



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRO REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL

SILVIA REJANE SOUZA BENTES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
ESCOLAS DAS COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE
CURRALINHO E CAMPINA GRANDE EM MACAPÁ-AMAPÁ**

MACAPÁ
2019

SILVIA REJANE SOUZA BENTES

**EDUCAÇÃO ESCOLARA QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
ESCOLAS DAS COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE
CURRALINHO E CAMPINA GRANDE EM MACAPÁ-AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR) da Universidade Federal do Amapá, na linha de pesquisa Planejamento Socioambiental e Desenvolvimento, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof.º Dr. Roni Mayer Lomba
Coorientadora: Profª. Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva

MACAPÁ
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborado por Cristina Fernandes ó CRB-2/1569

Bentes, Silvia Rejane Souza.

Educação escolar quilombola: uma análise nas escolas das comunidades remanescentes quilombolas de Currálinho e Campina Grande em Macapá-AP / Silvia Rejane Souza Bentes; Orientador, Roni Mayer Lomba, Coorientadora, Eliane Aparecida Cabral da Silva. ó Macapá, 2020.

163 f.

Dissertação (Mestrado) ó Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

1. Quilombolas. 2. Educação escolar. 3. Políticas Educacionais. I. Bentes, Silvia Rejane Souza, orientador. II. Silva, Eliane Aparecida Cabral da, coorientadora. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

370.11 B478e

CDD. 22 ed.

SILVIA REJANE SOUZA BENTES

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS
ESCOLAS DAS COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS DE
CURRALINHO E CAMPINA GRANDE EM MACAPÁ-AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção de Título de Mestra em
Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá

Aprovada em _____ de _____ de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.º Dr. Roni Mayer Lomba
Orientador ó PPGMDR/UNIFAP



Profª. Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva
Coorientadora - UNIFAP



Prof.º Dr. José Francisco de Carvalho Ferreira
Examinador Interno ó PPGMDR/UNIFAP



Prof.º Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz
Examinador Externo ó PROFHISTÓRIA/UNIFAP



Prof.ª Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão
Examinadora Suplente Externa - PPGED/UNIFAP



Prof.º Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima
Examinador Suplente Interno ó PPGMDR/UNIFAP

À minha família Bentes (de Macapá), em especial, aos meus pais Nelson e Franceneth pelo amor incondicional durante toda a jornada do mestrado e o pleno apoio para que tudo se tornasse possível, vocês são o meu alicerce. À minha amada filha Thaís que compreendeu carinhosamente meu projeto de vida, sendo minha fonte inspiração e motivação diária do meu viver em todos os momentos. Às minhas irmãs Simara e Simone Bentes, aos meus sobrinhos Felipe, Sharona, Luiza e João Gabriel e meus cunhados irmãos Cleber e Manoel pela ajuda mútua em cada caminhar. E por fim, à minha inesquecível e amada avó Rosalina Bentes (in memoriam) por onde tudo começou!! Pelos ensinamentos de uma vida repleta de memórias marcadas pela dura trajetória de uma mulher negra que soube enfrentar todas as formas de preconceito racial para superação dos horrores da discriminação social e humana da violência moral, a qual, foi submetida muitas vezes injustamente nos trabalhos subalternos, para obter minimamente condições de sobreviver de forma digna. Minha eterna gratidão!!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, ao meu **Deus**, sem Ele nada seria possível. Pois nos dias de angústia e incertezas, Ele foi meu o socorro bem presente, minha força, meu abrigo e minha fortaleza na árduo desafio de

Em especial aos meus **pais e minha filha Thaís Bentes pelo suporte familiar**

Ao Professor Dr. Roni Mayer Lomba e Professora Dra. Eliane Cabral Silva pelas orientações e contribuições valiosas em cada da

Ao professor Alcy Jackson, exímio historiador do povo do Amapá que não hesitou esforços em cooperar comigo apresentando literaturas riquíssimas sobre a história da Educação Quilombola no Brasil, sempre atenciosamente em momentos agradabilíssimos de relatos memoráveis sobre o povo amapaense.

A cada participante da pesquisa de campo entrevistado nas escolas das comunidades remanescentes de Currálinho e Campina Grande. Tal como, às professoras e professores, às merendeiras e membros moradores das comunidades, bem como aos motoristas que apresentaram todo o trajeto escolar diário do ensino fundamental realizado através dos próprios veículos das escolas pesquisadas, por toda a receptividade e carinho dispensado a mim durante todos os dias de permanência no ambiente escolar das duas unidades educacionais. À equipe pedagógica, aos gestores, às coordenadoras, que foram incansáveis em apresentar em detalhes os fatos históricos representativos da identidade cultural que descrevem a vidas das comunidades remanescentes, para que este trabalho pudesse contar algo sobre eles.

Aos colegas, da turma de 2017 em especial Renel Fleurima, Jackline, Heloane Baía, Dioleno e Danielson Iaparrá, pela amizade cordial e pelos momentos de longas conversas sobretudo àquelas de solidariedade e ajuda mútua. Aos Colegas do grupo de pesquisa Dinâmicas Regionais e Ruralidades no Amapá - Universidade Federal do Amapá, Roberto Campos Júnior, Israel, Danielson Iaparrá e Jack Coutinho pelos momentos de aprendizado principalmente aqueles destinados aos princípios da geografia ao mostrarem-se referência de pessoas notáveis no ato de ensinar e com os quais pude aprender muito neste período. Ao queridíssimo Alexandre Freitas, que no decorrer do programa de estudo se revelou grande amigo e parceiro na construção dos trabalhos acadêmicos, habilidosos profissionais nas temáticas teóricas dos estudos apresentados.

Às amigas de longas datas Inajara Amanda, Cileide Martins e Joseane Cardoso pela colaboração construtiva na leitura dos textos encapitulados, assim como pela paciência em esperar essa jornada se concretizar.

À Lucilene Vieira, que nos dias finais revelou-se mais que uma excelente profissional na área da revisão literária, mas uma forte aliada em esclarecer pontos intrincados da pesquisa clareando o rumo da pesquisa em determinados fragmentos, muito obrigada!

E por fim, não poderia deixar de mencionar a companhia da **minha Gatinha Woody**, em muitos momentos de estudos solitários nas longas madrugadas, sempre ao meu lado.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos, 2006.

RESUMO

As comunidades remanescentes quilombolas de Currálinho e Campina Grande, ambas em Macapá/AP e cortadas pela rodovia AP-210, fazem parte das estratégias do Plano Municipal de Educação em torno da Educação Escolar Quilombola. Dessa forma, as escolas encontradas em ambas as localidades necessitam desenvolver ações que atendam às especificidades do modo de vidas nas quais as mesmas estão inseridas. Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar o processo de implementação da Educação Escolar Quilombola em tais comunidades, acompanhada disso analisa-se os fatos em torno das políticas educacionais municipais, a organização e estrutura física das escolas e os avanços e desafios presentes em cada comunidade. Trata-se de um estudo de caso onde foram utilizadas as técnicas de levantamento bibliográfico, aplicação de questionários semiestruturados, com perguntas abertas e fechadas, mapeamento da área e registro fotográfico. Resultados iniciais indicam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola não têm se efetivado nas escolas alvo desta pesquisa. Fatores como: falhas de implementação na própria Secretaria Municipal de Educação e no Projeto Político Pedagógico da escola são os principais agravantes, além da ausência de formação continuada dos professores e comissão pedagógica. Dessa forma, os desafios perpassam desde a aplicação dos mecanismos legais quanto a melhoria da estrutura física das escolas e envolvimento das comunidades no processo de execução do Projeto Político Pedagógico que reflita a realidade local.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas. Educação Quilombola.

ABSTRACT

This research aims to analyze the implementation of Quilombola School Education in the schools of the remaining quilombola communities of Curralinho and Campina Grande, located in Macapá. Along with this is the analysis around the municipal educational policies, the organization and physical structure of the schools and the advances. and challenges present in each community. This is a qualitative research, which used the techniques of bibliographic survey, conducting recorded interviews, script with open questions and photographic record. The results indicate that the Quilombola National Curriculum Guidelines for School Education have not been effective in the schools targeted by this research, pointing to factors such as: implementation failures in the Municipal Department of Education itself and in the Pedagogical Political Project of schools, in addition to the absence of continuing education. of teachers and pedagogical coordination. Therefore, the challenges run from the application of legal mechanisms to improve the physical structure of schools, and involvement of communities in the implementation process of the Pedagogical Political Project that reflects the local reality.

Keywords: Education. Public Policy. Quilombola Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | | |
|------------|-----|---|----|
| Mapa | 1 - | Localização das Comunidades Quilombolas no Estado do Amapá. | 45 |
| Quadro | 1 - | Comunidades Quilombolas no Estado do Amapá com processos de regularização abertos no INCRA/AP até 2019 | 47 |
| Mapa | 2 - | Localização das Comunidades Quilombolas em Macapá ó Amapá. | 49 |
| Quadro | 2 - | Legislações estaduais relacionadas à normatização da Educação Escolar Quilombola ó Amapá ó 2008 a 2017 | 54 |
| Quadro | 3 - | Matrículas da rede municipal em 2018 | 59 |
| Mapa | 3 - | Rota do transporte escolar das Comunidades Quilombolas | 60 |
| Quadro | 4 - | Escolas do Campo de Macapá ó Amapá ó 2019 | 62 |
| Mapa | 4 - | Recorte espacial ó Área de estudo | 77 |
| Fotografia | 1 - | Entrada principal da comunidade de Curralinho | 80 |
| Fotografia | 2 - | Centro Comunitário de Curralinho | 81 |
| Fotografia | 3 - | Elo Programa Minha Casa Minha Vida | 83 |
| Fotografia | 4 - | EMEF Quilombola Velho Chico ó Comunidade Curralinho | 84 |
| Mapa | 5 - | Rota do atendimento escolar da Comunidade de Curralinho | 85 |
| Fotografia | 5 - | Sala do 4º ano turno da tarde | 87 |
| Fotografia | 6 - | Instalações do banheiro feminino | 88 |

| | | | |
|------------|------|---|-----|
| Fotografia | 7 - | Comunidade de Campina Grande | 93 |
| Fotografia | 8 - | Centro Comunitário ó Preparação para a Festividade do Ciclo do Marabaixo 2018 | 94 |
| Fotografia | 9 - | Escola EMEF Valmito Moraes Brazão ó Comunidade Campina Grande | 96 |
| Mapa | 6 - | Localização da comunidade de Campina Grande | 96 |
| Fotografia | 10 - | Sala da diretoria, coordenação pedagógica e secretaria escolar | 97 |
| Fotografia | 11 - | Corredor do refeitório | 99 |
| Fotografia | 12 - | Desenho esquemático - localização das comunidades e rota do transporte escolar nas comunidades de Curralinho e Campina Grande ó 2019 | 107 |
| Fotografia | 13 - | Ramal dos Paricais | 108 |
| Fotografia | 14 - | Rodovia 156 ó acesso à Campina Grande | 109 |
| Quadro | 5 - | Apontamentos dos gestores sobre avanços, dificuldades e desafios na implementação da Educação Escolar Quilombola | 113 |
| Gráfico | 1 - | Identificação dos professores das EMEF de acordo com o vínculo..... | 115 |
| Gráfico | 2 - | Grau de pertencimento em relação à comunidade | 116 |
| Gráfico | 3 - | Identificação dos professores das EMEF de acordo com sua afirmação de reconhecê-las ou não como Escola Quilombola | 117 |
| Gráfico | 4 - | Formação inicial e continuada dos professores | 119 |
| Gráfico | 5 - | Currículo na perspectiva da proposta pedagógica da Educação | 120 |

| | Escolar | Quilombola |
|---------|---|------------|
| | | |
| Gráfico | 6 - Apoio pedagógico da SEMED à formação continuada | 120 |
| Gráfico | 7 - Condições estruturais das escolas pesquisadas na visão dos entrevistados | 121 |
| Quadro | 6 - Características de Identificação da Educação Escolar Quilombola. | 124 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - Principais leis e medidas voltadas à Educação Escolar Quilombola no Brasil de 1988 a 2017 | 38 |
| Tabela 2 - Amostra da pesquisa dividida por grupos | 72 |
| Tabela 3 - Equipe pedagógica EMEF Velho Chico (2018) | 90 |
| Tabela 4 - Quantitativo das etapas do ensino ó 2018 | 90 |
| Tabela 5 - Demonstrativo do total de alunos da EMEF Quilombola Velho Chico ó 2018 | 91 |
| Tabela 6 - Quantitativo das etapas do ensino - 2018 | 100 |
| Tabela 7 - Equipe pedagógica | 102 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| ADCT | - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias |
| AEE | - Atendimento Educacional Especializado |
| BNCC | - Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | - Câmara de Educação Básica |
| CEP | - Comitê de Ética em Pesquisa |
| CF | - Constituição Federal |
| CONAE | - Conferência Nacional de Educação |
| CONAQ | - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas |
| CNE | - Conselho Nacional de Educação |
| CNIR | - Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra |
| DCEBEC | - Diretrizes Curriculares para a Educação Básica nas Escolas do Campo |
| DCERER | - Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais |
| DIDE | - Divisão de Diversidade |
| DIOE | - Divisão de Organização e Inspeção Escolar |
| DNCEC | - Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação no Campo |
| DNCEEQ | - Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola |
| DCNEBQ | - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica Quilombola |
| DCNGEB | - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica |
| EEGEQE | - Encontro Estadual de Gestores de Escolas Quilombolas e Educação Quilombola |
| EEQ | - Educação Escolar Quilombola |
| EJA | - Educação de Jovens e Adultos |
| EMEF | - Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| FCP | - Fundação Cultural Palmares |
| GPER | - Gerência de Projetos Étnico-Raciais |
| IBGE | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IMPROIR | - Instituto Municipal de Políticas da Igualdade Racial |
| INCRA | - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INEP | - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | - Ministério da Educação |

| | | |
|--------|---|--|
| PCN | - | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PME | - | Plano Municipal de Educação |
| PNE | - | Plano Nacional de Educação |
| PPGMDR | - | Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional |
| PPP | - | Projeto Político Pedagógico |
| SECAD | - | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade |
| SEED | - | Secretaria Estadual de Educação |
| SEMED | - | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | - | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNIFAP | - | Universidade Federal do Amapá |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 | HISTÓRIA, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL | 23 |
| 2.1 | O TERRITÓRIO E COMUNIDADES QUILOMBOLAS | 23 |
| 2.2 | O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS..... | 28 |
| 2.3 | PROPOSTA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO BRASIL | 33 |
| 3 | COMUNIDADES QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA NO AMAPÁ E EM MACAPÁ ó AMAPÁ | 43 |
| 3.1 | COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO TERRITÓRIO AMAPAENSE | 43 |
| 3.2 | A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO ESTADO DO AMAPÁ | 50 |
| 3.3 | A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ ó AMAPÁ | 54 |
| 3.3.1 | Os avanços do município sob a perspectiva da Educação Quilombola | 64 |
| 3.3.1.1 | O transporte escolar | 65 |
| 3.3.1.2 | Formação Continuada | 66 |
| 4 | A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE CURRALINHO E CAMPINA GRANDE | 70 |
| 4.1 | O CENÁRIO E OS PARTICIPANTES DO ESTUDO | 70 |
| 4.2 | AS ETAPAS DA PESQUISA E A OBTENÇÃO DOS DADOS | 74 |
| 4.3 | ASPECTOS ÉTICOS | 75 |
| 4.4 | CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: COMUNIDADES E ESCOLAS | 76 |
| 4.4.1 | A Comunidade de Curralinho | 78 |
| 4.4.2 | EMEF Velho Chico - Comunidade de Curralinho | 83 |
| 4.4.3 | A Comunidade de Campina Grande | 91 |
| 4.4.4 | A EMEF Valmito Moraes Brazão - Comunidade de Campina Grande | 95 |
| 4.5 | O TRANSPORTE ESCOLAR | 103 |
| 4.6 | GESTORES DA EMEF QUILOMBOLAS VELHO CHICO E EMEF VALMITO MORAES BRAZÃO | 110 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 4.7 | PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO | 114 |
| 4.8 | EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA EMEF VELHO CHICO E EMEF VALMITO MORAES BRAZÃO: O IDEAL E O REAL A PARTIR DO VERIFICADO NAS EMEFS QUILOMBOLAS | 122 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 131 |
| | REFERÊNCIAS | 133 |
| | APÊNDICES | 142 |
| | ANEXOS | 158 |

1 INTRODUÇÃO

O contexto das políticas educacionais do Brasil contemporâneo forma um conjunto de medidas que inclui no currículo nacional uma série de orientações destinadas a modalidades específicas, dentre estas, encontra-se a Educação Escolar Quilombola. Esta é compreendida como educação que reconhece o histórico de ancestralidade cultural dos povos quilombolas, cujas definições se pautam em características típicas de vivências relativamente tradicionais. Organizou-se em modalidade de ensino com a finalidade de ampliar o processo de escolarização desses povos, historicamente à margem da escolarização formal, em seus territórios próprios de ancestralidade.

A Educação Escolar Quilombola (EEQ), no Brasil, tem sido eixo de muitas reflexões sobre o modo específico de promover o ensino a partir das particularidades da legislação nacional em unidades educacionais de remanescentes quilombolas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), os sistemas de ensino têm como responsabilidade garantir a elaboração da legislação específica de cada localidade, assim como assegurar a presença das manifestações culturais, a formação específica dos docentes e, ainda, a preservação da identidade étnico-racial do grupo (BRASIL, 2012).

No entanto, os desafios decorrem de inúmeras dificuldades que envolvem questões de ordem territorial, como a certificação das terras, a formação específica de professores na vertente das práticas pedagógicas diferenciadas, entre outras.

Sendo assim, torna-se relevante compreender as reflexões que envolvem as temáticas relacionadas às desigualdades sociais da sociedade brasileira, a partir da trajetória histórica que grupos quilombolas atravessaram para obter uma política representativa que contorna os efeitos da discriminação social tão presentes no percurso da população afrodescendente em fragilidades quanto ao processo de autorreconhecimento, aos direitos básicos de sobrevivência, como educação, saúde e moradia (TRINDADE; ARAGÃO, 2015).

Para Vieira (2003), a educação no sentido da desigualdade social requer um amplo debate, abrangendo o campo das diferenças de classes que envolvem a luta contra a opressão social e a busca da liberdade. Os efeitos destas são visíveis nos indicadores sociais e educacionais aos quais a população se encontra exposta.

Considerando o contexto histórico de formação da sociedade nos moldes da política nacional, Martins (2010) enfatiza que o negro representou a força do trabalho motriz do processo produtivo do Brasil sob as mais perversas formas de controle, tanto econômico

quanto social. E, por várias décadas, entre o Período Colonial e República, as relações econômicas formavam-se solidas nas bases do trabalho cativo revertidas em lucrativo sistema econômico, cujo fim se destinava ao sustento das grandes propriedades cafeicultoras da época.

Por conseguinte, a escravidão definia-se como õuma modalidade de exploração da força de trabalho baseada na sujeição do trabalhoö (MARTINS, 2010, p. 33), a qual operava sobre o escravizado como peça unicamente de mercadoria lucrativa, bastante negociável naquela ordem econômica.

Com o advento político de abolição da escravatura, em 1888, as mudanças ocorridas na estrutura política geraram uma divisão entre as grandes forças capitalistas do Brasil, na difusão entre os grupos que defendiam o trabalho cativo e grupos contrários à ordem econômica. O processo produtivo que dominava a organização econômica das fazendas de café do século XIX passou pelo remodelamento da mão de obra escrava, efetivando a substituição do negro escravizado pelo trabalhado assalariado do imigrante estrangeiro, em sujeição ao novo mecanismo compulsório da força de trabalho que anunciava o regime das terras (MARTINS, 2010).

Esse cenário já anunciava importantes mudanças na forma de incorporar o trabalhador livre assalariado ao novo modelo econômico e social do Brasil, sob a condição de reverter a crise da cessação do tráfico, a qual expôs o homem negro livre no centro de um outro tipo de sujeição, a social, sob a responsabilidade de manter-se por conta própria no contexto da sociedade livre. Vale destacar que coube ao indivíduo negro, além da condição de homem livre, recolocar-se na sociedade sem condições mínimas de esclarecimento e conhecimento sobre a própria realidade (MARTINS, 2010).

Muitos grupos, sem entendimento sobre o novo plano político, direcionaram-se para uma sociedade profundamente desigual e explicitamente baseada na inferioridade do negro liberto, assumindo cada vez mais atitudes e comportamentos que protagonizavam o racismo em todos os espaços urbanos, onde a permanência dos negros livres tornava-se indesejável.

A postura irreverente da sociedade no início do século XX acarretou o afastamento de muitos grupos de negros para lugares desfavorecidos e de extremo subdesenvolvimento, fazendo com que eles se aglomerassem em ambientes subumanos (FERNANDES, 2016). Outros se mantiveram nas áreas rurais próximas das antigas fazendas. Entre as diversas tentativas de se tornarem homens livres e a busca por inúmeras alternativas de meios de sobrevivência prevaleceram a estigmatização sutil de trabalhos subalternos e de pouco valor econômico.

A partir deste destacamento, o cenário social do negro pós-Abolição configurou-se num processo de prevalência de exclusão social exercida desde o período colonial. Em outras palavras, esta foi uma forma de contestar a presença da população negra, coibindo o acesso da mesma a qualquer espaço, sob a justificativa de inferioridade biológica (JACCOUD, 2008).

Entretanto, a conduta de negros livres trouxe consequências decisivas para estabelecer a segregação educacional visivelmente identificada nos critérios de seleção aos empregos formais, cabendo-lhes apenas postos subalternos que exigiam pouca ou nenhuma escolaridade. Eles foram sendo relegados à margem dos avanços sociais, da efetivação dos direitos da história (SILVA, 2015, p. 7).

Nesse sentido, a educação tornou-se essencialmente relevante no processo de mudança das condições sociais e econômicas desse grupo. As discussões sobre a inserção do negro em todas as etapas do processo de escolarização exigiam medidas reparadoras que, exigidas no ensino regular brasileiro, se acentuaram, de forma significativa, passando a ser o alvo da mobilidade do movimento negro em prol de melhorias das políticas de acesso social (VIEIRA, 2003).

O protagonismo desse movimento resultou na luta contra a inferiorização do negro nas diferentes formas de reprodução de preconceito, sendo a principal delas o acesso à educação. Nesse contexto histórico de mobilidades políticas, as consequências disso incluíram na agenda do movimento reivindicações ao Estado Nacional por políticas que inseriram a população negra no debate nacional pelas causas sociais.

No campo educacional, a Lei Federal n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos afro-brasileiros nas escolas das redes pública e privada, tornando-se a primeira e mais importante conquista no campo das políticas públicas realizada pelo movimento negro, no que tange ao acesso à educação (CAVALLEIRO, 2006).

Esta lei, visa inserir no contexto escolar aproximações de combate às relações discriminatórias entre negros, brancos e outros grupos étnicos por meio do processo educativo os equívocos históricos e culturais sobre negros e indígenas em diferentes contextos da formação do povo brasileiro e ampliar a inclusão da identidade étnica racial nem todas as etapas da escolarização nacional (ROCHA; TRINDADE, 2006).

No tocante, isso se acentua ainda mais nos povos remanescentes quilombolas pela maneira como estes grupos se constituíram socialmente, ao longo da vivência de coesão e solidariedade unificadas nas redes de relações sociais entre o coletivo, baseadas no respeito à

sua memória (ALMEIDA, 2008). A educação e a escola, neste sentido, tornam-se o elemento chave que viabiliza todas as possibilidades de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais secularmente ausentes no currículo escolar (SOARES, 2016).

Considerando o contexto histórico das comunidades remanescentes quilombolas, a EEQ no Brasil, define-se como uma política inspirada na concepção de um processo pensado a partir das vivências que estes sujeitos têm sobre sua própria história, e constituem-se como uma política pública de educação escolar direcionada às comunidades remanescentes quilombolas para superar o distanciamento da exclusão educacional aos quilombolas remanescentes.

Sendo assim, compete às instituições políticas em instituir as adequações correspondentes à formação básica comum relativa às características culturais e artísticas regionais e nacionais da região onde a escola está inserida (BRASIL, 2012).

Para a efetivação dessa política, como direito à educação, recai sobre os sistemas de ensino a responsabilidade de prover a escolarização aos remanescentes quilombolas em todas as etapas da Educação Básica, incluindo àqueles que se encontram matriculados em escolas localizadas nas áreas rurais dos municípios brasileiros.

No entanto, a complexidade em compreender as vivências das comunidades remanescentes quilombolas a partir das experiências que estes têm com a terra e com os aspectos raciais de convivência com outros grupos e coletivos sociais, que se fazem participantes das relações sociais, políticas, étnicas e identitária em muitas comunidades remanescentes, torna-se adversa quanto a efetivação da legislação educacional relativa às práticas de ação afirmativas (GOMES, 2013).

A partir deste destacamento, entende-se que a EEQ como um campo de estudo em construção, requer um olhar mais analítico de sua proposta educativa no sentido de adequar-se às especificidades locais de cada comunidade de remanescentes quilombolas como interface às práticas educativas que levem ao desenvolvimento socioambiental de apropriação dos recursos naturais na perspectiva de luta e resistência às pressões do mercado capitalista, tal como as questões conflituosas marcadas pelas tensões de luta ao direto à terra, perpassa pela amplitude de instituir as diretrizes que engajem as práticas educativas no dia a dia do contexto escolar das escolas em áreas de remanescentes de quilombo.

Cabe ressaltar que, a motivação nesse sentido da pesquisadora para a realização da presente dissertação, se prende à aproximação com o tema devido à sua participação no grupo de pesquisa de estudos das Dinâmicas Regionais e Ruralidade no Amapá, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR), da

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), do qual faz parte. Nele se analisa a dinâmica do campo amapaense a partir dos conflitos do campo e dos sujeitos da terra.

Neste enfoque, as situações conflituosas demarcadas pelo direito ao uso da terra e pela demarcação dos territórios, observados durante os estudos, sinalizaram as tensões e pressões pré-existentes da expansão territorial aos arredores de comunidades remanescentes quilombolas, situadas no município de Macapá, as quais, encontram-se ladeadas pelas circunvizinhanças do perímetro urbano e pelo plantio de grãos ao longo margens de suas localizações. Todavia, tais comunidades como Currálinho e Campina Grande, vivenciam diversas mudanças no seu dia a dia motivadas pelos avanços da cidade e modificações relativas às relações de sociabilidade e autonomia produtiva no do cotidiano dessas unidades (IAPARRÁ; LOMBA, 2016).

A partir deste destacamento, detectou-se que em Macapá, na área rural do município, existem muitas comunidades vivenciando os impasses da regularização de suas terras e os conflitos de autoreconhecimento da identidade coletiva. E isto, instigou compreender como a educação, enquanto uma possibilidade de resistência e permanência nos territórios em relação aos conflitos preexistentes, se faz presente nestas comunidades.

Nesse sentido, abordar a relevância da EEQ como objeto de estudo das políticas educativas para os grupos de remanescentes quilombolas, mediadora do diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e da mobilidade das lideranças locais (ARRUTI, 2017), demonstra a necessidade de apresentar o contexto dessa política no âmbito das escolas presentes nas comunidades remanescentes ao passo de instruir as mudanças sócio históricas destes grupos.

Ressalta-se, ainda, que, além desta política educacional ser pouco difundida entre as bases do Ensino Básico municipal e o fato da pesquisadora possuir Licenciatura em Pedagogia e reunir os arquétipos curriculares da formação, deram embasamentos para enfatizar os encaminhamentos direcionados à Series Iniciais da Educação Básica nesta educação, favorecendo a abordagem do tema.

Os encaminhamentos para tornar efetiva a EEQ perpassam pela elaboração do currículo de valorização cultural dos sujeitos, alinhada à prática pedagógica eficiente de professores em contínuo estágio de formação docente. Nessa perspectiva, para que as unidades educacionais funcionem no bojo da ação pedagógica, precisam de uma relação proximal como os sistemas de ensino para que estes viabilizem a aplicabilidade das DCNEEQ em unidades educacionais com características quilombolas. Neste caso, especificamente, em

Macapá, há um número expressivo de comunidades remanescentes quilombolas que carecem da exequibilidade das ações do sistema de ensino nestas localidades.

Tomando como base as especificidades da legislação e as características das comunidades, observou-se que há fragilidades nesse cenário de contrariedades como: inadequação da infraestrutura das escolas; falta de capacitação docente; aspectos da formação do currículo quanto à inserção da história e cultura africana na formação da sociedade brasileira nos conteúdos escolares, implicando na ação de implantar nos sistemas de ensino as diretrizes correspondentes a Educação Escolar quilombola.

Sendo assim, o problema de pesquisa parte da indagação de buscar entender como a Educação Escolar Quilombola tem sido aplicada nas escolas em áreas de comunidades remanescentes quilombolas? Para tanto, teve como objetivo geral analisar a aplicabilidade da Educação Escolar Quilombola nas escolas da rede municipal de ensino de Macapá nas comunidades remanescentes quilombolas de Curralinho e Campina Grande.

Os objetivos específicos da pesquisa são: analisar as ações do município de Macapá no âmbito das políticas educacionais; verificar a organização escolar do ensino das escolas na perspectiva da Educação Escolar Quilombola; analisar os avanços e desafios da Educação Escolar Quilombola observados nas comunidades de Curralinho e Campina Grande a partir das ações da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para o desenvolvimento local.

A referida pesquisa consiste em identificar as ocorrências da educação escolar quilombola a partir de suas diretrizes curriculares, a fim de observar a atuação das práticas pedagógicas de gestores e coordenadores escolares no âmbito das EMEF municipais em consonância com DCNEEQ nessas unidades educacionais. Além disso, o estudo contribui para um amplo debate sobre a situação dos povos quilombolas e a relevância de sua formação social para a sociedade local, nos aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais e ainda poderá preencher uma lacuna existente na literatura sobre o tema, uma vez que este é pouco conhecido e não há muitos dados sobre esse assunto.

