras e papel, mas alcancem seus objetivos e metas. E, apesar do aumento da presença da educação formal (escola) nas comunidades quilombolas, as pesquisas demonstram que a escola vem sendo implementada nessas comunidades observando e respeitando pouco ou quase nada das suas características. Mantendo um currículo eurocêntrico, com suas características predominantemente excludentes, baseando-se no modo de vida urbano, de classe média e “branca” (CASTILHO, 2011).

Corroborando com nossa leitura, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva(2001), em seu texto “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil”, afirma que :

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art.26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-

raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. (SILVA, 2001:28)

Contudo, apesar de entender o currículo como uma ferramenta fundamental na (re)construção e afirmação da identidade negra, e mesmo tendo respaldo na lei, as questões relacionadas à diversidade étnico-cultural devem fazer parte da prática docente, sendo o professor modificador da realidade ou, nas palavras de Munanga (2005):

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (GOMES apud MUNANGA, 2005, p.147).

O fato de ser lei por si só não garante a sua aplicabilidade. Para tanto, torna-se preciso o acesso de professores e alunos à formação sobre a questão racial na educação e que seus relacionamentos com a educação sejam eficazes, preparando-os para vivenciarem cotidianamente no contexto escolar, meios e ações, que auxiliem a formação de sujeitos mais justos e solidários e que saibam conviver com as diferenças.

Reconhecemos que o currículo escolar brasileiro, em sua maioria, ainda é reprodutor dos valores eurocêntricos e colonizadores. Contudo, percebemos mudanças significativas na descolonização deste importante instrumento, que aqui identificamos como espaço de formação ideológica. Tais mudanças são frutos, sobretudo, das lutas constantes dos diferentes movimentos sociais, dentre eles o movimento negro, que constantemente reivindica a presença da história do oprimido no currículo escolar.

Munanga (2013) afirma que a questão não é fugir do eurocentrismo para fazer uma fundamentação afrocentrista. Mas que basta incluir os outros conhecimentos

invisibilizados e, assim ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil. Assim, teríamos um currículo sem excluir as raízes ocidentais, indígenas e africanas. Pelo contrário, seria o movimento de incluir todas. Incluir as raízes africanas que foram excluídas não se trata de substituir um centrismo por outra forma de centrismo, mas é premente incluir outras visões de mundo. E é este movimento de inclusão que paulatinamente está sendo construído, mas que precisa ser expandido.

Ainda há uma enorme carência nos currículos dos diferentes cursos universitários esta inclusão. Principalmente nas licenciaturas. Una-se a essa realidade a escassa oferta de formação continuada para professores que, conseqüentemente, acabam por reproduzir um currículo extremamente colonizador, sem questioná-lo.

Malta(2013) afirma que as questões raciais e étnicas também começaram a fazer parte das teorias pós-críticas do currículo, tendo sido percebida a problemática da identidade étnica e racial, obrigando o currículo a não se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas, sendo necessário considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política.

Spivak (2010) no seu texto intitulado *Pode o subalterno Falar?* nos questiona do poder de fala que para muitos grupos é negado, evidenciando o silenciamento epistêmico a que os grupos de minoritários são forçados, que os currículos brasileiros ainda faziam(em). Contudo, é por meio dessa (re)construção curricular, que podemos dar voz ao “subalterno” negro, onde as velhas barreiras podem ser questionadas e quebradas, no cuidado de não criarmos novas.

2. IDENTIDADES EM QUESTÃO

Nos propomos neste capítulo, estudar os conceitos, sobre identidade, sob a perspectiva de diferentes autores, à medida que procuramos, também, nos debruçar sobre o termo, apontando direcionamentos nossos. Assim, é válido ressaltar que nos valeremos de estudos norteados pela sociologia, na tentativa de mostrar que não é uma construção isolada, sem, contudo, entender que haja um núcleo estabelecido e fixo, que propões a visão tanto do sujeito sociológico como a do sujeito iluminista. Esta última, além de entender a existência de um “eu fixo e imutável”, despreza as contribuições do social nesta construção.

Cabe-nos informar, que dentre as concepções de identidades que surgirão ao longo do texto, preferimos aquela que demonstra a instabilidade e a flexibilidade da identidade, demonstrando que o sujeito pós-moderno está em constante (trans)formação ou mudanças.

Seguindo este caminho, nos detemos sobre o conceito de identidade na perspectiva negra e quilombola, discutindo o que é ser negro adjetivado pela palavra quilombola, buscando demonstrar como um posicionamento político, pautado no (re)conhecimento e valorização de suas origens, culturas, crenças, tradições, sabores e saberes.

2.1 : Identidade(s): as instabilidades

A discussão sobre identidade não é tão nova, mas também está longe de ser esgotada, haja vista que o sujeito está em constante metamorfose. O que nos leva a entender identidade como algo que não está pronta ou acabada, ou seja, um processo contínuo, que pode ser resultado de contribuições externas aos sujeitos, mas que se processa diferente em cada um, à medida que entendemos os estímulos e suas recepções individualizadas.

Cuche afiança que os indivíduos nascem “com os elementos constitutivos da identidade étnica e cultural, entre os quais as características fenotípicas e as qualidades psicológicas que dependem da mentalidade, do gênio próprio do povo ao qual ele pertence” (1999, p. 177). Todavia, para Bauman, o pertencimento e a própria identidade “não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (2005, p. 17).

Segundo Zanatta (2011), fazendo uma leitura de Kaufmann (2004), afirma que o conceito de identidade é intrínseco à modernidade, porque o indivíduo vivendo na comunidade tradicional, não se via como um indivíduo em particular, sendo assim, não estava ciente dos questionamentos identitários atualmente propostos. Isto é, a ideia do eu reflexivo proposta por Giddens (2002) ainda não existia. A partir do momento que a reflexividade se faz presente, e o ser humano se entende com um eu fruto dessa reflexão, surge a necessidade de discutir a questão da identidade, não apenas num olhar coletivo, mas individualizado, sem, contudo, desprezar as influências exógenas ao eu.

A identidade, como uma construção sociológica, é um jogo de negação daquilo que não me pertence e de assimilação daquilo que me representa. O jogo de um espelho onde os reflexos ou imagens construídas são refletidas por um espelho forjado em um determinado momento histórico-social, nos quais os valores e regras deste jogo podem não ter mudado, ou ainda encontram-se em processo.

Em outras palavras, se o homem é um ser sociológico, sua identidade não é um processo apenas individual, isto é, o Eu não existe fora de uma realidade Nós e Eles. A construção deste Eu é feito de escolhas, nem sempre pautados em valores que dialoguem com as especificidade do grupo a que o Eu faz parte. Em outras palavras, as diferentes posições ideológicas que povoam o nosso imaginário coletivo, podem nos influenciar de forma a seguirmos uma vertente diferente da nossa origem.

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra

inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p. 177-178)

Nesta perspectiva, a identidade é entendida como uma construção subjetiva, no qual os estímulos externos agem, auxiliando a formatação desta identidade, concretizando-se por meio de uma relação de pertencimento e negação.

É válido ressaltar, que este pertencimento pode ser entendido apenas por parte do sujeito que, na tentativa de fazer parte de um determinado grupo, busca assemelhar-se à maneira daqueles ao qual pleiteia-se a aceitação. Em contrapartida, o que buscamos assegurar é a ideia de pertencimento onde o sujeito não precisa buscar estratégias para se assemelhar ao grupo, pois as suas características afloram de maneira cultural, tornando-se natural.

Tal proposição do cultural para o natural pode soar contraditória, se entendermos a humanidade na perspectiva de que nascemos e nos construímos culturalmente. Contudo, o que procuramos é a naturalidade dos atos no tocante ao pertencimento aos grupos. Em outras palavras, sem uma artificialidade, ou sem máscaras sociais.

Porém, não estamos aqui querendo defender uma concepção de pureza de identidade, haja vista que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2003).

Ainda, Hall (2003), busca problematizar a questão da identidade, superando a concepção do Iluminismo, na qual o sujeito seria um ser totalmente centrado e unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia num núcleo interior. Confronta o sujeito sociológico, quando mesmo entendendo que há um processo de diálogo internos e externos, ainda existe um núcleo ou essência interior que seria o “eu real” e nos apresenta a concepção de sujeito pós-moderno, na qual a esta rigidez e este núcleo não existem, estando em um processo de constante mudanças, desprezando a ideia de uma identidade estável, mas sim fragmentada, composta a partir de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.

Logo, o que definiria a identidade do sujeito pós-moderno seria justamente a fuga das definições, ou proposições que buscam sempre encaixá-lo a um determinado meio

e deslocá-lo de outros. Laclau *apud* Hall (2003) afirma que sem a estrutura aberta que permanência de uma identidade aberta, não haveria nenhuma história. O que podemos definir que o movimento das identidades é o desenvolvimento da própria história. Portanto, fixá-las é um tarefa tão impossível quanto para o caminhar histórico da sociedade humana.

Não podemos negar as contribuições do Iluminismo na construção do que Hall (2003) chama de sujeito pós-moderno. Porém, quando afirmamos que a identidade não é fixa, e apontamos as suas possibilidades de mudanças, estamos pondo em cheque todo um discurso identitário forjado na hegemonia eurocêntrica, baseada na visão iluminista, também europeia, que sempre se afirmou como superior aos outros povos, buscando sobressair-se por meio de uma pureza de identidade teoricamente inexistente, romanticamente idealizada, mas que se sustentou por longos tempos, alimentando as diferenças entre os povos, o que não se configuraria como algo ruim, se estas diferenças não fossem critérios para eleger o povo europeu como avançado, civilizado culturalmente rico e os demais povos como bárbaros, rudimentares, desprovido de qualquer tipo de conhecimento.

Assim, abrir para as possibilidades de mudanças, significa dizer que as posições sociais históricas construídas e todas as suas bases, podem e devem ser questionadas, o que gera uma desestabilidade do poder, descentrando o povo europeu da sua condição de superioridade. Ainda bem que a história muda e com ela as identidades, ou, como preferimos pensar, que o processo de mudança das identidades muda a história.

Essas constantes mudanças na identidade do sujeito pós-moderno, assinaladas por Hall (2003), ganha mais fôlego nas proposições de Bauman (2001), com a percepção de uma identidade líquida.

Mesmo com tantas forças movendo-se em diferentes posições, ainda conseguimos abstrair uma ideia de forma, ou de formas, pois são variadas forças, notoriamente, diferentes imagens que se constroem dessas formas. Em outras palavras, quando Hall (2003) nos aponta que somos compostos de diferentes identidades, muitas vezes contraditórias e não resolvidas, ainda sim abstraímos tal mensagem, transformando-a em ícones que possam representar a ideia proposta.

Com Bauman, inauguramos uma nova concepção de identidade, que também não sendo fixa ou estável, como afirmou Hall, não tem forma. Como o líquido que flui, não podemos segurá-la, ou determinar sua forma, pois a propriedade da fluidez impede que tal fato aconteça.

