



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ ARTUR DO NASCIMENTO SILVA

**AS PRÁTICAS CURRICULARES ACERCA DO EDUCAR PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MUQUÉM
EM UNIÃO DOS PALMARES - AL**

Maceió, 2018.

JOSÉ ARTUR DO NASCIMENTO SILVA

**AS PRÁTICAS CURRICULARES ACERCA DO EDUCAR PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MUQUÉM
EM UNIÃO DOS PALMARES - AL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Roseane Maria de Amorim

Maceió, 2018.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Janis Christine Angelina Cavalcante

S586p Silva, José Artur do Nascimento.
 As práticas curriculares a cerca do educar para as relações étnico-
 raciais na escola da Comunidade Quilombola de Muquém em União dos
 Palmares-AL / José Artur do Nascimento Silva – 2018.
 123 f.: il. color.

Orientadora: Roseane Maria de Amorim.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal
de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 112-117.
Anexos:118-123.

1. Ensino fundamental – Práticas curriculares. 2. Currículo intercultural.
3. Comunidade Quilombola Muquém – União dos palmares - Alagoas.
4. Relação étnico-racial. I. Título.

CDU: 376.74(813.5)

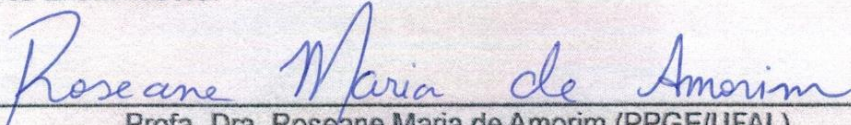
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

AS PRÁTICAS CURRICULARES ACERCA DO EDUCAR PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DA COMUNIDADE QUILOMBOLA
DE MUQUÊM EM UNIÃO DOS PALMARES – AL

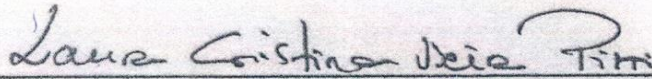
JOSÉ ARTUR DO NASCIMENTO SILVA

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 23 de fevereiro de 2018.

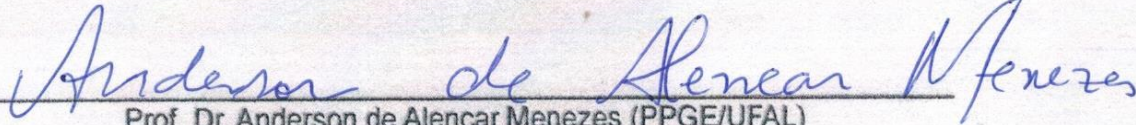
Banca Examinadora:



Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Profa. Dra. Laura Cristina Vieira Pizzi (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Prof. Dr. Anderson de Alencar Menezes (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



Profa. Dra. Cicera Nunes (URCA)
(Examinadora Externa)

A minha mãe, aos meus irmãos (as), tios (as), aos sobrinhos (as), ao meu pai *in memória*. A todas as crianças, assim como eu, negras.

AGRADECIMENTOS

Há um percurso por trás deste caminhar. Foi um caminho longo, árduo, para poder se chegar até esta etapa, que não se encerra por aqui. É o início de um novo ciclo. É a infância de uma criança e negra da periferia, que viu na educação, as chaves para poder abrir todas as portas que se fecharam um dia; que teve que lidar logo com os nós da vida pelo posicionamento político, cultural, econômico e social e especificamente por ser negro. Algo típico da ralé, rural palmarina, o que vos fala. Inspirado nesta história de vida e dos nossos ancestrais, especificamente aos que não escolherem o lado fácil da história. É por Dandara, Acotirene, Zumbi, Ganga-Zumba que saúdo meus ancestrais para poder agradecer ao ser supremo pela vida, Deus.

A minha família, na pessoa de minha mãe, Eluza, por todos e melhores ensinamentos até os dias atuais. Especialmente a minha irmã Zélia, que como minha mãe, sempre contribuiu na minha educação. E aos demais por toda paciência e cuidado. É por vocês, que trilho e trilharei outros caminhos.

Aos amigos, em especial àqueles que me permitiram fazer parte dos seus ciclos de amizades e conversar sobre política, educação, sociedade civil organizada, e, especialmente a compreender a dinâmica da partilha, do respeito, do companheirismo. Gratidão! Amo vocês literalmente...

A minha orientadora, Roseane Maria de Amorim, pela paciência, cuidado, escuta e partilha de conhecimentos, que como docente, orientadora dispensa comentários. Pelo compromisso, companheirismo, por caminhar lado a lado nos diversos momentos da pesquisa. Pela confiança em todos os momentos da escrita. Você é maravilhosa. Te amo, “fessora”... Gratidão...

Ao corpo docente do PPGE-UFAL, carinhosamente ao professor Dr. Walter Matias, Anderson Menezes, dos quais tive o prazer de ser aluno no programa e ter tido o gozo de aulas extremamente provocativas, reflexivas, humanas, acima de qualquer conhecimento empírico. As professoras Edna Prado e Laura Pizzi, que além de terem sido professoras na graduação, foram também na pós! A minha amada, amiga, ex-professora, Nanci Franco, Cícera Nunes, por todos os

ensinamentos e pioneiras das questões étnicas em mim... Nutro muito amor, respeito, gratidão e afeto por vocês...

Ao corpo técnico e de apoio (na pessoa de “Tio Zé”) do PPGE, nas pessoas de Karine Pimentel e Eliziane Silva que sempre estiveram à disposição de todos os alunos do programa prestando seus serviços técnicos, tirando dúvidas, elaborando documentos... Gratidão...

À comunidade de remanescente quilombola de Muquém, especialmente à escola, na pessoa do diretor administrativo e meu amigo pessoal, Cizino Oliveira, pelas partilhas, diálogos, acesso ao ambiente escolar, bem como todos os sujeitos envolvidos neste espaço. Às professoras que fizeram parte da pesquisa, muito agradecido por encher meus olhos de lágrimas, de vida, de esperança de que é possível educar para as relações étnico-raciais. Resistirmos...

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte e financiamento na execução desta pesquisa. Agradecido...

Sonhar mais um sonho impossível
Lutar quando é fácil ceder
Vencer o inimigo invencível
Negar quando a regra é vender
Sofrer a tortura implacável
Romper a incabível prisão
Voar num limite improvável
Tocar o inacessível chão
É minha lei, é minha questão
Virar este mundo, cravar este chão
Não me importa saber
Se é terrível demais
Quantas guerras terei que vencer
Por um pouco de paz
E amanhã se este chão que eu beijei
For meu leito e perdão
Vou saber que valeu
Delirar e morrer de paixão
E assim, seja lá como for
Vai ter fim a infinita aflição
E o mundo vai ver uma flor
Brotar do impossível chão
(Maria Bethânia, 1972).

Agradecido por tudo...

[...] O meu caminhar foi duro
Mas eu tenho que contar
Bati de frente com a face da opressão
Aí eu venci, meu santo é forte
E mundo negro é minha nação [...]
É mais um ano entre flores e espinhos
O meu mar não foi de rosas
Mas abri muitos caminhos
A minha trajetória deixou luz em cada ninho
Aí segui fazendo a história com amor, canto e carinho.
**(ZECA ARAÚJO, GENIVALDO EVANGELISTA, ELON E INÊS
SANTANA, ILÊ AIYÊ, 2003).**

RESUMO

Esta dissertação, do curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, na Linha de Processos Educativos, no Grupo de Currículo, Atividade Docente e Subjetividade, objetiva analisar como as práticas curriculares das professoras dos anos iniciais de uma escola pública de Muquém discutem as relações étnico-raciais nos seus currículos. Especificamente, traçamos como objetivos da pesquisa os seguintes caminhos: discutir como os documentos que norteiam o educar para as relações étnico-raciais fazem parte do planejamento pedagógico da escola e de que maneira o preconceito e a discriminação racial estão presentes na escola localizada em Muquém; Verificar a implementação da Lei Federal 10.639/2003 na escola localizada em Muquém. Para tanto, procedeu-se à luz de uma pesquisa de cunho qualitativo, baseada nos estudos de Minayo (2016) e no campo do currículo pós-crítico e pós-estruturalista e, como suporte metodológico, apoia-se nos estudos de Michel Foucault, para analisar as narrativas docentes, suas subjetividades e os significantes que estes estabelecem com o currículo e sua relação de poder. Outrossim, nos estudos de uma perspectiva curricular intercultural, baseado nos estudos de Silva (2017, 2015, 2011), Moreira e Silva (2011), Moreira e Candau (2013, 2014), Santiago, Akkari e Marques (2013). Aparecem no corpo deste texto, várias intercalações do conceito de currículo, na concepção pós-crítica, por entendermos que o currículo, para Silva (2015), está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Desse modo, observa-se que há uma tentativa de práticas curriculares na escola de Muquém em se educar para as relações étnico-racial dentro do entendimento de um currículo intercultural, respeitando os saberes dos mais velhos e tradicionais; que alguns costumes, o artesanato, as tradições, as crenças dos que viveram em Palmares, ainda é possível enxergar nos povos remanescentes que vivem em Muquém; as diferenças; a cultura local e externa de Muquém; as intervenções das professoras diante de situações relacionadas ao preconceito e discriminação racial. É possível dizer que os documentos que norteiam e orientam a educação para as relações étnico-racial e da educação escolar quilombola, fazem parte do planejamento escolar; as professoras participaram de formações referente à Lei Federal 10.639/03. Os dados coletados nas entrevistas, mostra-nos que há uma forte presença nas práticas curriculares das professoras dos anos iniciais em Muquém, de uma educação intercultural, pautada no respeito e na valorização das diferenças, nos diversos fatores sociais, históricos e culturais também presentes em Muquém.

Palavras-chave: Prática curricular - Relações étnico-racial - Educação Quilombola - Currículo Intercultural.

RESUMEN

Esta disertación, del Curso de Maestría en Educación, del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Alagoas, en la Línea de Procesos Educativos, en el Grupo de Currículo, Actividad Docente y Subjetividad, que tiene por objetivo analizar las prácticas curriculares de los maestros de los primeros años (de la Primaria) de una escuela pública de Muquém debaten sobre las relaciones étnico-raciales en sus planes de estudios. En específico, hemos establecido como finalidad los siguientes caminos: debatir los documentos que orientan lo educar para las relaciones étnicoraciales que forman parte de la planificación pedagógica de la escuela y de qué manera el prejuicio y la discriminación racial están presentes en la escuela ubicada en Muquém; discutir los documentos que orientan lo analizar de las semejanzas entre las experiencias de vida de los pueblos que vivían en el Quilombo dos Palmares, y los remanecientes que están en Muquém; verificar la implementación de la Ley Federal 10.639/2003 en la escuela ubicada en Muquém. Para estos fines se ha procedido a la luz de una investigación de corte cualitativo, basado en los estudios de Minayo (2016) y en el campo del currículo post-crítico y post-estructuralista. Y, como apoyo metodológico, se apoyan en los estudios de Michel Foucault, para analizar las narrativas docentes, sus subjetividades y los significantes que éstos establecen con el currículo y su relación de poder. Además, en los estudios de una perspectiva curricular intercultural, basada en los estudios de Silva (2017, 2015, 2011), Moreira y Silva (2011), Moreira y Candau (2013, 2014), Santiago, Akkari y Marques (2013). Se asoman del cuerpo de este texto varias intercalaciones del concepto de currículo, en la concepción post-crítica, por habernos comprendido que el currículo, para Silva (2015), está inextricablemente, centralmente, vitalmente, en nuestra subjetividad. De esta manera se observa que hay un intento que prácticas curriculares en la escuela de Muquém en educarse a las relaciones étnico-raciales dentro de lo entendido de un currículo intercultural, respetando los conocimientos de los más ancianos y los tradicionales; que algunas costumbres, la artesanía, las tradiciones, las creencias de los que vivían en Palmares, aún es posible percibir en los pueblos remanecientes que viven en Muquém; las diferencias; la cultural local y externa de Muquém; las intervenciones de las maestras frente las situaciones relacionadas al prejuicio y la discriminación racial. Se puede decir que los documentos que se basan y orientan la educación para las relaciones étnico-raciales y la educación escolar quilombola (de palenque), forman parte de la planificación escolar; los maestros asisten las formaciones referentes a la Ley Federal 10.639/03. Los datos recolectados en las entrevistas nos han mostrado que hay una fuerte presencia en las prácticas curriculares de las maestras de los primeros grados de la Primaria en Muquém, de una educación intercultural, basada en el respeto y la valorización de las diferencias, en los diversos factores sociales, históricos y culturales también presentes en Muquém.

Palabras clave: Práctica curricular, Relaciones étnico-raciales, Educación Quilombola, Currículo Intercultural.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa dos Sítios de Palmares.....	64
Figura 2	Mapeamento das Comunidades quilombolas do Estados de Alagoas.....	
Figura 3	Brincadeiras da Infância.....	80
Figura 4	Brincadeiras da Infância.....	80
Figura 5	Manifestações culturais.....	95
Figura 6	Manifestações culturais.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Turmas, Educandos, Turno.....	19
Quadro 2	Comparativo entre as Leis: 10.639/03 & 994/03.....	31
Quadro 3	Identificação das Professoras.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
CEDU	Centro de Educação
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
SECADI	Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E O CURRÍCULO.....	21
2.1	A LEGISLAÇÃO NACIONAL E LOCAL: LIMITES E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS LEGAIS NO BRASIL E EM ALAGOAS.....	22
2.2	O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA, UMA ANALOGIA COM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	37
2.3	O RACISMO NA ESCOLA E O CURRÍCULO VOLTADO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	46
3	OS CAMINHOS DE PALMARES A MUQUÉM: UM POVO DE LUTA E RESISTÊNCIA.....	59
3.1	DO QUILOMBO DOS PALMARES À COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MUQUÉM: SEU POVO, SUA GENTE.....	59
3.2	O QUILOMBO DOS PALMARES.....	61
3.3	A COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE MUQUÉM.....	65
4	AS PROFESSORAS E O CURRÍCULO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MUQUÉM.....	72
4.1	OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA E SEUS CORREDORES.....	74
4.2	O OLHAR ATENTO: A PROFESSORA ACOTIRENE.....	76
4.3	OS OLHOS QUE LACRIMEJAM: A PROFESSORA DANDARA.....	87
4.4	AS INQUIETAÇÕES DO OLHAR: AQUALTUNE, RAINHA TEREZA E OUTROS.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
6	REFERÊNCIAS.....	112
	ANEXO.....	118

1 INTRODUÇÃO

“[...] Não é sobre chegar no topo do mundo
 E saber que venceu
 É sobre escalar e sentir
 Que o caminho te fortaleceu
 É sobre ser abrigo
 E também ter morada em outros corações
 E assim ter amigos contigo
 Em todas as situações [...]”

(ANA VILELA, 2016).

Os caminhos aqui percorridos certamente não foram os mais fáceis, foram sim, caminhos tensos, complexos, desiguais, curvados, que me fortaleceram para esta caminhada até aqui. É sobre uma criança negra, filho de uma mulher negra, do campo, da enxada, pobre, batalhadora, que, a duras penas, criou, praticamente, sozinha, nove filhos, dentre eles, o que aqui vos fala. Desses, apenas um, até o presente, tornou-se professor, chegou à universidade, é pedagogo, especializou-se e tornou-se mestre. Corrido perturbados caminhos, mas cheios de histórias e lutas para contar.

Inicia-se com uma infância dura, sem a presença paterna, mas com a melhor representatividade que pudera ter, a figura feminina da minha mãe, que exerceu, e até hoje exerce, sem falta alguma, a dupla figuração de ser “pamãe” (leia-se pai e mãe). Caminha-se pelo processo de escolarização e dos dias tenebrosos, árduos que era frequentar os assentos escolares, da rede municipal de ensino. Por vários fatores. Entre eles: o fator de ser negro e ter “trejeitos afeminados”, mesmo criança, já carregava nas costas, as marcas da violência simbólica e institucional. Certamente, não sabia os caminhos a percorrer, nem as vias a seguir, a não ser agredir verbalmente e fisicamente os agressores.

Destas lembranças, vem à memória as das ações opressoras diárias, tentando menosprezar, negar minha cor, minha identidade, minha orientação sexual (quando criança, apesar de não ter minha identidade de gênero, orientação sexual definida, eram constantes, os apelidos pejorativos: bichinha, veadinho...). Mas esses, não eram os que mais me doíam a alma, arrancavam-me sensações

estranhas, incalculáveis. O que me ocasionava a sensação de cortar os pulsos era a negatividade com a qual minha cor era colocada em xeque. Os termos, com os quais meus colegas da classe primária, secundária subjugavam-me: “negrinho”, “carvão”, “tição”, “nego fedorento”, “urubu” e tantos outros. A partir destes subia-me uma sensação de impotência, revolta, dor, ódio, medo. E o pior: o silenciamento. Esse, acarreta uma omissão também por parte dos colegas que presenciavam e não sabiam como reagir, a não ser, rir; dos professores, que era na verdade o que mais incomodava-me, mas o tornavam indiretamente cúmplices; dos gestores, por não saber lidar com as devidas situações, por não elaborarem propostas pedagógicas que fossem capazes de fortalecer as relações étnicas dentro do ambiente escolar.

Hoje, a condição de professor e a entrada na Universidade vieram reforçar e materializar a desconstrução do que tivera sido construído a meu respeito, na condição de negro, e conseqüentemente de outros homens e mulheres; a condição de professor da Educação Básica, a convivência com alunos negros, com a família, fez-me perceber o quanto seria importante discutir essa temática, de modo que pudéssemos estar falando sobre nós, nossas vivências, experiências, cotidianos. Mas foi a partir da entrada no curso de Pedagogia, lá por volta do quinto período, quando li meu primeiro livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil”, da Eliane Cavalleiro (2002), que a paixão explodiu.

Após essa e outras leituras, veio a disposição em escrever a monografia como parte final do curso de pedagogia e conseqüentemente, sobre uma escola, localizada em uma Comunidade Quilombola de Muquém, que resultou na **“A Implementação da Lei Federal 10.639/03 e da Lei Municipal 994/03 na Escola Localizada na Comunidade Quilombola Muquém: Utopia ou Realidade”?! A** ideia de escolher uma escola que se localiza em espaço de remanescente quilombola, surge da necessidade de Muquém está localizado aos pés da Serra da Barriga em União dos Palmares – AL, local que abrigou o maior quilombo entre todos os quilombos existentes, o Quilombo de Palmares, que se estendia de Alagoas a Pernambuco.

Assim, compreende-se que por Muquém localizar-se aos pés da Serra, espera-se que os costumes, as crenças, as tradições orais e religiosas, as vivências multiétnicas, intercultural e sociais dos que viveram em Palmares, sejam parte integrante dos sujeitos que lá habitam e consequentemente possam refletir em todos os agentes sociais que atuam direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem dos que lá estudam. Espera-se que as heranças deixadas pelos seus ancestrais estejam estampadas no corpo e na essência cultural dos que lá vivem.

A dissertação **“As práticas curriculares acerca do educar para as relações étnico-raciais na escola da comunidade quilombola de Muquém em União dos Palmares – AL”**, trata de analisar as práticas curriculares dos professores de uma Escola Pública da rede municipal de ensino de União dos Palmares, localizada na Comunidade de Remanescentes Quilombolas Muquém, acerca do trato para o educar para as relações étnico-raciais. Tendo, portanto, como objetivos, analisar como as práticas curriculares acerca do educar para as relações étnico-raciais estão presentes na escola da Comunidade Quilombola de Muquém, dialogando no combate ao preconceito e à discriminação, sobre a lei federal 10.639/2003, e outros.

A partir desse olhar discutir as relações étnico-raciais, que aqui designamos como as relações interpessoais entre os professores/educandos; educandos/educandos; educandos/gestores; educandos/funcionários, negros e não negros, porque entendemos da importância da miscigenação nesses espaços e fora deles e como estão sendo vistas e colocadas no cenário quilombola. Torna-se importante discutirmos, porque entendemos que o tema educação e relações étnico-raciais é de extrema relevância para uma boa convivência harmoniosa entre todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, compreendendo que seja uma ferramenta necessária na desconstrução de estereótipos negativos sobre o negro, sobre o outro.

A educação para as relações étnico-raciais perpassa pelo caminho de implementar um currículo que atenda diretamente aos dispositivos dos referenciais curriculares voltados para tal fim, bem como o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, colocado pela Lei Federal 10.639/2003; as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o Plano Nacional para atender as DCNs supracitadas; as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; além de tantos outros escritos que envolve a referida temática.

Diante do exposto é possível questionar: **como as práticas curriculares das professoras dos anos iniciais de uma escola pública de Muquém discutem as relações étnico-raciais nos seus currículos?** Portanto, o trabalho objetiva-se de modo geral: analisar as práticas curriculares das professoras dos anos iniciais de uma escola pública de Muquém discutem as relações étnico-raciais nos seus currículos. Especificamente, traçamos como objetivos da pesquisa os seguintes caminhos: discutir como os documentos que norteiam o educar para as relações étnico-raciais fazem parte do planejamento pedagógico da escola e de que maneira o preconceito e a discriminação racial estão presentes na escola localizada em Muquém; verificar a implementação da Lei Federal 10.639/2003 na escola localizada em Muquém.

O trabalho encontra-se alinhado à teoria pós-crítica do currículo e aos estudos pós-estruturalista partindo do princípio da interculturalidade como marco promissor de uma educação pautada no respeito às diferenças de raça/cor, gênero/sexualidade, credo/religião, aos saberes dos povos tradicionais quilombolas, nos estudos de Silva e Hall (2014) a respeito da construção da identidade e diferença; de Veiga-Neto (2003, 2010) sobre currículo, culturas, cotidiano escolar e os novos desafios, cuja uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular, conforme saliente Santomé (2013, p. 155) “é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/as ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática”.

Outrossim, vale ressaltar que vários foram os caminhos percorridos para se poder chegar ao objeto central das questões que trata esta composição escrita. Entre esses, destacamos a importância de estabelecer um diálogo a partir da análise do discurso em Michel Foucault, de obras como “*A ordem do discurso*” (1970); “*Microfísica do Poder*” (1926-1984); “*Vigiar e Punir*” (1997), além de outras que assim julgamos necessárias. Mas, essas sustentarão as análises das narrativas das

professoras que fizeram parte desta pesquisa acerca das questões que envolvem não apenas suas práticas curriculares, o currículo, a educação das relações étnicas, mas também acerca dos atos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (FOUCAULT, 1970).

A partir desta perspectiva, o percurso metodológico aqui percorrido para se alcançar os objetivos propostos, parte da premissa de que a metodologia, de acordo com Minayo, (2016, p. 14), “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade)”. Opta-se por uma pesquisa qualitativa, por compreender que ela

Responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. (p. 20).

Dentro da particularidade das diferentes abordagens qualitativas, compartilhar-se-ão os resultados obtidos acerca de uma pesquisa realizada no período de quatro a vinte e vinte e cinco de agosto de dois mil e dezessete (a observação participante), posteriormente, a entrevista com quatro professoras que lecionam em uma escola localizada na Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Muquém, que para coletar os dados da pesquisa utilizamos como técnica de coleta de dados, a observação participante, que conforme Minayo, (2016, p. 65), é um processo

pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Por outro lado, a condição de pesquisador, nos permitiu ver de perto as práticas curriculares diárias das professoras que fizeram parte da pesquisa, de modo que elas nos proporcionaram irmos além do espaço de sala de aula, colocando-nos

em contato direto com os espaços culturais que há no entorno da escola, com as crianças, com a comunidade, por fim, com o cenário cultural no qual esses contextos estão inseridos.

Pós observação é chegado o momento de colocarmos em prática a entrevista que, de acordo com Minayo, (2016, p. 58) é

acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objetivo de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Elas podem ocorrer de diferentes modos e caracterizar-se também como semiestruturada a que utilizamos para alcançar os objetivos proposto, que se caracteriza por combinar “perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indignação formulada”. (p. 59).

Essas, realizadas em horário contrário em que as professoras estavam em salas de aula, em dia combinado previamente com cada uma. Das entrevistadas, duas moram na comunidade de Muquém e duas na parte urbana da cidade, União dos Palmares. O trabalho buscou analisar a realidade da prática curricular das professoras, a fim de poder contribuir com a unidade escolar investigada de forma significativa, reflexiva para a prática dos que lecionam neste estabelecimento de ensino com subsídios teóricos, acerca dos estudos a que se propõe a educação das relações étnico-raciais.

Assim, as turmas, o quantitativo de educandos, o horário de funcionamento da escola, são:

Quadro 1: turmas, educandos, turno

TURMAS / ANO	Nº DE EDUCANDOS	TURNO
2 ^o	20	MATUTINO
3 ^o	29	MATUTINO
4 ^o	20	MATUTINO
5 ^o	26	VESPERTINO
Total	95	-

Fonte: o autor.

Nas duas primeiras turmas há duas professoras. A necessidade justifica-se no caso da turma do segundo ano que um educando é deficiente auditivo, nessa uma delas é a intérprete. Destaco o trabalho que elas desenvolvem, porém, a leitura deleite nos dias observados foi contada por ela e de forma oral. Na do terceiro ano, há uma média de quatro educandos que possuem problemas de baixa visão e dificuldades de aprendizagem. É desse lugar, dessa observação, dessa abordagem, dessas professoras, de suas práticas diárias, desses educandos, que os subtópicos que seguem irão dialogar a partir da abordagem foucaultiana, especificamente com as categorias de *discurso, poder e subjetividades*.

De maneira objetiva, a seção II da dissertação versará sobre as políticas educacionais acerca da educação para as relações étnico-raciais no Brasil e no currículo, especificamente as discussões mais recentes que surgem a partir da Lei Federal 10.639/03 na alteração do artigo 26-A da LDB 9.394/96, o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a Educação Escolar Quilombola. De modo que faremos um recorte temporal de como se deu o contexto histórico em que essas políticas fazem parte, além de suas contribuições atuais, traçando os caminhos que o currículo ocupa dentro da perspectiva pós-estruturalista nessas políticas e sua relação com a educação para as relações étnicas sob a ótica dos documentos que norteiam esta educação, bem como a educação escolar quilombola.