Assim, tal aspecto se alinha às possibilidades da linha de pesquisa: Desenvolvimento e Planejamento Socioeconômico cujo propósito se debruça nas peculiaridades culturais das comunidades remanescentes quilombolas, a fim de apresentar uma análise sistemática, por meio de levantamentos teóricos e *in loco*, do atual modelo de EEQ presente nas comunidades estudadas, bem como suas bases legais e demais características histórico-culturais que compõem o estudo em questão, contribuindo, portanto, na formulação de estratégia de ações que visem atender às demandas da EEQ, seja em âmbito municipal ou estadual para o desenvolvimento local.

A hipótese da pesquisa é de que há falhas no processo de implementação da EEQ, e que esta deixa de existir no sistema de ensino em funcionamento, com amplo processo de ajuste às normas da legislação vigente que embasam as práticas docentes.

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se o método dialético, em uma abordagem interpretativa dos fatos que registram a realidade dos interlocutores da pesquisa (comunidade, escola professores gestores; e secretaria municipal) pertencentes ao contexto social, político e econômico que envolvem as ocorrências da educação escolar quilombola em escolas de ensino municipal localizadas em comunidades remanescentes quilombolas.

A pesquisa é de cunho descritivo, o qual narra os fatos preexistentes através da observação dos sujeitos e as circunstâncias que os envolvem (OTANI, 2011), alinha à abordagem qualitativa sobre os fatos que envolvem a realidade pedagógica das escolas localizadas nas comunidades remanescentes de Currálinho e Campina Grande no âmbito da proposta educacional para os remanescentes quilombolas, frisando que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

A fase prática da pesquisa inicia-se com a coleta de dados onde serão aplicados instrumentos e técnicas selecionadas, a fim de efetuar as entrevistas e observar a rotina pedagógicas das escolas (OLIVEIRA, 2002). Para isso, fez-se uso do estudo bibliográfico para fundamentar o conceito de território na perspectiva quilombola e a atuação do movimento negro para consolidação da EEQ, acompanhado de um estudo de campo como levantamento de dados visando identificar não somente a realidade local de cada comunidade, mas também os efeitos em si da ação pedagógica como um vetor do avanço da escolarização nos quilombos.

Além disso, a pesquisa utilizou-se do estudo documental para aprofundar-se nos fundamentos institucionais e regimentais da EEQ, como leis, resoluções e outros instrumentos jurídicos.

Foi construído um mapa da área de estudo, com objetivo de demonstrar, do ponto de vista espacial, a extensão do território atendido pelas duas escolas e os principais trajetos dos estudantes para chegar até elas. Considerando a segregação histórica da população negra, o estudo se propôs a investigar quais as causas desse desnivelamento educacional que afeta diretamente as comunidades remanescentes de quilombolas, bem como se existe uma educação que prioriza resgatar e manter a diversidade cultural ancestral dos quilombolas.

Considerando o tempo de criação da EEQ, fez-se necessário um estudo com levantamento de informações que demonstrassem se esse processo tem se efetivado no âmbito

da educação municipal de Macapá. E, neste sentido, buscou-se compreender, a partir de entrevista com um representante da Secretaria Estadual de Educação (SEED), de investigação prévia no Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER), essa realidade. Constatou-se que existem em Macapá seis escolas denominadas quilombolas em andamento educacional das relações étnico-raciais.

Partindo do pressuposto de que a educação municipal reúne todo um aparato legal que normatiza a rede de ensino na educação básica para o nível fundamental I, destaca-se que, nesta vertente, não se pode pensar a educação sem os subsídios jurídicos que ancoram os preceitos e os princípios da Educação Nacional regidos LDB (Lei Federal n. 9.394/96) (BRASIL, 1996) para institucionalizar o ensino nas três esferas políticas. Buscou-se indagar como as políticas para a EEQ têm se apresentado no cenário macapaense e como as legislações pertinentes a ela são elaboradas.

Mediante contato prévio com cada comunidade escolar, incluindo gestor, assessores pedagógicos, secretários, foi possível perceber os principais problemas existentes em cada comunidade, que agravam os avanços no sentido de realizar práticas pedagógicas que provam aprendizagem significativa, vital na dinâmica curricular que õrequer pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docenteõ (BRASIL, 2012, p. 1) e ao mesmo tempo envolve currículo diferenciado, a respeito da realidade das comunidades mencionadas nesta pesquisa.

Sendo assim, esta dissertação se estrutura em três seções. A primeira intitula-se õHistória, fundamentação teórica e bases legais da EEQ no Brasilõ, apontando os eventos que mobilizaram o movimento negro no Brasil e a articulação com o Estado na elaboração das políticas educacionais voltadas aos povos remanescentes quilombolas. Partiu-se da concepção conceitual de território como ponto de partida para compreender a relação simbólica que este coletivo expressa através de suas manifestações culturais, as quais estão ligadas à proposta pedagógica da educação diferenciada.

A segunda seção õComunidades remanescentes quilombolas e educação escolar específica no Amapá e em Macapáõ, apresenta o cenário político da EEQ amapaense frente às demandas educacionais existentes nas comunidades reconhecidas como quilombolas no estado do Amapá. Mostra ainda a atuação do município de Macapá na oferta do ensino básico às comunidades de Curralinho e Campina Grande sobre as bases pedagógicas da EEQ.

A terceira seção delinea o percurso metodológico da pesquisa a partir do levantamento dos dados levantados sobre a implantação da EEQ nas comunidades remanescentes de Curralinho e Campina Grande. Além disso, mostra a atuação pedagógica

dos profissionais docentes sobre as práticas de ensino que vêm desenvolvendo nos ambientes escolares dessas unidades educacionais. Por fim, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa.

2 HISTÓRIA, FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO BRASIL

Esta seção apresenta uma abordagem histórica fundamentada nos aspectos teóricos que envolvem as bases legais e históricas da EEQ, que tem como viés uma proposta educativa baseada nas vivências históricas e culturais do coletivo e com ênfase nas experiências deixadas por antepassados. Os conceitos e denominações de território, território quilombola e comunidades remanescentes são destacados no início da seção por serem, do ponto de vista da fundamentação teórica, aqueles que embasam este trabalho e, portanto, fundamentais para a compreensão da realidade estudada.

Nesta seção, também, são abordados os avanços, do ponto de vista da legislação Federal e da pedagogia nacional, voltados às práticas de ensino em escolas localizadas em comunidades remanescentes quilombolas, e ainda se destaca a relação entre os avanços na Educação Escolar Quilombola e a luta dos negros e do movimento negro no Brasil.

2.1 O TERRITÓRIO E COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS

A formação do território expressa uma diversidade de povos através de suas várias formas de influências sobre esse espaço. Raffestin (1980, p. 143) afirma que o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator [...]. Ao se apropriar de um espaço, [...] o ator territorializa o espaço. Este espaço, na visão de Santos (1999), resume-se na indissociabilidade de elementos que configuram na construção histórica das sociedades.

Souza (2013, p. 78) concebe território como sendo fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Nesse sentido, o que determina o perfil do conceito de território é a dimensão política das relações sociais que o envolvem. O autor destaca que insistir no fato de que território é definido, acima de tudo, a partir das relações de poder, em nada justifica negligenciar sua materialidade e a sua dimensão cultural-simbólica. A ideia de poder apresentada por Souza (2013) tem como referência o pensamento de Arendt (1985) e Castoriadis (1975) sobre o termo. Para esses autores, o poder não está necessariamente associado à violência ou à opressão.

Arendt (2010), por exemplo, refere-se ao poder em estado puro, sem o concurso da violência como coadjuvante e pautado em uma ampla aceitação da legitimidade de uma demanda ou ação, é algo fundado sobre o entendimento, dialogicamente. Portanto, algo

compatível com a autonomia de coletividades e indivíduos. Já Castoriadis (1983) trata de um poder autônomo, que origina de sociedades radicalmente democráticas.

Na visão de Haesbaert (2005, p. 67), o território:

[...] nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreo-territor (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo ó especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no òterritoriumö são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por extensão, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva òapropriaçãoö.

Em face disso, as formas associativas, às quais os quilombolas estabelecem suas vivências, estão ligadas à memória coletiva do grupo visíveis nas experiências simbólicas como a natureza.

Cichoski e Saquet (2011) afirmam que o território, a partir de uma concepção humanista, pode ser entendido como espaço vivido, dinâmico e dialético representado distintamente conforme cada relação espaço-tempo; o território é o resultado das ações de construção social, da memória e do imaginário, mediante as necessidades e interesses de seus atores, gerando, no indivíduo, o sentimento de pertencimento e poder.

Itaborahy (2010) afirma que o território simboliza não apenas um espaço apropriado, mas é formador das construções e afirmações das identidades, expressas nas territorialidades dos sujeitos que participam de manifestações profanas e religiosas de comunidades tradicionais no território quilombola. òA identidade quilombola é visível nas relações familiares, acontecimentos religiosos e festivos, relação de manejos ñconservacionistasø da terra e o conhecimento do espaço vividoö (ITABORAHY, 2010, p. 6).

Nessa perspectiva, Périco (2009, p. 54) retrata território como aquele que òexpressa a configuração de um povo (vivo) e de uma terra (estática)ö. Em virtude disso, o território configura-se determinada parcela da superfície terrestre apropriada por um grupo humanoö reúne um conjunto de elementos que definem aspectos sobre o controle espacial simbólico de determinadas áreas, atribuindo a ele um sentido mais amplo.

A memória de indivíduos, enquanto parte de grupos sociais, se reconstrói por uma visão do passado a partir de acontecimentos do presente e fatos registrados na memória (SILVA, 2012). Na visão de Diegues (2008, p. 628),

[...] as culturas e sociedades tradicionais se caracterizam pela: a) dependência e até simbiose com a natureza, os ciclos naturais e os recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um modo de vida; [...] c) noção de território ou espaço onde o grupo social se reproduz econômica e socialmente; d) moradia e ocupação desse território por várias gerações, ainda que alguns membros individuais possam ter-se deslocado para os centros urbanos e voltado para a terra de seus antepassados [...].

A noção de simbiose com a natureza que o autor trata, pode ser mais esclarecida através dos pressupostos de Hasbaert, onde, segundo Saquet e Briskiecvz (2009), há afirmação que grupos sociais desenvolvem relações simbólicas com o Território, mas sem desvincular de suas características político-culturais, ou seja, é possível construir identidades territoriais mantendo fronteiras, aspectos simbólicos e materiais.

Saquet e Briskeicvz (2009) afirmam, ainda, que, a construção destas características num determinado Território, fazem parte do processo de territorialização. Este processo se alinha a determinados territórios, como os de remanescentes quilombolas, que são porções espaciais delimitadas, onde há relações simbólicas e materiais com o território.

Neste sentido, cabe entender, também, que o termo quilombola é composto por uma diversidade de significados que, paralelos a essa concepção, voltam-se ao contexto da historicidade desses sujeitos sociais às várias épocas e espaços históricos, vivenciados na África do século XVII enquanto organização societal preparatória de homens de caráter combatente e revolucionário (FERREIRA, 2012).

A origem da palavra quilombo vem do sentido de *Kílobò*, é uma expressão originária da diversidade linguística da homogeneidade de povos como os povos de língua banto, constituído por homens guerreiros. No Brasil, a denominação quilombola obteve literalmente significação diferente no período colonial, conotada por fatores de resistência, fuga e rebelião de homens e mulheres aos padrões de opressão estabelecidos, expressando rebelião de homens e mulheres africanos contra a situação de escravização da hegemonia dominante (FERREIRA, 2012).

Munanga (1999) aponta que o termo quilombola se encontra nas origens dos povos de língua banto ó *kilombo*, aportuguesado: quilombo. Trata-se de grupos de origens múltiplas que vieram de Lunda, Ovimbundu, Umbundu, Kongo, Imbangalas e ramificaram-se no Brasil através dos povos bantus, culminando numa heterogeneidade de povos e culturas, que, ao longo do tempo, foram transformados, na visão dos europeus, em africanos, como se houvesse homogeneidade entre esses grupos (GOMES, 2015).

Na América Latina, os primeiros quilombos compreenderam os séculos XVI e XIX, período de predominância da exploração de trabalho dos povos indígenas e principalmente africanos para justificar o fortalecimento do expansionismo europeu nas Américas. A partir da consciência dessa complexidade, o surgimento de insurreições tornou-se contínuas e dando lugar à formação de alianças com outros grupos em condição de cativos em troca de proteção (GOMES, 2015). Nesse contexto de imprevisões, formaram-se de inúmeras comunidades ao longo das regiões centrais das Américas, sob diversas formas de denominações, tal como aponta Gomes (2015, p. 9):

[...] *cumbes* na Venezuela ou *palanques* na Colômbia. Na Jamaica, no restante do Caribe inglês e no sul dos Estados Unidos, foram denominados *marrons*. Na Guiana holandesa e depois Suriname, ficaram também conhecidos como *bush negroes*. No Caribe francês, o fenômeno era conhecido como *maronage*; enquanto em partes do Caribe espanhol, principalmente Cuba e Porto Rico, se chamaram de *cimronaje*.

No tocante a essas expressões, em cada região, apresentavam um significado particular a respeito das diferentes formas de protesto e insurreições que marcaram a origem da servidão negra nas Américas. No Brasil, diferente de colonizadores espanhóis e franceses, aos quais submetem africanos ao escravismo, a terminologia de quilombos tem explicações nas características da servidão na portuguesa, resistência à escravidão pelas na América portuguesa, a qual resultava de inúmeras rebeliões e fugas para locais onde foram estabelecidas comunidades com base econômica e estrutura social (GOMES, 2015).

No século XXI, o termo quilombo obteve novas ressignificações a partir dos conceitos preexistentes desde o Brasil pré-colonial. Como o advento da Constituição Federal de 1988, essas ressignificações tiveram importante destaque quanto ao reconhecer às comunidades remanescentes quilombolas e a propriedade definitiva de suas terras a partir da postura política do Estado (SOUSA, 2015).

A partir deste evento, abriu-se um debate conceitual sobre as relevantes considerações de remanescentes de quilombos, o qual trouxe ao cenário brasileiro importantes temáticas sobre as questões sociais, educacionais e culturais das comunidades remanescentes quilombolas (CARRIL, 2017). Tal concepção é identificada no Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) (BRASIL, 1988, p. 12), que aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Para Ferreira (2012), embora a Constituição Federal de 1988 assinale o reconhecimento do Estado de parte da população negra como remanescentes das comunidades de quilombos, não obstante, as lutas que estas comunidades têm travado pelo direito ao título de suas terras, em consonância com a inserção do artigo do Art. 68 implicam resistência e preservação dos valores no modo particular de viver na comunidade (BRASIL, 1988).

No que tange ao termo remanescente, Ferreira (2016) enfatiza que a referência que o Estado presta aos remanescentes indica-os como quase extintos ou em processo de desaparecimento. Um outro ponto a evidenciar nessa questão, está presente ao que Carril (2017) menciona enquanto a forma de organização social, a qual as comunidades quilombolas contemporâneas receberam através de várias nomenclaturas, e estão atreladas à critérios incorporados de sentidos construídos no seu modo de vida.

Contemporaneamente, Nascimento (2016) afirma que as comunidades remanescentes quilombolas reivindicam por seus direitos ao título de suas terras, em consonância com a inserção do artigo 68, no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo para os quilombolas, a terra, um bem particular, significado constituído como instrumento que mantém a vivência social do grupo, e esta configura-se como uma outra forma de luta e resistência.

Leite (1988; 1991) explica que alguns grupos, ou comunidades remanescentes quilombolas, entendem que esse termo pode ser aplicado, também, a essas comunidades, visto que tal especificidade representa, para alguns membros de quilombos, a necessidade de manter vivas e presentes na memória dessas comunidades as tradições culturais, uma vez que estão quase extintas ou em processo de desaparecimento as comunidades negras rurais.

Tais grupos acreditam que a alternativa para manter vivas essas comunidades se deram não só pelo mecanismo de preservação da sua história, mas, também, pela preservação da memória. Nesse sentido, defendem que a educação formal deve ser adaptada ao contexto quilombola, como uma estratégia importante de resgate da memória cultural dos remanescentes de comunidade negra rurais e/ou terras de preto e que ela também assegura a permanência histórica desses povos para gerações futuras.

O fato é que as comunidades remanescentes quilombolas são reconhecidas como povos tradicionais, através das vivências que constituíram seus territórios ancestrais. Dotadas de saberes e valores herdados de seus antepassados. Em parte, essas comunidades em que pese sua heterogeneidade, se relacionam com a terra, a floresta, os rios e lagos como algo familiar e necessário para sua vida e existência (AMARAL, 2009, p. 191), e seguem os costumes dos mais velhos e de seus antepassados, que foram transmitidos aos mais jovens da

comunidade, para a continuação de uma história que está sendo narrada (BENJAMIN, 1985, p. 18). Para eles, torna-se essencial manter a memória coletiva e seu território sem perder a sobriedade dos fatos que envolvem os acontecimentos do passado. Nesse sentido, Benjamin (1985, p. 18) aponta que os membros mais antigos atuaram como:

[...] o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. [...] aquele que conta transmite um saber, uma sapiência, que seus ouvintes podem receber com proveitos.

Na visão do autor supracitado, a narrativa se dá sobre a vivência histórica dos acontecimentos. Dada essa constatação sobre os quilombos, para alguns grupos quilombolas, há um significado de ordenamento setorial, e a formação dos quilombos é compreendida como um espaço de luta contra e resistência à escravização da população negra no período colonial. Por conseguinte, este é um dos primeiros movimentos sociais do país que levantaram a bandeira de luta pelo reconhecimento da terra como direito do povo negro.

2.2 O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ESPECÍFICA PARA OS TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS

O Movimento Negro é uma organização que teve intensa participação na luta contra a invisibilidade do negro na sociedade brasileira pelo predomínio da exclusão social, no início do século XX. A indiferença e o mito da democracia racial demonstravam um cenário segregador de critérios baseados na raça e nos níveis de escolaridade entre negros e brancos, nítidos no período que sucedeu a abolição (SANTOS, 2006).

Segundo Santos (2006, p. 10), o desafio colocado diante do movimento negro era o de contestar a ideia de um só povo, uma só raça, e da existência de conflitos raciais. Era importante desconstruir o mito de que vivemos em plena harmonia. Com o surgimento do movimento negro, na década de 1930, a luta contra a discriminação racial se intensificou pela igualdade educacional, centrada em uma identidade étnico-racial negra, afrodescendente, afro-brasileira, visto que à população negra era negado o direito à educação. Todavia, por décadas, a escola manteve-se excludente e racista, opondo-se a exercer sua função social enquanto instituição que a humanidade criou para socializar o saber. Em vista disso, Munanga (1999, p. 89) destaca que:

[...] o aparelho ideológico do Estado, como instituição e sistema de ensino, sempre manteve um padrão de negação ao sujeito quilombola e/ou negro ó ambos sujeitos historicamente discriminados pela condição de escravos ó diferenciando a formação para alunos brancos e negros.

Entretanto, acredita-se que haja outras formas de convivência social fortemente presentes na cultura negra, com o sentido de manifestar sua ideologia libertária. Nesse contexto segregador, a relevância histórica da população negra marca traços que interpretam, em todos os aspectos socioculturais, a sua representação identitária, pois, para Hall (2003, p. 13):

[...] toda identidade é móvel e pode ser redirecionada, indicando a possibilidade de utilizarmos o termo identificação ou a expressão processo identitário para compreender de maneira mais significativa as representações que formam (e transformam) as culturas, os sujeitos e os espaços.

Sobre o termo processo identitário, Hall (2003) enfatiza a memória coletiva da população negra, afirmando que esta é a expressão máxima de sua identidade, via trajetória memorial de preservação de cultura ancestral, portanto, não pode ser tratada como mera solução paliativa. As transformações ocorridas no percurso histórico do negro correspondem à forma predominante de organização social na qual está inserido. Ainda assim, Munanga (2003, p. 11) destaca a importância dos direitos sociais como forma de mitigação na estrutura social hierarquizada, sabendo que:

[...] os direitos sociais, os mais controvertidos de todos, incluem não apenas um pouco de bem-estar e da seguridade econômica, mas também o necessário para que os indivíduos vivam uma vida plena; possam partilhar plenamente da herança social e da vida de um ser òcivilizadoö, de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições intimamente ligadas ao bem-estar são o sistema educacional, os serviços sociais e de saúde. Os direitos sociais formam um elemento vital numa sociedade que ainda é hierarquizada, mas que mitigou as desigualdades e abrandou as tensões provenientes do sistema de classes.

A atuação do movimento negro, como articulador nas formulações políticas de combate ao preconceito racial, se fez essencialmente importante na conduta dos avanços quanto à inclusão do negro no contexto sociopolítico.

De acordo com Gomes (2007), a década de 1980 foi marcada pelo processo de abertura política de redemocratização da sociedade, deliberando ampla dimensão política para os negros brasileiros, assim como reafirmaram os debates em todos os espaços da sociedade

civil, principalmente no âmbito das escolas e das universidades. Nesse sentido, Munanga (2013, p. 6) aponta que a questão da identidade está intimamente ligada à compreensão dos aspectos da educação. Logo,

Num país como o Brasil, ou melhor, em todos os países do mundo hoje pluralistas, as relações entre democracia, cidadania e educação não podem ser tratadas sem considerar o multiculturalismo. No entanto, cada país deve formular os conteúdos do seu multiculturalismo de acordo com as peculiaridades de seus problemas sociais, étnicos, de gêneros, de raça.

É nesse contexto, que o movimento negro reage ao agravo da desigualdade social que assolava, de modo geral, a população brasileira. Todavia, suscitaram-se reivindicações de políticas públicas representativas de resgate de identidade à cultura afro-brasileira, através do movimento de massa no período pós-abolicionista, sendo evidenciado no período da República Velha.

Santos (2006) destaca que a maioria dos trabalhadores livres era negra e não possuía escolaridade mínima para trabalhar em empregos formais, e, conseqüentemente, a repercussão caótica desse cenário dispersa os negros do contexto socioeconômico e produtivo desse momento. O ápice da política nacional foi crucial para compreender o cenário geral no qual a economia brasileira se encontrava durante esse período. Por consequência, um elevado índice de desemprego era desestimulador no que se referia à oferta de empregos para população em massa.

Segundo Santos (2006), em todo o país percebia-se a estagnação econômica que afetava todas as camadas sociais, sobretudo o negro. Porém, mesmo quando as contratações avançavam, os empregos na prática, ocorriam de modo discriminatório, ainda que os negros compusessem um contingente populacional que representava a maioria da força de trabalho, as contratações se voltavam, preferencialmente, aos brancos. Nas afirmações de Fernandes (1978, p. 20) é possível encontrar ocorrências desse período, tais demonstram que:

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.

Fernandes (1978) ressalta que o negro foi designado ãa própria sorte, cabendo-lhe apenas o conhecimento da servidão cativa em regime. Além disso, vale ressaltar que coube

ainda aos trabalhadores brasileiros lidar com a presença maciça de estrangeiros para ocupar os postos de emprego nas indústrias manufatureiras e artísticas.

Santos (2006) aponta que o contingente de imigrantes representava cerca de 75% da força de trabalho no Brasil e estes ainda exerciam os postos mais bem elevados, os números revelam a marginalização destes em relação à população nacional, sobretudo aos negros, para quem sobravam apenas vagas em níveis mais subalternos e informais.

O momento político do país era de total instabilidade, embora estivesse passando por um novo ordenamento econômico que exigia uma força produtiva em ampla escala. O sistema político mostrava-se excludente e opressor, no que tange a políticas de inclusão social da população negra, de forma que trouxessem benefícios primários de bem-estar, que possibilitassem ofertas suficientes de trabalho e que lhe garantissem melhores condições de vida.

Em vista disso, a transformação social desse período, segundo Nogueira (1998, p. 196), ão coincide com a situação idealizada, porém, eram visíveis as condições de desigualdade. O movimento negro intensificou sua luta em busca da valorização da educação formal voltada aos negros ó que não possuíam escolaridade mínima para trabalhar em empregos formais ó como aporte de integração socioeconômica de ascendência social, mediante o agravante quadro de desigualdade social que assolava, de modo geral, a população brasileira. Embora houvesse alta produtividade, eram praticados baixos salários, em especial aos negros.

Sendo assim, o posicionamento do movimento centrava-se em articular a ascensão social da população negra por meio de políticas educacionais que assegurassem a inclusão de afro-brasileiros em escolas regulares. Estes se encontravam à margem do processo econômico e distantes do sistema de escolarização, apresentando altos índices de analfabetismo.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), esse debate se reafirma nas bases do movimento negro pelos direitos políticos de inclusão do negro na sociedade brasileira. Entre estes, a nova legislação estabelece um direito historicamente importante para uma parcela da população negra encontrada nas áreas quilombolas, o reconhecimento e permanência definitiva em suas terras ancestrais, por meio do art. 68 do ADCT, a estes grupos tradicionais, conforme já citado anteriormente.

O direito de pertencimento aos seus territórios reforça o direito de manifestarem suas culturas populares por meio das tradições ancestrais. Por conseguinte, o evento destacado pela Lei Federal 10.639/03 (BRASIL, 2003a) possibilitou avanços na educação para mostrar a

importância de manter preservada a identidade cultural afrodescendente através do ensino regular.

A partir da década de 1990, as organizações brasileiras em defesa do negro alcançaram medidas governamentais de combate às desigualdades raciais e toda forma de discriminação. Em 1996, o Governo Federal criou o Grupo de Trabalho Interministerial para a Implementação de Políticas de Ações Afirmativas, marco histórico que alavanca as medidas para inclusão educacional. Durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, na África do Sul, em 2001, a União assumiu o compromisso de implantar o sistema de cotas raciais, tendo adotado a medida em alguns setores do mercado de trabalho e da educação (ALBUQUERQUE, 2006, p. 306).

Nesse evento, impulsionaram-se as políticas voltadas aos negros, tendo como progresso as cotas para egresso ao ensino superior público brasileiro. Os avanços também ocorreram nas políticas públicas para o reconhecimento das terras como tradicionais aos quilombolas, por meio do Decreto Federal nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003b), que estabelece o procedimento para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2003b).

A atuação da política educacional voltada para as comunidades remanescentes quilombolas visa incluir iniciativas à superação das desigualdades por meio da educação formal, antes da institucionalização da LDB (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Entidades ligadas ao movimento negro, como a Igreja Católica, realizavam ações de amparo a esses grupos, prestavam assistência social e educacional, mesmo sob condições perversas e atrozidades da Ditadura Militar (ALBUQUERQUE, 2011).

Segundo Santos (2001) as proposições sobre educação para negros no Brasil tiveram forte contribuição do movimento negro, que integrou as causas de luta contra a discriminação racial, a invisibilidade e todo tipo de indiferença que colocasse o negro em condição de desigualdade na estrutura da sociedade. A participação desse movimento nessas causas vai além do resgate da memória do povo negro, alcançou outros patamares, até a criação do Conselho da Comunidade Negra, na década de 1964. Este teve ampla participação nas questões que envolviam a luta contra a discriminação racial.

A atuação das lideranças quilombolas nessa mobilização colocou no centro dos debates outros grupos em marcha pela igualdade e contra o preconceito racial. A Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Quilombolas (CONAQ) teve importante

participação nas discussões sobre o atendimento educacional, bem como relevante papel nas pressões ao Estado para implementar ações correspondentes aos anseios dessa população.

Além disso, outros acontecimentos cooperaram para a conquista de direitos sociais dos quilombolas, como a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida (GOMES, 2019). Evento ocorrido no ano de 2003, em Brasília, de grande relevância para o reconhecimento das terras dos quilombolas. Tais acontecimentos contribuíram para a existência das normas que estruturam a EEQ.

A partir dessa compreensão, toma-se como base a forma de organização dos quilombos que foi de encontro às ações intolerantes do sistema escravocrata a respeito do negro, em condição de escravo, em organizar-se social e politicamente num espaço como lugar de autoproteção às investidas. Portanto trazer ao plano real essa condição histórica de sujeito fugido é possibilitar um novo entendimento sobre a realidade de um quilombo. Mostrava-se desafiador produzir uma educação a partir do próprio protagonismo dos sujeitos quilombolas em relação a sua narrativa histórica, em compreender o antagonismo que a história reproduziu, que não condiz com realidade do sujeito no seu tempo de viver constante em diferentes espaços e tempos.

Partindo desse destacamento, cabe ressaltar que a EEQ ganhou corporeidade ao elencar as especificidades de um quilombo, como sendo um espaço de intensas mobilizações culturais.

Como aporte, Rezende (2012) destaca que os significados de ter poder e autonomia para estabelecer determinado modo de vida em um espaço, dando continuidade à reprodução material e simbólica desse modo de vida, como a dinâmica do quilombo requer um fazer pedagógico diferenciado, que perpassa vários atributos, dentre os quais está a forma de organizar o currículo em consonância com a vida em/na comunidade.

2.3 PROPOSTA E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

As políticas de diversidades conquistaram visibilidades nos espaços de debate público, com amplas reflexões acerca da temática educacional direcionadas às comunidades remanescentes quilombolas. Estas iniciativas garantiram a legitimidade de alguns direitos, como o direito à educação e à escola. A partir destas prerrogativas, outras ações designaram os encaminhamentos para instituir, sob a égide da lei, várias políticas públicas pontuais focalizadas como a política agrária e as políticas de educação, de saúde, habitação e segurança alimentar, conforme salienta Almeida (2004). Estas três últimas políticas têm ênfase nas

atribuições dos direitos humanos, focalizando as formas de organização coletivas dos remanescentes quilombolas.

No contexto histórico-político das lutas sociais articuladas pelo movimento negro, por políticas inclusivas direcionadas aos povos quilombolas, ressalta-se a mobilização social do movimento em tornar visível essa necessidade de formulação de políticas educacionais específicas. Cujos fundamentos, além de passarem pela legalidade do reconhecimento e da proteção dos direitos territoriais, perpassam pelas particularidades históricas e culturais em atender às demandas das comunidades remanescentes de quilombos.

Para referenciar esta mobilidade política, outros debates no campo das normativas educacionais se materializou, cujos os propósitos encontram-se nas diretrizes educacionais da Educação Básica Nacional (EBN) ao referenciar a proposta de uma educação pensada para quilombolas (ARRUTI, 2016), como modalidade de ensino orientada pelos princípios constitucionais desta política (BRASIL, 2013).