Neste sentido, temos além das possibilidades de identidade, a impossibilidade de identificá-las e classificá-las em um sujeito, haja vista que são líquidas e condensadas.

Nesta celeuma, pode aparentar que o fato de não possuir uma identidade fixa, descoloca o sujeito para um processo de desassimilação com seus pares, contudo, o que queremos demonstrar é que esse processo é interminável e instável, da mesma forma que as relações identitárias. Logo, o jogo “ser ou não ser” perde seu sentido, pois nunca seremos, se entendermos o verbo ser na perspectiva de fixação, porém, sempre estaremos. Ou nas palavras de Hall (2006):

[...] À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006: 13)

Assim, falar em identidade fixa, definida, pronta e acabada é algo distante e, por que não dizer, algo inatingível. A dinâmica do tempo, que move diferentes esferas sociais, descentrado poderes, questionando autoridades e conceitos até então entendidos como sólidos, desloca o sujeito constantemente, oferecendo-nos oportunidades variáveis e distintas de nos identificarmos, “ao menos temporariamente”.

2.2 Identidade negra (e) quilombola

Procuramos demonstrar na secção anterior que a identidade não é formada apenas por aspectos físicos, externos, apesar destes também serem elementos que a compõem. Quando se trata do negro, este processo não é diferente. O que se é construído a partir da cor da pele negra são os racismos e preconceitos, fruto de um olhar

etnocêntrico e vazio de conhecimento acerca do outro. O que queremos afirmar é que a identidade negra não se restringe a cor da pele, pode ser que esta seja a característica mais atenuante a essa discussão, mas ela não se torna um fator maior que os valores culturais e ancestrais que construímos e preservamos ao longo do tempo, diferente do racismo, que inviabiliza toda esta riqueza epistemológica, reduzindo toda um legado sócio-histórico a partir da inferiorização por meio da pele.

Sim, a pele, como uma linguagem, nos demarca historicamente, porém nossas palavras e ações nos demarcam socialmente. Neste sentido, podemos mais uma vez afirmar que a identidade é um processo de construção social e histórica, refletida sob o olhar de um Eu, que, na sua individualidade, recebe estímulos diversos e dá respostas diferentes.

Neste conjunto, emerge naturalmente o conceito de negritude, que de acordo com Munanga(1986), “surge após a colonização africana, sua diáspora e a percepção de si mesmo na relação com os semelhantes e o branco”. Assim, sem o processo de escravização e colonização dos povos negros da África, a negritude nem teria nascido. A multiplicidade de suas interpretações está relacionada a evolução e à dinâmica da realidade colonial e do mundo negro no tempo e no espaço

Dentre os objetivos apontados por Munanga (1986), a negritude busca pelo desafio cultural do mundo negro (a identidade negra africana), protestar contra a ordem colonial, lutar pela emancipação de seus povos oprimidos e a revisão das relações entre os povos, propondo não uma civilização não diferente, contudo não desigual.

Cásarie *apud* Munanga, propõe uma definição de negritude que entendemos um tanto perigoso. Para o autor negritude é “o **simples** reconhecimento do fato de ser negro, **aceitação** de seu **destino**, de **sua história** e cultura” (grifos nossos). Se pensarmos o negro em sua diáspora, e suas constantes lutas neste movimento, como poderíamos chamar de simples um processo de reconhecimento do ser negro que constantemente foi negado e diminuído por diferentes forças sociais?

Ainda sobre a fala do autor, a aceitação do seu destino nos soa como algo sobrenatural, a qual o homem está subjugado e exilado do processo de escolha ou de

sujeitos deste destino, isto é, aceitar o que nos é imposto, seria aceitar nosso destino? Quem é ou quem são os sujeitos deste processo a que o autor chama de destino? Se tomamos tão proposição como base para discussão da identidade, não precisamos fazer nada para construí-la, pois esta já está traçada em nosso destino, já nascemos, provavelmente, com ela. Proposição esta, que não converge com a nossa discussão.

Quanto a história e sua aceitação, o que nos perguntamos é: sob a ótica de quem esta história é contada? Quem são os autores e atores desta história e quais são seus papéis neste enredo? Logo, não se trata simplesmente de uma aceitação da história do negro, mas de uma análise das vozes e vieses contadores desta história, para que nós negros entendamos como NOSSA.

Mais tarde, este mesmo autor, vem redefinir o termo negritude em três palavras: “Identidade, fidelidade e solidariedade”. Nos alertando da necessidade de nos manter conectados com nossas origens negras, entendendo o sentimento que une a toda população negra, ajudando-nos a preservar nossa identidade comum.

O referido autor vem definir identidade como o assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, mostrando o desprendimento da palavra negro a tudo que carregou no passado, como desprezo, transformando-a em fonte de orgulho para nosso povo negro.

Para Gohn, ao conectar a identidade ao reconhecimento, “inicia-se o processo de dar sentido às ações, individuais ou coletivas. Nesse processo, os indivíduos transformam-se em sujeitos” (2008, p. 32). Contudo, este processo não se dá de forma miraculosa, haja vista que, como afirma Ferreira:

(...) a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afro-descendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sob tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor. (FERREIRA, 2000, p. 41)

Portanto, esta construção de reconhecimento, pertencimento e valorização da identidade se edifica gradativamente, bem como em outros processos identitários, num

movimento que envolve inúmeras variáveis. Como afirma Gomes(2005) a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural, onde o sujeito se reconhece na conjunção do grupo étnico/racial a partir da sua história, cultura e relações estabelecidas com o outro.

Nesta discussão, não podemos deixar de lado os 300 anos de escravidão, que tanto influenciou na formação da identidade dos negros e negras no território brasileiro, construindo um racismo estrutural, que até hoje povoa o imaginário coletivo, criando imagens equivocadas da população negra, cuja a luta não cessa.

Neste mesmo contexto, não esqueceremos também dos grandes heróis e heroínas negras que lutaram para a construção de uma sociedade menos desigual, deixando seu legado e suas forças ancestrais para os tantos movimentos negros na contemporaneidade.

Todos estes fatos, contribuíram e contribuem para a construção de uma identidade negra pautada na luta e resistência, mas sobretudo, na solidariedade para com os seus. Luta e resistência são palavras que sempre se fizeram presentes na diáspora do negro no território brasileiro. Haja vista que os quilombos são justamente os símbolos desta resistência.

Logo, vemos aqui a necessidade de comentar sobre o subtítulo desta seção: “Identidade negra (e) quilombola”. Entendemos que o ser negro no Brasil por si só já traz consigo as marcas históricas da escravidão e as lutas travadas para quebra deste que, dialogando com outros autores, consideramos o maior crime da humanidade. Contudo, mesmo isso sendo tão patente, o adjetivo quilombola acaba potencializando ainda mais esta resistência, e o processo de escravização que nossos ancestrais passaram. Portanto, preferimos colocar entre parênteses a conjunção (e) a fim de alertar ao leitor que nem todo negro pode ser entendido como quilombola, pois para além do processo histórico, existe um posicionamento político e o auto reconhecimento.

Portanto, o adjetivo quilombola somado ao substantivo negro ou negra transforma as pessoas que nomeadas em símbolos de resistência e de preservação cultural dos valores de nossos antepassados, haja vista que os fatores citados por Rodrigues (2012)

tais como “uma ancestralidade comum, formas de organização política e social e elementos linguísticos e religiosos”, os tornam mais coesos e interligados com nossa ancestralidade.

Mesmo com elementos que as aproximam, independentemente de onde estejam localizadas, cada comunidade quilombola tem suas especificidades. Isto mostra a necessidade de entender cada comunidade como única, evitando uma visão romantizada ou minimalista.

Cada comunidade possui seus modos de produção do conhecimento, seus saberes, suas tradições, suas histórias de lutas e (re)existência, sua linguagem e seu relacionamento com a terra. Logo, querer estabelecer características fixas para as comunidades quilombolas é um terreno perigoso e uma missão quase impossível.

Assim, o dinamismo, que envolve cada comunidade, as distingue uma das outras, tornando-as pluridiversificadas, mas com um olhar para ancestralidade africana, sem, contudo, desprezar as influências do presente na (re)construção desta identidade, pois como grupos sociais, dialogam com as mudanças temporais, produzindo novas formas de saberes e novas maneiras de organização social.

Nesta (re) construção da identidade quilombola, o processo de autodefinição é de fundamental importância. Contudo, cabe aqui pontuar que este processo não se dá de forma miraculosa. Mas, como pontua Gomes (2012), os indivíduos vão se apropriando de informações, conhecendo suas histórias, as diferentes políticas públicas afirmativas vão chegando a estes povos, proporcionando uma compreensão do seu lugar histórico na sociedade, fazendo com que os sujeitos se reconheçam naquelas narrativas, construindo esse processo de auto-atribuição.

A terra, o território, os usos e sentidos que se dão a eles, também são instrumentos que participam deste movimento de autodefinição. Assim preferimos utilizar a definição de quilombola proposta pelo DECRETO nº 4.887/2003, por entendê-la mais completa na contemporaneidade:

Grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição (autodefinição), com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003 : 02)

Ainda nas palavras de Águida Vasconcelos(2012: 26), “essa noção de quilombo carrega a luta por direitos civis e o reconhecimento de uma particularidade histórica envolvendo as populações negros-afrodescendentes”. Em outras palavras, abandonamos a definição colonial de quilombos, agrupamento de “escravos” fugidos, para um conceito mais trabalhado politicamente.

Portanto, as lutas e (re)existências, reminiscências históricas que se perpetuam na memória coletiva, a territorialidade, são elementos que caracterizam e que auxiliam na (re)construção de uma identidade negra e quilombola.

3 - CURRÍCULO NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA DA COMUNIDADE DO EMPATA VIAGEM

Nesta fase de leitura, relatamos nossa experiência com a Comunidade Quilombola do Empata Viagem, a partir do momento que conhecemos sua existência, recuperando memórias infantis, provenientes dos relatos de meu avô (*in memorian*), Senhor Antonino Ferreira da Hora, que possuía muitos amigos e parentes no Empata Viagem e sempre contava sobre alguns personagens, que na minha cabeça de criança, eram fantásticos.

Corroborando com nossas memórias, trazemos a voz de um dos membros mais antigos da comunidade, Senhor Ireno Monteiro, que de forma maestral nos apresenta a história da sua comunidade. Além do senhor Ireno, outras vozes se fazem necessárias para podermos perceber o sentimento de pertencimento das pessoas desta comunidade.

Por fim, fazemos uma breve descrição e análise das entrevistas realizadas com o corpo docente e administrativo da Escola Municipal Tomé Monteiro, e apresentamos os resultados construídos por meio do minicurso realizado com a comunidade escolar.

