



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL
QUILOMBOLA 27 DE MAIO: O (NÃO) LUGAR DAS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-
RACIAIS E HISTÓRICO-CULTURAIS**

ÂNGELA SALES ANDRADE DOS SANTOS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL
QUILOMBOLA 27 DE MAIO: O (NÃO) LUGAR DAS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-
RACIAIS E HISTÓRICO-CULTURAIS**

ÂNGELA SALES ANDRADE DOS SANTOS

Dissertação apresentada à Banca como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edinéia Tavares Lopes.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)

2021

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Ângela Sales Andrade dos

S237a Uma análise do projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio : o (não) lugar das especificidades étnico-raciais e histórico-culturais / Ângela Sales Andrade dos Santos ; orientadora Edinéia Tavares Lopes. – São Cristóvão, SE, 2021.

133 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Educação - Estudo e ensino - Sergipe. 2. Educação e Estado. 3. Quilombolas. 4. Planejamento educacional - Mocambo (Porto da Folha, SE). I. Lopes, Edinéia Tavares, orient. II. Título.

CDU 37.014.5-054(=2/=8)(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ÂNGELA SALES ANDRADE DOS SANTOS

**UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL
QUILOMBOLA 27 DE MAIO: O (NÃO) LUGAR DAS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-
RACIAIS E HISTÓRICO-CULTURAIS**

APROVADA EM: ____/____/____.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe à seguinte Banca Examinadora.

Banca Examinadora

Edinéia Tavares Lopes
Orientadora – PPGED – UFS

Maria Inez Oliveira Araújo
PPGED – UFS

Maria Batista Lima
PPGECIMA – UFS

Gerson de Souza Mól
Universidade de Brasília – UnB

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2021

Ao meu eu ancestral, que sempre gritou forte
dentro de mim, fazendo-me existir.

Aos meus ancestrais, que lutaram para que eu
estivesse aqui.

Ao Deus que me habita e faz de mim instrumento
de Sua justiça.

Ao traço do meu nariz e minha boca; cabelo, olhos
e pele.

Ao meu avô, que foi pai e compartilhou comigo a
semelhança.

Ao sentimento que jorra de mim quando estou entre
os meus iguais.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui não foi um trajeto simples, houvera pedras no caminho. Felizmente, tenho um Deus de amor, que tem me guiado e me concedido saúde e energia para que eu conquistasse mais essa vitória. Agradeço a Ele pela minha família, sobretudo a minha avó Izaura, por ter me criado e me ensinado com o seu exemplo. Ao meu avô (Aurelino – *in memoriam*) por todo amor dedicado a mim enquanto esteve encarnado. Agradeço aos meus pais, Aldo e Cláudia. Agradeço aos meus avós (Heráclito e Jadiete). Agradeço aos meus tios e tias, primos e primas por todo incentivo e pelos momentos de descontração e alegria. Ao meu companheiro Daniel por ter vivenciado essa fase ao meu lado. Obrigada por tudo!

Nessa jornada, os meus amigos foram fundamentais. Ao meu amigo Matheus Liniker, toda a minha gratidão! Ajudou-me em um dos períodos mais difíceis da minha vida, me incentivou a tentar o mestrado e, com a graça de Deus, muita dedicação e apoio, consegui. Você vibrou a minha vitória e vivenciou a minha alegria. Obrigada, amigo! Ao meu outro amigo, Matheus Neves, por todos os dias pré-seleção que esteve ao meu lado, na minha casa, me ajudando na escrita do meu projeto, me incentivando e ficando feliz junto comigo a cada conquista!

Aos meus amigos da graduação, o meu grupinho: Josimar, Rayr, Mére, Thaysa e Matheus. Vocês fizeram parte de uma das etapas mais felizes da minha vida. Obrigada!

Aos meus professores da graduação e hoje amigos (Marcos Vinícius Meiado e Ricardo do Carmo) por todas as conversas e pelo incentivo. Obrigada por acreditarem em mim e sempre me dedicarem palavras amigas!

À minha orientadora Edinéia por todo apoio, incentivo e paciência. Você sempre enxergou o meu potencial e me ajudou nos momentos de dificuldade. Gratidão a Deus por sua vida. Obrigada por TUDO! Agradeço também à professora Lia por toda ajuda e incentivo! Saiba que vocês duas são inspirações para mim.

Aos amigos do meu grupo de pesquisa: Matheus Neves, Alexis Pedrão, Camila, Adriana e Sandra. Fomos apoio e amizade uns para os outros, isso tornou a caminhada mais leve, ainda que em tempos de dificuldade. Ao Movimento Quilombola de Sergipe e a todos que fazem parte do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio. Todos vocês são especiais em minha vida! Obrigada!

RESUMO

O objetivo geral deste estudo é analisar se e de que forma os PPP (2019 e 2020) do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, considerando os seus contextos de elaboração e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Como objetivos específicos, tem-se: discutir o contexto de elaboração dos PPP (2019 e 2020) e identificar se e de que forma os PPP abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo. A abordagem metodológica adotada foi a análise qualitativa, tendo como método o estudo de caso. Os instrumentos metodológicos utilizados foram fundamentalmente a análise documental, complementada com entrevistas e observações. Quanto ao contexto de elaboração do PPP (2019), observou-se um cenário desfavorável nos âmbitos nacional e estadual, bem como na instituição escolar, quais sejam: o avanço da extrema direita no país e os ataques à educação pública; o não lugar da EEQ na Secretaria Estadual de Educação de Sergipe e a situação de irregularidade cadastral do colégio. Quanto ao PPP (2020), não foi muito diferente seu contexto de elaboração nos âmbitos nacional, estadual e institucional. Como mudanças significativas, aponta-se a insurgência, em meados de 2019, do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS). O FEEQS foi criado a partir da articulação entre o Movimento Quilombola de Sergipe e o NEABI/UFS, trazendo diversas provocações que repercutiram na elaboração do PPP (2020). Com isso, foram observados, entre o PPP (2019) e o PPP (2020), alguns avanços no que diz respeito à inserção das especificidades étnico-culturais. Diversos fatores contribuíram para que esses avanços não fossem tão significativos, tais como: ausência de formação continuada por parte da SEED/SE e situação de irregularidade cadastral do colégio, limitando a realização de algumas parcerias com o NEABI/UFS. Todos esses desafios são agravados com a pandemia da Covid-19. Por fim, destaca-se o empenho da gestão escolar e das lideranças (jovens e adultas) na resolução desses desafios em prol de uma Educação Escolar Quilombola conforme os anseios da comunidade Mocambo.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Educação Escolar Quilombola. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Comunidade Quilombola.

ABSTRACT

The main goal of this study is to analyze whether and how the PPPs (2019 and 2020) of the Quilombola State School 27 de Maio address the ethnic-racial and historical-cultural specificities of the Quilombola Mocambo community, considering its contexts of elaboration and the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. The specific objectives are: to discuss the context of the elaboration of the PPPs (2019 and 2020) and to identify whether and how the PPPs address the ethnic-racial and historical-cultural specificities of the Quilombola Mocambo community. The methodological approach adopted was the qualitative analysis, using the case study method. The methodological tools used were fundamentally the documentary analysis, complemented by interviews and observations. Regarding the context of the elaboration of the PPP (2019) we observed an unfavorable scenario at the national and state scopes, as well as in the school institution, which are: the advance of the extreme right in the country and the attacks towards public education; the non-place of the QSE at “Secretaria Estadual de Educação de Sergipe” and the irregular situation of the school registry. Concerning the PPP (2020), its context of elaboration at the national, state and institutional levels was not very different. As significant changes we point to the insurgency, in the middle of 2019, of the Quilombola School Education Forum of Sergipe (QSEFS). This QSEFS was created from the articulation between the Quilombola Movement of Sergipe and the NEABI/UFS, bringing several provocations that affected the preparation of the PPP (2020). Thus, some advances were observed between the PPP (2019) and the PPP (2020), regarding the insertion of ethnic-cultural specificities. Several factors contributed to the non-significant advances, such as: lack of continued training by SEED/SE and the situation of irregularity in the school registry, limiting the realization of some partnerships with NEABI/UFS. All these challenges are aggravated by the Covid-19 pandemic. Finally, we highlight the commitment of school management and leaders (young and elder) in solving these challenges in favor of a Quilombola School Education according to the interests of the Mocambo community.

Keywords: Political-Pedagogical Project. Quilombola School Education. National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education. Quilombola Community.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Localização de Porto da Folha - Território Alto Sertão Sergipano.....	80
Figura 2 – Fachada e pátio central do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio.....	82
Figura 3 – Apresentação cultural e Mesa-Redonda realizadas durante o FEEQS (2019), região do Alto Sertão Sergipano. (Local sede: Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio).....	108
Figura 4 – Cartaz do Curso “Projeto político-pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais”.....	109
Figura 5 – Estudantes durante uma apresentação cultural.....	111
Figura 6 – Feira Cultural 27 de Maio.....	112
Figura 7 – Apresentação cultural durante o “Projeto Consciência Negra”	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama quantitativo das publicações (Teses e Dissertações) encontradas na plataforma BDTD, a partir da utilização dos termos (palavras-chave).....	30
Quadro 2 – Título, Autor, Ano de publicação, Instituição e Programas de Pós-Graduação dos 04 trabalhos em estudo.....	31
Quadro 3 – Panorama quantitativo das publicações (Artigos) encontradas nas plataformas Scielo e Periódicos Capes, a partir da utilização dos termos (palavras-chave).....	38
Quadro 4 – Título, Autor/es/as, Ano de publicação e Revista dos 4 artigos em estudo.....	39
Quadro 5 – Sujeitos da pesquisa.....	85
Quadro 6 – Dimensões e ponderações consideradas durante as análises dos PPP.....	87
Quadro 7 – Dimensão e ponderações consideradas durante as análises dos PPP.....	88
Quadro 8 – Dimensão e ponderações consideradas durante as análises dos PPP.....	88
Quadro 9 – Dimensão e ponderações consideradas durante as análises dos PPP.....	88
Quadro 10 – Etapas do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (2019).....	106
Quadro 11 – Demandas elaboradas em um Grupo de Trabalho durante o FEEQS (2019), na etapa Regional 3.....	107

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEQ 27 de Maio	Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio
D	Dissertações
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
ERER	Educação das Relações Étnico-raciais
EEQ	Educação Escolar Quilombola
EQ	Escola Quilombola
FCP	Fundação Cultural Palmares
FEEQS	Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe
GEPIADDE	Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado
MQSE	Movimento Quilombola de Sergipe
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEDIC	Núcleo de Educação da Diversidade e da Cidadania
NECAM	Núcleo de Educação do Campo
ONG	Organização Não Governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político-pedagógico
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SE	Sergipe
SECAD	Serviço de Educação do Campo e Diversidade
T	Teses
UFS	Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA.....	12
2 APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS.....	16
3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	26
SEÇÃO 1: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA.....	28
1.1 OBJETIVOS E ETAPAS DO MAPEAMENTO.....	28
1.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL.....	29
1.3 LEVANTAMENTO DE ARTIGOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL.....	38
SEÇÃO 2: A EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL E EM SERGIPE: ALGUMAS REFLEXÕES.....	48
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	48
2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	56
2.3 CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA QUILOMBOLA.....	67
SEÇÃO 3: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	76
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E MÉTODO DE PESQUISA.....	76
3.2 SOBRE O LOCAL DA PESQUISA.....	78
3.3 COM QUEM E COMO PESQUISAMOS.....	83
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	86

SEÇÃO 4: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O (NÃO) LUGAR DAS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-RACIAIS E HISTÓRICO-CULTURAIS E CONTEXTOS DE ELABORAÇÃO.....	90
4.1 OS/AS AUTORES/AS, A NATUREZA, A AUTENTICIDADE E A CONFIABILIDADE DOS TEXTOS.....	90
4.2 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO VIGENTE NO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA 27 DE MAIO.....	91
4.2.1 O contexto de elaboração do PPP vigente.....	91
4.2.2 Os conceitos-chave e a lógica interna do PPP vigente.....	98
4.3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ELABORADO PARA O ANO LETIVO DE 2020.....	104
4.3.1 Contexto de elaboração do PPP elaborado para o ano letivo de 2020.....	104
4.3.2 Os conceitos-chave e a lógica interna do PPP elaborado para 2020.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I.....	125
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II.....	127
APÊNDICE C – Roteiros das entrevistas.....	128

INTRODUÇÃO

Nesta introdução, apresento as experiências vivenciadas durante percurso formativo que foram importantes para a afinidade/aproximação com a temática central deste estudo. Apresento também a justificativa e a problemática desta investigação, composta pelas questões de pesquisa e seus objetivos, bem como a organização desta dissertação.

1 APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA

O interesse em pesquisar sob o viés racial surgiu a partir de inquietações pessoais. Frequentei redes particulares de ensino ao longo de toda a minha trajetória escolar e, como mulher negra, tive de passar por enfrentamentos doloridos para ocupar esses espaços. Os anos passaram, e hoje posso afirmar com convicção que a Universidade Federal de Sergipe (UFS), uma instituição pública, ofereceu-me mais do que eu já imaginara.

Desde a infância, questionava internamente o porquê de eu não ter colegas e amigos da minha cor e, sendo a escola um dos primeiros espaços sociais da minha vida, me encontrei quase sempre sem representatividade. Já adolescente, no Ensino Médio, preparava-me para o vestibular, e um episódio desagradável ocorreu em minha vida. Durante a organização de um evento “cultural” na instituição, uma professora afirmou que eu não poderia estar na entrada, recepcionando pais e convidados, argumentando que eu poderia assustá-los devido ao meu tom de pele. Alguns dos meus colegas demonstraram indignação, e eu adotei uma postura perplexa e estática; como única negra na sala de aula, me vi sem palavras e constrangida.

Dias depois, fui convidada à diretoria para conversar sobre o ocorrido, porém nada aconteceu em relação à professora, como esperado. Segui frequentando as aulas, e a professora em questão comportava-se como se nada tivesse ocorrido. Por muitos dias, o sentimento de culpa por não ter respondido ou me defendido como deveria me perseguiu, porém hoje compreendo que o racismo é dolorido e cru. Perdoei-me e me fortaleci, na certeza de que hoje estou melhor preparada para enfrentar tais desafios.

Após a conclusão do meu Ensino Médio, obtive aprovação em Ciências Biológicas (Licenciatura) pela UFS, *Campus* Prof. Alberto Carvalho. Iniciadas as aulas, deu-se uma grande transformação em minha vida: renovei meu ciclo de amigos, pude ter contato com uma perspectiva

muito mais diversa, com pessoas e corpos diferentes daqueles com que eu estava acostumada a conviver. Esse simples fato fez-me sentir em casa, plenamente à vontade. Esse sentimento me fez refletir sobre o quanto é importante para o bem-estar social sentir-se representado, em especial quando se é negro/a.

Passados alguns meses, consegui minha primeira bolsa, através do Projeto de Extensão Neurociência na Escola. Nesse projeto, realizei intervenções nas escolas públicas estaduais de Itabaiana, iniciando meu primeiro contato com essa rede de ensino. Após um ano de muito aprendizado, resolvi tentar algo novo.

Participei de uma nova seleção, desta vez para curadoria botânica no Laboratório de Liquenologia do *campus*, obtendo aprovação. O resultado dessa experiência foi mais um ano de aprendizado e boas experiências. Ao final desse ciclo, eu já almejava um outro objetivo, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Assim que finalizei meu contrato com a curadoria, abriram vagas para aquele programa. Participei da seleção e, para a minha felicidade, consegui mais uma aprovação. Fiquei muito contente e motivada com a ideia de voltar às salas de aula, desta vez exercendo mais vivamente a minha então futura profissão.

No PIBID, lecionei em uma escola estadual no município de Ribeirópolis/SE. As aulas ocorriam quinzenalmente, porém, em pouco tempo, pude estreitar laços com a grande maioria dos alunos, criando uma relação de profissionalismo e amizade. Ao longo desse um ano e três meses de participação, o aprendizado e as vivências foram únicos e fundamentais, o que contribuiu bastante para a minha formação pessoal/profissional.

Chegados os últimos períodos de graduação, tive minhas primeiras experiências no estágio de docência, lecionando nas redes de ensino municipal e estadual da cidade de Itabaiana/SE. Através dessa experiência, percebi a discrepância que existe entre instituições públicas/privadas, especialmente, no que tange à presença de alunos/as negros/as. Recordo que no meu primeiro dia de estágio de docência, ao observar os/as alunos/as brincando no pátio, lembrei-me da minha trajetória escolar e de todos os questionamentos e pensamentos que eu tinha, principalmente aqueles ligados ao fato de não existirem outros/as estudantes negros/as nas escolas que eu frequentei. Após tantas experiências proporcionadas pelo estágio de docência, compreendi que a realidade da escola pública é predominantemente negra e que por essa razão “andei só” por muito tempo.

Prestes a concluir o curso, fui convidada por um amigo a participar de uma série de eventos na UFS (*Campus* Alberto Carvalho/Itabaiana/SE). Houve um quantitativo de quatro eventos:

1. VII Encontro Nacional de Educação do Campo e Movimentos Sociais: Escola da Terra;
2. VII Fórum Identidades e Alteridades;
3. II Congresso Educação e Diversidade (CONED/UFS) e
4. III Colóquio de Estudos Territoriais.

Todos esses eventos foram realizados entre 1º e 3 de março de 2018. Aceitar o convite de um amigo e me inscrever nas atividades foi a melhor coisa que poderia me acontecer. Durante esses três dias, conheci pesquisadores/as e personalidades negros/as de Sergipe, incluindo lideranças quilombolas, coordenadores/as e integrantes de diversos movimentos sociais negros, entre outras tantas pessoas que eu não pude ouvir ou conhecer, mas pude vê-las.

A semana foi bastante intensa, participei de todas as atividades possíveis. Foram diversas oficinas, mesas-redondas e palestras, sempre com integrantes negros/as em sua composição, tendo espaço de fala. Essa representatividade significou tanto para mim que, muitas vezes, sentada ouvindo as palestras ou participando de alguma oficina, desejei ser um deles. Desejei ser pesquisadora, militante ou, quem sabe, integrante de movimentos sociais.

No último dia de evento, dia 3 de março de 2018, participei da última palestra e tive a oportunidade de ouvir Wellington Quilombola (Líder Quilombola do Quilombo Porto D'Areia/Estância/SE) falando sobre as comunidades remanescentes de quilombolas de Sergipe. Até o momento, eu não tinha conhecimento da existência de quilombolas em meu Estado, o que despertou muito a minha curiosidade e a minha atenção em cada palavra dita por Wellington. Em sua fala, ele expôs algumas das muitas dificuldades enfrentadas pelas comunidades quilombolas de Sergipe, que vão desde a luta por território até a constante batalha por acesso a serviços básicos, como saúde e educação.

No final da sua narrativa, Wellington recitou uma música de sua autoria, emocionando muitos dos presentes, que aplaudiram de pé a sua apresentação. Naquele momento, me senti profundamente tocada e feliz pela oportunidade de ouvir um líder negro e descobrir, através da sua fala, que existem quilombos em Sergipe, tão próximos de mim. Saí daquele auditório com uma

decisão: fazer mestrado e pesquisar sobre as comunidades remanescentes de quilombolas de Sergipe.

Concluídos os eventos, comecei a buscar informação sobre duas pesquisadoras, analisando a possibilidade de ser orientanda de uma delas, já que ambas são professoras e orientadoras de dois programas de Pós-Graduação da UFS.¹ Na época, um amigo me apresentou a Prof^a. Dr^a. Maria Batista, com quem tive a oportunidade de conversar e conhecer o Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Diferenças e Desigualdades na Educação (GEPIADDE/UFS), coordenado por ela. Logo me interessei e compartilhei com a professora o interesse em fazer mestrado, pesquisando a realidade quilombola de Sergipe. No final da conversa, fui convidada a participar de algumas reuniões do GEPIADDE, o que me deixou ainda mais confiante e animada.

Na minha primeira reunião, a Prof^a. Lia me apresentou a todos os presentes, e eu pude ter contato com um universo novo. A coleção de livros infantis protagonizados por personagens negros, diversos outros livros e revistas com a imagem de negros e negras estampadas em suas capas, artigos impressos aos montes, sempre voltados à temática racial, enfeites africanos pendurados na sala, cartazes com imagens de personalidades negras pendurados nas paredes. Naquela sala, não tão grande, conheci uma realidade completamente nova, e a sensação era de ter encontrado o meu lugar. Lamentei o fato de não ter conhecido aquele grupo antes, durante a minha graduação em Ciências Biológicas, a qual não me oportunizou conhecer e integrar espaços como aquele.

Passado o momento de euforia e descobertas, comecei a me dedicar aos estudos para as seleções de mestrado em dois programas distintos, o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Passados alguns meses de leitura e muita ansiedade, chegaram as seleções, e o resultado não poderia ter sido melhor, fui aprovada nos dois programas e optei pelo PPGED, no qual sou bolsista. Graças a isso, pude sair do meu então emprego de vendedora e me dedicar integralmente ao mestrado, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Edinéia Tavares. Iniciado o primeiro período, tive as minhas primeiras reuniões de orientação, aulas e participação em eventos. Era uma nova fase, e eu estava mais do que feliz e realizada. Através da participação em alguns eventos e reuniões, percebi

¹ A Prof^a. Dr^a. Edinéia Tavares Lopes no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA) e a Prof^a. Dr^a. Maria Batista Lima no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA).

a proximidade entre as duas professoras/pesquisadoras que eu almejava ter como orientadoras de mestrado, o que me deixou ainda mais satisfeita e grata por ter ao meu lado as duas mulheres que me acolheram e me ajudaram na realização de um sonho.

Atualmente, faço parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI/UFS), que, assim como o GEPPIADE, foi responsável pela organização de alguns dos eventos ocorridos de 1º a 3 de março de 2018. Através do NEABI, tenho a oportunidade de dialogar e trabalhar lado a lado com diversos/as pesquisadores/as da UFS, estudantes de graduação, pós-graduação e lideranças quilombolas de Sergipe. Cada participação em eventos, reuniões e conversas formais ou informais têm contribuído grandemente para a minha construção e desconstrução enquanto mulher negra e minha formação enquanto pesquisadora.

Todas essas vivências têm me permitido estreitar vínculos com os/as quilombolas, não somente os líderes, mas todos os membros das comunidades, que, até o momento, se mostraram pessoas receptivas e sensíveis, fontes de conhecimento sem igual, que me fazem aprender a cada dia com o “jeito de ser do povo quilombola”. Conhecer um pouco da vida dessas pessoas tem me proporcionado refletir ainda mais acerca do papel e da importância da escola e do/a professor/a nas comunidades. Posto isso, o presente estudo se dará acerca da Educação Escolar ofertada às comunidades remanescentes de quilombo de Sergipe.

2 APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E DOS OBJETIVOS

O termo “quilombo” denota uma instituição histórica atípica e comumente associada ao processo de fuga da escravidão. Por essa razão, torna-se ainda mais difícil transportar tal temática para o presente, abrangendo o volume e a complexidade que o termo “quilombo” representa atualmente (ARRUTI, 2017).

Segundo Moura (1993), o Quilombo foi a unidade básica de resistência do povo negro escravizado, existindo em todo o território nacional. À medida que a escravidão se disseminava, novos quilombos passavam a existir. Distintamente do que muitos livros didáticos trazem, nesses espaços, além de pessoas escravizadas em fuga, concentravam-se desertores do serviço militar, indígenas e outros segmentos que resistiram à colonização.

O quilombo, como vemos, nada tinha de semelhante a um quisto, ou grupo fechado, mas, pelo contrário, constituía-se em polo de resistência que fazia convergir para o seu centro diversos níveis de descontentamento e opressão de uma sociedade que tinha como forma de trabalho fundamental a escravidão. (MOURA, 1981, p. 31).

É preciso enfatizar que os escravizados não somente recriaram a sua humanidade, sendo afastados de suas comunidades e famílias, como também asseguraram energicamente a edificação da nação brasileira através de seu trabalho. Foram obrigados a se deslocar de seu continente e sua sociedade, resistindo bravamente para não se deixarem desumanizar, reinventando e recriando seus modos de vida e, apesar das tantas tentativas de extermínio, marcaram a sua humanidade, se estabelecendo no Brasil como a maior população negra fora da África (SILVA, 2016).

Desse modo, desde o processo inicial de resistência da população africana ao escravismo, o quilombo constitui uma questão relevante, aparecendo com maior vigor em alguns momentos como no Brasil/República, retornando ao cenário político ao final da década de 70, durante o processo de redemocratização do Brasil. O quilombo trata-se de uma questão persistente e importante na luta da população afrodescendente, e discorrer sobre quilombos e quilombolas no contexto atual é, sobretudo, falar de uma luta política (LEITE, 2000).

Dentre as principais lutas travadas pela população quilombola brasileira atualmente, a educação emerge como uma das principais pautas reivindicatórias. Por outro lado, para uma melhor compreensão do contexto atual, vale a pena refletir sobre os processos iniciais de escolarização da população negra no Brasil, especificamente no período que compreende as últimas décadas do século XIX.

O período citado compreendeu grande agitação e muitas discussões acerca dos rumos que o Brasil deveria seguir. Nesse cenário, destacam-se três aspectos principais, que se entrelaçavam durante os debates. O primeiro era a necessidade de construir um país “civilizado” e dentro dos moldes de outras nações², consideradas modelos de desenvolvimento; o segundo era a iminência da abolição e os efeitos que ela deveria causar; o terceiro ponto discutido era a educação escolar e seu poder de articular os dois primeiros contextos (BARROS, 2005).

Dentro das discussões, existia um temor recorrente com relação a uma abolição abrupta e seus efeitos para a lavoura brasileira. Sendo essa a principal preocupação, o mais importante

² A América do Norte e alguns países da Europa eram vistos como nações ideais de desenvolvimento.

naquele momento seria garantir que o fim do sistema escravista ocorresse aos poucos para não comprometer o desenvolvimento da economia do país (BARROS, 2005).

Nesse sentido, existia grande preocupação sobre como se daria a inserção da população negra em uma nação “unida, coesa, com ideal de modernização a ser seguido”. Em outras palavras, a preocupação girava em torno da herança escrava: o atraso. Esse atraso era atribuído aos egressos do cativeiro e seus descendentes, representando uma ameaça aos planos de “forjar” uma nação civilizada ou branca (BARROS, 2005). A inquietação maior era: “o que fazer com o negro após a ruptura da polaridade senhor-escravo, presente em todas as dimensões da sociedade?” (AZEVEDO, 1987, p. 33 apud BARROS, 2005).

Barros (2005) afirma que, nesse contexto histórico, o sistema de ensino oficial admitia a presença de crianças negras, desde que não fossem escravas. Todavia, só poderiam ter acesso à escola aquelas crianças que comprovassem a sua situação de “livres”.

Anos depois, a partir de 1888, mesmo após abolição da escravatura, a população negra continuou sofrendo com a discriminação dentro da sociedade brasileira. Mesmo com a Constituição de 1891 – de acordo com a qual a população negra gozava de todos os direitos constitucionais –, o Estado não assumia qualquer responsabilidade ou compensação no que se referia aos processos históricos de desumanização e de genocídio sofridos pela população negra no Brasil (BANDEIRA, 1991).

Um artigo do jornal *O Alfinete*³, de 1918, retrata a situação educacional em que se encontrava a população negra nos primeiros anos pós-abolição. O referido artigo, citado por Barros (2005), informava:

O estado lamentável em que jazem os homens de côr no Brazil, oprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorância em que vegetam este elemento da raça brasileira, impõe uma reação salutar para que possam em dias futuros ter a consciencia lucida, de que para elles, os seus direitos são compuscados, a lei asphixiada e a justiça vilipendiada. [...] Esta antithese completa de tudo o que é organico tem como cousa principal, o analphabetismo que predomina em mais de dois terços de tão infeliz raça.⁴

³ Jornal pertencente à imprensa negra que emergiu durante o início do século XX, através da vanguarda do movimento negro paulista (BARROS, 2005).

⁴ São Paulo. Biblioteca Mário de Andrade. Coleção Jornais da Raça Negra. *O Alfinete*, São Paulo, 22 de setembro de 1918, p. 1.

O estado “lamentável” vivenciado pela população negra nas primeiras décadas após a abolição é bem caracterizado nesse artigo de *O Alfinete*, evidenciando, portanto, que até esse momento o Estado não tomara para si a responsabilidade para com a escolarização desse segmento da população.

Passado mais de um século desde a abolição, a população negra ainda experimenta a desqualificação, tendo os lugares onde ela habita ignorados pelo poder público. A posse e a propriedade dos recursos naturais serviram como moeda de troca ao longo do processo formativo da sociedade brasileira, portanto esse sistema constituiu-se hierarquizado pela cor da pele, e esta passou a determinar os níveis de acesso, sobretudo à educação (LOVELL, 1991).

A resistência ao escravismo e à desumanização, bem como a luta por direitos e visibilidade perante o Estado brasileiro, fez-se presente durante todo o processo histórico vivenciado pelo povo negro. Nitidamente, esse histórico é fortemente marcado pela luta e resistência: luta por direito a políticas públicas que abarquem o povo negro em todas as suas conformações e resistência para continuar sobrevivendo a um sistema racista que tenta silenciar e anular todas as prerrogativas conquistadas até aqui.

Nessa perspectiva – voltando esta discussão para a situação atual enfrentada pelas comunidades negras quilombolas –, o descaso do Estado para com esse segmento não é de se admirar. Lamentavelmente, tal omissão traz consigo efeitos profundamente nocivos para essas populações que enfrentam o risco constante de perder seus territórios, sofrendo ainda com a falta de acesso a serviços básicos, como saúde e educação.