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2012, foi um evento que priorizou discutir e estabelecer o atendimento das DCNEEQ para formular os objetivos do Plano Nacional da Educação Escolar Quilombola. Para isso, constituiu-se por meio de um grupo de profissionais técnicos de diversos segmentos institucionais e por membros representantes de comunidades remanescentes quilombolas, para produzirem essas diretrizes. A partir desse evento, os sistemas de ensino passaram a adequar-se para estabelecer as normas de regime de colaboração entre si, a fim de instituir em unidades escolares os instrumentos balizadores que garantam as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2012).

De acordo com as diretrizes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), a EEQ se destina tanto à educação formal oferecida em escolas localizadas em territórios quilombolas, como àquela ofertada em escolas que atendem alunos oriundos destes, devendo estas desenvolverem práticas que refletem o contexto sociohistórico e cultural destas unidades situadas nos limites do território quilombola. Tal como prevê o Parecer 016/02 (BRASIL, 2002, p. 1), a EEQ:

[...] 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.

A instrução pedagógica de uma proposta diferencia versa sobre um currículo orientado por questões do cotidiano da escola baseada nas especificidades dos saberes locais em articulação o conhecimento escolar. De acordo como Silva (2010), o currículo deve selecionar determinados conteúdos para justificar determinados conhecimentos em detrimentos de outros, fundamentando-se nos elementos próprios da natureza socialcultural:

- a) memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; 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 em demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012, p. 3)

O contexto da EEQ prioriza a prática de ensino específico observando as particularidades de cada comunidade e o modo como vivenciam suas tradicionalidades. No âmbito dessa educação, fundamentam-se princípios constitucionais que atestam o direito reservado à população quilombola em educação diferenciada. Tais princípios estão explícitos na Constituição Federal de 1988, que, no art. 208, inciso I, assegura a todos em idade escolar o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito e o frequência à escola como direito e permanência na escolarização (BRASIL 2002).

A partir das deliberações do CONAE, e em atendimento aos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB/CNE), institui-se a portaria que estabeleceu a comissão responsável pela elaboração das diretrizes como documento norteador do ensino em todas as etapas da educação. Considerando esses arranjos regimentais, os dispositivos legais e as orientações da CONAE (2010, p. 131-132) a União, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a Educação Quilombola, com a participação do movimento negro, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/as profissionais das escolas quilombolas, proporcionando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo;
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.

- e) Instituir um programa específico de licenciatura quilombola, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos/às professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos das comunidades quilombolas.

A oferta da EEQ para as comunidades remanescentes quilombolas decorre das orientações entre entes políticos na formulação de políticas educacionais em regime de colaboração sob forma de organização escolar que engloba todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

As especificidades da EEQ se organizam sob as particularidades e vivências da realidade dos quilombos, apoiando-se em: memória coletiva; [acerca] das línguas reminiscentes; dos marcos civilizatório; das práticas culturais; da territorialidade (BRASIL, 2012, p. 27), englobando todas as etapas e modalidades da Educação Básica compreendendo:

- a) a Educação Infantil, que compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos; b) o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, e organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais; c) o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (três) anos. Deverá também considerar as modalidades: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, bem como a Educação a Distância.

Todavia os pressupostos que sustentam as diretrizes dessa educação referem-se a um fazer pedagógico, que perpassa o momento da reflexão e o da ação, não dicotomizados, mas unidos em torno das práxis (NUNES, 2006). Nesse sentido, Freire (1987) enfatiza que a práxis implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, é a teoria do fazer que ousa fazer um caminho de construções entre os educandos.

Na visão de Moura (2007), a proposta da EEQ deve possibilitar que professores repensem, à luz da experiência dos quilombolas contemporâneos, o papel da educação como fonte da afirmação da identidade nacional. Segundo Nunes (2006), deve-se refletir sobre o lugar onde o conhecimento vai ser concebido.

Por isso, considera-se fundamental a correlação entre a construção do Plano Político Pedagógico e a valorização dos saberes locais, em especial sua relação com o território, por meio das manifestações simbólicas e materiais.

A proposta curricular, nesse sentido, incorporará conhecimentos tradicionais das comunidades remanescentes quilombolas em articulação com conhecimento escolar, sem hierarquização (BRASIL, 2012), pressupondo-se saberes que dialogam com a vida em comunidade e os mais diversos processos educativos participativos. O convívio social exterioriza elementos que aproximam a comunidade em festejos e outras vivências que os descrevem, fortalecendo laços sociabilidade e solidariedade em torno do cotidiano comunitário. Culturalmente, comunidades como São Pedro dos Bois e Curralinho manifestam suas tradições festivas em torno das vivências da comunidade, incorporando os ciclos festivos no calendário escolar os ciclos festivos para enfatizar a relevância que este marco representa para o lugar. Ambas apresentam as mesmas tradições,

[...] em que o Batuque aproxima a comunidade da escola e revela diferentes sentidos educacionais da manifestação sociocultural ao entrelaçar saberes, linguagens artísticas e suas visualidades, corporeidade e simbologias, inerentes a sua manifestação. (DINIZ 2016, p. 132).

A transmissão dos saberes no que tange ao currículo, Silva (1996) destaca que este deixou de ser um assunto meramente técnico passando a ser um instrumento de incorporação cultural e de ressignificações sobre aquilo que se faz com o que se transmite.

Saviani (2008, p.39 apud GAMA; DUARTE, 2017, p. 522) define currículo como:

[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. [...] Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de seleção do conhecimento a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir prioridades (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado [...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.

Para tanto, as reflexões sobre o currículo devem incorporar as orientações pedagógicas consideráveis quanto aos aspectos gerais das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, em consonância com as singularidades que regem o tempo de vida em comunidades de remanescentes quilombolas.

No campo pedagógico, ressalta-se o direcionamento da prática docente enquanto parte do método pedagógico, pois a formação de professores é imprescindível para o aperfeiçoamento do processo educativo. No contexto da Educação Escolar Quilombola, faz toda a diferença a forma de discriminar o ensino, pois prioriza favorecer a visão e a compreensão do estudante como aprendiz ou seja, aquele que constrói seu conhecimento (MORETTO, 2009, p. 13).

No que se referem à legislação, as principais leis e orientações federais que norteiam a Educação Escolar Quilombola no Brasil são destacadas na Tabela 1.

Tabela 1 - Principais leis e medidas voltadas à Educação Escolar Quilombola no Brasil de 1988 a 2017

| Legislação | Ano | Instituição/órgão |
|--------------------------------|------------|--------------------------|
| Constituição Federal, art. 215 | 1988 | Senado Federal |
| Lei Federal nº 9.394 | 1996 | MEC |
| Lei Federal nº 10.639 | 2003 | MEC |
| Resolução Federal nº 4 | 2010 | CEB/CNE |
| Parecer nº 16 | 2012 | CEB/CNE |
| Resolução Federal nº 8 | 2017 | MEC |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entre as legislações e medidas citadas na Tabela 1, destaca-se o artigo 215 da Constituição Federal (CF) de 1988, que estabelece o Plano Nacional de Cultura (PNC), de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do país e à integração das ações do poder público que conduzem à [...] valorização da diversidade étnica e regional, especificidade encontrada no inciso V da Lei Federal n. 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que alterou o art. 26 da LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio, tornou-se um importante marco da ascensão do negro ao sistema de ensino brasileiro com proposta curricular de estudo da cultura negra e do negro na formação da sociedade.

O Parecer nº 16 CEB/CNE/2012 (BRASIL, 2012) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EEQ, norteando o conjunto de ações prático-pedagógicas. Essa norma se torna referência de aplicabilidade da educação em todos os níveis de ensino da Educação Básica, conforme exposto na Seção X, do Parecer nº 16 da CEB/CNE, a EEQ deve ser desenvolvida nas escolas localizadas em territórios de remanescentes quilombolas, dando

ênfase às suas especificidades étnico-culturais, tendo profissionais com formação específica nesta temática, de forma a valorizar os princípios que orientam a EEQ e a Educação Básica brasileira (BRASIL, 2012).

Sendo assim, a escola enquanto espaço de construção do conhecimento se torna essencial na percepção dos valores referentes à comunidade, os quais são inseridos ao processo educativo a fim de fortalecer as relações e promover o desenvolvimento local. Sen (2000, p. 29) salienta que:

[...] o desenvolvimento tem de estar relacionado, sobretudo com a melhoria de vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais complexos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo.

Outro ponto importante a ser considerado está na forma de receber alunos. Observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e o projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local (MORETTO, 2009).

Nesse sentido, é imprescindível o aperfeiçoamento de professores para atuar nos processos educativos, no contexto da EEQ, a fim de que estes valorizem o conhecimento individual do estudante, que pode contribuir para a construção do aprendizado (MORETTO, 2009).

No que diz respeito às questões raciais, Valente (2005) faz um importante apontamento sobre a necessidade de engajar professores em atividades nesse âmbito, tendo em vista que, embora os dispositivos legais da LDB formulem medidas de reparação sobre racismo nas escolas, ainda há resistência por parte de alguns deles na participação de encontros sobre a temática.

A efetivação da política nacional para Escolas Quilombolas é responsabilidade do Ministério da Educação, por meio das ações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Esta foi, até dezembro de 2018, a responsável por implementar ações previstas nas legislações citadas. Arruti (2009, p. 92) apresenta algumas competências referentes a mesma:

- a) [...] apoio à formação de professores de educação básica; (b) apoio à distribuição de material didático para o ensino fundamental; (c) apoio à ampliação e melhoria da rede física escolar nas comunidades; e, finalmente, (d) a capacitação de agentes representativos das comunidades.

Com base nessa afirmativa, é importante frisar que as ações destacadas pela SECAD são os mecanismos norteadores do desenvolvimento das práticas educativas inseridas nas propostas da EEQ. Essas estruturas proporcionam um melhor aproveitamento na prática docente relativa às culturas de cada comunidade. Para efeito positivo desse processo, o Governo Federal, através de suas secretarias oficiais, visa ao estabelecimento de metas de ação para alcançar todas as comunidades remanescentes quilombolas do território nacional e garantir o atendimento escolar nessas áreas, em conformidade com as diretrizes do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Para efetivação desse processo, utiliza-se como base dados o Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do mecanismo de identificação das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos (ARRUTI, 2009). No Amapá, esses processos ocorrem através da SEED, órgão responsável pela emissão de formulário às escolas sobre dados gerais relativos à situação de cada entidade e, por fim, pela inclusão no cadastro geral do sistema como escola quilombola.

Para efeito legal desse procedimento, é necessário que as comunidades, além do autorreconhecimento como remanescentes, tenham também conhecimento do marco legal que as institucionaliza. Como ressaltam Ferreira e Castilho (2014, p. 14), "Educação Quilombola é aquela própria de um povo, diversa e vinculada a uma especificidade cultural", conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) e institucionaliza a EEQ como modalidade de educação.

Assim, em Macapá, capital do estado do Amapá, os trabalhos nesse sentido têm ocorrido por meio do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), que vem atuando como mediador entre as escolas estaduais e o estado para fortalecer e ampliar as ações de aperfeiçoamento das práticas educativas em conformidade com a Resolução Estadual nº 025/16 do Conselho Estadual de Educação (CEE) (AMAPÁ, 2016), que reconhece a relevância das festas tradicionais e religiosas de matriz africana para o povo afroamapaense.

Outra principal expressão do trabalho do NEER consiste na formação continuada de professores, cuja finalidade é incluí-los num currículo que dialogue com a realidade sociocultural brasileira. Embora essa atuação em conjunto priorize avanços no modo de agir

sobre as questões de racismo, ainda se percebe um embate para alguns gestores escolares em adequar o currículo sistematizado, aquele que sugere a construção de um diálogo que possibilita agregar aprendizado sobre as formas próprias de um povo que esteve isolado às margens do processo de escolarização (FERREIRA; CASTILHO, 2014).

Apesar dos avanços das políticas educacionais, as escolas quilombolas pouco dispõem de conhecimento sobre sua própria identidade e, seguem regularmente com um currículo predominantemente excludente, em que seus currículos se baseiam no modo de vida urbano, de classes média e -branca. (CASTILHO, 2011 p.368). Nesse sentido, é preciso um amplo envolvimento dos professores, gestores e comunidade no reafirmamento das características identitárias e produzirem o conhecimento sociocultural de cada comunidade, porém, sem esse engajamento, conseqüentemente, a história das comunidades serão dicotinizadas ao longo do tempo, presas a seqüência reprodutiva de um currículo tradicional das escolas regulares. Sobre isso Gomes (2012, p. 99) traz uma importante contribuição:

[...] os avanços, as indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora da escola.

Sendo assim, a escola precisa ampliar as discussões sobre sua função social na perspectiva de compreender como as transformações sociais interferem no seu mecanismo de ação e em seus respectivos agentes. De acordo com Penin e Vieira (2002), as escolas são reflexos do papel do conhecimento na organização social e econômica. À medida que a estrutura tecnológica, as bases sociais se reorganizam, conseqüentemente, estas exigem mudanças da escola sobre um novo fazer pedagógico. Para estas autoras (op. cit., p. 19), é relevante lembrar que:

A escola representa a intuição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. [...] Sua função social tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, a culturas de países, de religiões e povos. Isso porque cada sociedade e cultura cria suas próprias formas de educação e de escolarização.

Esta reflexão confirma a necessidade de a escola cumprir seu papel no sentido de preservar o legado histórico e cultural das comunidades remanescentes quilombolas e, em conjunto com estas, reproduzir novas formas de escolarização a partir dos remanescentes, de cada uma das comunidades, através dos costumes e tradições, dos valores festivos religiosos,

produções artesanais, danças e saberes locais que identifiquem as práticas tradicionais próprias de cada uma delas. Para que a escola siga isso no contexto atual, dentro do quilombo ou fora dele, deve priorizar práticas de ensino que envolvam professores, alunos, comunidade e gestores em projetos de valorização do saber local (PENIN; VIEIRA, 2002).

No que concerne às políticas para o desenvolvimento educacional, no contexto municipal, sob a perspectiva da EEQ, percebe-se a necessidade de engajar ações de fortalecimento que promovam o acesso dessa população ao ensino básico, prioritariamente, como prevê a LDB para os anos iniciais da formação da criança. Essas ações se encontram nas práticas pedagógicas da escola, no engajamento dos grupos sociais para construir propostas criativas que desenvolvam conhecimento e cultural local. Sabe-se que cabe ao município ampliar a oferta desse nível de ensino, no entanto, o que se percebe é uma falha no processo de inclusão nesse sistema, que anda a passos lentos.

Nesse sentido, indaga-se sobre quais os fatores têm contribuído para essas questões, visto que as comunidades foco deste estudo se encontram em diferentes contextos da prática educativa em relação aos avanços educacionais ocorridos no município. A atuação de gestores, professores, alunos e comunidade no processo de ensino-aprendizagem se torna relevante para o cumprimento das metas da legislação vigente, que prevê os direitos educacionais implícitos nos princípios democráticos e participativos da educação.

Gomes (2013) destaca a morosidade na implantação da legislação que sinaliza a efetivação da educação étnico-racial e aponta que isso implica o retardo do acesso das crianças à escola pela resistência de professores ao currículo diferenciado. Essas dificuldades dos alunos em ingressarem no ensino regular são discutidas nesta pesquisa.

Cabe ressaltar que é extremamente relevante conhecer a história das lutas dos povos quilombolas, travadas ao longo dos séculos, para perceber e compreender a necessidade de práticas pedagógicas num currículo diferenciado, voltado à cultura afrodescendente dos povos quilombolas. Tal currículo deve ser pensado a partir da atuação da comunidade em conjunto com a escola, professores, pais, gestores e alunos para a preservação da cultura coletiva.

Portanto, sendo necessário entender como tem se dado tal processo de ensino em Macapá, a próxima seção cuidará em apresentar as especificidades legais/estruturais que compõem o sistema de ensino da EEQ que regulamenta as atividades desenvolvidas no *locus* da pesquisa em questão.

3 COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA NO AMAPÁ E EM MACAPÁ

Nesta seção são apresentadas, em linhas gerais, como as políticas para área da EEQ estão sendo estruturadas no estado do Amapá, mais especificamente no município de Macapá, assim como demonstrar as ações realizadas no sentido de atender ao previsto na Resolução Federal nº 08/2012 e destacar eventuais legislações ou orientações de âmbito municipal que foram criadas para regulamentar a questão.

Para tanto, contextualiza-se a formação dos quilombos no Amapá, evidenciando o modo de vida que permeia as relações de reprodução social dessas comunidades, e destaca-se a importância de políticas educacionais específicas para as comunidades remanescentes como forma de valorizar seu modo de vida e garantir a existência de sua cultura ancestral.

Indica-se também que a maior parte das escolas em território quilombola, já regularizado ou ainda em processo de regularização, se encontram nos limites do município de Macapá, cabendo à SEMED garantir o apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em unidades educacionais, visando garantir o atendimento educacional correspondentes às especificidades daquelas localizadas nas áreas rurais. Destaca-se, ainda, a importância da questão do tema para o Amapá, a partir da realidade específica e de dados que demonstram o atual contexto sociocultural ao qual a população quilombola do município de Macapá encontra-se inserida.

3.1 COMUNIDADES REMANESCENTES QUILOMBOLAS NO TERRITÓRIO AMAPAENSE

Segundo Nascimento (1989), no fim do século XIX, e em parte do século XX, os quilombos foram denominados como redutos de escravos fugidos do sistema escravocrata, que conturbaram a ordem social do período. E, gradualmente, constituíam-se por todo o país, formando-se em agrupamentos rurais de negros na perspectiva não somente como fuga ou resistência direta ao sistema vigente, mas também como uma busca espacial sob a forma de um território culturalmente próprio (NASCIMENTO, 1989).

As configurações desse contexto se formavam pelos vínculos estabelecidos entre as relações de troca e funcionamento das regras que regiam a ordem e o desempenho das atividades dentro e fora dos quilombos. Em regime de colaboração entre os membros, em geral a funcionalidade dos quilombos e sua localização se organizavam às margens de rios ou

entre densas florestas distantes e de difícil acesso a todos, a fim de se protegerem da tentativa de violência exercida pelas autoridades (MARIN; GOMES, 2003)

A formação dos quilombos no território amapaense decorre da intensa relação pelo domínio do território brasileiro que os estrangeiros tentavam apoderar-se, fazendo-se necessário ocupar e defender o território. Dessa forma, a ocupação de diversas áreas ocorreu através do estabelecimento de feitorias, áreas de plantio, construções e práticas extrativistas acompanhadas de trabalhos forçados. Logo, diversos quilombos na Amazônia foram formados a partir de negros que se rebelaram contra sua submissão, a regimes de trabalhos pesados nas lavouras e outros trabalhos forçados, como a construção de fortificações, nas regiões do Contestado¹ e da Guiana Francesa que organizaram os primeiros quilombos no Amapá.

Marin e Gomes (2003) afirmam que, no Amapá, os mocambos se concentram às margens do Rio Araguari, locais estratégicos de concentração de negros. Relatam também que a formação dos quilombos na região do Amapá se intensificou e se expandiu por toda a região do entorno da Fronteira da Guiana Francesa.

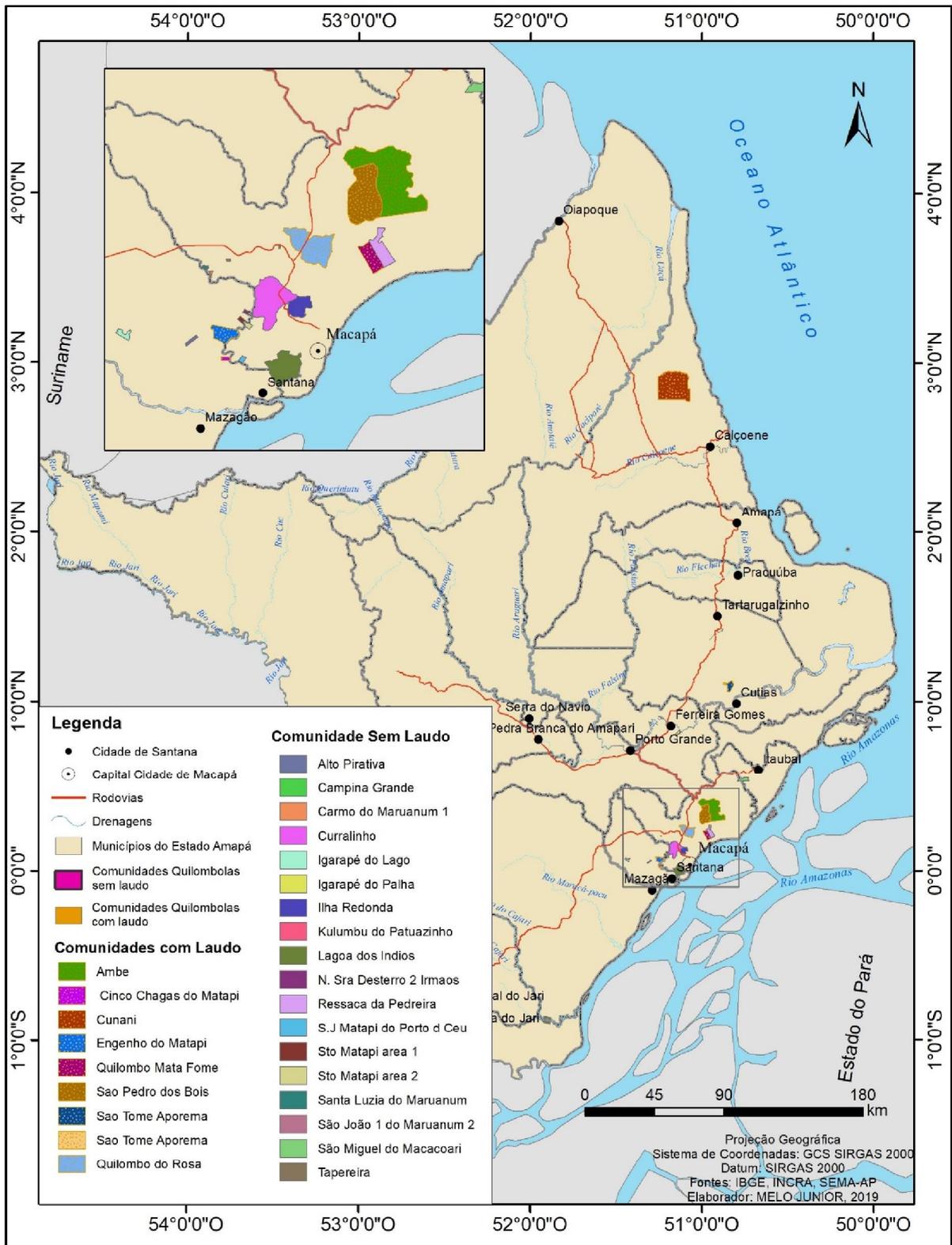
Em função da sua localização estratégica, entre o território francês e do Grão-Pará, observa-se ainda que parte considerável dos quilombos/mocambos, que surgiram no período, se localizou também na região em que se encontra o território do Município de Macapá. (MARIN; GOMES, 2003).

O Mapa 1, apresenta a localização das comunidades remanescentes certificadas e de posse da titulação existente no estado do Amapá e mostra a concentração de quilombos no território do município de Macapá. Neste mapa, ainda, encontram-se as comunidades remanescentes quilombolas de Curralinho e Campinha Grande, cenário desta pesquisa. Essas comunidades, atualmente, vêm passando pelo processo de reconhecimento, demarcação e titularização de suas terras ancestrais.

Ainda sobre a constituição dos quilombos em território Amapaense, Marin e Gomes (2003) destacam que os quilombos no Amapá se formaram como locais de eventos históricos e políticos da nação negra. Segundo Gomes (2015), os negros já se utilizavam do comércio de alguns bens manufaturados para a subsistência, entre outras formas de ganhos, e notoriamente essas práticas ocorriam cotidianamente.

¹ O Contestado, de acordo com Alves (2017), configurou-se num litígio político pelos domínios territoriais ocorridos na região do Amapá, compreendida entre o Oiapoque e Cunani, durante o século XVIII, pela demarcação definitiva da fronteira estabelecidos entre França e Brasil como forma de alargar seus domínios. Disponível em: <[https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501619194_ARQUIVO_DemocamboavilafundacaodaparoquiadeCunanii\[781\].pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501619194_ARQUIVO_DemocamboavilafundacaodaparoquiadeCunanii[781].pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Mapa 1 - Localização das Comunidades Remanescentes Quilombolas no estado do Amapá até 2019



Fonte: IBGE; INCRA; SEMA-AP (2017). Elaborado por: Melo Júnior (2017).

Gomes (2016, p. 66) afirma que esta dinâmica ocorria, principalmente,

[...] bem perto da fronteira, [onde] mantinham relações de comércio com colonos franceses. Tinham igualmente sua base econômica, fazendo *salgas* tingindo roupas, plantando roças, pastoreando gado e fabricando tijolos para a construção de fortalezas francesas.

Nesse sentido, o modo de viver nos quilombolas configura-se nas tradições e no cultivo das práticas econômicas de muitos negros no Amapá, constituindo-se numa das bases da cultura, história e memória do estado do Amapá, de forma que hoje o povo negro e sua cultura são relevantes no contexto da historicidade do estado. Ressalta-se a preservação cultural fortemente vivenciada nas tradições culturais de cada comunidade e expressa nas festividades religiosas a exemplo do Ciclo do Marabaixo², além de outras.

De acordo com Silva (2016), até 2011, foram identificadas 138 comunidades remanescentes quilombolas no Amapá. Atualmente, dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) demonstram que o estado possui cerca de 29 comunidades com títulos definitivos de quilombo e outras 34 com processo de reconhecimento em andamento nesse órgão³ (INCRA, 2019). O Quadro 1 apresenta o nome das comunidades e municípios que entraram com processo de reconhecimento.

Silva (2016) explica, também, que é notório o quantitativo de comunidades remanescentes quilombolas que buscam regularização de suas terras. Entretanto, existem impasses na tramitação dos documentos de ordem social entre as comunidades para a obtenção desses títulos. Para a conclusão da titularização, há um longo e complexo caminho, a tramitação correspondente dos processos depende do trabalho técnico dos servidores do INCRA, quando é realizada a análise de cada documento. Assim, conforme Silva (2016, p. 152) esta questão tem sido um problema, pois o órgão dispõe de poucos técnicos efetivos ou com eficácia para a finalização dos laudos e, em função disso, geralmente esses processos são morosos.

² De acordo com Martins (2012, p. 19) o Marabaixo é dançado no Amapá sob um calendário oficial determinado por um ciclo anual, denominado de oCiclo do Marabaixo, que tem início no Sábado de Aleluia nos bairro do Laguinho e da Favela na cidade de Macapá e termina no oDomingo do Senhor, que ocorre no 9º domingo após o domingo de Páscoa, que é o último domingo do ciclo, neste dia o Marabaixo é dançado o dia inteiro até as 18 horas, quando ocorre a derrubada dos mastros e a escolha do(s) festeiro(s) do ano seguinte.

³ Nas bases normativas do INCRA, o processo de titularização somente se efetiva após a expedição do laudo antropológico emitido pela Fundação Palmares às comunidades, condição que permite a elas receberem autonomia para iniciarem suas demarcações legais.