3.1 A Comunidade do Empata Viagem

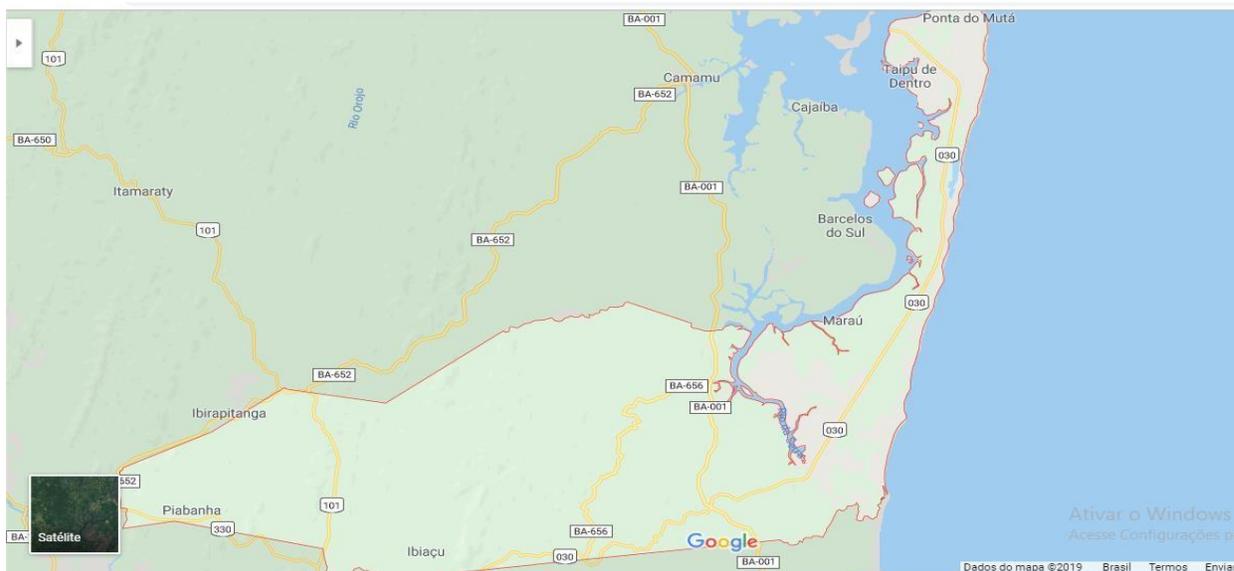
A Comunidade Quilombola do Empata Viagem está localizada no município de Maraú, Sul da Bahia, possui um total de 98 famílias e foi reconhecida legalmente como quilombola em janeiro de 2006, pela Fundação Palmares. Está localizada a aproximadamente 20 km do Distrito de Ibiaçú, e a 60 km da sede do Município de Maraú.

Figura 2- Vista parcial da Comunidade Quilombola do Empata Viagem



Abaixo, temos o mapa do Município de Maraú – Bahia, no qual não consta a localização exata da Comunidade Quilombola do Empata Viagem, mas para situar o leitor, a comunidade está localizada próxima ao distrito de Ibiacú.

Figura 3 – Mapa do Município de Maraú- Bahia



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Mara%C3%BA+-+BA/@-14.0854439,-39.0859883,11z/data=!4m5!3m4!1s0x73ed1a3148467ad:0xf23a3cfc2b6ff3bd!8m2!3d-14.1039474!4d-39.015284>

Sua principal forma econômica é a agricultura familiar, na qual diversos produtos inaturas são escoados para as feiras das cidades circunvizinhas (Ubaitaba, Maraú, Aurelino Leal, Camamu), bem como produtos beneficiados, bolos, cocadas, polpas.

O acesso a esta comunidade se dá por estradas vicinais, de barro vermelho, que com as constantes chuvas e os escassos reparos necessários tornam-se esburacadas, dificultando a vinda dos moradores desta comunidade para outros locais.

Por conta disto, uma das reivindicações dos moradores desta comunidade, foi a construção de uma escola que atendesse a demanda local dos estudantes da comunidade, que precisavam viajar cerca de 40 km diários até o distrito de Ibiaçú para cursar o nível fundamental II, passando por diversas situações perigosas, tanto por conta do meio de transporte da época (pau de arara), quanto pela estrada, que prolongava a viagem, fazendo com que muitas vezes os alunos e alunas precisassem caminhar até chegar nos seus lares.

Talvez o leitor esteja na curiosidade em saber o porquê do nome Empata Viagem. Tal história nos foi contada por diferentes atores sociais, em diferentes momentos da infância, a exemplo do Sr. Antonino Ferreira da Hora, avô (*in memoriam*) do pesquisador, e por meio da própria comunidade.

Nesta leitura, mesmo havendo semelhanças entre os fatos narrados, preferimos relatar aqui a voz de um dos moradores mais antigos da Comunidade, que generosamente nos compartilhou suas memórias, Sr. Ireneo Monteiro, que hoje conta com 88 anos de vida. Homem negro, ainda na labuta da lavoura, que conta com entusiasmo e generosidade a história da sua terra. Assim, o relato a seguir busca ser fiel à linguagem utilizada do nosso interlocutor.

O Impata Viage é o seguinte: quando eu me intidi o meus mais vei falava e (inteligível) mercadoria de Itapira que é Ubaitaba, de Ibirapitanga, Treveção, esses canto vinham daqui de Tremembé, oia. Tremembé era porto de embarque e desembarque. Amercadoria que tinha que vim pra o comércio daqui pra cima vinha de barco e as que tinha que sai também saia de barco para Salvador.

Então aqui começou uma venda, uma...o cara boto uma venda. Toda tempo teve gente esperto! Com o movimento de tropa e mais

tropa...agora não foi aqui não, foi mais nus incrusus, ali ó, onde é Preto. Ali nus incrusos o cara botou uma venda e era tropa, era tropas e mais tropa num movimento, um tomava pra lá pe... pelo Pé de Serra, subia pra lá e outro vinha pra cá, pra cá, tropa e mais tropa, tropa e mais tropa

Quando é um dia, diz que chegou um tropero, rodó uma tropa e foi tomá uma. Aí toma uma já sabe, diz que o povo diz evita o primero gole. A tropa tava rodada e ele tomando uma. Daqui a poco chegô um tropero, otro, com tropa também: - Ei, rapaz!! Entra pra cá vamo toma uma!! Aí o tropero encostô, rodô a tropa também, encostô. Aí pego toma uma, toma uma, toma outra, daqui a poco o tropero disse: - É rapaz, eu num vô mais hoje não, eu vô durmi aqui - quetinha rancharia, né? Negóço de tropero descarregar animal, tinha cerca de arame, tinha tudo, bom, e eu vô descarregar aqui e amanhã eu carrego a tropa, vôin Tremembé, descarrego e vorto praqui denovo , durmi aqui.

Aí, sartô um curioso de lá e disse : - isso aqui é um Impata Viage!! Pronto. Aí quando mi intidi meu pai contava essas história, meus avôs, de como começou o Impata Viage, ai eu pronto, vô botá na menti e vai... vô continua com Impata Viagem mermo. .como é a coisa. Aí hoje alguém me pergunta por que Impata viagem aí eu conto, muitos quer saber, porquê Impata Viagem, aí é isso.

Figura 4- Sr. Ireno Monteiro



Nossas palavras não poderiam dar conta dessa sensibilidade e das emoções expressadas neste texto. O respeito aos seus antepassados, o contar essa história memorizada há muito tempo, que foi contada por avós e pais, reflete o quanto a tradição oral está presente nesta comunidade. São com as palavras de Seu Ireno Monteiro que apresentamos ao leitor a Comunidade Quilombola do Empata Viagem. Exemplo de (re)existência no Sul Baiano!

Não nos vemos com propriedade nem autoridade para falar do sentimento de pertencimento dos moradores da Comunidade Remanescente Quilombola do Empata Viagem e nem ousaríamos representá-lo com nossas palavras.

Assim, entendendo que além da subjetividade que envolve o sentimento de pertencimento, e consciente que a população moradora da comunidade do Empata viagem tem voz e pode muito bem falar por si mesma, buscamos representar, por meio das pobres palavras, aquilo que nossos ouvidos captaram, mas informando ao leitor, que não há tradução escrita para o que nossos olhos viram.

Como não é nosso objetivo nos debruçarmos sobre as falas coletadas e aqui registradas, na intenção de analisar profundamente as marcas discursivas, nos contemos em apontar algumas emoções presentes nos discursos proferidos. Haja vista que, nosso objetivo era apenas perceber os laços de pertencimento presente nos moradores da comunidade.

A princípio não queríamos criar questões, para não dar uma cara tão formal ao diálogo, pois buscávamos falas espontâneas e mais próximas do natural possível. Queríamos um pé de prosa com um bom café, típico da hospitalidade e cordialidade daqueles moradores. E assim, iniciamos nossas conversas, que rejeitamos nomear como entrevista.

Contudo, este mero espectador, viu-se em uma “saia justa”, pois as conversas se prologaram muito mais do que cabia na memória do aparelho digital utilizado como suporte para registrar os “dedos de prosa”. Assim, estabelecemos uma questão base, buscando, não reprimir ou silenciar os pares que dialogavam conosco, mas delimitar um

tempo discursivo: O que é ser morador/a da Comunidade Quilombola do Empata Viagem? As falas que se seguem buscam ser fidedignas aos seus interlocutores.

Ser quilombola pra mim é se orgulhar dos nossos antepassados, honrar nossa cultura, costumes e tradições. Para mim é prazeroso morar no Empata Viagem, porque somos uma família. Lugar tranquilo, que a cada dia vem ganhando forma e conquistando objetivos. Eu não moro aqui por morar e sim porque amo morar aqui. (Carolina, 20 anos)

Ser quilombola é ser equipe, lutar pelos direitos. Ser moradora do Empata Viagem é enfrentar novos desafios todos os dias, é ser batalhadora, é lutar pelos direitos, é ir em busca do que se quer e do que é preciso. (Maiquele, 15 anos)

Ser moradora do Empata Viagem é uma honra. Foi aqui que nasci, me criei e constituir família. Então posso dizer que sou feliz aqui e que aqui é um lugar bem legal. (Dona Maria Noélia, 50 anos)

Família, Equipe, lugar tranquilo, desafios, lutas, lutar pelos direitos, honra, ser quilombola e morador/a do Empata Viagem

3.3 O diálogo com a comunidade: as diferentes etapas do minicurso.

Desde o início preferimos utilizar a palavra diálogo e não pesquisa por diferentes aspectos. Primeiro por entender que não temos a presunção e nem autoridade em falar pela comunidade, seguido da ideia de que mesmo sendo estudantes-pesquisadores, não temos a visão da comunidade apenas como um objeto a ser analisado ou estudado, como percebemos em determinadas metodologias e em trabalhos sobre comunidades tradicionais. Além de possuímos um relacionamento mais que acadêmico com os moradores desta comunidade. Conhecemos todos os membros e professor da educação formal de quase todos que ali estão e provavelmente do que virão. Logo, não se trata de uma apropriação de conhecimento ou troca de conhecimento, mas de uma história construída sobre bases afetivas e respeitadas.