Na seção III, os escritos trilharão, a partir de uma discussão incipiente da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), que tenta anular o decreto de nº 4.887/03 que regulamenta a titulação das terras quilombolas. Ainda assim, iremos

dialogar contemporaneamente sobre o que foi o Quilombo dos Palmares, seu povo, seus costumes, tradições, como viviam, se organizavam, de modo que nosso foco, não é o contexto histórico em que Palmares vivenciou as batalhas e foi derrubado. Correlacionando-o com os povos da Comunidade de Remanescentes Quilombolas de Muquém, seu surgimento, o artesanato, as danças, costumes, como herança cultural dos nossos ancestrais.

Na IV, apresentaremos nossas impressões sobre as observações acerca do ambiente pesquisado através da observação participante. Traremos nossos olhares diante do que se foi observado acerca das práticas curriculares para o educar para as relações étnico-raciais. Apresentaremos as práticas curriculares das professoras dos anos iniciais da escola quilombola de Muquém, no que diz respeito ao trato para com as situações de preconceito, discriminação racial e racismo dentro e fora da sala de aula, aos documentos que norteiam e orientam a educação escolar quilombola e a educação para as relações étnico-racial, bem como os resultados da entrevista a que se propuseram estes escritos.

2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL E O CURRÍCULO

[...] Depois meu avô brigou como um danado
nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso
Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou
Na minh`alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação.
(TRINDADE, 2008).

Zumbi, capoeira, samba, batuque, bamboleio. Elementos essenciais, assim como outros, para a construção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, que aqui vamos designar como aquela em que todos os sujeitos, educandos, crianças, educadores, gestores, auxiliares, independente se negro, branco, índio, pardo ou amarelo convivam harmoniosamente dentro e fora do âmbito escolar e que possam educar para respeitar as diferenças que há no seu entorno. Que os professores possam falar cotidianamente sobre as diversas contribuições do continente africano para o mundo; que trabalhem estratégias diárias que combatam o preconceito, a discriminação de raça/cor, credo/religião, gênero/sexualidade.

Estamos a falar não de uma “falsa harmonização entre as raças”, pregada por Freyre em “Casa Grande Zenzala” (2006). Estamos a dialogar sobre essas tensões e a repensá-las, de modo que possamos contribuir para uma educação pautada no respeito às diferenças, na pluralidade cultural, social, econômica, por um ambiente mais empático, reflexivo e combativo nas práticas discriminatórias e propositor de ações e metas efetivas que possam melhorar o ambiente escolar, as aulas, o convívio consigo, com o outro. Almeja-se uma educação em que nossos ancestrais

sejam parte cotidiana das histórias e contos do cotidiano escolar, que suas histórias sejam reconhecidas e recontadas como forma de luta, resistência, orgulho.

Nos subtópicos a seguir vamos direcionar o olhar para as políticas em educação que prezem pelo respeito às diferenças e como os documentos que norteiam e orientam a educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola têm contribuído para que estes espaços, tentem, aos menos, prezar por uma educação mais justa e plural. Perceber os impactos positivos que estes documentos têm causado a partir da mudança da legislação que rege a educação do país (Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96), além de outros que têm surgido a partir da pressão do Movimento Negro organizado brasileiro.

2.1 A LEGISLAÇÃO NACIONAL E LOCAL: LIMITES E POSSIBILIDADES DA IMPLEMENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS LEGAIS NO BRASIL E EM ALAGOAS

Embora já se tenha passado mais de catorze anos da implementação da Lei Federal 10.639/03, posta na LDB 9.394/96, nos cabe aqui ainda dizer, que mesmo tornando obrigatório o ensino do qual ela trata, História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, é possível visualizar nos currículos escolares algumas tentativas de inserção da Lei, como no caso da escola de Muquém. Mas, ressalta-se que em (2011) ao realizar uma entrevista com três professoras da escola de Muquém, elas não tinham ouvido falar dela. O cenário educacional é outro.

Porém no período em que ocorreu a pesquisa supracitada, já havia passado mais de oito anos e ainda havia professores em Muquém que tinham desconhecimento total dela, das diretrizes que lhe ampara, e, associava a Lei apenas aos termos “cultura” e “nossa comunidade”. Não que ela não trate destas especificidades. Ela vai além do termo, sentido e uso das palavras referidas pelas professoras, porém é preciso afirmar que houve mudanças significativas neste espaço educacional e como já dito, hoje, elas até participam de formações referentes às questões que se referem à Lei e os documentos que as norteiam.

O cenário educacional brasileiro recentemente vem passando por mudanças, a partir da criação de novas secretarias dentro do Ministério da Educação (MEC). Ressalva-se que estas mudanças ganharam destaque no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e desde dois mil e três quando criou a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e posteriormente em dois mil e quatro a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), na qual o tema educar para as relações étnico-raciais e outros que dizem respeito à questão racial vêm se destacando como política de reparação, direito e igualdade.

A inclusão deste tema na esfera governamental deve-se à luta dos movimentos sociais, do movimento negro e intelectuais comprometidos com essa questão. Sem falar ainda nas várias reuniões com os diversos segmentos da sociedade civil organizada, em busca de legitimar uma luta coletiva do povo negro brasileiro. Luta essa que resultou em alguns benefícios para este segmento da população brasileira, a começar pela inserção do Ensino de História da África, Afro-brasileiro e Indígena nas escolas públicas e particulares; a políticas de cotas de reparação social, histórica para negros nas universidades públicas e posteriormente se estendendo para concursos públicos, como uma tentativa de ao menos diminuir uma dívida histórica com a população negra.

Entre os segmentos que protagonizaram a luta do nosso povo, configuram-se as articulações, mobilizações realizadas pelos Movimentos Negros de diversos lugares do Brasil. Compreendemos como um movimento coletivo, político, associado a outros movimentos, cuja finalidade era “elaborar identidades e se organizar práticas que defendesse seus interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, reconhecimentos recíprocos com uma composição mutável e intercambiável”. De modo que sua finalidade também é política porque esse movimento reproduz, criam discursos próprios, de luta, resistência, combativos, articulados, interligados, além de possibilitar a todos os sujeitos que fazem parte dele, um reconhecimento não apenas desses novos significados, mas de si também. (GOMES, 2010, p. 104).

Esse movimento de luta em prol das reparações de igualdade entre os pares, especificamente para a população marginalizada deste país, os/as negros/as, fez emergir várias ações, não apenas de caráter educativo, como a implementação da política de cotas, mas também de cunho social, político e econômico nas diversas áreas, na tentativa de reparar perdas significativas nessas, a exemplo, as cotas raciais, o número de vagas reservados nos concursos públicos. Podemos citar ainda, as demarcações de terras quilombolas, que anos a fio, seu povo lutou por reconhecimento, mas também por políticas públicas que atendessem as demandas das comunidades rurais de negro/as espelhadas pelos Estados brasileiros.

É nessa direção, que esse grupo de ativistas sociais vem lutando em prol de uma educação coletiva que torne real esta luta, desejos, anseios, em que os espaços escolares sejam parceiros e compromissados para com as questões da diversidade étnico-racial, contra toda forma de preconceito, discriminação racial e racismo. Uma vez que o diálogo que o Movimento Negro tem com os diversos grupos, militantes, pesquisadores, com a sociedade civil, tem contribuído para as políticas de igualdade e reparação no combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação racial.

Silva (2002), aponta que esse Movimento tem contribuído para o avanço da população negra através das lutas em educação, inserindo-a à sociedade e posteriormente denunciando a instituição escolar como reprodutora de uma educação eurocêntrica, excludente e que não valoriza a identidade étnico-racial, a autoestima, não lhes apresentando um modelo de educação que contemple e valorize as diversidades étnicas, tampouco a inserção do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira.

A escola por se tratar de um espaço privilegiado de formação de pessoas, logo reproduz as relações estabelecidas na sociedade. Sendo assim, pode surgir o preconceito, entendido aqui como uma opinião formada a respeito das pessoas ou das coisas sem antes conhecê-las, ou seja, um conceito pré-estabelecido sobre o desconhecido. Deste modo, a escola não pode ficar omissa no trato para com os diferentes, ou para com as situações preconceituosas que se fazem presentes no espaço educacional e necessita educar para as relações étnico-raciais nas quais

todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre brancos e negros, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam a escola. (BRASIL, 2004, p. 13).

Dessa forma, é de suma importância que desde a mais tenra idade as questões de raça e cor sejam trabalhadas e aprofundadas, a fim de termos futuramente sujeitos não preconceituosos ou que, no mínimo, consigam conviver harmoniosamente com o diferente e consigam respeitar a diversidade vivenciada no âmbito escolar e nos demais espaços sociais. É necessário levar em consideração que os sujeitos reproduzem as práticas sociais do seu cotidiano internamente e externamente do espaço escolar, e quer queiram ou não, essas relações vão acabar por se encontrar em algum desses lugares de socialização. Fazer com que esta convivência multiétnica seja de fato harmoniosa é tarefa primordial da família e secundária nos demais espaços que o sujeito frequentar.

De modo que possamos contribuir para a formação de educandos, sujeitos, cada vez mais conscientes dos papéis que desenvolvem na sociedade civil. Ainda que possam aprender cotidianamente a respeitar as diferenças sociais, econômicas, culturais, de pele, gênero, classe, religião. Só assim poderemos ter cada vez mais sujeitos respeitadores de si e do outro. Mas, para que possamos alcançar o devido êxito, mesmo que no campo das ideias, ressaltamos da contribuição de todos os setores em que esses estão envolvidos, para que se possa realizar um trabalho coletivo, uma vez que essas questões não se limitam apenas aos espaços educacionais.

Discutindo que é a partir da aprovação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório no currículo das escolas brasileiras particulares e públicas no ensino fundamental e médio o ensino da cultura afro-brasileira e africana, bem como, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que o tema vem ganhando destaque no cenário nacional e com eles, a possibilidade de ampliar os conhecimentos não só dos educadores, assim como das crianças, jovens e adultos

que serão, na verdade, os maiores “receptores” dos conhecimentos e saberes do povo africano.

Deste modo, algumas ações e políticas governamentais foram realizadas pelo MEC, a exemplo, o envolvimento de intelectuais e líderes dos movimentos sociais na construção de publicações como: “Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03”, há também, a mais recente coletânea de oito volumes intitulada: “História Geral da África” podendo encontrá-las disponível no portal do MEC para *download* e outras temáticas que contemplam a diversidade de raça/cor realizadas pela Secretaria de Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação (SECADI/MEC) que dão suporte teórico ao processo de formação inicial e continuada. Além das DCN’s para Educação Escolar Quilombola, entre tantas outras contribuições dos diversos pesquisadores espalhados pelas Universidades brasileiras.

As políticas de ações afirmativas como a política de cotas para estudantes nas universidades do Brasil, na tentativa de atender uma parcela da população que há décadas viveu desprovida e à mercê de uma educação centrada na elite e desprovida do gozo ao direito de tê-la, acontecidos outrora. Outra das ações, senão a de maior destaque neste cenário, por se tratar de lutas de militantes negros, diz respeito à alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394 (1996, art. 26 – A¹) que resulta na Lei 10.639/2003, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

¹ Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008.

É a partir da Lei 10.639/03, sancionada em nove de janeiro de dois mil e três, que vem tornar público uma das lutas frequentes do movimento negro, assim como dos pesquisadores das universidades espalhadas pelo Brasil afora, que também resultou no Parecer 003/2004 e Resolução Nº. 1, de 17/06/2004, do Conselho Nacional de Educacional que institui as DCN's para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como uma das vias na tentativa de corrigir o que não fora contemplado anteriormente, na busca de uma educação de boa qualidade, em que o respeito às diferenças possa estar presente nos espaços escolares.

E, sua intenção no cotidiano das escolas é, de acordo com Pereira (2011, p. 37), “possibilitar aos alunos, professores e demais participantes da comunidade escolar a construção de uma consciência que valorize os negros e seus descendentes na formação do povo brasileiro e não um modismo influenciado por uma data do calendário escolar”. É sabido por todos que há ainda uma estigmatização do povo negro e com ela, a inferiorização, a subalternização, a não ocupação nos lugares de destaque no cenário nacional, a não representatividade nos livros didáticos e escolares, entre outros.

Reportamos o olhar para toda contribuição dada pelo povo negro e que essas possam fazer parte do cotidiano, através dos currículos escolares, dos saberes dos povos de comunidades tradicionais quilombolas, das heranças, costumes, tradições orais, escritas. Não orientamos a exposição, valorização, o contexto histórico e social, por exemplo, dos guerreiros e guerreiras que viveram no quilombo de Palmares, apenas nas proximidades do vinte de novembro. Reiteramos para a realização de um trabalho contínuo, reflexivo, diário, que componha o currículo escolar.

Posto que, se essas discussões caminham apenas nas proximidades de um treze de maio, vinte de novembro, corremos o risco das discussões perderem o seu caráter essencial, que é formar os cidadãos para uma emancipação política e social, a partir da boa convivência multiétnica. É preciso ter cuidado para não folclorizar as discussões e vivenciar um currículo turístico em que se é apresentado os temas

voltados para as questões étnico-raciais de maneira superficial e apenas nas datas comemorativas.

Nestes rumos, Gomes (2010, p. 106), destaca que

A lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença.

Essa alteração na Lei é parte das lutas dos movimentos sociais engajados em prol de uma educação não racista e que promova o reconhecimento do respeito à diversidade, à diferença, à ancestralidade, ao outro. Essa ação é compreendida como uma política pública de ação afirmativa, não pelo caráter obrigatório, mas pelo sentido que sua implementação, enquanto lei, possa causar ganhos significativos nas aprendizagens dos educandos. À medida que os estabelecimentos públicos e privados educacionais, evidenciarão em seus currículos escolares os sabres dos povos da África e afro-brasileiro.

É acima de tudo, um marco histórico contra toda política de exclusão, de desigualdade social, cultural, econômica, que o segmento negro da sociedade viveu por um longo período. Reconhecer este processo gera política de equidade, de reparação para estes. Não apenas em um setor específico, mas em vários. Mesmo com tanto esforço e dedicação de uma gama de militantes e estudiosos, a fim de tornar esses trabalhos efetivos, como muitos os têm feito, Gomes (2009, p. 49), quanto à Lei 10.639/03 afirma que:

a sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo, no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. Estes vêm sendo realizados pelo MEC e, em graus muito diferenciados, pelos sistemas de ensino. No entanto, dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, gestores e educadores na superação do racismo e na educação das relações étnico-raciais, as iniciativas para a concretização dessa política ainda se encontram em um nível incipiente. A sua efetivação dependerá da necessária mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos

projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.

Deste modo, os trabalhadores em educação devem estar atentos para com as questões do educar para as relações étnico-raciais e que suas propostas pedagógicas possam ultrapassar os muros escolares, atingir pais e responsáveis, os educandos que ocupam os assentos escolares e possam contribuir para uma educação cidadã, justa, diferente, humana, para além dos muros da escola, para a vida, na tentativa de se tornarem sujeitos críticos e participativos.

Como forma de reparação para a parcela da população negra que há séculos foi desprovida de políticas educacionais, sociais, culturais, de valorização dos costumes, crenças, raiz religiosa, surge como forma de reconhecimento, o que torna diretamente as possibilidades e limites, no campo da igualdade racial, com foco na educação, como uma possibilidade de enxergar que,

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p.12).

Para tal, faz-se preciso a organização de um projeto político pedagógico que contemple as variadas formas de manifestações sócio-culturais presentes no entorno da escola, a fim de tornar os sujeitos politizados das diversidades que os cercam, enxergando-as como sinônimo de multiplicidade, carregado de sentidos significativos e qualitativos, pautado no respeito à diferença. Além de inserir nas práticas curriculares estudos que possam fortalecer as identidades étnicas do povo negro, suas histórias de lutas, resistências, como sinônimo de respeito, valorização dos nossos ancestrais, combatendo, sempre que surgir, toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial.

Portanto, para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário “fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o

sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente”. (BRASIL, 2004, p. 14). Necessita-se construir uma sociedade em que os sujeitos possam exercer sua cidadania de forma justa e igualitária nas diferenças. Que se possa respeitar e valorizar as diferenças. Que se possa enfrentar o imaginário construído negativamente sobre o povo negro, apresentando-lhes práticas curriculares que auxiliem os educandos a criarem estigmas positivos sobre si e o outro.

Nestes modos, a educação das relações étnico-raciais “impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”. (IBIDEM, p. 14). É provocativo no sentido de colocar todas as diferenças em pé de igualdade, equidade, quanto aos conhecimentos adquiridos, fazê-los perceber que brancos e negros ocupam o mesmo espaço, e, a cor da pele não precisa se sobressair. É convidativo no sentido de que se é preciso construir coletivamente um projeto que possa pensar uma sociedade cidadã, que combate toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo, formar homens e mulheres capazes de possibilitar em suas práticas condições iguais para que se possa exercer seus direitos sociais, políticos, culturais, econômicos. Que cada um possa ser quem seja dentro de suas condições e limites. De outro modo,

Persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive a participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que tem formado a nação, bem como negociar propriedades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2011, p. 13).

Há possibilidade de se colocar em prática a que propõe o objetivo principal nos espaços públicos para com a aprendizagem que possa garantir a participação de todos. Que possa evidenciar, inserir no currículo uma educação intercultural, em que o ensino e história da África e dos povos afro-brasileiros sejam componentes

constantes das práticas curriculares, assim como os saberes dos povos tradicionais remanescentes.

As atividades escolares pedagógicas, na escola de Muquém, como na maioria das escolas da Rede Municipal de Ensino de União dos Palmares, estão organizadas de modo que as professoras utilizam um roteiro semanal do que irão fazer em cada disciplina que compõe o currículo escolar, além de uma disciplina da parte diversificada do currículo, Cultura Palmarina.

Essa disciplina se dispõe sobre a “inclusão no currículo escolar da rede municipal de ensino de primeiro e segundo graus, conteúdos programáticos relativos ao estudo da história do município e da raça negra, na formação sócio-política e cultural e dá outras providências”. (LEI 994/03). Na data em que a referida Lei entrou em vigor, pós-aprovação da Lei Federal 10.639/03, é perceptível que ela, tenha surgido a partir da necessidade de atender o que referenda a Lei federal. Entretanto, na Lei Municipal, fica evidente a convergência em alguns aspectos entre elas, em artigos específicos. No sentido de se fazer uma breve análise entre as Leis, segue um quadro comparativo, a fim de apresentarmos as semelhanças entre ambas.

Quadro 2 - Comparativo entre as Leis: 10.639/03 & 994/03

Lei Federal 10.639/03	Lei Municipal 994/2003
Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e	Art. 1º Ficam incluídos no currículo das escolas da rede municipal de ensino, conteúdos programáticos relativos ao estudo da cidade, suas origens, toponímia, desenvolvimento e vultos históricos, além do estudo da raça negra na formação sócio-cultural e política. Art. 2º A rede municipal de ensino, deverá adotar conteúdos programáticos que valorizem a história da cidade, suas origens, toponímia, desenvolvimento e vultos históricos, além do estudo da raça negra na formação sócio-cultural e política. Art. 3º Ao lado dos grandes eventos da história, da cultura e tráfico escravista, da condição do cativo das rebeliões e quilombos e da abolição, torna-se obrigatório o ensino sobre a condição

História Brasileira.

social do negro hoje, a produção cultural de origem afro-brasileira, dos movimentos organizados de resistência no decorrer da história brasileira.

Fonte: o autor.

É perceptível a semelhança entre elas. Mas, é preciso evidenciar que esta disciplina, da parte diversificada do currículo, com fins de resgatar o contexto histórico, social, político, econômico e cultural do município de União dos Palmares, apresenta sérios equívocos, quanto aos conteúdos a serem ministrados, pois não possui um referencial teórico² consolidado, em que os/as professores/as da rede possam ministrar os conteúdos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ressalta-se que ela está dividida em cinco eixos temáticos: “identidade, cultura, história do município, geografia do município e história do quilombo”, (REFERENCIAL, 2008), e, cada um deles, possui conteúdos a serem trabalhados que em alguns anos se repetem³.

Ao longo do Referencial Curricular (2008), não há uma definição do conceito de currículo, tampouco em que concepção epistemológica os estudos a que se destina a disciplina está fundamentado. E, quando aparece a palavra currículo, grafa-se nos seguintes modos: [...] “proporcionando um campo fecundo para debates sobre a educação, consequentemente sobre o currículo”; [...] “Essa legislação ratifica o reconhecimento de que o currículo traz em seu bojo o capital cultural”; [...]; “se faz necessário repensar o currículo escolar”; [...] “Portanto, a inserção consciente, responsável e coerente nos currículos escolares da história local valorizando os diferentes sujeitos”.

² Mas, possui um compilado de texto, conteúdos, sem referencial teórico algum. Na maioria dos textos não há a fonte de onde o material foi retirado, o que nos caracteriza um plágio. Em contrapartida, é o que ainda tem os professores que trabalham com esta disciplina para trabalhar no decorrer do ano letivo.

³ A exemplo, nos conteúdos que devam ser trabalhados no primeiro ano do Ensino Fundamental, há: “o município e sua população”; no terceiro ano há: “o município”; no sexto há: “União dos Palmares: a história dos nomes”. Fica evidente que não há uma sequência lógica do que deve ser aprendido em cada ano pelas crianças, educandos e os conteúdos a serem abordados se repetem ao longo de cada ano.

Não fica evidente a que concepção de currículo se destina o referencial. Mas, analisando os eixos temáticos, os conteúdos a serem trabalhados em cada ano, tanto dos anos iniciais, quanto finais, percebe-se que a ideia central, acreditamos, tal como na análise de Moreira e Silva (2011, p. 21), “que a cultura seja vista como um campo de luta, tornando-se indispensável dos grupos e classes sociais, e que o currículo seja uma questão política que impõe orientações concretas relativamente à seleção e organização dos conteúdos”.

Dentro desta perspectiva na qual o trabalho voltado para educação das relações étnicas, em que os alunos negros e não negros e professores precisam sentir-se valorizados e apoiados, além da reeducação dessas relações entre eles, e, que essas práticas não se limitem unicamente ao espaço escolar, (BRASIL, 2004), momento em que a maior parte do trabalho voltado para essas questões, volta-se para a disciplina supracitada.

No trato para com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, compreendemos que ela é fruto de lutas sociais que envolvem militantes, pesquisadores e intelectuais, sejam eles negros ou não, mas que, comprometidos na busca de uma melhoria no sistema educacional brasileiro e conseqüentemente a busca da valorização da cultura do povo afrodescendente. Assim, busca-se apresentar como esse documento norteia os rumos de uma educação não “bancária” apoiada no respeito às diferentes culturas, costumes do povo africano e afro-brasileiro, mesmo que, em uma visão não totalitária em si, mas em pontos relevantes para uma possível abertura de compreensão e discussão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é o documento que embasa a Lei 10.639/2003. Nela encontraremos respostas para como e por que se educar para relações étnico-raciais, como deve ser o ensino pautado na história e cultura afro-brasileira e africana. Neste fim, o documento é de responsabilidade do MEC, através da SECADI e da SEPPIR. Por meio destas duas secretarias o documento foi construído em outubro de 2004 e posteriormente distribuído para as escolas de todo o país em formato de um livreto.

Encabeçado pelos movimentos sociais e outros, o documento traz questões pertinentes para se repensar um ensino que respeite todas as diferenças, para uma boa convivência multiétnica, valorização do povo africano e afro-brasileiro. Composta por várias partes, as DCN deixam claro nas questões introdutórias qual o papel desafiador do parecer. Assim, elas procuram

Oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004, p. 10).

Como ideia inicial, as DCN apontam seus compromissos para com a população negra, que há décadas foi desprovida de “políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas”, subitem que traz um olhar no que concerne ao combater o racismo, a discriminação racial presente na sociedade brasileira e especificamente no espaço escolar.

É possível compreender que o documento aponta para elementos essenciais que necessitam estar presentes no currículo da educação brasileira e principalmente no centro das escolas espalhadas pelo país. Não permitir práticas racistas no espaço escolar. É dever de todos que compõem o segmento escolar combater toda e qualquer forma discriminatória. Respeitar as pessoas em sua diferença, diversidade é tarefa primordial dos educadores comprometidos com uma educação, em que todas as diferenças, seja ela de cor de pele, de cabelo, de religião, sexualidade, sejam possíveis a partir do momento que essa diferença não desqualifique o outro.

Posteriormente o documento apresenta itens, que visam discorrer sobre seus possíveis desdobramentos e/ou encaminhamentos para uma educação pautada nas relações étnico-raciais, sugerindo a real intenção de se criar uma diretriz comprometida com a população negra. Traz em linhas gerais discussões pertinentes acerca dos seguintes subitens: “educação das relações étnico-raciais”, “história e cultura afro-brasileira e africana – determinações”, “consciência política e histórica da diversidade”, “fortalecimento de identidade e de direitos”, “ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” e por fim apresenta a

“obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras das Relações Étnico-Raciais e os conselhos de educação”.

Dos subitens supracitados é merecedor reafirmar a intenção das diretrizes para com a sua reprodução no espaço escolar, educação das relações étnico-raciais, e como seu desdobramento deve auxiliar na construção de um currículo centrado nas diferenças étnicas. Para tal, as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais apontam que

é importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem, européia e asiática. (IBIDEM, p. 13.).

O que nos faz refletir acerca de nossos antepassados e buscar nessa origem, nossa identidade, raízes, traços físicos, como sendo elementos indispensáveis para a construção étnica positiva, carregada de significados, valores, crenças de uma ancestralidade que faz parte da nossa história de vida e que de certa forma contribui para a formação pessoal do outro. É função da escola e principalmente da família, permitir e fazer com que os sujeitos conheçam seus ancestrais. Por fim, vale destacar que

a escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa, posição política. O racismo, segundo o artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola. (IBIDEM, p. 16).