Nesse ínterim, as comunidades remanescentes de quilombolas constituem um grupo que tem lutado cada vez mais por visibilidade perante o Estado para que este garanta o direito dessas populações à terra, saúde, educação e dignidade. Ao longo de anos de luta vislumbrando políticas públicas específicas, algumas conquistas foram essencialmente importantes no que tange ao direito à demarcação do território quilombola, bem como a instauração de políticas educacionais.

É importante destacar que todas as conquistas descritas a seguir foram resultado de anos de resistência e articulação dos movimentos sociais negros do país. As vitórias alcançadas são motivo de comemoração e orgulho para toda a comunidade negra brasileira.

Sobre o direito ao território, Arruti (2017) contextualiza que a tentativa do movimento camponês em fazer com que a Constituição de 1998 reconhecesse modalidades específicas de direito à terra trouxe resultados alguns poucos anos depois. O autor destaca que:

[...] o movimento camponês havia tentado fazer com que a Constituição de 1988 avançasse não só na direção de mecanismos gerais de reforma agrária, mas também no reconhecimento de modalidades específicas de direito à terra, fundamentais para a manutenção dos modelos de vida tradicionais encontrados nas regiões estudadas. O fracasso total dessa tentativa, porém, levou a que, alguns poucos anos depois da homologação da Constituição, o artigo relativo aos “remanescentes de quilombos” figurasse aos olhos dessa militância e de suas assessorias (sociólogos, antropólogos e juristas) como uma alternativa viável às suas demandas, contornando o malogro do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) em fazer o ordenamento jurídico nacional reconhecer a legitimidade das modalidades de uso comum da terra. (ARRUTI, 2017, p. 112).

Segundo o autor, esse novo contexto foi oportunizado pelo fato de os estudos sobre as formações camponesas se realizarem em uma região marcada pela presença de um campesinato negro. Nesses campesinatos, ocorreram os primeiros encontros estaduais e regionais de comunidades negras rurais.

A intenção desses encontros era realizar um mapeamento das comunidades, fazendo um levantamento de suas manifestações culturais, características religiosas e memória oral, investigando ainda as formas de uso e posse da terra. Esse novo agenciamento do quilombo culminou em sua ressemantização, ou seja, ele passou a ganhar significados no contexto da militância agrária do movimento negro das capitais periféricas. Desde então, a vinculação entre quilombo e território é reivindicada em diversos textos de sistematização jurídica (ARRUTI, 2017).

No ano de 2003, por meio do Decreto nº 4.887, os mecanismos para a titulação das terras quilombolas foram devidamente institucionalizados. De acordo com esse documento, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tornara-se responsável pelos trâmites de demarcação territorial. O referido documento ainda conceituou as comunidades quilombolas atuais como “[...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2011).

Além das reivindicações por direito à terra, as comunidades quilombolas têm lutado também pelo acesso a uma educação diferenciada que atenda às suas necessidades/especificidades. A ausência de escolas e creches públicas é uma realidade presente em muitos quilombos. As escolas que se fazem presentes, por muitas vezes, não ofertam o Ensino Médio, e aqueles alunos que não puderem se deslocar até outra escola não concluem a Educação Básica. Essa situação contribui

para o agravamento dos índices de analfabetismo e distancia ainda mais os/as estudantes quilombolas das universidades (BRASIL, 2003).

Porém, ainda é possível afirmar que, no contexto de políticas educacionais, ocorreram alguns avanços recentes para a população negra. Podemos destacar a promulgação da Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o estudo da História da África, da Cultura afro-brasileira e africana e o ensino das relações étnico-raciais. Dentro dessas temáticas, incorporaram-se, também, o estudo das comunidades remanescentes quilombolas e as contribuições do povo negro para a cultura brasileira. Além da referida Lei, o parecer CNE/CP nº 03/2004 responsabiliza ao sistema de ensino dispor de “Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombo, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.” (BRASIL, 2003).

O amparo legal para o ensino de temáticas raciais foi extremamente significativo para a população negra e motivo de muita comemoração dentro dos movimentos sociais e comunidades de todo o país. Valorizar as contribuições dos povos africanos para a cultura brasileira através da educação é imprescindível para restaurar a autoestima de uma população que passou por um rígido processo escravocrata e desumanizador.

Sobre a educação escolar da população negra brasileira, cabe refletir de forma mais específica sobre e como se dá o processo educativo nas escolas localizadas nas comunidades quilombolas. São provocativas indagações como: quais as condições de acesso desses estudantes? Qual a estrutura das escolas? Qual é a formação dos professores? Quais outros fatores estão intimamente ligados ao processo formativo dos/as estudantes quilombolas? O relatório da UNICEF (BRASIL, 2003) faz um apanhado geral acerca das condições às quais estão sujeitos jovens e crianças nessas comunidades:

31,5% das crianças quilombolas de sete anos nunca frequentaram bancos escolares; as unidades educacionais estão longe das residências e as condições de estrutura são precárias, geralmente as construções são de palha ou de pau a pique; poucas possuem água potável e as instalações sanitárias são inadequadas. O acesso à escola para estas crianças é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados e o currículo escolar está longe da realidade destes meninos e meninas. Raramente os alunos quilombolas veem sua história, sua cultura e as particularidades de sua vida nos programas de aula e nos materiais pedagógicos. Os professores não são capacitados adequadamente, o seu número é insuficiente para atender a demanda e, em muitos casos, em um único espaço há apenas uma professora ministrando aulas para diferentes turmas. (BRASIL, 2003, p. 15).

O trecho anterior descreve a realidade encontrada em muitas escolas quilombolas do Brasil, o que nos permite reconhecer a importância e a urgência do desenvolvimento de políticas públicas específicas para essas comunidades, sobretudo, no que se refere à educação. Desse modo, lideranças e movimentos em todo o Brasil seguem persistindo e, paulatinamente, conquistando prerrogativas importantes. Entre essas prerrogativas, uma conquista recente e extremamente significativa foi a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

Em 2001, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em Brasília, ocorreu um debate geral sobre a diversidade da política educacional. A partir desse debate, ocorreu a inclusão da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica. Ou seja, a Educação Escolar Quilombola deve ter sua regulamentação consolidada em todo o país, visando cumprir as orientações curriculares gerais da Educação Básica sem deixar de garantir as especificidades, a trajetória e as realidades das comunidades quilombolas presentes no país (BRASIL, 2011).

Em 2011, o Conselho Nacional de Educação (CNE) iniciou o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. De forma geral, o objetivo central das diretrizes é “orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação escolar Quilombola mantendo diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola.” (BRASIL, 2011, p. 5).

Com vistas a garantir que a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola ocorresse democraticamente, foram realizados seminários nacionais e regionais e audiências ao longo do segundo semestre de 2011. O objetivo era juntar-se às comunidades quilombolas para compreender melhor suas necessidades educacionais no que tange aos processos de avaliação escolar, transporte, espaço físico das escolas, condições de trabalho para o professor, metodologias de ensino, financiamento e processo didático-pedagógico (BRASIL, 2011).

É importante destacar que as exigências para a Educação Escolar Quilombola incluem também as escolas presentes nos territórios quilombolas e ainda aquelas que recebem estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Essas escolas devem buscar a valorização da trajetória, história e cultura do povo negro e quilombola, desenvolvendo práticas e pedagogias próprias,

adequadas à especificidade étnico-cultural dos/as alunos/as quilombolas. De acordo com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica:

[...] a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2011, p. 21).

Em síntese, apesar dos avanços legais, a realidade da população quilombola brasileira continua sendo de luta pela terra, pelo respeito às suas diferenças étnicas e socioculturais, pelo direito à vida e cidadania e, sobretudo, pelo direito a políticas públicas específicas que visem assegurar condições de vida adequadas no que se refere à saúde, à segurança, ao trabalho e à educação.

No Estado de Sergipe, essa realidade não é diferente. Movimentos e lideranças quilombolas continuam lutando para que dezenas de comunidades remanescentes do Estado sejam devidamente reconhecidas, tenham seus territórios demarcados e seus direitos assegurados. O registro da Superintendência Regional de Sergipe (SR-23/SE) do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) registra 30 comunidades remanescentes de quilombolas em Sergipe; por outro lado, a Fundação Cultural Palmares (FCP) relaciona 37 comunidades. Em desacordo com esses números, o Movimento Quilombola de Sergipe (MQSE) defende a existência de 55 comunidades remanescentes de quilombolas no Estado, dentre as quais somente quatro estão de posse dos títulos de seus territórios (LOPES et al., 2020)⁵.

A discrepância entre os números trazidos pelos órgãos oficiais (INCRA e FCP) e o quantitativo apontado pelo MQSE evidencia um sério problema a ser enfrentado pelas comunidades sergipanas: a necessidade urgente de titulação das comunidades sergipanas.

No que concerne à educação escolar quilombola no contexto sergipano, foi realizada uma reunião – a partir das demandas apresentadas pelo Movimento Quilombola Estadual de Sergipe⁶

⁵ LOPES, E. T.; MOURA, S. C.; NASCIMENTO, J. W. F.; SANTOS, X.; SANTOS, A. S. A. A educação escolar nas/das comunidades quilombolas do estado de Sergipe como (f)atos de resistência. **Revista Candeeiro**, Adufs, 2020, s. p. (no prelo).

⁶ Representado por José Wellington Fontes Nascimento, liderança quilombola de Sergipe, morador do Quilombo Porto D'Areia, localizado em Estância. Assistente social, atual presidente da associação dos moradores e amigos

(MQS) para o NEABI/UFS⁷ – no dia 24 de julho de 2019, nas dependências da UFS, contando com a presença de diversas lideranças e membros das comunidades quilombolas, professores/as da Educação Básica atuantes em escolas quilombolas do Estado e convidados/as (representantes da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe – SEED/SE).

Nessa reunião foram expostas e discutidas algumas das principais demandas das escolas quilombolas do Estado. Por serem muitas comunidades (51 no total, de acordo com o Movimento Quilombola de Sergipe) e escolas, com realidades distintas, os membros ali presentes sugeriram a realização do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS). O objetivo inicial era construir um espaço para a discussão das demandas das comunidades sergipanas no que tange à educação que é ofertada aos estudantes quilombolas.

O 1º FEEQS foi realizado entre agosto e dezembro de 2019, com a seguinte organização: quatro etapas regionais (em diferentes regiões do Estado de Sergipe) e um encontro estadual (em Aracaju/SE). No dia 12 de outubro de 2019, foi realizada a primeira etapa regional. Desse modo, as comunidades de todas as regiões do Estado tiveram a oportunidade de estarem presentes, discutindo acerca da educação ofertada em seus territórios e elaborando as pautas de reivindicações.

Ao longo da realização do FEEQS, observou-se que um dos principais desafios das escolas quilombolas consiste na elaboração de um projeto político pedagógico (PPP) adequado à realidade histórica e cultural de suas comunidades, como é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).

O mencionado documento, em seu Art. 31, caracteriza o projeto político-pedagógico (PPP) como a expressão da autonomia e da identidade escolar, sendo fundamental para assegurar o direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social, devendo pautar-se nas seguintes orientações:

I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução; II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos; III -

remanescentes do Quilombo do Porto da D'Areia, coordenador estadual do Movimento Quilombola de Sergipe (MQSE) e representante na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, a CONAQ.

⁷ Representado pela professora Dr^a. Edinéia Tavares Lopes, doutora em Educação vinculada ao NEABI, ao PPGECIMA e ao PPGED da UFS. Tem suas pesquisas e militância voltadas à educação, sobretudo a educação escolar das populações tradicionais, notadamente a Educação Escolar Indígena (EEI) e a Educação Escolar Quilombola (EEQ).

atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas; IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2012, p. 12).

O Art. 32, parágrafo 1º, do mesmo documento orienta que os PPP das escolas quilombolas devem estar estreitamente relacionados à realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades, devendo pautar-se na realização de diagnóstico da realidade da comunidade quilombola adjacente, caracterizando um processo dialógico e que envolva todos os membros da comunidade, incluindo lideranças e organizações (BRASIL, 2012).

De acordo com Lopes et al. (2021), os debates realizados em torno dos PPP das escolas quilombolas durante o FEEQS evidenciaram algumas problemáticas. Os professores de algumas escolas quilombolas do Estado têm encontrado dificuldades para elaborar/atualizar os projetos políticos pedagógicos de suas escolas; além disso, alguns professores relataram que o PPP de suas escolas não está de acordo com as necessidades dos estudantes quilombolas.

Sabendo que o PPP materializa a identidade da escola e considerando as reflexões realizadas pelos professores, gestores, lideranças e membros das comunidades quilombolas de Sergipe acerca do PPP durante o FEEQS (2019), voltamos, neste estudo, o nosso olhar para o PPP do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, localizado no povoado Mocambo, no município de Porto da Folha, Sergipe.

Dois PPP serão analisados: o primeiro, referente ao ano letivo de 2019 e vigente até o presente momento; o segundo, elaborado entre o segundo semestre de 2019 e primeiro semestre de 2020, atualmente aguardando aprovação da SEED/SE.

Diante do que foi exposto, emerge a seguinte questão norteadora deste estudo: de que forma os PPP (2019 e 2020) do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, considerando os seus contextos de elaboração e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?

A partir dessa questão norteadora, surgem outros questionamentos, a saber:

- a) Qual o contexto de elaboração dos PPP (2019 e 2020)?
- b) Os PPP abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo? Se sim, de que forma?

Em seguida, apresento o seguinte objetivo geral: analisar se e de que forma os PPP (2019 e 2020) do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo, considerando os seus contextos de elaboração e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Como objetivos específicos, temos:

- a) Discutir o contexto de elaboração dos PPP (2019 e 2020);
- b) Identificar se e de que forma os PPP abordam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo.

3 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A estrutura deste texto está organizada da seguinte maneira:

Inicialmente, na **Introdução**, apresento os motivos e o acontecimento que levaram a me aproximar da temática central deste estudo. Em seguida, apresento a problemática, as perguntas (geral e específicas) e os objetivos (geral e específicos) da pesquisa.

Na **Seção 1**, apresento o mapeamento de teses, dissertações e artigos que abordam a Educação Escolar Quilombola e/ou a Educação Escolar ofertada a comunidades quilombolas de todo o Brasil. O intuito do mapeamento é analisar as publicações que se aproximam do objeto deste estudo.

Na **Seção 2**, realizo uma breve reflexão acerca de alguns contextos presentes no histórico da Educação dos Negros no Brasil, perpassando alguns pontos até chegar à questão da Educação Escolar pensada e ofertada às comunidades remanescentes quilombolas. Nesse ponto, considero dois eventos marcantes: a emergência da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação Básica e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Na **Seção 3**, apresento a trajetória metodológica adotada para este estudo, incluindo a abordagem metodológica utilizada, o campo e os sujeitos da pesquisa, além dos instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados.

Na **Seção 4**, apresento os resultados obtidos, discutindo-os sob o viés principal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar quilombola, de outros documentos oficiais e de autores/as que pesquisam sobre a temática.

SEÇÃO 1: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA

Nesta seção, apresento o mapeamento de teses, dissertações e artigos que abordam a Educação Escolar Quilombola e/ou a Educação Escolar ofertada a comunidades quilombolas de todo o Brasil.

1.1 OBJETIVOS E ETAPAS DO MAPEAMENTO

Este mapeamento tem como finalidade compreender o quantitativo de produções acadêmicas brasileiras que fazem alusão à temática “educação escolar quilombola” ou “educação escolar nas/das comunidades quilombolas”, considerando o projeto político-pedagógico das escolas quilombolas. Além disso, buscou-se descobrir o que dizem essas publicações, quem as produziu, quando e onde foram elaboradas.

Para a coleta de dados, realizou-se um levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD: Nacional (<http://bdtb.ibict.br/vufind/>), além da busca por artigos publicados no Scientific Electronic Library Online-SciELO (<http://scielo.br/>) e no Periódicos Capes. A pesquisa ocorreu sem recorte temporal, uma vez que estudos envolvendo Educação Escolar Quilombola (EEQ) e/ou Educação Escolar nas/das comunidades quilombolas ainda são recentes no Brasil.

Para a realização do levantamento, foram pesquisados trabalhos (teses - T e dissertações - D) que fizessem alusão à Educação Escolar Quilombola ou Educação Escolar nas/das Comunidades Quilombolas, utilizando os seguintes termos: “Quilombo”, “Comunidade Quilombola”, “Território Quilombola” e “Educação Escolar Quilombola”. Visando identificar trabalhos publicados que fizessem alusão à perspectiva educativa, cruzou-se os termos “Educação Escolar Quilombola”, “Educação Quilombola”, “Quilombola” e “Comunidades Quilombolas” com os termos “Lei 10.639”, “Lei 11.645”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” e “Projeto Político-Pedagógico”.

Para a pesquisa de artigos (A), foram utilizados termos isolados, visto que, cruzando dois termos, os resultados da pesquisa eram de poucas produções, e, quando utilizados termos isolados, os resultados obtidos sobre a temática eram mais numerosos, o que permitiu a leitura de mais trabalhos e a identificação daqueles que abordam a perspectiva da educação escolar quilombola

e/ou da educação escolar ofertada às comunidades quilombolas. Os termos utilizados foram: “Educação Escolar Quilombola”, “Educação Quilombola”, “Educação no Quilombo”, “Estudantes Quilombolas” e “Educação para Quilombolas”.

Para a análise dos dados, buscou-se trabalhos nas plataformas, utilizando os termos já citados; em seguida, foi realizada a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, identificando e selecionando apenas aqueles que se aproximavam do objeto de estudo desta pesquisa. Posteriormente, foi realizada uma análise individual de cada uma das publicações. Nesta última etapa, buscou-se descobrir o que diziam essas pesquisas, quando foram elaboradas e quem as elaborou.

1.2 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL

O **Quadro 1** apresenta o quantitativo de teses e dissertações encontradas a partir do cruzamento dos termos (palavras-chave) na plataforma BDTD. O cruzamento foi realizado entre os termos da coluna vertical (“Educação Escolar Quilombola”; “Educação Quilombola”; “Quilombola” e “Comunidade Quilombola”) e os termos da coluna horizontal (“Lei 10.639”, “Lei 11.645”, “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola” e “Projeto Político-Pedagógico”).

A partir da utilização dos termos selecionados (palavras-chave) na plataforma de pesquisa, foi identificado um quantitativo de 6 teses e 61 dissertações. Entre as 61 dissertações, houve 11 trabalhos que se repetiram; entre as 6 teses encontradas, houve repetição de 2 publicações.

Desse modo, restaram 50 dissertações e 4 teses. Entre essas publicações, a maioria não discutia a temática central desta pesquisa, outras tratavam de comunidades quilombolas seguindo outras temáticas (formação de professores, aspectos que não estão ligados à educação escolar, análise de livro didático, ensino de Ciências etc.) ou, de alguma outra forma, distanciavam-se do objeto desta pesquisa. Sendo assim, foram selecionadas 4 dissertações para análise mais aprofundada e posterior discussão.

Quadro 1 – Panorama quantitativo das publicações (Teses e Dissertações) encontradas na plataforma BDTD, a partir da utilização dos termos (palavras-chave)

Termos (palavras-chave)	Temas (palavras-chave)							
	“Lei 10.639”		“Lei 11.645”		“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”		“Projeto Político-Pedagógico”	
	T	D	T	D	T	D	T	D
“Educação Escolar Quilombola”	1	2	0	0	0	1	0	2
“Educação Quilombola”	1	2	0	0	0	2	0	1
“Quilombola”	1	15	0	2	1	8	1	7
“Comunidades Quilombolas”	1	10	0	1	0	6	0	2
TOTAL	4	29	0	3	1	17	1	12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

O **Quadro 2** apresenta o título, o autor, o ano de publicação, a instituição e o programa de pós-graduação das 4 dissertações que se aproximaram do objeto de estudo desta pesquisa e que serão posteriormente discutidas.

Os 4 trabalhos em estudo são oriundos de universidades públicas, distribuídas nas regiões Nordeste (1 trabalho) e Sudeste (3 trabalhos). As pesquisas realizadas na região Sudeste tiveram seus campos de pesquisa situados na mesma região; a pesquisa realizada no Nordeste teve o seu campo de pesquisa também localizado na região Nordeste. Além disso, todas as produções são recentes, publicadas nos últimos cinco anos, entre os anos de 2015 e 2018. Dos 4 programas de pós-graduação apresentados, 3 são programas de pós-graduação em Educação.

Considerando o quantitativo expressivo de comunidades remanescentes de quilombolas na região Nordeste⁸ do país, os dados acima denotam a carência de produções científicas sobre esse tema nas escolas dessa região, a exemplo do Estado de Sergipe. Decerto, o desenvolvimento de pesquisas no âmbito educacional pode contribuir substancialmente para potencializar o debate acerca da educação ofertada às comunidades remanescentes quilombolas. Além disso, os dados obtidos através desse tipo de trabalho podem consistir em uma importante ferramenta de reivindicação para o povo quilombola.

⁸ De acordo com a Fundação Cultural Palmares (FCP/2020), existem 2.138 comunidades quilombolas certificadas na região Nordeste.

Quadro 2 – Título, Autor, Ano de publicação, Instituição e Programas de Pós-Graduação dos 4 trabalhos em estudo

Título/Autor/Ano de publicação/Instituição/Programa de Pós-Graduação				
Educação Quilombola no Contexto Multicultural: O Caso da E. M. Rio das Pedras	BESSA, Alyne Fonseca.	2015	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
A Educação Quilombola na Comunidade Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG)	RODRIGUES, Guilherme Goretti.	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Programa de Pós-Graduação em Educação
Defesa da Terra por uma Comunidade e uma Escola Sem Muros: Educação e Cultura Quilombolas no Campinho da Independência – Paraty, RJ	BARROS, Ana Fiorim.	2018	Universidade Federal de São Paulo	Programa de Pós-Graduação em Educação
Educação Escolar Quilombola no Cariri Cearense: africanização da escola a partir de pedagogias de Quilombo	SANTOS, Ana Paulo dos.	2018	Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Além disso, cabe destacar que os 4 trabalhos foram publicados recentemente, nos últimos cinco anos. O caráter recente das publicações pode se justificar pelo fato de a Educação Escolar Quilombola passar a constituir uma modalidade da Educação Básica somente na última década, no ano de 2010, tendo suas Diretrizes publicadas em 2012.

A seguir, discutiremos as 4 dissertações, as problemáticas de pesquisa, os objetivos, as metodologias adotadas e os principais resultados.

A **primeira dissertação**, intitulada *A Educação Quilombola no Contexto Multicultural: O Caso da E. M. Rio das Pedras*, foi elaborada por Bessa (2015) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O objetivo do trabalho foi analisar as mudanças ocorridas no contexto escolar, oportunizadas pelo diálogo entre uma escola e os membros de uma comunidade quilombola. A pesquisa é um estudo de caso, referindo-se à Comunidade Quilombola do Alto da Serra e à Escola Municipal do Rio das Pedras, situadas no município de Rio Claro, distrito de Lídice, Estado do Rio de Janeiro. De acordo com a autora, a escola é conhecida pela comunidade como “escolinha quilombola”, pois os estudantes, em sua maioria, são oriundos da comunidade quilombola Alto da Serra, e, apesar disso, o município classifica a escola como rural. Bessa (2015) destaca que a escola é multisseriada e recebeu orientações e alguns materiais de apoio de programas de Educação

Diferenciada⁹, além de orientação para a execução da Lei 10.639/2003¹⁰. Para aplicação da metodologia, a autora utilizou os seguintes instrumentos: observação participante (famílias da comunidade de Alto da Serra e práticas escolares na Escola Municipal Rio das Pedras), entrevistas não estruturadas com os sujeitos da pesquisa (pais, professores e gestores públicos) e levantamento de fonte documental disponibilizada pela escola. Bessa (2015) estruturou seu plano de trabalho da seguinte maneira: 1) Estudo de textos referentes ao seu tema de pesquisa (realidade quilombola no Brasil e no Rio de Janeiro, Educação Quilombola, Educação do Campo, projeto político-pedagógico, práticas pedagógicas etc.); 2) Levantamento de dados (Censo Escolar e dados Municipais) acerca da realidade escolar de Rio Claro e do distrito de Lídice; 3) Levantamento e análise de dados acerca dos programas Escola Ativa e Escola Quilombola e análise de dados acerca da Lei 10.639/2003 e sua implementação; 4) Análise dos materiais didáticos oferecidos pelo programa Escola Ativa (livros didáticos, manuais para professor, material de formação, entre outros); 5) Observação participante acerca do cotidiano escolar e familiar da escola e da comunidade envolvidas no estudo; 6) Acompanhamento dos debates para elaboração do projeto político-pedagógico da escola; 7) Acompanhamento de eventos realizados na comunidade, bem como reuniões do coletivo e do cotidiano da comunidade; 8) Levantamento, organização e digitalização do acervo documental da escola; 9) Entrevistas com os pais e responsáveis pelos alunos da comunidade; 10) Entrevistas com gestores públicos do município de Rio Claro (RJ). Bessa (2015) relata como sucedeu o estreitamento na relação entre o corpo escolar e a comunidade quilombola, abordando eventos¹¹ – que contaram com a participação da comunidade – realizados na escola nos anos de 2010/2011, além de outros em que a autora pôde estar presente e coletar dados. Bessa destaca que, de acordo com as pessoas da comunidade, quando são requisitadas pela escola, colocam-se sempre à disposição, o que tem oportunizado muitas parcerias durante a realização dos eventos escolares. Os membros da comunidade têm expectativa de que a escola municipal passe a oferecer cursos de formação voltados para técnicas de trabalho e manejo da terra, incluindo também em suas práticas escolares e no currículo os costumes da comunidade. Além disso, a comunidade espera que ocorram melhorias na estrutura física da escola. Em suma, as

⁹ O Programa Escola Ativa (PEA), oferecido pelo Governo Federal, foi o primeiro Programa da Educação no Campo, propondo uma formação continuada para professores de escolas do campo e multisseriadas do Brasil (ANTUNES; ROCHA, 2010 apud BESSA, 2015)

¹⁰ A Lei 10.339/2003 instituiu a obrigatoriedade do estudo de História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares.

¹¹ Evento “A Semana da Consciência Negra”, realizado na Escola Municipal do Rio das Pedras.

aspirações da comunidade em relação à escola estão direcionadas à capacitação dos jovens para o trabalho, e assim, permanência destes na comunidade. Além disso, alguns professores afirmaram ter dificuldades para adaptar os materiais didáticos oferecidos pela prefeitura para a realidade dos estudantes, relatando também a dificuldade de conseguir outros materiais semelhantes. Os problemas que atingem os professores são muitos, destacando-se a falta de formação continuada e serviços de capacitação e apoio ao profissional atuante em escolas rurais quilombolas; rotatividade de professores na escola, pois muitos desistem de lecionar na instituição por não “se adequarem” à realidade escolar, não havendo professores permanentes na instituição. Segundo a autora, os poucos profissionais que se fazem presentes por mais tempo na instituição são responsáveis por promoverem a elaboração/reestruturação do projeto político-pedagógico da escola, tarefa que se torna difícil e sobrecarrega os profissionais, visto que estes não possuem apoio técnico para a elaboração e não possuem formação adequada para fazer jus às exigências de um projeto que modificasse as práticas pedagógicas já definidas. Nem município, corpo escolar ou comunidade manifestou qualquer iniciativa no que tange à elaboração de um PPP específico para a Educação Quilombola. O projeto é elaborado por alguns professores e encaminhado à secretaria de educação.