Contudo, cabe-nos esclarecer os caminhos que nos levaram a este diálogo mais próximo com a Comunidade Remanescente do Empata Viagem, e de alguma maneira buscar contribuir ou dar uma devolutiva por tanta generosidade que recebemos.

Por volta dos anos de 2014 presenciamos as diversas lutas da Associação e Amigos da Comunidade Quilombola Empata Viagem, junto às autoridades competentes, para a construção de uma escola que minimizasse o sofrimento de crianças e adolescentes que se submetiam a uma jornada diária de aproximadamente de 40 km até o Distrito de Ibiaçú, também localizado no município de Maraú, em cima de “paus de arara” (maneira popularmente conhecida para o transporte em caminhões) para dar prosseguimento aos estudos, pois na localidade só havia as séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), atendendo ao pressuposto legal das DCNEEQ: “ construção de escolas públicas em territórios quilombolas, por parte do poder público, sem prejuízo da ação de ONG e outras instituições comunitárias. (2014:06)”

Figura 5- Escola Municipal Tomé Monteiro



Tais esforços deram certo e no ano de 2017 foi inaugurada a Escola Municipal Tomé Monteiro, que agora atendia à comunidade até a conclusão do ensino fundamental. Porém, como se trata de uma escola quilombola, sua educação deve seguir diretrizes específicas e possuir um currículo que represente e reflita à realidade sociocultural da comunidade. Coisa que não aconteceu. Ou seja, a construção da escola quilombola se

deu apenas no físico, faltando-lhe a alma quilombola. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/2012:

Ao se analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombos, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil. (BRASIL, 2013, p. 447-448)

Este aspecto nos chamou atenção, fazendo soar um sinal de alerta. Se a comunidade é quilombola, logo sua educação deve ser baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, ou seja, “ implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas” (2012: 6), assim como ter a presença constante na prática pedagógica da Lei 10.639/2003, e não da forma que aconteceu : as novas professoras, bem como a direção escolar, empenhadas em assumir seus postos e tomadas do desejo de ver a escola funcionando, foram à escola no Distrito de Ibiaçú e solicitaram os planos de cursos das disciplinas, bem como livros didáticos, para que estes fossem utilizados naquela escola.

Entendemos tal negligência com a educação quilombola, que a escola não deveria ter, pelo excesso de entusiasmo que a comunidade tinha em iniciar o funcionamento da escola, bem como a ausência de um apoio do poder público municipal no que diz respeito à formação destinada para atender as necessidades daquela comunidade. Como bem aponta Munanga (2005):

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.

Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Partindo destas considerações, pensamos em contribuir para a solidificação da escola enquanto quilombola, a partir do instrumento que entendemos como norteador e formador, o currículo.

Para tanto, algumas contribuições teóricas deveriam ser propostas e apresentadas, haja vista, que por meio de entrevistas realizadas com a coordenação, direção e corpo docente escolar, percebemos que muitos das professoras não pertenciam a comunidade quilombola, nem tão pouco conheciam a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola.

Assim, estabelecemos estratégias que viabilizassem a construção do conhecimento da comunidade escolar, acerca dos documentos acima mencionados. Por meio de minicursos e oficinas, iniciamos nosso diálogo, apresentando tais documentos e demonstrando sua importância para as escolas quilombolas.

Durante este processo, buscamos a participação de líderes das comunidades, bem como de representantes de pais e alunos, para que o diálogo se estabelecesse de forma democrática, e que o produto final destes trabalhos possuíssem as características e opiniões de todos, evitando assim, uma construção estruturada na verticalidade, como acontece geralmente, buscando demonstrar que todos são capazes e responsáveis na busca de melhorias para educação escolar quilombola.

Momentos de sensibilizações se fizeram presente ao longo do processo. Por meio de oficinas, demonstramos o quanto o racismo ainda está presente no imaginário coletivo, não só da população branca, mas da negra também. Haja vista que o direito a educação foi tardiamente oferecido ao negro, e quando aconteceu, se deu de forma a incutir-lhes negatividades sobre sua raça e sua cultura. Logo, um apanhado histórico deste processo educacional brasileiro se fez necessário, acompanhado de reflexões e exemplos contemporâneos.

As oficinas “lápiz cor de pele” e “qual a minha profissão” foram momentos em que a comunidade escolar pode perceber o quanto o discurso “não sou preconceituosa/o ou racista” se tornam vazios na prática.

Na primeira, fornecemos imagens variadas de diferentes perfis corporais, em branco, e solicitamos que estes os pintassem com o lápis “cor de pele”. Ressaltamos que para a realização desta tarefa, várias tonalidades de lápis de cores e giz de ceras foram oferecidos. O resultado não foi nada diferente do que imaginávamos. A cor conhecida como “cor de pele” foi uma tonalidade clara (nude - pêssego), o que pode denotar a invisibilidade da cor de pele dos presentes ali, ou o quanto o processo educacional brasileiro ainda é racista.

A partir dos resultados das pinturas, questionamos o porquê da cor da pele das pinturas, seguido da pergunta “cor da pele de quem?”. Momento de silêncio e reflexão. As palavras não precisavam ser ditas pois as expressões faciais em cada um demonstravam o quanto a educação que recebemos foi e ainda continuará (se não intervirmos) nos valores eurocêntricos e na hegemonia do branco.

O mito da falsa democracia racial, sustentada em alguns discursos iniciais, caiu ainda mais por terra, quando realizamos a segunda oficina “qual será minha profissão”. Escolhemos silhuetas sem rostos ou cor de pele, mas com traços que poderiam revelar sua origem racial, pedimos para atribuí-lhes cargos e profissões distintas (médica/o , advogada/o, gari, vigilante, professor, auxiliar de serviços gerais, diretor/a, agricultor/a, fazendeira/o).

Em uma breve análise, percebemos que profissões socialmente desprivilegiadas, mas nem por isso indignas, em silhuetas que denotavam a raça negra e, profissões de grandes prestígios sociais em silhuetas que denotavam a raça branca. Mas, para ratificarmos tal pensamento, pedimos que colorissem os corpos aos quais eles nomearam as profissões, e mais uma vez evidenciamos o quanto o racismo está presente no imaginário coletivo, manifestando-se de diferentes maneiras, da mais simples como mais complexas.

A partir destas constatações, a comunidade pode perceber a distância do discurso “não sou racista”, com o que acontece na prática e a urgente necessidade de combatê-lo. E uma dessas formas é a adequação curricular da escola com as DCNEEQ e a Lei 10.639/2003.

Todavia, não uma adequação meramente burocrática ou documental, como muitos imaginam que sejam os currículos. Como documento vivo, se faz presente nas ações pedagógicas, nos conteúdos escolhidos e nas suas abordagens, bem como no convívio escolar como um todo.

O que nos levou a estabelecer estratégias para que esta efetivasse uma educação escolar quilombola pautada no empoderamento do povo negro, repudiando toda e qualquer forma de racismo.

Para a (re)construção do currículo presente na escola numa perspectiva decolonial, vemos a necessidade de DCNEEQ e a Lei 10.639/2003. Contudo, nos questionávamos qual ou quais a(s) razão(ões) justificavam a ausência desses parâmetros no currículo. Isto nos levou a pensarmos em um questionário¹ que buscasse responder nossas inquietudes.

Desde o início da aplicação do questionário, orientamos os envolvidos que não buscassem nenhum meio de comunicação para responder às questões, mas que usassem seus conhecimentos como subsídio para suas respostas.

Dentre as perguntas formuladas, destacamos aqui duas e suas respectivas análises:

- 1-Você conhece a lei 10.639/2003? Se sim, comente resumidamente. Se não, pule a questão?
- 2-Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

¹ Segue em anexo entrevista completa.

É válido mencionar que este questionário foi aplicado entre docentes, coordenação e direção, somando um total de 14 envolvidos. Destes, xxx pularam o que aqui chamamos de questão 1, o que nos revela que mesmo após 15 anos de sua existência documental, pois a idealização desta lei e suas lutas para aprovação soma-se muito mais tempo, não conhecem e, talvez, nunca ouviram falar sobre ela.

Não satisfeitos com as respostas obtidas e, presumindo uma falta de sensibilidade nossa em colocar números (10.639/03) no lugar das palavras “ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana”, reformulamos a questão utilizando o pressuposto na lei.

- Você sabia que desde o ano de 2003 se tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas?

Desta vez o resultado não foi diferente. Mesmo com a especificação da lei, o corpo docente não conhecia e não buscava trabalhar sob à luz da referida lei, mesmo sendo uma escola situada em uma comunidade quilombola.

Assim, tínhamos um trabalho que se desdobrava em diferentes facetas, pois muito mais que burocratizar o trabalho com a Lei 10.639/03, vimos a necessidade de sensibilizar e conscientizar a comunidade para o ensino das relações étnico-raciais, como uma prática cotidiana e não apenas pontual, como já acontece em muitas instituições apenas no mês de novembro.

Longe do equívoco que comentemos ao mencionarmos o número da lei e não seu texto em si, com a questão 2, deixamos claro do que estávamos tratando, ou seja, das diretrizes nacionais para educação escolar quilombola.

Como a pergunta girava em torno do verbo “conhecer”, e como este semanticamente pode denotar desde o ato de saber sobre a existência de algo quanto a ideia de saber a fundo do que se trata, vemos a necessidade de aprofundarmos este questionamento, para identificarmos que tipo de “conhecer” os membros que dialogamos nesta pesquisa se referia.

Assim, perguntamos: *O currículo da sua escola é baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola?*

As respostas foram variadas:

- 1- “Eu sei que existe, mas não sei se o currículo daqui atende.”
- 2- “Eu não sei dizer.”
- 3- (Se dirigindo a coordenadora) “contempla?”
- 4- “Não atende. Nem fala “*nisso*”(grifo nosso) aqui”

Das respostas 1, 2, 3 inferimos que o verbo conhecer utilizado na questão anterior, que foi respondida em sua maioria de forma positiva, recebeu o significado apenas de saber acerca da existência de algo, neste caso das DCNEEQ, e não de saber do que trata o documento nem de suas menções.

Quanto a resposta 4, destacamos dois pontos a saber: o “não atende” pode indicar que é sabido da existência das DCNEEQ, bem como de seu conteúdo, porém, o vocábulo utilizado para nomeá-la “*nisso*” abre margem para debates: seria o “*nisso*” uma expressão linguística coloquial utilizada dada a espontaneidade do diálogo na pesquisa? Ou seria uma expressão que denotaria rejeição?

Salientamos que os questionamentos acima iniciados não serão respondidos nesta pesquisa, haja vista que estamos orientados sob outra vertente, mas mesmo assim, vemos a necessidade de expô-los para que o leitor faça suas próprias inferências e se autoanalise quanto a alguns termos utilizados no contexto das relações étnico-raciais.

A partir das respostas fornecidas, (re)direcionamos nosso questionamento, sintetizando-o apenas em três (3) perguntas:

- 1- O que nos ensinaram na escola sobre: Os negros, as negras, os quilombos?
- 2- O que eu sei hoje sobre: Os negros, as negras, os quilombos?
- 3- O que eu ensino hoje sobre: Os negros, as negras, os quilombos?