O documento é claro para com o trato de práticas preconceituosas e discriminatórias e sua não permissão no espaço escolar. Caso essas práticas aconteçam, nada mais justo do que punir o(s) culpado(s), tal como aponta a lei maior que rege nosso país, a Constituição Federal (CF), de 1988. Sendo que a escola tem função primordial em fazer prevalecer o diálogo e combater toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial.

Outros vieses a serem destacados pelas DCN são as determinações para com este ensino e esta cultura. Nesta direção o documento acrescenta a importância de destacar que

Não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e européia. É preciso ter clareza que ao ART. 26-A acrescido à lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (IBIDEM, p. 17).

O documento atenta para uma mudança na base curricular apresentada pelos livros didáticos dos últimos anos. Apresenta a necessidade de uma ruptura centrada e apresentada apenas em um povo e uma nação, a europeia, por exemplo. Mas, que haja uma valorização de outras nações e culturas e que seus povos tenham suas contribuições históricas, sociais, culturais e econômicas, representadas e apreciadas. As demais páginas do documento vêm reforçar a ideia apresentada durante todo o decorrer das diretrizes como princípio de condução, orientação e encaminhamento de como o currículo escolar brasileiro deve tratar e ver o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as disciplinas da base curricular comum da educação básica brasileira quer seja em espaço público ou privado.

Em suma, é documento que necessita ser discutido e debatido no espaço escolar como possibilidade de uma mudança e ruptura do que vem sendo posto e apresentado pelo currículo educacional. Quebrar esta barreira é sem sombra de dúvidas desafiadora. Mais que isso, é valorizar e reconhecer que a população negra é redentora de história desse país e necessita ser representada, respeitada e reconhecida, não como sinônimo de inferioridade, mas como sinônimo de um povo que vem contribuindo para as diversas áreas do conhecimento, tais como na tecnologia, na medicina, nas artes, nas ciências biológicas, humanas, físicas, entre outras (CUNHA JR., 2010).

2.2 O CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA PÓS-CRÍTICA, UMA ANALOGIA COM O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Percorrer os caminhos dos estudos pós-crítico do currículo tem se tornado desafiador à medida que essa perspectiva parte do princípio de rompimento de práticas curriculares que desconsidera toda existência de um currículo voltado para o respeito às diferenças e diversidades. Pois, acreditamos também, que essa demanda chega ao currículo escolar da educação quilombola, de modo que surge mediante a necessidade de ultrapassarmos as barreiras do eurocentrismo: um currículo unívoco, central, linear.

Entretanto, os ideais norteadores dos estudos pós-críticos, buscam compreender o currículo a partir da inserção de temas e políticas sociais, culturais, dos povos que viveram à margem da exclusão, da marginalização, da inferiorização. A teoria pós-crítica, preocupa-se com as diferenças, as identidades, com as relações de poder dentro do espaço escolar, com as relações de gênero, com o multiculturalismo. Na visão de Silva (2015, p. 147), não há uma separação das teorias críticas, sobre a pós-críticas, mas,

a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Nesta direção, o currículo caminha para colocar em destaque no campo educacional as relações estabelecidas entre nossos pares, construídas e pensadas coletivamente a partir de uma ótica plural, cultural, intercultural, em que os saberes se cruzam, e não se estabelece a partir de uma relação de poder. Entretanto, dispomos da afirmação que “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. (FOUCAULT, 1926-1984, p. 274).

No Brasil, os estudos da teoria pós-crítica, têm tido Tomaz Tadeu da Silva, como um dos percursos nos estudos da teoria pós-crítica do currículo, somados a outros teóricos que como ele, têm se preocupado em nos apresentar estudos que

estão interligados com o currículo, cultura e sociedade (Silva 2011), a despeito ainda da identidade e diferença, dentro da perspectiva dos estudos culturais (Silva, 2014), agregado aos estudos culturais em educação, (Silva 2017), a partir do multiculturalismo, com temáticas que se destinam às diferenças culturais, no campo do currículo.

Os estudos multicultural em Moreira e Candau (2013), apontam para as diferenças culturais e práticas pedagógicas no, e para o, currículo que contempla a perspectiva também da educação intercultural, a qual privilegiamos também em partes desses estudos, por enxergamos nela os estudos com foco na prática pedagógica com reflexões acerca do currículo, da questão racial para implementação da Lei 10.639/03, de gênero, sexualidade e religião na sala de aula, bem como identidades culturais, cultura e poder como desafios para o currículo. Em Moreira e Candau (2014), chama atenção para a perspectiva intercultural, como desafio para os estudos culturais no currículo.

O currículo é visto sob a ótica da teoria pós-crítica, segundo Silva (2015) como espaço de poder, de lutas e consequentemente resistência. Para Arroyo (2013), como território de disputa. Essas relações, ao qual aponta os autores, nos permitir refletir, se

O poder é em si próprio ativação e desdobramento de uma relação de força, em de analisá-lo em termos de cessão, contrato, alienação, ou em termos funcionais de reprodução das relações de produção, não deveríamos analisá-lo acima de tudo em termos de combate, de confronto e de guerra? Teríamos, portanto, ante a primeira hipótese, que afirmar que o mecanismo do poder é fundamentalmente do tipo repressivo, uma segunda hipótese afirma que o poder é guerra, guerra prolongada por outros meios. (FOUCAULT, 1926, p. 275).

Essa disputa, sob a ótica do currículo, o torna fundamente, porque na “construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”. E, como núcleo é o meio pelo qual as práticas pedagógicas se reafirmam, por ser a partir delas que ficam evidentes as relações que se estabelece com e a partir do currículo, no seu cotidiano. “Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. (ARROYO, 2013, p. 13).

Contudo, na teoria pós-crítica, como já salientado por Silva (2015), não é que essa venha a substituir a teoria crítica. Do contrário, elas, “por sua vez, não se limitam a perguntar o quê? Mas submetem esse quê a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto o quê? Mas por quê? Por que esse conhecimento e não outro?” (p. 16). A teoria pós-crítica está intimamente ligada como questões que devam ser reforçadas no cotidiano do espaço escolar, voltadas a “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo”. (p. 17).

De certa forma,

então, 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, isso 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-NETO, 2002, p. 44).

O currículo tem uma relação estreita com o lugar onde ele está inserido. Essa inserção se dar no cotidiano. Nas relações que estabelece com os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar, de modo que é preciso inserir nele, não apenas o que está colocado pelo currículo como verdade, tanto o que está posto por ele, o oficial, como o que não está, o oculto. Apontamos para a necessidade de romper com uma visão de currículo que seja visto, apenas, como produtor de resultados, cuidadoso, no qual o modelo imposto por esta concepção é a fábrica (SILVA, 2015).

Por outro lado,

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação. (SILVA, 2015, p. 54)

Uma escola que tenha um currículo que proponha aos educandos um espaço em que a democracia, o direito a voz, possa lhe garantir a maior participação nos

espaços delineados como de “poderes”. Espaços estes, em que a maioria das vozes são silenciadas, não se estão abertos a sugestões, inclusive, de mudanças de posturas centralizadoras, única, não conseguindo enxergar além do que os olhares curriculares permitem. São vários os sujeitos silenciados dentro do espaço. Vai desde o portão até os educandos. Quanto ao currículo, é em muitas situações centralizadoras, professores, em muitas ocasiões desconsideram os saberes dos educandos.

Dentro desta perspectiva, recomenda-se um projeto curricular em que considere as demandas do meio social e cultural em que os educandos estão nos seus mais diferentes espaços, meios, socialização. Para tal, é necessário um estudo do que se deva ensiná-los e como este, pode contribuir para sua formação enquanto sujeito emancipador. E, para Santomé (2017), um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista deve necessariamente propor metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos.

Não é fácil romper com o que estar posto há décadas. Romper esse território curricular, impregnado em nossas escolas necessita além de um estudo aprofundado dos impactos sociais e culturais que estas mudanças poderão causar não apenas no ambiente escolar, mas também na vida dos educandos. Elencar as metas requer a elaboração de um plano de ação pedagógico que possa realizar um estudo detalhado do que se tem, do que é necessário manter, o que é necessário retirar e/ou acrescentar para que os estudos culturais possam causar efeitos reflexivos nos que lidam cotidianamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Partimos da perspectiva de que o currículo é “cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorre num contexto determinado, e que é o resultado de decisões tomadas em vários contextos”. (PACHECO, 2000, p. 7). Por compreendermos que as lutas travadas pelo Movimento Negro Unificado, estudiosos e quilombolas, têm acarretado não apenas em mudanças nos currículos escolares, mas, sobretudo, nas realidades em que esses sujeitos estão inseridos, direta, indiretamente e conseqüentemente, mesmo que incipiente, ainda, nos espaços

escolares. E, cuja finalidade é a união de um conjunto de práticas curriculares em responder as demandas das situações concretas.

Neste sentido,

A inovação curricular potencializará as competências curriculares e regionais na medida em que os intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, com destaque para os professores, os alunos e os encarregados de educação, aceitem que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estreitamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural. (PACHECO, 2000, p. 11).

É dentro desta aprendizagem marcadamente cultural, que damos destaque a Diretrizes Curriculares Escolar Quilombola (2012), que visa em parte, atender uma aprendizagem para além da que está posta nos livros didáticos. Uma aprendizagem em que o saber popular, por exemplo, faça parte do cotidiano do ambiente escolar e consequentemente possa haver uma troca entre os diferentes sujeitos e meios de aprendizagens. Instituída em vinte de novembro de dois mil e doze, ela é um marco para os currículos das escolas quilombolas, sobretudo para as comunidades urbanas e rurais em que há centros educacionais em seu entorno.

Nesta perspectiva,

O currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, constitui-nos como sujeitos – e sujeitos também muito particulares. Pode-se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 2017, p. 190).

Dentro desse contexto estão inseridos os sujeitos que moram nas comunidades de remanescentes quilombolas, em seu entorno e que frequentam esse espaço via escola, e estes sujeitos precisam se posicionar não apenas como um sujeito que está por ali por estar, mas a partir da percepção do lugar, do outro, de si, da ideia de pertencimento étnico, quilombola. Esses elementos nos ajudam a nos conceber como cidadão crítico, participativo, agente multiplicador, dos múltiplos posicionamentos nos espaços que transitamos.

Para além, é também um momento reflexivo de práticas pedagógicas, de uma mudança significativa no que já tenha sido imposto pelo currículo das escolas

quilombolas. Requer, acima de tudo, um diálogo permanente de encontros com quilombolas, suas crenças, costumes e tradições, como uma forma de desocultar o que supostamente tenha sido oculto pelo currículo eurocêntrico. E, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”. (SILVA, 2015, p. 78).

Historicamente, a luta por uma educação escolar quilombola vem de décadas. Há tempos que os estudiosos e o Movimento Negro vêm lutando por melhorias educacionais para um segmento da população que esteve às margens desde o período escravocrata do país. Período do qual, não gozávamos de iguais direitos, tampouco de oportunidades. Todos os direitos nos foram roubados e os que colocavam a nossa disposição era o trabalho braçal, escravizador, desumano, desigual, inferior, sem garantia alguma, tampouco, vida digna. Éramos escravizados por todos segmentos populacionais, tornando-nos “invisíveis” por um determinado tempo na história deste país misógino, preconceituoso, desigual, mas, plural e diverso, o Brasil.

Não vamos aqui nos deter a um período da história em que a negação dos direitos natos, enquanto humanos nos eram tirados diariamente. Vamos aqui, apontar as trilhas para chegada da ruptura “das casas grandes” e o “fim” das senzalas. Não vamos ser delicados ao falarmos sobre o falso “mito da democracia racial”. Afinal, nossa raça, não em seu sentido biológico, mas em seu sentido social, histórico e político, sempre vivenciou momentos de tensas relações com brancos, que muitas vezes são simuladas como harmônicas, o que de harmoniosa não têm nada, uma vez que nos deparamos constantemente com cenas depreciativas de racismo, preconceito e discriminação racial em nosso cotidiano.

Nossas lutas são frutos de estudiosos e pesquisadores da área que anos a fio se debruçam a reverter o que nos foram negados há séculos. Neste cenário, encontra-se o Movimento Unificado, como um elo dialógico entre a sociedade civil organizada, os governos em todas as esferas e níveis, particularmente o Federal, que se encarrega de encaminhar para os Estados e Municípios, o que por ventura, tenha sido conquistado por eles. A partir da metade da década de 80,

o Movimento Negro diversificou as suas formas de atuação e linhas de ação. Concentra sua ação junto às instituições políticas e institucionais, tais como partidos políticos, sindicatos e centrais sindicais, envidando esforços para eleger candidatos e colocar seus quadros atuando nas diversas instâncias dessas instituições. (SILVA, 2002, p. 149).

Essas forças têm resultado em ações governamentais com tentativas de reparação à negação construída e vivida durante séculos pela população negra e seus ancestrais quanto a sua educação e de seus pares. É luta diária, de resistência, de não silenciamento, de mostrar cotidianamente que é possível sim ocupar espaços tidos como de “poder”⁴ e juntos construir um país mais humanizador, diverso, que respeite e valorize as diferenças étnicas, em um país formado por uma gente que carrega marcas de sua ancestralidade em cada cor de pele, gesto, falar, religião, em diferentes lugares e pontos do país.

Entre essas, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que entre os sete objetivos a que se propõe, o terceiro tem um modo particular de elo com o que se diz a respeito das produções pós-críticas do currículo, decerto que é:

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, p. 4).

Ademais, esta asseguuração, faz uma analogia à visão de Silva (2015, p. 1) ao considerar que o currículo

Está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

É por pertencermos a este espaço que reafirmamos da necessidade de termos no currículo escolar da escola quilombola as marcas das identidades dos diferentes povos em que essas comunidades são formadas. Similarmente, as tradições orais, culturais, sociais. Temos avançado em alguns aspectos

⁴ Sobre poder, iremos dialogar com esta categoria, a partir das análises das narrativas das professoras, em Foucault (1970; 1926-1984).

educacionais, a exemplo do que citaremos a seguir, mas frisamos ainda da necessidade de se garantir: a inserção da Lei 10.639/03 que implementam os estudos dos povos da África, afro-brasileiro e africanos; de estudos das DCN's para o currículo escolar quilombola; políticas públicas de educação voltadas para nossas crianças, jovens e adolescentes de comunidades quilombolas, em saúde, educação, moradia, lazer.

Os processos de educação estão estimulados pelas questões associadas às diferenças culturais e instalados a enfrentar sua incidência, tanto do ponto de vista dos diversos sujeitos que constituem a rede de relações presentes na dinâmica escolar quanto no âmbito dos currículos, das questões relativas ao conhecimento escolar e das práticas pedagógicas. (MOREIRA E CANDAU, 2014). E, entre os desafios a que as escolas, a educação escolar quilombola estão postos, encontra-se a inserção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, documento do Ministério da Educação, através da Secretaria de Alfabetização e Diversidades (SECADI, 2004).

Outrossim, o currículo da Educação Escolar Quilombola, tal como está posto nas Diretrizes diz respeito aos

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

A princípio, as atividades escolares precisam estar articuladas com os saberes, não só, da comunidade local, mas também da sociedade civil, de modo que os saberes produzidos dentro desses espaços possam ultrapassar as barreiras impostas pelo que está pronto. E, que, o conhecimento que seja produzido possa levar em conta a diversidade existente nas comunidades tradicionais quilombolas, tenha uma identidade que seja marcada pela diferença, mais não especificamente as étnicas, mas também a social, a cultural, a representação, o gênero, a etnia, a sexualidade e o multiculturalismo, como marcas das teorias pós-críticas do currículo.

Nesta direção pós-críticas, as DCN's Escolar Quilombola, nos princípios que as regem, muitos caminham lado a lado dentro dessa perspectiva. Similarmente, vamos evidenciar os que mais se aproximam do entendimento ao qual estamos a dialogar. São eles:

- I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
- III - respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional;
- IV - proteção das manifestações da cultura afro-brasileira;
- VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas;
- XI - superação do racismo—institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial;
- XII - respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual;
- XV - superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia;
- XVI - reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
- XVII - direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade [...]. (BRASIL, 2012, p. 5).

Em consonância com o que está estabelecido nos princípios das DCN's escolar quilombola, nos quais fica evidente que para além do respeito às diversidades, das garantias dos direitos desses povos, bem como a superação da negação, do racismo, da inferiorização ao outro, destaca-se que

A diversificação curricular deve ser entendida como um processo de alteração de objetivos, conteúdos programáticos, atividades e avaliação em função da necessidade educativa dos alunos. Tratar-se-á, com efeito, de um conceito amplo que terá por referente o currículo definido a nível político/administrativo e que dependerá, basicamente, da autonomia da escola e do professor. (PACHECO, 2000, p. 13).

Não raro, torna-se necessário que as escolas quilombolas, além de formarem grupos de estudos entre os professores nos horários reservados aos departamentos pedagógicos⁵, planejamentos, acerca do que propõe os fins das DCN's escolar quilombola, deve-se constantemente revisitar o que está sendo empurrado de cima

⁵ A rede municipal de ensino, considera “departamento pedagógico”, como uma reserva de um terço da carga horária total de horas/aula do professor reservado para planejamento, correção de avaliações, pareceres individuais, preenchimento de cadernetas.

para baixo e modificar, repensar, refazer, objetivos e/ou conteúdos, uma vez que a escola tem autonomia, não só para modificar, ampliar o recheio do que deve ser ensinado, mas também para apresentar uma proposta política pedagógica que atenda a necessidade de educadores, educandos, comunidade a sua volta. Afinal, os saberes dos mais velhos, suas tradições, culturas precisam ser aprendidas pelos mais jovens. Nessa perspectiva, vamos pensar na próxima seção o racismo na escola e o currículo voltado para as relações étnico-raciais.

2.3 O RACISMO NA ESCOLA E O CURRÍCULO VOLTADO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Optamos, antes de qualquer discussão teórica sobre a seção acima, contar três ocorridos no entorno e dentro da escola de Muquém. Vejamos:

Ocorrido um⁶:

- Pantel: Era uma tarde qualquer, quando um grupo de profissionais que desenvolvem atividades voltadas para as questões socioambientais, vem desenvolver uma atividade na escola, com os alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Na atividade, o palestrante estava a falar sobre os maus-tratos com os animais, as orientações e medidas devidas, que precisaríamos nos preocupar com as questões expostas que o palestrante nos orientava, eis que Nasci, o interrompe e pergunta:

- Nasci: moço, se por acaso, eu tiver um macaco preso em casa, o que pode acontecer comigo?

- Palestrante: no mínimo você será autuada, precisa soltar o animal e possivelmente, pague uma multa, correndo risco de ir preso.

Neste momento, Nasci olha para Jacó, bate em seus ombros e diz:

⁶ Em conversa informal com o gestor da escola, ele me conta esse ocorrido. Os nomes, são fictícios com finalidade de preservar as verdadeiras identidades dos envolvidos.

- Nasci: eita, Jacó, preciso te soltar então cara, senão vou preso.

E, uns caem na gargalhada, outros, como o palestrante, professores, gestores, não acham graça e ficam estarelecidos.

Ocorrido dois:

Era dezessete de agosto, a escola se prepara para a apresentação das atividades desenvolvidas para a semana do folclore. Toca o intervalo, saímos todos para o pátio: educandos, professoras e eu. Na porta da sala eu fico. Fora dela se encontra: Georgina, Benedita, Pedro, Lira e Morgane. Eles param diante de um painel, que as professoras tinham feito com os personagens folclóricos e Georgina aponta para o cartaz e diz:

- Eu, sou a essa daqui. (Iara, personagem branca, de cabelos loiros, magra, do folclore brasileiro). Georgina, uma menina negra, dos cabelos pretos cacheados, linda. (Olhar do pesquisador).

Ocorrido três:

“Eles têm problemas com aceitação!” “Ah! Tia, ela tem o cabelo ruim!” “Cabelo de fuá!” “Eles às vezes não querem formar grupo com uma menina que tem na sala!” (As professoras).

Opta-se por trazer esses fatos, para iniciarmos as discussões sobre preconceito, racismo e discriminação racial, porque em Muquém não é diferente dos demais espaços escolares que transitamos quando criança e até mesmo quando adulto. No que concerne ao que propomos, o racismo, fortemente visto na fala de “Nasci”, nos corta a pele. Mas, ainda é uma realidade. São cenas do cotidiano que nos atravessam diariamente. Ferem-nos fortemente. Mas, fortalece-nos saber que nossa luta, é acima de tudo: política e social, no combate a toda e qualquer forma de preconceito. Que precisa ser também combatida pelos diversos segmentos da escola, da comunidade.

O ambiente escolar é um espaço de socialização, de proliferação de ideias e de formação de sujeitos, deve ter seu grupo de professores afinados com as

discussões pertinentes e emergentes que os cercam, bem como as ocorridas em momentos como os citados acima. Os diálogos aqui pautados, situam-se em apresentar como situações correlatas do preconceito, racismo e da discriminação racial, precisam apoiar-se, na quebra, da ideologia do branqueamento, que sobrepõe ao mito da democracia racial, que nos dizeres de Silva, (2004, p. 40),

[...] visa camuflar o racismo e bloquear a organização negra, uma vez que internaliza nos membros da sociedade o engodo da igualdade de oportunidade do negro por não ter 'capacidade' de aproveitar tais oportunidades, transferindo mais uma vez para a vítima a culpa da sua situação de miséria e marginalização. [...] Através do mito da democracia racial, o Brasil consegue manter em grande parte, o segmento negro subordinado socialmente, inferiorizado e sem oportunidade de se articular politicamente, sem o grau de tensão de sociedades abertamente racistas.

É neste contexto que Jacó está inserido, a inferiorização, em detrimento do Nasci achar que há uma superioridade de uma raça (branca) sobre a outra (negra). Esta situação, nos leva refletir que as crianças negras geralmente são apresentadas como os filhos das empregadas, não lhes são atribuídos nomes, mas apelidos por sua cor de pele, além de perceber ausência de características e atributos de gente e os associam a animais. (SILVA, 2004). É como foi comparado Jacó por Nasci: “um macaco”.

A princípio salientarmos a necessidade de um diálogo permanente com as famílias, com a comunidade, com as/os professoras/es, demais funcionários da escola e principalmente com as crianças, educandos, pois eles precisam, acima de tudo, ser sujeitos do processo de construção de uma educação, antirracista, que por nós fica entendida, como aquela que combate, ou ao menos tentar combater, as mais diferentes formas de preconceito, discriminação e racismo dentro do ambiente escolar. Certamente, é uma luta diária, árdua, mas, acreditamos ser de grande importância para o processo de construção da identidade deles.

Cavalleiro (2000, p. 20) aponta que “a despreocupação com a questão da convivência multiétnica, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores”. De certo modo, chamar o outro por apelidos e não pelo nome, discriminando-o, colocando o sujeito em condição desumana é preconceito, visto como

um julgamento negativo, na maior parte das vezes, é prévio em relação às pessoas ocupantes de qualquer outro papel social significativo. Ele é mantido apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apóia em uma experiência concreta. Ele sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a uma mesma raça, religião ou a outras raças, credos, religiões etc. (p. 23).

Contemporaneamente, precisamos nos atentar para uma escola que supere todas as formas de preconceito e discriminação existentes no seu entorno, e, nesse sentido, Gomes (2010, p. 104) faz convite,

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei.

Obviamente que temos encontrado um currículo escolar que tenta em partes, atender aos dispostos do que referenda os estudos das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, mas ressaltarmos da necessidade de se ampliar este já existente e haver por parte dos planejamentos escolares, PPP, uma valorização do ensino da história da África, da cultura e dos povos afro-brasileiros nos currículos escolares. É desafiador inserir e romper com a lógica que está posta nos currículos e, para isso, é necessária uma prática pedagógica que possa ver e consertar os estereótipos negativos e a invisibilidade a qual as crianças negras são apresentadas, por exemplo, nos livros didáticos. (SILVA, 2004).

É o caso de Georgina. Aos nossos olhos, ela não se enxerga, em um ser que não tem o mesmo tom de pele que o seu. Não tem o mesmo tipo de cabelo, mas ela diz ser a lara. Não que isso apresente um problema, mas que percebemos ainda, o que é comum, no processo de construção da identidade das crianças e negras, uma falta de representatividade de si, em muitos meios digitais, impressos. E, se pensarmos como essa criança negra tem sido apresentada, compartilhamos do pensamento de Abramowicz (2010), em que as pesquisas apontam-nas, a partir de um modelo, de um ser em desenvolvimento, de baixa autoestima, em que o ensino

não capta para si as suas diferenças, diversidades pessoais, culturais, e ainda se baseia em um único modelo de cultura e indivíduo para negar a do outro.

Abramowicz (2010), desponta que a cultura negra é negada na escola, e, conseqüentemente no currículo. E ainda, segundo ela, esta negação não está atrelada apenas ao modo de inexistência, silêncio, omissão, mas também como uma forma de não enxergar, de quebrar um 'pacto' que não possa se quebrar, do contrário, teríamos que refazer o currículo e a escola. Precisamos de um currículo escolar que além de educar as crianças para uma boa convivência multiétnica, realize estudos, promova formações continuadas que contemplem as diversidades de raça/cor, gênero/sexualidade, credo/religião.

Além de tornar uma raça/cor, credo/religião ou outros, em detrimento da inferiorização, do que pode ser tido como padrão e criarem uma imagem negativa de algo ainda não conhecido por si pode-lhes causar, uma autorrejeição, acarretando, indiretamente na inferiorização. Portanto,

a ideologia da inferiorização, além de causar a auto-rejeição, a não aceitação do outro assemelhado étnico e a busca do branqueamento, internaliza nas pessoas de pele clara uma imagem negativa do negro, que as leva a dele se afastarem, ao mesmo tempo em que vêem, na maioria das vezes, com indiferença e insensibilidade a sua situação de penúria e o seu extermínio cultural e físico. (SILVA, 2004. p. 36).

É preciso, sobretudo, não permitir a desigualdade entre os sujeitos. Precisa-se, não silenciar diante de ações discriminatórias perante o outro; não fechar os olhos diante de práticas racistas que podem estar diante dos nossos olhos, como no caso citado pelas professoras. Levando em consideração que algumas destas crianças já trazem para o espaço escolar algum tipo de conflito e/ou preconceito que por deveras pode estar vinculado ao contato familiar ou não, e outros grupos dos quais fazem parte e que pode estar agregado ao comportamento do indivíduo.