A **segunda dissertação**, intitulada *A Educação Quilombola na Comunidade Colônia do Paiol – Bia dos Fortes (MG)*, foi elaborada por Rodrigues (2017) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo da pesquisa foi compreender como vem sendo pensada e executada a educação na Escola Municipal Joaquim Ribeiro de Paula, localizada na Comunidade Quilombola Colônia do Paiol, entre os anos de 2015 e 2016. A pesquisa considerou as práticas escolares e não escolares desenvolvidas pelos sujeitos da escola e a forma como o poder municipal executa suas políticas educacionais. Para isso, foi desenvolvida uma pesquisa participante, através da qual Rodrigues (2017) pôde pesquisar o seu grupo social de interesse, além de realizar entrevistas semiestruturadas e análise documental. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com o objetivo de compor considerações acerca da Educação Quilombola, bem como analisar a percepção dos sujeitos da comunidade, e essas entrevistas foram centradas nas pessoas da comunidade e nas professoras da escola. A análise documental também foi utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, desse modo Rodrigues optou por analisar a proposta pedagógica da Escola Municipal Joaquim Ribeiro de Paula. Para essa análise, o autor considerou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, constatando que a Proposta Pedagógica da escola não foi elaborada coletivamente, tampouco fazia referência às Diretrizes. O autor passou a se reunir

com a Associação Quilombola da Comunidade Colônia do Paiol a fim de discutir alguns pontos do que seria uma educação quilombola, em termos de proposta pedagógica específica, que valorize a cultura, história e ancestralidade da comunidade. O resultado desse diálogo foi o reconhecimento por parte da Associação da necessidade de rever a escola e suas propostas. A partir dessas reflexões, em março de 2016, ocorreu a primeira roda de conversa entre a Associação Quilombola e as professoras da escola em questão. Dentre os vários tópicos discutidos nesse evento e em outros momentos, o autor destaca os principais: 1) Professores relataram que desconhecem a proposta pedagógica da Escola Municipal Joaquim Ribeiro de Paula, argumentando que tal proposta não foi elaborada coletivamente; 2) Distanciamento da Secretaria Municipal de Educação no que tange à disponibilização de formação continuada e cursos de capacitação para as professoras da escola; 3) A Educação Quilombola é vista como uma novidade, ou seja, algumas professoras tiveram contato com o tema pela primeira vez durante as rodas de conversa; 4) Decisão de elaboração de um evento na escola que tivesse como tema a cultura, memória e identidade da Comunidade Colônia do Paiol. A partir do pontapé inicial nas discussões acerca da educação ofertada pela escola à comunidade quilombola, o tema “Educação Quilombola” tornou-se uma pauta dentro da Associação Quilombola da Comunidade Colônia do Paiol, sendo realizados outros encontros nos meses que se sucederam. Os encontros que ocorreram posteriormente tinham como objetivo elaborar estratégias coletivas para reivindicar “a escola que queremos”, com autonomia e participação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Paralelamente a esses encontros, foi elaborado e posto em prática o evento Família na Escola – com o intuito de trabalhar a cultura, memória e identidade da comunidade. Toda a elaboração do evento considerou as demandas apresentadas pela comunidade e pelas professoras. Desse modo, foram realizadas cinco oficinas, cada uma para uma faixa etária específica, envolvendo contação de história para as crianças menores, oficinas de dança, canto e contos para as maiores e outras atividades para os moradores da comunidade. O sucesso do evento, que contou com a participação intensa de alunos e moradores, acendeu ainda mais as discussões acerca da educação quilombola. Após o evento, a Associação apresentou mais demandas de cunho educacional. Os principais resultados de Rodrigues (2017) se dão a partir da sua observação participante nesses eventos, e, além de observar, o autor participou ativamente da elaboração/organização dos encontros. A pesquisa não acabou em si mesma, mas fomentou a inquietação da comunidade e da escola, ambas ansiando por uma Educação Quilombola que se faça presente. O autor compreende que a implementação da Educação Escolar Quilombola demanda

diálogo (escola e comunidade); apoio das secretarias de educação (formação continuada, capacitação de professores), entre outros aspectos. A realização dos eventos, embora não tenham sido definitivos para mudar a realidade educacional da comunidade, oportunizou o conhecimento e diálogo entre professores e moradores, a elaboração de demandas e discussões importantes e aspectos que constituem primeiros passos. A partir dos resultados apresentados pelo autor, tornou-se nítida a negligência do poder público perante a escola quilombola, o que caracteriza uma condição encontrada em muitas outras escolas quilombolas do Brasil. O autor destaca a importância da politização da comunidade e a relevância da escola nesse processo, funcionando como instrumento de resistência e luta para a sua comunidade.

A **terceira dissertação**, intitulada *Defesa da Terra por uma Comunidade e uma Escola sem Muros: Educação e Cultura Quilombolas no Campinho da Independência – Paraty, RJ*, foi elaborada por Barros (2018) pela Universidade Federal de São Paulo. O estudo de Barros (2018) se debruça sobre as conquistas e os conflitos relacionados ao território de uma comunidade quilombola, estendendo-se à educação ofertada pela Escola Municipal da Comunidade do Campinho às crianças da referida comunidade. A escola atende estudantes até o 5º ano do Ensino Fundamental, existindo na comunidade desde o ano de 1978. Além de atender as crianças da comunidade, recebe crianças oriundas de comunidades rurais vizinhas, não necessariamente quilombolas. O percurso metodológico seguido pela autora foi o seguinte: 1) Levantamento e estudo da biografia relacionada ao seu tema; 2) Discussão da legislação para a educação quilombola, destacando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; 3) Discussão de documentos oficiais para a educação diferenciada; 4) Reflexões acerca do projeto político-pedagógico à luz de todos os documentos legais; 5) Por fim, a pesquisa de campo no Quilombo Campinho da Independência. Para o levantamento de dados empíricos, a autora utilizou a entrevista e a observação como instrumentos norteadores. A entrevista possibilitou maior aproximação de certas temáticas e elaboração de perguntas consideradas importantes. As entrevistas foram realizadas com professores, diretora, coordenação pedagógica da escola, liderança quilombola e membros da comunidade. Além desses instrumentos, a pesquisadora participou de outras ocasiões que proporcionaram a coleta de dados. Ao procurar o documento referente ao projeto político-pedagógico da escola na Secretaria Municipal de Educação de Paraty, a autora foi informada de que ele não estava disponível na secretaria, mas estava em processo de desenvolvimento na própria escola. Ao buscar o documento na escola, foi informada de não haver

nenhum documento escrito, portanto não teve acesso ao seu conteúdo. Barros (2018) teve acesso a outros documentos da escola, como o livro didático utilizado e os materiais pedagógicos disponibilizados aos professores. No que diz respeito aos materiais didáticos, a escola utiliza os livros didáticos fornecidos pelo Governo Federal, complementando a função dos livros com outras atividades, de acordo com o conteúdo trabalhado. A partir dos relatos do corpo escolar, são abordadas as principais problemáticas, a saber: falta de formação continuada para os professores e ausência de recursos na escola que auxiliem no ensino/aprendizagem. Apesar dos problemas, a autora destaca que a politização da comunidade se faz importante, visto que esta já avançou bastante em relação a outras comunidades. Os líderes de Campinho defendem que a comunidade participe ativamente do cotidiano escolar, incluindo participação na elaboração do projeto político-pedagógico. A partir dos resultados, a autora conclui que a educação na comunidade do Campinho está diretamente relacionada à perspectiva da luta pela terra. Para essa luta, antecipa-se a necessidade de uma comunidade e uma escola “sem muros”, conforme hoje é compreendido e se busca efetivar.

A **quarta dissertação**, intitulada *Educação Escolar Quilombola no Cariri Cearense: Africanização da Escola a partir de Pedagogias de Quilombo*, foi elaborada por Santos (2018) pela Universidade Federal do Ceará. O objetivo da pesquisa foi investigar quais aspectos culturais de uma comunidade quilombola são abarcados no currículo escolar, considerando a Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012. A partir dessa análise, a autora objetiva construir com os professores da Escola Maria Virgem da Silva uma Diretriz Curricular que norteie o trabalho na instituição. A proposta metodológica adotada foi a análise qualitativa realizada em duas fases: revisão literária e pesquisa de intervenção. Os instrumentos metodológicos utilizados foram diário de campo, entrevistas e observação. A pesquisa foi realizada através de encontros e formações com a comunidade escolar do quilombo Carcará, em Potengi, na Escola Maria Virgem da Silva. Nessas ocasiões, foram discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), bem como outras temáticas (africana, afro-brasileira e quilombola). A análise dos resultados apresentados pela autora revelou um currículo pouco dialógico com os aspectos histórico-culturais da comunidade. Além do currículo, foi realizada a análise do projeto político-pedagógico da escola e de materiais didáticos, além de terem sido apresentados os resultados obtidos através do I Encontro sobre Educação Quilombola do Cariri Cearense. Nesse encontro, foram discutidas com toda a comunidade escolar

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, além de outras atividades desenvolvidas em quatro grupos de trabalho. Sobre o projeto político-pedagógico da Escola Maria Virgem da Silva, a autora discorre com detalhes – apresentando diversos dados escolares presentes no PPP. No que tange à temática quilombola, a autora destaca que o PPP da escola deve deixar mais explícito o reconhecimento étnico e que este deve se fazer valer no cotidiano e nas práticas escolares. Segundo Santos (2018), o PPP da Escola Maria Virgem da Silva está orientado pela política educacional vigente (planos Nacional, Estadual e Municipal de educação, com orientações do MEC, da Secretaria da Educação Básica do Ceará – SEDUC, da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 18/Crato/CE, da Secretaria Municipal da Educação, além de contribuições de teóricos renomados como Piaget. A autora é enfática na urgência que as escolas quilombolas têm de rejeitar PPP e currículos padronizados, sendo importante lembrar que o que guia a escola deve ser as relações étnico-raciais, considerando a identidade dos educandos e dos que frequentam o seu espaço. Para a autora, o que tem ocorrido nos currículos das escolas quilombolas é a padronização, e o currículo da escola em estudo, assim como em outras escolas locais, ainda não contempla a realidade étnico-racial e histórico-cultural do povo do Cariri.

As dissertações apresentaram dados obtidos em diferentes contextos (encontros, oficinas, debates, reuniões etc.). Para coletar os dados, os pesquisadores utilizaram diferentes instrumentos metodológicos, dentre os quais podemos destacar as entrevistas, a análise documental e o diário de campo. Os dados obtidos expressaram a importância de haver, cada vez mais, o diálogo entre a escola e a comunidade.

A partir do momento em que professores, coordenadores, gestores, lideranças quilombolas e moradores das comunidades passaram a ter espaço de fala, as demandas de todos esses grupos foram apresentadas e puderam ser discutidas por todos os integrantes da comunidade escolar. Quando esse diálogo não acontece, a escola, por muitas vezes, segue alheia à realidade do alunado, e, ao mesmo tempo, a comunidade desconhece as limitações e os desafios enfrentados pelo corpo escolar.

A análise das dissertações permitiu visualizar os problemas enfrentados pelas comunidades quilombolas do Brasil no que tange à educação escolar ofertada pela rede pública. Há a necessidade de uma formação adequada para o profissional docente da escola quilombola, além de serem necessárias melhorias na própria escola, desde a sua gestão até a estrutura física.

Nesse sentido, pesquisas que proponham a análise/discussão acerca da educação escolar ofertada nas escolas quilombolas, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, se fazem essencialmente importantes por apresentarem caráter de denúncia e exposição acerca das dificuldades enfrentadas pela escola quilombola, bem como os efeitos causados ao processo educativo.

A seguir, apresentaremos o levantamento de artigos que tratam da educação escolar ofertada às comunidades quilombolas do Brasil.

1.3 LEVANTAMENTO DE ARTIGOS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO ESCOLAR OFERTADA ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO BRASIL

O **Quadro 3** apresenta o quantitativo de artigos encontrados a partir da utilização dos termos (palavras-chave) nas plataformas Scielo e Periódicos Capes. Os termos utilizados para a pesquisa dos artigos foram: “Educação Escolar Quilombola”; “Educação Quilombola”; “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”; “Estudantes Quilombolas” e “Educação para Quilombolas”.

Quadro 3 – Panorama quantitativo das publicações (Artigos) encontradas nas plataformas Scielo e Periódicos Capes, a partir da utilização dos termos (palavras-chave)

	Termos (palavras-chave)				
	“Educação Escolar Quilombola”	“Educação Quilombola”	“Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”	“Estudantes Quilombolas”	“Educação para Quilombolas”
Scielo	5	4	0	1	1
Capes	18	17	1	4	2
TOTAL	23	21	1	5	3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Das 53 pesquisas identificadas, 14 se repetiram, restando 39 trabalhos para análise. Dentre estes, a grande maioria discutia temas que não se aproximam do objeto desta pesquisa. Desse modo, foram selecionados 4 trabalhos para análise.

O **Quadro 4** apresenta o título, os/as autor/es, o ano de publicação e a revista na qual cada produção foi publicada.

Quadro 4 – Título, Autor/es/as, Ano de publicação e Revista dos 4 artigos em estudo

Título	Autor/es/as	Ano de publicação	Revista
A Educação para Quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO)	PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui.	2007	<i>Caderno CEDES UNICAMP</i>
Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências	MIRANDA, Shirley Aparecida de.	2012	<i>Revista Brasileira de Educação</i>
Identidade, História e Educação na Comunidade Quilombola de Castanhão em Ibipitanga/BA	OLIVEIRA, Angelita Rosa de; MIRA, Feliciano de.	2018	<i>Revista Educação e Emancipação</i>
Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade	CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão.	2019	<i>Revista Educação UFSM</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Os campos de pesquisa dos 4 trabalhos estão distribuídos nas regiões Nordeste (1 trabalho), Sul (1 trabalho), Centro-Oeste (1 trabalho), Sudeste (1 trabalho) e Norte (1 trabalho).

Das 4 produções, 3 ocorreram após 2010, ano em que a Educação Escolar Quilombola se tornou oficialmente uma modalidade da Educação Básica. Podemos constatar o efeito dessa mudança observando que o artigo mais antigo, publicado em 2007, possui em seu título o termo “Educação para Quilombolas”, já a pesquisa de Miranda, publicada em 2012, apresenta em seu título o termo “Educação Escolar Quilombola”.

Após 2012, ano da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, houve outras 2 publicações, estas já apresentando em seus títulos termos como “Identidade”, “História” e “Educação”.

Indubitavelmente, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foi de grande importância para que a EEQ passasse a ser vista, de fato, como modalidade da Educação Básica. Além disso, na última década, alicerçadas nas DCNEEQ e em outros documentos oficiais, mais pesquisas tratando da EEQ surgiram.

A seguir, analisaremos os 4 artigos selecionados, considerando as problemáticas de pesquisa, os objetivos, as metodologias adotadas e os principais resultados.

O **primeiro artigo**, intitulado “A Educação para Quilombolas: Experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO)”, foi elaborado por Pará, Oliveira e Velloso (2007). Em seu trabalho, os autores observam duas escolas de duas comunidades quilombolas distintas: São Miguel dos Pretos, no Rio Grande do Sul, e a Comunidade Kalunga do Engenho II, em Goiás. Inicialmente, os autores discutem a importância da educação escolar para a inserção social dos quilombolas, bem como a dívida da sociedade brasileira não somente para com esses povos, mas para com toda a população negra. Sobre as escolas, a implementação da primeira e única escola em São Miguel dos Pretos foi resultado de muita luta e reivindicação da comunidade, até o poder municipal ver-se obrigado a realizar a obra. De acordo com os autores, a formação social na comunidade mostra-se rica em saber tradicional, apresentando elementos socioculturais significativos, todavia se questiona se esse saber está inserido no processo educacional local. Os autores discorrem acerca da importância da escola para a comunidade, caracterizando-a como um marco, visto que possui o nome de um dos patriarcas do quilombo (Manoel Albino). A escola não possui Ensino Médio, e até 2003, ano da pesquisa de campo, a comunidade tinha de pleitear um ônibus escolar que levasse os estudantes até uma outra escola para cursarem o 2º grau. Apesar de o ensino escolar ser muito valorizado pela comunidade, observou-se um certo distanciamento entre as atividades escolares e a realidade cotidiana da comunidade. Os professores da escola vinham de áreas de colonização italiana das redondezas, sendo designados pela prefeitura da cidade, e o plano curricular da escola era semelhante ao do sistema municipal público em geral. A Comunidade Kalunga do Engenho II, em Goiás (GO), apresenta um histórico de conflitos com os fazendeiros da região. A primeira escola da comunidade foi construída em 1985 e oferece do primário até a 6ª série, disponibilizando à noite a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola possui o nome da primeira professora contratada (Joselina Francisco Maia) e possui um quadro de 6 professores, 4 mulheres da comunidade e 2 homens não quilombolas que vêm de outras regiões. Segundo os autores, a qualificação dos professores é baixa, pois somente 1 deles cursa nível superior em Pedagogia, os demais possuem apenas Ensino Médio. Ainda de acordo com os autores, é perceptível o conflito entre os professores da comunidade e os “de fora”. A partir das atividades desenvolvidas durante o campo, os autores constataram a necessidade de relacionar o cotidiano dos estudantes (saberes da terra e aspectos histórico-culturais) com o conteúdo curricular, sem perder de vista a valorização da autoestima dos professores e alunos da comunidade. Viu-se ainda a necessidade da implementação da oferta do

Ensino Médio para a comunidade. A falta de formação continuada e o currículo distante da realidade das comunidades são problemas recorrentes em muitas comunidades, e, nas escolas descritas no trabalho de Paré, Oliveira e Velloso (2007), essa realidade ainda faz-se presente. Para os autores, para que a escola consiga cumprir o seu papel nas comunidades, é imprescindível que os professores passem por formação continuada, contribuindo para a contextualização do conteúdo curricular para com a realidade da comunidade.

O **segundo artigo**, intitulado “Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: Entre Ausências e Emergências”, foi elaborado por Miranda (2012). Para iniciar o debate acerca da situação da Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais, a autora traz dados importantes acerca do quantitativo de escolas localizadas em áreas de remanescentes quilombolas, da quantidade de comunidades certificadas e já em posse de titulação, além da caracterização geral das escolas quilombolas (estrutura física, quantitativo de alunos, distribuição de alunos por nível de ensino, formação dos professores etc.). Ao longo do texto, a autora expõe dados educacionais fornecidos pelo Ministério da Educação e outros órgãos responsáveis. A partir dos dados, são feitas problematizações e discussões em torno dos aspectos que influenciam na qualidade do ensino nas comunidades do Brasil e no Estado de Minas Gerais. No que tange, por exemplo, ao funcionamento das escolas quilombolas de Minas Gerais, a estrutura física é precária na grande maioria das vezes. É comum estudantes de comunidades quilombolas terem de se deslocar para escolas de outras comunidades, povoados e sedes municipais. O deslocamento dos estudantes é feito a pé em algumas comunidades por não haver a disponibilização de transporte escolar. Muitas vezes a distância da comunidade em relação à escola é superior a 20 quilômetros, que devem ser percorridos diariamente, em um trajeto de ida e retorno. Quando há transporte, em grande parte dos casos, as condições dos veículos são inadequadas, oferecendo risco – superlotação, desgaste da lataria, motor e pneus são alguns dos problemas encontrados. Além desses aspectos, a autora destaca a baixa disponibilidade da modalidade EJA para os quilombolas e a falta de formação continuada para os professores. Nesse último caso, Miranda (2012) justifica que casos de racismo e intolerância por parte dos professores são recorrentes em escolas localizadas nas comunidades do Estado. A autora conclui que Minas Gerais reproduz a situação geral do país, estando em desvantagem no que se refere às políticas educacionais voltadas para a população quilombola. Finalmente, aborda a importância dos movimentos sociais para a conquista de prerrogativas que venham a beneficiar não só as comunidades quilombolas, mas todas as comunidades tradicionais

do país. A proposta de Miranda (2012) não foi discutir casos isolados, mas mostrar a realidade da educação escolar ofertada às comunidades quilombolas de Minas Gerais tomando como base informações gerais. Esse panorama é relevante por trazer muitos dados quantitativos e qualitativos que representam a situação de emergência do Estado, que, assim como todo o Brasil, apresenta muitos problemas no que diz respeito à qualidade da educação escolarizada para as comunidades negras quilombolas.

O **terceiro artigo**, intitulado “Identidade, História e Educação na Comunidade Quilombola de Castanhão em Ibipitanga/BA”, foi elaborado por Oliveira e Mira (2018). O trabalho de Oliveira e Mira reconhece que a construção histórica da identidade remanescente quilombola efetua-se através da transmissão da cultura e de valores, desde a infância, no seio familiar, até a vida escolar. Nesse estudo, os autores analisam o papel assumido pela escola no tocante à reconstituição da identidade de crianças quilombolas do Ensino Fundamental. Os objetivos da pesquisa foram: compreender como se dá a reconstituição da identidade quilombola nos/as alunos/as do Ensino Fundamental da Escola Padre Aldo Coppola, situada na comunidade Quilombola de Castanhão, em Ibipitanga/BA; compreender como os valores da comunidade são transmitidos e conhecer os métodos utilizados pela escola na educação escolar dos/as alunos/as quilombolas do Ensino Fundamental. A aplicação de instrumentos deu-se em 03/11/2016 na Escola Padre Aldo Coppola. A escola apresentava na época o quantitativo de 13 professores e, de acordo com o censo escolar, atendia um total de 123 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Foram convidados 10 professores e 20 alunos para responder a questionários com questões abertas e fechadas, complementadas com as narrativas de 4 entrevistados idosos que, de acordo com os autores, são guardiões das culturas e tradições da Comunidade do Castanhão.

Conclusões importantes obtidas a partir da aplicação dos instrumentos metodológicos:

- Professores de crianças quilombolas necessitam entender e refletir acerca das diferenças étnico-raciais e culturais, não discriminar, mas entender as diferenças e aprender a respeitá-las, valorizando a história e incentivando o orgulho da raça, através de um maior diálogo com as famílias dos alunos quilombolas.
- A partir das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, faz-se necessário um diálogo pedagógico sobre a identidade e a cultura quilombola na escola, percebendo que elementos do currículo escolar podem e devem ser transformados em conteúdos escolares de valor histórico e simbólico para os estudantes quilombolas.

- A qualificação profissional está cada vez mais presente na vida dos professores da Escola Pe. Aldo Coppola que realizaram graduações e também pós-graduação. Acredita-se que a formação leva os professores a uma reflexão sobre a sua prática.
- A escola precisa da participação dos familiares, e o trabalho em conjunto da família com a escola demonstra ser uma das estratégias mais eficazes para o sucesso do ensino.
- A precariedade da infraestrutura da comunidade afeta o ensino-aprendizagem dos alunos da Escola Pe. Aldo Coppola.

O **quarto artigo**, intitulado “Educação Escolar Quilombola no Estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade”, foi elaborado por Custódio (2019). O estudo teve como objetivo central discutir a educação escolar quilombola no Estado do Amapá a partir do resultado final de um dos capítulos de um estudo etnográfico anteriormente realizado. O referido estudo possui natureza qualitativa, adotando como forma de investigação os seguintes instrumentos: análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada. Visando alcançar o objetivo da pesquisa, a estrutura do artigo deu-se em quatro seções. A primeira seção apresenta uma curta discussão acerca da educação escolar quilombola, destacando alguns aspectos sobre política educacional para quilombos. Na segunda seção, é discutida a importância do projeto político-pedagógico na escola quilombola. Na terceira seção, é abordada a educação escolar quilombola no Estado do Amapá, fazendo um paralelo entre as intenções e a realidade encontrada. Na última seção, são apresentadas algumas políticas de ações afirmativas que foram desenvolvidas no Amapá para a educação das relações étnico-raciais e a educação escolar quilombola. O autor destaca a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e discute outras conquistas relevantes, realizando também a discussão acerca do projeto político-pedagógico da escola quilombola. Custódio (2019) reconhece que o PPP e o currículo escolar devem estar em harmonia, especialmente no que se refere às questões que permeiam a diversidade cultural e religiosa, devendo ser considerada a identidade de todos os alunos. Posteriormente, o autor discute a realidade escolar quilombola do Estado do Amapá, e esse tópico é fundamentado em análise documental e relatos orais obtidos através de conversas informais. Para iniciar a discussão, o autor apresenta dados quantitativos acerca das escolas do Estado que se autodeclararam como quilombolas (total de 28 escolas: 19 da rede estadual e 9 das redes municipais). Ao abordar o currículo escolar quilombola do Amapá, Custódio (2019) destaca que está “reforçado” pelo Plano

Nacional da Educação para as Relações Étnico-raciais e pela Lei nº 10.639/2003, além de resoluções estaduais. O autor defende que, de acordo com o Regimento Escolar da Coordenadoria de Desenvolvimento e Normatização das Políticas Educacionais/Núcleo de Inspeção e Organização Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Amapá, há todo o amparo legal necessário para a implementação de políticas públicas e atender e dar suporte às comunidades quilombolas do Estado. A partir das entrevistas e dos relatos abordados pelo autor, os entrevistados apresentam alguns apontamentos que dificultam a educação escolar quilombola no Amapá: 1) Dificuldade de fixar profissionais nas escolas das comunidades; 2) Alguns municípios não apresentam recursos suficientes para apoiar as escolas de maneira satisfatória, já que elas ficam muito distantes das Secretarias Municipais, e, para serem feitas ações de maior relevância, faz-se necessário recursos do Governo Federal – visto que os estaduais não são repassados com regularidade para os municípios. Outro entrevistado de Custódio (2019) afirma que a Educação Escolar Quilombola do Amapá se encontra fragilizada e enfrenta muitas dificuldades, o que tem se refletido na realidade socioeconômica das pessoas das comunidades. A Secretaria de Estado da Educação do Amapá, de maneira geral, tem apresentado ações pontuais e instrumentalização de políticas públicas voltadas à implementação da Lei nº 10.639/2003, todavia propostas sistemáticas e satisfatórias voltadas à educação escolar quilombola do Estado ainda são inexistentes. Os resultados expostos pelo autor evidenciam que tanto a educação para as relações étnico-raciais quanto a educação escolar quilombola estão muito aquém do ideal, visto que se resumem a ações esporádicas nas escolas, ocorridas de maneira fragmentada e sem vinculação com a realidade da/s comunidade/s presente/s. O autor denuncia a falta de qualificação dos professores atuantes nas escolas quilombolas, bem como a não efetivação das políticas educacionais voltadas à EEQ e à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Os autores dos artigos coletaram dados de diferentes formas, utilizando instrumentos metodológicos como: entrevistas, análise documental, pesquisa bibliográfica, entre outros; além disso, as fontes de dados também foram variadas (relatos de pessoas das comunidades, dados de órgãos oficiais, dados de documentos oficiais etc.).

A realização deste mapeamento foi de extrema relevância para a identificação e quantificação de pesquisas brasileiras que fazem alusão à Educação Escolar Quilombola ou à Educação Escolar ofertada às comunidades remanescentes de quilombolas. A partir dos resultados obtidos nas pesquisas, observou-se que a grande maioria dos trabalhos foram publicados na última

década, após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esse fato pode justificar a importância do desenvolvimento de políticas públicas nacionais que visem assegurar o acesso da população quilombola a uma Educação Escolar com qualidade social e adequada às suas necessidades.

Para este estudo, cabe registrar o que as pesquisas dizem acerca do projeto político-pedagógico.

Das 4 dissertações, 3 propuseram a reflexão acerca do projeto político-pedagógico. Destaco as pesquisas de Santos (2018) e Barros (2018).

A pesquisa de Santos (2018) deu ao PPP um maior destaque, descrevendo detalhadamente as informações contidas na projeto político-pedagógico da escola, além de discutir o currículo escolar. Em sua discussão, Santos (2018) toca num ponto bastante pertinente, que é a uniformização dos currículos das escolas, destacando a importância e a urgência que a escola quilombola tem de se opor a essa prática. A autora evidencia que a uniformização do currículo da escola quilombola traz consigo grandes problemas para a implementação de uma educação que esteja adequada à realidade dos estudantes.

Barros (2018) pretendia, inicialmente, discutir o projeto político-pedagógico da Escola Municipal da Comunidade do Campinho, todavia, ao ir em busca do documento, descobriu que ainda não havia sido elaborado. Essa é uma realidade observada em muitas escolas quilombolas. Os projetos político-pedagógicos de muitas escolas são realizados por grupos isolados de profissionais da educação, sem apoio das secretarias de educação e tampouco participação das comunidades.

A partir das análises, observou-se também que é comum muitos professores de escolas quilombolas não conhecerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, estando, ainda, alheios às propostas presentes nos PPP de suas escolas. Desse modo, cabe refletir sobre como a escola quilombola encontra-se despreparada, sem apoio e sem perspectivas de conseguir implementar uma educação escolar de qualidade social, como propõem as DCNEEQ.

Cabe registrar que nenhum dos artigos propôs a análise do projeto político-pedagógico, porém duas pesquisas citam o PPP. A pesquisa de Oliveira e Mira (2018) cita o projeto político-pedagógico da escola, informando que ele considera a Lei nº 10.639/03. Em seu trabalho, Custódio (2019) destaca a importância do PPP para a escola quilombola, argumentando que ele deve estar

em harmonia com o currículo e com a diversidade (cultural e religiosa) das comunidades quilombolas.

As pesquisas de Miranda (2012) e Custódio (2019) discutem a EEQ sob uma perspectiva geral, a nível de Estado. Miranda discute a situação em Minas Gerais, trazendo diversos dados quantitativos e também qualitativos, caracterizando a situação do Estado, traçando paralelos dela com a realidade encontrada em nível nacional. A análise documental destacou-se como um importante instrumento no desenvolver do estudo.

Custódio (2019) também realizou uma pesquisa de cunho geral, discutindo a situação da educação escolar quilombola no Estado do Amapá. Para desenvolver o estudo, o autor fez bastante uso da entrevista não estruturada. No artigo, são discutidos, por exemplo, alguns relatos de representantes da Secretaria de Estado da Educação do Amapá. A partir desses relatos, Custódio apresenta as dificuldades e possibilidades da EEQ no Estado em questão, discutindo também outros aspectos, como a Educação Escolar Quilombola e o projeto político-pedagógico. Apesar de fazer menção e discutir a importância do PPP, o autor não adentra o tema com profundidade, não discute o PPP das escolas quilombolas do Estado e não menciona as DCNEEQ.

As propostas de Oliveira e Mira (2018) e Pará, Oliveira e Velloso (2007) assemelham-se, visto que nos dois trabalhos são discutidas realidades da educação escolar quilombola em comunidades e ambas as pesquisas ocorreram em escolas quilombolas. Os trabalhos apontam especificidades encontradas pelos autores em três escolas quilombolas diferentes. A partir do que foi discutido e exposto pelos autores através dos dados, é possível perceber demandas bastante semelhantes que, por vezes, reproduzem o cenário geral do Brasil.

O artigo de Pará, Oliveira e Velloso (2007) discute contextos importantes, como a necessidade de deslocamento dos estudantes quilombolas para escolas distantes de suas comunidades pelo fato de não haver oferta de Ensino Fundamental maior e/ou Ensino Médio na escola quilombola, além de abordar a discriminação racial sofrida pelos estudantes, que passam a ter sua autoestima prejudicada.