As respostas a seguir correspondem à diretora da unidade escolar (D), moradora da comunidade, da coordenadora, pessoa exógena à comunidade, recém contratada, no ano de 2019 (C)para assumir a coordenação da escola quilombola e de algumas

professoras (P1 e P2), também exógenas à comunidade. Logo, as respostas que se seguem são por ordem correspondente às perguntas enumeradas acima.

D (...) o que a gente sempre viu foi a história dos negros que foram escravizados,

C "(...) gente, é assim, aquela questão mesmo da escravidão, depois da libertação.

P1 Ah, que foram escravos e que fugiam para os quilombos e foi libertados pela Princesa Isabel.

P2. Sofreram sendo escravos e quando podiam fugir, iam pra os quilombos.

As respostas dadas correspondem a um momento histórico onde a educação pautada nos modelos curriculares tradicionais e coloniais, restringia-se a abordar o negro na história apenas sob a perspectiva de escravizados, sendo liberto por uma lei, assinada por uma princesa branca. Em nenhum momento é mencionada as lutas travadas por estes povos em busca de sua liberdade. Ressaltamos também o conceito de quilombos aprendidos por todas, como local de fuga, sinônimo de esconderijo.

A pergunta, o que eu sei hoje sobre os negros, as negras, os quilombos?, buscava , dentre outros objetivos, perceber se houve mudança do pensamento construído enquanto alunas na escola básica e o momento atual de docente.

Oh, é como eu falei, eu tô lendo agora. Comecei a ler. Quando me falaram: ah, vc vai trabalhar lá no Empata Viagem, uma escola quilombola. Aí vim, peguei algumas coisas, comecei a ler. Assim, e pensei que fosse uma realidade totalmente diferente. Só que quando eu cheguei aqui, tipo assim, a questão da vivência mesmo, a questão da disciplina, do método, do PPP da escola fosse tudo realmente diferente, voltada pra questão quilombola, da consciência, até questão do documentário, da história(...) mas é como eu falei, pra mim é tudo novo. Sobre quilombos remanescentes , dos.. dos.. das... da...eu falo assim, dos negros que fi, que, que, continuaram e que, que hoje fez uma, a questão da , não sei, da criação de outros, de outras ... gerações , é. (Coordenadora da EMTM)

O fato de estar “lendo agora” mostra que mesmo após tanto tempo, ainda há uma lacuna no que diz respeito ao conhecimento da questão do negro, da negra e do quilombola na atualidade. Tal fato pode sugerir que os currículos dos cursos superiores não abordam a questão mencionada. No entanto, o acesso a textos referentes a educação quilombola não é de difícil acesso, haja vista que, quando necessária, por conta do trabalho, a então coordenador, soube buscá-los.

Vou começar falando assim, pela questão de direitos. O que eu sei é que eles existem. Só que assim, ainda não foram adquiridos para comunidade. A questão do quilombo, a importância que a gente tem de se aceitar de se assumir e de lutar por isso. Porque a gente sabe que os direitos estão aí, mas pra serem adquiridos a gente tem que ir atrás, só que as vezes a gente encontra, né, as barreiras, só que, por vir de uma comunidade quilombola e ver essa realidade na pele, as vezes quando a gente se pergunta assim: mas o que é quilombo? por que essa importância de se identificar? A gente sabe que viveu uma geração ... eu costumo dizer pra meus alunos que o que os negros tinham que viver de ruim, os meus bisavós, né?! que viveu aqui, já viveu! Então eu não quero viver mais isso na minha pele! Então por isso, né?! Que a gente tá aí tentando reivindicar e fazer uma história diferente do que a gente, já os nossos antepassados viveram e aqui estamos remanescendo, convivendo e sobrevivendo, tentando mudar essa história. (Diretora da EMTM)

A diretora, membro da comunidade quilombola, já construiu uma visão diferente sobre o que é ser negro, negra e quilombola, rompendo com o viés colonialista aprendido na sua educação básica. Reconhece a necessidade de buscar informações sobre direitos das comunidades quilombolas, mas já assume uma postura de empoderamento frente às questões dos negros, negras e quilombolas.

P1- Sei que ainda existe muito preconceito e que as pessoas ainda precisam mudar. Eu não sei muita coisa sobre quilombola, não vi nada na faculdade. É isso.

P2- As mulheres negras são vistas como objeto sexual, só seus corpos importam. Na televisão os papéis que fazem são sempre de empregadas, bandidos. Isso tem que mudar.

Por fim, chegamos na questão que nos revela parte do currículo que a escola segue: O que eu ensino hoje sobre os negros, as negras e os quilombos?

O que trabalha que eu percebo, é o que tem no livro didático, entendeu? É isso que o professor trabalha. Agora, como falta a questão do conhecimento quilombola, fazer uma nova história, a questão dos remanescentes, da escravidão, dos étnicos, da cultura, isso depende muito do conhecimento do professor na área. (Coordenadora da EMTM)

Mesmo não conhecendo a questão quilombola, a coordenadora reconhece que o currículo não dialoga com a realidade e admite que os professores se baseiam apenas nos livros didáticos. O que nos resta saber é qual seria a representação dos negros e negras nestes livros? E qual seria a abordagem das professoras sob à questão do negro e da negra nesses livros?

Estudos já mostram o quanto alguns materiais didáticos se equivocam ao tratar da questão racial, apresentando ainda uma leitura colonialista e racista. Isto somado com a falta de formação docente, torna-se um terreno fértil para manutenção da discriminação racial. Assim, ficamos apreensivos com as respostas que poderiam vir das professoras.

P1- Que os negros são iguais a todo mundo. Que não existe pessoa melhor que a outra, a cor da pele não importa.

P2- Os negros podem assumir a profissão que eles quiserem. Mostro que são capazes de fazerem o que bem entenderem, que o lugar do negro é onde ele quiser estar, basta estudar pra isso.

Da primeira fala, inferimos que a professora acredita no “mito da democracia racial” e desconsidera as diferenças existentes entre os diferentes povos, além de não considerar fatos, números e dados que mostram o quanto a população negra é vítima de diferentes manifestações racistas. Já a segunda, demonstra mais cuidado com a questão racial, buscando trabalhar numa perspectiva de empoderamento, atrelando o sucesso do negro e da negra à educação.

Deixamos a fala da diretora por último, para que o leitor perceba o quanto fazer parte da comunidade, se afirmar negra, quilombola, faz toda diferença na prática docente. Isto é, o seu discurso é pautado nas suas vivências, ela tem propriedade e assume seu lugar de fala, sem necessitar de ninguém para legitimá-lo.

D- É como eu tô te dizendo, eu não gosto de passar sofrimento! Nas minhas aulas, sempre quando eu converso, eu não gosto de passar sofrimento. Eu sempre falo pra meus alunos, eu não quero trabalhar com vocês o que os meus antepassados sofreram, eu quero passar pra vocês que vocês tem valor, que vocês podem, que vocês conseguem, que o fato de vocês serem negros não impedem chegar onde você quer. Eu não quero ficar apegada a uma história triste, que aconteceu lá no passado, entendeu? Eu quero me apegar assim, que eu posso mudar essa história. Porque assim, quando a gente fala, aahh educação quilombola, qual é o eixo central, não é a questão da identidade? Da história? Né isso? É isso que a gente vai passar e ver o que evoluiu? O que foi quem mudou? O que de fato está mudando nessa questão? Então é assim, nós temos dois senhores na comunidade, que é seu Ireno Monteiro e seu Manoel Freire. Eu sempre falo com as meninas: quando a gente perder seu Manoel Freire e seu Ireno Moteiro, o que a gente vai ter? O que vai restar pra nós da nossa história? Quem de fato somos nós? Como chegamos até aqui? Então assim, isso tem que ficar registrado! Entendeu? (...) eu na minha infância eu dormia na casa de farinha. Eu torrava farinha, eu ia pra roça, rancava mandioca, mas meu filho, ele não sabe, ele não sabe como eu fui criada, como eu vivi, como minha mãe, meu pai, meu avô, entendeu? E a tendência dessa história, se a gente não fizer algo agora, é se perder! (.Diretora da EMTM)

A força que emana estas palavras nos impulsiona a caminhar. Percebemos o reconhecimento enquanto quilombola, o respeito ao conhecimento dos mais velhos e a necessidade de manter esta memória viva. As suas experiências de criança revelam o cotidiano de muitas comunidades rurais quilombolas, que hoje, em alguns locais, já estão perdidas. Sentimos a sua preocupação em manter estas histórias vivas. Principalmente a da origem da comunidade, para que as gerações vindouras possam conhecer suas raízes e, por meio delas, fortalecer sua identidade.

Todo esse questionário serviu de parâmetro para articularmos um minicurso que contemplasse tanto a lei 10.639/03 quanto as diretrizes. Assim, traçamos o objetivo de apresentar e estudar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola e a

lei 10.639/03, documentos que nortearão a construção do currículo da Escola Municipal Tomé Monteiro de Souza, afim de fazer valer o disposto no parágrafo XI, do título II, dos princípios da educação escolar quilombola, em seu Artigo 8º, das DCNEEQ, que menciona como um dos princípios para educação escolar quilombola a “inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior” (20012:6).

Este minicurso não teve uma carga horária prévia definida. A pressa não foi convidada para esta viagem, assim, não era nossa companheira. O que mais nos interessávamos era que toda a comunidade escolar e seus líderes passassem a conhecer, a entender e a cobrar a presença destes mecanismos não só em sua escola quilombola, mas em todas, como reza a lei.

Porém, por questões metodológicas, que visavam dar uma certa ideia organizacional temporal, mas nunca fixa, decidimos elaborar um cronograma para nortear nossas ações.

TEMPO	ATIVIDADE	
1ª semana	Sensibilização e motivação	
2ª semana	Palestras;	
3ª semana	Atividade prática com as diretrizes	
4ª semana	Atividade prática com a Lei 10.639/03	
5ª semana	Estudo do currículo presente na escola;	
6ª semana	Adaptação do currículo escolar à luz das diretrizes e da Lei 10639/03	

7 ^a semana	Adaptação do currículo escolar à luz das diretrizes e da Lei 10639/03	
8 ^a semana	Apresentação do novo currículo para a comunidade escolar	

A realização das atividades propostas acima aconteceram como prevíamos, de forma espontânea e aproveitando os momentos dos encontros dos professores para a realização de seus planejamentos. Contudo, tivemos dois momentos onde e lemos e discutimos sobre a Lei 10.639/03 e as DCNEEQ e socializamos o material produzido nos momentos de planejamento dos professores.

Todos os dois momentos ocorreram levando em consideração a disponibilidade da comunidade. Assim, aconteceram nos sábados letivos, com a presença de grande parte do corpo docente e membros da comunidade do Empata Viagem. Ressaltamos que nosso objetivo era (re)discutir a Lei 10.639 e as DCNEEQ, buscando identificar quais práticas da escola dialogavam com os referidos documentos, e quais outras ações poderiam ser feitas.