Quadro 1 - Comunidades Remanescentes Quilombolas no estado do Amapá com processos de regularização abertos no INCRA/AP até 2019

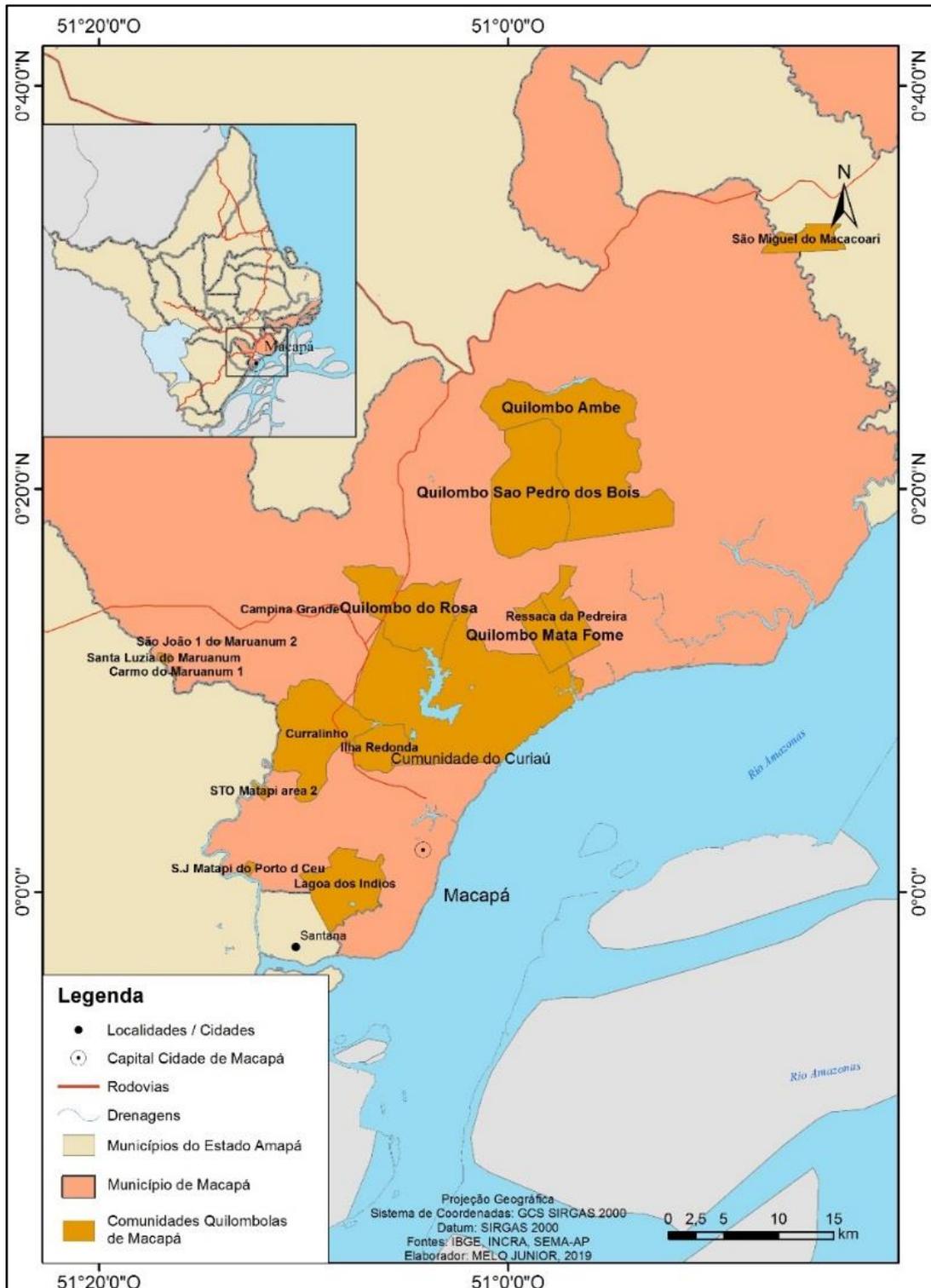
| Nº | Nº do processo INCRA | Comunidade | Município | Nº de famílias |
|----|----------------------|---|-----------------|----------------------------|
| 1 | 54350.001169/2013-30 | Carmo do Maruanum I | Macapá | Estudo em andamento |
| 2 | 54350.000902/2008-61 | Cinco Chagas do Matapi | Santana | Estudo em andamento |
| 3 | 54350.001037/2013-37 | Igarapé do Lago | Santana | Estudo ainda não realizado |
| 4 | 54350.000408/2010-11 | Kulumbu do Patuazinho | Oiapoque | Estudo ainda não realizado |
| 5 | 54350.000762/2016-31 | Torrão do Matapi | Macapá | Estudo ainda não realizado |
| 6 | 54350.001695/2013-29 | Tapera | Macapá | Estudo ainda não realizado |
| 7 | 54350.000593/2016-39 | Rio Pescada | Macapá | Estudo ainda não realizado |
| 8 | 54350.000416/2016-52 | São Francisco do Matapi | Macapá | Estudo ainda não realizado |
| 9 | 54350.000415/2016-16 | Vila Velha do Cassiporé | Oiapoque | Estudo ainda não realizado |
| 10 | 54000.009357/2018-10 | Santo Antônio da Pedreira | Macapá | Estudo ainda não realizado |
| 11 | 54350.000260/2014-48 | Alto Pirativa | Santana | 27 |
| 12 | 54350.00168/2013-49 | Campina Grande | Macapá | Estudo em andamento |
| 13 | 54350.000153/2011-77 | Igarapé do Palha | Fer. Gomes | Estudo em andamento |
| 14 | 54350.000100/2012-37 | Nossa Senhora do Desterro Dos Dois Irmãos | Santana | Estudo em andamento |
| 15 | 54350.000120/2014-70 | Santo Antônio do Matapi | Santana | 26 |
| 16 | 54350.000511/2012-22 | Currálinho | Macapá | 83 |
| 17 | 54350.000739/2014-84 | Lagoa do Maracá | Mazagão | Estudo em andamento |
| 18 | 54350.000221/2012-89 | Santa Luzia do Maruanum | Macapá | 21 |
| 19 | 54350.000254/2012-29 | São Miguel do Macacoari | Itaubal | 39 |
| 20 | 54350.001694/2013-84 | São João I do Maruanum II | Macapá | 85 |
| 21 | 54350.000361/2010-95 | Engenho do Matapi | Santana | Estudo em andamento |
| 22 | 54350.001367/2005-12 | Ilha Redonda | Macapá | 35 |
| 23 | 54350.000348/2004-98 | Lagoa dos Índios | Macapá | 25 |
| 24 | 54350.001002/2011-36 | Ressaca da Pedreira | Macapá | 27 |
| 25 | 54350.000014/2013-13 | São José do Matapi do Porto do Céu | Macapá | 28 |
| 26 | 54350.000174/2006-25 | São Pedro dos Bois | Macapá | 73 |
| 27 | 54350.001368/2005-67 | Ambé | Macapá | 53 |
| 28 | 54350.000691/2008-66 | São Tomé do Aporema | Tartarugalzinho | 18 |

| | | | | |
|----|----------------------|--------------------------|----------|---|
| 29 | 54350.000346/2004-07 | Cunani | Calçoene | 38 |
| 30 | 54350.001106/2005-01 | São José do Mata Fome | Macapá | 36 |
| 31 | 54350.000700/2004-95 | Rosa | Macapá | 18 |
| 32 | 54350.000344/2005-91 | Mel da Pedreira | Macapá | 17 |
| 33 | 54350.001243/2007-09 | São Raimundo do Pirativa | Macapá | 13 |
| 34 | 54350.000393/2005-23 | Conceição do Macacoari | Itaubal | 60 |
| 35 | - | Curiaú | Macapá | Estudo não realizado pelo INCRA (Fundação Palmares) |

Fonte: INCRA/AP (2019).

O Mapa 2 apresenta um registro mais detalhado das comunidades remanescentes que estão no território de Macapá. A partir dele, identifica-se que, no caso de Macapá, a maior parte das comunidades remanescentes quilombolas se encontram na área rural do município.

Mapa 2 - Localização das Comunidades Remanescentes Quilombolas em Macapá ó Amapá até 2019



Fonte: IBGE; INCRA; SEMA/AP (2017). Elaborado por: Melo Júnior (2017).

Os dados referentes ao quantitativo da população quilombola no Amapá e em Macapá não são definidos, pois não é possível contabilizar com precisão o contingente populacional étnico desse coletivo, devido às autodefinições reconhecidas pelos membros das comunidades como remanescentes quilombolas. Atualmente, estima-se um total de 722 famílias em comunidades quilombolas em todo o estado do Amapá, e só em Macapá, seriam 513 famílias (INCRA, 2019).

Dados do Sistema de Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam também que, os indicadores educacionais do Brasil, a pesar dos avanços entre os anos de 2016 e 2018, ainda persistem os indicadores desigualdade entre homens e mulheres de cor e raça. Sendo que as mulheres alcançaram mais escolaridade do que os homens. Neste contexto, os indicadores apontaram que pessoas brancas tiveram índices melhores em educação do que pessoas pretas ou pardas, a variação nacional estimou que o acesso à educação entre a população de 25 anos ou mais foi maior entre brancos (55 %) do que pretos ou pardos (40,3 %) (IBGE, 2018).

Os dados acima, apontam as diferenças entre a população negra no campo das políticas afirmativa direcionadas às populações quilombolas. Destaca-se que as formulações e ações do Governo Federal voltadas às comunidades remanescentes de quilombos, conforme destaca Arruti (2009) encontravam-se nas bases do Programa Brasil Quilombola, instituído durante a gestão do Governo Federal no ano de 2004, para o avanço das políticas públicas destinadas aos quilombos e para o fortalecimento dos povos étnicos.

3.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO DO AMAPÁ

No contexto da educação estadual, os trabalhos referentes ao desenvolvimento das atividades relativas à questão quilombola têm-se destacado, embora não estejam totalmente alinhados à política nacional, se comparados com a legislação federal vigente e a Resolução n. 08/2012 (BRASIL, 2012). O NEER da SEED é responsável pelas políticas educacionais voltadas a essa população.

No quesito pedagógico, o NEER se destaca como agente mediador das ações de ensino entre as escolas com núcleos quilombolas. Por meio dessas ações o NEER tem avançado nas questões relativas à educação étnica e quilombola com debates realizados acerca dessa temática em encontros locais, cujo intuito é reunir gestores e professores para ampliar as metas de fortalecimento pedagógico que inserem práticas de ensino voltadas aos aspectos históricos e culturais das comunidades locais.

Um dos principais espaços de discussão sobre o tema no contexto estadual são os Encontros Estadual de Gestores de Escolas Quilombolas e de Educação Quilombola (EEGEQE). No ano de 2018, foram realizadas a segunda e a terceira edição dos encontros. Nesses eventos, todo o circuito pedagógico das práticas de ensino é apresentado, isto é, o modo de ver e fazer a EEQ por meio de práticas pedagógicas diferenciadas.

Esses eventos se caracterizam pelo encontro do meio acadêmico local, as comunidades remanescentes quilombolas, os movimentos sociais e a comunidade civil. O intuito, além de mostrar os avanços no campo pedagógico das políticas educacionais para as áreas quilombolas, é também estimular práticas de ensino voltadas, especificamente, para o fortalecimento do trabalho pedagógico. Nesse ambiente são desenvolvidas atividades que fornecem um conjunto de elementos que vão proporcionar, entre docentes, gestores e equipe técnica, trocas de experiências com possibilidades de recriação de novas práticas e de compartilhamento dos saberes locais.

De acordo com os coordenadores, durante estes eventos, por meio da formação continuada de docentes, aparecem sugestões que reúnem temáticas que exemplificam situações do cotidiano escolar que envolvem a troca de experiências e que estimulam criatividade entre os docentes. São ainda realizadas oficinas de confecção de materiais didático-pedagógicos que expressam as raízes identitárias da população quilombola, como: os tambores; turbantes, a poesias e os ladrões de Marabaixo⁴ e outros elementos que simbolizam a representatividade dos quilombos no Amapá.

A sugestões de atividades possibilitam alternativas de inserir no currículo a temática étnico-racial como aporte pedagógico de fundamental relevância à prática dos professores de escolas quilombolas. Segundo Nunes (2006, p. 166), nesse exercício, não se deve:

[...] realizar atividades isoladas ou descontextualizadas. É importante que a temática das relações étnico-raciais esteja contida nos projetos pedagógicos das instituições, evitando-se práticas localizadas em determinadas fases do ano, como maio, abril, agosto e novembro. Estar inserido na proposta pedagógica da escola significa que o tema será trabalhado permanentemente e nesta perspectiva é possível criar condições meramente pontuais, para resolver problemas que surgem no dia a dia relacionados ao racismo. Aos

⁴ Segundo Lima (2011, p. 68) "As cantigas de Marabaixo são uma espécie de registro da história e da memória dos dançantes. São compostas por versos, denominados de ôladrão. Tais versos são tirados de improviso com o intuito de criticar, exaltar, agradecer e etc. os fatos ocorridos dia-a-dia da comunidade e nas relações com a sociedade em geral. [...] Vale ressaltar que não contam muitas renovações dos ôladrões de Marabaixo. As cantigas, na sua maioria, continuam intactas, como foram deixados pelos mais antigos. [...] A expressão ôladrões de marabaixo também é usada para denominar refrões, que são repetidos após cada estrofe, ou seja, os ôladrões referem-se ao mesmo tempo às cantigas, isto é, as músicas acompanhadas pelos seus instrumentos, bem como aos seus refrões."

poucos, o respeito à diversidade será um princípio das instituições e de todas as pessoas que nela atuam.

Neste sentido a autora destaca a necessidade de um planejamento de atividades relativas ao cotidiano dos alunos frente às situações que exigem o conhecimento dos saberes locais e as tradições culturais diversificadas. Pois o conhecimento tradicional dos quilombos é um princípio pedagógico que retrata a diferença histórica e cultural no trânsito temporal em que a cultura africana, ao ser retomada, se ressignifica. “Resgatar a diferença cultural como pressuposto de uma educação antirracista significa explicar a maneira como as desigualdades são construídas e [...] considerar o respeito à pessoa humana na apreciação do que lhe é devido” (NUNES, 2006, p. 153).

O resgate da construção da identidade equivale a imergir na imensidão de sentimentos, que, a qual destaca-se como sendo o que se sente a partir das palavras e olhares dos outros em contextos cada vez mais reais de diversidades presentes nas escolas (MALOUF, 2002, p. 35 apud NUNES, 2006, p. 155). Pois de imediato, faz-se necessário reunir o aparato tecnológico, humano e infraestrutural para suprir parte da carência das escolas em torno do plano educacional para esse conjunto.

O fortalecimento da identidade da história dos povos afroamapaense, e ampliação das ações de aperfeiçoamento das práticas educativas são essencialmente alusivas as manifestações tradicionais presentes, em algumas comunidades do estado do Amapá. Que ainda, nos dias atuais, celebram durante as festividades religiosas. A exteriorização destas festividades expressam o sentimento de definidor de pertencimento com os seus antepassados.

A representatividade destas festividades foram legalmente reconhecidas e vigorosamente amparada pela Lei Estadual nº 2.220/17 (AMAPÁ, 2017), que institui o Calendário de Eventos das Festas Tradicionais Afro-Amapaense, como o Marabaixo, Batuque, Zimba, Sairé, Matriz Africana e Capoeira, comemorações relativas a fatos e momentos históricos da população afro-amapaense. A promulgação desta lei marca um novo ciclo de pertencimento dos sujeitos afroamapaense quilombolas com o lugar em que vivem, expressados no sentimento de identificação com sua própria cultura.

A atuação do NEER neste reconhecimento, destaca-se nas ações de orientações educacionais voltadas para as escolas urbanas não quilombolas, cujo fim permeia-se no objetivo de diminuir práticas discriminatórias e racistas nesses espaços. Essa atuação tem como forma de intervenção o parefeijamento de projetos pedagógicos voltados para a

formação continuada de professores, item de relevância no exercício da EEQ, realizado em parceria com o Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra (CNIR), FCP e Secretarias Municipais de Educação. Esses projetos têm como foco disseminar o conhecimento sobre a história africana por meio da capacitação de professores, além de propor o combate ao preconceito racial presente nas escolas.

A experiência de implantação das diretrizes desse projeto de formação continuada ocorreu na Escola Estadual Professora Nanci Nina, localizada no bairro Zerão, zona sul de Macapá, em novembro de 2017, com o propósito de focalizar o projeto piloto, idealizado pela FCP, a fim de capacitar professores da rede estadual de ensino na vertente da relevância da Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a).

Durante esse acontecimento, discutiram-se questões sobre racismo e preconceito na escola, além de temas relacionados à prática discriminatória de que são vítimas alunos negros no dia a dia escolar. Além disso, foram realizados estudos aprofundados sobre os contextos históricos de formação social do negro no âmbito nacional, instituiu-se um trabalho prático baseado na elaboração de um projeto de adaptação curricular sobre a EEQ ao currículo das escolas amapaenses, tendo como temática: a cultura amapaense; modo de vida do negro amapaense; formação dos quilombos no Amapá e ainda com a inclusão da historicidade do negro amapaense no contexto da formação do estado.

Com base nos relatos de professoras e professores que participaram do projeto, constatou-se que dez, os 15 professores participantes da formação continuada não possuíam conhecimento sobre a EEQ e desconheciam a Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003a), o que demonstra impassibilidade quanto ao tema. Em face disso, observou-se um dado extremamente preocupante sobre a ineficiência do sistema de ensino em direcionar os trabalhos relativos aos afrodescendentes em todos os níveis do ensino nacional.

No que se refere aos dados quantitativos, o estado do Amapá conta, atualmente, com 22 Escolas Quilombolas Estaduais distribuídas entre os 16 municípios do estado, conforme dados de 2018 do NEER. De acordo com esse núcleo, estas escolas têm recebido o acompanhamento pedagógico há pelo menos cinco anos.

Apesar do trabalho desenvolvido, constatado durante a realização desta pesquisa, cabe ressaltar que o núcleo passou, e ainda passa, por inúmeras dificuldades para direcionar as atividades pedagógicas correspondentes à EEQ em todas as escolas credenciadas. Embora a Lei Federal 10.639 seja de 2003, a EEQ tem sido um desafio para as instituições nas redes de ensino público e privada do estado.

O estado do Amapá dispõe de políticas instituídas para fortalecer o ensino quilombola, no entanto, falta um comprometimento maior entre os órgãos ligados à educação, responsáveis por implementar a Lei Federal supracitada (RODRIGO, 2018).

Para tanto, no Quadro 2, encontram-se as legislações e normatizações que orientam a EEQ para escolas no estado do Amapá.

Quadro 2 ó Legislações estaduais relacionadas à normatização da Educação Escolar Quilombola ó Amapá ó 2008 a 2017

| Ato | Instrumento Jurídico | Ano | Instituição/órgão | Principal medida |
|------------|-----------------------------|------------|--------------------------|--|
| LEI | Nº 1196 | 2008 | AL/AP | Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências. |
| RESOLUÇÃO | Nº 025 | 2016 | CEE/AP | Estabelece normas para criação e funcionamento das instituições de educação escolar quilombola, no âmbito da educação básica no estado do amapá e dá outras providências |
| LEI | Nº 2.220 | 2017 | AL/AP | Cria o Calendário de Eventos das Festas Tradicionais Afro-amapaenses como Marabaixo, Batuque Zimba, Sairé, Matriz Africana e Capoeira. |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Além disso, o representante do NEER relatou, também, que a demora na execução de determinadas demandas e a falta de infraestrutura de escolas rurais quilombolas localizados no interior do estado comprometem a concretização das atividades relativas aos povos quilombolas e a inserção do ensino da história da África no currículo escolar.

3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE MACAPÁ ó AMAPÁ

Em Macapá a SEMED é o órgão responsável pelas escolas quilombolas e também aquele que implementa no sistema de educação municipal a EEQ. De forma geral, a SEMED tem como atribuições a organização e a manutenção do sistema municipal de ensino, de forma

integrada aos sistemas educacionais da União e do estado. De acordo com o artigo 28 da Lei Municipal nº 033, de 25 de janeiro de 2005, estrutura-se sob o aspecto da organização formal, a fim de executar a política educacional do município nas áreas de pré-escola, ensino fundamental, educação especial e a política de desenvolvimento da cultura em todas suas manifestações (MACAPÁ, 2005).

No âmbito das ações da SEMED, esta tem como instrumento norteador das políticas educacionais o Plano Municipal de Educação de Macapá (PME) para efetivar as metas estratégicas do decênio 2015-2025 (MACAPÁ, 2015). Entre as metas que compõem este instrumento, estão as que normatizam o cumprimento legal da implementação da EEQ no âmbito do Ensino Básico municipal. Considerando o que diz o parágrafo 2º do PME (MACAPÁ, 2015, p. 2):

Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais, bem como a utilização de estratégias que respeitem as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurando-se-lhes a realização de consulta prévia e a comunicação dos resultados obtidos.

No que concerne ao atendimento à EEQ, as diretrizes do PME (MACAPÁ, 2015, p. 1) têm como metas:

[...] priorizar a universalização do atendimento escolar (II); como ó melhoria da qualidade da educação (III); por meio da promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (IV); e da valorização dos profissionais da educação (V); com ênfase na superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (VI).

Entretanto, este documento orienta a atuação do município quanto à oferta da EEQ, fazendo-se necessário para a normatização e a orientação no âmbito das políticas educacionais municipais. Porém, a SEMED segue atuando entre as escolas de ensino municipal reconhecida como escolas quilombolas com o currículo escolar nacional, baseando-se nas diretrizes do PNE, conforme destaca a gestora (GS) municipal durante a pesquisa de campo ao dizer que:

[...] tem as Diretrizes da Base Nacional, onde é o nosso ponto principal, a gente busca atender de acordo e nós estamos nisso também aqui no andamento da construção da DIDE, que é a Divisão da Diversidade, de lá vai

atender cada pasta, tipo: Educação do Campo, Educação Quilombola, o Étnico-Racial, a Educação Indígena de acordo com as demandas. Mas a nossa base mesmo é a Diretriz nacional [que é o Plano Nacional de Educação].

A SEMED, além de exercer a função de promotora do ensino nas bases da Educação Infantil e Anos Iniciais, segue um protocolo de normas e definições que exigem dela um conjunto de procedimentos que o Ministério da Educação estabelece para avaliar a abrangência da educação em todos os seus aspectos formais do desenvolvimento humano. A EEQ deve estar alinhada às DCNEEQ, bem como em conjunto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor para alcançar o pleno desenvolvimento (BRASIL, 2003).

É importante mencionar que o Parecer do CNE/CEB nº 16/2012 é o instrumento orientador das ações a serem inseridas pelos gestores políticos quanto à implantação das DCNEEQ: ãa Educação Escolar Quilombola será implantada guardando as suas particularidades, bem como na interface com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campoö (BRASIL, 2012, p. 58).

Observa-se que a proposta para a EEQ tem em suas particularidades princípios que se assemelham aos princípios gerais da Educação no Campo, quando a LDB (BRASIL, 1996) reconhece, em seus artigos 3º, 23º, 27º e 61º, ãa diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença para educação ruralö sem romper diretamente com a concepção do ensino geral ao estudante do meio rural. Pois se subentende que a ideia de mera adaptação é substituída pela adequação (BRASIL, 2007).

Essa constatação, de certa forma, tem causado um descompasso nas definições políticas da SEMED quanto à implementação da EEQ nas comunidades rurais remanescentes a respeito dos traços marcantes da identidade coletiva, visto que as especificidades que compõem a natureza da Educação do Campo estão no ãreconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locaisö (BRASIL, 2007, p. 17). Por isso fica subentendido pela secretaria que tal concepção engloba as escolas em áreas quilombolas como sendo rurais, o que faz com que se reforce a ação do município em manter essas unidades educacionais como escolas rurais.

Do ponto de vista da legislação, isso não aufere nenhum prejuízo quanto ao processo de escolarização desses sujeitos do campo, pois, segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DCEBEC), conforme Brasil (2002, p. 32):

Os sujeitos do campo abarcam uma diversidade de coletivos sociais e, dentre eles, citam-se as comunidades quilombolas. [...] o campo é composto de múltiplos sujeitos: assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, veleiros rurais, povos da floresta, indígenas, descendentes negros provenientes de quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros.

Todavia, Nunes (2006) afirma que o desrespeito às singularidades da Educação Escolar implica a dimensão histórica que os sujeitos quilombolas trazem na memória ancestral de seu passado de luta e liberdade pelo rompimento com o escravismo e a conquista das terras. Explicitamente, isso explica a importância do reconhecimento histórico e da valorização das tradições culturais da identidade étnica dos povos quilombolas.

Esse proceder, ou seja, considerar as escolas quilombolas apenas como rurais, sem levar em conta suas especificidades, é justificado pelo fato de ser difuso o número de matrículas efetivadas nas escolas em áreas quilombolas do meio rural. A própria Secretaria Municipal reconhece isso ao afirmar que possui dificuldades para obter dados gerais sobre o ensino quilombola, sobretudo ao que corresponde ao número de alunos quilombolas.

De acordo com representantes desse órgão, as escolas não recebem somente crianças quilombolas, mas também crianças das comunidades que ficam no entorno, sendo que muitas dessas áreas não são quilombolas. O Quadro 3 mostra o número de matrículas na rede municipal de ensino de Macapá em escolas do campo para o ano de 2019. Observa-se que o número de alunos de origem quilombola não é apontado.

Apesar dessa particularidade, o currículo escolar, nesse caso, conserva as mesmas fontes políticas centralizadoras e diretivas da transmissão de ideologias e culturas oficiais (BRASIL, 2003) previstas na legislação oficial. Sob esta perspectiva, as orientações pedagógicas seguem a normatização das Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica no Campo (DCGEB), sem que a organização do tempo curricular ocorra em função das peculiaridades de cada comunidade e assegure a transmissão do conhecimento sob a performance de um ensino institucionalizado e agregador do saber local.

Outra situação que confirma a problemática levantada pode ser observada na forma como as escolas recebem as demandas pela rota que o transporte escolar está estabelecido entre as comunidades. Assim, Mapa 3 representa as linhas de transporte escolar que atendem as Escolas de Curralinho e Campina Grande, neste, é possível observar a abrangência desse atendimento às comunidades do entorno que se caracterizam como remanescentes englobando aproximadamente 45 km de rota entre as duas comunidades. Verifica-se assim que uma parte considerável das comunidades que são atendidas por esse transporte escolar está em áreas não

quilombolas, ou seja, duas escolas em áreas quilombolas ou que buscam ser reconhecidas como, mas que atendem estudantes que não têm esse perfil.

Quadro 3 ó Recorte racial das escolas quilombolas em Macapá - Matrícula Inicial-presencial Ensino Regular - 2017

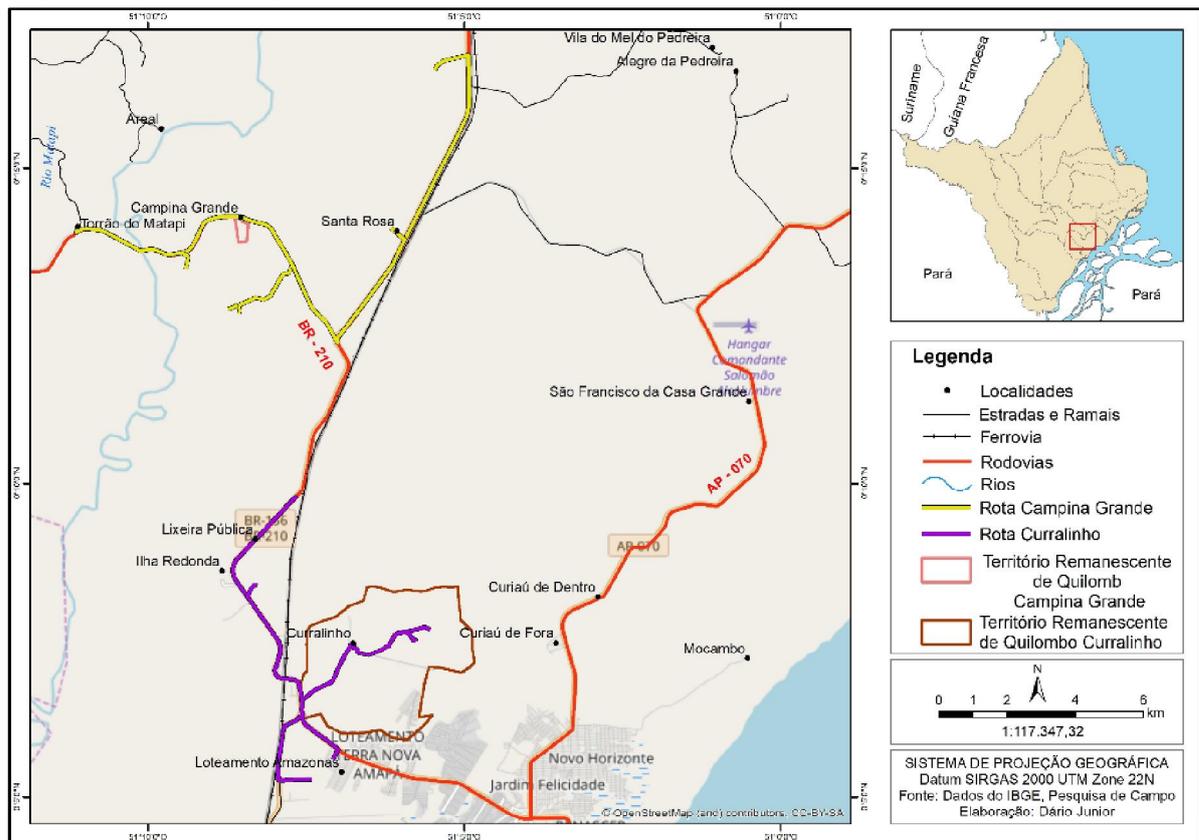
| Localização / Zona da Escola | Área remanescente de quilombos | Código e nome da escola | Ensino Regular | | | | EJA | | Ed. Especial | Total Geral | Quadro Étnico | | | | | |
|---|--------------------------------|--|-------------------|------------|--------------------|-------------|------------|-------------|--------------|-------------|---------------|----------|-----------|---------------|--------------|--|
| | | | Educação infantil | | Ensino fundamental | | Presencial | Fundamental | | | Cor | | | | | |
| | | | Creche | Pré-escola | Anos iniciais | Anos finais | Preta | | | | Parda | Amarela | Branca | Não Declarada | Total | |
| | | | Parcial | Parcial | Parcial | Parcial | | | | | | | | | | |
| Rural | Sim | 16004582 - ESC MUL GOIAS | 0 | 0 | 381 | 0 | 84 | 9 | 474 | 57 | 392 | 0 | 25 | 0 | 474 | |
| Rural | Sim | 16006275 - ESC MUL CURRALINHO | 0 | 51 | 125 | 0 | 0 | 6 | 182 | 7 | 84 | 3 | 4 | 84 | 182 | |
| Rural | Sim | 16007069 - ESC MUL VO LIXANDRE | 0 | 18 | 89 | 0 | 0 | 0 | 107 | 34 | 52 | 0 | 5 | 16 | 107 | |
| Rural | Sim | 16016211 - ESC MUL EDUC INF LUZIA COSTA DA SILVA | 60 | 200 | 0 | 0 | 0 | 3 | 263 | 32 | 213 | 0 | 13 | 5 | 263 | |
| Total Escolarização em Áreas Quilombolas | | | 60 | 269 | 595 | 0 | 84 | 18 | 1.026 | 130 | 741 | 3 | 47 | 105 | 1.026 | |

Fonte: SEMED (2018).

Durante as incursões feitas em campo (Mapa 3), constatou-se que tal situação, em Macapá, também pode ser observada em outras escolas de comunidades remanescentes quilombolas do meio rural. Essas escolas comumente atendem um fluxo intenso de alunos oriundos das áreas do entorno, identificados como não quilombolas. Eleva-se a demanda local do ensino voltado para estudantes do campo, contudo sem levar em consideração que parte dos estudantes são oriundos de áreas não quilombolas.

Arruti (2017) resalta essa problemática sobre as demandas em áreas quilombolas, ao dizer que as escolas destas áreas não recebem somente alunos quilombolas, recebem também alunos de outras comunidades, principalmente aquelas ficam no entorno de tais comunidades. E, dessa mesma forma, escolas no entorno das comunidades remanescentes quilombolas atendem as demandas escolares presentes nestas áreas.

Mapa 3 ó Rota do transporte escolar das Comunidades Remanescentes Quilombolas



Fonte: IBGE (2018). Elaboração: Melo Júnior (2019).

Prejudica-se, nesse sentido, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica em escolas quilombolas, que atenda os preceitos da legislação da EEQ. Tal qual é o caso das comunidades de Curalinho e Campina Grande. Nessas localidades, recebe-se um elevado quantitativo de alunos de outras comunidades que carecem desse atendimento, o qual chega a superar o número de alunos frequentes das próprias comunidades.