Os mesmos autores destacam a necessidade de fiscalização dos recursos destinados às escolas quilombolas, questionando se essas escolas, de fato, possuem projetos arquitetônicos que respeitem as necessidades das comunidades; se todas as escolas quilombolas estão em efetivo funcionamento, com professores bem preparados; ou, ainda, se os projetos educacionais do MEC

estão atingindo os estudantes quilombolas que se encontram em escolas não quilombolas (Estaduais e Municipais).

Em sua pesquisa, Oliveira e Mira (2018) trazem discussões bastante pertinentes, como por exemplo relacionadas à infraestrutura da comunidade (situação das moradias, pavimentação das ruas, situação sanitária, renda mensal das famílias). Além disso, discutem aspectos acerca do reconhecimento dos estudantes enquanto quilombolas, destacando que boa parte dos alunos que participaram da pesquisa desconhece as origens da comunidade.

Oliveira e Mira (2018) ainda realizaram entrevistas com membros da comunidade, apresentando alguns resultados importantes. De acordo com os entrevistados, os alunos devem conhecer a história de sua própria cultura, valorizando sua identidade. Essa informação evidencia as expectativas da comunidade em relação à escola, admitindo que esta possui papel relevante para a formação identitária dos alunos. Por outro lado, os autores retratam a necessidade de professores bem preparados para que assim possam corresponder às necessidades dos estudantes quilombolas.

Os 8 trabalhos analisados apresentaram grande quantidade de dados. A partir da análise desses dados, é possível constatar o quanto a situação da EEQ é problemática no Brasil. Além dos problemas diretamente ligados à educação (formação de professores, material didático, estrutura da escola, projeto político-pedagógico, currículo etc.), existe todo o contexto que permeia a escola. A insensibilidade do Estado perante as necessidades básicas das comunidades quilombolas, por vezes, inviabiliza a qualidade de vida dos estudantes, o que se reflete negativamente no processo educativo.

Em Sergipe, durante as discussões oportunizadas pelo FEEQS, observamos que as escolas enfrentam situações semelhantes, que vão desde problemas na estrutura física até a ausência de um PPP bem estruturado, que esteja adequado às demandas das comunidades e em diálogo com as DCNEEQ. É nesse sentido que o presente estudo propõe a análise de dois projetos político-pedagógicos do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio.

Compreendendo a importância do processo histórico sofrido pelo segmento da população negra brasileira, discutiremos brevemente na seção a seguir alguns aspectos do histórico da educação do negro no Brasil e da Educação Escolar Quilombola no Brasil e em Sergipe. Além disso, refletiremos um pouco acerca da importância do currículo e do projeto político-pedagógico para a escola quilombola.

SEÇÃO 2: A EDUCAÇÃO DO POVO NEGRO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL E EM SERGIPE: ALGUMAS REFLEXÕES

Nesta seção, apresento um breve histórico da Educação dos Negros no Brasil. Subsequentemente, discuto a Educação Escolar pensada e ofertada às comunidades remanescentes de quilombolas, considerando, essencialmente, dois eventos marcantes: a emergência da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação Básica e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO NEGRO NO BRASIL E A CONSTITUIÇÃO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Fontes históricas documentais são de fundamental importância para o processo de construção de uma narrativa histórica. A preservação de tais fontes ao longo do tempo pode inferir mais sobre a participação de alguns grupos na narrativa histórica do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas e organizadas. Essa realidade pode suscitar que alguns povos sejam mais indivíduos históricos do que outros, causando a impressão de haver povos sem história. A carência de abordagens históricas acerca das trajetórias educacionais da população negra brasileira indica que há povos que tiveram suas fontes históricas destruídas ao longo dos processos de dominação (CRUZ, 2005).

De acordo com Lucindo (2005), no Brasil, são raros os estudos de memórias da população negra, visto que não houve preocupação em catalogá-las. Ao se debruçar sobre a formação dos primeiros grupamentos afrodescendentes, tais como associações beneficentes, irmandades e jornais, é possível enxergar resquícios de seus projetos e expectativas. Analisando os estatutos e notícias, é possível inferir a importância que era dada à educação: busca pela ascensão social e composição de espaços para debater os problemas recorrentes.

A premência de conseguir liberdade e gozar da cidadania quando livre, tanto na época do Império quanto nos anos iniciais da República, reduziu a distância entre a população negra e a apropriação do conhecimento escolar formal dentro dos moldes e exigências oficiais. Desse modo, paulatinamente, as camadas populacionais negras foram conquistando níveis de instrução,

passando a criar suas próprias escolas, adentrando a rede pública ou recebendo instrução de pessoas já escolarizadas (CRUZ, 2005).

Essa postura contraria as afirmações que reiteram a incapacidade dos negros no que se refere a escolarização e experiências sociais. Ademais, esse fato pode ser ratificado pela ascensão de uma intelectualidade negra que dominou a escrita ainda no período republicano, atingindo espaços sociais de dominação branca (BARBOSA, 1997).

Sobre a educação das crianças negras, o médico José Ricardo Pires de Almeida, autor do livro *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*, publicado em 1889, descreve o pensamento da sociedade da época:

[...] as crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública. (ALMEIDA, 1889, p. 90 apud ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

A Constituição de 1824 assegurava a educação primária e gratuita para todos os cidadãos “brasileiros”, tornando-se praticamente inacessível à população escravizada, visto que esta era majoritariamente de origem africana (SANTOS, 2008). Quase dez anos após a promulgação da Constituição de 1824, nenhuma nova legislação compreendendo a questão da escolarização da população negra foi apresentada. Em outubro de 1827, ocorreu a publicação inédita da Lei nacional sobre educação pública, que vigeria até 1946 e também não fazia qualquer referência à educação dos/as negros/as brasileiros/as (SAVIANI, 1999).

A escola imperial era combativa aos elementos culturais populares, fortemente firmada num modelo eurocêntrico, visando sempre a homogeneização cultural e a gênese de uma cidadania nacional uniforme. Essa última era vista como um requisito para o progresso do Brasil. Somado a isso, as unidades escolares estavam centralizadas em regiões específicas do território nacional, estando disponíveis para uma pequena fração da população. A organização e a estrutura física eram muitas vezes precárias, não garantindo condições de atuação e formação adequadas para os professores. Apesar de tantas dificuldades, essa era a escola possível aos negros libertos (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016).

Segundo Barros (2005), as dificuldades de sucesso das crianças negras na escola existiam por dois motivos principais: a pobreza e a discriminação racial e social. A falta de recursos impossibilitava que as crianças dispusessem de itens básicos como roupas, material escolar e merenda. Além disso, as famílias tinham dificuldades de locomoção por não haver disponibilidade de transporte. A recorrente ausência das crianças e famílias à escola, além do fato de não realizarem em casa as tarefas escolares solicitadas, constituía uma atitude interpretada por professores e inspetores como desinteresse dos pais pela escolarização de seus filhos.

No ano de 1854, com o Decreto nº 1.331, foi instaurada uma legislação que aprovou medidas de regulamentação no ensino primário e secundário. A partir dessa reforma, a escola primária tornava-se obrigatória e gratuita para crianças maiores de 7 anos, inclusive libertas, mediante comprovação de tal situação. Por outro lado, não eram aceitas crianças que apresentassem “moléstias contagiosas” nem escravas. Sendo assim, a reforma impedia que as crianças escravizadas tivessem acesso à escolarização, vedando também, de maneira implícita, as crianças negras libertas ou livres – uma vez que estas eram as mais atingidas pelas moléstias infectocontagiosas (SANTOS, 2008).

Alguns anos mais tarde, mais precisamente em 6 de setembro de 1878, foi publicado o Decreto nº 7.031. O referido documento autorizou a abertura de cursos noturnos em escolas públicas primárias voltados para pessoas do sexo masculino acima de 14 anos, incluindo negros livres ou libertos. O Art. 5º do Decreto determinava que indivíduos não vacinados e que tiveram doenças contagiosas não poderiam ter acesso aos cursos (COSTA, 2007).

Num novo cenário histórico e legislativo, intelectuais negros deram início à militância pelos direitos da população negra, tendo a educação como pauta central. Paulatinamente, surgiram os grupos conhecidos na época como movimento associativo dos Homens de Cor, atualmente Movimento Negro Brasileiro (DOMINGUES, 2007).

Após a abolição da escravatura, em 1888, foi proclamada a República no Brasil. Mesmo assim, a população afrodescendente, em geral, foi privada ou teve dificultoso acesso a emprego, moradia, educação, saúde pública e participação política, ou seja, ao exercício da cidadania. Diante desse cenário, uma parte dessa população não permaneceu passiva, ao contrário, promoveu diversas formas de protesto, encorajando movimentos de mobilização racial negra do país (DOMINGUES, 2007).

A primeira fase do Movimento Negro no Brasil República (1889-1937) foi marcada pelo surgimento de diversas organizações, com diferentes perfis: clubes, grêmios literários, associações beneficentes, jornais e entidades políticas. Essas organizações desenvolviam atividades de caráter educacional, social, cultural e desportiva, através do teatro, lazer, música e dança ou ainda através de ações de assistência. Algum tempo depois, atingindo maior maturidade, o Movimento Negro transformou-se em movimento de massa. Em sua segunda fase (1945-1964), o Movimento retomou sua atuação no campo político, educacional e cultural. Na terceira fase (1978-2000), emergiram centenas de entidades negras, sendo o Movimento Negro Unificado a maior e de maior destaque (DOMINGUES, 2007).

De lá para cá, o Movimento Negro e as demais organizações negras brasileiras, resistindo, seguiram lutando pela conquista de direitos. Ainda que a situação da população negra tenha permanecido penosa mesmo pós-abolição, é preciso registrar como resultado dessa luta três conquistas no âmbito educacional: as Ações Afirmativas na Educação Superior¹²; as leis nº 10.639 e nº 11.645/2008 e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2003). Considerando o objeto de estudo desta pesquisa, destacaremos a Lei nº 10.639/2003 e as DCNEEQ.

A Lei nº 10.639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), determinando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira nos níveis Fundamental e Médio do ensino brasileiro. A Lei nº 10.639/2003 é alterada pela Lei nº 11.645/2008, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constituiu um importante avanço para que, a partir de então, se discutisse, de maneira mais abrangente e institucionalmente amparada, as demandas educacionais da população negra brasileira. Desse modo, tornou-se possível também priorizar as questões relacionadas à educação, visto que, até então, as discussões permeavam, quase sempre, o acesso à terra (ARRUTI, 2017).

¹² Para Guarnieri e Melo-Silva (2007), as Ações Afirmativas compreendem medidas de caráter social que têm como propósito a democratização do acesso a meios fundamentais, como emprego e educação, para a população em geral. O objetivo maior das medidas é promover condições para que todas as pessoas da sociedade possam “competir” de forma igualitária pela conquista de tais meios. As Ações Afirmativas no Brasil são representadas, basicamente, enquanto programas de cotas, que consistem em medidas que visam priorizar a inserção social de grupos “minoritários” e com histórico de exclusão (étnicos, raciais, sexuais etc.) através da reserva de vagas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, propõem práticas que visam reeducar as relações étnico-raciais no Brasil. No dia 10/03/2004, foi aprovado o Parecer CNE/CP 003/2004 correspondente a essas Diretrizes. Um dos principais objetivos do Parecer foi regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Visando ainda reforçar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania – fundamentado em dispositivos legais –, o Parecer CNE/CP 003/2004 destinou-se a administradores dos sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino, professores, estudantes, suas famílias, bem como todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros. Esse público pode e deve buscar orientações no referido Parecer quando pretender dialogar com os sistemas de ensino, as escolas e os educadores no que diz respeito às relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

A educação das relações étnico-raciais (ERER) objetiva a formação cidadã de homens e mulheres, promovendo condições de igualdade perante os direitos políticos, sociais e econômicos, além dos direitos de ser, pensar, viver específicos de cada contexto e pertencimento étnico-racial e social. Em suma, a ERER visa contribuir para a promoção de aprendizagens e ensinamentos que formem cidadãos “comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral”. Esse cidadão deve ser capaz de coordenar diferentes interesses, reconhecendo e valorizando visões de mundo, experiências históricas, além das contribuições históricas dos distintos povos atuantes na formação do Brasil (SILVA, 2007).

De acordo com o Parecer CNE/CP 003/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, cabe ao Estado:

[...] promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, Parecer CNE/CP n. 003/2004, p. 11).

Nesse ínterim, o Estado tem a incumbência de assegurar, através da educação, direitos iguais e desenvolvimento pleno da pessoa enquanto cidadã ou profissional, minimizando as desigualdades, que geram injustiça. A garantia da justiça e igualdade requer mudanças nos discursos, gestos, posturas, lógicas e modos de tratar as pessoas negras, sendo necessário o reconhecimento de sua história e cultura, desmistificando a crença de que os/as negros/as não atingem patamares superiores por falta de interesse ou competência (BRASIL, 2004).

O combate ao racismo, a luta pelo fim da desigualdade (social e racial) e a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas do sistema educacional. Por outro lado, é preciso reconhecer que – embora as formas de discriminação não tenham seu “nascido” na escola –, o racismo, as discriminações e as desigualdades existentes dentro da sociedade perpassam o ambiente escolar. Desse modo, promover uma reeducação das relações étnico-raciais no Brasil requer a compreensão de que o sucesso de alguns “tem o preço da marginalização imposta a outros”. Reconhecer este fato é crucial para então decidir que sociedade se quer construir (BRASIL, 2004).

Almeida (2018) define o racismo como uma decorrência da estrutura social. Para o autor, o racismo se faz presente no modo “normal” com que se estabelecem as relações, sejam elas políticas, econômicas, jurídicas e até mesmo familiares. Nesse sentido, o racismo não se trata de um desarranjo institucional, nem é uma patologia social: o racismo é estrutural e se expressa na organização política, econômica e jurídica da sociedade.

Posto isso, a escola emerge como uma importante ferramenta para eliminar as discriminações e assegurar a emancipação dos grupos discriminados. Para obter sucesso nessa tarefa, a escola e seus professores devem desenvolver ações que objetivem:

[...] desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 15).

Desfazer a mentalidade racista requer “o desenvolvimento de pedagogias de combate ao racismo e a discriminação, visando a educação das relações étnico-raciais devem ascender entre os/as negros/as e despertar entre os/as brancos/as a consciência negra”. Entre os negros,

oportunizarão conhecimentos e ferramentas que promovam o orgulho de sua origem africana; entre os não negros, poderão permitir que estes identifiquem a contribuição da população negra na história e cultura nacionais (BRASIL, 2004).

Entre outros aspectos, a promulgação da Lei nº 10.639 e a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana evidenciaram o reconhecimento do racismo por parte do Estado brasileiro. Esse reconhecimento constitui peça-chave na luta por ações de combate ao racismo, inclusive dentro da escola, através da educação. Nesse processo, além de reconhecer o racismo, Estado, sociedade e escola tornam-se cientes da dívida social que têm para com o segmento negro da população (BRASIL, 2004).

Alguns anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2006, o Ministério da Educação disponibilizou as “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais”. Esse documento apresenta sete seções principais e consiste em uma coletânea de textos elaborados por diferentes autores. Os textos abordam, para cada nível ou modalidade de ensino, o histórico de como se deu a educação no Brasil e a relação dela com a temática étnico-racial. As Orientações e Ações para ERER buscam cumprir “o detalhamento de uma política educacional que reconheça a diversidade étnico-racial” e apresentam uma seção específica para a Educação Quilombola, relativa às escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos e também àquelas que atendem estudantes quilombolas.” (BRASIL, 2006).

Passados alguns anos, em 2013, foi consolidada uma lista com as principais ações para a educação em comunidades remanescentes de quilombolas. Essa lista emergiu como parte do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (ARRUTI, 2017).

Entre as ações que constam na lista, pode-se destacar alguns tópicos: a) apoio à capacitação de gestores locais; b) mapeamento das condições estruturais e práticas pedagógicas das escolas; c) garantia do direito à Educação Básica para crianças e adolescentes; d) formação continuada para professores da Educação Básica; e) incentivo à relação escola/comunidade; f) produção de material didático específico para EJA e g) aumento na oferta de Ensino Médio (BRASIL, 2013).

A referida lista apresentou tópicos relevantes e específicos para a população negra, todavia foi no âmbito da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, que se deu o pontapé inicial para a discussão da temática educação quilombola. O documento final da CONAE/2010 expõe tópicos específicos para a educação quilombola, dentre os quais se pode destacar: “Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.” (CONAE, 2010, p. 131).

A partir das discussões geradas em torno das demandas educacionais da população quilombola, foi formado – dentro do Conselho Nacional de Educação – um Grupo de Trabalho para Educação Quilombola. Esse grupo ficou responsável por elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e organizar o I Seminário Nacional de Educação Quilombola. O Seminário ocorreu em novembro de 2010 e contou com a participação de gestores das secretarias estaduais e municipais de educação, professores e gestores de escolas quilombolas, pesquisadores da educação para as relações étnico-raciais e lideranças quilombolas, totalizando 240 pessoas.

Em 2011, foi publicado o texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O objetivo dele era “subsidiar a comissão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola”. De acordo com o texto, um dos eixos norteadores das Diretrizes é “a compreensão da Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino da Educação Básica”, em conformidade com as deliberações da CONAE/2010 (MEC, 2011).

Isso posto, desde 2010, a Educação Quilombola constitui uma das modalidades da Educação Básica, juntamente com a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação a Distância (MEC, 2011). Finalmente, em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, com o objetivo de orientar os sistemas de ensino a colocarem em prática a Educação Escolar Quilombola, considerando a realidade sociocultural e política do povo quilombola (BRASIL, 2012).

No tópico a seguir, refletiremos sobre as DCNEEQ.

2.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Dentre os objetivos das Diretrizes estão:

[...] o zelo pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, salvaguardando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais; o subsídio à abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é fundamental para a compreensão da história, cultura e realidade brasileira. (BRASIL, 2012, p. 5).

Em concordância com suas Diretrizes, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) compreende: a) escolas quilombolas (aquelas localizadas em território quilombola) e b) escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. As DCNEEQ destacam que a EEQ:

[...] organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas remanescentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, Art. 1º).

O texto das DCNEEQ é organizado em títulos que apresentam orientações acerca de diferentes aspectos da Educação Escolar Quilombola, a saber: sua organização; etapas e modalidades; transporte escolar; projeto político-pedagógico; currículo; gestão escolar; avaliação; formação inicial e continuada dos professores quilombolas; princípios da educação escolar quilombola, entre outros aspectos. Dentro de cada título é discutida uma infinidade de outros elementos, tais como: calendário escolar, alimentação escolar, materiais didáticos, práticas pedagógicas etc.

A modalidade EEQ deve ser ofertada pelas instituições de ensino privadas e públicas, localizadas em comunidades reconhecidas pelo poder público como quilombolas, sejam rurais ou

urbanas. Essa regra se aplica a estabelecimentos de ensino que ficam próximos a territórios quilombolas e recebem uma quantidade significativa de estudantes quilombolas.

Infelizmente, o fato de uma escola estar localizada em território quilombola não garante que o ensino por ela oferecido, seu currículo e seu projeto político-pedagógicos estejam dialogando com o contexto quilombola local. Além disso, também não assegura que os profissionais atuantes nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento dos desafios da luta antirracista, da história dos quilombos, bem como suas lutas e seus desafios (Parecer CNE/CEB nº 16/2012). É nesse sentido que o conjunto de orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola faz-se fundamental.

O currículo da EEQ se refere aos “modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, relações de poder que se fazem presentes na prática educativa e nas diferentes maneiras de construir e conceber o conhecimento escolar. O currículo constitui parte importante dos processos culturais, sociais e políticos de construção identitária.” (Parecer CNE/CEB nº 16/2012).

Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem: a) ser construídos a partir dos interesses e valores das comunidades quilombolas, considerando os projetos de escola e sociedade, definidos nos projetos político-pedagógicos; b) considerar a organização e os diferentes contextos culturais, sociais, territoriais e regionais das comunidades quilombolas em seus projetos (Parecer CNE/CEB nº 16/2012).

Segundo o Art. 35 das DCNEEQ, o currículo da Educação Escolar Quilombola tem para com o estudante o compromisso de garantir ao educando o direito de conhecer a história dos quilombos no Brasil e a trajetória e o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro. Desse modo, o currículo deve incluir a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reconhecendo a história e a cultura afro-brasileira – suas mudanças, ressignificações históricas e socioculturais (BRASIL, 2012).

O currículo deve se comprometer em promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, assegurando discussões acerca da identidade, cultura e linguagem do povo quilombola, considerando ainda a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político. Além disso, o currículo da EEQ deve incluir as comemorações nacionais e locais no calendário escolar, evitando restringi-las às meras “datas comemorativas” (BRASIL, 2012).

Carril (2017) destaca que muitas crianças quilombolas já se encontram em escolas próximas à sua região, porém uma preocupação recorrente tem sido a “invisibilidade” delas no currículo, no espaço escolar e até mesmo nas práticas pedagógicas que incluam temas relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira. Essa invisibilidade evidencia a necessidade de reforçar a identidade cultural no ambiente da escola, que, de maneira explícita ou implícita, pode reproduzir formas de racismo e preconceito.

Assim como o currículo, o projeto político-pedagógico da escola quilombola não pode ignorar a realidade dos/as estudantes quilombolas. Compreende-se o PPP como a expressão da identidade e autonomia escolar, sendo fundamental para assegurar o direito a uma Educação Escolar Quilombola de qualidade social. Além de considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais e locais (definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos), o PPP deve contemplar as demandas socioculturais, educacionais e políticas das comunidades quilombolas. Sua elaboração deve ser autônoma e coletiva, com participação ativa de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2012).

O PPP é mais do que uma ação técnica, é, antes de tudo, política. Sendo assim, o PPP das escolas quilombolas e/ou escolas que atendem estudantes quilombolas devem atender constituir uma proposta ‘transgressora’, esta, deve induzir um currículo igualmente transgressor, que vá de encontro com práticas inflexíveis, visões estereotipadas e preconceituosas acerca da história e culturas das matrizes afro-brasileiras africanas do Brasil. O PPP deve ainda representar profundamente e conceitualmente competente as questões do racismo, conflitos em relação ao território, trabalho, memória, cultura e oralidade. (Parecer CNE/CEB Nº 16/2012, p. 47).

Indubitavelmente, o currículo e o projeto político-pedagógico da escola são instrumentos essenciais para a garantia da efetivação da Educação Escolar Quilombola. Além disso, podem se tornar meios de combate ao preconceito e ao racismo na escola, uma vez que esta – após o ambiente familiar – é um dos primeiros espaços sociais que a criança frequenta.

Desse modo, é preciso que a escola compreenda o currículo e o PPP como ações políticas, e não meramente técnicas.

Freitas et al. (2004, p. 69) afirmam o seguinte:

[...] o projeto pedagógico é um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo, não sendo uma peça burocrática. O PPP não é construído

para ser enviado a alguém ou algum setor, mas sim para ser utilizado como uma referência para os desafios que a escola for chamada a enfrentar. Consiste em um apanhado das condições e funcionamento da escola, funcionando também como um diagnóstico seguido pelos compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma – sob o olhar atento do poder público.

É importante destacar alguns aspectos em torno do PPP, sobretudo nas escolas quilombolas. Durante o Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe, realizado em 2019, alguns professores, gestores e coordenadores de escolas quilombolas afirmaram que os PPP de suas escolas se encontravam “engessados” e “atrasados”, além de estarem em desacordo com as propostas das DCNEEQ.

Os motivos apresentados para justificar essa realidade foram diversos, destacando-se a falta de formação inicial e continuada para professores de escolas quilombolas, além da ausência de apoio técnico por parte das secretarias de educação (municipais e estadual). Nesse sentido, alguns professores afirmaram não saber como construir um projeto político-pedagógico que dialogasse com a realidade histórica e étnica dos estudantes quilombolas.

Além desses aspectos, a não participação das lideranças quilombolas e da comunidade em geral na elaboração dos PPP das escolas quilombolas foi outra pauta recorrente durante as discussões. Mais uma vez, essa realidade contraria a orientação das DCNEEQ, já que, de acordo com estas, os PPP das escolas quilombolas devem ser elaborados com a participação de toda a comunidade escolar, considerando as demandas e a realidade dos estudantes quilombolas (BRASIL, 2012).

Somadas às deficiências existentes no tocante à elaboração de um PPP adequado à escola quilombola, ocorrem situações que podem ser ainda mais problemáticas.

Em sua pesquisa, Barros (2018) relata que, a princípio, pretendia realizar a análise do projeto político-pedagógico da Escola Municipal da Comunidade do Campinho, localizada na comunidade quilombola Campinho da Independência/Rio de Janeiro. Ao procurar o documento na Secretaria Municipal de Educação e posteriormente na escola, foi informada de que não havia um documento escrito. Em suma, o PPP da escola não existia.

Uma situação semelhante foi relatada por uma professora durante o FEEQS (2019), o que ilustra uma realidade sergipana. De acordo com informações de uma professora da rede municipal de Sergipe, sua escola – localizada em uma comunidade quilombola – encontrava-se até aquele momento sem um projeto político-pedagógico.

Dentro dessa realidade, é preciso refletir acerca do significado do PPP para a escola. Betini (2005, p. 38) definiu o projeto político-pedagógico da seguinte maneira:

[...] o projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias permanentes, tanto no que se refere às suas atividades pedagógicas, como às funções administrativas. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão.

Em outras palavras, o PPP é o instrumento que define o planejamento da gestão escolar, explicitando suas estratégias e seus objetivos. Nesse sentido, uma escola quilombola – que deve oferecer uma educação diferenciada – sem uma proposta pedagógica definida pode estar caminhando a passos muito distantes daquilo que deve ser seu objetivo: a garantia de uma Educação Escolar Quilombola de qualidade social.

Sendo a Educação Escolar Quilombola “de qualidade social” um direito de todas as comunidades – para além do acesso à educação escolarizada –, deve existir um projeto de educação e de formação profissional que assegure a inclusão e participação dos quilombolas na elaboração do projeto político-pedagógico, estendendo-se até a gestão escolar. Deve-se ainda considerar as estruturas sociais do povo quilombola, incluindo suas atividades religiosas, socioculturais, num currículo flexível e democrático que considere suas formas de produção de conhecimento (Parecer CNE/CEB nº 16/2012).

O sistema de gestão das escolas quilombolas deve ocorrer preferencialmente por quilombolas e de maneira articulada com a matriz curricular e com o projeto político-pedagógico. Em colaboração, os sistemas de ensino devem estabelecer convênios e parcerias com instituições de Nível Superior, visando a realização de atividades de formação continuada para os gestores de escolas quilombolas (Parecer CNE/CEB nº 16/2012).

Em contrapartida, muitas pesquisas brasileiras evidenciam escolas quilombolas que são coordenadas por profissionais não quilombolas e que, na maioria das vezes, não residem na comunidade. De maneira semelhante, as escolas quilombolas de Sergipe retrataram essa realidade, estando em menor número aquelas que apresentam diretores/as, coordenadores/as e professores/as quilombolas.

Durante o FEEQS, membros de algumas comunidades de Sergipe reivindicaram por concursos públicos específicos para as escolas quilombolas, argumentando que os professores da comunidade poderiam fazer a diferença no processo educativo dos estudantes. Além da pauta do concurso, houve muitas queixas com relação ao distanciamento da escola para com a realidade dos estudantes.

As cobranças por uma EEQ efetiva fizeram-se presentes no FEEQS, e, em muitos momentos, questões acerca do “preparo” dos professores e gestores que estão à frente das escolas foram levantadas, evidenciando a ausência de formação continuada para esses profissionais. Dentro desse contexto, Melo (2013, p. 13) faz uma reflexão pertinente:

Muito ainda se discute sobre o racismo, “democracia racial” e silenciamento por parte de professores e gestores como empecilhos para o avanço dos debates sobre estudos étnico raciais. No entanto, creio também que outro fator preponderante é a formação inicial e continuada dos docentes que estarão mais próximos do alunado na escola básica, pois embaraçado por essas questões (de déficit na formação pedagógica), o professor adota preliminarmente uma posição na qual os alunos são encorajados a se tornarem reprodutores de conteúdos, métodos e técnicas que o docente determina usando os conteúdos curriculares como o piloto automático de sua missão pedagógica.

Trazendo a ideia do autor para a realidade escolar quilombola, é possível inferir o quão prejudicial pode tornar-se um processo educativo que não dispõe de professores preparados para a realidade que são chamados a enfrentar. As orientações dispostas nas DCNEEQ se fundamentam, essencialmente, em ideias que vão de encontro ao racismo. Gestores, coordenadores e professores não quilombolas e que não passaram por qualquer tipo de formação podem encontrar muitos desafios e contribuir negativamente para a efetivação de uma EEQ de qualidade social, como está orientado nas DCNEEQ.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola orientam que a formação dos professores de escolas quilombolas deve ocorrer através da formação continuada. Esta deve ser garantida pelos sistemas de ensino e suas respectivas instituições formadoras. A formação continuada deve ser compreendida como um aspecto essencial para a profissionalização docente, além de ser uma estratégia importante para a continuidade do processo de formação (BRASIL, 2012).

Articulada ao contexto das comunidades, a formação inicial deve ser realizada através de: a) cursos presenciais ou a distância (cursos de aperfeiçoamento, especialização, programas de mestrado ou doutorado); b) cursos e atividades de formação, pensados e desenvolvidos pelas instituições públicas de pesquisa, cultura e educação, estas em regime de colaboração e dialogando com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino (BRASIL, 2012).