Como já mencionamos anteriormente, grande parte das professoras não são oriundas da comunidade. Por conta disso, em sua prática docente pouco ou quase nada era relacionada à educação escolar quilombola.

Figura 6- Minicurso com corpo docente, administrativo, coordenação e membros da comunidade.



No primeiro encontro coletivo, discutimos o conceito de quilombo, mostrando que a visão do colonizador por muito tempo povoou nosso imaginário no que diz respeito a tudo proveniente da população negra. Logo, precisávamos (re)construir vários conceitos e, (re)semantizar a ideia de quilombo.

Este primeiro momento se fez mais ainda necessário pois em conversas informais com algumas professoras da Escola Municipal Tomé Monteiro escutamos falas do tipo “mas lá é igual a outro local. Nem parece que é quilombola!” o que evidencia a falta de conhecimento sobre o que é ser quilombola, assim como a falta de pertencimento à comunidade quilombola acabam corroborando para uma visão estereotipada das comunidades quilombolas atuais, uma vez que ainda percebemos povoar no imaginário de tais professoras a ideia de quilombo como em outrora.

Essa nova configuração quilombola é um direito e, sobretudo, um processo natural de toda sociedade.

As mudanças na vivência dos quilombolas demonstram a sua capacidade de atualização. O contato com as novas tecnologias e com as produções culturais da sociedade mais ampla, quer seja no trato com a terra, quer seja na relação com o território, quer seja no acesso a todas as formas de conhecimento e tecnologias, deve ser compreendido como um direito dos quilombolas contemporâneos e não pode ser negado. A educação é um direito de todos, e, nesse sentido, a escola é um direito das comunidades quilombolas. Por isso, essa instituição precisa saber dialogar e compreender a complexidade dessa realidade. É possível, portanto, ser

quilombola, viver em uma comunidade quilombola, apropriar-se das mudanças do nosso tempo sem desprezar valores, tradições e cultura. (p.18)

Ainda escutamos que “lá as pessoas possuem internet e quase todos possuem celular e tabletes”. O que parece um absurdo para esta professora, pois na condição de quilombola, a comunidade deveria estar se comunicando por meios rudimentares, talvez até por sinal de fumaça (ironia nossa), ou até mesmo sem contato com o mundo dito “civilizado”: “estão evoluídos demais”.

O que é chamado de evolução pela professora é o acesso às novas tecnologias que a comunidade possui. Contudo, esta docente esquece que a evolução tecnológica não chega aos pés da evolução construída e conquistada por meio de muitas lutas e batalhas pelos nossos ancestrais, e que hoje se mantém viva e preservada em cada rosto quilombola daquela comunidade, que de forma atuante e atual reivindicam seus espaços nesta sociedade ainda excludente.

Para tanto, trazemos a definição do DECRETO nº 4.887/2003, já mencionado em outro momento deste texto:

Grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição (autodefinição), com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

A partir desta definição, enfatizamos que nunca se tratou de lugar de fuga, mas de resistência, e que essa resistência de outrora se faz presente até hoje, sendo refletida nas lutas diárias de cada comunidade quilombola, como a do Empata Viagem.

Por mais que a definição de quilombo dialogue com a realidade nacional, mostramos que o fazer quilombola é distinto. Não podemos generalizar as comunidades quilombolas como uma só, pois possuem especificidades diferentes, modos de produção do conhecimento diferentes.

Para tanto, elaboramos uma dinâmica intitulada “Eu conheço a comunidade?”, subsidiado no Art. 38, parágrafo I, no qual afirma que organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá ser pautada em ações e práticas político-pedagógicas que visem “o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização”, objetivando, por meio de perguntas sobre diferentes aspectos da comunidade, diferenciar de outras comunidades e saber o quanto as professoras tanto as pertencentes ao Empata Viagem e as não pertencentes conheciam da comunidade. Pois, entendemos que a ausência de atividades que dialogasse com a realidade local, poderia ter base na falta de conhecimento acerca da comunidade.

Neste questionário, buscamos abarcar as mais diversas características da comunidade: fauna, flora, líderes locais, os mais velhos e as mais velhas da comunidade, lendas e causos, principais reivindicações, histórico do processo de certificação, manifestações artísticas, atividades agrícolas e agropecuárias, ervas medicinais, atividades de lazer, a história da escola, e por último perguntamos se as professoras sabiam qual tipo de escola a comunidade queria.

Em geral, as professoras não pertencentes ao Empata Viagem tiveram o não como resposta para grande parte das questões, enquanto as professoras moradoras da comunidade tiveram como respostas o sim.

Uma das questões que a maioria respondeu “não” foi sobre o histórico do processo de certificação e o ano. Apenas três das professoras presentes responderam sim. Isto evidencia o quanto algumas lutas passam despercebidas tanto para os moradores quanto para as pessoas exógenas.

A última questão: você sabe que tipo de escola a comunidade quer?, as respostas foram divididas, contudo algumas professoras moradoras responderam sim, e outras moradoras e não moradoras responderam não.

A partir da dinâmica “Eu conheço a comunidade?” começamos a perceber o quanto alguns aspectos da comunidade passam despercebidos e por conta disso, não são incluídos no cotidiano.

Tomando como base perguntas e respostas, começamos a trazer aspectos da comunidade para a escola, a fim de garantir o disposto nas DCNEEQ, no seu Artigo 6º, parágrafo III e do Artigo 38º, parágrafo VI:

(...) assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensinoaprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico;

- a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

A princípio, apresentamos a Lei 10.639/03 e sua importância na (re)construção da identidade negra, sempre questionando como poderíamos torná-la parte da escola. Em seguida, fizemos uma roda de conversa a respeito das DCNEEQ, seus pontos principais, e como transformá-la em realidade na Escola Municipal Tomé Monteiro.

Buscamos dividir o texto em grupos, no qual após leitura, os membros iriam relatar quais os pontos considerados mais importantes e como poderia ser integralizado nas diferentes áreas do conhecimento.

Como se trata de um documento extenso, com diretrizes para diferentes setores da sociedade, algumas das sugestões dizem respeito ao poder público, tanto municipal, estadual e nacional. Contudo, mesmo não sendo a responsabilidade direta da comunidade da comunidade alguns pontos das DCNEEQ, a luta para tornar realidade, junto ao poder público, se torna uma maneira de trazer para o concreto algo documental.

Por isso, salientamos que em todo o processo tivemos a presença de membros da comunidade, seus líderes, especialmente da Associação de Moradores do Empata Viagem, que muito contribuiu com as discussões, mostrando que tipo de escola a comunidade busca, e ressaltando a importância da educação quilombola em uma escola quilombola, para o fortalecimento da identidade quilombola.

Durante as discussões buscamos como trazer as diretrizes para a realidade da escola. É necessário relatar que planejamos nosso projeto pensando no público do 6º ao

9º ano. Porém, tivemos a participação das professoras dos anos iniciais, o que nos trouxe imensa alegria e nos proporcionou um novo desafio.

Assim, cada professora, com suas formações distintas, e seu público escolar distinto, sugeriram atividades que tornavam concreta o que antes só havia no papel. Criamos um portfólio com propostas de atividades, das diferentes áreas, para subsidiar o fazer pedagógico durante o ano letivo.

As brincadeiras e jogos africanos agora fazem parte das aulas de Educação Física e das recreações nos anos iniciais da Educação Básica, os contos africanos e afro-brasileiros, autores e autoras negras, os causos, contos e lendas locais passaram a integrar as aulas de Língua Portuguesa, a história da África e dos negros na diáspora, sua contribuição para a constituição da humanidade se faz presente nas aulas de História, com seus heróis e heroínas que constituíram nossa sociedade brasileira, bem como a população negra que compõe a comunidade do Empata Viagem.

A geografia começa a entender o espaço da Comunidade Quilombola do Empata Viagem, seus modos de organizar-se, suas tecnologias, usos e sentidos dos espaços e da terra. O componente curricular de ciências passa a interagir com a fauna, flora, recursos naturais, agricultura e agropecuária local, para sua valorização e preservação.

Os usos e sentidos da matemática na comunidade, passam a integrar as atividades, buscando levar em consideração as diferentes atividades econômicas, seus modos de resolução de problemas do cotidiano, suas estratégias para mensurar pesos, medidas e distâncias. Neste sentido, um censo demográfico será realizado, a fim de saber quantos são os moradores da comunidade.

Além de levarmos materiais impressos e indicarmos autores/autoras que dialogam com educação escolar quilombola e a Lei 10.639/03, apontamos sites e páginas nas redes sociais que possuem materiais diversos que podem auxiliar no planejamento diário das professoras.

O material de apoio produzido conta com a participação dos mais velhos da comunidade, na qual a história da Comunidade Quilombola da Empata Viagem é narrada, lembrando a importância sociohistórica da região para o escoamento de produtos em

momento de outrora. Neste aspecto, é válido ressaltar a origem do nome da comunidade “Empata Viagem” que nos foi narrada por um dos moradores mais antigos, o Sr. Ireno Monteiro.

Tal atividade ganha mais importância à medida que trazemos aos espaços formais de educação essas vozes que por muito tempo foram caladas ou esquecidas, sendo entendidas como de menor prestígio para o contexto educacional. Assim, respaldado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, em seu Art 1º, que direciona a necessidade do ensino ministrado nas instituições educacionais quilombolas e as que recebem alunos de comunidades quilombolas “fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva”, os mais velhos e as mais velhas da comunidade devem e precisam ser ouvidos, pois são guardiões de nossa memória coletiva, como em África, são nossos GRIOT!

Além das ações mencionadas, por meio de seminários municipais que discutiam as Bases Nacionais Curriculares, com a participação da direção, membros do corpo docente e coordenação pedagógica, pleiteou-se a criação de um novo componente curricular que dialogasse com a Lei 10639/03, com as DCNEEQ e com a realidade do município marauense, que possui diversas comunidades quilombolas, intitulado “ Cultura Afro-brasileira”, na qual se propunha uma discussão antirracista e anti-excludente da população negra, bem como numa perspectiva de empoderamento.

Tal sugestão foi acatada em assembleia, realizada no ano de 2018, ficando a implementação deste novo componente marcada para o ano de 2019. Porém, no primeiro contato com a comunidade escolar do Empata Viagem, descobrimos que o componente sugerido e aceito naquele momento de outrora, fora substituído por um novo componente: Educação Ambiental.

Sabemos que a aplicação da Lei 10.639/03 vai muito mais além da criação de um componente curricular. Todavia, o ato de não acatar algo decidido em assembleia, bem como não levar em consideração a voz das comunidades quilombola, podem sugerir uma falta de conhecimento por parte do poder público municipal, bem como uma continuação do viés curricular eurocentrado. Esta última, por sua vez, ganha mais respaldo quando não percebemos nas jornadas pedagógicas, ao longo desses anos enquanto docente da

rede municipal, nenhuma atividade específica para as escolas localizadas nas comunidades quilombolas.