O gestor (G1) da Escola Valmito Moraes Brazão da comunidade de Campina Grande, por exemplo, relatou que, embora haja na comunidade uma forte ligação como as tradições culturais, como Marabaixo e Batuque, ainda assim não dá para precisar o total de alunos quilombolas: «Nós recebemos alunos de outras comunidades remanescentes quilombolas,

como o Rosa, que é uma comunidade certificada quilombola e recebemos [...] também do Torrão do Matapi e Arreial do Matapiö.

A partir da fala da gerente do setor Étnico-Racial da SEMED e dos gestores escolares entrevistados, verificou-se também outra ocorrência que prejudica a implementação da EEQ em Macapá, o fato de que muitas comunidades que se identificam como quilombolas, não terem feito sua autoafirmação. De acordo com a gestora, essa ocorrência tem sido um dilema para os avanços do ensino quilombola em Macapá, pois o não reconhecimento definitivo das comunidades como remanescentes quilombolas atrasa os processos de tomada decisão quanto ao credenciamento das escolas no cadastro geral do Censo Escolar.

O problema aqui reside no fato de o setor de inspeção não reconhecer esses alunos quilombolas, o que gera uma diminuição dos recursos destinados a essa área, uma vez que existe uma verba específica para atender alunos dessas escolas. Sendo assim, como estes não são registrados como quilombolas, a prefeitura não recebe esses recursos enviados pelo governo Federal.

Isso também contribui para que a SEMED não tenha dados quantitativos concretos sobre alunos quilombolas, o que é uma falha importante no tratamento dos dados sobre esse contingente populacional. Essa insuficiência de dados reflete negativa e diretamente na implementação das políticas públicas direcionadas aos povos quilombolas.

Outro ponto importante, segundo o entrevistado G1, no que refere ao reconhecimento das escolas quilombolas, tem a ver com a falta de propriedade de alguns gestores educacionais sobre a realidade das comunidades remanescentes, que desconsideram, em alguns casos, as manifestações tradicionais que justificam suas tradicionalidades nos relatórios ou mesmo no censo escolar anual.

A supressão no trato das políticas educacionais para a população negra corroborou para a exiguidade de conhecimento representativo sobre a educação para as Relações Étnico-Raciais, favorecendo uma visão equivocada sobre as comunidades e suas especificidades singulares de sua natureza constitutiva. Nesse particular, isso tem gerado um desarranjo político na conduta da gestão municipal em mobiliza-se, efetivamente, conforme as exigências das DCNEEQ quanto ao reconhecimento das escolas como escolas quilombolas e a implementação destas diretrizes, de forma significativa, na política municipal para EEQ. O Quadro 4 mostra o efetivo dos números fatuais de escolas rurais existentes no município de Macapá e, entre este quantitativo, encontram-se de imediato algumas escolas já reconhecidas como escolas quilombolas.

Quadro 4 - Escolas do Campo de Macapá ó Amapá ó 2019

| Ordem Área Rural | Escolas Municipal de Ensino Fundamental EMEF | Localidades/Comunidade | Escola /Quilombola |
|------------------------|---|--|-----------------------|
| 1. | EMEF Goiás | Coração | SIM |
| 2. | EMEF Prof. Gerson Trindade Pereira | Km 09 | NÃO |
| 3. | EMEF Caetano Dias Tomaz | Fazendinha | NÃO |
| 4. | EMEF Cacilda Ferreira Vasconcelos | Fazendinha | NÃO |
| 5. | EMEF Luiza Costa da Silva | Coração | SIM |
| 6. | EMEF Janice Palmerim | Fazendinha | NÃO |
| 7. | EMEF Fortaleza | Igarapé da Fortaleza | NÃO |
| 8. | EMEF Benedita Neves Tavares | Comunidade do Cantazal do Pacuí | NÃO |
| 9. | EMEF Canal dos Guimarães | Igarapé do Meio ó Bailique | NÃO |
| 10. | EMEF Campina Grande | Campina Grande/Macapá | SIM |
| 11. | EMEF Campina de São Benedito | Comunidade de Campina de São Benedito do Pacuí | SIM |
| 12. | EMEF Quilombola Velho Chico | Curralinho | SIM |
| 13. | EMEF Erídio Rocha da Conceição | Santa Cruz do Tracajatuba ó Santa Luzia do Pacuí | NÃO |
| 14. | EMEF Ilha da Croá da Pedreira | Carapanatuba | NÃO |
| 15. | EMEF Jaranduba do Bailique | Bailique | NÃO |
| 16. | EMEF João Rolindo do Carmo | Igarapé dos Porcos | NÃO |
| 17. | EMEF São Joaquim do Rio Pedreira | Pedreira | NÃO |
| 18. | EMEF Liberdade do Pacuí | Liberdade do Pacuí | NÃO |
| 19. | EMEF Santa Luzia do Pacuí | Santa Luzia do Pacuí | NÃO |
| 20. | EMEF Maranhata | Santa Luzia do Pacuí | NÃO |
| 21. | EMEF Maria Eugênia de Sena | Corre Água do Pacuí | NÃO |
| 22. | EMEF Pratinha | São Tomé ó Santa Luzia | NÃO |
| 23. | EMEF São Raimundo do Paraíso | Rio Pedreira - Carapanatuba | NÃO |
| 24. | EMEF Rosa de Saron | Vila Macedônia - Bailique | NÃO |
| 25. | EMEF Tessalônica | BR 156 ó km 40 | SIM |
| 26. | EMEF Vila Progresso | Vila Progresso - Bailique | NÃO |
| 27. | EMEF Vô Lixandre | Carmo do Maruanum | SIM |
| 28. | EMEF Freguesia do Bailique | Bailique | NÃO |
| 29. | EMEF Claudete Mota | Limão do Curiuá | NÃO |

Fonte: GPER (2019).

Entre as 80 Escolas Municipais de Ensino Fundamental, constata-se que 29 destas unidades encontram-se na área rural do município de Macapá, e nesse particular,

frequentemente, estas escolas enquadram-se à regra geral da diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002), em via de, a partir dessa definição, quase sempre, todas são classificadas como escolas rurais, respeitando, teoricamente, as definições das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação do Campo (DNCEC). Deste total, somente seis destas escolas obtiveram o título de escolas quilombolas.

A conduta política, neste caso específico, do município na forma de inserir suas ações direcionada às políticas de ação afirmativas à população negra, tem origem nas incompreensões da análise do contexto regimentar que mobiliza o campo do debate educacional a partir dos marcos normativos das políticas educacionais, procedentes da LDB que incluiu importantes modificações daquilo que apresentava-se sobre a formação do povo brasileiros a partir da Lei Federal 10.639/03 (ARRUTI, 2016) para a conjuntura histórica da política nacional para negros.

As diferentes contradições em mencionar o tema das relações étnico raciais nos espaços escolares confundiram o exercício administrativo de muitos órgãos institucionais sobre a educação racial. Em outras palavras, causou de imediato nos sistemas de ensino uma espécie de desentendimento ao definir a educação escolar quilombola como uma política de reparação histórica ao povo remanescente de quilombo, corroborando para o atraso no avanço do ensino escolar e, enfaticamente, em perdas históricas dos saberes tradicionais (ALMEIDA; SANTOS, 2018).

Ao mencionar as objeções corporativas dada às competência dos municípios sob a oferta do ensino e as estratégias de acesso à escolarização de remanescentes de quilombos, observou-se que, decorridos dezesseis anos do processo de legitimação da sanção da Lei Federal nº 10.639/03 e a Resolução Federal nº 08/2012, ainda há no meio das secretarias oficiais das prefeituras inúmeros processos incompletos nas identificação de escolas quilombolas ou em áreas de remanescentes quilombolas.

Essas indefinições justificam-se nas reflexões de Gomes (2012) ao mencionais as emblemáticas questões que envolvem os sistemas de ensino quanto a implementação da legislação, uma vez que:

[...] é de responsabilidade dos gestores apropriarem-se do Parecer Técnico que normatizou as Diretrizes Nacionais Curriculares, para que o mesmo possa nortear os caminhos da Educação Quilombola, evitando, dessa forma, que a educação que ocorre campo se faça de forma homogênea para todos os grupos que nele existem, sem considerar as especificidades dos grupos

étnicos e da questão racial, como é o caso dos povos quilombolas e indígenas. (GOMES, 2012, p. 13)

Destarte, nota-se que a proposta para a EEQ depende tecnicamente do conhecimento dos gestores (secretaria e escolas), sobre as particularidades e princípios que definem as características étnicas das comunidades remanescentes. Embora, nesse caso, haja semelhança do ponto de vista geral com a Educação do Campo, não se pode desconsiderar a singularidade entre as duas diretrizes, sob o risco de cair no total descaso com as questões de identidade entre os sujeitos do campo.

Sendo assim, no âmbito da SEMED, constatou-se que, atualmente, a gerência de projetos tem enfrentado inúmeras dificuldades quanto à falta de recursos humanos. Tal situação incide diretamente no subsídio do modelo de organização escolar e gestão das escolas quilombolas.

Para a gerente do setor Étnico-Racial (ainda na SEMED), isso é um desafio para dar todo o acompanhamento necessário à demanda escolar, de modo que tem refletido na execução de algumas atividades pela falta de diligências da pasta. Contudo a mesma ressalta: a gente tem procurado realizar, da melhor maneira possível, esse trabalho para que o atendimento às escolas quilombolas não deixe de ser feito.

3.3.1. Os avanços do município sob a perspectiva da Educação Escolar Quilombola

Diante do exposto, constata-se que a SEMED, nesse quesito da aplicabilidade da EEQ, tem atuado de maneira insuficiente quanto ao processo de implantação das políticas educacionais para esse coletivo. A EEQ, além de estar sendo negligenciada pela ausência de políticas dos órgãos responsáveis por esse grupo, ainda não alcançou de maneira eficaz o processo de escolarização de ensino pluralista e democrático em áreas rurais. Também não há implementação de ensino diferenciado nas áreas de remanescentes quilombolas, conforme preconiza a legislação específica, devido à ausência de um setor específico composto por servidores municipais com ênfase nessa área de conhecimento.

Contudo se observam alguns avanços no atendimento educacional às populações quilombolas, como o reconhecimento da necessidade emergencial de implantar na rede municipal de ensino as políticas educacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Esses avanços também podem ser observados em ações específicas institucionais na oferta do ensino étnico em escolas em comunidades remanescentes, inseridas na área rural do

município, como o transporte escolar que interliga as comunidades e a escola e o trabalho voltado para a formação continuada de professores para o fortalecimento pedagógico da EEQ. Esses pontos se configuram como elos na cadeia do processo pedagógico de ensino das escolas pesquisadas e se apresentam como aspectos iniciais do processo de reconhecimento e efetivação de uma educação de fato diferenciada aos estudantes quilombolas. Na sequência, apontam-se mais dados acerca do transporte escolar e da formação continuada.

3.3.1.1 O transporte escolar

Dado o funcionamento da escola quilombola, o ensino deverá ser ofertado nos próprios territórios quilombolas (BRASIL, 2012), e em áreas rurais o transporte escolar é um meio essencialmente necessário para o pleno exercício das funções pedagógicas nessas instituições. Para tanto, ele deve permanecer em condição adequada de segurança (BRASIL, 2003). As DCNEEQ o consideram uma ferramenta estritamente necessária na condução do aluno em áreas rurais.

No que tange ao Art. 30 das DCNEEQ, vale ressaltar a relevância do transporte escolar quanto às: condições de deslocamento; condições das estradas e vias; bem como o estado de conservação desses veículos, pois, o trânsito dos mesmos ocorre em ramais de difícil acesso, especialmente no período chuvoso.

Sendo assim, o Sistema Nacional de Educação instituiu políticas públicas específicas para os povos do campo, levando em consideração suas peculiaridades regionais e culturais e com base na BNCC. Tendo em vista a EEQ, o transporte escolar é considerado um elemento essencial para a realização do ensino. Nesse sentido, as DCNEEQ estabelecem, no Art. 26 (BRASIL, 2012):

A Educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Escolar Quilombola, realizada em áreas rurais, deverão ser sempre ofertadas nos próprios territórios quilombolas. Considerando sua importância no âmbito do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em função da sazonalidade climática e das distâncias existentes na região, o transporte escolar torna-se um elemento vital na mobilidade entre as comunidades remanescentes quilombolas e a escola. Os estudantes nessas comunidades enfrentam inúmeras dificuldades para se deslocarem até as escolas, considerando o distanciamento entre estas unidades e a comunidade onde vivem, o que se configura como um obstáculo ao acesso escolar.

No que se refere aos transtornos decorrentes desse fenômeno, é inegável que ele afeta diretamente toda a rotina escolar, que inclui a programação relativa às atividades pedagógicas previstas no calendário letivo anual, além daquelas que requerem a presença constante de pais e alunos em eventos escolares. Nesse aspecto, professores, diretores, alunos e membros das comunidades enfrentam diariamente os efeitos desse agravo, que tem sido uma das questões que dificultam os avanços do ensino nas áreas rurais quilombolas.

Por ser a oferta de transporte escolar essencial para o bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem, é uma obrigatoriedade de os sistemas de ensino estabelecer o atendimento das escolas das comunidades remanescentes. Além disso, deve-se levar em consideração as peculiaridades reais de cada comunidade e, no caso específico desta investigação, as comunidades de Curralinho e Campina Grande.

No cenário desta pesquisa, observou-se o pleno funcionamento dos veículos em trajetórias específicas, com planos de rotas, horários e períodos preestabelecidos conforme calendário escolar das instituições ensino. Nesta perspectiva, o gestor (G2) da EMEF quilombola Velho Chico, afirmou que:

[...] o oferecimento do transporte escolar tem sido um ganho para a escola e para toda a comunidade em geral. Pois, sem isso, seria impossível atender a demanda que, hoje, forma o quantitativo de alunos da escola.

Nesse sentido transporte escolar, além de ser um importante passo para o avanço do ensino, tem sido uma das principais realizações da gestão municipal frente ao desafio de manter, frequentemente, a funcionalidade desse sistema de transporte. Este é considerado pelos gestores, professores, alunos, pais de alunos e demais profissionais das escolas o indutor efetivo do ensino básico nas áreas rurais. Sem isso, o processo de escolarização nessas áreas não alcançaria o pleno desenvolvimento da pessoa. Vale ressaltar que, para manter a plena funcionalidade da rota escolar, o município conta com a disponibilidade de recursos financeiros oriundos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2012).

3.3.1.2 Formação Continuada

Esta etapa corresponde a outro aspecto de relevância para a qualidade do ensino básico nas áreas rurais das comunidades remanescentes quilombolas. Dada a expressividade da formação continuada, destacam-se as ocorrências referentes às práticas de ensino em relação à formação continuada de professores que atuam em sala de aula. E, nesse sentido, cabe destacar a relevância do debate sobre a diversidade cultural na educação como um desafio internacional, como afirma Akkari (2012) em seus estudos sobre a educação intercultural.

Considerando a forma de organização do ensino na perspectiva da EEQ, as abordagens deverão atender aos princípios constitucionais da gestão democrática (BRASIL, 2003), no se refere ao processo de formação inicial e continuada de professores desta modalidade educacional.

De acordo como as prerrogativas da CONAE definidas entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação de professores deve ser assegurada pelos entes políticos e pelos próprios sistemas de ensino. Todavia essa atividade docente, nas escolas quilombolas, deve ser exercida preferencialmente por professores vindos das comunidades remanescentes quilombolas. Já o Art. 47 das DCNEEQ destaca que a admissão de profissionais do magistério, para a atuação na EEQ nas redes públicas, deve ser mediante concurso público, conforme expresso ou definido nos termos do Art.37, inciso II, da CF de 1988 (BRASIL, 2012).

Estes instrumentos jurídicos sinalizam a relevância de se manter os profissionais docentes inseridos num diálogo, sempre cientes do que ensinam, para que e como ensinarão (ARROYO, 2001, p. 23), um conhecimento que será, ao entendimento de Nunes (2006), reproduzido no seio das comunidades remanescentes quilombolas. Nesse aspecto, a autora corrobora que a aprendizagem e ensinamento sempre interferiram na forma de ser, de estar quanto à realidade que envolve o processo educativo (NUNES, 2006, p. 38).

Em linhas gerais, essa é a realidade vivenciada atualmente pelas escolas cenário desta investigação, nas quais se dá a contratação emergencial de docentes para suprir a necessidade de professores, dada a carência no quadro de efetivo de docentes na rede educacional municipal para atuar nas escolas quilombolas. Isso reflete diretamente na realização de um ensino com menos cuidado ao abordar questões em torno da diversidade cultural, por exemplo, presente no seio dos grupos quilombolas.

Assim, a formação continuada de docentes na perspectiva da EEQ versa sobre a exigência e a necessidade de o poder público promover atividades que possibilitem trocas de experiências entre os diversos docentes desse segmento. Tais atividades devem integrar todos os envolvidos em situações de aprendizagem que elevem o nível de conhecimento da

diversidade na educação, pois, ãa escola dever ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturasö (CANDAU, 2014, p. 36).

Nesse sentido, percebe-se a urgência de integrar professores ao quadro efetivo do município que possam acentuar o diálogo, no ambiente escolar, a fim de levar mais dinamicidade a outros saberes. Esses saberes devem envolver a vida no quilombo como um componente pedagógico, repleto de elementos indutores na superação da invisibilidade na qual estão imersos os quilombolas desde o período após abolição (ARROYO, 2001).

Inicialmente, buscaram-se na Gerência de Projetos Étnico-Raciais (GPER) informações sobre o contexto da EEQ no município. Esta gerência é um núcleo ligado à SEMED, que visa promover ações integradas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, com perspectivas à exposição da cultura negra amapaense. Tem como principal instrumento norteador de suas atividades projetos de valorização étnica afroamapaense, os quais priorizam levar até as escolas e comunidades remanescentes quilombolas atividades que simbolizam os saberes ancestrais dos povos quilombolas e os elementos simbólicos nas manifestações artísticas e culturais de grupos quilombolas. Além disso, este projeto se volta para fortalecimento da prática pedagógica entre os professores da rede municipal de ensino, sobretudo aqueles que atuam nas escolas quilombolas.

Observa-se que, mesmo sem o cumprimento efetivo das DCNEEQ, a GPER tem implementado e inserido projetos e trabalhos voltados à EEQ. Nas explicações da GPER, percebeu-se que, embora em fase inicial, os encaminhamentos pedagógicos tendem, cada vez mais, a inserir a escola e a comunidade local em práticas educativas que envolvam as disciplinas curriculares, a partir das percepções dos elementos simbólicos e não simbólicos, que descrevem o modo de viver no quilombo.

Assim, são atividades que levam os alunos a perceberem os elementos presentes na natureza, que representam os valores do sujeito do campo, o ritmo, a musicalidade, as religiões, as festividades religiosas, entre outros elementos simbólicos dos saberes locais. A ideia é que os temas relacionados à questão étnico-racial sejam trabalhados no contexto do ensino disciplinar em áreas como português, matemática, ciências, história e geografia.

Sob esse enfoque, partiu-se do pressuposto de que a abordagem metodológica utilizada pelos professores dará significados àquilo que se pretende atingir. Nesse caso, observou-se que a prática desenvolvida ãreúne um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades cujo desenvolvimento será proporcionado pela atividadeö (BRASIL, 2006, p. 15). Considerando a importância da atividade, em Brasil (2006, p. 15) destaca-se ainda que:

[...] a elaboração atividade depende da natureza metodológica, cujos princípios orientarão a construção desse instrumento [...]. Assim, a abordagem metodológica que se escolhe tem a ver com aquilo que se busca conhecer ou ensinar. Em outros termos, dependendo da natureza conhecimento e da capacidade a serem desenvolvidos, é escolhido um conjunto ou outro princípio de natureza metodológica.

Sendo assim, compreende-se que o processo de formação auxiliar na construção de conhecimentos relacionados ao modo de viver das crianças, no espaço quilombola, possibilitando a elas um olhar sobre os fatores históricos, aos quais estão ligados ou inseridos. À vista disso, a atuação da GPER consiste em ampliar para as escolas os trabalhos que vêm sendo elaborados para dar mais visibilidade ao fazer pedagógico.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE CURRALINHO E CAMPINA GRANDE

Nesta seção, são apresentados informações e depoimentos dos profissionais da educação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) Quilombola Velho Chico e EMEF Valmito Moraes Brazão, que discorrem sobre o cotidiano dessas unidades escolares e as práticas pedagógicas exercidas.

Logo, traça-se um paralelo entre o que está previsto nas DCNEEQ e o que foi observado na realidade escolar das duas EMEF. Inicialmente, apresentam-se, de forma mais detalhada, a clareza dos procedimentos, aspectos da metodologia da pesquisa, em especial a caracterização dos participantes do estudo, técnicas adotadas na coleta de dados e aspectos éticos adotados.

Foi observado nas DCNEEQ e relatado pelos informantes que existem alguns pilares elementares para a implementação de um processo efetivo e sustentado pela EEQ, a saber: existência e pleno funcionamento do transporte escolar, gestão escolar eficiente e comprometida com EEQ e professores com formação pedagógica adequada e identificação com as comunidades em que atuam.

4.1 OS CENÁRIOS E OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os cenários destes estudos foram as unidades educacionais presentes nas comunidades remanescentes quilombolas (ANEXO A) de Curralinho e Campinha Grande, no município de Macapá, estado do Amapá. Para a realização da pesquisa de campo, fez-se necessário um contato prévio com os gestores das unidades educacionais, a fim de apresentar-lhes os motivos e os interesses da investigação enquanto instrumento de cunho científico e de relevância histórica e cultural para o conhecimento sobre as comunidades remanescentes quilombolas.

Para tanto, foi solicitado uma autorização aos gestores (APÊNDICES A, B e C, e ANEXO A, B e C) para a realização da pesquisa, uma vez que a participação e cooperação dos atores escolares e os membros das comunidades envolvidas na pesquisa seria de notável importância para o levantamento dos dados necessários à composição do estudo.

O desenvolvimento da atividade campo ocorreu nas escolas das comunidades de Curralinho e Campina Grande utilizando-se a técnica de entrevista com roteiro semiestruturado (APÊNDICES E, F, G e H), previamente agendadas de acordo com a

conveniência dos participantes, em dia e horários de sua escolha. Participaram das entrevistas diretores escolares, coordenadoras pedagógicas, professores, merendeiras e motoristas. Além destes, também participaram agentes dos órgãos oficiais ligados à SEMED, da Gerência do Étnico-Racial, da Divisão de Organização e Inspeção Escolar (DIOE) e a Diretora Adjunta do Instituto Municipal de Políticas da Igualdade Racial (IMPROIR).

Frisa-se que, antes de iniciar as entrevistas, a pesquisadora fez a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) para os participantes, e, após sanadas suas dúvidas e concordarem em participar do estudo, eles e a pesquisadora assinaram o documento, ficando uma via com a mesma e outra com aqueles.

Por se tratar de pesquisa que envolve análise de processos, e gravação de entrevistas, os participantes foram informados sobre o risco mínimo de serem identificados pelo nome e voz, além do constrangimento ao responderem às questões da investigação. Para garantir o anonimato dos participantes, utilizou-se uma decodificação em letras para designar a identificação entre os entrevistados.

Assim, ficando a letra P corresponde à inicial da palavra professor (P1 a P7); G representando gestor (G1 a G2); C para as coordenadoras (C1 a C3); M para os motoristas e uma merendeira (M1 a M6), L para a liderança comunitária (L1); GS para a gerente da SEMED, DI para a diretora do IMPROIR e CI para a chefia da inspeção da SEMED, seguida de numeração arábica correspondente à ordem de ocorrência das entrevistas (APÊNDICES E, F, G e H), totalizando a realização de 22 entrevistas (Tabela 2), entre os meses de agosto de 2018 a janeiro de 2019.

É importante destacar que não foi possível a participação de membros da comunidade de Currálinho, em razão dos longos períodos em que permaneciam no plantio de suas roças, não coincidindo com os dias e horários de permanência da pesquisadora na comunidade, o que acarretou atrasos para o desenvolvimento desta pesquisa.

No primeiro momento de contato com os gestores, estes se mostraram entusiasmados em participar do estudo sobre a escola, já que esta seria a primeira vez que ela seria fonte de uma pesquisa, conforme ressaltou um dos gestores (G1). A partir disso, propuseram como contrapartida que os resultados desta investigação retornassem à escola em forma de uma apresentação à comunidade e aos profissionais das escolas para conhecimento dos estudos realizados e que lhes fosse entregue uma cópia da dissertação para exposição nas escolas, bem como fosse feito um *banner*, mostrando a localização da escola, a rota do transporte escolar e foto dos participantes. A pesquisadora se comprometeu a fazê-lo. A Tabela 2 apresenta os participantes envolvidos nesta etapa.

Tabela 2 ó Amostra da pesquisa dividida por grupos ó Comunidades de Campina Grande e Curralinho ó 2019

| Sujeitos do estudo agrupados | Quantidade | Número de entrevistas |
|-------------------------------------|-------------------|------------------------------|
| Professores | 7 | 7 |
| Gestores escolares | 2 | 2 |
| Coordenadores pedagógicos | 3 | 3 |
| Liderança comunitária | 1 | 1 |
| Motoristas | 5 | 5 |
| Merendeira | 1 | 1 |
| Gerência do Étnico-Racial | 1 | 1 |
| Diretoria do IMPROIR | 1 | 1 |
| Chefe de Divisão | 1 | 1 |
| Total | 22 | 22 |

Fonte: Pesquisa de campo (2019).

No que tange ao tempo de atuação, todos os profissionais da educação participantes deste estudo têm mais de quatro anos de tempo serviço, sendo sete professores, dois do sexo masculino, com idade de 45 e 56 anos respectivamente, com formação acadêmica de curso superior e mestrado. Os referidos professores pertencem ao quadro efetivo do município. Quatro se encontram na faixa etária de 23 a 25 anos, quatro de 26 a 28 e quatro de 29 anos ou mais. Os gestores educacionais participantes da pesquisa são um do sexo masculino e outro do feminino, o primeiro tem 25 anos e o segundo tem de 66 anos.

Adotou-se como critério de inclusão no estudo professores de ambos os sexos, independentemente da faixa etária, que atuavam em sala de aula no período da coleta de dados. Como critério de exclusão, foi estabelecido o seguinte: a recusa em participar da pesquisa. Não houve recusa em participar do estudo, mas alguns professores não puderam fazê-lo por estarem em sala de aula, no momento da coleta, com atividades avaliativas.

A realização das entrevistas ocorreu logo após a deliberação favorável do parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em viabilizar os procedimentos metodológicos conforme os termos da Resolução 466/2012 e 510/2017. Valendo-se do tempo necessário dispensado por cada participante conforme as disponibilidades previstas no ato da referida atividade, com tempo de ocorrência em média 30 a 45 minutos. Ficando um intervalo

de tempo entre um e outro entrevistado de 20 a 35 minutos até o início da entrevista subsequente.

A realização das entrevistas ocorreu nas EMEF Velho Chico e Valmito Moraes Brazão. Nestas escolas o tempo disponibilizado ficou no espaço entre as aulas, sempre nos corredores externos, e as entrevistas duraram em média 30 a 45 minutos. Ficando um intervalo de tempo entre um e outro entrevistado de 20 a 35 minutos até o início da próxima entrevista. Durante este tempo de espera, buscou-se observar os espaços das escolas para conhecer o ambiente e o clima escolar, como, por exemplo, o espaço das salas de aula.

No primeiro dia, constatou-se na EMEF Valmito Moraes Brazão a insuficiência no quadro docente da instituição, tendo que uma provisória atuação da coordenadora pedagógica como professora numa turma de 3º ano para suprir a ausência de professores na escola.

A cada etapa da pesquisa, percebiam-se inúmeras situações que descreviam o cotidiano das escolas, tanto da Valmito Moraes Brazão quanto a Velho Chico, em diferentes contextos, mais sempre relacionados aos mesmos assuntos correspondentes à vivência escolar. As ocorrências descreviam as urgências e as emergências em instituir estratégias que sanassem os problemas diários, aos quais as escolas enfrentam constantemente. Dentre estas ocorrências, constatou-se nas conversas informais entre os funcionários diversas situações que comprometiam o funcionamento da escola, tal como questões de manutenção de veículos escolares, por exemplo, que ao danificarem comprometiam toda a cadeia logística do transporte de alunos para aquele dia.

Outra ocorrência observada foi vista no campo da estrutura física dos prédios, cujos espaços de cada escola de modo muito particular diferem-se especificamente entre si, e mostraram-se inadequados quanto à realização das práticas de ensino em quase todas as salas de aula. À exemplo disso, em vários ambientes pode-se detectar a existência de uma estrutura ultrapassada e em precárias condições de funcionamento em todas as ordens, tal como a EMEF Velho Chico que possui maior precariedade na sua composição estrutural pelas diversas modificações que realizado ao longo de um década para atender às exigências da demanda educacional, à medida que vão surgindo as necessidades de adaptar ambientes e transformá-los em salas de aula. Construindo salas mal ventiladas e com tamanhos cada vez mais reduzidos para atender o público do entorno da comunidade. Sobre essa constatação, relataram professores e professoras da EMEF Velho Chico ao mencionarem sobre o espaço físico:

A minha sala é pequena, muito pequena. Inclusive era uma secretaria [...] e a escola inteira a infraestrutura é precária (P4).

Olha, as condições de infraestrutura não são legais. Algumas salas adaptadas para ser sala de aula [...]. As nossas centrais de ar quase todas não funcionam [...]. Acredito que a nossa estrutura física está muito a desejar, nós não temos nem banheiro aqui pra professor (P5).

Péssimo. Nossa escola não tem uma estrutura que eu possa dizer: ôAh, hoje eu vou trabalhar desse jeito [...]ö, se você vê a nossa escola, é uma infraestrutura bem antiga, o modelo da nossa sala de aula é terrível. São salas de aula onde a gente não tem sequer um piso adequado (P1).

Ao constar as explicações dos professores e gestores nesta abordagem, percebeu-se uma urgente aspiração em obter uma escola com um prédio em condições apropriadas para a efetivação do ensino na sua totalidade, sem terem que passar por tantos improvisos afetam diariamente dos os estágios do processo escolar. Cujá urgência de reparos nas estruturas do prédio das escolas, tanto na escola de Curralinho quanto de Campina Grande, requer da DIOE um ação mais eficaz na perícia estrutural destas unidades educacionais que atualmente encontram-se em precárias condições de funcionamento não sendo uma necessidade relacionada específica aos alunos, mas a todos que subsistem das mesma dificuldades nos interior dos ambientes pedagógicos dessas escolas.