Além da formação continuada, devem ser disponibilizados materiais de apoio pedagógico aos professores:

§ 1º Os docentes que atuam na Educação Escolar Quilombola, quando necessário, deverão ter condições adequadas de alojamento, alimentação, material didático e de apoio pedagógico, bem como remuneração prevista na Lei, garantidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2012, p. 18).

Um material didático elaborado de forma coerente, bem articulada e coesa, através de um processo comprometido em buscar a concepção de conhecimentos novos, pode culminar no sucesso e/ou no encaminhamento de problemas enfrentados cotidianamente pela comunidade quilombola.

Por outro lado, idealizar um material didático de EEQ para auxiliar os professores torna-se um desafio, pois é necessário pensar que, em muitos casos, o docente desconhece por completo a temática em questão. Ou seja, além de ser necessário elaborar um produto pedagógico para os estudantes, é preciso construir um direcionamento ao professor, visando suprir a deficiência da formação inicial ou continuada (CUSTÓDIO; FOSTER, 2019).

No que tange à elaboração e/ou disponibilização de material didático específico, há ainda muito o que se discutir. Grande parte das pesquisas voltadas à análise da EEQ em escolas quilombolas do Brasil aponta a ausência de materiais de apoio pedagógico para os professores. Essa realidade também pode ser observada no contexto das escolas quilombolas do Estado de Sergipe.

Durante o FEEQS, membros de algumas comunidades relataram que gostariam de ter elementos históricos e culturais da comunidade contemplados em materiais didáticos elaborados e pensados para os estudantes. Dentre os elementos que não são contemplados pelas escolas, podemos destacar atividades culturais que envolvem danças, músicas, histórias das comunidades, bem como datas comemorativas importantes. Além disso, outra discussão levantada no FEEQS se

referiu aos nomes das escolas quilombolas, que, em muitos casos, não possuem significado para a comunidade.

É necessário destacar que a elaboração de um material didático específico para a EEQ não representa um rompimento com os conhecimentos tradicionais, mas sim a incorporação de elementos significativos para as comunidades quilombolas. Muito embora a elaboração e a disponibilização desses materiais estejam orientadas pelas DCNEEQ, os Estados brasileiros refletem uma realidade ainda desfavorável (CUSTÓDIO; FOSTER, 2019).

Os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais do Brasil mostram-se incipientes e deixam muito a desejar no que se refere à elaboração democrática (com a participação da comunidade quilombola). Além disso, não demonstram satisfatoriamente as variedades e diversidades étnicas dos quilombos brasileiros (CUSTÓDIO; FOSTER, 2019).

O estudo de Custódio e Foster (2019) evidencia a situação problemática à qual professores e estudantes das escolas quilombolas estão sujeitos: a pouca ou nenhuma disponibilidade de material de apoio pedagógico. Esse problema, somado à ausência de formação continuada, compõe uma realidade difícil para a escola quilombola.

As deficiências na formação do profissional docente se refletem negativamente no processo de ensino-aprendizagem, sendo urgente e necessário que as secretarias de educação, em parceria com universidades e escolas, encontrem um caminho para reverter esse quadro, elaborando materiais que estejam adequados às necessidades dos estudantes.

Além disso, a pesquisa de Custódio e Foster (2019) evidenciou que os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais no Brasil não demonstram de maneira satisfatória a diversidade étnica dos quilombos. Esse fator, se analisado superficialmente, pode não representar um grande problema; por outro lado, é necessário refletir sobre a importância da representatividade para os estudantes, sobretudo nos livros, apostilas, práticas pedagógicas e demais atividades escolares.

Nessa perspectiva, o material didático pode se tornar um forte aliado para o combate ao racismo e aos estereótipos sociais, contribuindo para o fortalecimento da identidade dos estudantes quilombolas.

Além dos problemas quanto à formação continuada, ao material de apoio pedagógico e tantos outros, a condição de desigualdade socioeconômica a que as comunidades remanescentes brasileiras estão sujeitas compõe um tópico que vale a discussão.

O funcionamento satisfatório das escolas quilombolas é um desafio. Existem sérios problemas a serem enfrentados no que diz respeito ao transporte escolar, à arquitetura das escolas e à alimentação. As questões que permeiam a arquitetura se relacionam, principalmente, com processos de financiamento (Parecer CNE/CEB nº 16/2012).

Hage (1991) é citado no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 para caracterizar a realidade encontrada na maioria das escolas quilombolas rurais. De acordo com o autor, as escolas localizadas na zona rural funcionam em espaços alugados, cedidos ou improvisados – barracões, salões comunitários, igrejas etc., em condições de extrema precariedade. Nesse contexto, os problemas são diversos: espaços pouco ventilados, apertados, sem carteiras e material didático.

Para Hage (1991), outro aspecto que afeta os estudantes das comunidades de maneira muito negativa é a necessidade de deslocamento para a região urbana, visando melhores condições para estudar. Infelizmente, a evidência desse tipo de situação não resulta em ações incisivas do poder público local em colaboração com Estados e União para solucionar os problemas e desigualdades.

Um dos Princípios das DCNEEQ é: “adequação da arquitetura das escolas ao contexto quilombola, considerando os aspectos ambientais, econômicos e socioeducacionais de cada quilombo” (BRASIL, 2012). Todavia, a realidade de muitas escolas quilombolas vai completamente de encontro a essa orientação. No que tange à estrutura física das escolas quilombolas, a urgência maior não está em construir espaços que dialoguem com a realidade das comunidades, mas sim em retirar os estudantes de espaços físicos precários (Parecer CNE/CEB nº 16/2012).

Esse contexto – que obriga os estudantes quilombolas a se deslocarem de sua comunidade para estudar em outras escolas – evidencia outro ponto: o transporte escolar. Muitos estudantes não têm acesso ao transporte escolar, tendo de se deslocar a pé por grandes distâncias, chegando à escola, muitas vezes, cansados, com fome, em estado de estresse e com as roupas empoeiradas. Nem sempre as escolas são sensíveis a essa dura realidade, e os estudantes são ainda mal compreendidos.

Contrariando a realidade de muitas comunidades quilombolas acerca do transporte escolar, as DCNEEQ orientam:

Art. 28 Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar no Ensino Fundamental, Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, e na Educação de Jovens e Adultos devem ser considerados o menor tempo possível

no percurso residência-escola e a garantia de transporte intracampo dos estudantes quilombolas, em condições adequadas de segurança. (BRASIL, 2012, p. 12).

As dificuldades quanto à estrutura física e ao transporte escolar reportam a muitas discussões. Quanto aos problemas na estrutura, podemos analisar a realidade de algumas escolas de Sergipe que refletem a realidade nacional. Durante o FEEQS, o diretor e os professores de uma escola quilombola da rede estadual denunciaram a ausência de bebedouro na escola, entre outros problemas.

A referida escola, localizada no Sertão do Estado, onde o clima é quente, estava, em 2019, sem bebedouro com água gelada. Desse modo, os estudantes tinham de beber a água diretamente das torneiras, em temperatura ambiente. Além disso, as janelas mal posicionadas e muito pequenas não proporcionavam ventilação adequada nas salas de aula, então um dos professores afirmou que em dias de calor era “impossível” ministrar as aulas.

Sabemos que as condições externas são importantes para garantir um processo de ensino-aprendizagem adequado. Nesse contexto, D’Amorim¹³ faz uma reflexão pertinente:

[...] tudo na escola deve ser feito para educar. Tudo. Assim, a sujeira deseduca, o abandono deseduca, a desorganização deseduca. Por outro lado, a limpeza educa, a organização educa, as paredes educam, os quadros educam, as plantas educam. Por isso a estrutura física para mim é importante para a visualização da seriedade do processo e da concepção que se tem da escola. (apud PORTELA, 2001, p. 175).

É notório que os problemas na estrutura das escolas são um empecilho a mais no processo formativo dos estudantes quilombolas. Durante o FEEQS, o diretor de uma escola estadual quilombola afirmou estar “sobrecarregado”; já um professor da mesma escola argumentou que “tudo para a escola quilombola é mais difícil”. As falas dos profissionais retratam um outro problema enfrentado pelas escolas: a falta de assistência por parte do poder público.

A falta de assistência se faz presente no bebedouro novo, que, até 2019, não havia chegado; na arquitetura da escola, que, embora reformada, não estava adequada ao clima quente da região e não foi pensada para aquele contexto. Sob forte calor e água quente das torneiras, é possível imaginar a realidade dos estudantes dessa escola.

¹³ Citação retirada do texto “Como o ambiente educativo influencia na qualidade da escola?” *In: A qualidade social da Educação escolar*. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002351.pdf>. Acesso em: 25 out. 2020.

Observando as pesquisas realizadas em torno da EEQ, muitas comunidades quilombolas brasileiras não dispõem de escolas que ofereçam Ensino Médio, situação que obriga os estudantes a se deslocarem de suas comunidades para concluir a Educação Básica. Em situações desse tipo, quando não há transporte escolar, os estudantes realizam o trajeto a pé ou simplesmente não concluem os estudos.

Durante o FEEQS, algumas escolas de Sergipe relataram problemas quanto ao transporte, informando também que as comunidades necessitam de creches para que as jovens mães e os pais possam estudar e tenham “onde deixar seus filhos”. Esse é outro problema. De maneira geral, as famílias do quilombo não encontram estrutura para conseguir estabelecer uma rotina escolar. Os problemas se multiplicam: “não tem transporte”, “não tem creche”, “não há um adulto ou responsável que possa levar a criança até a escola mais próxima”, a escola fica muito longe, “não há como ir a pé”, “não há escola na comunidade”.

Considerando que a escola deve ser um espaço acolhedor e confortável para os estudantes, torna-se visível o quanto a realidade escolar dos quilombolas está aquém do ideal. Ao discutir problemas que vão desde o currículo escolar até a estrutura física das escolas, podemos imaginar que não há solução, ou alternativas para resolver tantos conflitos. Todavia, esse não é o intuito desta discussão.

É preciso abordar a realidade encontrada para assim traçar propostas de intervenção que venham a contribuir para a EEQ. Durante o FEEQS, professores, coordenadores, gestores, lideranças e membros das comunidades elaboraram diversas demandas para suas comunidades, respaldados pelas DCNEEQ. Entre as demandas elaboradas, houve um consenso: a urgência na elaboração de projetos político-pedagógicos adequados.

Com tantos problemas nas escolas, por que dar tanta importância ao PPP? Como discutido, o PPP reflete a proposta pedagógica da escola, seus objetivos, práticas e prioridades. Enquanto isso, escola, professores, gestores e coordenadores, em diálogo com as comunidades, podem conseguir contemplar em suas propostas pedagógicas as demandas do povo quilombola, o que pode trazer melhorias no processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para uma EEQ de melhor qualidade.

Nesse ínterim, é preciso recordar Betini (2005) quando afirma que, ao se construir um projeto político-pedagógico, é crucial considerar a realidade que circunda o espaço escolar; essa

realidade se manifesta no contexto macro da sociedade, abarcando aspectos econômicos, políticos e sociais que podem ser verificados no entorno da escola.

A realidade macro da sociedade, sem dúvidas, afeta a vivência da escola, bem como afeta a sua realidade interna, o seu funcionamento, suas possibilidades e seus limites. Desconsiderar os aspectos sociais que permeiam a escola no projeto político-pedagógico pode contribuir para que objetivos importantes não sejam alcançados.

Indubitavelmente, a escola quilombola não é detentora da solução para todos os problemas, mas ela pode e deve refletir sobre como melhorar suas práticas, elaborando projetos político-pedagógicas que estejam de acordo com as DCNEEQ, abrangendo as demandas de suas comunidades. É nesse sentido que este estudo realiza a análise do projeto político-pedagógico de uma escola quilombola da rede estadual sergipana.

2.3 CURRÍCULO E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: POSSIBILIDADES PARA A ESCOLA QUILOMBOLA

Há muito, o currículo deixou de ser uma área meramente técnica, voltado somente para questões relacionadas a procedimentos e métodos. Atualmente, já se pode discutir uma tradição crítica do currículo norteadas por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Sob essa ótica, o currículo é considerado um artefato social e cultural, não sendo um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA; SILVA, 1999).

Silva (2005) reflete acerca do “currículo oculto”; embora este não represente uma teoria, a ideia de currículo oculto exerceu uma forte influência nas críticas iniciais acerca do currículo. O autor explica que o currículo oculto se trata de todos os aspectos do ambiente da escola que, mesmo sem fazerem parte do currículo oficial, contribuem implicitamente para aprendizagens sociais relevantes.

Assim, “Aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação de uma determinada raça ou etnia.” (SILVA, 2005, p. 79)

Assim como ocorreu com as análises voltadas para classe e gênero, as teorias críticas envolvendo raça e etnia se concentraram inicialmente em questões de acesso à educação e ao currículo. O foco era compreender os fatores que levam crianças e jovens – integrantes de grupos

étnico-raciais considerados minoritárias – ao fracasso escolar. De fato, muitas análises concentraram-se em questões que estavam ligadas à raiz do problema, porém não questionavam o tipo de conhecimento que estava no centro do currículo que era oferecido a essas crianças e esses jovens (SILVA, 2005).

Voltemos a nossa atenção para um trecho do Currículo do Estado de Sergipe:

[...] a ciência, seus saberes sistematizados, as linguagens e o método filosófico devem ser as referências fundamentais desse projeto curricular, sem que com isso se negue todo e qualquer conhecimento que constitua a experiência humana, pelo contrário, é com todos eles que os saberes de referência devem dialogar, possibilitando, num exercício crítico, a problematização das realidades. (SERGIPE, 2018, p. 19).

A partir da interpretação do trecho acima, percebemos que a “ciência” e seu “saber sistematizado” são extremamente valorizados, postos como base do currículo, de modo que outros saberes são postos em segundo plano. Nessa perspectiva, Gomes (2017) afirma que a comunidade negra e o Movimento Negro produzem saberes distintos do conhecimento científico, mas que sob nenhuma hipótese podem ser considerados menos “saber” ou “saberes residuais”.

Fabiani (2015) explica que a humanidade sobreviveu ao longo da história graças a inventos, acúmulos de experiências e partilha do saber; o homem aprendeu com a vivência e repassou conhecimentos às gerações mais novas. Esse fato ocorreu, por exemplo, com os conhecimentos sobre ervas medicinais, que asseguraram a sobrevivência dos povos tradicionais, especialmente os quilombolas e os indígenas, que não tinham acesso à “medicina clássica”.

É importante destacar que os saberes tradicionais não se resumiram a remédios e cuidados com a saúde. As comunidades negras e indígenas desenvolveram, por exemplo, técnicas para a construção de casas, fabricação de artesanatos, meios de transporte para as estradas e os rios, construção de pontes e ferramentas, técnicas de domesticação de animais etc. (FABIANI, 2015).

Desse modo, torna-se necessário refletir acerca do lugar que esses e outros saberes ocupam no currículo. Gomes (2017) argumenta que os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer os saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. Os saberes advindos desses grupos foram silenciados e transformados em ausências.

É nesse sentido que muito se fala sobre o “eurocentrismo”, ou seja, a ideia de que existe uma perspectiva de conhecimento mundialmente hegemônica. Quijano (2005, p. 126) define o “eurocentrismo” da seguinte maneira:

[...] eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo.

Não se enquadrando como “mundialmente hegemônicos”, para onde foram os conhecimentos trazidos pelos africanos transformados em trabalhadores escravizados? É necessário destacar que esses indivíduos foram agricultores, artesãos, tecelões, ourives, entre outros tantos profissionais que conheciam e/ou desenvolveram técnicas de cultivo, prevenção de pragas, preservação do solo, armazenagem de sementes, técnicas de irrigação, entre tantas outras contribuições (FABIANI, 2015).

Indubitavelmente, o processo de construção de uma identidade nacional em cada novo Estado latino-americano excluiu e invisibilizou todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim, indígenas e culturas de origem africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldades de se difundir (CANDAUI; RUSSO, 2010).

Resistindo, os movimentos negros têm fomentado leituras alternativas acerca do processo histórico vivido e do papel dos/as negros/as na construção dos diversos países da América Latina. As demandas dos movimentos são diversas, incluindo reparações por parte dos Estados e das sociedades, através de medidas que venham a ressarcir a população negra dos danos sofridos durante o regime escravista (CANDAUI; RUSSO, 2010).

No que tange à educação, as demandas incluem políticas relacionadas ao ingresso, à permanência e ao sucesso na educação escolar, à valorização das culturas negras e a modificações

nos currículos escolares e materiais pedagógicos. Nessa abordagem, a valorização da ancestralidade africana representa um elemento fundamental, sobretudo para os grupos que lutam pelo reconhecimento de territórios e neles procuram implantar modelos diferentes de desenvolvimento (CANDAU; RUSSO, 2010).

Propostas como essas vão de encontro ao discurso e às práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais, evidenciando questões referentes à construção das relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Para além disso, desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que ocorrem cotidianamente dentro das sociedades (CANDAU; RUSSO, 2010).

Contemplar as demandas dos movimentos negros nos currículos contribui para que não somente os/as negros/as, mas todas as etnias, tenham acesso à história e cultura de origem africana. Nesse sentido, Kabengelê Munanga afirma:

[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (2005, p. 16 apud FABIANI, 2015, p. 73).

Para Fabiani (2015), os saberes dos povos tradicionais interessam a todos, independentemente da etnia. São conhecimentos nascidos há séculos, a partir das experiências, da observação e da necessidade de fazer algo para melhorar a vida. As comunidades negras foram as que mais absorveram e mantiveram o legado trazido pelos povos africanos. Para essas comunidades, a inserção dos saberes nos currículos escolares não representa um favor ou benevolência, trata-se somente do justo reconhecimento por aqueles que também fizeram parte da história da nação.

A história dos quilombos nasceu com a resistência ao trabalho escravo. As comunidades negras resistiram e sobreviveram em ambientes adversos, não sucumbindo às investidas do agronegócio, de fazendeiros e especuladores. Suas terras foram reduzidas, invadidas e griladas, logo “trazer para o currículo a história de resistência e luta pela terra é uma forma de valorização do trabalho negro na contemporaneidade.” (FABIANI, 2015, p. 86).

Tratando-se especificamente da educação escolar quilombola, o currículo multicultural representa uma potencialidade, uma vez que abrange conhecimentos locais da cultura do quilombo, com ênfase em uma formação que dê voz aos sujeitos e oportunize uma formação ligada à sua própria identidade. Desse modo, o currículo pode vir a ser o intermediador de ações que levam ao empoderamento dos sujeitos envolvidos com a educação escolar quilombola (SANTOS; SANTOS, 2018).

Ao lidar com o diverso, o múltiplo e o plural, o multiculturalismo enxerga as identidades plurais como a base de constituição social. Considera a pluralidade de raças, gêneros, saberes, culturas, religiões, linguagens e outras características identitárias, visando demonstrar que a sociedade é múltipla e que tal multiplicidade deve estar presente nos currículos e nas práticas pedagógicas (CANEN, 2007).

Reconhecendo o caráter homogeneizador e monocultural da escola, Candau (2008) propõe a construção de práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faça presente. A autora afirma que as questões culturais não podem ser negligenciadas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que haja, cada vez mais, um maior distanciamento entre a escola e os “universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens.” (CANDAU, 2008, p. 16).

Para Moreira e Silva (1994, p. 27), cultura e currículo constituem um par inseparável. Na concepção crítica, a cultura social não é unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada, e, por isso, digna de estar no currículo. Em vez disso, a cultura é vista muito mais como um terreno de luta no qual se enfrentam concepções de vida social divergentes; “é aquilo pelo qual se luta e não o que recebemos.”

Nesse sentido, o currículo está intimamente relacionado a relações de poder:

Quando se discutem conceitos de ideologia e cultura, o conhecimento presente no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto o seu constituidor. Ao se apresentar como representação dos interesses de poder, o currículo constitui identidades individuais e sociais que contribuem para reforçar as relações de poder já existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 29).

Em vista disso, os corpos negros são vistos e interpretados de maneira exótica e estereotipada no pensamento educacional, nos manuais didáticos, nos currículos e, até hoje, nos

diversos projetos educativos recorrentes dentro e fora da escola, quando a educação deveria representar um campo formador de muitas entradas e saídas nas fronteiras que nos distanciam (GOMES, 2017).

É bem verdade que a formação histórica da sociedade brasileira é fortemente marcada pela eliminação física do “outro”, ou pela sua escravização, que também representou uma maneira de negar a sua alteridade. A construção dos Estados Nacionais no continente latino-americano deu-se sob uma perspectiva de homogeneização cultural, visando difundir e consolidar uma cultura comum, ocidental e eurocêntrica, silenciando saberes, crenças, cores, vozes e sensibilidades (CANDAU, 2008; CANDAU; RUSSO, 2010).

Nesse sentido, o debate sob o viés multiculturalista nos coloca frente a frente com a nossa própria formação histórica, nos levando a refletir sobre como construímos nossa sociedade, o que negamos e silenciemos, e o que valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A perspectiva multicultural nos oferece uma visão privilegiada dos sujeitos que foram massacrados, mas souberam resistir e seguem afirmando suas identidades e lutando por seus direitos (CANDAU, 2008).

Partindo de sucessivas reivindicações e da postura inquieta dos movimentos e das comunidades negras, sob a esteira da Lei nº 10.639/2003, nasceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Tais Diretrizes podem ser consideradas revolucionárias, tendo em vista o seu rompimento com a concepção eurocêntrica da Educação e com o cientificismo dos currículos (FABIANI, 2015).

O Art. 34 das DCNEEQ define que o currículo da Educação Escolar Quilombola

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

Para além das atividades pedagógicas, o currículo da escola quilombola deve promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, garantindo discussões sobre identidade, cultura e linguagem (BRASIL, 2012, p. 13). Em contrapartida, Candau (2008) nos alerta que, geralmente, temos uma visão estereotipada sobre nós mesmos e nossa identidade cultural, por muitas vezes, naturalizada.

Silva (1999) nos recorda de que é através do vínculo entre identidade, conhecimento e poder que os temas relacionados à raça e à etnia ganham o seu lugar na teoria curricular. De modo geral, as narrativas presentes no currículo – livro didático, paradidático, lições orais, rituais da escola, orientações curriculares oficiais etc. – carregam uma série de elementos relacionados à raça e à etnia.

É comum que essas narrativas celebrem os mitos da origem nacional, reforçando o privilégio das identidades dominantes e tratando as “dominadas” como exóticas ou folclóricas. Entre outras coisas, o currículo é um texto racial que indubitavelmente conserva as marcas da herança colonial (SILVA, 1999).

O histórico de dominação, colonização e exploração desencadeou um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Esse processo – que necessita ser rompido e superado – fez com que algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornassem dominantes em detrimento de outras – por intermédio de formas explícitas e simbólicas de violência e força (GOMES, 2017).

Mignolo (2017) explica que o conceito de “colonialidade” foi introduzido no final dos anos 1980 pelo sociólogo Aníbal Quijano. Este atribuiu um novo sentido ao legado do termo “colonialismo”, que, durante a Guerra, Fria estava atrelado ao conceito de “descolonização”, relacionando-se às lutas pela libertação na África e na Ásia. Mignolo (2017, p. 6) afirma que o pensamento “descolonial” é

[...] nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias.

Sendo assim, o pensamento e as ações descoloniais buscam e se engajam na desobediência epistêmica, se desvinculando da matriz colonial, visando promover ações descoloniais, ou seja, “uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais.” (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Para Gomes (2012), a descolonização dos currículos constitui um desafio para a educação escolar. Muito já foi denunciado no que se refere à inflexibilidade das grades curriculares, ao empobrecimento do caráter conteudista e à necessidade de formação de professores/as mais

reflexivos/as sobre as culturas silenciadas nos currículos. No entanto, a força das culturas consideradas negadas e/ou silenciadas nos currículos tende a um crescimento nos últimos anos.

Por outro lado, em seu *Movimento Negro Educador*, Gomes (2017) argumenta que, “aos poucos, no Brasil, ter um corpo negro e expressar a sua negritude começa a ser percebido como uma forma positiva de expressão da cultura e da afirmação da identidade.” Apesar de esse movimento não estar livre de conflitos e tensões, não deixa de ser um movimento.

Somado a isso, mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização, além das tensões políticas sobre o conhecimento e seus efeitos sobre a sociedade, introduzem, paulatinamente, uma outra dinâmica cultural e societária que exige uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento (GOMES, 2012).

Ao discorrer sobre os silenciamentos e ausências nos currículos, abrangendo mudanças advindas, como a obrigatoriedade do ensino da História da África e culturas afro-brasileiras (Lei 10.630/2003), não estamos tratando de “novos conteúdos escolares que devem ser inseridos nos currículos” ou numa disciplina em específico. “Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.” (GOMES, 2012).

No contexto da educação para as comunidades negras quilombolas, para além de legislações e outros documentos oficiais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ representam uma ferramenta emancipatória que reafirma que o currículo da escola quilombola deve considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida (BRASIL, 2012, p. 15).

Em Sergipe, o currículo do Estado não apresenta estratégias definidas e específicas para as escolas quilombolas das redes estadual e municipal. As comunidades remanescentes não são apresentadas como parte integrante da estrutura social, cultural e identitária sergipana.

A partir dessas ausências, ocorre a necessidade de voltar o olhar diretamente para a escola quilombola. Nesse sentido, o seu projeto político-pedagógico constitui uma importante fonte de informações, uma vez que se busca analisar/refletir acerca de seu conteúdo, dos seus autores – suas perspectivas e interesses – e do contexto em que foi elaborado e suas intenções.

Considerado “a expressão da autonomia e da identidade escolar” (BRASIL, 2012, p. 12), o projeto político-pedagógico da escola quilombola deve representar a identidade da comunidade na qual está inserido, abarcando tudo aquilo que é importante e tem significado para os quilombolas. Em contrapartida, nesse mesmo texto, discorreremos sobre escolas quilombolas do Brasil que não

possuem projeto político-pedagógico e outras que há anos não o atualizaram, onde o PPP é visto como uma ferramenta meramente burocrática.

Diante do que foi discutido, podemos inferir que o currículo e, conseqüentemente, o projeto político-pedagógico podem ser utilizados como ferramentas de resistência pelos/as quilombolas. Nesse ínterim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ constituem um norte para o início das mudanças que devem ser incorporadas no currículo escolar e no PPP.

Diante disso, analisamos neste estudo as conjunturas nas quais se encontram os projetos político-pedagógicos de um colégio estadual situado na primeira comunidade quilombola a ser certificada pela Fundação Cultural Palmares no Estado de Sergipe, Mocambo.

Na seção seguinte, discutiremos a trajetória metodológica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa.

SEÇÃO 3: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Nesta seção, apresento a abordagem metodológica, o método de pesquisa e os participantes do estudo, bem como o local e os instrumentos de coleta e análise de dados.¹⁴

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA E MÉTODO DE PESQUISA

A abordagem metodológica adotada para o presente estudo é a **investigação qualitativa**, apresentando como método o **estudo de caso**. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os investigadores qualitativos estão constantemente questionando os sujeitos de sua investigação, pretendendo conhecer o que eles exprimem, a maneira como compreendem suas próprias experiências e o modo como estruturam o mundo social em que vivem.

Os mesmos autores enfatizam que a investigação qualitativa é descritiva, argumentando que os dados obtidos são em forma de palavras ou imagens, não números. Tais dados compreendem entrevistas transcritas, anotações de campo, memorandos, vídeos e documentos pessoais; para os autores, o investigador qualitativo não reduz dados tão substanciais a numerais.

Ludke e André (1986) definem que o estudo de caso é um estudo de *um caso* que pode ser simples e específico ou complexo e abstrato. O caso deve ser sempre bem delimitado, apresentando contornos bem definidos ao longo do estudo. De acordo com os autores, sempre que se busca “estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17)

Podemos destacar algumas das características do estudo de caso apresentadas por Ludke e André (1986):

- a) *os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”*. Ou seja, para a compreensão mais completa do objeto, faz-se necessário considerar o contexto em que ele se encontra;
- b) *os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social*. Ou seja, uma vez que o objeto estudado pode

¹⁴ A pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Algumas alterações foram solicitadas e atendidas, contudo ainda não recebemos o resultado final.

suscitar opiniões divergentes, o pesquisador deve buscar trazer para o estudo essas divergências;

- c) *os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que outros relatórios de pesquisa.* Em outras palavras, no estudo de caso, os dados podem ser obtidos através de uma variedade de formas (relatos escritos, fotografias, desenhos, discussões, mesas-redondas etc.), e os relatos escritos, geralmente, apresentam um estilo mais informal.

Assim sendo, buscou-se compreender neste estudo o contexto em que cada um dos PPP do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio foi elaborado, identificando suas autorias. Pontos de vista distintos foram considerados, uma vez que contamos com a participação de professores/as, um gestor escolar, lideranças quilombolas, ex-alunos e membros da comunidade quilombola Mocambo.

Além disso, os dados apresentados neste estudo foram distintos e oportunizados em diferentes momentos, uma vez que informações relevantes foram coletadas através de notas de campo – durante a observação participante da pesquisadora em reuniões entre o NEABI/UFS e o MQSE e ao longo do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS), realizado em 2019.

Inicialmente, o tipo de pesquisa que buscávamos desenvolver era a **pesquisa-ação**. Esta corresponde a um tipo de pesquisa participante engajada, diferente da pesquisa tradicional. A pesquisa-ação, como o nome sugere, busca unir a pesquisa à ação prática, ou seja, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. “É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta.” (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 99 apud ENGEL, 2000, p. 182)¹⁵.