O preconceito está intimamente ligado ao racismo. Há várias vertentes sobre como ele pode ocorrer, Gomes, (2005, p. 52) vê o racismo por dois lados:

o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele,

tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Tal negatividade em relação às diferenças, mas especificamente para com os negros, pode se concretizar e/ou materializar o preconceito e o racismo na discriminação racial, uma vez que um grupo ou pessoa em detrimento do outro julgá-lo na sua diferença como sinônimo de inferioridade. Gomes (2005, p.55), afirma que “a palavra discriminação significa ‘distinguir’, ‘diferenciar’, ‘discernir’. A palavra discriminação pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito [...] a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”. Vale destacar que muitas vezes o agredido pode atingir um nível elevado de violência e gerar um conflito. É emergente não permitir e não silenciar diante de situações preconceituosas quer seja de raça/etnia, gênero/sexualidade, credo/religião dentro e fora do espaço escolar, mas perceber que tal postura requer mudança na política educacional e na sociedade brasileira, por isso é importante

reafirmar que a luta dos negros em movimento e do Movimento Negro no Brasil aponta para uma mudança mais ampla que não se restringe ao segmento negro da população, mas engloba toda sociedade brasileira. Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade. (GOMES, 2010, p.102).

Levando em consideração que vivemos em um país multicolor, plural e a diversidade que o forma, necessariamente, precisa ser encarada pela maioria da população e pela comunidade escolar e que ambos possam criar laços que garantam a integridade e o respeito pelo outro na sua diferença, e que este direito não seja violado em razão do preconceito e da discriminação. Entretanto,

essa nova situação encontra as escolas, os educadores e as educadoras no Brasil em uma situação de insegurança e desconhecimento diante do trato pedagógico da diversidade étnico-racial. Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto somente dos professores (as) negros (as). (GOMES, 2010 p.103).

A escola, como espaço representativo das diversas matrizes que entraram na formação do povo brasileiro necessita discutir essas questões no seu entorno como compromisso de um grupo coletivo, além de buscar políticas de ações afirmativas

concretas que possam, senão resolver, ao menos, minimizar o preconceito e a discriminação racial, politizando os seus sujeitos ao mostrar que a diferença não deve impedir ninguém de ter os mesmos direitos no contexto social do qual estamos inseridos. Como bem aponta Candau, (2014, p. 31),

o que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e lutar contra todas as formas de desigualdade presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. E sim, lutar pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças. A igualdade que queremos construir, assume a promoção dos direitos básicos de todas as pessoas. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos de construção da igualdade. Essa articulação não é simples, nem do ponto de vista teórico, nem das práticas socioeducativas.

Uma vez que todos, sem exceção de raça ou cor, possuímos respaldo legal na lei maior que rege o nosso país, a Constituição Federal de 1988, quanto à garantia e qualidade do ensino, assim como a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 quando aponta que “a educação, dever da família e do Estado, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, além de garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Fazer valer o que rege as leis deste país é um desafio que coloca sociedade civil organizada, poder público – união, estados e municípios frente à questão social da qual o país carece: investimentos em políticas públicas voltadas na área educacional. O que não significa dizer que as realizadas até o presente momento não sejam satisfatórias, porém, necessitam atender as camadas populares da sociedade.

A educação das relações étnico-raciais que vamos aqui dialogar diz respeito a uma educação pautada no respeito às diferenças entre todos os sujeitos que lidam diretamente e indiretamente no/com o ambiente escolar. Estamos a falar de pessoas negras, brancas, índias e pardas. Reafirmando que há sim uma miscigenação do povo brasileiro e que somos descendentes dessa formação. Não iremos aqui discursar sobre a superioridade de uma raça em detrimento da outra. Iremos apontar para a quebra do mito da democracia racial e dizer que por mais que tentem mascarar esta “falsa harmonização”, vamos apresentar as tensas relações existentes entre elas para podermos propor um caminho a ser percorrido.

Das tensas relações, quanto ao uso e termo “raça”, há muita divergência por parte dos intelectuais, a um certo tempo, associavam-se o termo a “raça humana”, biológica, justificando de que não havia “várias raças”, mas de que existia uma única e exclusiva. Discordamos da utilização do termo para justificar “raça”, como a raça humana, única, e remetemos seu termo, uso, aos sentidos políticos e sociais que o termo tem ocupado no cenário nacional, de modo que,

O movimento negro e alguns sociólogos, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores ou inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no como uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. [...] mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 45).

Destacamos, de modo que, o percurso a ser trilhado será de reconhecimento de igualdade dentro das diversidades existentes no âmbito escolar. Apontaremos para a necessidade reflexiva, dialógica de não haver detrimento entre raças, uma superiorização, tampouco uma negação de uma sobre a outra, mas priorizaremos para uma harmonização entre elas por meio de ações que possam fortalecer o debate político, social e cultural.

Na sociedade e, conseqüentemente na escola, vivenciamos cenas e fatos no dia a dia que nos permitem apontar o quanto as relações entre brancos e negros têm sido tensas ao longo dos anos. Inicialmente porque historicamente acreditaram, por décadas, que a nós eram reservados, apenas, os elevadores de serviços - o que ainda visualizamos no cotidiano – as portas dos fundos, como se nós fossemos menos ou mais que alguém. O que está impregnado por trás dessa prática é a inferiorização, é o lugar subalterno. Não queremos retratar fiel e cegamente esses lugares de desprezo, de desumanização. Queremos torná-los reflexivos para reafirmar: eles existem? Óbvio. Mas, nós também podemos ocupar outros papéis que quisermos e desejarmos.

O ambiente escolar está posto para isso também. Além dos lugares a nós reservados, salienta-se dizer o quanto, estereotipadamente falando, usam-nos de modo pejorativo, sarcástico, irônico, preconceituoso, racista. Pois disseram a vida inteira que éramos: “carvão”, “tição”, “negrinho”, “sola de sapato”, “fedorento”, entre

tantos outros de cunho depreciativo. Como se não bastasse, eram reproduzidos diariamente. Romper com essas práticas nos mais diferentes espaços que transitamos, acima de tudo, um compromisso político o social com as questões que nos movem e nos pertencem. A educação para as relações étnico-raciais em Muquém têm disso – combater práticas racistas e discriminatórias – em sua totalidade.

Um bom começo volta-se para os estudos das questões, termos importantes para se compreender o processo em sua totalidade – do educar para as relações étnicas – pois poderá garantir uma maior reflexão diante dos fatos e/ou ações depreciativas. Neste sentido, entende-se por raça como

a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 13).

É o que Gomes (2001), reafirma quando raça é por ela entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Rejeito determinismo biológico e incluo três outras dimensões para a análise da questão racial, a saber a geográfica, a histórica e a política. Nessa perspectiva, ao discutir sobre educação, cidadania e raça, refiro-me a todas as implicações que essa discussão acarreta ao segmento negro da população.

Historicamente o povo negro foi e é visto ainda como um sujeito que esteja à margem de outros sujeitos. Quer seja pela condição social e econômica, se comparada a outras pessoas de pele branca, por exemplo, quer seja por questões culturais e até mesmo não deter de um “poder” aquisitivo para ocupar determinados cargos e/ou funções que outrora tenham sido ocupados por pessoas que detêm grande parte da riqueza deste país. A partir daí, compreendemos o quão cruel e escrota essa relação nos foi. O povo negro até os dias atuais sofre com as mazelas do preconceito e do racismo, ainda impregnado nas cabeças das pessoas.

O fato é que, pensamos de igual modo a Schwarcz, (20012), ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a outro. Seja da

parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. É impressionante como nossos corpos, cabelos, fenótipos, dizem para os mais ignorantes e leigos, o lugar e/ou papel que deveríamos ocupar na sociedade civil organizada. Isso, só deveríamos mesmo, porque não ocupamos em sua totalidade. Não estamos aqui a negar que ocupamos cargos, funções, inferiores se comparadas à população branca. Estamos a reafirmar que também ocupamos funções “importantes”, de destaque no cenário nacional, por mais que ainda tentem nos invisibilizar. É apenas uma tentativa, porque estamos presentes entre os maiores e melhores compositores musicais, entre os melhores advogados, presidentes, esportistas, entre tantos outros.

Ser negro no Brasil possui um ponto comum que atravessa a trajetória de toda a comunidade negra: o fato de ser um povo imerso em uma história de luta. A demanda por uma educação escolar de qualidade e democrática está inclusa nessa história. Os diferentes grupos negros sempre lutaram pelo direito de ter um ensino digno para seus filhos e suas filhas. (GOMES, 2000). Nossas lutas estão pautadas nas lutas diárias do nosso povo, da nossa gente e negra. Pois compreendemos que pertencer a este grupo étnico é enfrentar todas as dificuldades impostas por uma sociedade racista, preconceituosa e discriminatória que se acha superior, que acredita, parafraseando a ideologia do branqueamento em Silva, (2007), que a raça negra ia desaparecer e que esta falsa harmonização entre negros e brancos estivesse superada, além da supremacia do branco sobre o negro.

Tudo isto, porque

[...] desenvolveu-se toda uma ideologia justificada da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido, com fins de subordinação. Por isso, desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a marginalização a que é submetido esse povo, através da atribuição de uma pretensa inferioridade, e mesmo de uma não-humanidade. (SILVA, 2004, p. 31).

Equivocou-se quem assim pensou ou pensa. Porque, por mais que diversos segmentos da sociedade civil tenham nos negado espaços em diferentes áreas das diversas esferas ainda ocupamos e ocuparemos bem mais espaços do que temos ocupado até o presente. Certamente, não estamos negando que essas relações

tenham sido, por exemplo, durante o Brasil Colônia, tensas, humilhantes, escravizadas. Reconhecemos inclusive, porém, que se necessita de um rompimento dessas práticas anti-humanas, racistas, preconceituosas, inferiorizantes.

Precisamos avançar muito ainda. Mas certamente já temos um avanço significativo. E, nesse sentido, os negros e negras atuaram e atuam das mais diversas maneiras na busca de uma digna inserção na sociedade brasileira. (GOMES, 2010). Dentre essas destacam-se: as múltiplas formas de resistência durante o regime escravista, a busca por um lugar social e político do povo negro, a luta pelo direito à cidadania para a população negra no processo de democratização do país, a partir dos anos 80.

É também uma luta contra o racismo institucional escolar, diário, nas ruas, nas praças, nos becos, vielas, no lar e nos diversos lugares que transitamos. É também uma história de resistência do Movimento Negro. É a partir dele, juntamente com alguns militantes da causa negra, que a questão raça/cor ganha destaque no cenário nacional e começa-se a perceber, a denunciar toda e qualquer forma correlata de preconceito, discriminação racial, mesmo que de maneira sutil e, conseqüentemente, as desigualdades estabelecidas entre brancos e negros.

Os movimentos negros tiveram participação efetiva na visibilidade da denúncia das desigualdades raciais. Fica evidente que os indícios apontam que a pobreza no Brasil, a marginalidade, a miséria, a desigualdade social, política, cultural, infelizmente tem cor. Como consequência destes resultados, vem a florescer o processo discriminatório entre as pessoas. O mesmo pode chegar ao espaço escolar de forma que as crianças negras sintam-se representadas neste processo. E nota-se a partir deste momento

que a luta pela implementação da História da África e dos afro-brasileiros nos currículos das escolas brasileiras reaparece como bandeira fundamental para o movimento, devido à necessidade da formação de uma geração mais consciente do seu papel. Vale salientar ainda que a questão educacional sempre foi prioridade do Movimento Negro do Brasil. A tônica era combinar as lutas do negro com as de todos os oprimidos. O movimento negro apregoava como palavra de ordem nesse período: o negro no poder. (AMORIM & NETO, 2012, p. 97).

Essa luta pela implementação, apesar de já transcorrer no cenário educacional brasileiro, há mais de quinze anos, ainda encontramos dificuldades em

romper com o currículo que está posto nas escolas da educação básica. É preciso estudar nossos ancestrais, suas lutas por liberdade, por justiça e igualdade social, cultural, econômica, dos que sempre ocuparam a linha de frente destas desigualdades. Para além, necessita de igualdade entre os pares. Mas não estamos aqui falando de igualdade no seu sentido figurado (apenas no papel, nas leis), falamos de igualdade entre os sujeitos; com pessoas cada vez mais conscientes do papel que ocupam na sociedade, que formem outros sujeitos para exercerem sua cidadania de forma compartilhada, empática, sempre se colocando no lugar do outro e acima de tudo, humana.

Perceber a diferença que rodeia esses espaços é tarefa desafiadora para com os que o compõem. Busca-se acima de tudo, um compromisso político, social e cultural para com os que, em detrimento a sua cor de pele, diferenças, sejam tratados e/ou percebidos como “o diferente”. Reconhecer essa diferença é preciso, mas não como sinônimo de inferioridade, mas como possibilidade de atendê-los por meio de ações concretas, nas quais os educandos/sujeitos possam sentir-se pertencentes àquele espaço, como agente integrador do meio onde vive, e não se opor aos que a escola prefere classificar como indiferente.

Nesta direção, parafraseando Franco (2006, p. 214) a escola precisa desenvolver um trabalho conjunto de resgate às origens desses alunos, contribuindo assim para melhorar sua autoestima e consequentemente fortalecer suas identidades. Nesse sentido é fundamental repensar o currículo, a relação professor-aluno, a relação escola-comunidade e a postura da escola face às diferenças étnico-culturais. É preciso que tenhamos um olhar para dentro e fora do ambiente escolar que valorize e respeite esta diversidade da qual nosso país é formado e acima de tudo que, ela contemple em suas propostas pedagógicas ações que desconstruam as diversas formas de preconceito e discriminação.

As nossas origens têm raízes negras que devemos a todo momento reafirmar como marca da nossa ancestralidade, nos orgulhar disso, por sermos frutos daqueles que tiveram que enfrentar a casa grande, para que hoje pudéssemos estar aqui. Certamente teremos um contributo na valorização da identidade pessoal de cada um. É preciso ainda que a família e a comunidade escolar estejam engajadas

em ações não pontuais, em que as relações entre negros, brancos e indígenas, entre outros, sejam tratadas com respeito mútuo e dignidade, e que a escola se torne um espaço de construção e constante debate dos direitos dos cidadãos, podendo assim, afirmar uma das diversas funcionalidades que lhe cabe, a de politizar sujeitos.

Um currículo dentro da perspectiva da diversidade étnico-racial precisa trazer à tona questões relevantes para a valorização do povo negro; suas contribuições em diversas áreas do conhecimento; os saberes produzidos pelos mais velhos; as histórias dos povos africanos; da cultura afro-brasileira nas diversas áreas e saberes do conhecimento. A exemplo, temos em terras alagoanas, especificamente em União dos Palmares, o símbolo de maior resistência e da luta do povo negro, a Serra da Barriga, na figura emblemática de Zumbi e ainda assim quando aparece na história oral, beira as proximidades do vinte de novembro como figura folclórica.

Por mais que possa se contar a história de Zumbi e outros heróis e heroínas que viveram no Quilombo dos Palmares, quando se tratar da educação para as relações étnico-raciais em escolas de comunidades quilombolas, pode ser feito através do resgate da memória, das lembranças do que diziam seus antepassados a respeito deste, através da oralidade, o que para Lima (2006), constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que não foi letrado porque lhes negaram educação, e que, nem por isso, deixa de escrever, na alma, no corpo, no espaço construído, a sua história, memória viva, força que propulsiona a assunção de sua negritude.

Este resgate memorável, do povo negro, quilombola, são marcas da relíquia dos saberes orais. E educar para as relações étnico-raciais é ir além do que está posto nos livros didáticos e propor um ensino que possa atender o que está posto nos documentos oficiais escolares e extraescolares acerca da obrigação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígenas nos currículos oficiais das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio, além de atendermos ao que está posto nas DCN's Quilombolas e outros, cujo foco destina-se à temática. É estudá-los nos departamentos, nos encontros pedagógicos, eleger as prioridades e colocar em prática nas diversas áreas do conhecimento.

3 OS CAMINHOS DE PALMARES A MUQUÉM: UM POVO DE LUTA E RESISTÊNCIA

[...] Eu sou descendente de Zumbi
 Zumbi é meu pai e meu guia
 Eu trago quilombos e vozes bravias dentro de mim
 Eu trago os duros punhos cerrados
 Cerrados como rochas
 Floridos como jardins.
(CARLOS ASSUMPTÃO).

Trilhar os caminhos da educação quilombola de Muquém é apresentar inicialmente uma comunidade remanescente de Palmares, seus traços contemporâneos, sua gente, sua cultura, suas heranças, suas raízes, nossos ancestrais. Ainda assim, é sobre esta representatividade que foi Zumbi dos Palmares para a história desta comunidade, deste povo. Será sobre essas vozes que não foram silenciadas e, certamente, não as deixaremos morrer. Será sobre as rochas, as pedras encontradas nas trilhas, que fortaleceram os mocambos de palhas, o matagal à fora, e os caminhos de lutas, resistências deixadas pelos nossos ancestrais. Eu descendo de Zumbi, e como tal, não posso negar essa história.

3.1 DO QUILOMBO DOS PALMARES À COMUNIDADE QUILOMBOLA DE MUQUÉM: SEU POVO, SUA GENTE

A resistência do negro à escravidão
 foi característica marcante
 da história dos africanos nas colônias
 americanas, e os escravos responderam
 à exploração com a má vontade,
 a sabotagem ao trabalho,
 a revolta ou a fuga
 para quilombos.
(FUNARI, 2012, p. 31).

A resistência do povo negro ontem se tornou, hoje, a resistência dos povos tradicionais quilombolas, em virtude do Projeto de Lei 684/2017, que propõe sustar aplicação do decreto 4.887/2003 que regulamenta territórios quilombolas. Este PL

está aguardando parecer na Comissão de Constituição e Justiça. O que o projeto pretende é tornar sem validade o decreto 4.887/03 que regulamenta todo o processo de reconhecimento e demarcação das terras ocupadas até os dias atuais por todos os remanescentes quilombolas. Estas são fruto dos seus ancestrais que viveram todo o período de escravização no território brasileiro e lutaram constantemente pela liberdade do seu povo. O maior ícone desta luta, Zumbi dos Palmares, resistiu, o mataram covardemente pelo seu ideal de justiça.

O decreto regulamenta o procedimento para “identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”. (BRASIL, 2003, p. 01). E o que está proposto no projeto de um dos deputados do partido Democratas é a anulação a que considera o decreto para que se possa delimitar, reconhecer as terras quilombolas.

Hoje, os povos quilombolas têm sangue de Zumbi na pele e lutam para que o decreto 4.887/03, não venha a limitar, não apenas a luta pela garantia da terra, da titulação enquanto povos de remanescentes. É também uma representatividade contra a luta escravagista do Brasil colônia e do reconhecimento desta dívida histórica com o povo negro. Em números, observa-se que “foram emitidos 154 títulos, regularizando 1.007.827,8730 hectares em benefício de 127 territórios, 217 comunidades e 113.145 famílias quilombolas”. (NASCIMENTO, et al, 2016. 433).

Esses dados nos dizem que há um número significativo de povos quilombolas com terras, títulos, e, que adquiriram direito a terra por serem remanescentes quilombolas. Sustar esse direito, além de um retrocesso, é uma tentativa de apagar nossa história, nossa gente. É aniquilar de vez nossas heranças sociais, culturais, econômicas, saberes populares, artesanato, entre tantas outras deixadas pelos nossos ancestrais.

Como símbolo de resistência do povo negro, em União dos Palmares – AL, conhecida também como a “Terra da Liberdade”, por ter abrigado o maior símbolo da luta contra o processo de escravização neste país, encontrou-se aquele foi o maior quilombo existente na América, o Quilombo dos Palmares, na Serra da

Barriga, que hoje abriga o maior parque do Mercosul e consequentemente, como representatividade dos nossos ancestrais, do povo negro, a Comunidade de Remanescentes Quilombola de Muquém. Deste/a vamos apresentar esses lugares, as heranças herdadas de Palmares vista até os dias atuais em Muquém, e, acima de tudo, sua brava gente cidadã, brasileira, remanescentes de quilombolas.

3.2 O QUILOMBO DOS PALMARES

E nestas rotas de fuga, entre outros quilombos, estava Palmares, localizado na Serra da Barriga, União dos Palmares - AL, maior reduto de sujeitos fugitivos das casas grandes e senzalas, que lutaram contra a força opressora dos senhores de engenho no período colonial e contra o processo de escravidão a que era forçadamente submetido. Ganha esse nome devido à abundância de palmeiras que havia na região. É símbolo, até os dias atuais, de luta, resistência, reverência, combate contra a opressão. Os escritos que aqui seguem, irão dialogar com estudos de Reis e Gomes (2012), Gennari (2011), Fiabani (2012), no que diz respeito ao início de Palmares, seus líderes, sua formação populacional, sua gente, além de suas lutas e batalhas em prol de liberdade.

Palmares foi uma república, “cujo sentido nada tem a ver, portanto, com a ideia de “regime republicano”, por ocasião a monarquia, e Palmares nunca foi uma república neste sentido”, (Funari, 2012, p. 31); mas, no de assegurar a defesa e a sobrevivência contra o colonialismo escravista, (Fiabani, 2012), chefiada por homens (Ganga Zumba e Zumbi) e mulheres (Acotirene, Dandara, Aqualtune). Lugar de matas fechadas, de matos espinhosos, cipós e arbustos, de difícil acesso, com montanhas e pequenos morros no seu entorno, havia vários mocambos que pertenciam a Palmares, entre eles, podemos citar o de cerca real dos macacos, que originou posteriormente, o primeiro nome da cidade de União dos Palmares.

O provável período da fundação de Palmares se dá por volta de (1597 a 1630), quando em 1597, aproximadamente quarenta cativos fogem de um engenho da capitania de Pernambuco, atual Estado de Alagoas, após um massacre à população livre que ali se encontra. (GENNARI, 2012). Ainda a partir deste contexto

histórico em que seu surgimento se dá mediante os massacres sofridos pelo negro, que encontra em Palmares, um refúgio, não apenas para fugir dos maus-tratos dos malfeitores, dos senhores de engenhos, mas também como uma forma de lutar contra o inimigo. Dentro deste contexto, Palmares

se iniciou antes de 1630: [...] e por aqueles sítios se refugiaram, das fazendas vizinhas, os negros que se escapavam aos rigores dos cativos. [...] estado negro que nos recessos das brenhas assim se constituía e fortalecera, tinha tido começos mais modestos em diminuta reunião de escravizados fugidos, que iam aumentando de número com o tempo. (FIABANI, 2012, p. 56).

Entre esses diferentes grupos da sociedade brasileira, estavam os homens e mulheres negros/os que não estavam dispostos a se submeter aos caprichos, castigos, humilhações dos seus “senhores” e buscaram formar os quilombos com “escravos libertos e insurretos e negros livres antes e depois da abolição. Enquanto vigora a escravidão, os quilombos cumprem função de abrigar as populações negras, configurando um tipo de resistência”. (FIABANI, 2012, p. 29).

Palmares estava organizado para combater os inimigos, apesar de ter sofrido vários ataques, eles ganhavam a cada batalha mais força, por meio de estratégias para enfrentá-los, além de alto nível de produção de armas artesanais, bem como o mapeamento de pontos estratégicos dentro das matas que havia no entorno da Serra da Barriga, o que facilitava os contra-ataques a quem pensasse tentar destruir Palmares.

Palmares não estava limitado ao platô da Serra da Barriga. No seu entorno havia mocambos que eram chefiados por homens e mulheres que os lideravam. Entretanto, eles não viviam em um sistema de subordinação, em que o/a chefe/a era o superior, tomavam as decisões a sós, e que posteriormente o grupo era comunicado. Em Palmares, ocorria o processo contrário: “os documentos revelam que todos os moradores reunidos em assembleia escolhem os membros de um conselho. Este, por sua vez, elege um chefe, cujos poderes, apesar de amplos, não dispensam a consulta popular quando estão em jogo decisões cruciais para a vida quilombola”. (GENNARI, 2012, p. 38).

Entre os nomes que chefiaram Palmares, destaca-se Ganga-Zumba, conhecido na história por tentar selar um acordo de paz entre a república e as capitanias de Pernambuco, porém fracassado. A gente que habitava Palmares se deu conta do acordo selado e pressionou-o e a tentativa em invadir Palmares não ocorreu aos modos planejados, e, os povos que habitavam os vários mocambos, se muniram, se articularam e conseguiram vencer os inimigos que tentaram atacar Palmares.

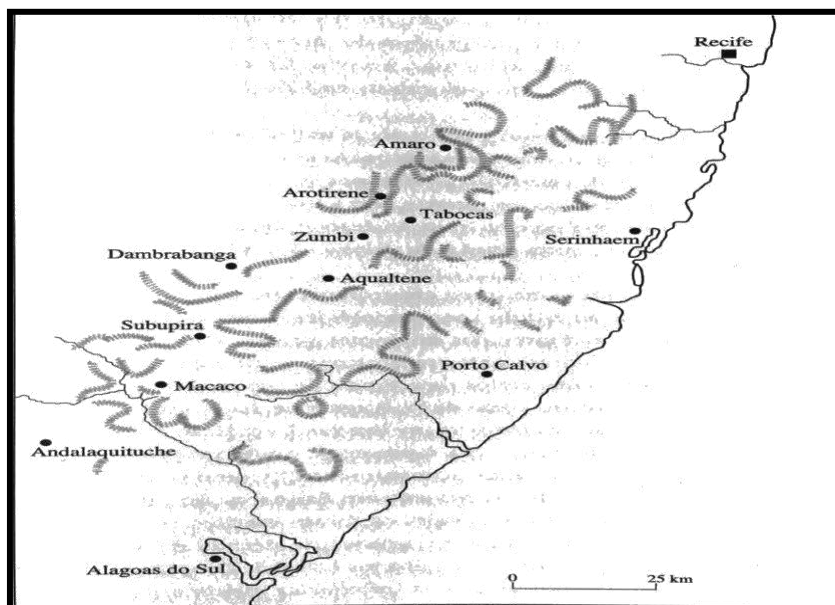
Mas, é preciso afirmar que o maior líder de Palmares foi Zumbi. Esse, quando ainda criança foi parar nas mãos do padre Antônio Melo que lhe batizou, deu-lhe o nome de Francisco. Nasceu livre em 1655, sobrinho de Ganga-zumba, Zumbi aprende várias línguas na convivência e criação do padre, entre elas o latim. “Seu nome refere-se a seu provável papel espiritual na comunidade, nzumbi sendo associado com um título banto, religioso e militar a um só tempo”. (FUNARI, 2012, p. 36). Aos quinze anos de idade, resolve fugir para o Quilombo de Palmares. “Aos vinte e dois, ele comanda parte das milícias palmarinas contra as investidas das tropas de Fernão Carrilho, ocasião na qual a direção geral das operações militares está nas mãos de Ganga-zumba”. (GENNARI, 2012, p. 50).