É importante mencionar que a estrutura física que compõe o eixo pedagógico das unidades educacionais das escolas quilombolas, é um critério tão relevante quanto pensar o território como um campo pedagógico que enfatiza as relações do cotidiano dos sujeitos a partir do seu modo de viver em comunidade e produz uma relação com o mundo a partir de conhecimentos vividos e experienciados dentro do quilombo que vão além do acesso à educação escolar (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, apontar as questões estruturais consiste em apontar para um fato predominantemente comum nas áreas rurais da Amazônia, a nucleação, que, além de afetar os estudantes com as precárias condições de funcionemos devido a improvisação do espaço, a pouca oferta educacional em relação a demanda local induzem estes alunos a buscarem escolas na área urbana, muitos deles desistirem do processo de escolarização, formando um fator de risco social.

4.2 AS ETAPAS DA PESQUISA E A OBTENÇÃO DOS DADOS

Após a autorização para realização do estudo nas unidades educacionais, iniciaram-se as etapas da pesquisa com delineamento das atividades a serem desenvolvidas durante o

período de permanência nas áreas de estudo. A permanência nas escolas possibilitou à pesquisadora observar a rotina de cada unidade educacional durante as oito viagens realizadas entre as duas escolas. De acordo com os procedimentos metodológicos e as previsões da observação direta, tornou-se necessário passar dias no local de estudo para realizar a observação dos fenômenos, compartilhar a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa (SERVERINO, 2013, p. 74).

No intuito de compreender a rotina do cotidiano escolar foi necessário visitas *in loco*, utilizou-se a observação direta para obter maior proximidade com a comunidade a partir da percepção do ambiente funcional que envolve a rotina das escolas campo da pesquisa. Esta etapa ocorreu no período de agosto 2018 a janeiro de 2019, para o levantamento do material a ser analisado. As entrevistas realizadas nesse período entre gestores, coordenadoras pedagógicas, professores, equipe de apoio profissional, composta por merendeiras, motoristas e secretário escolar, possibilitaram à pesquisadora, conforme sinalizado por Tuzzo (2016), conhecimentos em um dado momento histórico-social, permitindo-lhe enxergar outros elementos que sustentaram pesquisa a partir do surgimento de novos fatos.

No decorrer das atividades do trabalho de campo, os níveis de preocupação por parte dos gestores se formaram, sendo expostos um a um antes mesmo de as entrevistas se realizarem. De imediato, percebeu-se, o já observado por Tuzzo (2016) em outros estudos sobre a questão, uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas com a rotina da escola e uma constante preocupação entre os gestores quanto a alguns desdobramentos, como é o exemplo do transporte escolar.

4.3 ASPECTOS ÉTICOS

Considerando os delineamentos metodológicos preestabelecidos no projeto de pesquisa, ressalta-se que o mesmo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIFAP nos termos das Resoluções n. 466/2012, de 12 de dezembro de 2012, e 510/2017, de 7 de abril de 2016, e aprovado conforme Parecer Consubstanciado n. 2.876.280, de 5 de setembro de 2018 (ANEXO E).

Após a aprovação, iniciaram-se os encaminhamentos da pesquisa e verificaram-se elementos que sinalizam o quadro geral do ensino em áreas quilombolas no município de Macapá, especificamente identificado nas escolas foco da pesquisa, comunidades de Currálinho e Campinha Grande, sob o enfoque das diretrizes escolares que envolvem o currículo específico dessa modalidade educacional.

Todos os participantes foram orientados sobre a possibilidade de solicitarem interrupção ou cancelamento de sua participação em qualquer momento da pesquisa, sem que sofressem qualquer penalidade. A pesquisadora informou os benefícios da realização do estudo, ou seja, seus resultados poderão trazer contribuições para auxiliar nos ajustes na implementação das diretrizes curriculares para EEQ em escolas foco da pesquisa.

Além disso, a pesquisa fornece um material com fundamento e embasamento na legislação vigente de suporte às práticas pedagógicas e propicia aos gestores informações sobre o processo de ensino, apontando as adversidades diárias, principalmente aquelas que necessitam de suporte didático ao currículo afro-amapaense da história do povo negro amapaense. A fala de um dos gestores vem ao encontro dessa realidade ao problematizar que:

A gente precisa produzir, olha aí o exemplo. Nós estamos com mais uma pesquisadora, [...]. Vamos produzir material como eles. [...] Se pararmos pra pensar, nós temos diagnósticos prontos, olha a sua pesquisa. Precisamos ter material, produzir material pra que a gente consiga fazer esse currículo funcionar. A pesquisa vai dar suporte pedagógico ao professor. Aí o professor, ele vai conseguir desenvolver da melhor maneira possível (GI).

Após o aceite para ser entrevistados e a permissão para gravar em áudio o depoimento, os participantes foram esclarecidos, de acordo com a Resolução n. 466, de 2012, do Conselho Nacional de Saúde sobre Pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012), acerca de: objetivo do estudo; anonimato; sigilo das informações; utilização dos depoimentos somente para fins científicos e caráter voluntário e o direito de desistirem a qualquer momento.

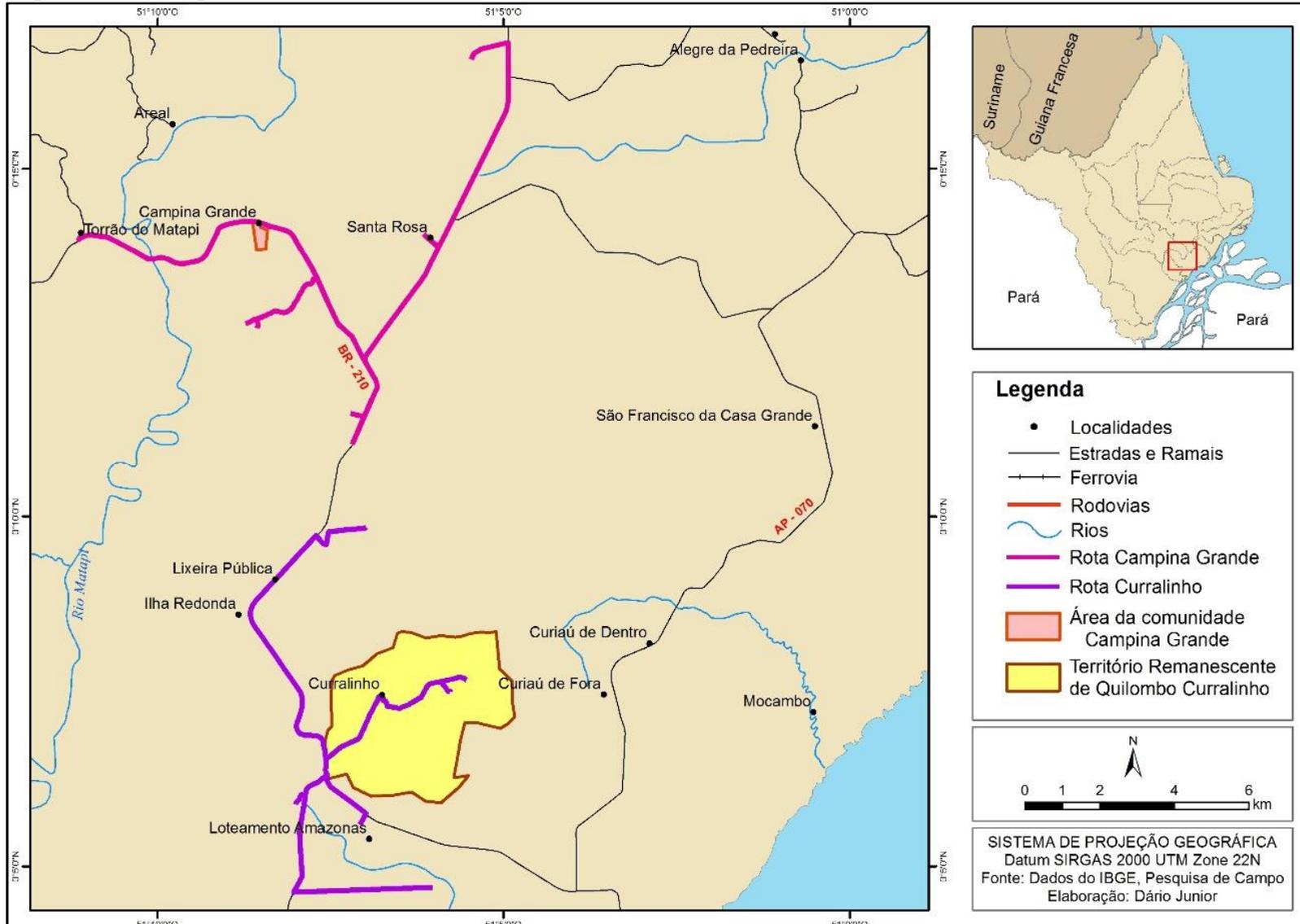
Depois de confirmarem a participação no estudo, foi solicitada a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes, em duas vias, sendo que uma ficará arquivada com a pesquisadora e a outra foi entregue ao entrevistado. Os participantes foram informados de que o material será utilizado exclusivamente para fins da pesquisa e arquivado em local de acesso apenas da pesquisadora principal durante cinco anos e depois será destruído (BRASIL, 2012).

4.4 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: COMUNIDADES E ESCOLAS

A área de estudo compreende a zona periurbana do município de Macapá até a localidade do Torrão do Matapi, às margens do Rio Matapi, na divisa com o município de Santana-AP, onde se localizam, respectivamente, as comunidades de Currálinho e Campina Grande, como mostra o Mapa 4, configurando a área de abrangência das EMEF Velho Chico (comunidade

de Curralinho) e Valmito Moraes Brazão (Campina Grande), onde os trabalhos de campo se desenvolveram.

Mapa 4 ó Recorte espacial da área de estudo



Fonte: Pesquisa de campo (2019); Elaboração Dário Júnior (2019)..

No Mapa supracitado, é possível identificar as áreas de estudos e a extensão da rota do transporte escolar que atende cada uma das escolas. A localização geográfica dessas comunidades em relação à sede de Macapá é cerca de 30 km. Contudo, durante as observações nas escolas, notou-se que, apesar da distância do centro urbano de Macapá, as comunidades têm relação de proximidade com a vida da cidade e suas influências.

4.4.1 A Comunidade de Currallinho

A origem da comunidade está nos relatos dos próprios moradores. As evidências sobre as suas reminiscências ancestrais são evidentes no forte apego a terra e pelas manifestações simbólicas realizadas durante as festividades religiosas do Santo Padroeiro da comunidade. Segundo C3, em meio a essa manifestação cultural, Currallinho é uma comunidade muito fechada e reservada nas suas lembranças históricas.

De certa forma, não é uma comunidade muito acessível às pessoas de um modo geral, principalmente no se refere a narrar os fatos que envolvem sua memória, história de vida, inclusive quanto à própria Escola Quilombola Velho Chico, que integra parte do direito à identidade étnico-racial. Isso faz dela um lugar de luta pelo território intrinsecamente ligado a um histórico de resistência (BRASIL, 2012).

Nas suas manifestações culturais e nas diferentes formas de organização e laços grupais, o Batuque se configura como ritmo que representa a identidade étnica que valoriza a ancestralidade de remanescentes de quilombolas. O forte apego pelas manifestações simbólicas confirma a autodefinição como remanescentes de Quilombo (ANEXO D).

No acervo documental da escola, não havia nenhum manuscrito que mencionasse a veracidade de Currallinho enquanto comunidade remanescente quilombola. A partir desta ocorrência, uma ação conjunta entre a equipe técnica pedagógica foi pensada, a fim de elaborar um documento a partir das narrativas dos moradores sobre fatos que relatassem a vida e a permanência do grupo na própria comunidade a partir de experiências de vida entre eles e seus antepassados. Nesse sentido, Carril (2015) ressalta que a importância de extrair elementos da memória coletiva do grupo para compor os dados históricos do lugar está na

[...] necessidade de salvaguardar e reforçar a identidade cultural em ambientes escolares que, explicitamente ou não, podem vir a manifestar formas de preconceito e racismo e repensar processos educacionais que abarquem as comunidades quilombolas como elemento central de seus projetos (CARRIL, 2015, p. 544).

A elaboração desse documento procedeu de uma série de inquietações sobre a memória histórica da comunidade, a qual não se encontrava registrada no acervo da escola, e conta a vida dos primeiros moradores, conforme relatou C3. Sendo, portanto, algo historicamente relevante para a identidade da escola e da comunidade. O contanto com a comunidade se fazia essencial a cada visita dos moradores à escola, já que novas indefinições iam surgindo a respeito da vida deles em comunidade, sendo cada vez mais almejado saber o histórico local. De acordo com o relato a seguir, essa tônica impulsionou a biografia:

Quando comecei a vivenciar, que eu comecei a perceber, como a comunidade vive. Como eles se comportam, qual a relação da comunidade com a escola, então eu comecei a estudar. [...] e foi assim, uma grande construção (C3).

Em virtude disso, a equipe pedagógica da escola mobilizou-se em captar fatos históricos entre os moradores e reuni-los em um único material, os relatos sobre a vida da comunidade de Currálinho, desde a sua chega nas terras que ocupam até os dias atuais.

O documento elaborado pelos pesquisadores da escola narra o surgimento da comunidade de Currálinho contado a partir das narrativas dos próprios moradores, particularmente os mais antigos, que aceitaram contar a história de sua permanência na comunidade desde quando se desmembrou do Curiaú.

Constituída há mais de nove décadas por duas famílias oriundas da área do Curiaú, tem seguido um ritmo de vida batente, peculiar ao modo de viver dos quilombos ancestrais. Nesse se dá o peculiar do meio de subsistência cultivado na agricultura familiar de algumas famílias que ainda produzem, de modo artesanal, pequenas roças de hortaliças e o cultivo de mandioca para a produção de farinha, hábito da face camponesa quilombola muito vivenciado na vida interna nos quilombos (EMEF Quilombola Velho Chico, 2000).

A comunidade de Currálinho se originou da filiação de dois casais que vieram das proximidades da localidade chamada Ressaca Grande e Vila do Curiaú. Os primeiros moradores, os irmãos Francisco e Josefa, netos do senhor Francisco Inácio, casaram-se como os irmãos Benedita e Mariano respectivamente e deram origem às primeiras famílias que povoaram a região que hoje se denomina comunidade de Currálinho (EMEF Quilombola Velho Chico, 2000).

Curiosamente, de acordo com EMEF Quilombola Velho Chico (2000), o nome da localidade origina-se da palavra õcurrälö, pois, quando o senhor Inácio Procópio Ramos, juntamente com sua família, decidiu povoar um pedaço de terra que compõe esta região,

trouxe em seu poder seis cabeças de gado, uma pequena criação de porcos e galinhas e provisoriamente, construiu um pequeno curral para abrigar os animais.

Em virtude disso, os visitantes que chegavam à sua casa, ao depararem-se com o pequeno curral, o denominaram de: õCurralzinho do Inácioö. Tendo o proprietário um amigo maranhense, cuja dicção linguística carregava-se na regionalização, este logo modificou a sonoridade da pronúncia, passando a chamar de: õcurrár-linho do Inácioö, expressão que deu origem à comunidade de Curralinho (EMEF Quilombola Velho Chico, 2000).

A Fotografia 1 mostra a entrada da comunidade remanescentes quilombola de Curralinho, às margens da rodovia estadual AP-210.

Fotografia 1 ó Entrada principal da comunidade de Curralinho



Fonte: A autora (2018).

Nessa narrativa, percebem-se quantas particularidades são guardadas pelo coletivo sobre as narrativas históricas que seus antepassados contavam a respeito das experiências de vida dos seus ancestrais e como isso tem importante representatividade enquanto valor histórico de um memorial plenamente composto de contos que eles reservam e preservam ao manterem vivo esse legado festivo de manifestações religiosas passadas de geração em geração.

Tais aspectos são registrados nas crenças e costumes vividos nas festividades de Romaria a São Raimundo, o padroeiro da comunidade. Sendo manifestadas como apresentações de Marabaixo, ritmo tipicamente tradicional da cultura amapaense e por eles

bastante prestigiado. Entretanto, destaca-se também o Batuque, movimento que se configura na principal manifestação de suas tradições culturais, sendo este um ritmo, um movimento que se configura em danças, ao som de ritmados tambores produzido os pelos próprios moradores. Estes são considerados como elementos de destaque nas festividades nas expressivas apresentações durante os dias que envolvem as comemorações em trajes tradicionais ao ritmo de canções e instrumentos folclóricos (EMEF Quilombola Velho Chico, 2000).

O centro comunitário, mostrado na Fotografia 2, é um local destinado aos festejos durante os períodos de comemoração dos ciclos das manifestações religiosas.

Fotografia 2 ó Centro Comunitário de Currálinho



Fonte: A autora (2018).

O local é um ponto de encontro de diversas atividades da comunidade. Dentre estas, inclui-se as que reúnem as atrações festivas de cunho religioso e as manifestações do Ciclo do Marabaixo e Batuque, comumente realizadas entre outras das atrações além daquelas que caracterizam o espaço das tradições coletivas. O Centro Comunitário possui outra finalidade colaborativa, destina-se à realização de atividades pedagógicas local, sendo um suporte nas atividades educativas fora do ambiente interno da escola, resumindo-se numa área muito reduzida para absorver as atividades recreativas. Nos relatos dos professores o local torna-se um espaço de atividade interativas que auxiliam no processo pedagógico, como relatou um docente (P4),

Nós temos uma área grande aqui na escola, mas só a área da parte física é pequena. Então, a gente quer trabalhar, por exemplo, fazer uma dança; a gente que fazer um teatrinho, então eu não posso fazer isso na minha sala de aula, porque é muito pequena. Aí, a gente vai lá pro Centro, porque não tem como desenvolver o trabalho na escola.

Por esse motivo certo, o Centro, representa grande relevância para comunidade, além de viabilizar as ações de assistência social para a comunidade, favorece a realização das atividades pedagógicas pelo fato de a escola não possuir uma quadra esportiva e nem um local apropriado para as práticas educativas.

Todavia, na maior parte do tempo, o local fica em desuso, permanecendo quase sempre fechado, sem outras atividades que não sejam as festividades, e as atividades da escola que cooperarem como benefícios de apoio e assistência social, ações de auxílio à cultura, de capacitação profissional e atividades de esporte, lazer e saúde voltados à própria comunidade.

A fala do entrevistado P5, ressalta isso:

Era para as pessoas aqui na comunidade e ter o espaço delas. Aqui, até o líder da comunidade aqui, a gente não sabe quem é. [...] não se vê nenhuma manifestação. A gente não vê nada. O próprio Centro Comunitário tá aí, se acabando.

Mediante isto, consta-se que a finalidade deste espaço delinea uma série de possibilidades que levam ao crescimento sociocultural da comunidade, uma vez que esta, pelo relato de P4 é uma área quilombola, mas que não se nada de mudança e por esse viés, pode-se perceber que a comunidade deveria receber maior incentivo por parte do Estado no avanço das atividades econômicas.

Dentre as peculiaridades do modo de viver das comunidades tradicionais, destaca-se as habitações, geralmente são compostas por casas construídas em madeira, casas de alvenaria e mistas. No entanto, caso de Currálinho, há 20 moradias que são resultantes do Programa Habitacional Federal "Minha Casa Minha Vida", segundo a coordenadora pedagógica C2 as quais foram entregues pelo Governo Federal às 20 famílias residentes na comunidade, segundo C2.

Conforme disposto na Fotografia 3, pode-se perceber que o padrão de estrutura das casas é bem diferente das demais habitações da comunidade, pois, caracterizam-se como construções em alvenaria, telhas de barro e tamanhos padronizados.

Outra questão identificada foi que, apesar da comunidade ser atendida por serviço de energia elétrica, o acesso à água se dá de maneira precária, por meio de poços.

Fotografia 3 ó Elo Programa Minha Casa Minha Vida



Fonte: A autora (2018).

Os programas do Governo Federal destinados aos grupos quilombolas reafirmam o compromisso de direcionar as políticas públicas para o campo populacional, previstas no número de famílias residentes em comunidades remanescentes quilombolas a serem contempladas pelas ações das políticas fundiárias (ARRUTI, 2008).

4.4.2 EMEF Quilombola Velho Chico ó Comunidade de Currálinho

A EMEF da comunidade de Currálinho está fortemente ligada à raiz histórica da formação da localidade. Na década de 1980, foi constituída a primeira unidade educacional da região, a qual atribuiu-se o nome de Escola Municipal de Primeiro Grau de Currálinho. Em janeiro de 1988, a nomenclatura da escola passou por alteração considerando às observações da legislação passando a chamar: Escola Municipal de Ensino Fundamental Currálinho (EMEF Quilombola Velho Chico, 2000).

Recentemente, no ano 2018, a escola passou por novas readequações na formação da organização pedagógica e sobre identidade histórica da instituição. Vale ressaltar que no decorrer desta pesquisa, durante uma das entrevistas levantou-se a seguinte questão: a escola é uma escola quilombola, a diretora relatou que:

[...] a escola a passou a ser reconhecida como uma escola quilombola através de uma reunião, em que foi encaminhado um documento pra Câmara que foi mudado o nome da escola. Inclusive o nome da escola agora é: Escola de Ensino Fundamental Quilombola Velho Chico.

No decorrer desse acontecimento a escola passou a vigorar como: Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Velho Chico (Fotografia 4).

Fotografia 4 ó EMEF Quilombola Velho Chico



Fonte: A autora (2018).

No decurso das entrevistas outros aspectos foram sendo mencionados, a exemplo, o significado do nome Velho Chico e a relação desse senhor com a escola, conforme o relato da coordenadora pedagógica C3:

[...] o senhor Velho Chico foi o primeiro morador da comunidade, e que tem toda uma tradição histórica de luta e de resistência aqui dentro da comunidade. Pessoa muito respeitada e por isso a escolha.

A partir deste evento, pode-se perceber um engajamento por parte das coordenadoras em levantar o contexto histórico da comunidade para subsidiar as ações pedagógicas e os projetos de cultura afirmou a coordenadora C2. Embora ela afirme também que há certo distanciamento com relação a comunidade, onde eles são muito fechados e reservados em que

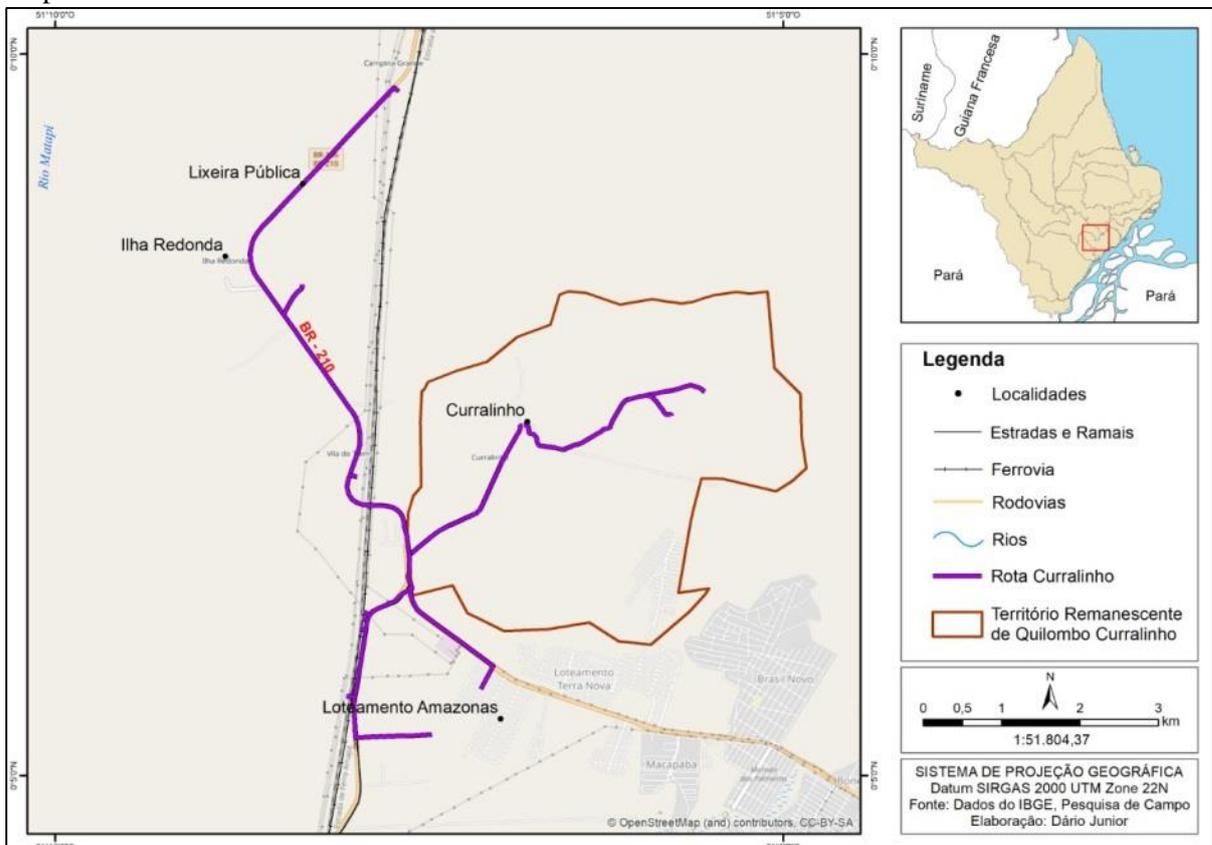
eles não permitem contato mais próximo até com a escola, mas seguem desenvolvendo um trabalho voltado para a diversidade cultural da comunidade.

Nos primeiros contatos com a escola, em dezembro de 2017, pode-se perceber que a escola tinha como perspectiva inserir no ano de 2018 a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada ao público adulto morador da comunidade e do entorno das áreas da comunidade, conforme relatou C2, localizadas nas proximidades da Linha G do km 9, da Rodovia 440 e toda a margem da Rodovia 210 até o km 14. Pelo exposto, observa-se a extensão do atendimento escolar ao qual a EMEF Quilombola Velho Chico se propõe (Mapa 5).

O Mapa 5 mostra de forma mais específica a área de abrangência do ensino, a partir dele, é possível notar que escola possui uma elevada demanda no atendimento contemplando Chico compreendendo algumas áreas do entorno da comunidade.

A unidade educacional Quilombola Velho Chico é uma referência em atendimento às séries iniciais, contemplando as faixas etárias da escolarização tanto para alunos quilombolas da própria comunidade quanto para alunos oriundos das áreas do entorno de Curralinho.

Mapa 5 ó Rota do atendimento escolar da Comunidade de Curralinho



Fonte: IBGE (2018); Pesquisa de campo (2018). Elaborado por: Dário Junior (2019).

Para a gestão o espaço físico da escola tem sido uma dificuldade no avanço escolar. Conforme relato da coordenadora pedagógica ao dizer que:

A escola só oferece até ao 5º ano. Esses alunos precisam sair das comunidades para irem pra cidade para poderem continuar os estudos. Então, isso já traz uma dificuldade pra que esses alunos dei continuidade aos estudos. Cheguem até uma universidade, tanto que nós temos pouquíssimas pessoas de dentro da comunidade que chegaram a universidade. Então a continuidade do estudo, pra sair daqui pra ir lá pra fora, falta uma escola aqui dentro que pra facilitar esse melhoramento na Educação Básica como todos. E falta uma escola nova aqui pra nós. Essa escola é muito antiga, ela não está comportando mais. Nós temos que nos utilizarmos de espaço que não são apropriados para a sala de aula.

Com base no que foi declarado, percebe-se que a realidade do ensino neste sentido não é uma oferta satisfatória e adequada que atenda a necessidade atual da EMEF Quilombola Velho Chico nem às localidades do entorno justamente pelas precárias condições estruturais da escola. Diante disto, consta-se que o local torna-se primordial para o desenvolvimento da aprendizagem, como se pode verificar nas falas dos docentes:

P7 ó as condições de infraestrutura não são boas. Algumas salas são adaptadas para serem salas de aula. Só existe somente duas salas de aula. Eu acredito que a nossa infraestrutura está realmente muito a desejar.

P6 ó aqui, a questão física da escola ela deixa a desejar muito. As vezes a gente faz atividade fora da sala, porque a escola é muito quente. Tem central, mas a sala é grande para ela. É muito difícil trabalhar aqui na escola.

Diante do exposto, fica evidente que as inadequações das instalações físicas corroboram para um grave problema que tem se prologando õdesde na década de 1980, quanto foi inauguradaõ afirmou C3. Compreende-se que esta questão, é preocupante e reflete diretamente na ação pedagógica e no desenvolver o trabalho docente.

Considerando os depoimentos dos participantes, fica evidente que há falta de infraestrutura. Dessa maneira, também se evidencia que a estrutura não é suficiente para suportar a demanda atual.

A Fotografia 5 mostra uma das salas de aula da escola. É possível perceber que os ventiladores não funcionam. A fotografia mostra a central de ar que, também, não funciona. A ventilação ocorre apenas através da janela com venezianas e pela porta da sala de aula, que, por esse motivo, fica aberta durante as aulas.

A sala de aula representada é improvisada e sem ventilação adequada à realidade do clima local, conforme relatou uma professora:

P4 - A minha sala é muito pequena. Inclusive era uma secretaria e foi colocada para ser sala de aula. Eu tenho 18 alunos, é pouco. Na verdade eu tinha 22, mas forma saindo pedindo transferência. Mas, se você vê o tamanho da sala é pouco para os 18 e não dá pra colocar mais alunos. Eu fico passando muito apertado.

Apesar da presença de condicionador de ar, a temperatura permanece constantemente elevada, daí o auxílio de ventiladores de teto para amenizar a temperatura do ambiente. As condições de funcionamento dos banheiros são relatadas na fala de um professor:

P7 - As nossas centrais de ar quase todas não funcionam. Na sala menor até que dá pra ficar. Nós não temos nem banheiro aqui pro professor. Pegamos nosso banheiro pra oferecer pra meninas, porque só existia um. Aí, nos funcionários ficamos sem. Eu até propus pra gente fazer um banheiro, pequeno pra nós. Alguns aceitaram, outros criticaram, então eu desistir.