No entanto, a situação de pandemia (Covid-19) – desde o primeiro semestre de 2020 até o presente momento – impossibilitou o desenvolvimento de uma pesquisa-ação para este estudo. A necessidade de manter o distanciamento social impediu a continuidade das aulas presenciais na escola, bem como o acesso da pesquisadora ao ambiente escolar. Desse modo, utilizamos como método o estudo de caso, buscando interagir com os participantes do estudo de maneira remota.

¹⁵ KETELE, J.; ROEGIERS, X. **Méthodologie du recueil d'informations**: fondements de méthodes d'observations de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1993. p. 99.

Apresentados a abordagem metodológica e o método utilizados, falaremos adiante sobre o local da pesquisa.

3.2 SOBRE O LOCAL DA PESQUISA

Sergipe é considerado o menor Estado da Federação, está localizado na região Nordeste, possui 75 municípios e a cidade de Aracaju como capital. O Estado possui uma área territorial de 21.938,184 km² e uma população de 2.318.822 habitantes. Tem como limites o oceano Atlântico, os Estados da Bahia a Oeste e ao Sul e Alagoas ao Norte (IBGE, 2021)¹⁶.

O Estado possui oito territórios de planejamento, sendo estes: Alto Sertão, Médio Sertão, Baixo São Francisco, Leste, Agreste Central, Grande Aracaju, Centro Sul e Sul Sergipano. É drenado por seis bacias hidrográficas, sendo a Bacia do Rio São Francisco a maior e mais importante. Esse rio, também conhecido como “Velho Chico”, drena uma área de 7.184 km², limitando-se ao Sul com as bacias dos Rios Japaratuba e Sergipe (SEAGRI/SE, 2021)¹⁷.

O Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio está localizado na comunidade quilombola Mocambo, no município de Porto da Folha (**Figura 1**). O município apresenta uma população de 27.143 pessoas e uma área territorial correspondente a 878,043 km²; está situado no Sertão sergipano, sendo a Caatinga o bioma predominante (IBGE, 2021)¹⁸.

A comunidade quilombola Mocambo está localizada na região conhecida como Sertão do São Francisco, e as cidades mais próximas são: Porto da Folha (a Leste), sede do município; Niterói (a oeste) e, ao Norte, na margem oposta do São Francisco, localiza-se Pão de Açúcar (AL).

Uma outra referência relevante na localização de Mocambo é a área indígena dos Xokó¹⁹, que fica imediatamente vizinha. A área ocupada pelos Xokó representa uma referência para Mocambo, tanto para sua própria mobilização étnica quanto para a delimitação de seu território, uma vez que a área territorial reivindicada por Mocambo é orientada pelos marcos fixados pela FUNAI durante a demarcação da área indígena dos Xokó (ARRUTI, 2016).

¹⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/se.html>. Acesso em: 19 abr. 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://www.seagri.se.gov.br/informacoesgerais/caracterizacaodoestado>. Acesso em: 19 abr. 2021.

¹⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/porto-da-folha/panorama>. Acesso em: 19 abr. 2021.

¹⁹ Os Xokó são indígenas do estado de Sergipe localizados no município de Porto da Folha; têm a sua trajetória marcada por episódios de luta por direitos, sobretudo à propriedade de terra (DANTAS; DALARI, 1980, p. 7 apud LIMA, 2015, p. 2).

A população de Mocambo é constituída por cerca de 100 famílias, com aproximadamente 300 adultos e 200 crianças. As famílias de Mocambo têm mantido uma nítida continuidade de laços sociais e de permanência sobre o território, embora ocorra frequentemente a saída de jovens da comunidade para trabalhar em outras regiões, além da entrada de algumas pessoas de fora, especialmente devido ao casamento com pessoas da comunidade (ARRUTI, 2016).

De acordo com o PPP (2019, p. 17), após a apresentação do “Laudo Antropológico”, a Fundação Cultural Palmares (FCP) reconheceu Mocambo como Remanescente de Quilombo em 27 de maio de 1997. Arruti (2016, p. 181) descreve com maiores detalhes como se deu esse processo, bem como a titulação do território de Mocambo pelo INCRA:

[...] o reconhecimento oficial do Mocambo se deu com a publicação do resumo do relatório antropológico (D.O.U. de 24/02/1997). Pouco tempo depois, a FCP emitiu um “título” das terras do Mocambo, que foi entregue com pompa à comunidade (Processo FCP 01420.000039/1997-9). Um documento foi deixado, então, com a Associação de Moradores para que ela mesma o registrasse no cartório de Porto da Folha. Aquilo que a FCP chamava de “título”, porém, não respondia a qualquer exigência legal imposta para o seu registro e, por isso, restou sem qualquer validade, como uma espécie de diploma da ignorância e confusão reinante naquele contexto. Em 2004, em função das novas regras criadas pelo Decreto 4887/2003 (e decorrentes dele), a FCP “certificaria” a comunidade do Mocambo como quilombola (um segundo “reconhecimento”, publicado em 04/06/2004), ato administrativo que tornara-se requisito formal para que o processo de regularização fundiária fosse reiniciado sob responsabilidade do INCRA (processo 54570000256/2005-51). Finalmente, em 2009, as 113 famílias da comunidade teriam 2.100.5400 ha de terra declarados como seu território pelo INCRA (decreto publicado no D.O.U. de 23/11/2009), que os titulou em duas etapas, em 21/12/2012 e 05/12/2013.

Figura 1 – Mapa de Localização de Porto da Folha - Território Alto Sertão Sergipano



Ainda de acordo com Arruti (2016), a área reivindicada por Mocambo tem 2.100,54 ha, porém apenas um terço dessa área total é plenamente ocupada pela comunidade, pois existem fazendas na região que ainda ocupam boa parte do território.

O presente estudo se debruça, principalmente, sobre dois projetos político-pedagógicos do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio – incluindo seus processos de elaboração, autoria etc. Um dos PPP foi elaborado para o ano letivo de 2019 e o outro foi elaborado para o ano letivo de 2020. Esse último não entrou em vigência no ano de 2020 e aguarda aprovação da SEED/SE até o presente momento.

O Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio (**Figura 2**) (anteriormente nomeado “Escola Rural Povoado Mocambo”) foi inaugurado em 1949, tendo sido certificado como “Quilombola 27 de Maio” através do Decreto nº 22.234/03. No ano de 2006, a instituição migrou da categoria “Escola” para “Colégio”, funcionando nos turnos matutino e vespertino.

Até 2002, a escola funcionava em dois prédios. De acordo com informações do PPP (2019, p. 18), o antigo prédio apresentava duas salas de aula, uma sala de recursos (considerada “inadequada”) e uma outra sala para funcionamento de laboratório. Além desses espaços, havia uma cozinha, um depósito de merenda escolar, a sala da diretoria, dois banheiros, um pátio e uma área livre, todos em péssimas condições.

Em 2002, um novo prédio foi construído, comportando duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha, um pequeno depósito de merenda escolar, um almoxarifado, um pátio, três banheiros e um alojamento com dois quartos (que funcionavam como sala de aula improvisada). Além disso, o espaço apresentava uma extensa área livre (sendo que o plano atual é construir uma horta) e um laboratório de informática com dez computadores (aguardando manutenção da rede elétrica para funcionamento) (PPP, 2019, p. 18).

Desde 2017, o Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio funciona em apenas um prédio. Esse prédio passou por uma reforma e ampliação de sua estrutura física. A reforma foi realizada pela ONG NEOMISSIO, que foi autorizada pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe para a realização da obra. Como resultados dessa ampliação, destacam-se: a construção de mais cinco salas de aula amplas, sete banheiros (um destinado ao uso dos professores) e um refeitório e a ampliação da cozinha e da secretaria (PPP, 2019, p. 18).

“Mesmo com as poucas oportunidades e o pouco recurso que recebe, a escola segue desenvolvendo atividades pedagógicas como: gincanas, palestras, feiras culturais, feira literária e outros eventos sociais e culturais.” (PPP, 2019, p. 18).

Figura 2 – Fachada e pátio central do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio



Fonte: Maílson Acácio (2021).

Por fim, registro que o presente estudo faz parte de um projeto maior, intitulado **Educação Escolar Quilombola em Sergipe: Possibilidades e Desafios**. O referido projeto tem como objetivo geral

Descrever, analisar e compreender as possibilidades e desafios encontrados na Educação Escolar Quilombola no Estado de Sergipe – considerando as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas e os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e de produção de conhecimentos –, com ênfase na identificação e sistematização de dados sobre os aspectos legais, administrativos e didático-pedagógicos e análise comparativa com os documentos oficiais em nível nacional e estadual, as demandas do movimento quilombola e as narrativas das comunidades (escolar e comunidade local).

A Prof^a. Dr^a. Edinéia Tavares é a docente responsável pela coordenação do projeto, contando com a participação dos/as orientandos/as de mestrado e doutorado e de membros do

Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE/UFS). Lideranças quilombolas, a par de todos os detalhes do projeto, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**APÊNDICE A**), desse modo todos estão cientes de que possuem liberdade para desistir ou interromper a colaboração para com o estudo, podendo, também, pessoalmente, tomar conhecimento dos resultados finais. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Sergipe, e a identidade de todos os sujeitos envolvidos será mantida em sigilo, de maneira que apenas as informações fornecidas em questionários, entrevistas, imagens e afins sejam utilizadas no desenvolvimento do estudo ou em publicações científicas futuras.

A seguir, apresento os sujeitos da pesquisa, as técnicas e os instrumentos de coleta.

3.3 COM QUEM E COMO PESQUISAMOS

Esta pesquisa utiliza métodos qualitativos, e a coleta de dados se deu a partir da utilização de diferentes técnicas, a saber: **notas de campo, observação participante, análise documental e entrevistas.**

Para Bogdan e Biklen (1994), **notas de campo**, quando precisas, detalhadas e extensivas, permitem um resultado satisfatório, sobretudo em um estudo de **observação participante**. Os autores destacam que as notas de campo consistem num complemento importante para outros métodos na coleta de dados.

Durante entrevistas gravadas, por exemplo, as notas de campo podem captar elementos que o gravador é incapaz de registrar: os cheiros, os aspectos visuais, as impressões e possíveis comentários extras, feitos antes ou após a entrevista. Desse modo, as notas de campo podem constituir um diário pessoal bastante importante para o desenvolvimento e a escrita da pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesta pesquisa, a utilização das duas técnicas citadas foi oportunizada, principalmente, por reuniões entre o NEABI/UFS e o Movimento Quilombola de Sergipe. Em muitas dessas ocasiões, além de membros do NEABI e do MQSE, professores de escolas quilombolas se fizeram presentes, compartilhando suas pautas e expondo as demandas de suas escolas. Esses momentos de discussão foram muito enriquecedores e cruciais para que se conhecesse minimamente algumas das principais

dificuldades enfrentadas pelos professores, sem perder de vista os apontamentos realizados pelas comunidades, na figura de seus líderes.

Para a análise dos projetos político-pedagógicos da escola, utilizamos a técnica de **análise documental**, examinando os documentos na íntegra. Uwe Flick (2009) afirma que a pesquisa documental compreende dados obtidos a partir de documentos, extraindo informações destes, visando compreender um determinado fenômeno. Esse método é chamado de “análise documental” e tanto pode ser o único método utilizado em uma pesquisa qualitativa, como também pode ser utilizado como uma estratégia complementar a outros métodos.

Desde o segundo semestre de 2019, a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (SEED/SE) solicitou os PPP das escolas estaduais, desse modo a escola elencada neste estudo precisou realizar adaptações e/ou reformulações em seu PPP. O prazo inicial para a entrega dos projetos à SEED era até dezembro de 2019, contudo as escolas quilombolas reivindicaram um aumento no prazo, justificando que todo o processo de elaboração/reestruturação demandava um tempo maior. Desse modo, a SEED atendeu a reivindicação das escolas e estendeu o prazo de entrega para março de 2020.

Atualmente, o PPP entregue em março de 2020 encontra-se na SEED/SE aguardando análise/aprovação. Em outras palavras, esse PPP não entrou em vigor durante o ano letivo de 2020 – que já finalizou. Desse modo, o PPP vigente até o presente momento é ainda o que foi elaborado para o ano de 2019. A justificativa para esse “atraso” na atualização do PPP é a atual pandemia da Covid-19, que tem impossibilitado, inclusive, as aulas presenciais na grande maioria das escolas do Estado e do Brasil.

Isso posto, foram realizadas a leitura e a análise minuciosas dos dois PPP considerados neste estudo, visando compreender de que ou de quais maneiras a escola considera as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais de sua comunidade – incluindo suas demandas e o que está orientado nas DCNEEQ.

Ao nos debruçarmos sobre os documentos, foi possível refletir acerca das propostas educacionais da escola, traçando paralelos entre o que está registrado, as orientações propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as demandas educacionais trazidas pela comunidade, na figura de seus representantes.

As **entrevistas** foram realizadas com: o gestor, os professores, ex-alunos do colégio e moradores da comunidade Mocambo, além do ex-coordenador do NEDIC/SEED/SE. Todos

assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**APÊNDICE B**), concordando em participar do estudo. Além disso, é importante destacar que todas as entrevistas foram remotas, devido ao momento de pandemia da Covid-19, e gravadas via Google Meet.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que a entrevista é utilizada para levantar dados descritivos tendo acesso à linguagem pessoal do sujeito, o que permite ao investigador compreender melhor como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

A realização de entrevistas oportunizou o diálogo amplo com professores, gestor e lideranças quilombolas da comunidade envolvida no estudo, conforme roteiros pré-estabelecidos (**APÊNDICE C**). Através desse instrumento, foi possível compreender em quais contextos os dois projetos político-pedagógicos analisados neste estudo foram elaborados, quem os elaborou e sob quais perspectivas. Além disso, buscou-se compreender de que maneira os dois PPP incluem as orientações propostas nas DCNEEQ, bem como o papel assumido pela Secretaria de Estado da Educação de Sergipe durante esse processo.

Realizamos esta pesquisa junto com: 1 gestor escolar e 2 professoras do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio (que são lideranças quilombolas de Mocambo). Além deles, 2 ex-alunos do colégio e moradores de Mocambo e 1 ex-coordenador do NEDIC/SEED/SE. Portanto, 6 pessoas contribuíram com a realização do estudo (**Quadro 5**).

Quadro 5 – Sujeitos da Pesquisa

Grupos	Quantitativo
Gestores escolares	1
Professoras e Líderes Quilombolas	2
Ex-alunos moradores da Comunidade	2
Ex-coordenador do NEDIC	1
TOTAL	6

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Vale evidenciar que o diálogo com a escola e a comunidade, através de suas figuras representativas, foi fundamental para conhecer os diferentes pontos de vista e colher uma maior variedade de informações que ajudam a compreender o contexto educacional como um todo; esse caminho foi necessário para reflexão acerca de aspectos mais específicos, como o projeto político-pedagógico.

A seguir, apresentaremos as estratégias utilizadas para a sistematização e análise dos dados.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Visando atingir os objetivos da pesquisa, a análise de dados se voltará, essencialmente, para dois projetos político-pedagógicos: o primeiro, referente ao ano letivo de 2019 e vigente até o presente momento (PPP 2019); e o segundo, elaborado entre o segundo semestre de 2019 e o primeiro semestre de 2020, atualmente aguardando aprovação da SEED/SE (PPP 2020).

A análise dos projetos político-pedagógicos se dará a partir da técnica de **análise documental**.

Para Cellard (2008), quando efetivada, a análise documental elimina – em partes – a influência do pesquisador para com o sujeito, de modo que as informações contidas no documento permanecem “surdas”, e o pesquisador não pode fazer exigências. Sendo assim, o pesquisador “deve se contentar com o que tem em mãos”, compreendendo adequadamente o sentido da mensagem.

Por outro lado, Cellard (2008) destaca que é necessário prudência ao avaliar criticamente qualquer documento que se pretenda analisar. Para o autor, a análise documental se constitui a partir de cinco dimensões distintas, a saber: **o contexto, a natureza do texto, a autenticidade e a confiabilidade do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto e o autor ou autores**.

Cellard (2008) explica que “**o contexto**” diz respeito à conjuntura social, política, econômica e cultural na qual foi elaborado o documento e na qual estão inseridos seus respectivos autores, bem como aqueles a quem o documento foi destinado. Esse conhecimento possibilita ao pesquisador “apreender os esquemas conceituais dos autores, identificando as pessoas, grupos sociais, locais e fatos aos quais se faz alusão.” (CELLARD, 2008, p. 299). O autor ainda argumenta que para produzir uma análise rica e crível o pesquisador deve possuir um conhecimento íntimo da sociedade cujos depoimentos ele interpreta.

Na perspectiva desta pesquisa, consideraremos, sobretudo, o contexto histórico e cultural da comunidade quilombola na qual o Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio está inserido, sendo também importante conhecer e analisar o contexto no qual os autores dos dois PPP estão ou estavam inseridos no momento em que ambos os documentos foram elaborados.

Segundo Cellard (2008, p. 302), é necessário identificar a “**natureza do texto**”, especialmente quando se analisa documentos da mesma natureza. O autor alerta que “a abertura do autor e a estrutura de um texto podem variar bastante conforme o contexto no qual é redigido.”

Diante disso, para este estudo, cabe descobrir em qual ou quais períodos, circunstâncias e sob quais orientações os dois projetos político-pedagógicos foram elaborados, compreendendo ainda o momento político da época – nas esferas nacional e estadual –, além da conjuntura local vivenciada pela escola.

Somado a isso, cabe discutir acerca das lutas sociais que estavam sendo travadas nos cenários nacional e estadual, sob as perspectivas da escola, da comunidade e do Movimento Quilombola de Sergipe, sendo também necessário compreender e debater, sob diferentes perspectivas, o posicionamento da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, seja no que se refere à elaboração dos PPP, seja no que tange a outro/s aspecto/s de importância para a comunidade Mocambo.

Em suma, as dimensões “**o contexto**” e “**a natureza do texto**”, propostas por Cellard (2008), foram extremamente úteis para que, durante as análises dos dois PPP, fossem ponderados alguns questionamentos (**Quadro 6**).

No que diz respeito “**a autenticidade e a confiabilidade do texto**”, Cellard (2008) reforça que é muito importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida, verificando com antecedência a procedência do documento analisado. Desse modo, buscou-se responder aos questionamentos apresentados no **Quadro 7**.

Quadro 6 – Dimensões e ponderações consideradas durante as análises dos PPP

DIMENSÕES: O CONTEXTO E A NATUREZA DO TEXTO	
• Ponderações:	a) Em qual contexto político – nas esferas nacional e estadual – foi elaborado cada PPP?
	b) Quais lutas sociais estavam sendo travadas no Brasil e em Sergipe durante a elaboração dos PPP?
	c) Durante a elaboração dos PPP, a comunidade e/ou o Movimento Quilombola enfrentavam alguma situação particular que tivesse relação com os processos educacionais escolarizados?
	d) Existiram prazos determinados para elaboração/atualização do PPP? Quem determinou esses prazos? O que a comunidade escolar e a comunidade do Mocambo dizem sobre esses prazos?
	e) Qual o papel da SEED/SE na elaboração dos PPP?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Quadro 7 – Dimensão e ponderações consideradas durante as análises dos PPP

DIMENSÃO: AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE DO TEXTO	
• Ponderações: a) Como foram coletados os PPP? Quem forneceu esses documentos? b) Essas pessoas ou instituições dão autenticidade e confiabilidade aos documentos?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Não é possível realizar uma análise sem interpretar elementos da identidade dos/as diferentes **autores/as**, “conhecendo seus interesses e motivos que levaram a escrever.” Uma vez elucidada a identidade de quem escreveu, torna-se mais simples identificar suas razões, seus interesses, perceber se o indivíduo fala em seu nome ou em nome de um grupo social ou instituição (CELLARD, 2018).

Nessa perspectiva, consideramos relevante identificar a autoria dos PPP (**Quadro 8**):

Quadro 8 – Dimensão e ponderação consideradas durante as análises dos PPP

DIMENSÃO: OS AUTORES DO TEXTO	
• Ponderação: a) A quem se pode atribuir a autoria dos textos analisados?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Após a identificação das dimensões descritas por Cellard (2008) e tendo conhecimento acerca dos/s autores/as do texto, será possível que o pesquisador tenha compreendido satisfatoriamente os **conceitos-chave e a lógica interna do texto**, ou seja, os diferentes sentidos em que os termos foram empregados pelos autores do texto em análise (CELLARD, 2008).

Em vista disso, cabe analisar de que maneira os dois projetos político-pedagógicos abordam as seguintes perspectivas (**Quadro 9**):

Quadro 9 – Dimensão e ponderações consideradas durante as análises dos PPP

DIMENSÃO: OS CONCEITOS-CHAVE E A LÓGICA INTERNA DO TEXTO	
• Ponderações: a) Como o PPP propõe o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana? b) O PPP ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira?	

- c) Como o PPP engloba a realidade étnica e cultural da comunidade?
- d) Como o PPP apresenta a luta da comunidade pela demarcação de seu território, incluindo o processo de autoidentificação?
- e) O PPP propõe o encorajamento ao autorreconhecimento do aluno como quilombola?
- f) Como o PPP apresenta o histórico da comunidade e do colégio?
- g) Como o PPP apresenta o racismo existente na sociedade brasileira? São abordadas práticas de combate ao racismo dentro da escola?
- h) De que maneira o PPP apresenta a Educação Escolar Quilombola?
- i) É possível identificar nos PPP as orientações propostas nas DCNEEQ? Se sim, qual/quais?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Neste estudo, as análises dos projetos político-pedagógicos estão alicerçadas, essencialmente, no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, mais especificamente nas orientações acerca do projeto político-pedagógico da escola quilombola. O objetivo da análise é evidenciar que ou quais elemento/s, de fato, exprime/m as orientações presentes nas DCNEEQ, abrangendo as demandas da comunidade Mocambo.

SEÇÃO 4: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: O (NÃO) LUGAR DAS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-RACIAIS E HISTÓRICO-CULTURAIS E CONTEXTOS DE ELABORAÇÃO

Nesta seção, apresento os resultados obtidos a partir da análise documental – realizada nos dois projetos político-pedagógicos –, complementando com os dados obtidos por meio de técnicas de pesquisa, a saber: notas de campo, observação participante e entrevistas.

Como exposto na seção da trajetória metodológica, nossa análise fundamentou-se na proposta de Cellard (2008). Essa análise se constitui a partir das seguintes dimensões: o contexto, a natureza do texto, a autenticidade e a confiabilidade do texto, o autor ou os autores e os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Desse modo, apresentaremos, nesta seção, inicialmente, as análises das seguintes dimensões: a natureza, a autenticidade e a confiabilidade e o autor/os autores. Logo em seguida, analisaremos o contexto da elaboração desses documentos. Por fim, analisaremos os conceitos-chave e a lógica interna dos PPP, buscando compreender se os textos abarcam as especificidades étnico-raciais e histórico-culturais da comunidade quilombola Mocambo.

4.1 OS/AS AUTORES/AS, A NATUREZA, A AUTENTICIDADE E A CONFIABILIDADE DOS TEXTOS

Os documentos analisados são dois projetos político-pedagógicos do CEQ 27 de Maio (Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio), portanto esses projetos são de autoria dessa comunidade escolar.

Assim, quanto à natureza dos textos analisados neste estudo, os dois projetos político-pedagógicos são documentos oficiais elaborados por esse colégio e disponibilizados pelo gestor escolar.

Quanto à autenticidade e à confiabilidade, os documentos foram cedidos pelo diretor da escola via e-mail. Nesse contexto, a procedência dos documentos garante essas dimensões. Desse modo, os textos analisados neste estudo são documentos oficiais produzidos por um colégio, apresentando autenticidade e origem confiável.

4.2 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO VIGENTE NO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA 27 DE MAIO

4.2.1 O contexto de elaboração do PPP vigente

Na esfera federal, vivenciamos desde 2018 a ascensão do governo Bolsonaro. Jair Messias Bolsonaro é um ex-militar, apoiador aberto da ditadura civil militar de 1964, com discurso economicamente ultraneoliberal e politicamente opositor de direitos de minorias, das liberdades democráticas e da organização dos trabalhadores (CISLAGHI et al., 2019).

Desde o início do governo Bolsonaro, a educação pública tem sofrido com cortes e bloqueios que já somam bilhões:

No dia 30 de abril, o governo anunciou o bloqueio de 35 bilhões do orçamento da União em 2019. O contingenciamento no Orçamento Federal foi realizado pelo decreto 9.741/19 e dos 35 bilhões de reais em contingenciamento, 5,8 bilhões foram na área da educação, a função mais afetada. (CISLAGHI et al., 2019).

Os cortes realizados pelo governo na área da educação seguiram, afetando negativamente muitas das universidades públicas e centros de pesquisa do país. Ainda em 2019, Bolsonaro anunciou o jornalista Sérgio Nascimento de Camargo como presidente da Fundação Cultural Palmares – órgão de promoção da cultura afro-brasileira e certificação das comunidades quilombolas do país –, fato que causou uma onda de manifestações (G1, GLOBO, 2019)²⁰.

O motivo da repercussão negativa da nomeação de Sérgio Nascimento é uma série de publicações nas redes sociais, nas quais o jornalista relativiza temas como a escravidão e o racismo no Brasil.

Numa publicação antes de ser nomeado para o cargo, o jornalista classificou o racismo no Brasil como “nutella”. “Racismo real existe nos Estados Unidos. A negrada daqui reclama porque é imbecil e desinformada pela esquerda”, afirmou. Sobre o Dia da Consciência Negra, Sérgio Camargo afirmou que o “feriado precisa ser abolido nacionalmente por decreto presidencial”. (G1, GLOBO, 2019).

²⁰ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/28/novo-presidente-da-fundacao-palmares-minimiza-racismo-no-brasil-em-post.ghml>. Acesso em: 19 abr. 2021.

Após esse e outros pronunciamentos de Sérgio Nascimento, representantes dos Movimentos Negros reagiram:

“Ela [a Fundação Palmares] deveria agir pra defender a cultura afro-brasileira. Pra preservar, pra ampliar os nossos direitos. E, infelizmente, esse senhor ele não veio pra gerir, ele veio pra função de desconstruir todo o legado que vários negros e negras construíram”, disse Claudia Vitalino, presidente da Unegro. (G1, GLOBO, 2019).

“O movimento negro, ele surge no primeiro negro que foge da senzala. No primeiro negro que se volta contra a escravidão. Aqui, surge o movimento negro. Então, o movimento negro vem lá da época de Zumbi, das Dandaras. Não tem nada a ver com esquerda ou direita”, explicou Silvio Henrique, do Conselho da Igualdade Racial. (G1, GLOBO, 2019).

Além dos danos financeiros à educação, o Brasil tem sofrido uma série de outros retrocessos, especialmente no que tange ao encorajamento de discursos de ódio – por parte do presidente da república e de seus apoiadores –, promovendo negacionismo, práticas discriminatórias e naturalização do ódio gratuito.

Obviamente, o contexto político coloca diversos obstáculos para a educação pública no Brasil e, sobretudo, para a Educação Escolar Quilombola.

É nesse sentido que discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando determinados aspectos, faz-se necessário e de extrema relevância.

A elaboração da BNCC teve início em 2015, sendo discutida ao longo de diferentes gestões e governos por representantes da sociedade civil, membros integrantes de movimentos sociais e líderes políticos. Em 2016, a segunda versão da BNCC foi apresentada à sociedade, ocasião em que educadores, estudantes e representantes da sociedade analisaram e discutiram o documento de forma mais minuciosa (SILVEIRA; VETORAZO, 2021).

Em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada pelo MEC e tornou-se legalmente a referência para a elaboração curricular dos sistemas e redes escolares – Estaduais, Municipais e do Distrito Federal – de todo o país, além das propostas pedagógicas das instituições escolares (SILVEIRA; VETORAZO, 2021). A BNCC está prevista no Artigo 210 da Constituição Federal e tem como objetivo central determinar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Foi desse modo que a BNCC assumiu o papel de documento normativo que define quais aprendizagens devem ser desenvolvidas pelos alunos em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Ao longo do processo de elaboração da BNCC, houve grande expectativa de que as demandas historicamente levantadas por entidades e lideranças ligadas ao Movimento Negro fossem contempladas no texto final. Esperava-se que a versão final do documento determinasse, entre outros elementos, a necessidade de reformulação do currículo escolar, fortalecendo a noção de democracia racial e a necessidade de enfrentamento ao preconceito racial por parte das instituições escolares (SILVEIRA; VETORAZO, 2021).

Tendo em vista o papel da BNCC na educação nacional e considerando as expectativas das entidades e lideranças ligadas ao Movimento Negro, é necessário analisar de que maneira esse documento apresenta o sujeito negro e o histórico que o permeia.

Assim, a análise do documento permite inferir a superficialidade com que são abordados os diferentes grupos que compõem o segmento da população negra no Brasil, quando o respeito às diferenças étnicas, sociais, culturais e históricas se faz tão necessitado de ser encorajado pela escola e pelo professor.

Somado a isso, a BNCC não apresenta com nitidez a necessidade e o compromisso que a escola deve assumir no combate ao racismo. Nesse contexto, Costa (1986, p. 104) nos recorda que “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.”

Wieviorka (2008) pontua que a ação antirracista deve ser cada vez mais incisiva em matéria de história, destacando o histórico das vítimas e dos vencidos na narrativa, de modo a fomentar debates importantes e promover a visibilidade do racismo em todas as suas formas.