Palmares era formado por diversos escravizados que fugiam das fazendas dos senhores - das suas produções de cana-de-açúcar, das colheitas de café - que se aproveitavam de suas mãos de obra escravizadas, brutas, para poder justificar no período colonial este processo massacrante que nosso povo vivia. Entretanto, as fugas eram a via para poder se chegar ao Quilombo, que de certo modo, os tornavam muito populosos, o que era preciso se criar novos quilombos nas proximidades de Palmares, para que nosso povo pudesse ser redistribuído. “De acordo com uma crônica de 1678, a população de Palmares chega a ser estimada em cerca de 20 mil pessoas”. (GENNARI, 2012. P. 42).

Os mocambos que se formaram ao redor da Serra de Barriga, possuíam suas especificidades, culturas, costumes, tradições, nos mais diferentes modos de convivência. A gente de Palmares, se espalhava no entorno da Serra, local de difícil acesso, espalhados pelos diversos pontos e territórios, como é possível ver, no

mapa feito por Funari, (2012), o quantitativo (12 mocambos) e disposição dos mocambos em Palmares. Vejamos uma representação do local adiante.

Figura 1: Mapa dos Sítios de Palmares.



Fonte: (FUNARI, 2012, p. 39).

Para sobreviver em Palmares, os palmarinos, como eram chamados os habitantes dos vários mocambos, sobreviviam da caça, da pesca, de frutas e raízes que plantavam na região. Com o passar do tempo, “criam instrumentos de madeiras para lavrar a terra e, após encontrar minério de ferro em seu território, começam a forjar armas de corte e ferramentas para o trabalho agrícola”. (GENNARI, 2012, p. 36). Como a terra era produtiva, devido ao solo ser fértil, tudo que se plantavam, colhiam: feijão, mandioca, milho, batata, legumes, cana-de-açúcar, árvores com diversos tipos de frutas e sabores, além de alguns animais comestíveis como porco, cabra, bode, galinha entre outros. Portanto, “[...] a indústria artesanal raramente se separava da agricultura [...]”. (FIABANI, 2012, p. 158).

O artesanato em Palmares estava presente em toda produção feita pelo seu povo. Quer seja desde a produção de suas vestimentas, acessórios pessoais, tanto para homens, quanto para mulheres; quer seja nas fabricações de panelas de barro, dos mais variados tamanhos e tipos, nos pratos, canecos, potes para armazenar água, entre outros que fossem necessários para sua subsistência.

Ressalva-se que o povo preto, branco, índio, pardo que viveu em Palmares foi acima de tudo um povo que não escolheu o lado fácil da história, da sobrevivência, e resolveram lutar e resistir junto ao povo negro. As batalhas travadas durante o período de escravização dessa nossa gente, foram a maior forma de lutar e resistir contra o opressor, contra uma política de escravização que desumanizava, inferiorizava, tentava colocar o outro em lugar subalterno. A luta foi pela liberdade. Foi contra o racismo impregnado nos capitães do mato, nos senhores e senhoras de engenho. Mas ainda há um povo, uma gente que luta pelo legado deixado pelos nossos ancestrais. Os povos das comunidades de remanescentes quilombolas espalhadas pelos diversos cantos do país são exemplos, e, entre elas, está Muquém. Resistimos!

3.3 A COMUNIDADE REMANESCENTE QUILOMBOLA DE MUQUÉM

Para iniciar as discussões acerca de comunidade quilombola, especificamente a de Muquém, nos cabe, a seguir, dialogar a respeito de sua constituição, o termo, “quilombo”, e, no decorrer destes escritos, comunidades de remanescentes, à medida que, em razão da modernidade, tem assumido dentro do cenário atual, diferentes contextos, especificamente, no sentido político e social.

E, de acordo com Schmitt, (*et al*, 2002, p. 3), as comunidades de remanescentes quilombolas, se constituíram a partir de

uma grande diversidade de processos, que incluem as fugas com ocupação de terras livres e geralmente isoladas, mas também as heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, a simples permanência nas terras que ocupavam e cultivavam no interior das grandes propriedades, bem como a compra de terras, tanto durante a vigência do sistema escravocrata quanto após a sua extinção.

No caso de Muquém, ela surge, segundo relato de um morador, de uma doação, que inicialmente, pertenceu ao casal Rosa Maria dos Santos e Venâncio Bezerra da Silva, que se desfez de (Muquém) e ofereceu para o caseiro (Miguel Bezerra da Silva) que tomava conta das terras do casal. Miguel para pagar as terras, pegou um empréstimo a Basiliano Sarmento para arrendar Muquém. Só que Miguel não conseguiu pagar a dívida e Basiliano Sarmento tomou as terras novamente e as

colocou a leilão. A partir desse momento um homem bondoso, generoso comprou e deu para Casemiro Bezerra da Silva e Felícia Maria da Conceição para que quem estivesse em Muquém não saísse mundo afora.

No período do processo de escravização, quilombos, eram considerados

comunidades organizadas por africanos livres que se recusaram a submeter-se aos grilhões e à chibata. Africanos orgulhosos de sua liberdade e dignidade humana. Os quilombos, que variavam segundo o tamanho das terras ocupadas e o número de seus habitantes, via de regra mantinham bem organizada e eficiente produção agrícola, formas de vida social instituídas segundo modelos tradicionais africanos adaptados à nova realidade da América. (NASCIMENTO, 1980, p. 37).

Certamente, Muquém surge após o período de derrubadas de Palmares, e conta-se que os negros que conseguiram fugir, se refugiaram no campo vasto que era Muquém, antes mesmo de ser habitado pelos seus fundadores, mas não contam ao certo seu destino final. Que posterior, ao ser habitado os sujeitos, por teoricamente, está em terras que são de remanescentes de quilombolas, assim passam a ser chamados. E “no Brasil, começa pela definição de uma identidade quilombola a um grupo de negros africanos inseridos em uma sociedade de classes contraditória dentro do sistema capitalista agrário de fuga-resistência, ou seja, constituem formações sociais no interior do sistema capitalista agrário”. (SANTOS, 2015, p. 157). O mesmo autor ainda afirma, em linhas gerais, que remanescentes, eram aqueles conhecidos por morar em “terras de preto” ou “território negro”.

Entretanto, Muquém, hoje possui outro aspecto sócio habitacional. Suas casas antigas (algumas de taipas e barros, outras de alvenaria), deram lugar a outra estrutura⁷. Ganhou um centro ecumênico; um galpão para poder guardar suas peças e esculturas; um salão para apresentações e recepções dos visitantes; uma escola com salas de aulas amplas, pátio, laboratórios, e outras dependências. Mas, seu povo, sua gente, são os mesmos.

⁷ Após a enchente ocorrida no ano de 2010, as casas foram devastadas e substituídas pelas do Programa da Reconstrução do Governo Federal, no mesmo ano, porém só ficaram prontas, um ano depois.

A partir desta nova conjuntura, dimensão política, social e econômica em que o povo de Muquém passa a viver, torna-se necessário entendermos que ele passa a ter uma visão contemporânea de quilombo, que se entende como

uma força social relevante no meio brasileiro, dando uma nova tradução àquilo que era conhecido como comunidades negras rurais (mais ao Centro, Sul e Sudeste do país) e terra de preto (mais ao Norte e Nordeste), que também começa a penetrar no meio urbano, dando nova tradução a um leque variado de situações que vão desde antigas comunidades negras rurais atingidas pela expansão dos perímetros urbanos até bairros no entorno de terreiros de candomblé (ARRUTI, 2005, p. 26).

Muquém não está longe do que afirma o autor, pois, além de ser localizada em espaço rural, na cidade de União dos Palmares / AL. Ela fica próximo aos pés da Serra da Barriga. Muquém carrega marca de sua ancestralidade nos sujeitos que moram nela, carregam consigo o registro do artesanato, com argila, quer seja na construção de painéis, tachos, esculturas; quer seja nas apresentações e oficinas de danças afro-brasileiras, de capoeira, demarcado como patrimônio da herança cultural deixado pelos seus ancestrais.

Essas marcas, que definem os povos quilombolas, dentro de uma perspectiva contemporânea, têm aos olhos de Junior (2012, p. 163), implicações em diversas áreas, de modo que “as definições de quilombos, portanto, nos remetem à cultura, identidade, territórios, propriedades, bens econômicos, sociais, culturais e políticos. Habitação, saúde e educação das comunidades de quilombos são mutáveis em função das produções conceituais”. São esses elementos que marcam atualmente, e marcaram no passado as heranças dos povos quilombolas.

Muquém é certificada⁸ desde dezenove de abril de dois mil e cinco (19/04/2005), e, está localizada na região do Vale da Paraíba e do Mundaú, região serrana de Alagoas, fazendo fronteiras com os municípios de: São José da Laje, Branquinha, Santana de Mundaú (onde há mais três comunidades de remanescentes) e outros, tal como é possível ver no mapa abaixo, não apenas a localização de Muquém, mas também, outras existentes no Estado de Alagoas:

⁸ Ver em: <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/1-crqs-certificadas-ate-10-06-2013.pdf>.

Figura 2: Mapeamento das Comunidades quilombolas do Estados de Alagoas



Fonte: <<http://www.iteral.al.gov.br/dtpaf/comunidades-quilombolas-de-alagoas>>.

E, legalmente, os quilombos, assim como Muquém e outros, passam a ter como garantia dos povos que vivem em territórios quilombolas, seus direitos postos na Constituição Federal de (1988), no artigo 68 como remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras ficando-lhe “reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Posteriormente no artigo 216 da CF 88, quando constituem as comunidades quilombolas como “patrimônio cultural brasileiro, os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira”.

Por outro lado,

[...] quilombo não significa refúgio de escravizados. Trata-se de uma reunião fraterna e livre, com laços de solidariedade e convivência resultante do esforço dos negros escravizados de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e da organização de uma sociedade livre. Os quilombolas eram homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime de escravidão e desenvolviam ações de rebeldia e de luta contra esse sistema. (MUNANGA & GOMES, 2007, p. 33, grifo nosso).

Analogicamente, e, como marca desta identidade, ancestralidade, resistência, de um povo que luta em busca de melhorias, o artesanato tem sido o marco histórico na vida do povo de Muquém, pois carrega herança de seus ancestrais que se mantêm vivos até os dias atuais por um grupo de idosos/as da comunidade que se debruçam diariamente a confeccionar suas obras de arte feitas à mão, com argila, como herança cultural de um povo que não se negou a lutar por sua gente em Palmares.

Ao tratarmos de identidade, neste caso dos quilombolas, como um resgate da herança cultural dos nossos ancestrais, reiteramos esse conceito, a partir da visão sociológica de Hall, (2006, p. 11), quando afirma que o

fato de projetarmos a nós próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizarmos seus significados e valores, tornando-os parte de nós, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, sutura) o sujeito a estrutura.

Amparado nestes aspectos culturais aos quais a construção da nossa identidade está amparada, passamos a vivenciar, tomar como nosso aquilo com o qual nos identificamos, com aquilo que nos atravessa direta ou indiretamente, insistindo cotidianamente nos lugares e espaços que militamos enquanto sujeito político e social na tentativa de contribuir para a formação de uma sociedade em que os sujeitos consigam sentir empatia pelo outro, colocando-se muitas vezes no lugar dele, a ponto de, se não se identificar com o que o outro seja, ao menos respeitar. Princípio básico para uma boa convivência entre as raças, o respeito à identidade do outro.

Em Muquém, as identidades culturais têm sido construídas a partir das diferentes obras de artes que são construídas pelos diferentes artesãos. Cada um trabalha especificamente com elementos dos quais se identificam. A exemplo, dona Irineia, esculpe obras de arte (cabeças de boneco), dona Marinalva (com painéis, potes), seu Edinho (com tigelas, painéis, obras de Zumbi), entre outros. Porém, ressalta-se que a identidade construída por cada um deles, contribui para uma valorização do lugar onde moram, além da diversidade desses elementos culturais construídos por cada um deles.

Para tanto, a identidade, “é definida historicamente e não biologicamente”. Uma vez que os artesãos herdaram de seus pais, avós, o trabalho com argila, é possível compreender o quanto cada um carrega consigo o contexto histórico de como começaram a trabalhar com a argila. Uma herança que cada um carrega com muito orgulho e espera que seus filhos, netos e bisnetos possam herdar este aparelho cultural dos povos de Muquém, o artesanato com argila. Apesar de que, vale salientar que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente”. (HALL, 2006, p. 13).

A arte com painéis, esculturas e obras de arte, retratada na obra “*A presença negra em Alagoas*” de Tenório, (2015), especificamente nos textos de Costa e Araújo (2015), feito com o barro, são heranças culturais dos povos africanos que viveram em Palmares. Manter essa herança viva, mesmo que escassa, pouco valorizada e invisibilizada, pessoalmente e profissionalmente, é símbolo de resistência e de ocupar um papel de destaque no cenário nacional e conseqüentemente alagoano, como uma forma de lutar pela sobrevivência pessoal e coletiva do nosso povo, afirmando que eles estão aqui para falar e retratar o lugar que vivem, sua gente, seus ancestrais e não permitir que essas caiam no esquecimento. Muquém é símbolo de um povo bravo, forte, valente.

Historicamente correlacionar Muquém com heranças dos seus povos é uma forma de manter vivos nossos ancestrais. Suas crenças, costumes, tradições sociais, culturais, religiosas, econômicas, é ocupar um lugar de resistência, em um cenário que exclui, menospreza, desqualifica não só socialmente, mas culturalmente também a marca da ancestralidade que há em nós. Há uma tentativa histórica em negar o povo negro e sua gente. Muquém, por ser uma, entre várias outras comunidades de remanescentes quilombolas que há no país, sofre com essa negação, quer seja de direitos básicos à saúde, educação, lazer, moradia, ou aos aspectos socioeconômicos e culturais.

É por meio do decreto Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, no Artigo 2º, que considera-se remanescentes de quilombolas os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações

territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Como reflexo desta opressão, podemos apontar as poucas políticas públicas destinadas ao povo quilombola. Neste sentido, “as desigualdades sociais, elas continuaram imperando, porque não houve políticas de inserção, no que diz respeito a trabalho, educação, moradia, saúde... e a cidadania continuou um longo caminho a ser percorrido por essa e (outras) populações”. (SOUZA, 2012, p. 113).

Muquém é teoricamente espaço de luta e resistência do povo negro que viveu em Palmares. É o retrato de um povo que lutou décadas por reconhecimento territorial, por pertencimento cultural, social, econômico e educacional. Que luta por igualdade de direito, equidade, reconhecimento e pela não negação da identidade étnica do seu povo. Uma gente séria, serena. Uma Comunidade tranquila, de um povo humilde, esperançoso em dias melhores, do campo, da roça, da luta, do trabalho artesanal, braçal. Por outro lado, como pensar um currículo para os educandos da Comunidade Quilombola de Muquém? É o que veremos a seguir.

4 AS PROFESSORAS E O CURRÍCULO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE MUQUÉM

A Escola tem um papel fundamental
no processo da
Construção identitária
dos estudantes,
Na medida em que
os processos de
Identidade e diferença
se traduzem
Em operações de inclusão
e de exclusão,
Em relações de pertencimento
ou não pertencimento.
(SANTIAGO, 2013, p. 34).

A escola em Muquém, por meio de suas professoras, especificamente as que fazem parte desta pesquisa, tem se esforçado para atender em parte as diretrizes que dão norte ao trabalho não só em escolas localizadas em comunidades de remanescentes quilombolas, bem como para a educação da boa convivência entre brancos e negros dentro do ambiente escolar, o que vamos dialogar a posteriori. Ainda aqui, vamos trazer as narrativas delas, a partir das entrevistas realizadas, acerca de quem as são, formação, os que fazem no dia a dia de sala de aula.

Inicialmente iremos apresentar os dados da entrevista, de modo que em cada subtópico, iremos priorizar um momento do roteiro pré-estabelecido para evidenciar as narrativas das professoras pesquisadas, refletindo acerca dos seus discursos, em Foucault. O roteiro da entrevista perpassou desde a formação das professoras, até as suas práticas. Os dados, referentes à formação, nome, e/ou outros, das professoras resolvemos tabulá-los, a fim de podermos identificar cada uma das entrevistadas. Portanto, segue:

Quadro 3: identificação das professoras

NOMES⁹	RESIDÊNCIA	ANOS QUE LECIONA	FORMAÇÃO	Cor de Pele
<i>Dandara</i> ¹⁰	União	05 anos na escola	Pedagogia	Parda
<i>Acotirene</i> ¹¹	Muquém	10 anos na escola	Pedagogia	Parda
<i>Aqualtune</i> ¹²	União	11 anos, na escola 02	Magistério / Letras	Branca
<i>Rainha</i> ¹³ <i>Teresa</i>	Muquém	5 anos, na escola 04	Magistério / Letras	Parda

Fonte: o autor.

Vale salientar que das professoras que fizeram parte da pesquisa, duas moram em Muquém e duas na cidade. É importante apresentar esses dados porque não há diferenças entre elas, tanto no que diz respeito ao tratamento com os educandos, tampouco como lidam com suas práticas pedagógicas. Na verdade, há um entendimento entre todos os professores, equipe pedagógica e gestora, de colocar na prática uma educação que respeite as diferenças na escola, bem como os saberes dos mais velhos. E, isto, as professoras vêm tentando cotidianamente. Mas, existe um fator que deve ser frisado: o diretor se intitula militante das causas

⁹ Os nomes dados às professoras justificam-se por mantermos o anonimato. De modo que optamos por referenciá-las, às mulheres e negras, que viveram nos quilombos existentes no Brasil, sendo que sua maioria em Palmares.

¹⁰ Dandara foi uma grande guerreira na luta pela liberdade do povo negro. Ainda no século XVII, participou das lutas palmarinas, conquistando um espaço de liderança. De forma intransigente, entendia que a liberdade era inegociável, enfrentando todas as batalhas que sucederam em Palmares. Era a companheira de Zumbi dos Palmares. (JOMALINIS, 2018).

¹¹ Uma das primeiras mulheres a habitar os povoados quilombolas da Serra da Barriga em Alagoas. Matriarca do Quilombo do Palmares, exercia a função de mãe e conselheiras dos/as primeiros/as negros/as refugiados na Cerca Real do Macacos. (IBIDEM).

¹² Filha do Rei do Congo, a princesa foi vendida como escrava para o Brasil, em razão das rivalidades existente entre os diversos reinos africanos. Grávida, foi vendida para um engenho de porto Calvo, onde pela primeira vez teve notícias de Palmares. Já nos últimos meses de gravidez organizou sua fuga e a de alguns escravos. Começa, então, ao lado de Ganga Zumba, a organização de um Estado negro, que abrangia povoados distintos confederados sob a direção suprema de um chefe. (IBIDEM).

¹³ Líder quilombola do século XVIII não sabemos se era natural de Benguela, Angola ou se nasceu no Brasil. Para nós, mulheres negras, importa o exemplo de garra e competência na luta contra a opressão. O Quilombo do Quariterê em Cuiabá ficava próximo à fronteira de Mato Grosso com a Bolívia. Sob a liderança da Rainha Teresa, a comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por duas décadas sobrevivendo até 1.770. (IBIDEM).

negras e tenta ao máximo, colocar nas reuniões, departamentos, planejamentos pedagógicos o respeito pelas diferenças, pelos tradicionais e da comunidade.

Foi possível enxergar esta tentativa nas professoras no decorrer do período de observação. Percebe-se desde a entrada da escola (onde há expostas fotos dos artesãos da comunidade, já houve também uma exposição de artistas populares negros que contribuíram para a formação do povo brasileiro), ainda mais, quando em dois mil e onze, ao realizar uma pesquisa para conclusão do curso de Pedagogia desta Universidade, outras professoras apresentaram dificuldades em saber do que se tratava, por exemplo, a Lei Federal 10.639/03.

Hoje, percebe-se que houve avanço tanto no trato para com formações relacionadas aos documentos que norteiam e orientam a educação das relações étnico-raciais, do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como para educação escolar quilombola. É o que poderemos ver a seguir...

4.1 OBSERVAÇÕES GERAIS SOBRE A ESCOLA E SEUS CORREDORES

A instituição escolar campo de pesquisa, com sede e foro no Povoado Muquém, Comunidade Remanescentes de Quilombolas, fundada no ano de mil novecentos e noventa e três, criada pela Lei nº144/2008 de 02 de setembro de 2008, localiza-se na Zona Rural do Município de União dos Palmares – AL. Tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal, estando sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Tem por finalidade atender o disposto na Constituição Federal e na Lei Estadual, na LDB 9.394/96 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, ministrar a Educação, o Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, a Educação de Jovens e Adultos, observadas em cada caso, a legislação e as normas específicas aplicáveis.

Sua população é constituída por trabalhadores do campo e artesãos, cuja principal renda é baseada na agricultura familiar e no artesanato. Sua comunidade escolar é bastante numerosa e atende a crianças a partir dos dois anos e nove meses de idade com vistas à melhoria da qualidade social, assim como o

desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. A respeito do período de funcionamento, ela funciona nos três turnos: o matutino das 7h30min às 11h45min, com as modalidades Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; o vespertino das 13h às 17h20min, com anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; e no noturno das 19h às 21h30, apenas a Educação de Jovens e Adultos.

Atualmente a estrutura física da escola sede é composta por: oito salas de aula, uma sala para professores e coordenadores, uma sala para guardar material didático e de limpeza, uma secretaria escolar, uma sala para a direção, um laboratório de informática, uma biblioteca, um refeitório, dois banheiros com acessibilidade, chuveiros para a educação em tempo integral e educação infantil, dois banheiros com acessibilidade, três banheiros para funcionários, uma cozinha, uma dispensa para material de cozinha e outra para a merenda escolar, um pátio, um almoxarifado. A equipe gestora é formada por um diretor administrativo, um vice-diretor, um diretor pedagógico, três coordenadores, uma secretária escolar, um agente administrativo, cinco vigilantes, sete auxiliares de serviços gerais, além dos três anexos situados na Serra da Barriga.

É preciso evidenciar que no percurso feito de minha casa até a escola localizada na comunidade de remanescentes quilombola, Muquém, ocorreu em sua maior parte, no horário matutino, nove dias, três para cada uma das turmas (2º, 3º e 4º anos) e dois dias no horário vespertino (5º ano), totalizando onze dias de observação entre as salas de aulas, os corredores e o pátio escolar. Percorri cerca de oito quilômetros diários no período da observação, entre minha residência e a comunidade, encontrando na estrada de Muquém, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. As atividades escolares, pedagógicas na escola de Muquém, como na maioria das escolas da Rede Municipal de União dos Palmares, estão organizadas de modo que as professoras têm um roteiro semanal do que irão fazer em cada disciplina que compõe o currículo escolar, além de uma disciplina da parte diversificada do currículo, Cultura Palmarina.

Entre as observações no corredor escolar, destaque-se o período em que uma manhã, nas proximidades no dia em que se comemora o folclore brasileiro,

realizar-se-á uma culminância do “projeto folclore”. Neste dia, apresentaram-se diversos trabalhos voltados para a temática dos personagens do folclore brasileiro, em que todos, em sua maioria, brancos, exceto para o Saci (um negrinho de uma perna só que faz travessuras). Contou-se lenda, histórias, de todos os possíveis personagens do folclore brasileiro.

Compreendemos inclusive que seja necessário apresentar para os educandos os personagens relacionados acima, porém, pensamos ser uma via de mão dupla, no sentido de que estes personagens, quando aparecem, aparecem sempre neste período de folclorização. Entendam este período como o em que esses personagens aparecem apenas em datas comemorativas e posterior a esse somem das práticas curriculares.

Fiquei me perguntando, naquele dia, por que não se criou lendas, histórias sobre os personagens negros, quilombolas, artesãos e contavam para os educandos? Refletirmos...

4.2 O OLHAR ATENTO: A PROFESSORA ACOTIRENE

Acotirene, parda, casada, trinta e dois anos, católica, moradora de Muquém, com formação inicial no antigo magistério, pedagoga, professora. Antes de tornar-se professora com diploma para lecionar, ela já ministrava aulas em sua casa dando reforço para algumas crianças que tinham dificuldades de aprendizagem. Seu maior sonho era desde pequena ser professora. Seus pais, sempre duvidaram da possibilidade de ter uma filha professora. Mas, ela batalhou pelos seus sonhos até que se tornou professora e realizou-o.

O que é possível perceber ao responder como se sente sendo professora: “Orgulhosa. Não tenho palavras para definir, porque é um sonho que vem desde a infância, é um prazer, eu mim sinto mais que uma mãe, porque é um sonho que tenho desde criança e que seja indefinido na minha vida”. É perceptível o prazer que ela tem em ser professora. É um sonho que reflete em sua prática curricular, não pelo fato, de está desenvolvendo suas funções há mais de dez anos na escola de

Muquém ou por ser remanescente de quilombola. É algo que vai além: ela cuida, protege, direciona, dialoga, escuta, entre outras qualidades do trabalho que desenvolve.