Fotografia 5 ó Sala do 4º ano turno da tarde



Fonte: A autora (2018).

O imprevisto tem sido uma situação constante entre os professores, resultando em ampla discussão e reivindicações por melhores condições estruturais. A Fotografia 6 ressalta a realidade da situação sanitária da escola, observa-se nisso, o estado de degradação dos banheiros.

De acordo com o relato dos professores, além da realização de adaptações nas instalações dos banheiros para os professores, foram feitas outras pequenas reformas na estrutura, como a pintura nos espaços externos e modificação na sala do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) para atender duas crianças do primeiro período com necessidades especiais. Entretanto, a escola vem se adaptando em meio ao caos dos imprevistos e improvisos dos ambientes para manter o funcionamento pedagógico em dia, a exemplo da sala da direção, que foi modificada para ser uma sala de aula.

Fotografia 6 ó Instalações do banheiro feminino



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

De acordo com a coordenadoria e a direção, da EMEF Quilombola Velho Chico já deveria ter iniciado a construção de seu novo prédio, no entanto isso depende de decisões políticas. A propósito dessa exposição, a gerente da GPER (GS) afirmou que a Secretaria de Educação Municipal informou que a escola Curralinho vai passar por esse processo de reforma, ela disponibilizou recursos para viabilizar a construção.

A EMEF Quilombola Velho Chico encontra-se em processo de implementação da proposta da EEQ. Embora a FCP tenha expedido a certidão de autodefinição da comunidade em 2009, mas somente em 2018 iniciou-se o processo de discussão a respeito da implementação da referida proposta, conforme os parâmetros nacionais.

Nessa perspectiva, a coordenadora esclareceu que:

[...] desde 2017 se desenvolve um projeto chamado a Cor da Cultura. No início de 2015, só ocorria em novembro pela Consciência Negra. E no ano de 2018 optou-se trabalhar por bimestre. O primeiro trabalhou-se identidade, que seria a identidade do aluno; no segundo A Comunidade; no terceiro a Cultura e no quarto e último bimestre a Cultura, Comunidade e Folclore (C2).

A gestão da EMEF segue um padrão de desenvolvimento pedagógico de acordo com os padrões da escola tradicional, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais que estabelecem o conteúdo programático previsto no currículo escolar sob a égide da educação hegemônica. Contudo, prioriza-se inserir no currículo escolar a cultura quilombola e os conhecimentos tradicionais (MOURA, 2007, p. 19), pois não se trata apenas da questão entre as diferenças culturais do público-alvo, mas de um público que carece ser inserido nas intenções políticas articuladas com os setores específicos na urgência de instituir as diretrizes curriculares previstas para a EEQ.

No entanto, nos aspectos curriculares desse processo, é perceptível o predomínio do currículo escolar que normatiza a oferta da Educação Básica, pois o ensino quilombola acaba sendo posto de lado, tendo em vista a quantidade de alunos que não pertencem à comunidade que, em geral, trazem outras culturas para ao ambiente escolar. Por isso não há uma articulação pedagógica que justifique a urgência de inserir o ensino quilombola como instrumento bem difundido sob o aspecto de serem trabalhadas somente as tradições efetivas da comunidade. Em outras palavras, não se realiza a proposta curricular da EEQ, ficando ao encargo da política do sistema regular de ensino.

Quanto à organização escolar da EMEF Quilombola Velho Chico, a unidade educacional possui seu quadro funcional relativamente bem distribuído entre os turnos, formando o trabalho pedagógico de maneira uniforme e integradora, o que facilita bastante a comunicação organizacional. Favorece um ambiente mais didático às situações de aprendizagem, de modo que a equipe pedagógica é facilitadora da construção da aprendizagem formativa na perspectiva das diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais direcionadas aos saberes locais.

Do ponto de vista didático-pedagógico, os professores realizam atividades que envolvem as características da localidade. A Tabela 3 apresenta a equipe pedagógica da escola no momento da realização da pesquisa, em 2018.

Conforme pode ser observado na Tabela 4, a Escola oferta o ensino correspondente às etapas da Educação Infantil e Séries Iniciais, totalizando, entre alunos quilombolas e não quilombolas, 234 estudantes.

Tabela 3 - Equipe pedagógica EMEF Quilombola Velho Chico ó 2018

| Turnos | Gestor | Coordenadores Pedagógicos | Professores | Téc. Administrativos | | |
|--------|--------|---------------------------|-------------|----------------------|------------|-------------|
| | | | | Secret. Escolar | Motoristas | Merendeiras |
| Manhã | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1 |
| Tarde | | 1 | 5 | 1 | 4 | 1 |
| Noite | | 1 | 4 | | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A Tabela 4 mostra, ainda, a diferença no quantitativo de alunos por turnos e séries. Nesse caso, a maior concentração de alunos encontra-se no turno da manhã. A coordenadora C2 afirma que: ãmuitos pais saem cedo o trabalho na roça, logo nas primeiras horas do dia, ficando propício o acesso das crianças menores à escola nesse horárioö.

Tabela 4 ó Quantitativo das etapas do ensino EMEF Quilombola Velho Chico ó 2018

| Etapas do Ensino | Turnos | | | | | | | | | | Total | |
|------------------------|----------------------|------------|----|----|----|------------|------------|----|----|----|------------|-------|
| | Manhã | | | | | Tarde | | | | | | Noite |
| Educação Infantil | 1º Período | 2º Período | | | | 1º Período | 2º Período | | | | | 76 |
| | 26 | 25 | | | | - | 25 | | | | | |
| Ensino Fundamental I | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | | |
| | 16 | 23 | 36 | - | - | 23 | 21 | - | 22 | 17 | | 158 |
| EJA | Dados não informados | | | | | | | | | | | |
| Total de Alunos | | | | | | | | | | | 234 | |

Fonte: Elaborado pela autora (2019)

Observa-se, a partir da Tabela 4, o reduzido número de alunos no 5º período em relação aos demais períodos. Durante o período em que estivemos na escola, fomos informados por um professor (P7) de que os motivos dessa diferença é que: residem na evasão serial, bastante frequente na EMEF Velho Chico. ãOs alunos dessa faixa etária tendem a

desistir dos estudos para trabalharem na roça com os pais e, conseqüentemente, perdem o estímulo pela aprendizagem, resultando no abandono das séries iniciais, ressalta um professor do 5º ano. A coordenadora C2 afirmou que não há ascensão progressiva para as etapas seguintes do Ensino Básico de forma equilibrada entre os alunos.

Para compreender o processo de ensino sob as perspectivas da EEQ, é relevante analisar o quantitativo de alunos pertencentes à comunidade remanescente quilombola que frequentam a escola durante todas as etapas das séries iniciais. Observou-se que o número é relativamente baixo quando comparado ao de alunos não quilombolas. Na Tabela 5 apresenta-se o demonstrativo de alunos da escola.

Tabela 5 – Demonstrativo do total de alunos da EMEF Quilombola Velho Chico – 2018

| Séries | Turno | Total de alunos | Alunos da Comunidade |
|----------------------------------|--------------|------------------------|-----------------------------|
| 1º Período | Manhã | 4 | 4 |
| 2º Período | Manhã | 1 | 1 |
| 2º Período | Tarde | 7 | 7 |
| 1º Ano | Manhã | 1 | 1 |
| 1º Ano | Tarde | 6 | 6 |
| 2º Ano | Manhã | 4 | 4 |
| 2º Ano | Tarde | 3 | 3 |
| 3º Ano | Tarde | 10 | 10 |
| 4º Ano | Tarde | 2 | 2 |
| 5º Ano | Tarde | 6 | 6 |
| Total de alunos na Escola | | 234 | 40 |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir desses dados, verifica-se que, na escola, as ações norteadoras nesse segmento ainda são principiantes, pois ainda traça medidas paliativas para ofertar o ensino Básico para a EEQ, priorizando o ensino geral das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal postura reforça o descumprimento legal dos mandamentos políticos, deixando de fora a importância do ensino quilombola por falta de conhecimento técnico sobre o assunto, sendo que uma minoria entre os setores conhece profundamente a realidade da vida nas comunidades remanescentes quilombolas.

4.4.3 A Comunidade de Campina Grande

A comunidade de Campina Grande está localizada na região oeste do município de Macapá e se distancia da sede do município por 30 km pelo acesso da BR-156. Todavia, esta rodovia se sobrepõe com a rodovia estadual AP-210, que juntas ligam Macapá ao Laranjal do Jari, pelo, popularmente chamado, Ramal do 21. De acordo com os relatos de uma líder comunitária, a área da Campina Grande estende-se até os limites da APA do Curiaú, abrangendo a Ferrovia Estadual, que fica do outro lado da margem da AP-210 e atravessa o entroncamento do km 21 pela BR-156.

Reconhecida como comunidade remanescente de quilombola, apresenta em seu modo de viver algumas das tradições de seus antepassados. A comunidade ainda não foi oficialmente certificada como Quilombola pelos órgãos competentes, mas o processo de reconhecimento está em tramitação no INCRA e na FCP.

Basicamente, as relações sociais da comunidade são constituídas por laços de parentesco entre as primeiras famílias que habitaram os campos do que é hoje conhecido como Campina Grande. A formação da memória da Campina Grande surgiu do desmembramento de um grupo de pessoas que viviam em terras da área do Curiaú¹ em convívio comunitário. Esse pequeno grupo decidiu formar uma comunidade baseada na memória coletiva das tradições de seus antepassados fundamentada na cultura ancestral de raiz africana, visivelmente presente nas manifestações culturais e nos traços fortemente marcados pelos estereótipos étnicos que hoje representam.

Considerada como comunidade rural negra, com trajetória própria e história de presunção ancestral de origem africana, se autodefine como remanescente de quilombos por reunir memória coletiva sobre o lugar e manifestar a única prática festiva que determina sua cultura ancestral, a realização do Ciclo do Marabaixo na área rural.

Em geral, a forma de organização social das comunidades remanescentes quilombolas se inspira nos quilombos que eram refúgio dos negros africanos das opressões da escravatura (GOMES, 2015). A Fotografia 7 mostra uma área de recreação da comunidade.

As construções foram erguidas numa estrutura de ordem política baseada nas relações de vizinhança e nos laços de solidariedade ao uso coletivo da terra que exprime os fatos históricos do lugar (NABARRO, 2015). No caso da Campina Grande, esse ordenamento sociopolítico é composto por uma liderança comunitária que articula as políticas da comunidade (MUNANGA; GOMES, 2004).

A organização política da comunidade é composta por uma associação, a Associação Quilombola de Campina Grande, que visa à integração social dos membros da comunidade nas questões comunitárias de anseio dos moradores, como, por exemplo, a implantação de um

posto de saúde na localidade. Tal instrumento vinha sendo reivindicado por eles há bastante tempo.

Fotografia 7 ó Comunidade de Campina Grande



Fonte: A autora (2018).

O Centro Comunitário (Fotografia 8) é usado como local de reunião de assembleias dos moradores e, além disso, é também um espaço destinado às festividades tradicionais de cunho religioso, como a festa de São Raimundo, padroeiro da comunidade, e o Ciclo do Marabaixo.

Do ponto de vista da educação, o fato de a comunidade ainda não ter reconhecimento oficial como quilombola reflete na organização pedagógica da escola, por não poder reunir elementos concretos sobre a história do lugar que confirmem a identidade étnica dos moradores. Porém, conforme mencionou o gestor G1: ãa comunidade de Campina Grande está passando por um processo de certificação e isso implica na efetividade das políticas públicas á comunidades remanescentes de quilombos. Em 2016, o gestor G1 relatou que: ãa escola entrou no Censo como escola quilombola remanescente e em 2017 ela foi retirada. A propósito dessa afirmação, forma-se um impasse aos avanços que são lentos e demorados quanto à ampliação da oferta ao ensino à comunidade na perspectiva da EEQ.

Pelo exposto, a gerente GS informa que: ãa partir do pedido da própria comunidade, partindo deles o desejo que a comunidade se torne remanescente quilombola, é feito todo o processo pelo INCRA para a demarcação. Mediante isto, a escola faz a declaração no Censo Escolar como escola Quilombolaõ. Ocorre que alguns gestores, que não possuem o conhecimento dos trâmites dos documentos oficiais desse processo, acabam por não realizar o credenciamento das escolas.

Fotografia 8 - Centro Comunitário ó Preparação para a Festividade do Ciclo do Marabaixo ó Campina Grande ó 2018



Fonte: A autora (2018).

Toma-se como base ão exemplo da própria Escola da Campina Grande que já viveu essa experiência, onde foi designado um professor para a direção e por autonomia não fez a declaração da escolaõ afirmou a gerente GS. O que é também um impasse para o próprio município manter sua ação efetiva quanto a essa certificação e também para que a escola seja inserida no Censo Escolar como escola quilombola.

Voltando para o debate sobre a história da comunidade, a herança cultural, por eles preservada, sendo este o marco principal das relações de afeto expressadas pelas festividades que ocorrem em três diferentes momentos do ano. Por suas memórias afetivas com seus objetos, ritmo de vida exposta em cada canto das casas e de seus quintais, o qual expressa o apego pela história de luta que vêm travando ao longo de anos para permanecerem em seus

territórios ancestrais. A comunidade remanescente de Campina Grande, possui um legado histórico com representações sociais e história que descrevem a trajetória do povo negro nos quilombos do Amapá.

O contato com a comunidade possibilitou à pesquisadora compreender o modo de viver no quilombo, a partir do relato da moradora, o contato com a terra, os hábitos e costumes que formam cada um dos sujeitos que ainda vive sob as influências das tradições culturais que adquiriu de seus ancestrais. Nessa abordagem, a fala da presidente da associação dos moradores, atual liderança comunitária e membro da comunidade exprime grande valor afetivo pelas tradições. Pôde-se perceber a importância simbólica que envolve o lugar em que que:

[...] os mais velhos sentavam na porta das casas, porque antigamente as casas eram tudo de assoalho grande assim, então o assoalho, porque embaixo ficavam os carneiros, ficavam os porcos, ficam os bezerros e eles sentam na frente da suas casa e olhavam pro campo grande e diziam que campos grande são esses, até que foi ficando Campina Grande (LC).

O simbolismo que o território quilombola carrega consigo permite pensar e olhar esses sujeitos como seres diferentes no sentido de humanidade, zelo, solidariedade e, ao mesmo tempo, são possuidores de reflexões críticas sobre seus direitos sociais. Nesse aspecto, há uma clara evidência de que os remanescentes não vivem somente de um passado remoto, mas de uma perspectiva que projeta neles a esperança de viver dos direitos sociais enquanto cidadãos.

4.4.4. A EMEF Valmito Moraes Brazão - Comunidade de Campina Grande

A criação da escola Valmito Moraes Brazão representa para a comunidade um legado histórico de grande valor afetivo devido à benevolente atitude do senhor Valmito em doar uma pequena parte de suas terras para a construção da Escola da Comunidade, que recebeu o nome de seu fundador. A Fotografia 9 apresenta um registro de parte do pátio da escola onde ocorre o hasteamento das bandeiras. Na parede, encontra-se o nome da EMEF, contudo o termo quilombola não vem acompanhando o nome, o que se explica pelo fato de a escola não ser ainda reconhecida como quilombola.

A EMEF localiza-se no km 242 da BR-156 (fazendo parte do perímetro já citado conhecido com Ramal do 21). Esta rodovia interliga os municípios de Macapá e Laranjal do Jari com as comunidades do entorno da Campina Grande, sendo a principal via de acesso à escola.

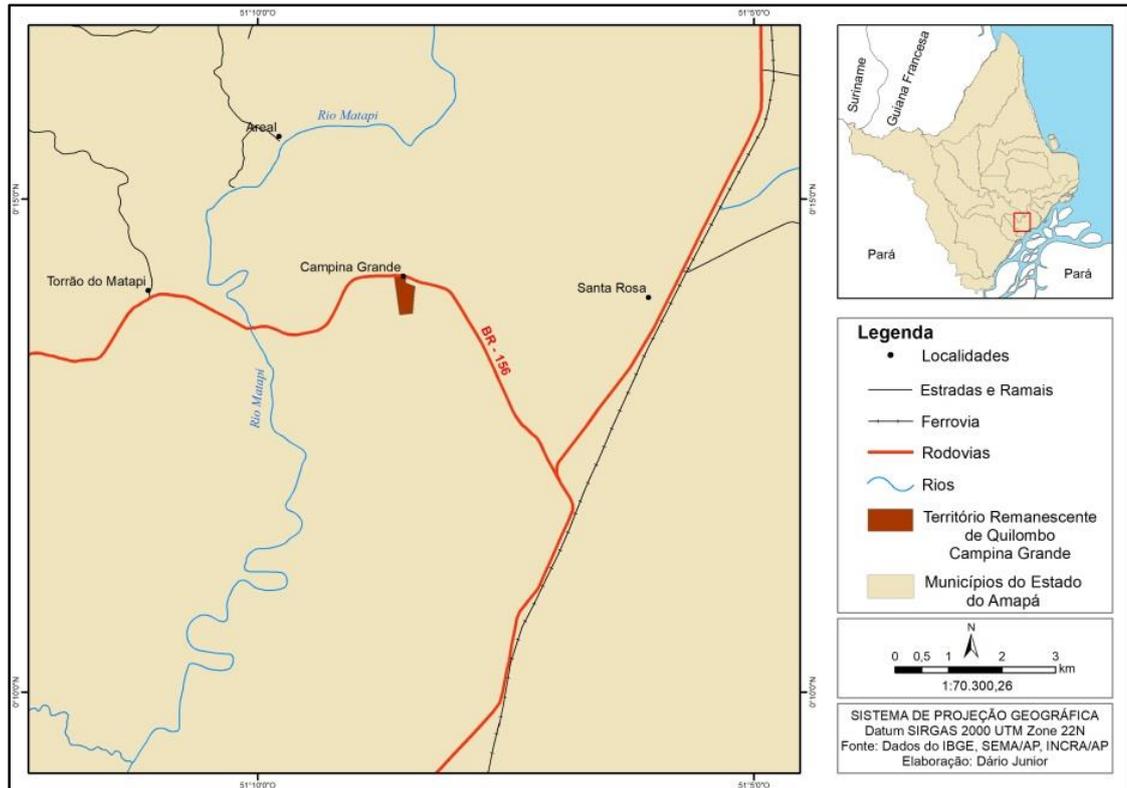
A Escola Valmito Moraes Brazão constitui-se a principal unidade educacional da área rural das adjacências do Rio Matapi, como importante provedora da oferta escolar para Ensino Infantil e Séries Iniciais. Em se tratando dessa etapa da escolarização, o processo de ensino constitui-se como base essencial para o processo de formação humana. Entretanto, constata-se a relevância da escola para essa etapa da escolarização no sentido de atender toda a demanda local estabelecida no entorno da comunidade. O Mapa 6 mostra a área da escola e o território que o mesmo atende.

Fotografia 9 - Escola EMEF Valmito Moraes Brazão ó Comunidade Campina Grande



Fonte: A autora (2018).

Mapa 6 ó Localização da comunidade de Campina Grande



Fonte: IBGE; INCRA; SEMA (2018). Elaborado por: Dário Júnior (2018).

Atualmente a gestão se encontra impossibilitada de realizar as matrículas relativas à escolarização inicial das comunidades do entorno da Campina Grande e necessita de um espaço apropriado para ampliar as dependências da escola e atender toda a demanda do processo de escolarização nas etapas iniciais da educação.

Quanto à organização pedagógica, a escola tem em seu quadro funcional um diretor escolar, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar. Conta com três professoras que atendem aos três turnos respectivamente. Além desses, há outros cinco servidores que formam a equipe escolar de apoio administrativo, sendo duas merendeiras, que se revezam entre os três turnos, e três motoristas, que atendem as rotas diárias do transporte escolar em diferentes itinerários.

As instalações são insuficientes para desenvolver o trabalho pedagógico e precisam ser adaptadas à medida que as demandas vão surgindo, como, por exemplo, a sala da direção, que é compartilhada com a coordenação pedagógica e a secretaria escolar em tempo integral.

O espaço pedagógico da coordenação da escola está apresentado na Fotografia 10, a seguir. Nesse local funciona também a secretaria e a diretoria da escola.

Fotografia 10 ó Sala da diretoria, coordenação pedagógica e secretaria escolar



Fonte: A autora (2018).

Além dessa situação, sobre o cotidiano das escolas, deparou-se com uma situação ainda mais emblemática, que aflige o fazer pedagógico diário da escola, a também inexistente sala dos professores. Estas limitações relacionadas à infraestrutura da escola são confirmadas na fala das docentes:

P1 ó a infraestrutura da nossa escola é precária [...] e bem antiga, sinceramente, gostaria que tivesse um local adequado para nossas crianças, [...] são salas de aula onde a gente não tem ser quer um piso adequado é um piso cru onde você não pode sentar no chão como as nossas crianças, nossas aulas são só em cima da mesa. À tarde, é muito quente! Não tem como você dar uma aula boa e perfeita, eu olho no rosto das crianças e vejo elas sem condições, as vezes de produzir, porque eu enquanto professoro não consigo dar uma boa aula. São salas que só um ventilador, não, atende a necessidade das nossas crianças.

P3 ó a nossa estrutura é muito precária porque a gente não tem uma área ampla pra gente poder fazer jogos, fazer gincanas, brincar, fazer uma atividade extra.

Os docentes apontam como uma fragilidade o fato de não terem uma sala própria para realizarem seu planejamento diário. Outro aspecto relevante no que concerne à estrutura física

refere-se ao fato de a escola não possuir biblioteca e nem um espaço adequado para realização de Educação Física, ou ainda para desenvolver uma atividade recreativa com os estudantes.

Apesar da falta de espaço apropriado para o funcionamento de mais turmas, a escola apresenta, o prédio possui uma edificação nova e com boas instalações físicas, pois com relação ao espaço o gestor G1 afirma que a escola foi construída há mais de 20 anos para suportar apenas 50 alunos e atualmente recebe 120 estudantes. Esse destaque sinaliza a necessidade de construção de novos ambientes pedagógicos para favorecer o ensino de qualidade, visando ao bem-estar físico e emocional dos alunos e professores, ressaltado pela chefia da DIOE/SEMED durante reunião de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Valmito Moraes Brazão. No evento, os participantes da reunião apontaram como de fundamental importância ter um espaço para que todos possam usufruir de um mínimo de comodidade durante o expediente. A Fotografia 11 apresenta o corredor do refeitório.

Considerando os aspectos do espaço físico, ressalta-se que a gestão escolar enfrenta o desafio de não possuir um espaço mais amplo para receber a demanda local existente nas comunidades do Torrão do Matapi; Areial do Matapi e comunidade do Rosa, que compõem as adjacências da Campina Grande. Conforme ressalta o diretor da escola que foi idealizada para atender somente 50 alunos das redondezas mais próximas à comunidade, com a intenção de proporcionar um ensino pensado no modelo multisseriado (ofertando as etapas da 1ª e 2ª séries e da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental) para pessoas da própria comunidade, ressaltou o diretor escolar (G1).

Com o aumento da oferta escolar, atualmente a escola possui 120 alunos distribuídos entre os três turnos escolares, sendo um número bastante significativo quanto à composição de salas de aula, uma vez que os espaços não comportam a quantidade de alunos por turma. Fator que revelou o impasse quanto à adesão de mais alunos visto que não há salas suficientes para esta demanda, o que resulta na impossibilidade de gerar novas turmas nas etapas obrigatórias da escolarização.

Fotografia 11 o Corredor do refeitório



Fonte: A autora 2018

Efetivamente, essa situação repercute de fato na participação dos professores como ressalta uma docente ãem realizar atividades extracurriculares fora da sala de aula que envolvam, por exemplo, uma demonstração prática, um esporte que carece de quadra desportiva, a realização das festas juninas, que, por sinal, acontecem na área externa e nas dependências internas da escola (P2), entre outras atividades ligadas ao fazer pedagógico (P2).

Hage (2013) alerta para uma realidade bem frequente na maioria das escolas localizadas nas áreas rurais de muitos municípios da Amazônia, a superlotação das salas de aula, levando à polarização das escolas rurais multisseriadas. Nesse particular, as consequências em algumas situações são resultantes das precárias condições estruturais das escolas do campo (HAGE, 2013).

No caso da EMEF, a escola apresenta uma forte tendência em ser tornar uma escola multisseriada pela impossibilidade de formar novas turmas devido  real condição de falta de espaço no recinto da escola, pois já existe uma insuficiência quanto à oferta de mais turmas nas séries iniciais e ensino fundamental I, conforme registra a Tabela 06, o elevado quantitativo de alunos matriculados, nos referidos turnos, faz com que os professores permutem entre os turnos para garantirem o aprendizado escolar dos estudantes, ocasionando um problema que conseqüentemente repercute na ação efetiva do professor.

Quanto ao número de alunos matriculados, a Tabela 6 demonstra a respectiva distribuição entre as etapas do ensino no ano de 2018.

Tabela 6 ó Quantitativo das etapas do ensino ó EMEF Valmito Moraes Brazão ó 2018

| Turnos | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|--------------|----------|--------------|---------|---------|--------------|---------|---------|------------|------------|--------------|
| Etapas do Ensino | Manhã | | | | | Tarde | | | | | Total |
| | 1º Período | | 2º Período | | | 1º Período | | | 2º Período | | |
| Educação Infantil | 10 | | 17 | | | - | | | 10 | | |
| Ensino Fundamental I | 1º 1 0 | 2º 10 | 3º 1 2 | 4º - | 5º - | 1º - | 2º - | 3º - | 4º 10 | 5º 13 | |
| EJA | Noite | | | | | | | | | | |
| | 1ª Etapa | | | | | 2ª Etapa | | | | | |
| | 18 | | | | | 17 | | | | | |
| Total de Alunos | | | | | | | | | | 127 | |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No que tange à responsabilidade EMEF Valmito Moraes Brazão em cumprir a oferta do ensino a todas as comunidades que se localizam em seu entorno, destaca-se a necessidade emergencial de reafirmar políticas que colaborem com o melhoramento da qualidade do processo de ensino, tanto no aspecto estrutural quanto nas políticas institucionais da organização administrativa, a fim de ampliar o quadro funcional de docentes e coordenadores pedagógicos.

Este problema é evidenciado no depoimento do gestor G1 ao afirmar que ão grande desafio para a gestão da EMEF, visando ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico, tem sido a carência de profissionais para compor o quadro administrativo da escola. É importante frisar que durante a observação participante identificou-se que as dificuldades circulam em torno da intensa jornada pedagógica exercida pelas três professoras que atuam entre os turnos diurno e noturno para atendimento da EJA, pois a escola possui õsete turmas entre o ensino infantil e ensino fundamental e apenas quatro professoras que tem que estarem nos dois horários de trabalho como hora extra para darem prosseguimento ao calendário letivosõ (G1).

E ainda:

Na questão dos técnicos administrativos e outros servidores, a gente funciona nos três turnos, e a gente tem apenas uma merendeira e tem uma outra servidora que está fazendo o papel de merendeira no segundo e terceiro turno, mas que não é o adequado (G1).

Além desse caso específico, conforme ressaltou gestor, para atender à demanda existente, foi necessário que a coordenadora pedagógica assumisse uma turma no horário da manhã para suprir a carência de professor na escola, apesar de a escola contar apenas com uma coordenadora para atender os três turnos (G1), de acordo como a Tabela 06 do quantitativo de profissionais.

Durante o período de permanência na escola, a pesquisadora pode observar a preocupação por parte do gestor em ter que lidar diariamente com esse problema e buscar, junto à SEMED, soluções para sanar a insuficiência no quadro de funcionários na escola. As estratégias de atuação foram sempre por meio de ofícios e quase sempre através do diálogo com os setores responsáveis por solucionar essa emblemática questão. Entretanto, a própria SEMED não dispõe de um cadastro de reserva que possa suplementar o quantitativo necessário para suprir a carência de docentes por que a escola passa atualmente.

Diante disso, constatam-se várias dificuldades que a EMEF Valmito Moraes Brazão vem enfrentando cotidianamente para manter o pleno funcionamento do ensino fundamental sob os desafios da realidade do ensino em escolas rurais em meio a muitas situações de insatisfação tanto no campo do trabalho didático pedagógico quanto na administração escolar para equacionar os problemas diários, dentre os quais se frisa o reduzido quadro de funcionários, conforme a Tabela 7.

Na Tabela 7, pôde-se comprovar a defasagem de profissionais na escola e a necessidade de suprir as lacunas na equipe pedagógica da escola a fim de que os profissionais atuem em suas funções específicas. Embora a escola seja relativamente pequena e tenha poucos funcionários, ainda assim não se admite, conforme legislação vigente, que professores e demais profissionais exerçam duplas jornadas de trabalho diariamente, principalmente no tange ao fazer pedagógico, que carece de uma equipe engajadora para alavancar os processos de ensino.

Tabela 7 - Equipe pedagógica EMEF Valmito Moraes Brazão - 2018

| Turnos | Gestor | Coord. Pedagógicos | Professoras | Téc. Administrativos |
|---------------|---------------|-------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| | | | | |

| | | | | Secret. Escolar | Motoristas | Merendeiras |
|-------|---|---|---|-----------------|------------|-------------|
| Manhã | 1 | | 3 | | 3 | 1 |
| Tarde | | 1 | 3 | 1 | 3 | 1 |
| Noite | | | 2 | | | |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Além disso, a dupla jornada compromete os avanços da escola em conquistar, entre algumas especificidades, benefícios destinados à realização de projetos que visam constantemente à presença dos técnicos pedagógicos e administrativos. Como exemplo ãa EMEF Valmito Mores Brazão, que tinha um projeto destinado à implantação de um laboratório de informática, mas, por falta de adequação de espaço e pessoal, não foi possível ser instaladoö (G1).

Como relação aos professores, fica difícil que todos participem de uma única vez de alguma atividade, como, por exemplo, em encontros de capacitação de aperfeiçoamento de formação continuada, o que impede a participação ativa de todos nessas capacitações. Os relatos a seguir apontam isso:

[...] já teve durante esse ano (2018) um encontro, só lá pela SEMED. Nesse encontro, não participei, que só tinha direito de participar um professor (P1).