Gonçalves (1987) argumenta que as crianças negras são representadas de forma muito negativa em textos escolares, o que contribui para efeitos psicológicos negativos na criança. Essa discriminação está presente desde as histórias infantis, nas quais os personagens, em geral, são representados por brancos.

Nesse sentido, Rocha (2006) cita um trecho do documento entregue durante a Marcha ao governo federal (Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 20 de dezembro de 1995). No documento, a temática da educação possui destaque, enfatizando que:

[...] a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valoração positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania”. (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

Silveira e Vetorazo (2021, p. 53) concluem que na BNCC

[...] não está prevista a ruptura com uma História do Brasil na qual os negros são incluídos como escravos e não como pessoas que foram capturadas, escravizados e explorados dentro da lógica de formação das estruturas do capitalismo comercial, ao longo dos séculos XV e XVI. É importante ressaltar que os negros não podem ser reafirmados na condição de escravos, desconsiderando-se suas historicidades e identidades.

Em face disso, compreendemos um cenário nacional desfavorável para as comunidades quilombolas, sobretudo no que tange às políticas educativas implementadas no Brasil, visto que estas excluem segmentos que também constituem a sociedade.

No que concerne ao cenário estadual, por seu turno, cabe registrar o lugar da Educação Escolar Quilombola no organograma da Secretaria Estadual de Educação de Sergipe (SEED/SE).

De acordo com informações cedidas pelo setor técnico-pedagógico responsável pela Educação Escolar Quilombola na SEED/SE, em Sergipe, atualmente, as seis escolas estaduais quilombolas existentes recebem acompanhamento do Serviço de Educação do Campo e Diversidade (SECAD). Esse setor responde pela Educação Escolar Quilombola, pela Educação Escolar Indígena, pela Educação do Campo e pela Educação Ambiental dentro da SEED/SE (Técnica da SECAD, 2021).

Antes do SECAD, o Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania (NEDIC) era responsável pela Educação Escolar Quilombola, pela Educação Escolar Indígena, pela Educação do Campo e pela Educação Ambiental, porém, numa reestruturação feita pela SEDC/SE, os técnicos do NEDIC foram transferidos para outro setor, o NECAM (Núcleo de Educação do Campo). Após esse processo, o NACAM tornou-se Serviço de Educação do Campo e Diversidade (SECAD) (Técnica da SECAD, 2021).

No momento presente, o SECAD é o setor responsável por executar as políticas do Estado direcionadas à Educação Escolar Quilombola, Indígena, do Campo e Ambiental. Segundo a técnica entrevistada, o setor, através de seus técnicos, acompanha as escolas estaduais que estejam em processo de definição como quilombolas, além de promover ações como apoio pedagógico e formação continuada para professores das escolas quilombolas, indígenas e do campo (Técnica da SECAD, 2021).

Segundo nossos entrevistados, essas recentes modificações dentro da Secretaria de Estado da Educação têm trazido danos evidentes para o CEQ 27 de Maio; com o fim do NEDIC, as escolas quilombolas da rede estadual passaram a ser assistidas pela SEED/SE através da SECAD, e, desde então, não foram realizadas visitas ao colégio e/ou eventos de formação continuada para os professores do CEQ 27 de Maio.

A ausência de materiais de apoio pedagógico, somada a não realização de eventos de formação para os professores, tem afetado negativamente o exercício de uma educação escolar quilombola plena e adequada à realidade dos estudantes quilombolas de Mocambo. Em sua fala, o diretor relata o seguinte:

Existe um setor na Secretaria que trabalha a Educação do Campo e, dentro dessa pasta, está a pasta Quilombola. Não existe formação, vou ser sincero a você. Fizemos uma formação em 2016, em Aracaju [...] essa foi a última formação que nós fizemos. De lá para cá, a gente não recebeu visita nenhuma (do setor responsável pela EEQ na SEED/SE). Existe o setor responsável pela EEQ dentro da Secretaria, e ele tem que ser mais presente nas escolas quilombolas [...] (Diretor, 2021).

Em sua fala, o diretor afirmou ainda sentir-se sobrecarregado, visto que, além de desempenhar as funções como diretor, também está incumbido de coordenar (a escola não possui coordenador) e resolver outras tantas questões/situações recorrentes na escola. A fala do diretor evidencia alguns dos prejuízos que a ausência do Estado tem acarretado para a escola:

Eu me sinto às vezes impotente, às vezes me vem uma frustração. Eu tenho ideias maravilhosas, mas eu não consigo executar. Não adianta ter só a ideia, é preciso ter uma equipe. Tem professores que se dispõem a ajudar, tem outros que, mesmo que você designe [...] fazem aquele trabalho sem vontade. (Diretor, 2021).

A parte da coordenação é a que exige mais. O contato com os professores, o contato com os alunos, o contato com os pais dos alunos, exige demais. E, às

vezes, eu deixo a minha função de diretor, que eu deveria estar resolvendo, por exemplo, problemas de banco, para poder legalizar as contas [...] (Diretor, 2021).

Além disso, de acordo com informações do diretor e de duas professores e líderes quilombolas de Mocambo, desde o ano de 2012 o CEQ 27 de Maio não recebe verbas federais devido a problemas quanto à prestação de contas; a partir de 2015, a escola passou a não gozar de verbas estaduais pelo mesmo motivo. Atualmente, o colégio se mantém através de parcerias, projetos e apoio da comunidade a partir de sua associação.

Apesar do apoio para se manter funcionando, o CEQ 27 de Maio encontra muitas dificuldades para realizar os projetos educacionais. Em sua fala, o diretor explica:

[...] a nossa escola não tem um real, a gente insere vários projetos (no PPP) e acaba saindo um trabalho que não é o ideal. Eu sinto que os projetos que estão no PPP acabam não sendo aquilo que a gente gostaria que fosse. Tá lá no papel, mas na hora de executar [...] não tem material. Os professores dizem: “Se não tem material, não tem como fazer”. (Diretor, 2021).

Além das dificuldades financeiras enfrentadas pela escola, o diretor também afirmou faltar recursos humanos. Há anos a escola não dispõe de coordenador e técnico pedagógico, o que tem sobrecarregado a direção e afetado significativamente alguns setores da escola, sobretudo o setor pedagógico – o que interfere, por exemplo, na elaboração do projeto político-pedagógico.

A falta de suporte para elaborar um PPP adequado, somada à ausência de verbas federais e estaduais para desenvolver projetos educativos ao longo do ano letivo, causa um sentimento de desânimo e frustração no diretor e em professores e estudantes.

Abaixo, destaco a fala de um ex-aluno do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio falando sobre a situação financeira da escola:

Eu sofri nos últimos três anos que estudei na escola pela falta de material didático [...] A escola hoje está com as contas bloqueadas. A gente está sofrendo até hoje [...] O PPP da escola vai ter uma maior abrangência a partir do momento em que a escola ganhar recurso. Exemplo: colocar no PPP que no dia 20 de novembro vai realizar um evento [...] não vai colocar isso porque não tem recurso. (Ex-aluno do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, 2021).

A partir da fala do ex-aluno – e atual colaborador voluntário da escola –, percebemos que a situação financeira do colégio inviabiliza e/ou limita o desenvolvimento de projetos pedagógicos

importantes para os estudantes. Também observamos que o fator financeiro influencia na elaboração/efetivação do PPP, visto que a realização de projetos e outras atividades pedagógicas requer recursos de que, há quase dez anos, a escola não dispõe.

Além dos desafios apontados, outro aspecto merece ser refletido: a divergência entre o tempo necessário para a comunidade escolar elaborar o PPP e o prazo exíguo determinado pela SEED/SE para a entrega do documento. Essa divergência foi denunciada pela comunidade escolar, sobretudo pelas lideranças e pelos professores, desde o primeiro encontro do FEEQS (2019). As falas do diretor e de duas professoras e lideranças de Mocambo corroboram também essa denúncia ao afirmarem que não houve efetivo acompanhamento pedagógico para a elaboração do PPP por parte da Secretaria de Educação/SE e que consideram que cinco dias durante o planejamento anual é pouco para elaboração do PPP.

Podemos ilustrar esse fato a partir das falas do diretor e de uma professora e líder da comunidade:

A SEED/SE ficou muito de trazer pronto, sabe? Ela tentou (orientar), mas não conseguiu... A gente conseguiu fazer muita coisa foi com Edinéia. (Professora contratada e liderança quilombola de Mocambo, 2021).

[...] são apenas cinco dias para fazer planejamento anual e junto desse planejamento anual elaborar o PPP da escola. São cinco dias que a gente utiliza para encontrar com os professores, funcionários, lideranças quilombolas para ver o que é que a gente vai colocar no PPP (como atividade pedagógica e cultural da comunidade); para ser readaptado, para ser melhorado, porque desde 2017 a gente aproveita o mesmo PPP e vai fazendo os ajustes. (Diretor, 2021).

Ao longo da fala acerca do PPP, o diretor reconhece que o período para elaboração do PPP é bastante curto, informando ainda que, desde 2017, o projeto político-pedagógico tem sofrido readaptações, não sendo totalmente reelaborado nos anos seguintes. Quando foi perguntado sobre quem é a pessoa responsável por redigir e organizar o documento final do PPP, o diretor informou que ele mesmo é o responsável por essa função, visto que a escola se encontra sem técnico pedagógico.

Por fim, constatamos que o cenário nacional em que o PPP (2019) foi elaborado caracteriza-se por um avanço da extrema direita conservadora, com ataques incisivos aos direitos sociais e trabalhistas, às liberdades democráticas, à educação pública. Nesse cenário, as populações

tradicionais – povos indígenas e comunidades quilombolas – constituem as minorias sociais mais vulneráveis.

No cenário estadual, identificamos que a modalidade EEQ estava na SEED/SE em transição de responsabilidade pelos setores NEDIC e NECAM. É importante destacar que a denominação NECAM explicita que esse setor tem como foco a Educação do Campo, de modo que essa caracterização suscita o questionamento se esse setor reconhece a educação ofertada para as comunidades quilombolas sergipanas como uma modalidade de ensino, qual seja: Educação Escolar Quilombola.

Essa modalidade, conquistada pelo movimento quilombola, exige que no PPP das escolas quilombolas sejam consideradas as especificidades histórico-culturais e étnico-raciais dessas comunidades.

Por sua vez, os representantes da comunidade escolar denunciam a situação que essa instituição tem enfrentado há quase dez anos, devido a problemas com a prestação de contas e, com isso, o bloqueio de verbas estaduais e federais. Denunciam ainda a falta de material didático e de funcionários (técnico administrativo e técnico pedagógico).

O diretor tem se empenhado sem sucesso para regularizar a situação financeira da escola e, pela falta de funcionários, tem assumido funções que não são de sua responsabilidade como gestor. A nosso ver, essa situação tem causado sobrecarga à direção e também frustração dos demais membros da comunidade escolar.

4.2.2 Os conceitos-chave e a lógica interna do PPP vigente

O projeto político-pedagógico do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio visa atender as disposições gerais da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/1996; da Lei Federal nº 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como da Resolução Normativa nº 05, de 12 de novembro de 2015, do Conselho Estadual da Educação de Sergipe, que estabelece diretrizes para a elaboração do PPP. Além disso, o PPP visa atender a Resolução nº 04/2018/CEE, que regulamenta a implementação do Currículo do Estado de Sergipe. Assim consta no projeto político-pedagógico da escola (PPP, 2019, p. 4-5).

É fato que as escolas quilombolas devem ser orientadas pelas leis que regem a educação no Brasil, como o Plano Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº

9.396/1996 (LDB). Por outro lado, maior destaque deve ser dado ao Artigo 26A da LDB, que institui a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-brasileira. Além disso, deve-se observar o Artigo 79B da LDB, que institui a inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar – Dia da Consciência Negra (SANTOS, 2018).

Quanto à Lei nº 10.639/2003, na seção “Programas de Atividades Escolares”, o PPP (2019, p. 6; 43) afirma que nos Programas de Atividades Escolares ocorre “o estudo sobre a cultura africana e os dispositivos da Lei 10.639/2003 são trabalhados por todas as disciplinas durante o ano letivo, assim como o estudo e a valorização da cultura local.” Por outro lado, não é possível identificar no texto elementos que caracterizem como ocorre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas disciplinas; ou seja, os conteúdos que são abordados, as disciplinas que trabalham afetivamente a temática, as atividades que são desenvolvidas etc.

No campo “Justificativa” do PPP, é dito que “o colégio vem desenvolvendo projetos de preservação e conservação das práticas culturais quilombolas, resgatando e validando os seus hábitos, costumes e tradições, contribuindo para valorizar a história da comunidade e elevação da sua autoestima ao reconhecer-se como negro.” (PPP, 2019, p. 6). Todavia, não está explícito no texto de que forma são desenvolvidas essas atividades, seus objetivos, o conteúdo programático etc. Somado a isso, o texto não discute a relevância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

De acordo com o texto, o Colégio realiza práticas de preservação de tradições e costumes quilombolas e a valorização do indivíduo negro/a, mas não apresenta o racismo como um elemento diretamente relacionado à baixa autoestima e ao baixo desenvolvimento escolar dos/as estudantes negros/as, tampouco aponta atividades pedagógicas que objetivem o combate à discriminação racial.

Cantarino explica que existe um desempenho escolar desigual entre alunos negros e brancos que é ainda maior do que entre ricos e pobres:

[...] sendo assim, mais do que às diferenças socioeconômicas, o baixo desempenho dos alunos negros se deve às práticas discriminatórias na escola, muitas vezes veladas. Essas conclusões foram obtidas a partir da análise das provas do Saeb de 2003 aplicadas, pelo Ministério da Educação, junto aos alunos da 4-ª e 8-ª série do ensino fundamental e da 3-ª série do ensino médio. (2007, p. 11).

Embora existam dados que escancaram a existência do racismo e seus efeitos na educação da população negra, ainda é difundida a ideia da democracia racial, sobretudo no Brasil. Guimarães (2002) explica que, no Brasil moderno, ocorre a construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e sem discriminações raciais, isto é, sem barreiras legais que visem impedir a ascensão social de pessoas negras a cargos oficiais ou a posições privilegiadas.

Essa realidade faz com que tenhamos de refletir sobre o não aprofundamento da temática “racismo” dentro do projeto político-pedagógico, visto que isso constitui o eixo central da luta dos movimentos negros do Brasil.

A escola, instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, constitui um espaço em que as representações pejorativas sobre o negro são difundidas. Por outro lado, esse espaço também possibilita a superação dessas representações. Cabe ao educador compreender de que maneira os diferentes povos, ao longo da história, classificaram os outros e a si mesmos, como essas classificações foram hierarquizadas no contexto racista e como esse fenômeno afeta a construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática (GOMES, 2003).

Nesse sentido, a valorização da cultura negra no ambiente escolar traz possibilidades para a construção dessa escola. Por outro lado, a discussão sobre essa temática requer posicionamento e implica a construção de práticas pedagógicas de combate ao racismo. Trabalhar, lidar, problematizar e discutir sobre educação e cultura negra no Brasil é assumir uma postura política. Uma alternativa para a construção dessas práticas é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que deem ênfase à radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa dos cursos de formação de professores e dos profissionais e pesquisadores que já se encontram na prática (GOMES, 2003).

Através da Lei nº 10.639/2003, o Estado brasileiro reconhece a existência do racismo na sociedade, de modo que a escola quilombola necessita não somente mencionar a Lei, mas destacar o cerne de sua composição: o racismo; e, a partir desse ponto, precisa destacar suas medidas de combate, sendo uma delas, obviamente, o desenvolvimento de atividades que busquem valorizar as muitas contribuições da comunidade negra para a sociedade.

E por qual razão a escola quilombola não deve silenciar essa temática em seu projeto político-pedagógico?

Como já dito neste texto, grandes foram os percalços enfrentados pelo Movimento Negro ao longo da história. Nesse histórico, a educação manteve-se como um ponto de pauta constante. Sendo assim, a aprovação de uma lei que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, vindo ao encontro da história dos povos africanos – outrora escravizados – constitui uma ferramenta crucial, uma ferramenta de luta.

Dispondo de um mecanismo legal, tal como é a Lei nº 10.630/2003, a escola quilombola encontra possibilidades de luta contra o racismo, sendo essa uma pauta que é fundamentalmente importante para os/as estudantes, tendo em vista a violência e o racismo enfrentados pelo povo quilombola.

O Relatório Racismo e Violência contra Quilombos no Brasil²¹, publicado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades (CONAQ) e pela Organização Não Governamental Terra de Direitos, retrata a violência sofrida pelos quilombolas nos últimos anos, destacando o racismo como elemento estruturante desse processo:

A violência contra o quilombo é constante e, nos últimos anos, tem sido marcada pelo aumento exponencial e pela gravidade das situações [...] O racismo é elemento estruturante dessas violências: seja o racismo institucional - presente na história de negação do acesso à terra ao povo negro escravizado e seus descendentes -, seja o racismo epistêmico e econômico que considera a vida negra descartável e, portanto, não humana. (RELATÓRIO..., 2018, p. 16-19).

Considerando o racismo existente contra o quilombo e o quilombola, é importante refletir sobre a escola. Afinal de contas, ela está a serviço de um Estado autoritário – o qual percebe a diversidade como algo indesejável para a homogeneização social – ou está, de fato, apropriada por grupos que, inconformados com as linhas político-filosóficas homogeneizadoras da escola, visam colocá-la a serviço do cultivo de sua identidade: resgatando-a, criando-a, redefinindo-a? (PEREIRA, 2001).

As lideranças da comunidade Mocambo são descritas pelo diretor do colégio como figuras ativas dentro do CEQ 27 de Maio. Essa proatividade e aproximação entre as lideranças e a escola compõem uma nítida possibilidade de apropriação dessa última, havendo perspectiva de “resgate, criação e redefinição”, conforme descreve o PPP (2019).

²¹ Terra de Direitos. Disponível em [https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/\(final\)-Racismo-e-Violencia-Quilombola_CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf](https://terradedireitos.org.br/uploads/arquivos/(final)-Racismo-e-Violencia-Quilombola_CONAQ_Terra-de-Direitos_FN_WEB.pdf). Acesso em: 29 jun. 2021.

As lideranças às quais me refiro são duas professoras do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio. Ambas as professoras não integram o quadro efetivo da escola; a primeira atua no colégio via processo seletivo simplificado; já a segunda está “cedida” pelo município de Porto da Folha, não recebendo seus honorários como educadora, pois seu cargo “oficial” é o de técnica administrativa.

Destaco aqui a fala de uma professora/líder quilombola de Mocambo contratada pelo Estado:

Eu fiz concurso em 2003 e aí eu tinha um bebezinho novo, meu segundo filho, e tinha 9 meses, por aí, estava doente... E aí, assim, eu fiz a prova querendo acabar [...] também fiz em 2012, mas não consegui passar. (Professora contratada e líder quilombola de Mocambo, 2021).

É importante mencionar neste texto, ainda que em poucas linhas, as dificuldades que os muitos profissionais de educação quilombola enfrentam no que se refere aos concursos públicos realizados pela Secretaria Estadual de Educação. Infelizmente, ainda não há concursos públicos específicos para professores quilombolas, o que dificulta o retorno desses profissionais às suas comunidades como educadores.

Dando prosseguimento à análise do projeto político-pedagógico vigente no Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, observou-se que o histórico da comunidade é brevemente narrado e que a luta histórica entre Mocambo e alguns fazendeiros locais é apresentada com uma maior riqueza de detalhes. Além disso, a história do CEQ 27 de Maio também é relatada. As reformas que ocorreram na estrutura física da escola ao longo dos anos também são descritas, sendo possível constatar que o CEQ 27 de Maio foi uma conquista de grande importância para a comunidade Mocambo.

Após o histórico da comunidade e do colégio, dois tópicos são apresentados: “Reconhecimento da Etnia e Titulação da Terra” e “Caracterização Atual da Cultura”. No primeiro, o PPP relata brevemente como ocorreu a certificação de Mocambo como comunidade remanescente de quilombo e a demarcação de seu território – utilizando como principal referência o laudo antropológico realizado por Arruti. No segundo tópico, intitulado “Caracterização Atual da Cultura”, é dito o seguinte:

A Comunidade Remanescentes de Quilombo (Mocambo - Porto da Folha - SE), embora tenha atravessado no período, grandes turbulências como a conquista da terra e o resgate de sua identidade em 2000 é que a comunidade começou a por em prática os objetivos associativos e comunitários. Neste espaço de tempo temos procurado fazer o possível para melhorarmos tanto no aspecto social, intelectual quanto econômico. A comunidade tem, organizadamente, através da Associação Quilombola, Entidades Governamentais e não Governamentais conseguindo recursos para o desenvolvimento de vários Projetos para o sustento desta comunidade. (PPP, 2019, p. 17).

Nitidamente, a redação que descreve o campo “Caracterização Atual da Cultura” foi brevemente redigida e não menciona as práticas culturais ou os conhecimentos locais de Mocambo. Desse modo, vê-se que o projeto político-pedagógico vigente não inclui substancialmente as especificidades culturais que compõem o cerne identitário da comunidade.

Por outro lado, observamos que no projeto político pedagógico consta que a instituição em tela desenvolve projetos para “conservar” e “resgatar” práticas culturais quilombolas, costumes e tradições; todavia, o documento não apresenta/caracteriza os elementos que compõem essa cultura, além de não detalhar sobre como esses projetos são, de fato, desenvolvidos.

Como já foi justificado pelo diretor, a escola dispõe de poucos materiais (referencial bibliográfico), sobretudo quando se trata da comunidade Mocambo. Esse fato é observável quando lemos o PPP e identificamos as poucas referências utilizadas.

Nitidamente, o tempo para elaboração do PPP é insuficiente, e, quando considerada a falta de apoio pedagógico da SEED/SE para com a escola, percebemos que esses fatores inviabilizam um trabalho de maior referencial e com maior participação da comunidade, de professores e de alunos.

Nesse sentido, consta no PPP que os professores precisam de formação continuada em áreas específicas, sendo necessário que a Secretaria de Estado da Educação de Sergipe promova esses cursos. Essa informação sugere que a formação dos professores é um fator limitante no que tange à efetivação de uma educação diferenciada.

Nesse contexto, a Educação Escolar Quilombola não aparece como pauta de discussão ao longo do PPP, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola também não são mencionadas.

Como já foi discutido, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) seguiu as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais

Gerais para a Educação Básica, determinando que a Educação Escolar Quilombola seja baseada na sua cultura ancestral do quilombo, com pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade (BRASIL, 2013).

Sobre o projeto político-pedagógico, o Artigo 31 das DCNEEQ afirma:

Art. 31 O projeto político-pedagógico, entendido como expressão da autonomia e da identidade escolar, é primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social e deve se pautar nas seguintes orientações: I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução; II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos; III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas; IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2012, p. 12).

Por fim, a partir das análises realizadas no texto, é possível evidenciar que o PPP vigente no Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio não atende uma grande parte das orientações que constam nas DCNEEQ. O PPP não está intrinsecamente relacionado com as especificidades históricas, étnicas e culturais de Mocambo, não sendo possível identificar no texto aspectos que assegurem a existência de uma educação escolar específica, qual seja: a Educação Escolar Quilombola.

4.3 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO ELABORADO PARA O ANO LETIVO DE 2020

4.3.1 Contexto de elaboração do PPP elaborado para o ano letivo de 2020

Na esfera nacional, observamos entre o final de 2019 e o início de 2020 – período de elaboração do projeto político-pedagógico para o ano letivo de 2020 – um cenário ainda desfavorável para a educação pública no Brasil, pois o Governo Federal seguiu efetuando cortes na área da educação.

Na esfera estadual, por seu turno, observamos nesse mesmo período um contexto particularmente instável para a Educação Escolar Quilombola em Sergipe. O Núcleo de Educação da Diversidade e Cidadania (NEDIC), setor responsável pela EEQ dentro da SEED/SE, deixou de

existir em 2018. A equipe técnica desse setor foi transferida para o NECAM (Núcleo de Educação do Campo).

Após essa transferência, o NECAM se tornou Serviço de Educação do Campo e Diversidade (SECAD), setor que passou a ser responsável pela EEQ dentro da SEED/SE até o presente momento. É importante destacar que o NECAM não possui nenhuma legislação que o configure como setor oficialmente. Por outro lado, o NEDIC esteve respaldado pela Portaria nº 1.080/2006 desde 17 de fevereiro de 2006.

Portanto, observa-se que esse período foi marcado pela transferência de responsabilidade da EEQ dentro da Secretaria de Estado da Educação, o que configurou certa instabilidade no que diz respeito ao acompanhamento das escolas estaduais quilombolas de Sergipe por parte da SEED/SE.

Como já foi dito neste texto, o prazo inicial determinado pela SEED/SE para entrega do projeto político-pedagógico referente ao ano letivo de 2020 foi dezembro de 2019. No entanto, durante o segundo semestre desse mesmo ano, ocorreu uma articulação entre o Movimento Quilombola de Sergipe e o NEABI/UFS que resultou na criação do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (FEEQS). A partir das discussões que ocorreram nas primeiras etapas do FEEQS, as escolas quilombolas e o Movimento Quilombola de Sergipe, com base nas DCNEEQ, reivindicaram junto à SEED/SE um prazo maior para a entrega do PPP. Atendendo a reivindicação do Movimento e das escolas estaduais quilombolas, a Secretaria estendeu o prazo março de 2020.

Sendo assim, tem-se que o FEEQS foi o contexto em que se inseriu a elaboração do PPP (2020).

De maneira geral, o objetivo central do FEEQS foi criar um espaço para que as escolas quilombolas de Sergipe, na figura de seus professores, gestores e demais membros, pudessem apresentar suas demandas. Além disso, lideranças e membros das comunidades puderam apresentar suas pautas, críticas e sugestões, o que configura o FEEQS como uma ferramenta de articulação entre escola-comunidade-universidade.

O FEEQS ocorreu durante o segundo semestre de 2019 e foi realizado em quatro etapas regionais e uma etapa estadual, descritas no **Quadro 10**.

A etapa regional 3, visando atender as escolas quilombolas da região do Alto Sertão de Sergipe, foi realizada no povoado Mocambo, no município de Porto da Folha/SE. O Colégio

Estadual Quilombola 27 de Maio sediou as atividades realizadas pelo FEEQS ao longo de todo o dia.

Quadro 10 – Etapas do Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe (2019)

Fórum	Região	Data	Município/realização
Regional 1	Regiões Sul e Centro-Sul	12/09/2019	Porto D’Areia/Estância/SE
Regional 2	Baixo São Francisco	30/09/2019	Pov. Ladeiras/Japoatã/SE
Regional 3	Alto Sertão	13/11/2019	Pov. Mocambo/Porto da Folha/SE
Regional 4	Grande Aracaju	14/11/2019	Comunidade Mussuca/Laranjeiras/SE
Estadual	Todas as regiões	16, 17 e 18/12/2019	Aracaju/SE

Fonte: Lopes et al. (2021).

Durante a apresentação dos Grupos de Trabalho (GT) do FEEQS, professores, alunos, lideranças e membros da comunidade Mocambo dialogaram apresentando suas demandas, dificuldades e sugestões referentes à educação ofertada pelo CEQ 27 de Maio. O objetivo central dos Grupos de Trabalho foi redigir essas demandas na íntegra e elaborar um documento compilando todas elas.

Essa organização das demandas da comunidade escolar representa mais um instrumento de articulação para o Movimento Quilombola de Sergipe, que, munido dessas informações, tem possibilidade de autonomia para reivindicar melhorias na qualidade da educação ofertada aos quilombolas via Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação e Ministério Público de Sergipe.

No **Quadro 11**, podemos observar as demandas elaboradas em um Grupo de Trabalho durante o FEEQS (2019), na etapa Regional 3. Dentre essas demandas, destaco as de número 1, 4, 10 e 11.

Ao longo do FEEQS, muitas foram as reivindicações dos professores quanto à ausência de material didático adequado à realidade de Mocambo. De acordo com o diretor, os materiais que são utilizados pela escola se resumem a algumas poucas produções científicas acerca de Mocambo que estão disponíveis na internet.

Quadro 11 – Demandas elaboradas em um Grupo de Trabalho durante o FEEQS (2019), na etapa Regional 3

Demandas elaboradas em um Grupo de Trabalho durante o FEEQS (2019), etapa Regional 3 – Alto Sertão de Sergipe
Relator: Diretor do CEQ 27 de Maio Demandas (Grupo de Trabalho Amarelo) 1. Elaboração de material didático específico para cada comunidade. 2. Formação específica e continuada para professores. 3. Concurso específico para professores quilombolas. 4. Suporte pedagógico para o acompanhamento da relação escola e comunidade. 5. Calendários que venham a abranger todas as datas comemorativas das comunidades. 6. Adaptar a estrutura física da escola às mudanças climáticas. 7. Escola com laboratórios de informática, de física, química e com quadras poliesportivas. 8. Recursos e fiscalização para que esses recursos sejam aplicados de forma correta. 9. Criação de uma creche pensada juntamente com um projeto de formação profissional para as mães. 10. Reformulação do projeto político-pedagógico, orientado pelas especificidades de cada comunidade, mediante reunião com toda a comunidade para elaboração desse documento. O projeto deve ter todo um aparato complexo e bem elaborado. 11. Para elaboração do currículo, deve haver mais reuniões a fim de organizar um documento original e específico, visando melhor atender as necessidades da comunidade. Ter um maior cuidado para não utilizar o currículo que vem “traçado” “de cima para baixo”. 12. Inserir o 13 de maio (abolição); 13. <i>Campus</i> universitário mais próximo para fomento ao ingresso na universidade. 14. Falta um elo entre o Ensino Básico e o Ensino Superior. Representação da universidade dentro da comunidade. Possibilidade de fomento a projetos de Iniciação Científica. 15. Excursão à UFS. 16. Valorização do profissional docente. 17. Necessidade de uma equipe bem articulada (secretária, coordenador, agente administrativo, mais merendeiras e vigilantes) para atender as demandas da escola, reduzindo a sobrecarga do diretor. 18. Maior assistência do Estado e Município na comunidade. 19. Maior incentivo a projetos no que tange à Educação Ambiental (sustentabilidade). 20. Recursos para a construção de uma horta, visando aproveitar o espaço da escola e incentivar a cultura local (ervas medicinais).