Iniciam-se as aulas sete e trinta da manhã. Formam filas indianas. Oram, cantar o hino¹⁴ do município que faz referência a Zumbi dos Palmares. Toca o sinal, professores e educandos se dirigem à sala de aula. Nela, há duas professoras, uma regente, que atua ministrando aulas; outra auxiliar, que trabalha como intérprete para um educando surdo. Elas conversam constantemente a respeito do que se trabalhar em sala de aula, compartilham em muitas ocasiões as atribuições de sala (correção dos cadernos, contação de histórias, fazer ponta de lápis, organizar material entre outros).

Elas iniciaram o primeiro dia em que estive observando lendo uma história infanto-juvenil, “Papai Urso”, que elas titulam, esse primeiro momento, de acordo com o roteiro semanal, de leitura deleite¹⁵, que tinha uma relação direta com a aproximação do dia dos pais, em virtude que o período de observação ocorreu em agosto, período em que se iniciou o segundo semestre do ano letivo de dois mil e dezessete.

¹⁴ Letra e música: José Armando Assunção e Antônio de Almeida Soriano Filho

Zumbi dos Palmares

Eu vou contar uma história sofrida,

Uma história dolorida de séculos passados,

Que se passou lá na Serra da Barriga,

O grande “Quilombo dos Palmares”. (bis)

Zumbi, Zumbi, teu grito de liberdade foi tão grande,

Que ecoou pelo Brasil mais tarde libertou teus semelhantes.

Os negros refugiaram-se lá na Serra,

E fundaram uma república poderosa,

Vinte mil negros lutaram com afinco,

Pela liberdade gloriosa. (bis)

Zumbi, Zumbi, teu grito de liberdade foi tão grande,

Que ecoou pelo Brasil, mais tarde libertou teus semelhantes.

De repente todo sonho acabou,

Domingos Jorge Velho chegou e destruiu,

O grande ‘Quilombo dos Palmares’,

Foi traído, tombou não resistiu.

Zumbi, Zumbi, teu grito de liberdade foi tão grande,

Que ecoou pelo Brasil mais tarde libertou teus semelhantes.

¹⁵ A rede entende leitura deleite, como uma leitura para começar a manhã, antes de qualquer atividade realizada com os educandos.

No primeiro dia, as aulas ministradas foram da disciplina de Língua Portuguesa, (Leitura deleite); Matemática, (Multiplicação) e Ciências (Saúde do papai). Terminado o momento deleite, colocou uns objetos no chão e trabalhou questões introdutórias ao conteúdo “multiplicação”, Matemática; realizou a atividade, convidou os alunos para realizar atividade no quadro. Posterior, “A saúde do papai”, Ciências, mas em nenhum momento levantou questões como o surgimento dos números, a saúde da população negra, quilombola, entre outras questões que poderiam, mesmo que oralmente, ser ditas para os educandos daquela turma. No dia seguinte, a leitura deleite foi a mesma do dia anterior, deu continuidade ao conteúdo de Matemática e em Geografia trabalhou a profissão do papai.

O que inicialmente nos veio a ideia de currículo como “um conjunto de disciplinas ou como grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas. [...] como um conjunto de materiais, de resultados de aprendizagem, de objetivos de aprendizagem”. (PACHECO, 1999, p. 15). De maneira idêntica a apontada pelo autor, está estabelecido o roteiro semanal das professoras e consequentemente a maioria das aulas desenvolvidas por elas. O foco maior, do fazer pedagógico é a “melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a partir dos conteúdos em que os educandos precisam aprender ler e escrever, o foco da minha prática pedagógica”, afirma, Acotirene.

Surpreendentemente, por mais que o currículo tenha sido visto por muitos como um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ensinados nas escolas, nos encham os olhos saber que ainda há professoras que vão além desta lógica e rompe com o que está colocado a esse respeito, de igual modo, com práticas resultantes da intervenção de diversos atores no processo de decisão. (PACHECO, 1999). Com o intuito de reunir os diversos atores (educandos, professoras, escola e comunidade), as professoras¹⁶, levaram as crianças para o galpão da comunidade, com fins, de ouvirem relatos de uma senhora da comunidade, convidada por elas, a

¹⁶ No caminho da escola até o galpão, a professora Acotirene foi relatando que sempre levam os educandos para fazer passeio para conhecer algumas coisas específicas da comunidade, como por exemplo, a casa de farinha, a antiga escola, a jaqueira que salvou mais de cinquenta pessoas, entre outros.

respeito das brincadeiras, de quando era criança, como ações conjuntas das disciplinas de Cultura Palmarina e História (Brincadeiras antigas).

No caminho ao galpão, em conversa informal com Acotirene ela afirma: “olhe professor, eles gostam muito de sair da escola e desenvolver atividade fora dela. Eu sempre levo eles para participarem de aulas passeios pelos pontos que representam a comunidade, para eles conhecerem um pouco mais da nossa história, da comunidade, de Zumbi. Nessas aulas e passeios, as professoras já levaram os educandos à casa de farinha, à jaqueira, e outros”. Analisando esta narrativa, fica evidente que “vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva”. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

De modo que fica evidente uma junção do que se discursa com o que se pratica. E, por mais que

O discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso, não é simplesmente aquilo que se manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (FOUCAULT, 1970, p. 10).

Estamos a nos apoderar, não das narrativas da professora para evidenciar um trabalho que nos enche os olhos acerca das questões que nos move, mas para narrar o objeto da dimensão que há na narração supracitada. O quão significativo se torna aprender bem mais do que se possa imaginar através do contato direto com a história da comunidade e seus arredores. É romper inclusive com o que está posto por um currículo unívoco, centralizador. É ultrapassar essas barreiras e tornar evidente as lutas do nosso povo negro no currículo escolar.

Para Fischer (2001, p. 204), as “coisas ditas”, portanto são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases”. São sempre saberes carregados de significados históricos, sociais, econômicos, culturais. São saberes que carregam

em suas narrativas um poder, mais não no sentido de posse, deliberação, autoritarismo. Mas, enxergar o poder como “uma prática social, e, como tal, constituída historicamente”. (FOUCAULT, 1926, p. 12).

No galpão, elas forram um tecido no chão, jogam sobre ele alguns objetos, (corda, sacos, elásticos, bola, pedras), trazidos pelas crianças. A senhora senta em uma cadeira, fala de suas brincadeiras prediletas da infância: “pular corda”, “jogar pedra”, “avião”, “esconde-esconde”, trazendo um recorte memorável de sua infância para uma geração que não viveu em sua época, mas brincam de algumas dessas citadas por ela. Vejamos nas figuras a seguir:

Figura 3 – Brincadeiras da Infância



Figura 4 – Brincadeiras da Infância



Fonte: Dianini Lima, (2017).

Após as crianças ouvirem atentamente a senhora convidada, foram brincar das brincadeiras citadas, além de outras que elas desejassem. Fica perceptível que a proposta das professoras, além de ouvir os saberes dos mais velhos da comunidade, foi a “socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história. (BRASIL, 2012). Neste sentido, percebe-se que

Há intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais, entre suas distintas práticas, saberes, valores, tradições. Nesse enfoque as relações sempre se dão, seja em condições de igualdade ou desigualdade. Essa concepção tende a reduzir as relações interculturais ao âmbito das relações interpessoais e minimiza os conflitos e a assimetria de poder entre pessoas e grupos pertencentes a contextos culturais diversos. (MOREIRA & CANDAU, 2014, p. 27).

É perceptível que a professora faz alusão à cultura local, tenta colocar no currículo escolar, mesmo que de maneira sutil, os educandos em contato não só com os mais velhos da comunidade, mas também com os saberes produzidos por eles ao longo dos anos, com as experiências e saberes orais, culturais. De modo que valoriza as tradições, os costumes, as crenças, coloca em pé de igualdade sujeitos de diferentes idades na condição de aprendente e aprendiz.

Apesar desta relação que há entre os saberes produzidos pela escola andar em consonância com os saberes da comunidade e vice-versa, Acotirene tem vivenciado alguns entraves ao lidar com o preconceito entre as crianças. Quer seja por “cor de pele”, “pelo não aceitação”, “xingamento” entre outros. Nos corredores, foi possível observar que algumas crianças discriminavam umas as outras. Mas um fato que nos chamou atenção, foi quando uma criança negra, observa um cartaz dos personagens do folclore brasileiro, pergunta a outras crianças quem elas gostariam de ser e de prontidão ela diz: “eu sou essa” (aponta o dedo para a lara).

É compreensível que nossas crianças negras tenham o desejo de ser parecidas com esses personagens folclóricos brancos, dos cabelos lisos. Além da falta de representatividade de personagens negros (com exceção do Saci Pererê e mesmo assim é visto como um negrinho que faz travessuras), nós fomos e somos associados a seres sobrenaturais o tempo todo. Quando não, a coisas imprestáveis, sem utilidade alguma. E, “ao veicular esses estereótipos que expandam uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridades/superioridade raciais”. (SILVA, 2010, 21-22).

Essa negação dos estereótipos das crianças se materializa quando perguntado a Acotirene se já tinha presenciado “*situações de preconceito*,

discriminação racial, racismo dentro da escola ou na sala de aula”, prontamente ela afirma: “Sim. chamam os outros de nego, não queriam fazer trabalhos que fosse com o barro, ficava chamando o outro de doido, ficavam apelidando os colegas de macaco, carvão”. É evidente que além do preconceito de raça/cor, há ainda uma forte negação com elemento cultural do seu povo, o barro.

Mas, a pergunta que não poderia deixar de ser feita é: *o que tem feito Acotirene para mudar essa dada realidade? Como intervém diante de práticas racistas, de não aceitação de si, do outro? As práticas curriculares têm contribuído para a formação destes sujeitos?* Manifesta-se que nossa ideia não é trazer respostas prontas e acabadas, como se a solução para os embates apresentados acima, sejam simples de serem resolvidos, mas afirmamos que podem ser ao menos minimizados se juntos, realizarem um trabalho efetivo na busca de uma educação menos preconceituosa, menos racista.

Diariamente, sua prática curricular, entendida aqui

Como todo exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. São práticas nas quais convivem ações teóricas e práticas, refletidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, cotidianas. (LUNARDI, 2004, p. 8).

Deste modo, ela tem orientado, por meio de atividades como: contação de histórias com personagens negros, levando os educandos para conhecer os principais pontos históricos da comunidade, como a casa de farinha, a escola antiga, uma pedra que afirmam ser os pés de Zumbi, os espaços dentro da comunidade, as benzedeadas (senhoras idosas que benzem os mais novos) entre outros. Além de está diariamente reforçando a ideia do pertencimento étnico-racial e de ser quilombola. É um trabalho lento, mas é algo que tem sido feito para tentar minimizar o preconceito dentro do espaço escolar.

E quando ela presencia uma cena de discriminação, racismo, prontamente ela: “conversava com os pais, contava o que acontecia nas aulas, conversava com eles, chamavam atenção, dizia que eles tinham que respeitar o ambiente, os colegas, além de falar com eles que todo mundo é diferente, ninguém é igual, e que

a gente tem que respeitar essas diferenças”. O que nos faz perceber que por mais que seja desafiador para ela, para a escola, mas,

a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditem que a escola, sobretudo pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2011, p. 41).

É no ambiente escolar que necessitamos evidenciar a luta dos povos de África e afro-brasileiros, pois são deles que descendemos. Seus costumes, crenças, tradições, precisam transitar nas diversas áreas do conhecimento. Precisamos evidenciar e praticar um conjunto de atividades que possam auxiliar na construção da identidade positiva dos nossos ancestrais. O respeito a toda e qualquer diferença existente neste espaço precisa contemplar uma formação cidadã, justa, humana e igualitária para todos. Espera-se que a educação, especificamente a pública, possa exercer papel essencial para que se eduque para a diversidade.

Na tentativa de termos na prática uma escola que respeite, valoriza e coloca em prática os saberes dos povos da comunidade quilombola, ela vem se esforçando a lentos passos, em fazer com que a Lei 10.639/03, as DCN's: para Educação das Relações Étnico-racial e para Educação Escolar Quilombola, façam parte do planejamento diário dos professores, das formações interna ou externa, quer seja organizada pela própria escola ou até mesmo por pesquisadores da Universidade Federal de Alagoas, assim como a Fundação Cultural Palmares, nas pessoas da professora Clara Suassuna e do professor Zezito Araújo.

Assim, Acotirene tem conhecimento sobre a Lei 10.639/03, e ouviu falar dela nas “formações recebidas pela escola e nas que vieram a ser dadas na escola, pelos professores Clara Suassuna e Zezito Araújo da UFAL, e uma na Serra da Barriga, pela Fundação Cultural Palmares”. Certamente a professora tenta colocar em prática o que tem sido estudado nessas formações, de modo que tenta resgatar o processo de construção da identidade dos povos quilombolas, dos seus ancestrais.

É visível esta tentativa nas aulas em que ela convida os educandos para conhecerem os principais pontos da comunidade, conta suas histórias, leva-os para

saber das histórias de vida dos artesãos que há na comunidade, conhecer os principais pontos que narram e contam as histórias do que era a comunidade do que é ela hoje, pós-reconstrução das casas devastadas pela enchente. Além da luta diária por uma harmonização entre as diferenças de raça/cor, classe social, cabelo, existentes na sua sala de aula. Como afirma Acotirene: “aqui, na minha sala de aula, eu não admito que eles tratem uns aos outros com indiferença, comigo, todos têm que se respeitar”.

A professora deixa evidente que nossas diferenças não podem ser vistas dentro do espaço de sala, nos corredores escolares, com indiferença. É preciso que haja respeito entre seus pares, entre todos. Pois é através de nossas diferenças que devemos enxergar e enxergar o outro tal como ele é. Nossas diferenças, relacionadas a cor de pele, cabelo, traços físicos, classe social, gênero, religião, não pode ser em hipótese alguma, descaracterizadas por isso. Precisamos na verdade, é respeitar os diferentes, a partir de nossas diferenças também.

Quando lhe perguntado sobre o que pensa a respeito da “obrigatoriedade do Ensino e Cultura Afro-brasileira e Africana, prontamente evidencia Acotirene:

eu acho muito importante porque vai está preparando muito jovem, muitas crianças para tirar esse racismo e viver no mundo que eles vivem melhor. Todos nós sabemos que somos descendentes de Zumbi, todos somos negros e temos que incentivar, e quando se fala de alagoanos, todos nós somos negros. É muito importante.

Ainda que a professora considere importante por meio do trabalho que desenvolve no combate ao preconceito, ao racismo, à discriminação racial, como via para vivermos em um mundo melhor, fraterno, justo, ainda “nos falta muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais”. (GOMES, 2001, p. 87). As práticas precisam levar em consideração as diversidades existentes no entorno do espaço escolar e pensar, repensar não apenas o fazer pedagógico dos professores, mas também os currículos e que os conteúdos rompam com as barreiras impostas por eles e agregar as realidades que estão a sua volta.

Na tentativa de colocar em prática a educação das relações étnico-raciais Acotirene desenvolve um trabalho, em que faz “passeio pela comunidade, levando

os alunos para conhecer os pontos que contam as histórias da comunidade, conta histórias que ressalta a cor da pele, do povo da África”. Há uma busca incansável, comprometimento por parte da professora e do grupo gestor em ao menos tentar minimizar toda e qualquer forma de preconceito dentro do espaço escolar.

E nesta compreensão de diversidade de ampliar inclusive o conhecimento local dos educandos que os professores além de encaminhar para uma educação que privilegie os princípios básicos da cidadania, justiça, certamente estará contribuindo não apenas para ampliar os conhecimentos dos educandos acerca da comunidade quilombola em que estão inseridos, mas também a ideia de pertencimento tanto étnico, por ter uma ligação direta com seus ancestrais, como social, como uma forma de conquista e luta dos povos remanescentes que até os dias atuais lutam não só pela terra, mas também por reconhecimento e valorização cultural, econômica.

Sem dúvidas, *há elementos econômicos, sociais, culturais, tradicionais da cultura afro-brasileira presentes no dia a dia do fazer pedagógico de Acotirene*, pois, ela

mostra aos educandos sempre que nossa cultura tem uma ligação com a cultura afro-brasileira, porque nós descendemos de negros. Teve um dia que desenvolvi uma aula sobre plantas medicinais, trouxe uma curandeira para sala de aula e ela veio. Explicou o significado de cada erva que trouxe, fizemos um chá, os alunos degustaram, eles gostaram que só. Vem novembro aí e vou chamar uma pessoa para explicar uns elementos culturais históricos, para resgatar. Levo eles na casa de farinha, mostro os aparelhos, explico o que cada um significa. São elementos culturais da comunidade e herança do nosso povo.

Esta busca em mostrar com frequência os elementos culturais e sociais no qual a comunidade de Muquém está inserida, nos possibilita enxergar uma luta incansável em perpetuar a ideia de fazer com que os educandos se pertençam quilombola, que reconheça inclusive como ocorreu o processo de formação de Muquém e em que contextos históricos ela está inserida, quão importante e significativo é trazer para dentro do espaço escolar os saberes produzidos pelos mais velhos e o quanto que eles podem em consonância com a proposta curricular da escola quilombola.

Os documentos que norteiam e orientam, tanto a educação das relações étnico-raciais (Lei 10.639/03, DCN's para educação das relações étnico-raciais) e para educação escolar quilombola, fazem parte do planejamento escolar. A cada quinze dias, na elaboração do planejamento semanal, as professoras tentam colocar em prática elementos destes documentos em suas aulas. Por mais que segundo Acotirene, exista uma ausência da secretaria municipal de educação no trato para com a educação das relações étnicas, a escola vem se esforçando para colocar esses documentos em prática.

A comunidade é referência em produtos artesanais feitos a partir do barro. As confecções são dos mais variados tipos, modelos e tamanhos. Fabricam-se peças de obra de arte, panelas, colares, e outros. Para além, a escola tem um espaço reservado logo na entrada para expor algumas obras e/ou peças produzidas pelos artesãos locais, objetivando propagar, valorizar o trabalho desenvolvido por eles. Para além, há em uma parede a foto de cada um dos artesãos, para que todos ao chegar à escola possa saber sobre quem é cada um deles.

Os grupos de capoeira, dança afro-brasileira, maculelê, samba de coco, que existem na comunidade, têm como membros boa parte dos seus alunos, principalmente o de dança afro, no qual a coreógrafa do grupo é uma das professoras da escola. Estes grupos, sempre estão presentes em qualquer momento festivo ou não no ambiente escolar. Quer seja para ensaiar nos intervalos ou troca de turnos, quer seja em momento festivo organizado pela escola ou até mesmo na comunidade.

Sobre Acotirene, para além de um olhar atento para todas as questões de sala de aula, do dia a dia como professora, moradora da comunidade, a certeza de que ela, como tantas outras professoras e quilombolas, luta por uma educação que respeita todas as diferenças existentes no seu entorno. Que combate diariamente toda e qualquer forma de preconceito que seus olhos alcançam. Que busca colocar seus educandos em contato com os mais velhos, a fim de que os saberes populares sejam transmitidos dos mais experientes para os mais jovens. Que proporciona o contato com os espaços na comunidade que conta suas histórias de outrora e de hoje. Vejamos as práticas curriculares da próxima educadora.

4.3 OS OLHOS QUE LACRIMEJAM: A PROFESSORA DANDARA

Dandara, professora parda, casada, trinta e cinco anos, pedagoga, é professora há cinco anos na escola de Muquém, mas já trabalhou em escolinhas particulares e como professora “é a coisa que mais gosta de fazer”. Gosta de trabalhar na escola da comunidade, “se sente em casa, acolhida”. Gosta de trabalhar com crianças, se sente como professora, um pouco mãe dos educandos aos quais ela ministra aula.

Há na visão de Dandara um entrave, que na condição de professora, lhes causa uma preocupação. Diz ela: “trabalhar sem a participação da família. Porque eu ensino uma coisa na escola, mas fora dela é totalmente diferente. Seria bom desenvolver um trabalho entre a família e a escola”. Transpassando pela narração de Dandara, é perceptível o quanto ela sente falta da presença da família, esperamos nós, mas o que também pode não ser, do acompanhamento do trabalho que ela desenvolve, inclusive, ao que nos parece, até mesmo da relação estabelecida entre escola e família. E, por mais que esta narrativa da professora possa transparecer o mínimo, os impedimentos que a atingem revelam sua ligação com o desejo e com o poder (Foucault, 1926), de tentar aproximar a família da escola.

Esse impedimento pode estar, inclusive para Dandara, como uma das dificuldades encontradas no seu trabalho, voltado para as questões de “preconceito mesmo, de não se aceitar. Porque muitas vezes a criança não passa a se aceitar por causa da família. Se a família não se aceita como ela vai passar para o filho?”. O que está posto por ela, no que pertence ao discurso narrativo, subjetivo, possível de ser verdadeiro, resume-se nos três modos de formular as relações “Subjetividade e Verdade em Foucault (1981), na qual “[...] é a questão da possibilidade de uma verdade para um sujeito em geral. [...] além de indagar sobre a possibilidade de dizer a verdade sobre a subjetividade. [...] é indagar quais efeitos têm sobre essa subjetividade a existência de um discurso que pretende dizer a verdade a respeito dela”. (p. 12).

Precisamos tomar esse cuidado em não falarmos subjetivas verdades a respeito do que, por exemplo, supomos. E narrar uma verdade a respeito de uma subjetividade que não se conhece, o processo de identidade das crianças, atrelado a não aceitação da família, pode levar a cometermos equívocos de várias genealogias. Para além das narrativas, passeando em outra vertente, esta negação, não aceitação, da família, especificamente das crianças, em que a professora salienta ser por conta da família. Mas, é de salutar importância destacar, como diz Abramowicz (2010) que as pesquisas apontam, a partir de um modelo, de um ser em desenvolvimento, de baixa autoestima, na qual o ensino não capta para si as suas diferenças, diversidades pessoais, culturais, e ainda se baseia em um único modelo de cultura e indivíduo para negar a do outro.

Abramowicz (2010) desponta que a cultura negra é negada na escola. E, conseqüentemente no currículo. E ainda, segundo ela, esta negação não está atrelada apenas ao modo de inexistência, silêncio, omissão, “mas também como uma forma de não enxergar, de quebrar um ‘pacto’ que não possa se quebrar, do contrário, teríamos que refazer o currículo e a escola”. Precisamos de um currículo escolar que além de educar as crianças para uma boa convivência multiétnica, realize estudos, promova formações continuadas que contemplem as diversidades de raça/cor, gênero/sexualidade, credo/religião.

O currículo na escola de Muquém, segundo as professoras entrevistadas, tem se esforçado para colocar em “prática os estudos a que se pretende as DCN’s, a Lei 10.639/03, a educação das relações étnico-raciais, o ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira”, quer seja pelas reuniões, departamentos pedagógicos, em formações continuadas ofertadas na escola em parceria com a Universidade, por meio do Núcleo de Estudos sobre África e Brasil/UFAL, na pessoa da professora Clara Suassuna, ou fora dele, na Serra da Barriga, ofertada pela Fundação Cultural Palmares, sobre estudos dos povos de África e como inserir essas temáticas no currículo escolar.

Não diferente do que se propõe a turma anterior esta e as demais, possuem roteiro com disciplinas a serem trabalhadas em dias e horários preestabelecidos, a visão de currículo volta-se para o processo de ensino e aprendizagem, com

disciplinas a serem estudadas e conteúdos a serem aprendidos. Mas, destaca-se, para o trabalho nas disciplinas de História e Cultura Palmarina. Especificamente elas, porque é neste momento em que as professoras falam, trazem os elementos culturais, sociais, políticos do povo de Muquém.

Nesta turma, há duas professoras, uma regente e uma auxiliar (auxilia uns educandos com dificuldades de aprendizagem e baixa visão). Elas levaram os educandos para o galpão para falar sobre a cultura de Muquém. Lá, tinham vários objetos que nos remetem à cultura afro-brasileira, local, por exemplo: chocalho, atabaque, berimbau, roupas afros; manifestações culturais: como a dança afro (representada por uma educanda da escola do horário vespertino) e dança do coco (representado por duas idosas que compõem o grupo que tem na comunidade); Dona Irinéia: uma artesã local, (contando de como começou a desenvolver o trabalho com o barro e fazer suas peças).

E, essas manifestações, nos quilombos, “vêm se desenvolvendo, ou através da incorporação de elementos arcaicos – caso das manifestações religiosas, e da capoeira -, ou mediante a incorporação das manifestações culturais emergentes na modernidade através da vivência do hip-hop, dos grupos percussivos, dos grupos de dança-afro”. [...]. (BEZERRA, 2015, p. 75).

Nesta direção, atendendo ao disposto de uma educação como prática social, que se construiu ao longo do tempo por meio de seus ancestrais e consequentemente seus saberes, é o que a professora Dandara realizou na escola em um dos dias que observei, quando levou os educandos para conhecer um pouco sobre a cultura da comunidade, e atendeu ao que está disposto nas Diretrizes Curriculares para educação escolar quilombola, quanto aos seus princípios, o XVI, “reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam”. (BRASIL, 2012, p. 5).

Permitindo que este contato se torne não apenas uma aula fora do âmbito escolar, mas da importância, significado atribuído ao momento, em ouvir narrativas do passado através das senhoras convidadas, de como se produziram os elementos

culturais presentes até hoje nesta comunidade. Acerca do surgimento da dança do coco, já relatada por elas, ajuda a fortalecer a relação entre comunidade, educando e a escola quilombola. Não é apenas respeitar os saberes produzidos por este povo, mas na aprendizagem que há nestas narrativas.

Entendemos que estas práticas curriculares das professoras, podem ser compreendidas como:

uma estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e à área de ensino de..., oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes; e (b) um mecanismo para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e ensino. (SOUZA NETO & SILVA, 2014, p. 898).

É o que tem se materializado nas práticas curriculares das professoras em Muquém. Utilizam-se das problematizações que faz referência à cultura local e afro-brasileira, nas aulas passeios e dentro do espaço de sala de aula para agregá-las ao componente curricular da parte diversificada, Cultura Palmarina, colocando os educandos para interagir diretamente com os saberes que emanam dos povos, com o saber científico.