Outros caminhos do diálogo

Suely Dulce de Castilho (2008), em seu texto *Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas* destaca a necessidade de pesquisas neste âmbito, a fim de não só enriquecer os conhecimentos da academia, como também colaborar com a luta destas comunidades.

Assim, absorvido pela necessidade de contribuir mais ainda no crescimento da comunidade Quilombola do Empata Viagem, embebecido por tanta generosidade durante o trajeto desta leitura, e tendo conhecimento de diferentes editais que dialogando com as políticas afirmativas são destinados às comunidades tradicionais, no nosso caso quilombola, começamos um trabalho com os jovens recém concluintes do Ensino Médio e os no processo de conclusão para se apropriarem destes editais, afim de que busquem nas diferentes instituições de ensino superior sua formação acadêmica, que ao mesmo tempo proporcionará o crescimento de sua comunidade.

Tal atividade partiu, também, da realidade encontrada na Escola Municipal Tomé Monteiro, onde 70% das professoras são exógeno à comunidade. Desta forma, com formação adequada, poderemos implementar o que reza as DCNEEQ bem como o documento final da CONAE (2010), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão: h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p. 131-132)

Como já mencionamos em outro momento, esta atividade já se iniciou quando nos propusemos a dialogar com a comunidade e a registrar em mídias e transcrever tais relatos orais para o uso didático na escola. Logo, o que nos desafiamos agora é

transformar tais relatos em um material que tenha a voz dos diferentes atores e atrizes sociais, e que de fato seja representativo, livre do olhar exógeno do “pesquisador”.

Desta maneira, podemos perceber que o ponto final que por ventura poderá encerrar esse texto, nada tem a ver com o final desta caminhada. Ele cumprirá sua função linguística e não sairá deste texto, pois outros caminhos surgem a todo o momento e as vírgulas nos seduz mais que o ponto final.

CONSIDERAÇÕES, QUE NÃO OUSAM SER FINAIS

Talvez um olhar triste de uma mãe ao ver seu filho partir seja uma maneira mais poética de começar a dialogar sobre a escravidão. Quem sabe o quanto mais salgado o mar não ficou com tantas lágrimas e suor.

As breves palavras iniciais dessas considerações poderiam, quem sabe, fazer parte de uma grande peça teatral a ser encenada nos grandes teatros mundiais. Contudo, mesmo com a poesia, tais palavras não fazem parte apenas de um mundo ficcional. Fizeram e ainda fazem parte de um grande palco chamado HUMANIDADE, que desumanizou negros e negras, desconsiderando sua dignidade como pessoa humana.

E mesmo se tornando ficção, haja vista que, como já dizia Oscar Wilde, “a vida imita a arte assim como a arte imita a vida”, não teria espaço nos grandes palcos, pois como falou certa feita, Livia Santana, em um programa de televisão, o holocausto de corpos brancos ainda comove mais do que o maior crime da humanidade que foi a escravidão.

O jogo entre os verbos negar, afirmar e reafirmar, somando-se com o substantivo negro, ainda é motivo de discussão e tão cedo não sairá das mesas de jogos.

A todo momento percebemos forças que nos obrigam a negar as nossas origens. O racismo estrutural presente na sociedade, como diz minha vó “300 anos não são 300 dias”, na verdade não é assim que ela fala, seria mais “10 anos não é um dia”, enraizou-se de tal forma que precisamos cortar seus filamentos a todo dia.

Porém, é uma batalha longa. E que muitos esforços devem ser somados. Pois já estamos a 120 anos cortando as inúmeras raízes e muitas outras ainda sobrevivem, além daquelas que insistem em germinar.

Quando olhamos tantas mãos e braços, de guerreiras e guerreiros negros e negros, que regaram nossa liberdade com seu sangue, um sentimento de vitalidade, uma força ancestral nos toma conta, e nos impulsiona a continuar esta batalha e nos afirmarmos NEGROS e NEGRAS.

Cabelos, colares, olhares, swings, gingados, nariz, boca, tez, quando juntos e misturados volta tudo outra vez. A ordem não importa, a cor da pele sim, o olhar de quem ver também. Mais uma vez a necessidade de dizer que “sim, sei onde é meu lugar. Meu lugar é onde eu quiser estar!” Um grito de reafirmação, para que não reste dúvida que não seremos mais oprimidos por uma ideia branca de nação.

E nisto, que não ousamos chamar de crise de identidade, mas de necessidade de (r)existir, traçamos nossos caminhos, firmes, derrubando os muros e afins.

A escola abriu as portas e nos disseram que sim. Entramos e ficamos a margem, nos perguntando o que fazíamos ali. Quando éramos lembrados, sempre vinha acompanhado de ideias pejorativas que menosprezavam nossas origens e culturas.

Os saberes ensinados não dialogavam com a minha existência. Fomos rotulados de “burros”, “não aprendem”, e gentilmente descobriram que nossa força maior não era no cérebro, mas nos braços. Tínhamos outras habilidades. Éramos úteis para o trabalho pesado, desta vez, remunerado.

Mas inconformado com tais imposições, mais uma vez gritamos NÃO! Temos nossas próprias características, cultura, história e religião. Se está errado alguma coisa aqui, não se trata da nossa raça, mas naquilo que se chama de educação. Abrir as portas da escola é algo importante, sim senhor, mas é apenas o início da solução.

Se as portas estão abertas, precisamos agora começar a remodelar do chão. As bases da escola, o currículo e suas representações. Onde estamos no currículo? Clarearam tanto que não me vejo, invisibilizaram-nos em documentos e ações. Reservaram-nos um 13 de maio, e mais uma vez gritamos que NÃO!!

Os movimentos negros reivindicando mais uma vez a equalização, movimentou a sociedade (nem toda ela) e conseguiram que atendessem uma reivindicação: fica o 20 de novembro, como data para conscientização, mas não é isso o suficiente, para mudarmos 300 anos de escravidão.

Contudo, fazer parte de um calendário não muda a realidade, muda-se com atitudes que vão mais que usar nossos vestuários. Reconhecendo nossas terras e toda sua história. Dá-se o que é o de direito ao quilombola, que não chega a pagar nem a terça metade dos serviços prestados para os senhores brancos de outrora.

Mais uma vitória garantida, nessa guerra que parece não ter fim. Muitas outras perguntas ecoam, e uma antiga que nos questionávamos sobre a nossa presença na escola, ganha agora um adjetivo, sou negro e quilombola, onde estou neste espaço que se chama de escola?

Nos questionam a todo momento, dizendo que já queremos de mais, já temos terra e escolas, o que poderíamos querer a mais? Naquilo que respondemos, que cimento, água e areia constroem escolas (física), mas nós queremos construir a consciência do cidadão. E nesta luta é necessária muito mais que bancos, lousas e paredes, porém é um fundamental, que construamos nossos saberes.

Um novo movimento começamos, buscando aquilo que nos faltava. Muitos outros já haviam lutados para que garantissem o ensino da nossa história e cultura, a Lei 10.639/03 e novos caminhos foram apontados com as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, agora o que nos cabia era tornar tais documentos presentes no dia-a-dia.

Abalar as estruturas, era esta a intenção, derrubar alguns conceitos do que chamam educação, mas que na verdade se trata de uma contínua colonização. Muitos braços e agora cérebros se uniram nesta tarefa. Vemos nossos pretos e pretas, construindo este espaço, refletindo seus problemas, encontrando soluções, enxergando sua cor negra naquelas páginas que por tanto tempo insistiram em permanecer brancas.

O olhar etnocêntrico ao qual sempre buscamos fugir acabou sendo percebido, pois a princípio tínhamos a ideia deturpada que iríamos “ensinar”, “contribuir”, mas

percebemos que quando se trata de povos tradicionais, nós devemos aprender e ser ensinados muito por eles. O que nos leva a perceber quais mudanças devem ser feitas nos currículos para que este consiga de fato representar sua comunidade.

Queríamos mu(mol)dar um documento com base em outros documentos. Esquecemos, por um tempo, que estávamos diante de pessoas com histórias de vidas, memórias, seus modos de produzir e difundir saberes e conhecimentos.

Revisamos estratégias para nosso objetivo alcançar, e de fato com a comunidade começamos a dialogar. Questionamos o quanto a comunidade estava na escola, e o quanto a escola estava atenta aos anseios da comunidade. Suas vozes eram ouvidas? Seus sabores e saberes eram conhecidos pela escola?

As respostas que surgiram nos levaram a refletir, a escola é quilombola, pois está no território quilombola, mas a educação ainda carecia de ajustes. E para tanto, nos unimos afim de reparar, a construção de um novo currículo, começamos a elaborar.

As ideias foram surgindo, os caminhos construídos. Percebemos que se trata de uma conscientização, pois a educação forma a humanidade e a humanidade a educação. Assim, o ser quilombola e morador do Empata Viagem, se constituía com as bases solidificadas, esquecendo o conceito do colonizador que por muito tempo imperava.

Ao final dessa jornada, que não consideramos terminada, descobrimos que aprendemos mais do que pensávamos ensinar. De fato, pra se construir uma educação quilombola os/as quilombolas precisamos escutar: Seu Ireno, Seu Manoel, Dona Alícia, Seu Joventino, Seu Agrepino, Regis, Lia, Ivonete, Marileide, Adriele, Ezequiel, Carol, Keila, Seu José Conceição, Bem Vindo, Maria, Dona Neusa, Naiara, Lauriza, Argeu , Denise, Adriele, Dunga...

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. . **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2006. 288p. Repensando a ideologia e o currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo cultura e sociedade. 2. ed. rev. São Paulo (SP): Cortez, 1995. 154p.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vencchi. Rio de Janeiro : J. Zahar Editor, 2005.

BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003.Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005

_____. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. *Diário Oficial da União* , Brasília, DF, 20 nov. 2012

_____.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Governo do Estado da Bahia, Conselho Estadual de Educação - RESOLUÇÃO Nº 68 de 30 de julho de 2013.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá, EDUFMT, 2011.

CASTRO-GOMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (Coords.)**El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global** . Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 14/2012, que atualiza e sistematiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos dispositivos da Lei nº 11.741/2008. Brasília: CNE/CEB, 2012.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silva. Salvador:EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-Descendente: Identidade em Construção**. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. In: 6. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1992

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. São Paulo:USP, 2002 (tese: doutorado).

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação E Escolonização Dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/currículo-e-relações-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em mar.2018.

_____. **Educação e identidade negra** Disponível em:< <http://www.ideario.org.br/neab/kule1/Textos%20kule1/nilma%20lino.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017

_____.**Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**, p. 101-131. Belo Horizonte: EditoraUFMG, 2003.

_____. HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Bauman.....

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

LLAVADOR, F. Beltrán. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. **Uma Abordagem Sobre Currículo E Teorias Afins Visando À Compreensão E Mudança** .ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013 ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 340

MATOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2012.