Fonte: Banco de dados FEEQS (2019).

Entre esses materiais, o mais consultado pela escola, sobretudo para a elaboração do PPP, é o relatório antropológico de Mocambo²², produzido por José Maurício Arruti entre 1995 e 1997. Esse relatório foi peça crucial no processo de reconhecimento da comunidade Mocambo como remanescente de quilombos.

²² ARRUTI, José Maurício. Reintroduzindo o Relatório Histórico-Antropológico do Mocambo de Porto da Folha vinte anos depois. **Revista Ambivalências**, v. 4, n. 7, p. 177-253, 2016.

Somando-se à questão do material didático, os professores e o diretor afirmaram haver a necessidade de reformulação do projeto político-pedagógico do colégio. Além disso, apontaram que a elaboração do currículo da escola demanda mais reuniões para que o documento final seja “original e específico”, atendendo melhor as necessidades dos estudantes.

Em todas as etapas do FEEQS, houve apresentações culturais, além de palestras e mesas-redondas (**Figura 3**) em que foram discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as demandas apontadas pelas escolas e pelos membros das comunidades durante os Grupos de Trabalho.

Figura 3 – Apresentação cultural e Mesa-Redonda realizadas durante o FEEQS (2019), região do Alto Sertão Sergipano. (Local sede: Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio)



Fonte: Banco de dados FEEQS (2019).

Por fim, na etapa Regional 3, semelhantemente às etapas regionais anteriores, a comunidade escolar apontou diversos desafios relacionados à EEQ, dentre eles a elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da escola, o prazo exíguo para a elaboração do currículo e a falta de apoio e formação continuada por parte da SEED/SE.

Desse modo, concluímos que, na esfera nacional, o contexto de elaboração do PPP (2020) se dá num momento desfavorável. Todavia, na esfera estadual, o contexto é de articulação entre o Movimento Quilombola, as comunidades remanescentes e o NEABI/UFS.

Como um dos efeitos das demandas apresentadas no FEEQS, a Prof^ª. pesquisadora Dr^ª. Edinéia Tavares (NEABI/UFS) coordenou um curso intitulado “Projeto político-pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais” (**Figura 4**). O objetivo do curso foi oferecer uma formação inicial para os profissionais da educação que desenvolvem atividades nas escolas

quilombolas sergipanas. Os membros das comunidades quilombolas também fizeram parte do público-alvo do curso.

Desse modo, a articulação entre o NEABI/UFS, o Movimento Quilombola e as escolas quilombolas de Sergipe vai ao encontro do Art. 39, § 3º, das DCNEEQ, que afirma que os sistemas de ensino, em regime de colaboração, devem estabelecer convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada (BRASIL, 2012).

Figura 4 – Cartaz do Curso “Projeto político-pedagógico das escolas quilombolas de Sergipe: fundamentos iniciais”



Fonte: Banco de dados FEEQS (2019).

A seguir, analisaremos se as inquietações trazidas pela comunidade escolar de Mocambo durante o FEEQS repercutiram no conteúdo do projeto político-pedagógico elaborado para o ano letivo de 2020.

4.3.2 Os conceitos-chave e a lógica interna do PPP elaborado para 2020

Como já foi dito, atualmente o projeto político-pedagógico elaborado para o ano letivo de 2020 encontra-se na SEED/SE aguardando análise e aprovação. Desse modo, o PPP vigente no Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio até o presente momento ainda é o mesmo que foi elaborado para o ano letivo de 2019.

Analisaremos aqui o conteúdo de um projeto que ainda não está em vigor, mas foi elaborado após o Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe, momento que oportunizou debates importantes no contexto de Educação Escolar Quilombola em Sergipe.

Antes de iniciarmos essa análise, deixaremos nítido o porquê de esse PPP ainda não estar em vigor no Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio.

Com a pandemia da Covid-19 a partir do primeiro semestre de 2020, as aulas presenciais foram suspensas no CEQ 27 de Maio. O PPP, enviado pelo colégio à SEED/SE em março de 2020 (mês em que foi anunciada a paralisação das aulas presenciais), ainda não retornou à escola para possíveis alterações/correções. O diretor explica essa situação:

Ele (o PPP) foi encaminhado para análise. Ele está mais compacto [...] porque aquele PPP, na verdade, foi encaminhado para secretaria para ser devolvido. Mas foi justamente na época que aconteceu a pandemia e acabou esse PPP não retornando para a escola para possíveis adaptações ou melhorias [...] e ele ficou e até hoje não retornou. (Diretor, 2021).

Inicialmente, é importante destacar que grande parte do conteúdo do PPP (2020) é a mesma do PPP (2019). Desde 2017, o texto é “aproveitado”, havendo apenas adequações e inserção de elementos que sejam julgados como necessários pelos membros da comunidade escolar.

Analisaremos a partir daqui as modificações que ocorreram no texto elaborado para o ano letivo de 2020.

Os campos referentes ao Histórico da escola e da comunidade são descritos com o mesmo conteúdo utilizado no PPP (2019); todavia, na seção referente à História de Mocambo, foi adicionada uma imagem dos estudantes em uma apresentação cultural (**Figura 5**).

Nesse sentido, o PPP confirma através dessa e de outras imagens também presentes a existência de atividades culturais dentro da escola. Essas atividades ressaltam algumas tradições que compõem a cultura de Mocambo, como por exemplo o “samba de coco”.

Assim como no PPP vigente, no PPP (2020) as DCNEEQ não foram mencionadas ou utilizadas no referencial teórico; todavia, dois projetos realizados pelo Colégio têm papel de destaque no texto. São eles: o Projeto Consciência Negra e o Projeto 27 de Maio.

No PPP, ambos os projetos são descritos, havendo ainda imagens dos alunos realizando as atividades. Abaixo, destaco o que diz o PPP acerca do Projeto 27 de Maio:

Nesta data de suma importância para a Comunidade Quilombola de Mocambo resgatamos sua história de Luta, Cultura e sobrevivência. Data de reconhecimento de Mocambo, como Comunidade Remanescentes de quilombolas. Todo ano resgatamos tradições que com o passar do tempo, ficaram esquecidas ou pouco conhecidas pelos mais jovens. Além do resgate cultural, o projeto visa uma

interação maior entre Comunidade e Escola objetivando alcançar as seguintes etapas: Conhecer as tradições africanas e identificar de que maneira elas influenciaram a cultura brasileira; Identificar como a cultura quilombola está presente no nosso cotidiano por meio de músicas, comidas, língua, religião, etc.; Trabalhar expressão corporal; (PPP, 2020, p. 36).

Figura 5 – Estudantes durante uma apresentação cultural



Fonte: PPP (2020).

Indubitavelmente, o 27 de Maio é uma data de grande importância para Mocambo, pois nessa data a comunidade recebeu a certificação pela FCP de Comunidade Remanescente de Quilombo. Nitidamente, o PPP elaborado para o ano de 2020 apresenta essa data e o projeto desenvolvido de maneira mais detalhada, abordando ainda as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, a saber:

1. Confeção de painel ou cartazes com imagens de personalidades quilombolas locais. Apresentar de forma resumida a história e importância deles para o desenvolvimento do quilombo;
2. Elaborar junto dos alunos um glossário com algumas palavras de origem africanas usada no dia a dia, explicando o significado de cada uma;
3. Apresentação de músicas tradicionais, instrumentos e sons herdados pelos quilombolas: berimbau, tambor, atabaque, agogô, etc.;
4. Ilustração de histórias em quadrinhos usando tinta guache e folha sulfite
5. Exposição de pratos típicos;
6. Apresentação de capoeira com grupos convidados; (PPP, 2020, p. 36).

No campo intitulado “Projeto Consciência Negra”, é dito o seguinte:

Sancionada em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639 instituiu o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. De acordo com o texto aprovado pelo

governo federal, ele deve estar presente no calendário escolar das escolas públicas e privadas de todo o país, do ensino fundamental ao ensino médio.

Outro ponto importante, também sancionado pela Lei, foi que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira passou a ser obrigatório nas escolas. O tema pode ser discutido em todas as matérias, entretanto, o maior destaque fica por conta de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Tudo isso com o objetivo de promover reflexões acerca do reconhecimento da luta e resistência dos negros ao longo da história do Brasil.

O dia 20 de novembro não foi escolhido ao acaso. Nesta data, em 1695, faleceu uma das mais importantes lideranças negras da história brasileira. Zumbi foi líder do quilombo dos Palmares, atuando fortemente contra o sistema escravista e na busca pela liberdade de seu povo.

Celebrar o Dia Nacional da Consciência Negra é uma forma de levantar questões fundamentais a respeito da importância dos negros na construção da história do povo brasileiro. Para que uma mudança de pensamento aconteça, de fato, é preciso estimular o respeito pelas diferenças desde muito cedo, e é justamente esse foco que é trabalhado no nosso projeto. (PPP, 2020, p. 34).

Além da apresentação dos projetos, foram acrescentadas mais imagens dos estudantes durante a realização das atividades. Observando as fotos, é possível perceber a participação ativa da comunidade nesses eventos (**Figura 6**).

Além do que já foi dito, o projeto político-pedagógico elaborado para 2020 apresenta como algumas de suas metas o seguinte: a) elevar a autoestima dos alunos, utilizando métodos inovadores e dinâmicos; b) realizar a Semana da Consciência Negra; c) Inferir os princípios de valorização humana, promovendo palestras com temas relativos aos tipos de preconceitos sociais e raciais.

Figura 6 – Feira Cultural 27 de Maio



Fonte: PPP (2020).

Apesar de não discutir o racismo com maior profundidade, observamos que nesse PPP é dado maior destaque ao preconceito racial (racismo). O tema, mencionado superficialmente no PPP (2019), ressurge no PPP (2020) como uma meta de discussão dentro da escola.

Com isso, percebemos que o PPP (2020) foi readaptado visando atender de forma mais assertiva algumas das orientações presentes nas DCNEEQ, sobretudo no que se refere ao reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais e ao reconhecimento dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural da comunidade.

A celebração do 27 de Maio reforça a importância da luta dos ancestrais de Mocambo pela terra e por seus direitos sociais. A expressão da cultura, através da dança, música, comida, religião e linguagem, contribui positivamente para a valorização da identidade quilombola.

Gomes (2003, p. 79) afirma o seguinte:

[...] a cultura negra proporciona aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Se relaciona à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e ancestralidade.

À vista disso, o Art. 39 das DCNEEQ aponta que o currículo da escola quilombola deve promover o fortalecimento da identidade étnico-racial e da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas, garantindo as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem como importantes eixos norteadores do currículo (BRASIL, 2012).

Desse modo, a educação tem a possibilidade de desenvolver e executar práticas pedagógicas que destaquem a riqueza cultural negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e vestimentas, os quais também são transmitidos oralmente. O corpo negro deve ser tomado como símbolo de beleza e não de inferioridade. Esse corpo pode ser visto como um corpo belo, atuante, presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo servil do escravo, doente, acorrentado, como lamentavelmente nos é apresentado em grande parte dos livros didáticos (GOMES, 2003, p. 81).

Nesse sentido, cabe destacar que o projeto político-pedagógico (2020) traz registros fotográficos dos estudantes durante as apresentações culturais do Projeto Consciência Negra. Nos registros, os estudantes estão realizando uma apresentação cultural típica da comunidade no pátio do CEQ 27 de Maio.

Figura 7 – Apresentação cultural durante o “Projeto Consciência Negra”



Fonte: PPP (2020).

Gomes (2003, p. 41) afirma o seguinte:

[...] na escola, assim como na sociedade, nos comunicamos por meio do corpo. Este é construído biologicamente e simbolicamente na cultura e na história. As diferentes crenças e sentimentos, que constituem o fundamento da vida social, são aplicadas ao corpo. Temos, então, no corpo, a junção e a sobreposição do mundo das representações ao da natureza e da materialidade.

Nesse contexto, a cultura trazida pelos estudantes quilombolas de Mocambo através da corporeidade, da música, da dança e dos trajes próprios está representada no projeto político-pedagógico (2020) por meio de fotos. A inclusão da imagem do/a negro/a quilombola de Mocambo como protagonista de sua cultura e detentor de uma identidade étnico-histórica representa o despertar da escola para as especificidades de sua comunidade.

A partir disso, devemos considerar uma pauta importante para a escola quilombola: a formação inicial e continuada dos professores.

De acordo com as DCNEEQ, a formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em

escolas quilombolas e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas; quando for o caso, deverá também ser ofertada concomitante com o efetivo exercício do magistério (Art. 50).

Nos cursos de formação, deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre:

[...] as lutas quilombolas ao longo da história; o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira; as ações afirmativas; o estudo sobre a articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas ao longo do seu processo histórico, sociocultural, político e econômico; as formas de superação do racismo, da discriminação e do preconceito raciais, nos termos da Lei nº 9.394/96, na redação dada pela Lei nº 10.639/2003, e da Resolução CNE/CP nº 1/2004. (BRASIL, 2012, p. 17).

Em se tratando de Educação Escolar Quilombola, a formação ainda constitui algo complexo, pois implica a construção de novas formas de abordagem tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas quanto no que diz respeito à formação inicial e continuada de educadores. Todavia, ao falarmos de EEQ, estamos falando sobre educação brasileira, porém pautada em particularidades que somente as DCNEEQ evidenciam. Desse modo, a existência dessas diretrizes é uma demonstração evidente de que a educação brasileira e a formação docente não têm contemplado o patrimônio histórico e cultural brasileiro constituído pelos quilombos (COSTA et al., 2016).

Nesse sentido, o Fórum de Educação Escolar Quilombola de Sergipe emerge como uma importante ferramenta ao representar um espaço de diálogo e discussão das principais demandas que permeiam a Educação Escolar Quilombola no contexto sergipano.

Apesar de o PPP (2020) não abarcar todas as demandas e anseios de Mocambo, observamos mudanças importantes que evidenciam o despertar do colégio para as especificidades étnico-culturais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar dois projetos político-pedagógicos do Colégio Estadual Quilombola 27 de Maio, localizado na comunidade quilombola Mocambo, no município de Porto da Folha/SE. O primeiro PPP analisado é o vigente no colégio até o presente momento, elaborado em 2019; o segundo documento analisado foi elaborado entre o final de 2019 e o início de 2020, mas não entrou em vigência até o presente momento.

A partir das análises dos projetos político-pedagógicos, foi possível refletir sobre a situação da EEQ ofertada pelo colégio, identificando fatores que contribuem ou não para a efetivação de uma EEQ de qualidade social, como está orientado nas DCNEEQ.

Visando identificar pressupostos que fundamentam a Educação Escolar Quilombola e a temática étnico-racial, discutimos, principalmente, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, da Lei nº 10.639/2003, além dos/as autores/as que constituíram o referencial teórico desta pesquisa.

Através do mapeamento realizado, compreendemos que o quantitativo de publicações relacionadas à Educação Escolar Quilombola (com enfoque no PPP das escolas quilombolas) em nível nacional ainda é pequeno. Percebemos que esse percentual ainda é menor quando consideramos as escolas localizadas nas comunidades quilombolas do Estado de Sergipe.

Com relação aos dois projetos político-pedagógicos analisados, discutimos diferenças entre o projeto elaborado em 2019 (vigente) e o projeto elaborado para o ano de 2020. Contrariamente ao que observamos no PPP elaborado em 2019 (vigente), o PPP de 2020 confere papel de maior destaque a práticas culturais da comunidade. Ao longo do documento, observamos que as atividades culturais desenvolvidas na escola são citadas e descritas, além de ilustradas através de fotos dos estudantes desenvolvendo essas atividades.

Desse modo, notamos que o PPP (2020) atendeu de maneira mais satisfatória algumas das orientações das DCNEEQ, sobretudo as que se referem à valorização dos aspectos culturais da comunidade quilombola Mocambo. Assim, destacamos a importância de haver um maior suporte às escolas quilombolas por parte da SEED/SE, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelo CEQ 27 de Maio.

Essas dificuldades evidenciaram a necessidade de mais eventos de formação continuada para os professores e de maior quantitativo de material de apoio pedagógico; além disso, o Estado deve garantir condições adequadas para a gestão administrativa da escola, que necessita de mais funcionários.

Por fim, é importante deixar registrado o empenho da gestão e dos/as professores/as do CEQ 27 de Maio, que, apesar de enfrentarem tantas dificuldades – conforme foi discutido no estudo –, seguem resistindo, dialogando e buscando alternativas em prol de uma educação de qualidade para os/as estudantes quilombolas de Mocambo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo/SP: Educ, 2000.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte/MG: Letramento, 2018.

ARRUTI, José Maurício. Etnografia, história e memória no Mocambo: notas sobre uma situação de perícia. In: LEITE, Ilka Boaventura (Org.). **Laudos periciais antropológicos em debate**. 1. ed. Florianópolis: Coedição NUER/ABA, 2005. p. 113-136.

ARRUTI, José Maurício. Reintroduzindo o Relatório Histórico-Antropológico do Mocambo de Porto da Folha vinte anos depois. **Ambivalências** - Revista do Grupo de Pesquisa “Processos Identitários e Poder” – GEPPIP, v. 4, n. 7, 2016.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, 2017.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. Terras negras: invisibilidade expropriatória. **Textos e debates: terras e territórios de negros no Brasil**. Florianópolis: UFSC, Ano 1, n. 2, p. 7-24, 1991.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando Preconceitos**. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

BARROS, Ana Fiorim. **Defesa da Terra por uma Comunidade e uma Escola sem Muros: Educação e Cultura Quilombolas no Campinho da Independência, Paraty, RJ**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado acadêmico) - Universidade Federal de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2018.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 79-92.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 5, n. 1, jan./jun. p. 191-205, 2015.

BESSA, Alyne Fonseca. **A Educação Quilombola no contexto multicultural: o caso da E. M. Rio das Pedras**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

BETINI, Geraldo Antônio. A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola. **Educação – Rev. Ped.** - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, SECAD, 2006, 231 p.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de novembro de 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2004**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 3 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Secad/MEC, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, nº 16/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 31 maio 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006. 262 p.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANTARINO, Carolina. Racismo influencia desempenho escolar. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, abr. 2007.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CISLAGHI, J. F. et al. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764/744>. Acesso em: 5 dez. 2020.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **À luz das lamparinas**: as escolas noturnas para trabalhadores no município da Corte (1860-1889). 174 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: **Violência e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-33.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação Escolar Quilombola no Estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 1-21, 2019.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugénia da Luz Silva. Educação escolar quilombola no Brasil: uma análise sobre os materiais didáticos produzidos pelos sistemas estaduais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 74, p. 193-211, mar./abr. 2019.

- DA COSTA, Candida Soares; DIAS, Maria Helena Tavares; DOS SANTOS, Zizele Ferreira. Educação escolar quilombola: experiência sobre formação de professores em Mato Grosso (Brasil). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 18, p. 90-106, 2016.
- DANTAS, Beatriz G.; DALLARI, Dalmo. **Terra dos Índios Xocó**: estudos e documentos. São Paulo: Comissão Pró-Índio, 1980.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói/RJ, n. 23, 2007.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Ed. Rev.**, 16, p. 181-191, 2000.
- EYNG, Ana Maria. **Currículo escolar**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- FIABANI, A. Tradição africana e os saberes no currículo das escolas quilombolas. **África(s)** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras, v. 2, n. 3, p. 72-88, 2015.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 75-85, 2003.
- GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos anos. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 4, 2002.
- LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnográfica**, Lisboa, v. IV, n. 2, p. 333-354, 2000.
- LIMA, A. V. Experiência indígena e cidades: mobilidades e produção de modos de vida dos Xocó Kuará. In: V Reunião Equatorial de Antropologia e XIV Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste (ABANNE). Maceió: **Anais da V Reunião Equatorial de Antropologia e XIV Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste (ABANNE)**, 2015.
- LOVELL, Peggy A. **Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo**. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991.

LUCINDO, Willian Robson Soares. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre a educação. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

LÜDKE, M.; MEDA, André. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU;1986.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. Programa de superação do racismo e da desigualdade racial, 1995. Disponível em: <http://www.pt.org.br/racismo>. Acesso em: 10 out. 2005.

MELO, W. R. S. Análise de 10 anos de implementação e aplicabilidade da lei nº. 10.639/03: conquistas, desafios e perspectivas na formação do professor. *In*: VI Congresso Internacional de História, 2013, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, 2013. p. 1-13.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

MOURA, C. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MUNANGA, Kabengelê (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PARÉ, Marilene Leal; OLIVEIRA, Luana Paré de; VELLOSO, Alessandra D'Aqui. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da comunidade Calunga do Engenho (GO) II. **Cad. Cedes**: Campinas, v. 27, n. 72, p. 215-232, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fYZDYknNgQ88P7bGSjmKH7L/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2011.

PEREIRA, João Baptista Borges. Diversidade, racismo e educação. **Revista USP**, n. 50, p. 169-177, 2001.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. **Indicadores de qualidade da escola**: base para a construção de critérios orientadores da gestão da educação. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA 27 DE MAIO. Porto da Folha, 2020. p. 1-40.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA 27 DE MAIO. Porto da Folha, 2019. p. 1-54.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber**: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REIS, Maria Clareth Gonçalves; SOARES, Maria Raimunda Penha; DA SILVA COSTA, Rute Ramos. Reflexões acerca da Educação Escolar Quilombola na Comunidade Remanescente de Quilombo Machadinha/Quissamã/RJ. **Humanidades & Inovação**, v. 4, n. 4, 2017.

RELATÓRIO da situação da infância e adolescência brasileiras. **Diversidade e equidade**: pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente. Unicef, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/siab03_1.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

RODRIGUES, Guilherme Goretti. **A Educação Quilombola na Comunidade Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG)**. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2017.

ROSA DE OLIVEIRA, Angelita; DE MIRA, Feliciano. Identidade, História e Educação na Comunidade Quilombola de Castanhão em Ibipitanga/BA. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 2, p. 215-237, maio/ago. 2018.

SANTOS, Ana Paula dos. **Educação escolar quilombola no Cariri Cearense**: africanização da escola a partir de pedagogias de quilombo. 2018. 218f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; SANTOS, Carlos Afonso Ferreira. Currículo multicultural como instrumento de empoderamento de escolas quilombolas. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 17, n. 2, p. 55-74, 2018.

SANTOS, Rosemeire. **A escolarização da população negra entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX**. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil** - O papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. Campinas/SP: Autores Associados, 1999.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_se.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **A História da Educação dos Negros no Brasil**. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, v. XXX, n. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15. ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

WIEVIORKA, Michel. Mutação do racismo. *In*: BERNARDO, Teresinha; CLEMENTE, Claudelir Corrêa (Orgs.). **Diásporas, redes e guetos: conceitos e configurações no contexto transnacional**. São Paulo: Logo/Educ, 2008. p. 27-40.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Neste documento você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário/a, do projeto de pesquisa “**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SERGIPE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**”, bem como autorizar a realização das pesquisas nas comunidades sob minha responsabilidade. Suas experiências, opiniões e autorização para realização da pesquisa na/s comunidade/s quilombola/s sob sua responsabilidade poderão contribuir para a realização deste estudo. A pesquisa tem como objetivo geral: descrever, analisar e compreender as possibilidades e desafios encontrados na Educação Escolar Quilombola no estado de Sergipe – considerando as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas e os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e de produção de conhecimentos –, com ênfase na identificação e sistematização de dados sobre os aspectos legais, administrativos e didático-pedagógicos e análise comparativa com os documentos oficiais em nível nacional e estadual, as demandas do movimento quilombola e as narrativas das comunidades (escolar e comunidade local). Será desenvolvida sob coordenação da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Edinéia Tavares Lopes, com a participação dos/as orientandos/as e de membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE/UFS/CNPq).

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas, e concordo de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa acima descrita.

Estou ciente de que:

- 1) Tenho liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- 2) Minha identidade e dos demais participantes da pesquisa serão mantidas em sigilo, mas concordo que as informações fornecidas durante a pesquisa (questionários, entrevistas,

imagens, trabalhos etc.) sejam usadas no desenvolvimento do estudo e em futuras publicações científicas;

- 3) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final do estudo.

Aracaju, 11 de setembro de 2019.

Nº	Nome dos representantes das organizações e RG	Organização
1.		
2.		
3.		
4.		

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado “**UMA ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ESTADUAL QUILOMBOLA 27 DE MAIO: O (NÃO) LUGAR DAS ESPECIFICIDADES ÉTNICO-RACIAIS E HISTÓRICO-CULTURAIS**”, desenvolvida por **Ângela Sales Andrade dos Santos**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela **Prof^a. Dr^a. Edinéia Tavares Lopes**, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é **analisar os PPP de um colégio estadual quilombola de Sergipe**. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada [a ser gravada a partir da assinatura desta autorização]. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora. Fui ainda informado(a) de que posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Aracaju, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

Professora Orientadora: Dr^a. Edinéia Tavares Lopes – Universidade Federal de Sergipe

Tel: (79) 99939-3301

E-mail: edineia.ufs@gmail.com

APÊNDICE C – Roteiros das entrevistas

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR

- **Informações gerais**

1- Nome:

2- Idade:

3- Gênero: M () F () Outro (): _____

4- Identificação quanto a cor/raça/etnia:

() Branca; () Indígena; () Negra; () Parda; () Amarela; () Outra: _____

5- Trabalha na escola desde:

6- Trabalha em outra escola? Se sim, em quantas e quais são elas?

7- Formação de Graduação/Pós-Graduação:

8- Você mora na comunidade? Se sim, se reconhece como quilombola?

- **Perguntas relacionadas ao Projeto político-pedagógico**

1- A escola possui um PPP?

2- Como está a situação atual do PPP da escola com a pandemia (Covid-19)?

3- A Secretaria de Estado da Educação fez ou faz exigências acerca do PPP da escola? Se sim, quais?

4- Existe um prazo/período determinado para que o PPP deva ser atualizado? Quem estabelece esse prazo?

5- Há alguma atualização no PPP regularmente? Se sim, de quanto em quanto tempo?

6- Você participou da elaboração do PPP? Como ocorreu essa elaboração?

7- No que diz respeito à elaboração do PPP, a SEED/SE ofereceu algum tipo de suporte?

8- Você acha que o PPP contempla as necessidades da comunidade e dos estudantes?

9- Existe algum outro tópico de que não falamos, mas que você gostaria de discutir?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORAS/LÍDERES QUILOMBOLAS DE
MOCAMBO

- **Informações gerais**

1- Nome:

2- Idade:

3- Gênero: M () F () Outro (): _____

4- Identificação quanto a cor/raça/etnia:

() Branca; () Indígena; () Negra; () Parda; () Amarela; () Outra: _____

5- Escola/s em que leciona:

6- Formação de Graduação/Pós-Graduação:

7- Você mora na comunidade? Se sim, se reconhece como quilombola?

- **Perguntas relacionadas ao Projeto político-pedagógico**

1- A escola possui um PPP?

2- O que você conhece acerca do PPP da escola? Fale sobre.

3- Você sabe como o PPP foi elaborado? Fale sobre.

4- Você participou da elaboração do PPP? Fale sobre a sua participação.

5- No que diz respeito à elaboração do PPP, a SEED/SE ofereceu algum tipo de suporte?

6- O diálogo entre a escola e a comunidade é facilmente estabelecido?

7- Você acha que o PPP contempla as necessidades da comunidade e dos estudantes?

8- Existe algum outro tópico de que não falamos, mas que você gostaria de discutir?

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX-ALUNOS DO COLÉGIO ESTADUAL
QUILOMBOLA 27 DE MAIO

- **Informações gerais**

1- Nome:

2- Idade:

3- Gênero: M () F () Outro (): _____

4- Identificação quanto a cor/raça/etnia:

() Branca; () Indígena; () Negra; () Parda; () Amarela; () Outra: _____

5- Você participa do Movimento Quilombola ou de algum outro movimento/instituição? Como se dá a sua participação?

6- Você mora na comunidade? Qual a sua relação com a comunidade?

7- Você trabalha? Se sim, é na comunidade? Em qual função?

- **Perguntas apresentadas**

1- Fale da escola quando você era aluno.

2- No período em que você foi estudante, como era a relação entre os seus pais e a escola?

3- Qual a sua atual relação com a escola? E no que se refere à sua identidade como quilombola?

4- Para você, qual o papel/relação da escola para com a comunidade? O que você acha da educação oferecida pela escola?

5- No período em que você estudou, você conhecia ou ouviu falar do PPP da escola? Conte o que você sabe sobre esse assunto.

6- Após concluir o Ensino Médio, você já participou de alguma atividade na escola? Como se deu a sua participação?

7- Qual ou quais as principais contribuições da escola para a sua vida?

- 8- Existe algo que você vivenciou na escola que marcou a sua vida? Você gostaria de mostrar algum registro?
- 9- Existe algo na escola que você gostaria de modificar? O que seria?
- 10- Existe algum outro tópico de que não falamos, mas que você gostaria de discutir?