Essa interação pode lhe proporcionar uma experiência, que para, Larrosa (2002, p. 21), é o que “nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”. Nesta direção, houve momentos no decorrer da observação em que as práticas curriculares das professoras, me tocaram, me atravessaram literalmente. Foi a experiência de ter sentido a sensação de ver a minha história, a história do povo negro sendo contado pelos mais velhos, por meio da dança, da música, do toque de samba de coco.

Reiteramos ainda como práticas curriculares “todo o exercício característico da escola na organização e no desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem”. É também o que não está posto no currículo oficial a despeito das ações pedagógicas do professor no trato

para os conteúdos. São também as práticas que ultrapassam os muros escolares. É todo momento inusitado no dia a dia da sala de aula. “Daí que decorre uma das principais características das práticas curriculares: são sempre práticas culturais e, nesse sentido, compartilhadas por todos e todas que fazem a escola”. (AMORIM, 2011, p. 62-61).

Assim,

As práticas curriculares escolares correspondem aos conjuntos de ações e experiências que envolvem educadores (professores e outros profissionais que estão em outras funções, tais como coordenadores, diretores, apoio, etc.), estudantes, pais, materiais didáticos (livros, quadro, encartes, gibis, tarefas, etc.), organização dos diversos espaços, [...] prática docente, metodologia, festividades, celebrações, planejamentos coletivos e individuais, projetos, processos avaliativos, relações sociais que se expressam por meio de gestos, falas e escritas, silêncios, ausências, símbolos entre outros. (AMORIM, 2011, p. 62).

Todo esse conjunto de ações, colaborações, que envolvem, articulam, todos os segmentos do setor escolar, contribuem para demarcar o território a que cada prática curricular pertence. Estas, não são isoladas. Elas possuem uma identidade. Parte do princípio de onde estão inseridas em consonância com quem a pratica, o professor. Essas práticas são marcas de cada um deles. Todos os elementos que compõem este conjunto de ações colocam-se frente a uma prática curricular que deva ser construída coletivamente, sendo aperfeiçoada cotidianamente.

E, neste processo de construção a que essas práticas curriculares ocorrem, é preciso considerar que o currículo, em escolas quilombolas, como a de Muquém, que é rural, reintegra-se que

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. [...] há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; [...] diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (CALDART, 2002, p. 21).

A verdade que transbordava os olhares das senhoras, transmitida por meio do relato oral, carregado de um significado singular, que, na condição de pesquisador e negro, era perceptível o quanto seus olhos brilhavam e transbordavam de imensa felicidade, quando cantavam e dançavam. Este momento me levou a vivenciar

momentos da infância em que dancei por longos anos a dança do coco, vindo à memória dos tempos em que ensaiava as músicas, ditas pelas senhoras. Esta veracidade traz um poder, em que,

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1926, p. 51-52).

O convite feito às senhoras idosas da comunidade, para narrar o surgimento da dança do coco enquanto elo cultural dos povos tradicionais quilombolas, especificamente da comunidade de Muquém, lhe entrega de forma direta e objetiva, o poder da verdade, de um povo que vivenciou esses momentos com seus antepassados, que carregam esta marca cultural em um corpo, que por mais que muitos os olhem de maneira penosa, por já ter mais de setenta anos vividos, ainda balança, mexe, narra, inclusive as técnicas que se eram utilizadas por meio da música, de como se tampava uma casa com o barro.

É deste currículo que atravessa os muros escolares que rompe com as barreiras da epistemologia, da ordem discursiva verdadeira que não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício do poder. (FOUCAULT, 1970). Mas, a narrativa que traz na verdade o poder que há nela, que atravessa a si, os educandos, as professoras e quem está a sua volta. Essas verdades oriundas dos saberes populares, enriquecem, enaltecem, não apenas a quem os possui, mas também o currículo que não está posto nas bases comuns curriculares, mas que é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem.

É possível ainda salientar que

Há provavelmente em toda cultura, em nossa civilização, em toda sociedade, ou pelo menos em nossa cultura, em nossa civilização e em nossa sociedade, certos discursos verdadeiros referentes ao sujeito que, independentemente de seu valor universal de verdade, funcionam, circulam, têm o peso da verdade e são aceitos como tais. Em nossa cultura, em nossa civilização, numa sociedade como a nossa, há certos discursos que, institucionalmente ou por consenso, são reconhecidos como verdadeiros a partir do sujeito. (FOUCAULT, 1981, p. 12).

Em Muquém, no seu entorno, na escola, encontramos nos fazeres das professoras práticas que não só evidenciam os discursos culturais de uma comunidade de remanescentes, mas que esses discursos são verdadeiros e são aceitos por todo segmento que a ele se debruce a conhecer, a saber: que vai desde os relatos orais, contados pelos mais velhos, não só a respeito do que foi, do que era a comunidade, mas também das produções artísticas feitas a partir do barro, pelas mãos dos artesãos, que modelam, dão vida, sentido, significado social, cultural e econômico a cada uma delas.

Essas não são narrativas verdadeiras a partir de um sujeito, mas de um conjunto de sujeitos que vivenciam e se apropriam dos discursos culturais construídos a partir de si e dos demais quilombolas, afinal, essas histórias, não são apenas narrações isoladas, mas que estão inseridas em um contexto histórico e social de um povo que lutou pelo ideal de liberdade do povo negro e que luta nos dias atuais.

Nestes caminhos curriculares quilombolas, do contato direto com os sujeitos desta comunidade, das conversas com as professoras, seguido de suas narrativas, dos olhares surpresos dos educandos com a presença de um sujeito “estranho no seu espaço” (o pesquisador) dentro de um espaço que não fazemos parte dele, fica a certeza da tentativa no cotidiano de suas práticas pedagógicas a inserção de uma prática curricular voltada para educação das relações étnicas, em muitas situações, sem ao menos conhecerem de perto, mas ao menos já ouviram falar, por exemplo, das DCN’S Curricular para Educação Escolar Quilombola, da Educação para as relações étnicas; do plano para implementação das DCN’s, da Lei 10.639/03.

Foi uma manhã mágica, a ponto de fixar os olhos e perceber a importância das falas das senhoras, por suas histórias de vida, de luta, de resistência, de cultura. Das três que foram convidadas a falar sobre a cultura local, o destaque vai para

elas. Cantaram, dançaram o samba de coco¹⁷. Foi espetacular, lindo, significativo demais. Não apenas por vê-las dançar, mas por ouvir histórias do tipo: “a dança do coco surgiu quando nossos maridos iam construir a casa da gente, pegava o barro, colocava na porta da casa e a gente tinha que amassar, pisar o barro”. Só que para pisar, segundo dona Vanda Bezerra Nunes, elas cantavam e dançavam uma música, tal como segue:

Primeiro o pau, primeiro o pau,
Essa casa eu vou tapar

Primeiro o pau, primeiro o pau,
Essa casa eu vou tapar

Ou bota o barro pra pisar,
Primeiro o pau, primeiro o pau

Essa casa eu vou tapar,
Primeiro o pau, primeiro o pau

Ou pisa o barro, ou pisa, pisa
Que essa casa eu vou tapar.

Ou pisa, ou pisa
Que essa casa eu vou tapar.

Conforme salienta, Bezerra,

Eles lutam em busca de reconhecimento de uma identidade negra situada no coração da nossa modernidade, e, em suas lutas, em suas danças, em suas cores e em suas narrativas, o que ele vem construindo é uma memória de uma identidade que nos remete a Palmares em sua utopia por uma sociedade justa e fraterna e, enquanto tal, por uma multiculturalidade afro-alagoana aqui e agora situada em uma cidade que exclui e que segrega os jovens negros e pobres e periféricos ao sumidouro do conhecimento [...]. (2016, p. 78).

Foi impossível ouvir os relatos, a música cantada e não lacrimejar. Os olhos brilharam, a boca sorriu e senti no peito um orgulho imenso do nosso povo. Ter vivenciado este momento foi enriquecedor. Ver as vivências do passado na memória dos nossos presentes. Não é questão de estar. É de ser. E, eu sou. Não apenas o pesquisador, mais também o sujeito indireto da pesquisa, que se sente representado por ter rememorado a infância, de quando dançava coco de roda há vinte anos. E

¹⁷ Interessante é que tinha uma mulher ao lado, escutando elas falarem, mas a partir do momento em que elas começaram a dançar, ela prontamente colocou uma saia e caiu na dança com elas.

destaca-se da importância de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica quilombola alagoana. Além de as escolas incluírem no contexto dos estudos e atividades, as contribuições histórico-culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e outros. (BRASIL, 2004). Vejamos:

Figura 5 – Manifestações Culturais



Figura 6 – Manifestações Culturais



Fonte: Dianini Lima, (2017).

Acreditamos de igual modo que esta interculturalidade entre a comunidade, a escola, os educandos, as/os idosas/os, especialmente proporcionadas nas atividades que propõem as professoras,

Fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencialidade de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social. (MOREIRA & CANDAU, 2014, p. 32).

Colocar os educandos em contato com os mais diferentes tipos de cultura, especificamente local, fortalece não só o processo de identidade étnica, cultural, social dos educandos, mas também, ajuda nos processos de pertencimento, de empoderamento do outro e de si. Ajuda os educandos a enxergar que seu lugar é o lugar que deva sentir orgulho, satisfação, por mais que seja subalternizado, inferiorizado e/ou desvalorizados pelos poderes públicos, pois auxilia na construção de uma autoestima elevada, devendo enxergar além do que se propõe a realização de determinados trabalhos.

A interculturalidade, aqui “conceituada via mediação das diferenças, que caracterizam a singularidade e a essência de cada ser humano, abre as portas para uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão da multiplicidade e da ambivalência, que constituem as identidades e as relações sociais”. (SANTIAGO, et al, 2013, p. 178). Esta singularidade que marca as diferenças em nós precisa ser compreendida como múltiplas possibilidades das relações que constituem nossas diferenças sociais, étnicas, religiosas, sexuais, dentro do espaço de sala de aula e fora dele também.

Para Astrain (2010, p. 58),

a noção de interculturalidade, como sendo uma categoria eminentemente ética, remete a um mundo aberto e deve ser construído para garantir o conviver; o novo espaço não é algo que seja aceito sempre por todos, pois no próprio mundo de vida existem interesses divergentes ad intra e ad extra; e, ainda, este processo de reconhecimento e de hetero-reconhecimento inaugura uma nova relação entre o si mesmo e o outro.

A construção do conviver dentro do ambiente escolar transcorre pelo que não está colocado no currículo diretamente, mas que é preciso agregarmos a ele este novo, na busca de uma educação que implemente os estudos voltados, por exemplo, para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, dos povos indígenas, do respeito às diferenças de raça/cor, credo/religião, gênero/sexualidade, como uma forma de garantir a participação democrática de todos os sujeitos no processo de construção de formação da nossa identidade.

Quando lhe perguntado sobre o que ela acha da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana”, Dandara responde: “eu acho fundamental, já era pra essa lei existir há muito tempo, porque isso está falando da nossa cultura, da nossa essência, das nossas raízes. As pessoas já deveriam estar trabalhando essa lei na escola”. Mas, se tratando de leis em educação, é sabido que desde sua aprovação (2003), a lei, por mais que seja essencial para a inserção desta, e, consequentemente, obrigatória, ainda vejamos situações em que não se é trabalhado dentro das salas de aulas as questões sociais, culturais, políticas, econômicas de África, tampouco dos povos afro-brasileiro que ajudou na construção da sociedade brasileira. Não é que a história não tenha “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser

analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (FOUCAULT, 1926, p. 41).

É justamente para o campo das lutas, das estratégias que não vamos unificar os discursos em um único sujeito, mas trazer outras vozes que se cruzam com mesmos fins e propósitos. E as dificuldades apresentadas, no decorrer das narrativas de Dandara,

Devem-se muito mais a história das relações étnico-racial 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. [...] Entre as dificuldades estão as relações que muitos de nós, docentes, mantemos com as administrações dos sistemas de ensino e também com nossos alunos. (SILVA, 2011, p. 29).

As relações raciais, historicamente no país, têm atravessado constantes lutas em busca de uma sociedade mais justa, igual, democrática, politizada, em que os sujeitos respeitem e aceitem as diferenças tal como elas são. É dentro do campo das diferenças que muitos têm enxergado o dito diferente, aquele que “foge” aos padrões preestabelecidos por uma sociedade branca, elitizada, que se julga superior ao negro, ao índio, ao homossexual, aos povos de África, aos povos de religião de matriz africana, aos povos quilombolas; dota-se de determinados “poderes”, mesmo Foucault (1926), afirmando que ninguém é propriamente seu titular, a quem dele se apropria para subjugar uma raça em detrimento da outra.

Há nos corredores escolares, dentro das salas de aulas, situações de preconceito e discriminação em que Dandara precise lidar cotidianamente. “As crianças têm rejeição, às vezes, em não querer fazer atividade em grupo com outras crianças, por elas serem pobres, pretas”. Há uma tentativa explícita em fazer com que essas situações de preconceito de classe, raça/cor diminuam dentro desses espaços. A professora dialoga com frequência sobre essas situações e tem apresentado aos seus educandos diferentes maneiras de ser, pensar, conviver, por meio das literaturas infanto-juvenis com personagens negros, entre outros.

No entanto, para Santiago (et al, 2013, p. 189),

A perspectiva da educação intercultural aparece, portanto, como uma estratégia possível para potencializar as ações desencadeadas pelos conflitos, mediante o encontro e o diálogo, sendo a escola um espaço potencial para a produção de identidades fluidas marcado pela interação das diferenças. A escola pode, nessa perspectiva, torna-se um espaço de ressignificação de símbolos culturais historicamente estereotipados, favorecendo a desconstrução de critérios para a “normalidade” que servem para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades.

Por mais que encontremos esses conflitos entre as diferenças existentes dentro das salas de aula, é necessário potencializar ações pedagógicas que além de valorizar a si e ao outro como ele é, possa haver práticas curriculares que evidenciem o potencial identitário em meio às diferenças dos educandos. Por mais que historicamente o povo negro tenha sido vítima de uma política curricular de subalternização e inferiorização, nos livros didáticos, como aponta Silva (2004), é preciso desconstruir este estereótipo criado, oportunizando-lhes práticas que prezem pelo respeito ao próximo e às diferenças.

Um aspecto positivo, dentro da perspectiva da educação para as relações étnico-racial, é a possibilidade de mudança no posicionamento diante das histórias contadas. Neste sentido, “ao introduzirmos a discussão sobre a África, a diáspora africana e o negro brasileiro, poderemos extrapolar a história factual que tanto criticamos e incluir uma dimensão social e cultural tão necessária na formação histórica de todos os alunos”. (GOMES, 2013, p. 80).

A inserção dos estudos sobre os povos de África e afro-brasileiros, contribuirá para o processo de formação dos educandos tanto no campo cultural, como social. A conhecer ao menos, um pouco da história dos nossos ancestrais nos ajudará não só a pensar quem foram, o que fizeram, no que contribuíram, mas também da importância desse contributo para o meu processo de identidade, do que sou, do que me tornarei a partir destes conhecimentos adquiridos nos assentos escolares. É complexo, certamente, mas não é impossível,

A tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-la pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que naturalmente integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questão de ordem econômico-social e cultural. Desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial. (SILVA, 2011, p. 16).

Fazer vistas grossas à tentativa de não valorização das diversas contribuições dos nossos ancestrais é negar toda história vivenciada por eles. Educar para as relações étnico-raciais requer cuidados pedagógicos ao abordar determinados temas/conteúdos, para que não possamos reproduzir discursos preconceitos que reforçam práticas racistas e discriminatórias, contidas também em livros didáticos. Olhar cuidadosamente para esses requer de nós, sermos vigilantes, atentos e propormos sempre a via de mão dupla, no sentido de apresentarmos que outros caminhos sempre serão possíveis.

É possível encontrarmos consolidações do preconceito, se materializando na discriminação dentro dos ambientes escolares. Há uma carga negativa imposta às crianças e negras nesses espaços. Atribuem a elas, a nós, os piores estereótipos, carregados de uma negação de nossa cor. Há diferentes tipos de preconceito, discriminação nesses espaços, e falar sobre eles dentro e fora dos muros escolares é tornar visíveis as situações correlatas de que crianças, jovens, adolescentes negros são objetos. (CAVALLEIRO, 2000). O racismo, nesta perspectiva, manifesta-se de diferentes maneiras, quer seja por apelidos, quer seja por olhares, por negação de direitos, de modo de vida.

Na tentativa de combater em sua sala de aula e fora dela, Dandara realiza um trabalho em que valoriza os diferentes traços fenóticos, estereótipos, cultura, dos povos negros e africanos contando “histórias em que ressalta a beleza, a diversidade e a cultura do povo negro por meio das leituras deleites”. Ademais, coloca as crianças em contato com os saberes culturais produzidos pela comunidade, a partir do artesanato, obras de arte feitas do barro; e com o contato com os grupos de capoeira, dança de coco, instrumentos típicos do patrimônio cultural afro-brasileiro.

Sobre já ter *presenciado cenas de preconceito, discriminação racial, racismo, dentro e fora do ambiente escolar*, Dandara afirma que “eles falam mais do cabelo, mas, da cor da pele não”. Eles chamam: “cabelo de fuá”. É, justamente a menina que tem o cabelo mais cacheadozinho e ela tem uma pele clara”. Mas foi desta sala, que uma criança negra, disse ser parecida com a Iara (personagem branca e dos cabelos loiros do folclore brasileiro).

É tarefa desafiadora romper com o que está posto pelo currículo e apresentar novas propostas pedagógicas na qual fortaleça o processo de construção de identidade dos educandos, que saibam mais sobre o processo de fortalecimento das comunidades de remanescentes quilombolas, sobre os saberes e contribuição deste povo para a construção do país, sobre as contribuições do continente africano nas diferentes áreas do conhecimento, sobre as histórias de Dandara, Acotirene, Aqualtune, Zumbi, Ganga-zumba, mulheres e homens que contribuíram para a formação de outros quilombos na região, assim como, para Muquém. E, que este currículo possa contribuir para a formação indenitária destes educandos.

4.4 AS INQUIETAÇÕES DO OLHAR: AQUALTUNE, RAINHA TEREZA E OUTROS

Ainda sobre os dias destinados às observações, observei três dias a professora do quarto; e dois, a do quinto ano. Nestas, não ficou visível durante esse período que há um trabalho voltado para educação das relações étnicas, tampouco para atender aos dispostos nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, salvo no momento em que a professora do quarto ano levou as crianças até o espaço reservado para festas e manifestações culturais para contar uma história infanto-juvenil, em que levou as crianças apenas para poder contar a história, “O senhor das histórias”, livro de Srbeq Wellington.

Ressalta-se da importante contribuição que as literaturas infanto-juvenis têm para com a construção do processo de construção da identidade étnica dos educandos, porque além da maioria dos personagens serem negros, “O senhor das histórias, conta histórias que se passa no berço da humanidade, o Continente Africano, contada pelo senhor Aranha, que a cada noite inventava uma história e no

dia seguinte ninguém da aldeia se lembrava. Quanto a do quinto, que ocorreu nas proximidades da data alusiva ao folclore e, se deteve a contar umas lendas do folclore brasileiro.

Terminado o momento da leitura deleite, a professora levou os alunos para a sala, voltou a falar um pouco sobre os principais pontos da história lida e não fez uma ligação com o contexto atual em que se encontra a escola quilombola, tampouco os saberes produzidos pelos povos de África. Um fato curioso, que nos inquietou neste período da observação, ocorreu no dia em que antecedia as atividades relacionadas à semana do folclore brasileiro.

Nela, as professoras contaram lendas com fantoches, fizeram teatro de fantoche, realizaram diversas brincadeiras populares. Entre as lendas lidas, estavam: o Saci Pererê (*um negrinho que faz travessuras e com uma perna só*); da lara (*uma seria em forma de pessoa, de pele clara, dos cabelos loiros*); o boto de cor de rosa (*animal inteligente e semelhante ao golfinho que vive nas águas amazônicas, se transforma num jovem belo e elegante nas noites de lua cheia*) e diga-se de passagem, de pele clara. Não que isso nos incomode, mas nos causa várias inquietações.

A saber que há uma lenda de uma pedra que há na comunidade que Zumbi, maior líder do Quilombo dos Palmares, passou por lá e deixou seus pés fincados nela. Fiquei me perguntando por que essa lenda não foi contada para as crianças. Para além, há um pé de jaca (a jaqueira) onde mais de cinquenta pessoas se salvou da última enchente ocorrida no ano de dois mil e dez. Há ainda nesta comunidade os artesãos locais, homens e mulheres com histórias de vida que poderiam ser transformadas em lenda, mitos e ser contados para as crianças. Pressupomos aqui que há uma valorização da cultura ocidental, mas não local. Da figura do homem e da mulher branca e não do/a negro/a. Da cultura do outro e não da nossa.

Sobre o fortalecimento e auxílio na construção da identidade do outro, nos cabe, inicialmente dizer, de que identidade estamos falando, de que como ela nos aponta as diferenças que carregamos por sermos os sujeitos que somos: negros, periféricos, do campo, pobre, marginalizados. Não falamos destes, para negamos o

outro ou superiorizar uma raça em detrimento de outra. Mas, para dizermos que é preciso “levar em consideração alguns fatores tidos como componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva, a saber: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico” (MUNANGA, 2009, p. 12).

Queremos evidenciar as identidades pautadas nos fatores que aponta Munanga, por acreditarmos de igual modo que temos ligação direta com nossos ancestrais e consequentemente nossas raízes genealógicas estão fincadas nesse tempo, espaço. Não é apenas a ideia do ser, é pertencimento, reconhecimento dos que foram, dos que são, do que sou e do que poderemos nos tornar. Estamos falando de não negarmos nossa cor, nossos estereótipos, nossos elementos culturais, sociais, eles compõem marca da nossa identidade. Além da linguagem deixada por nossos ancestrais trazidos da África, suas crenças e religiões.

Compartilhamos de igual modo com o que está posto nas DCN'S Quilombolas, quando nos referimos a um “Currículo Escolar para Educação Quilombola, que garanta aos educandos conhecerem sobre as histórias dos quilombos, sobre as histórias de lutas e resistências do Movimento Negro”, (Brasil, 2012, p. 13), acrescida das histórias de Dandhara, Acotirene, Aqualtune, Zumbi, Ganga Zumba e tantas outras guerreiras e guerreiros que viveram a lutar pelo seu povo. Como uma forma de evidenciar as lutas das mulheres e de sua gente por uma igualdade entre as raças, entre as pessoas. Ressalta-se que a luta delas e deles foram acima de tudo pela liberdade dos que viviam escravizados. É necessário conhecer as histórias de nossos ancestrais nos bancos escolares. Pois, além de Muquém está situado aos pés daquele que foi o maior Quilombo existente nas Américas (Palmares), há moradores vivos que contam por meio do resgate da memória, não apenas a história de Zumbi, mas até mesmo como surgiu a comunidade.

É no espaço escolar que essas histórias necessitam ser evidenciadas e consequentemente implementar uma política de curricularização pautada na implementação da Educação Para as Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reconhecendo e fazendo uso nos planos e projetos pedagógicos do fortalecimento das identidades étnicas que há em seu

entorno, “garantindo as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem como importantes eixos norteadores do currículo”. (BRASIL, 2012, p. 14). Além de lidar cotidianamente com realizações de atividades que busquem a superação do preconceito no que se refere às práticas religiosas, seja de qual ordem esteja estabelecida; respeitar as diferenças existentes dentro e no entorno da comunidade.

Necessita-se ainda que “o currículo na Educação Escolar Quilombola seja organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar”, (BRASIL, 2012, p. 14), colocando em prática de acordo com cada disciplina que compõe a base curricular comum no que referenda os documentos legais no trato para com a educação das relações étnicas, atendendo os dispostos da 10.639/03, a fim de termos uma escola que possa trazer para seu dia a dia, seus estudos, suas vivências, as diferentes contribuições do povo afro-brasileiro, africano e indígena como parte do currículo escolar.

Porém, quando perguntado a *Aqualtune*, sobre já ter presenciado cenas de preconceito, discriminação racial e racismo, prontamente responde: “sim”, eles chamam: cabelo de pixaim, macaco, negro”. Essas têm sido algumas entre as várias formas que o racismo tem adentrado no ambiente escolar. E, na escola de Muquém, não é diferente. Sendo reafirmado esses apelidos por Rainha Tereza, pois alunos, também chamam outras crianças dos mesmos apelidos supracitados. Mas, ressalta-se que nesse espaço, as professoras desenvolvem trabalhos voltados para diminuição destes, à medida que também realizam intervenções didáticas pedagógicas a fim de educar para as relações étnicas.

Antes de falar das intervenções realizadas pelas professoras, dos trabalhos que desenvolvem, necessitamos analisar as vozes destas narrativas (preconceito, discriminação racial, racismo) à luz do que elas dizem. Chama atenção a exposição dos fatos de *Aqualtune*, ao dizer de prontidão, que: “ao ouvir algum tipo de preconceito, tento desconstruir, dizendo que não pode ser assim, é preciso respeitar o outro como ele é”. Mas só respeitar o outro, parece não ser o caminho único a ser seguido, pois “pais e professores devem estimular seus filhos, alunos a não aceitarem ser chamados por apelidos ou atributos de cor, gênero e orientação

sexual, como um princípio formativo da autoestima, autorrespeito e fortalecimento do ego”. (SILVA, 2010, p. 38).

Neste sentido, elas inicialmente sentiram dificuldades em poder contar com as presenças dos pais no combate ao preconceito e à discriminação, porque eles não tinham o hábito de frequentar a escola dos filhos e saber de que modo poderia contribuir para “ajudar as professoras, no mínimo, a minimizar essas situações conflituosas e desagradáveis”, na visão da professora Rainha Tereza.

Silva (2015), aponta um questionamento que se encontra na vertente do currículo pós-crítico que se ele se preocupasse com a questão do racismo,

poderia precisamente colocar no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representação tal como definidas pelos estudos culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída da representação. (p. 103).