MUNANGA, Kabeguele. **Origens Africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas. Culturas e civilizações**. São Paulo: Gaudi Editorial, 2012.

_____. **Negritude, usos e sentidos**

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, Abidias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

VEIGAS-NETO, Alfredo. **Cultura e currículo**. Contrapontos, ano 02, n. 4, p.44, Janeiro a Abril de 2002

PAIXÃO , Antônio Jorge Paraense da; SOUZA, Sullivan Ferreira de; **Descolonizando O Currículo: A Crítica Da Pedagogia Decolonial**. X II Seminário de Políticas Educacionais e Currículo. I Seminário Internacional de políticas Públicas Internacionais, Cultura e Formação de Professores Nov.2014, disponível em <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=DESCOLONIZANDO+O+CURR%C3%8DCULO%3A+A+CR%C3%8DTICA+DA+PEDAGOGIA+DECOLONIAL+paix%C3%A3o+2014>, acesso em Nov. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina, In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso. Latino-americanas . Quito: Abya-Yala, 2005

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999. 2651

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil**.

SOUZA, Laura Oliveira Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T. T. da (2007). **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

VASCONCELOS, Águida; LIMA, Heloisa Pires; MELO, Willivane; **Ofio d'água do quilombo: uma narrativa do Zambeze no Amazonas?** São Paulo: Prumo, 2012.

ANEXOS

Dinâmica Lápis cor de pele

Pinte a imagem abaixo com lápis cor de pele



Dinâmica Qual será minha profissão?

Qual será minha profissão? Relacione as profissões abaixo com as silhuetas.

(A) Advogado (a) (D) Trabalhador(a) Rural (G) Doméstica

(B)(D) Dentista (E) Engenheiro(a) (H) Modelo

(C) Auxiliar de Limpeza (F) Médico (a) (I) Motorista

(J) Empresário (a)



()



()



()



()



()



()



()



()



()



()

Dinâmica “Eu conheço a comunidade”?

Esta dinâmica requer respostas simples : SIM ou NÃO, de acordo com o conhecimento dos participantes acerca da comunidade.

- 1- Nome da comunidade.
- 2- Origem da comunidade.
- 3- Moradores mais antigos.
- 4- Localização da comunidade.
- 5- Produtos agrícolas da comunidade.
- 6- Atividades agropecuárias da comunidade.
- 7- Lendas e causos da comunidade.
- 8- Principais reivindicações da comunidade.
- 9- Lideranças da comunidade.
- 10- Ano de certificação .
- 11- Histórico da certificação.
- 12-Festas tradicionais.
- 13-Manifestações religiosas.
- 14-Meios de comunicação.
- 15-Meios de transporte.
- 16-Ervas medicinais da comunidade.
- 17-Animais da região.
- 18- Frutas da comunidade.
- 19- Quantidade de moradores.
- 20-Esportes praticados.
- 21- Manifestações artísticas
- 22- Atividades de lazer da comunidade;
- 23-Primeira escola
- 24- Primeira(o) professor(a)
- 25- História da Escola Tomé Monteiro.
- 26- Que tipo de escola (educação) a comunidade quer?

Propostas de atividades para os diferentes componentes curriculares

Língua Portuguesa

Influência das línguas Africanas da formação do português brasileiro

O professor pode promover uma pesquisa por meio da qual seja feito um levantamento de **palavras africanas presentes no vocabulário brasileiro**.

Em seguida observar quais dessas palavras estão presentes na comunidade.

Autores e autoras negros/as

Promover pesquisa sobre autores e autoras negras. Trazer textos dos autores e autoras pesquisadas.

Registro da memória local

Solicitar aos alunos que colem das pessoas mais velhas da comunidade histórias sobre a comunidade: origem; primeiros moradores; fatos marcantes; brincadeiras antigas; meios de transportes; Tudo que fizer parte da história local.

Causos e lendas

Solicitar aos alunos que relatem e/ou colem dos moradores alguns causos e lendas ocorridos na comunidade.

Matemática

Senso demográfico.

Esta atividade pode ser feita numa perspectiva interdisciplinar, podendo dialogar geografia.

Quantas famílias há na comunidade?

Quantos moradores há na comunidade?

Quantas crianças, adultos?

Quantas mulheres, homens?

Promover com os alunos um senso demográfico da comunidade.

Os dados obtidos podem servir de base para elaboração de problemas matemáticos, construção de gráficos, dentre outras atividades.

Qual o preço? Qual o peso? Qual a medida?

Esta atividade pode ser feita numa perspectiva interdisciplinar, podendo dialogar com ciências e geografia.

Primeiro será promovida uma pesquisa dos produtos agrícolas e agropecuários da comunidade.

A segunda etapa será o levantamento de preços dos respectivos produtos, levando em consideração as diferentes medidas de pesos: quilo, arroba...

Nesta mesma atividade, pode-se mensurar a produção agrícola de determinada área, tendo como subsidio o conhecimento popular atrelado à matemática.

Algumas expressões matemáticas locais podem ser exploradas: Tarefas, léguas, dentre outras.

As dimensões da escola podem ser trabalhadas, bem como das construções coletivas: casa de farinha, sede da associação...

Geografia

Meu lugar

Por meio de desenhos ou maquetes, solicitar aos alunos que representem à comunidade, a escola e locais coletivos.

Qual o limite?

Promover um mapeamento das diferentes microrregiões que compõe a região do Empata Viagem. Exemplo, Pé de Serra, Arauzinho...

Buscar dados junto à Associação dos Quilombos da Região do Empata Viagem sobre o processo de titulação, qual a extensão de terra e quais regiões farão fronteiras com o Empata Viagem após titulação.

É importante que se ressalte a importância da associação para o processo de titulação.

Nosso relevo

Proporcionar um trabalho de campo, no qual os discentes cataloguem e registrem por meio de fotos, os diferentes relevos da comunidade.

Nossa hidrografia

Proporcionar um trabalho de campo, no qual os discentes cataloguem e registrem por meio de fotos, os diferentes rios, riachos, afluentes, lagos e lagoas da comunidade.

Em diálogo com a disciplina de ciências, podem surgir atividades que busquem conscientizar acerca do bom uso e preservação dos recursos hídricos.

Uma atividade de reciclagem pode ser feita em parceria com a disciplina de artes.

Nossa agricultura e agropecuária-

Promover uma pesquisa de campo sobre os diferentes produtos agrícolas e agropecuários da comunidade.

Atrelado a esta atividade, pode ser promovida uma feira agrícola, na qual a comunidade apresente suas diferentes produções.

Ciências

Qual é o bicho?

Promover uma pesquisa dos animais que fazem parte da fauna local.

O momento pode ser aproveitado para conscientizar acerca da caça predatória e a necessidade de proteger animais em extinção.

Pode-se, também, conscientizar sobre os maus tratos a animais domésticos e a captura e criação de animais silvestres em cativeiros.

Que planta é essa?

Promover uma pesquisa, com catalogação das diferentes plantas que fazem parte da flora local.

Após esta etapa, as plantas podem ser subdividas em diferentes grupos: medicinais, frutas, venenosas. Nesta etapa, o conhecimento popular deve ser requisitado. Então, pode-se elaborar um catálogo com as diferentes ervas medicinais e seus respectivos benefícios.

As diferentes vitaminas e valores nutricionais podem fazer parte desta atividade.

Nossa raça-

Nesta atividade, podem ser exploradas características físicas e biológicas da população negra: melanina, tons de negro, textura capilar.

É importante que se ressalte a beleza negra, desconstruindo qualquer tipo de discurso racista que busque inferiorizar o negro.

Educação Física

Neste site : <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantis-africanos-e-afro-brasileiros.pdf> encontra-se uma coletânea de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras, com instruções e materiais necessários para execução.

Há subdivisões de acordo com o tipo de brincadeira:

Brincadeira de atenção; brincadeira de correr; brincadeira de força; brincadeira de saltar, de lançamento, de audição, de cognição e brincadeiras cantadas.

Nossos jogos e brincadeiras

Esta atividade visa elencar jogos e brincadeiras que fazem parte da comunidade local.

Após esta etapa, os jogos e brincadeiras elencados podem fazer parte das aulas de Educação Física.

Alimentação

Em diálogo com a disciplina de ciências, pode-se fazer um levantamento das diferentes frutas, legumes e verduras que são cultivados na comunidade, evidenciando a importância da alimentação saudável para o nosso corpo.

Esta atividade pode se desdobrar, proporcionando uma discussão sobre a merenda escolar, buscando integrar ao cardápio produtos cultivados na região.

Danças africanas e afro-brasileiras

Pesquisar e apresentar danças e músicas africanas e afro-brasileiras.

Inglês

Celebridades

Esta atividade visa coletar nomes de celebridades negras nativas de países cujo o inglês é a língua oficial.

Nesta mesma atividade, séries, desenhos animados e filmes que tenha o protagonismo negro, numa perspectiva de empoderamento, podem ser trabalhados.

Inglês na África

Dialogando com geografia, esta atividade coletará nomes dos países do continente africano, com suas respectivas capitais, cujo o inglês seja a língua oficial.

É importante salientar que mesmo sendo a língua oficial, não há apenas o inglês nesses países. Pois, muitos deles ainda mantêm línguas maternas vivas.

Vozes negras

Músicas de cantores e cantoras negras.

Além das vozes, alguns ritmos musicais de origem afrodescendente pode ser trabalhado, como o Blues, Reggae.

Textos sobre a cultura afrodiaspórica

QUILOMBOS “The Word quilombo has its origins in the Banto language and is close in meaning to Word such as habitation, camp, forest and warrior. In the central region of the Congo Basin the Word means “place where one is with God”. The Best known example is the Quilombo dos Palmares. In what is today the state of Alagoas is located the Center of the small town of União dos Palmares... this Center of resistance was formed in1605

by fugitive slaves, bringing together a number of quilombos. Anjos, Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, Quilombolas tradições e cultura da resistência, São Paulo: Aori Comunicação, 2006. (Pags 220 – 221)

A partir do texto, podemos discutir a ideia de quilombo, (re)significando, buscando desmistificar a ideia de quilombo como local de fuga.

Esse e outros textos podem ser consultados em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_lem_pdp_adriana_aparecida_sasse.pdf

História

História da comunidade.

Por meio de pesquisa com os mais velhos da comunidade, registrar o histórico da comunidade;

Fontes e locais históricos

Pesquisar e catalogar as fontes e locais históricos da comunidade que fazem conexões com seu passado de resistência.

Ressemantizando conceitos

Revisitar os livros didáticos de história para uma releitura de conceitos forjados pelo colonizador, tais como: quilombo, o termo “escravo”, a falsa liberdade dada por brancos.

As lutas quilombolas na Bahia

Pesquisar as diferentes lutas das diversas comunidades quilombolas na Bahia, suas conquistas, e lideranças.

Quem foi Tomé Monteiro?

Pesquisar quem foi o homem que nomeia a escola e qual sua importância para a comunidade.