O processo de construção da identidade negra e aos modos com os quais tende a ser construída, percorre um longo caminho de tensões. De não aceitação. Da negação do outro. De uma baixa autoestima. Da inferiorização. São elementos que não auxiliam no fortalecimento deste processo. Para tanto, é o que torna desafiador, romper com este conjunto de práticas e propor os estudos voltados para valorização das questões culturais, sociais, do povo negro, africano e quilombola. Demanda-se de uma parceria dialógica, reflexiva, combativa, ideologicamente falando, para se opor ao que está posto pelo currículo, propondo estudos das temáticas da cultura afro-brasileira, africana, quilombola, da contribuição do negro para a formação da sociedade, do combate ao preconceito, ao racismo, à discriminação, à intolerância.

Essa dimensão política do currículo encontra-se em Pizzi (2015), além de sua importância, um extenso caminho, especificamente para “superar o lugar marginal, inferior, secundário ou último” a que se tem delgado nos currículos que estão em nosso dia a dia, “nas escolas e nos cursos de formações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”. É desta marginalização que estamos a combater cotidianamente para que possamos ter garantias, não apenas legais, porque já a temos, por meio dos dispositivos legais que tratam da implementação destas, mas

também como um instrumento de luta dos movimentos unificados, negros e sociais em prol de uma educação justa e humanitária.

Diariamente, as professoras têm se esforçado para desenvolver um trabalho que agregue, auxiliem no processo de construção da identidade das crianças de Muquém. Isto posto,

Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (HALL, 2014, p. 109).

É dentro do espaço escolar, no entorno da comunidade de Muquém que as professoras, aos poucos tentam mostrar para os educandos o quanto o processo de construção de suas identidades tem a ver com o que eles são, com o que podem vir a ser depois dali, e, como a história, a produção social e cultural dos povos remanescentes contribuem para a formação identitária deles, da sua gente, e contribuíram também com as dos seus antepassados. Lentamente e sempre, com as literaturas infanto-juvenis em que a maioria dos personagens são negros e heróis, estimulam para este resgate identitário, tal como afirma *Aqualtune*: “conto diariamente uma história na qual a maioria dos personagens são negros, digo que todos têm seu jeito, têm sua cor, têm sua história, têm sua identidade”.

Destaca-se ainda dessa narrativa, do olhar de *Aqualtune*, quanto ao seu papel como professora acerca das intervenções realizadas quando presenciam situações correlatas de preconceito, discriminação, racismo. Vejamos: “Mas dentro da sala o nosso papel é tentar internalizar neles a sua aceitação, da cor da pele, de cabelo, da sua identidade, da sua história, a partir de história dos acervos dos livros que falam sobre a cor da pele. Há meninas que hoje já soltam os cabelos caracolados, usam tacas, conversam com os pais para não alisar, deixar eles soltos”.

É perceptível que assim como *Aqualtune*, as demais professoras também se esforçam cotidianamente para evidenciar a cultura local dos povos remanescentes quilombolas, especificamente de Muquém, quer seja pelo trabalho desenvolvido na

disciplina de Cultura Palmarina, quer seja pelos passeios na comunidade, nos contatos dos mais velhos com os mais jovens, transmitindo os saberes produzidos por eles ao longo do tempo, auxiliam, não apenas para o processo de construção do que poderá se tornar mais tarde, mais também com o que são hoje.

Estar nas obras de arte feitas pelos artesãos locais que, quando convidados, vão à escola repassar para os educandos o jeito de transformar barro em obras de arte, panelas, brincos, e outros artefatos feitos por eles. Estar na tentativa de transferir os saberes aos mais jovens, como uma forma de torná-los mais próximos da cultura dos seus e dos nossos antepassados. As professoras têm contribuído dentro do que pode para formar esses educandos, cada vez mais, humanos, justos e igualitários, dentro de uma sociedade imediatista, que prevalece, dentro dos espaços escolares, em sua maioria, uma educação bancária, eurocêntrica, desde os primórdios.

Aqualtune e Rainha Tereza têm tentado em suas aulas contribuir para o processo de construção de uma educação voltada para a educação das relações étnico-raciais, de modo que têm desenvolvido trabalhos em que: “o educar para as relações étnico-raciais está presente a partir das contações de histórias. Todos os dias ela começa a manhã com uma leitura deleite, escolhem sempre as que falam sobre a história e valorização do negro, trabalham também com a argila, como um elemento da cultura dos artesãos de Muquém, às vezes trabalham com a dança”.

É importante ressaltar que “a educação, aqui, tem papel fundamental no sentido de dotar as crianças de senso crítico, para que possam repensar seus valores e contribuir para a criação de uma sociedade que respeite nossa pluralidade étnico-racial”. (AGUIAR, 2011, p. 46). Conceder as nossas crianças a possibilidade de se tornar sujeitos conscientes do seu papel na sociedade em que estamos inseridos, possibilitará lidar de modo respeitoso com seus próximos. Dentro desta possibilidade, o respeito à diversidade precisa ser aprendido, debatido constantemente dentro do ambiente escolar.

Uma, entre as várias assertivas que as professoras da escola de Muquém, para educar para as relações étnico-raciais, encontram-se na ligação que elas

estabelecem com os elementos culturais e sociais da comunidade, além dos que as outras crianças trazem para dentro do espaço de aula, como um meio de propagar não apenas o barro da comunidade, mas também outros elementos culturais que estão bem próximos à escola. Esta realidade está presente, quando perguntado a Aqualtune, sobre se existe *elementos culturais, sociais, econômicos, tradicionais da cultura afro-brasileira presentes no ambiente escolar*, afirma ela:

O artesanato. A gente trabalha muito o daqui da comunidade. Minha mãe é artesã, é bem mais fácil mostrar esse processo de construção, mostrar que é importante partir da nossa identidade. Mas daí eu não só mostro o daqui. Como tenho alunos de outros lugares eu busco neles o que tem de cultura nos lugares que eles moram e eles relatam que, por exemplo, no Taquari, tem um terço da santa da padroeira, em Santo Antônio da Lavagem a avó de um aluno é benzedeira, e digo: tá vendo que tem cultura em todos os lugares.

Por mais que o barro seja a marca da comunidade de Muquém, as professoras, neste caso, especificamente Aqualtune, busca outros elementos culturais tradicionais dos povos afro-brasileiros em outras comunidades para ouvir o que há nos lugares em que os educandos vivem que são heranças dos nossos povos africanos. Um afirma que existe no bairro em que ele mora, nas proximidades da comunidade, um terço que faz referencia a padroeira do bairro (Nossa Senhora), que às margens do Rio Mundaú junta-se os povos de religião de matriz Africana e padres da igreja católica para realizar um momento ecumênico à padroeira. Similarmente, as benzedeadas, em outro povoado rural, avó de um educando, benze aos modos tradicionais pessoas do povoado e a quem precisa.

Esta junção de culturas apenas enriquece o espaço escolar, pois está a ele agregado diferentes modos tradicionais dos povos africanos, afro-brasileiros em diferentes lugares e os educandos ainda, por mais que soubesse individualmente, não tinham se pertencido a estes elementos dos nossos ancestrais. Assertivamente eles evidenciam esses componentes tradicionais, culturais e socializam com os demais, permitindo que todos tomem conhecimento da importância que cada um em seus diferentes espaços possui para cada um do lugar que se localiza.

A capoeira, a dança afro-brasileira, o maculelê, fazem da rotina escolar, quer seja em momentos festivos dentro da escola e/ou na comunidade. As literaturas infanto-juvenis com personagens negros e heróis compõem o rico acervo na

biblioteca escolar. Os professores fazem uso constante, na tentativa de fortalecer a identidade étnica dos educandos. Os documentos que norteiam o educar para as relações étnico-raciais fazem parte do planejamento semanal, mensal, semestral das professoras, e, mesmo que ainda em passos lentos, existe um pontapé inicial para fazer com que esses elementos estejam presentes no dia a dia do fazer pedagógico.

As crianças têm reagido bem ao que as práticas curriculares das professoras propõem. Elas têm compreendido, aos poucos, a respeito da valorização do outro, de si, da importância de respeitar a todos, independente de classe social, cor de pele, religião, idade, gênero. Além de participarem nas construções de objetos feitos a partir da argila. Respeitam os saberes que os mais velhos trazem para o ambiente escolar, os escutam atentamente quando são levados às aulas-passeio pelas professoras para terem contato com eles.

É perceptível a aceitação dos educandos quanto aos elementos culturais deixados pelos nossos ancestrais. Uma maioria dos educandos faz parte dos grupos culturais que há na comunidade e na escola. Há um grupo de dança afro-brasileira em que todas as meninas que o compõe são da escola, e, a professora do grupo é uma das professoras auxiliares da escola, que mora na comunidade. No grupo de maculelê, todos os educandos também são da escola. Portanto, esses aparatos culturais dentro da escola, presentes na comunidade, contribuem para que esses educandos fortaleçam o seu processo de identidade étnica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação procurei analisar as práticas curriculares acerca do educar para as relações étnico-raciais na escola da comunidade de remanescentes quilombolas de Muquém, em União dos Palmares, Alagoas, permeando pela concepção do que as professoras compreendem e fazem cotidianamente a respeito do que se propôs o objetivo geral deste trabalho. Assim, quanto ao problema de pesquisa proposto, as práticas curriculares das professoras dos anos iniciais, acerca do educar para as relações étnico-raciais na escola de Muquém, ocorrem de modo que as professoras pesquisadas, em parte, mantêm contato com os segmentos culturais e sociais da comunidade quilombola; atrelam os artesãos às práticas curriculares; participam de formações acerca da Lei 10.639/03 e tentam colocar em prática o que estudam nessas formações; intervêm sempre que presenciam cenas de preconceito e discriminação racial; colocam os educandos em contato com os saberes dos mais velhos da comunidade, entre outros.

Na seção I, questões introdutórias, apresentei os motivos pelos quais me movi a escrever esta dissertação e os percursos metodológicos traçados para poder alcançar os objetivos propostos para esta dissertação. Para isso, na seção II, nos detemos em apresentar as políticas educacionais para a educação das relações étnico-raciais no Brasil e o currículo, destacando o seu contexto e de que forma o tema da educação para as relações étnico-raciais deve ser tratado nas disciplinas escolares em cada uma dessas leis. Na III, tratei de apresentar os caminhos da educação escolar quilombola em Muquém, revisitando os quilombos desde a formação histórica de Palmares até a comunidade de remanescente quilombola de Muquém, dando visibilidade ao seu povo e sua gente e por fim, sobre a educação escolar quilombola a partir da perspectiva das DCN's quilombolas e do currículo numa perspectiva pós-estruturalista. Por fim, na seção IV, apresentei as professoras que fizeram parte da pesquisa (tanto a observação participante quanto a entrevista semiestruturada).

Inicialmente trouxe as observações gerais sobre a escola e os corredores, seguido das observações participantes realizadas em cada turma que fizeram parte da pesquisa. Posteriormente, apresento os dados iniciais de cada uma das

professoras que fizeram parte da pesquisa; destas, duas moram na comunidade e as outras na cidade; trago as respostas na íntegra da entrevista realizada presencialmente com cada uma delas.

A partir disto, pude obter os seguintes resultados: que no ambiente pesquisado muitas práticas curriculares das professoras de Muquém têm se esforçado para colocar no dia a dia uma educação que respeite e valorize as diferenças existentes dentro e fora do ambiente escolar. Por mais que ainda os educandos associem apelidos pejorativos uns aos outros, as professoras quando presenciam, intervêm de alguma maneira, quer seja dialogando, convidados os pais, gestores, para dialogarem acerca do preconceito, da discriminação racial e do racismo; Tentam apresentar aos educandos que os elementos da cultura local, quilombola, através do artesanato feito com barro é um elemento dos povos tradicionais de África e dos afro-brasileiros; os professores participam de formações continuadas dentro e fora do ambiente escolar voltadas para os estudos dos povos africanos e afro-brasileiros, da Lei Federal 10.639/03, das DCN's para educação escolar quilombola (esta com menos intensidade, apesar de colocarem em prática alguns dos seus incisos, mesmo sem se darem conta do que se trata este documento), para educação das relações étnico-raciais.

Essas formações têm contribuído para que as professoras planejem suas aulas semanalmente, mensalmente e semestralmente e por mais que ainda tenha refletido pouco, no processo de formação da identidade étnico-racial dos educandos da escola de Muquém, tem contribuído, mesmo que a passos lentos, para que esses sujeitos se tornem cidadãos justos, menos preconceituosos e criem mais empatia pelos outros; é visível que as professoras tentam, mesmo que na disciplina de Cultura Palmarina e História, educar para as relações étnico-raciais, desde quando começam o dia letivo, através da leitura deleite, na qual elas utilizam literaturas infanto-juvenis com personagens negros; convidam os artesãos para estarem presentes nas salas de aulas para falar desde quando começou a desenvolver este trabalho e o gosto que cada um tem por ele.

No mais, levam os educandos para conhecerem a história da comunidade quilombola a partir das aulas-passeio, das visitas à casa das benzedadeiras e os

saberes dos povos tradicionais quilombolas, na casa de farinha, como um costume, uma tradição dos povos tradicionais, na escola antiga, nos pontos novos construídos a partir do programa da reconstrução da enchente, o contato com os grupos culturais que têm na comunidade e a tentativa de combater diariamente toda e qualquer forma de preconceito.

Assim, a partir destas reflexões, é possível considerar que ainda existem lacunas nas práticas curriculares das professoras, uma vez que, nas outras áreas do conhecimento falta menção às contribuições dos africanos nas diversas áreas do conhecimento, na tecnologia, na saúde, na engenharia, na Matemática, na Língua Portuguesa, na Geografia e, em tantas outras. Necessita-se que essas práticas, possam, em passos lentos, agregando ao que já existe, outras que possam contribuir diretamente para a construção dos saberes produzidos pelos povos africanos, quilombolas o romper com o currículo eurocêntrico, branco. Enegrecer o currículo é tarefa desafiadora e urgente. Torná-lo para além do que propõem os livros didáticos como saber absoluto, falta de representatividade dos nossos povos, e quando aparecemos, subalternizados, inferiorizados. Precisamos romper com esta lógica curricular cotidianamente. Precisamos de práticas curriculares que combatam diariamente o racismo impregnado em uma sociedade altamente preconceituosa; que apresente práticas que valorizem e respeitem as diferenças existentes em nosso entorno e que acima de tudo, aplique-se uma educação antirracista. Avante! A luta começou agora...

REFERÊNCIAS

FONTES:

ART. 216, § 5 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 88. **Jusbrasil**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10647586/paragrafo-5-artigo-216-da-constituicao-federal-de-1988>>. Acesso em: 25 set. 2017.

ASSUMPÇÃO, Carlos. Poema: **Linhagem**. Acesso em 02/03/2017. Disponível em: <http://literaturacpm2.blogspot.com.br/2011/10/linhagem-carlos-assumpcao.html>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília. 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília. 2012.

BRASIL. Lei 9394 - **Lei das Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **Programa Brasil Quilombola: Comunidades Quilombolas Brasileiras Regularização Fundiária e Políticas Públicas**. Brasília, 2004.

BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/458204.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FUDAÇÃO CULTURAL PALAMRES. **Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (crqs)**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/1-crqs-certificadas-ate-10-06-2013.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

ITERAL Instituto de Terras e Reforma Agrária de Alagoas. **Mapa das comunidades quilombolas de alagoas**. Disponível em: <<http://www.iteral.al.gov.br/dtpaf/comunidades-quilombolas-de-alagoas>>. Acesso em: 25 set. 2017.

JOMALINIS, EMÍLIA. **Mural memória das mulheres negras**. Disponível em: <<http://www.pacs.org.br/files/2014/11/mural-mem%c3%b3ria-das-mulheres-negras.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

VILELA, Ana. **Trem Bala**. Acesso em 02/03/2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TEjqASLuRGw>.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça: perspectivas política, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

AGUIAR, Márcio Macedo. Desafios da prática docente na construção de uma educação antirracista. In: FILHO, Guimes Rodrigues e PERÓN, Cristina mary Ribeiro. **Racismo e educação: contribuições da lei 10.639/03**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

AMORIM, Roseane Maria, NETO, José Batista. **Memórias e Histórias da Educação: debates sobre diversidade e cultural no Brasil**. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2012.

_____. **As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação para as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife**. Tese de doutorado. Recife, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. São Paulo: EDUSC, 2005.

BEZERRA, Edson. Quilombismo urbano: uma alegre folia de negros e periféricos. In: TENÓRIO, Douglas Apratto e outros. **A presença negra em Alagoas**. Brasília. Senado Federal, Conselho Editorial, 2015.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FIABANI, Aldemir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 – 2004)**. 2 ed. São Paulo: Expressões Popular, 2012.

FONSECA, Marcos Vinícius, et al. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte. Massa Edições, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Colle de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____, Michel. **Microfísica do poder (1926-1984)**. Organização e revisão de técnica Roberto Machado. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. Michel. **Subjetividade e verdade:** curso no collége de France (1980 – 1981). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. A arqueologia de Palmares: sua contribuição para o conhecimento da história da cultura afro-americana. In: REIS, João José & GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio:** história dos quilombos no Brasil. 1ed. São Paulo: Claro enigma, 2012.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Negras imagens: um estudo sobre o processo de construção de identidade de alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes no Bairro da Liberdade/Curuzu. In: SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Imagens negras:** ancestralidade, diversidade e educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

GENNARI, Emilio. **Em busca da liberdade:** traços das lutas escravas no Brasil. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras:** educação e relações raciais. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Educação Cidadã, Etnia e Raça: O trato pedagógico da diversidade. (pag. 83-95) em CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-Racismo na Educação Repensando Nossa Escola.** São Paulo: Summus, 2001.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei 10.639/03. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes:** estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, v. , p. 39-74.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ, 2014.

_____, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: SILVA, Tomaz Tadeu e LOURO, Guaracira Lopes. 11. Ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

JUNIOR, Henrique Cunha. **Quilombo:** patrimônio histórico e cultural. Revista espaço acadêmico – nº 129 – fevereiro de 2012. Mensal – Ano XI – ISSN 1519-6186.

JUNIOR, Henrique Cunha, 1952- **Tecnologia africana na formação brasileira** - Rio de Janeiro: CeaP, 2010.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LUNARDI-MENDES, Geovana M.. **A função social da escolarização básica: reflexões sobre as práticas curriculares da escola.** In: VIII Congresso Luso-afro-

brasileiro de Ciências Sociais - A Questão Social no Novo Milênio, 2004, Coimbra. VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais - A Questão Social no Novo Milênio, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio & CANDAU, Vera Maria. **Currículo, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

_____, Antonio Flavio & TADEU, Tomaz da Silva. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio & TADEU, Tomaz da Silva. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. ampliada e revisada. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

_____, Kabengele & GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis – RJ. 1980. Disponível em: < <https://baobavoador.noblogs.org/files/2016/01/o-quilombismo-abdias-do-nascimento.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

NASCIMENTO, Germana Aguiar Ribeiro, et al. **Panorama atual de proteção do direito à terra das comunidades quilombolas e desafios futuros**. interações, campo grande, ms, v. 17, n. 3, p. 432-447, jul./set. 2016.

PACHECO, José Augusto, et al. **Componentes do processo de desenvolvimento do currículo**. Coleção Minho Universitária. Editor: livraria Minho. Braga, 1999.

_____. **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PEREIRA, Viviane da Silva. História da África e a implementação da lei federal 10639/03: desafios e possibilidades. In: FILHO, Guimes Rodrigues & PERÓN, Cristina Mary Ribeiro. **Racismo e educação: contribuições para a implementação da lei 10.639/03**.

PIZZI, Laura Cristina Vieira, et al. **Cidadania e poesia na escola: essa rima cola**. Maceió: EDUFAL, 2015.

REIS, FW. **Mercado e Utopia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. O mito e o valor da democracia racial. pp. 445-458. ISBN: 978-85-99662-79-3. Scielo Books <<http://books.scielo.org>>. [online].

REIS, João José, GOMES, Flávio dos Santos. **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. 1 ed. São Paulo. Claro enigma, 2012.

SANTIAGO, Mylene Cristina, et al. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes.

SANTOMÉ, Furjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. 11 ed – petrópolis, RJ: Voxes, 2013.

SCHIMDT, A., TURATTI, Maria Cecília. M.; CARVALHO, M. C. P. . **A atualização do conceito de quilombo** - identidade e território nas definições teóricas. Ambiente e Sociedade (Campinas), v. Ano V, p. 45-48, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. 1 ed. São Paulo: Claro enigma, 2012.

SILVA, Ana Célia. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. 2. ed. Salvador: EDFUBA, 2004.

_____. **Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 139-151, jan./jun., 2002.

_____. **Movimento Negro e Processo Educativo Brasileiro**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 139-151, jan./jun., 2002.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador. EDFUBA, 2010.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ, 2014.

_____. A poética e a política do currículo com representação. In: PACHECO, José Augusto. **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed; 7 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. **Prática como componente curricular: questões e reflexões**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos: identidade e história**. 1 ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TRINDADE, Solano. **Poemas Antológicos de Solano Trindade**. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2008. 168 p. (Coleção Obras antológicas).

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico:** Uma Relação Regulatória Ou Emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro (RJ), v. 23, p. 5-15, 2003.

_____. Currículo e cotidianos escolares: novos desafios. In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Diálogos Cotidianos.** 1ed. Rio de Janeiro: DP et ali, 2010, v, p. 83-96.

_____. **Cultura e currículo.** Contrapontos, 2002.

Vieira, José Guilherme Silva. **Metodologia de pesquisa científica na prática –** Curitiba: Editora Fael, 2010.

ANEXO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prezados Professores,

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação, mestrando em Educação Brasileira, da Universidade Federal de Alagoas e necessito de sua colaboração para desenvolver a pesquisa que fará parte da dissertação, intitulada: As Práticas Curriculares Acerca do Educar Para as Relações Étnico-Raciais na Escola da Comunidade Quilombola do Muquém em União Dos Palmares – AL.

Conto com a sua participação para responder o roteiro da entrevista abaixo, que tem como objetivo geral analisar como a prática docente acerca do educar para as relações étnico-raciais está presente na escola da Comunidade Quilombola de Muquém.

Ressalto que os dados coletados da entrevista são confidenciais.

Desde já agradeço sua atenção e disponibilidade para responder às questões propostas.

Atenciosamente,

José Artur do Nascimento Silva
Mestrando em Educação Brasileira/UFAL

IDENTIFICAÇÃO

1 Nome: _____

2 Cor/Raça (classificação do IBGE)

() Preta () Parda () Branca () Amarela () Indígena () Outra. O que? ____

3 Idade/Data de Nascimento: _____

4 Estado Civil: () Solteiro () Casado () Viúvo () Separado () Outros.
O que? _____

5 Cidade de Nascimento: _____

6 Religião: _____

7 Endereço (rua, nº, bairro): _____

8 Telefones:

Residencial: _____ Celular: _____ Recado: _____ A quem? _____

9 Formação Acadêmica: _____ Ano de Conclusão: _____

10 Renda familiar (a sua renda + a renda das pessoas que moram na sua casa):

- () 1 salário mínimo (R\$ 937,00)
- () De R\$ 938,00 a R\$ 2.811,00
- () De R\$ 2.812,00 a R\$,00
- () De R\$ 1.531,00 a R\$ 3.765,00
- () De R\$ 3.766,00 a R\$ 4.702,00
- () De R\$ 4.702,00 a R\$ 5.639,00
- () Acima de R\$ 5. 640,00

VOCÊ PROFESSOR (A)

11 Fale um pouco sobre a sua formação.

12 Quantos anos o (a) Sr (a)., tem de exercício efetivo do Magistério? _____

13 Quantos anos o (a) Sr (a)., tem de trabalho nessa escola? _____

14 Como você se sente sendo professor (a)?

15 Na sua concepção quais são os pontos positivos no trabalho que você desenvolve? E os entraves?

A lei 10.639/03, O Preconceito, o racismo e a discriminação racial.

16 - Você já ouviu falar da Lei 10.639/03?

a) Caso a resposta seja afirmativa, do que trata essa Lei? _____

b) Onde você aprendeu sobre a referida Lei? (livros, rádio, jornais, internet...)

17 - O que você acha da obrigatoriedade do ensino sobre História Africana e Cultura Afro-Brasileira?

18 - A sua escola está organizada para implementar os estudos da História Africana e Afro-Brasileira?

19 - A Secretaria Municipal de Educação vem dando suporte a sua escola para implementação da referida Lei? Como?

20 - Você já participou de alguma formação direcionada a temática da História Africana e Afro-Brasileira? Onde? Carga Horária? O que você aprendeu? Esse conhecimento foi utilizado para incrementar as suas ações no cotidiano escolar?

21 – Você, já presenciou situações de preconceito, discriminação racial, racismo dentro da escola, sala de aula? Você interviu de alguma maneira? Como?

22 – Ao presenciar uma cena de discriminação racial, de que modo você faz intervenções?

23 - Você conhece o PPP da sua escola? Ele contempla a discussão sobre a questão étnico-racial?

Você, seu dia a dia, a educação para relações étnico-raciais

24 – Você fala um pouco sobre o seu dia a dia e como o educar para as relações étnico-raciais está presente em sua prática?

25 – Há elementos culturais, econômicos, sociais, tradicionais, da cultura afro-brasileira presente no dia a dia do seu fazer pedagógico? Na Escola? Pode contar por favor?

26 – Os documentos (DCN's Quilombolas, educar para as relações étnico-racias, lei 10.639, 11.654/08 e outros) que embasam teoricamente o educar para as relações

étnico-raciais fazem parte da construção do planejamento semanal, mensal e/ou semestral? Conte-me um pouco a respeito.

27 – A cultura e tradição dos artesãos da comunidade estão presentes no ambiente escolar? De que modo?

28 – A Capoeira, a dança afro-brasileira, o maracutu, o reisado, o maculelê, fazem parte da rotina prática escolar? Como? Pode contar?

29 - A sua escola possui material relacionado à temática da História Africana e Afro-Brasileira? Livros de literatura infanto-juvenil e/ou paradidático? Leis? Jogos?

30 – Há alguma coisa que por ventura não foi contemplado e queira falar?