[...] a gente está tendo muita formação na área quilombola. A SEMED tem feito várias programações e, em todas elas, o diretor sempre coloca a gente para participar. Às vezes vão todos os professores, as vezes é dividido, porque, como nós trabalhamos no horário da manhã, se for todos nós, a escola fica sem funcionar (P3).

A escola, nesse sentido, segue funcionando como escola de ensino fundamental I e, embora não reconhecida oficialmente pelos órgãos como comunidade remanescente, encontra-se em área reconhecida como quilombola a partir da percepção dos moradores. Ou seja, desse modo, não exerce a prática educativa de ensino diferenciado que corresponda ao currículo específico.

Atualmente, a escola se encontra em processo de registro como quilombola e em processo de credenciamento junto ao Censo Escolar de 2018 para fazer parte do cadastro nacional e receber os recursos e benefícios correspondentes a sua caracterização como escola quilombola.

Entretanto, conforme o gestor ãconsta-se que a escola ainda precisa de muitas coisasö (G1). São notórias algumas prioridades, tal como a construção do PPP para que se possa

efetivamente trabalhar paralelamente com os conteúdos curriculares e as particularidades culturais das comunidades.

Outro enfoque importante colocado pela direção versa sobre a formação continuada dos professores, sendo essencialmente importante para o fortalecimento do ensino e passou a ser um desafio para a escola, porque a maioria dos professores não conhece a realidade da comunidade e nem suas necessidades. Isso é visto como um ponto negativo (G1). De acordo com o art. 53, inciso I das DCNEEQ, a formação de professores é uma das prioridades para instituir a EEQ para:

[...] ser assegurada pelo sistema de ensino e suas instituições formadoras compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e formação inicial dos seus professores (BRASIL, 2012, p. 75).

4.5 O TRANSPORTE ESCOLAR

O *caput* e parágrafo primeiro do Art. 8º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que se aplicam à realidade da EEQ, segundo Brasil (2008), estabelecem que:

O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

Nesse sentido, o transporte escolar tem sido um alicerce na implementação das políticas educacionais para os sujeitos do campo, interligando as maiores distâncias entre escola e comunidade e preservando ao máximo o deslocamento dos sujeitos intracampo (BRASIL, 2008).

Entretanto, muitos são os dilemas que envolvem o transporte escolar entre as escolas das comunidades (Currulinho e Campina Grande). São problemas que se intensificam com o período de inverno, quando os trechos geralmente ficam intrafegáveis entre alguns ramais e estradas, danificando por diversas vezes a estrutura dos veículos. Ressalta-se que são problemas que afetam diariamente a rotina da escola pela ausência dos alunos que não

conseguem chegar quando os veículos quebram, ficando infrequentes, em geral, durante todo o tempo em que esses transportes ficam em manutenção.

Os professores relatam que isso, além de ser obstáculo para o desenvolvimento das atividades escolares, ocorre com frequência. Embora a direção se empenhe em providenciar a manutenção preventiva para evitar que isso aconteça com frequência, a solução de muitos dos problemas mecânicos ainda é um desafio.

A comunidade de Currallinho concentra-se nas proximidades da Rodovia 210, à altura do quilômetro 9, nas adjacências do perímetro urbano da capital. Todavia, configurando-se um percurso de fácil acesso em relação à capital. Em contrapartida, a comunidade de Campina Grande distancia-se aproximadamente 30 km de Macapá, seguindo pela AP 210, até o entroncamento do km 21, seguindo pela BR-156 até o km 242 da BR-156, localizada na área rural do município. O trajeto leva em média 45 minutos até o centro urbano da cidade e mostra-se relativamente complexo.

Como já ressaltado na seção que apresentou a metodologia, o tempo de coleta de dados *in loco*, entre idas às duas comunidades e vindas, perdurou aproximadamente 14 meses, no período de dezembro de 2017 a janeiro de 2019, correspondendo desde os primeiros contatos com os gestores e as lideranças comunitárias até a efetivação das entrevistas. Esse percurso de visitação entre áreas possibilitou uma real percepção da localização espacial desses lugares, identificada a partir dos primeiros contatos com os integrantes das escolas, os funcionários do estabelecimento, cada elemento levantado, cada percurso exercido durante o tempo de estudo no campo. Conhecer todo o trajeto representou uma gratificante possibilidade de estar num lugar que representa a vida daqueles moradores, que mantêm, com muita dificuldade, as memórias festivas das tradições religiosas e que fazem questão de apresentá-las aos visitantes.

A partir desse primeiro momento de observação de campo, detectou-se que a permanência e a plena funcionalidade do transporte escolar revela um alto grau de importância na forma de realização do ensino e na cadeia funcional do planejamento escolar. Além disso, destaca-se a efetiva prática docente, que corresponde a cerca de 90% de toda a atividade escolar anual. Nesse sentido, a insuficiência ou a total ausência desse serviço nas escolas representa um declínio do processo de ensino-aprendizagem, conforme revela a fala a seguir: o transporte é a principal dificuldade do ensino, porque sem o funcionamento dos veículos, as crianças não vêm para a escola (P3).

De acordo com a abordagem dos gestores escolares (G1, G2, C1, C2 e C3), essa é uma questão delicada, que exige diligência por parte da gestão para articular a permanência do

transporte na escola. Tal situação põe em alerta diária o cotidiano escolar, pois, a qualquer momento, pode ocorrer uma falha nesse transporte e comprometer o planejamento daquele dia, como exemplificado no relato a seguir: *“sobrecarregando ainda mais as professoras e professores que terão que repetir suas aulas”* (G1). Isso ocorre devido ao elevado percentual de alunos que não poderão comparecer à escola, uma vez que dependem do transporte escolar para fazê-lo.

Essa emblemática questão do transporte escolar se acentua ainda mais durante o período chuvoso, o inverno Amazônico, quando os ramais de acesso a cada localidade se tornam muitas vezes intrafegáveis, devido às más condições das rodovias marginais. Verificou-se também que a maior parte dos alunos que estuda nas duas escolas das comunidades não mora na sede da comunidade, o que reafirma a importância do transporte escolar.

A partir das rotas demonstradas, pode-se perceber, de imediato, que a distância é um fator que interfere no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois, sem o transporte escolar, o acesso delas à escola fica comprometido, tornando o processo de escolarização ineficiente.

As escolas do campo têm essas dificuldades devido à distância em que se localizam e, por isso, dependem totalmente do transporte, como ressalta a professora P3:

A escola do campo ela tem toda aquela dificuldade pela distância. Aqui, 99,999% dependem do transporte escolar. A gente só tinha uma aluna que morava na comunidade. [...] agora não tem nenhum. Todos eles é transporte escolar, é um desafio. E o ônibus quebra, se o ônibus passa cinco dias, é cinco dias que o aluno não vem. Se uma kombi quebra, quando uma kombi dá para suprir, ela supre. Só que um ramal é muito diferente do outro. Você observou que kombi do seu M1 é pra lá opera na entrada do entroncamento do km 21 e entra nas áreas da Campina Grande e o ônibus é BR. Então o M² é pra cá e o seu M¹ é pra lá. Não tem como o M2 ir pra cá e ir buscar o M², que não dá. É muito complicado! [...]. Então, 100% aqui se diz transporte escolar.

Como se pode observar no relato de P3, em geral, a escola necessita de atendimento do transporte escolar para que as ações pedagógicas se realizem sem interrupções constantes. Esses problemas de deslocamento, quando se tornam frequentes, são um desafio para o contexto da sala de aula.

[...] a gente tem vários obstáculos pra trabalhar, começa do transporte ao acompanhamento pedagógico. Muitas das vezes, a gente tá todo mundo aqui, aí falta o transporte, aí tu planeja tua aula do dia, aí faltam vários alunos, aí já [...] do teu cotidiano (P2).

Já tivemos muitas dificuldades para chegar até a escola. Hoje, já melhorou um pouco, mas antes era muito difícil, não tinha transporte pra cá. Enfrentava lama e outras dificuldades (P4).

[...] no começo, não tivemos muitas reivindicações com o transporte escolar como relação à manutenção do ônibus, que tem carro que quebra, né? E foi feita bastante manutenção, quase todos os sábados. Ônibus tá indo fazer manutenção. Então diminuiu esse problema bastante, não que não tenha e que não vai ter. Mas diminuiu bastante (G1).

Há evidências de que, sem a melhoria no acesso e na manutenção dos veículos, o ensino não funciona, e isso é um dos principais prejuízos que afetam o ensinamento das crianças quando deixam de ir para a escola (M3). A ineficiência do transporte pela falta geral de manutenção preventiva dos veículos e das estradas e ramais gera prejuízo de ordem financeira quando os veículos quebram, e, em muitos casos, não há recursos para que esses problemas sejam sanados de imediato. Os relatos acerca dessa questão mostram que os profissionais das escolas, tanto docentes como gestores e motoristas, ficam constantemente incomodados como esse dilema que afeta frequentemente a rotina das escolas e, conseqüentemente, as atividades escolares.

Tais fatos ocorrem da mesma forma nas duas unidades educacionais. Todavia, observam-se os esforços diários dos motoristas em manter as rotas em pleno funcionamento, buscando alternativas para ajudar na manutenção, apesar de sofrerem atrasos frequentes no recebimento de seus salários. Este cenário reflete um conjunto de ineficiências que envolvem a prestação do serviço que resultam em insegurança e riscos iminentes diários aos quais são expostos.

Essas condições foram verificadas durante o trajeto do primeiro dia de visita da pesquisadora à Escola de Campina Grande. O trajeto compreendeu a rota que perpassa as margens da rodovia BR-156. O motorista M1 é quem conduz o ônibus que faz o transporte das crianças neste itinerário, buscando alunos moradores dos ramais paralelos à BR-156. São oriundos dos ramais dos Paricais; do João Henrique; e do Anorato, seguindo pelos trechos do quilômetro 16, 17 até o 18. Neste percurso, o ônibus entra para buscar as crianças e levá-las até a escola pelos dois horários. A pesquisadora, ao fazer esse percurso no ônibus da escola, constatou as condições precárias dos ramais, que comprometem significativamente a mecânica dos veículos.

A realização desse trajeto (Fotografia 12) para identificação das rotas permitiu à pesquisadora conhecer os dois momentos dos períodos climáticos que caracterizam os aspectos e as peculiaridades da região amazônica macapaense. Além disso, favoreceu a construção de um desenho de um mapa mental que esboçou a rota de acesso escolar,

Sendo identificado na fala do participante M1 ao dizer que õas condições das rotas são precárias devido a BR não ser asfaltada e os ramais serem muito ruins de trafegabilidadeõ. Podendo ser identificada na Fotografia 13 que mostra um dos trechos de difícil acesso durante, principalmente, o inverno.

Este ramal (Fotografia 13) localiza-se no quilometro 14 da BR 156, sendo, conforme relatou o motorista M3 õum dos trajetos mais dificies da rota, geralmente, no inverno fica ainda muito dificil trafegar e isso torna a viagem muito demoradaõ. Além disso, os problemas mecânicos dos veículos se agravam com muita intesidade durante estes período resultando em danos materiais que não podem ser substituidos por outros veiculos da frota escolar, a exemplo, as Kombis, que não possuem um eixo apropriado para esse tipo de trajeto.

Fotografia 13 ó Ramal dos Paricais



Fonte: A autora (2018).

As escolas, em geral, utilizam-se desse transporte na esperança de sempre conseguirem o melhor que está ao seu alcance para o ensino. É importante salientar que as precárias condições de trafegabilidade de estradas e ramais revelam um risco iminente tanto para os alunos quanto para os próprios condutores durante os percursos escolares. Ressalta-se que a presença de um

monitor de apoio ao transporte escolar nesses casos se faz essencial durante os trajetos a fim de auxiliar as crianças, e tal função não se efetiva no sistema de transporte das escolas foco, caracterizando-se um descumprimento às normas de segurança previstas nas recomendações do Guia do Transporte Escolar do (BRASIL, 2003a). A Fotografia 14 mostra um trecho da BR0156 que não é asfaltado que interliga a área da Campina Grande até o Torrão do Matapi, rota de um dos veículos escolares.

Fotografia 14 ó Rodovia 156 ó acesso à Campina Grande



Fonte: A autora (2018).

Como aporte legal, esse documento norteia a execução das políticas públicas de acesso escolar (BRASIL, 2003c) previstas na Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003, determinando a competência relativa aos estados e municípios em garantir o transporte para os alunos, conforme trata o artigo 3º “Cabe aos estados articular-se com os respectivos municípios, para prover o disposto nesta lei da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos” (BRASIL, 2003a, p. 7).

A Fotografia 14 (acima), feita no período do verão, mostra parte do perímetro existente entre as escolas e habitações dos moradores, localizados às margens da rodovia, o percurso diário atinge em torno de 13 km (ida e volta) nos dois horários que compõem os dias letivos.

4.6 GESTORES DA EMEF QUILOMBOLAS VELHO CHICO E EMEF VALMITO MORAES BRAZÃO

No levantamento feito nas duas escolas, os gestores e coordenadoras apontaram as principais questões que desafiam estes profissionais a realizarem o ensino quilombola. Os gestores afirmam que o funcionamento da escola enquanto escola quilombola depende basicamente da postura política da SEMED em favorecer os elementos que definem de fato esta modalidade de educação em unidades educacionais rurais, e, isso tem sido afirmado: através da realização de projetos que a SEMED tem desenvolvido e chamado as escolas para participarem, isso inclui visitas ao Museu do Negro e visita ao Curiaú (C2).

Quando se trata do deslocamento para estes eventos, a logística torna-se um entrave na participação da escola (EMEF Valmito Moraes Brazão, como exemplo) em projetos, pois normalmente ocorrem no centro de Macapá, o que dificulta bastante a locomoção a cidade (G1).

Já a GPER afirma que há necessidade de afinamento entre SEMED, gestores e professores para que esse ensino se efetive: se os dois tiverem alinhados com as propostas da Semed, não haverá dificuldades (GS).

Um dos pontos que agravam esse quadro está relacionado à falta de recursos humanos nas escolas, o que inviabiliza a participação e capacitação dos professores, como afirma um gestor: ou a gente escolhe estar em sala de aula com os alunos, ou a gente escolhe participar da formação (G1).

Na visão da gestão da escola Velho Chico, bem como das coordenadoras pedagógicas, a EEQ ainda representa uma incógnita quanto aos seus aspectos filosóficos no trato especificamente de sua proposta pedagógica. Todavia, configura-se num grande desafio implementá-la, pois, fundamentalmente, depende da cooperação política entre os principais atores políticos em destituir as diretrizes para inserir o currículo diferenciado, que versa sobre o contexto histórico dos negros e dos quilombolas no âmbito da educação escolar, e fortalecer a prática docente no processo de formação continuada.

Entretanto, gestor e coordenadoras pedagógicas da escola destacam que, mesmo diante da indefinição sobre o reconhecimento legal dessa escola como quilombola, estão planejando suas ações pedagógicas alinhadas aos aspectos culturais que identificam a comunidade e trabalhando com temáticas que favorecem o conhecimento pelos estudantes da identidade e história do grupo a que pertencem.

Segundo a coordenadora pedagógica (C2) desde 2017, tem-se desenvolvido na escola um projeto denominado "A Cor da Cultura", que visa despertar a própria identidade deles, que resultou num trabalho produtivo sobre o que é cultura. A C2 relata que em 2018, optamos por trabalhar por bimestres, inserindo em cada etapa os temas: Identidade; Cultura; Cultura, Comunidade e Folclore, sendo, então, desenvolvidos durante o ano letivo.

Afirmam que, apesar dos inúmeros entraves que afetam as ações pedagógicas da escola, a gestão da escola tem buscado priorizar e inserir, do ponto de vista pedagógico, elementos que contextualizem a identidade da comunidade no ensino que é ministrado na EMEF Quilombola Velho Chico. Disseram também que estão trabalhando para que todos os profissionais da escola reconheçam as dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas que envolvem a comunidade remanescente quilombola, e que, portanto, afetam a instituição de ensino, para que consiga uma rotina escolar que inclua os saberes locais e sustente esta como uma escola quilombola.

As indefinições sobre as políticas mostram-se pelo caminhar dessa jornada, seguem conduzidas por políticas predefinidas que estabelecem diretrizes próprias ou adequadas aos sujeitos do campo. As indefinições políticas estão presentes no campo das decisões do processo fundiário da maioria das terras quilombolas, também são motivos para os avanços educacionais.

Embora a comunidade de Currálinho não se enquadre nesse contexto de não reconhecimento e ausência de definição, pois já possui seu título de terra quilombola, as práticas escolares da EMEF Quilombola Velho Chico seguem em descompasso com a política nacional de Educação para escolas quilombolas. Diferentemente da Escola de Campina Grande (EMEF Valmito Moraes Brazão), que possui um forte envolvimento com as questões sociais e políticas da comunidade, principalmente exercendo forte influência nas decisões que envolvem o PPP, instrumento que a escola de Currálinho ainda não possui, entretanto, seguem articulando políticas transformadoras para a comunidade.

Já no caso dos desafios apresentados pela gestão escolar da EMEF Valmito Moraes Brazão, o principal apontado pelo gestor G1 reside na capacidade de adaptação da estrutura física para melhorar as questões pedagógicas, como: construção de novas salas de aula; de uma biblioteca; uma sala para a LIES ó para criar a sala de informática. Contudo ressalta G1:

[...] a escola tem avançado, está melhorando. Atualmente, participa de projetos, a partir do currículo quilombola; organizamos a secretaria; tem xerox para os professores; o PETRAN [Programa de Educação no Trânsito]

e Programa Educação Conectada. Pois isso, tem sido implementado desde que assumi a gestão da escola.

Além disso, o gestor escolar G1 relatou que õprocura sempre estar atendendo as exigências de todos os agentes que participam da formação do ambiente de ensinoõ. De acordo com ele, a gestão anterior, por dois anos à frente da administração escolar, não proporcionou melhorias para a realidade da escola. Pelo contrário, criaram-se barreiras quanto ao acesso aos recursos destinados para as escolas quilombolas, sendo este um instrumento de fundamental relevância, pois envolve valores diferenciados aos demais segmentos educacionais.

Cabe ressaltar que, a escola se encontra em área quilombola e devida a isto, conforme a Resolução Federal 08/2012, possui recurso específico destinado a demanda escolar aplicáveis ao que definem os critérios do Censo Escolar o qual considera legítimo para o credenciamento da unidade.

O Governo Federal, por meio de documento estabeleceu uma norma de beneficiamento do recurso, o qual se destina apenas quando comprovado o número de matrículas realizadas pela escola durante o período de abertura do Censo Escolar, sempre iniciado na última quarta-feira do mês de maio do ano subsequente.

O gestor G1 explica que: õnada disso havia sido implantado, pois a escola funcionava sem recursos e em condições precáriasõ. Mesmo diante desses avanços, ressalta õque ainda há muito que se fazer, pois ainda existem muitos pontos para serem desenvolvidosõ. De acordo esse gestor, dando continuidade aos trabalhos, a escola pretende: implementar o calendário diferenciado, elaborar o PPP; implantar o Projeto Poesia Quilombola, como dificuldades apontam-se: as relacionadas a pessoas; recursos financeiros e distância); organizar a documentação da escola; fazer prestação de contas alunos; transporte; resolver questões burocráticas da escola.

A comunidade está em estágio de espera pela titularização e em processo de iniciação da prática da implantação da EEQ. O gestor considera isso um avanço. A ideia está em discussão para poder apresentar a comunidade. O IMPROIR está implantando a capacitação a partir da equipe de trabalho: primeiro os técnicos estão sendo capacitados e, em seguida, professores e comunidade.

Para evidenciar o pensamento da gestão das escolas pesquisadas sobre principais desafios e avanços das unidades escolares no sentido da implementação da EEQ, como

propõe a legislação nacional, elaborou-se o Quadro 5. Nele está sintetizado o posicionamento dos gestores sobre as questões apontadas.

Quadro 5 ó Apontamentos dos gestores sobre avanços, dificuldades e desafios na implementação da Educação Escolar Quilombola.

| COMUNIDADES | ATUAÇÃO | PROBLEMAS | DIFICULDADES | AVANÇOS |
|-----------------------|---|---|---|--|
| Curralinho | Escola credenciada como Quilombola no Ensino Básico do Fundamental I; possui 11 docentes. | A comunidade não conhece Educação Quilombola; encontra-se em andamento no processo educacional quilombola, porém com problemas de engajamento de professores com ações pedagógicas, que não possuem formação adequada para participar dos festejos na escola relativos às tradições da comunidade. | Precárias condições estruturais; Número insuficiente de salas de aula para ampliar a oferta do ensino como mais series; De ordem racial entre professores; A falta de interação da comunidade com a escola e o processo de ensino específico. | Reconhecimento da escola sobre a importância da história da comunidade e para o ensino. Adequação ao currículo escolar aos princípios étnicos da comunidade. |
| Campina Grande | Como quilombola Escola de Ensino Fundamental I e em processo de credenciamento; Única escola da região que atende a: Mel da Pedreira; Torrão do Matapi na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I Possui quatro docentes. | Perda do recurso pelo descredenciamento; Ausência de profissionais da coordenação pedagógica, técnicos e professores; Falta de participação da comunidade no processo de ensino; A comunidade não possui conhecimento sobre a Educação Quilombola. Demanda elevada de alunos de outras comunidades da proximidades da escola. | Recredenciamento da escola; formar o quadro efetivo dos técnicos e professores para a escola. Precárias condições estruturais do prédio da escola; Baixo número de salas para atendimento da demanda local. | Adequação de projetos que fortaleçam a cultura local. |

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse quadro, observa-se que as comunidades sofrem dos mesmos problemas constantemente e percebe-se um problema generalizado entre as duas escolas, as quais passam pelas mesmas dificuldades: a formação de professores, os problemas estruturais e efetiva participação da comunidade nas questões escolares.

4.7 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A EEQ, no exercício de sua competência, enquanto educação que prima pela valorização cultural dos povos tradicionais, invoca três aspectos fundamentais que mobilizam os saberes culturais na perspectiva de construir práticas docentes adaptadas às situações reais do cotidiano das comunidades remanescentes quilombolas.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação tende a operar na prática diferenciada, na formação continuada e na organização do trabalho docente para ofertar aos alunos um aprendizado integrado às experiências culturais que vivenciam na vida em comunidade. Além disso, devem desenvolver competências básicas para ministrar um ensino diversificado.

As DCNEEQ determinam que essa modalidade educacional cumpra sua jornada pedagógica considerando as peculiaridades das comunidades remanescentes quilombolas, assegurando a plena manifestação de sua ancestralidade, desde que as unidades educacionais se encontrem inscritas em suas terras tradicionais. Entretanto, isso não tem ocorrido nas escolas em áreas quilombolas e nos sistemas de ensino como instrumento norteador das políticas públicas educacionais em áreas quilombolas.

Os professores são elemento-chave na implementação da EEQ e, nesse sentido, faz-se fundamental considerar a visão e a concepção desses profissionais sobre a questão. Como apontado no início desta seção, durante a pesquisa, contou-se com a participação e colaboração de quatro professores da EMEF Quilombola Velho Chico ó essa escola possui, no total, 11 professores ó e três professores da EMEF Valmito Moraes Brazão.

Nas entrevistas com esses profissionais, buscou-se saber sobre: tipo de vínculo dos professores com as escolas; grau de pertencimento em relação à comunidade escolar em que trabalham; conhecimento sobre a EEQ; reconhecimento ou não das EMEF em que trabalham como escolas quilombolas; o tipo de formação inicial que tiveram e se há oferta de formação continuada; se, nas práticas de ensino que realizam em sala de aula, seguem as diretrizes para EEQ ou se realizam práticas no sentido de valorizar o debate da questão étnico-racial; se

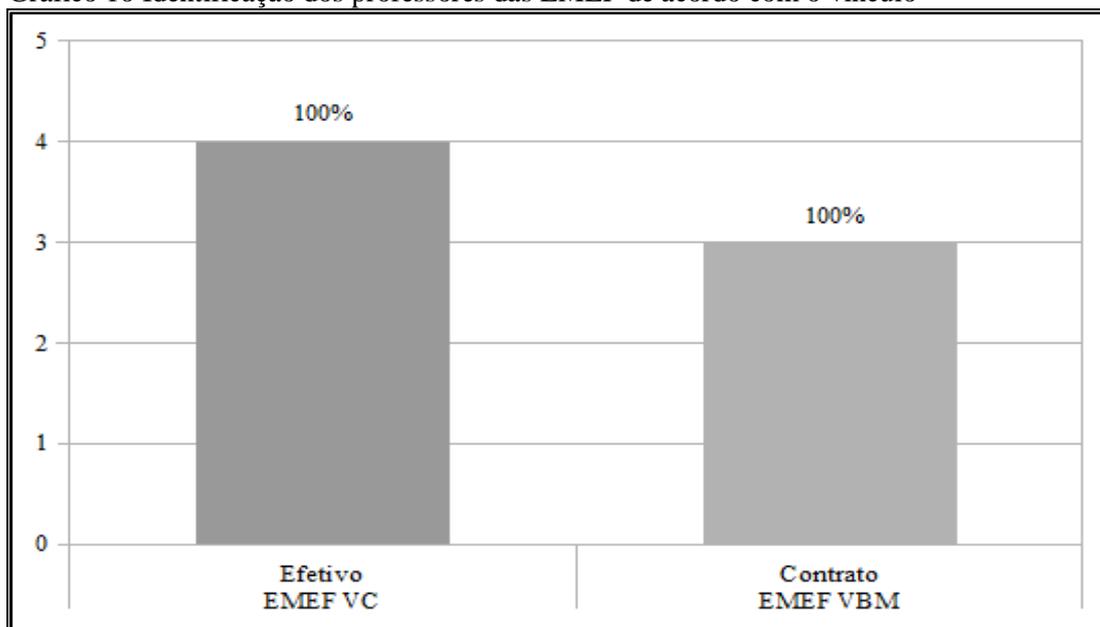
recebem apoio pedagógico direcionado a ensino de EEQ e se acham que as condições físicas e estruturais das escolas atrapalham o desenvolvimento de ensino de qualidade.

O Gráfico 1 representa os quatro participantes da pesquisa na EMEF Quilombola Velho Chico, dos 11 professores pertencentes ao quadro funcional daquela escola. Considerando o universo de professores entrevistados, 100% afirmaram fazer parte do quadro efetivo do município.

O dado mostra uma fragilidade no ensino, uma vez que é de suma relevância que os professores estejam há mais tempo na escola, sem a condição de migrarem com frequência de uma escola para outra, tal como é o caso dos professores do contrato administrativo.

No caso da Escola Valmito Moraes Brazão, a situação ainda é pior, pois não há professores do quadro efetivo, apenas contratados administrativamente, o que corresponde a 100% desses profissionais, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1ó Identificação dos professores das EMEF de acordo com o vínculo



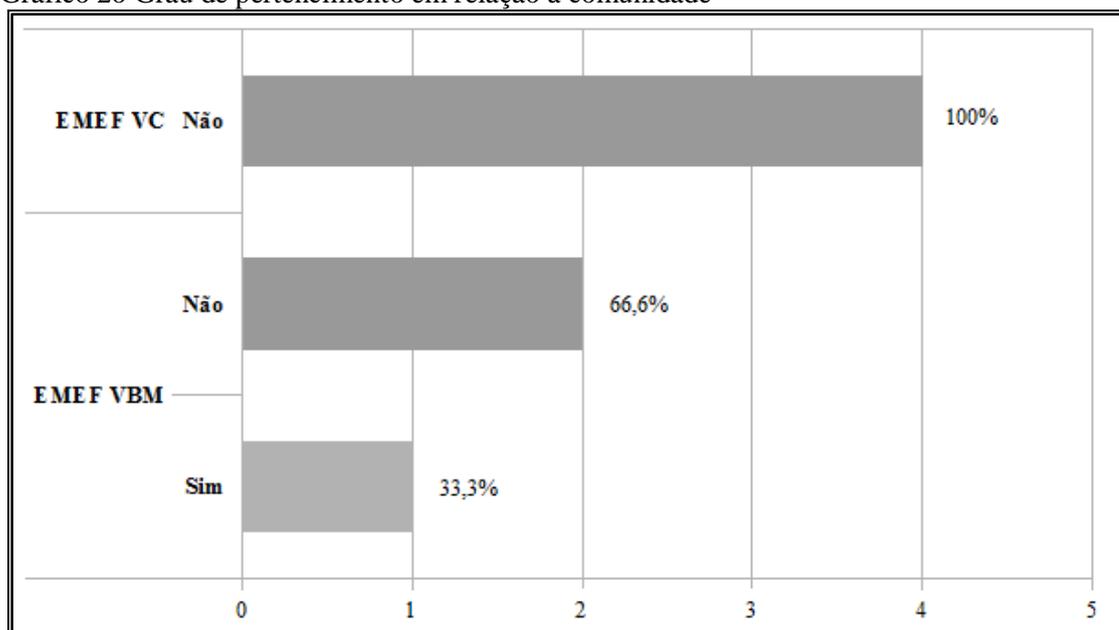
Fonte: Pesquisa de campo (2019)

A concepção de não pertencimento à comunidade pode trazer a ideia de resistência a particularidades da comunidade. No entanto, apesar de o Gráfico 2 mostrar que 100% dos entrevistados da escola Quilombola Velho Chico não têm esse pertencimento étnico com a comunidade de Curralinho, isso não foi um impedimento para que os professores buscassem o que Pirrenoud (2008) caracteriza como práticas pedagógicas relacionadas a situações de aprendizagem na vivência dos alunos.

Como verificado nas observações diretas nessa escola, os professores buscam conhecer mais a realidade da comunidade e propor um trabalho mais significativo para esses alunos.

Já na escola Valmito Moraes Brazão, duas professoras não moram na comunidade e somente uma pertence à comunidade e reside nela. Fica claro que o fator pertencimento agrega uma afinidade maior com os anseios da comunidade em relação ao aprendizado. Contudo, apesar de os laços de aproximação das professoras com a comunidade de Campina Grande serem mais recorrentes que os da escola Velho Chico com a comunidade local, verificou-se que o grau de dificuldades dessas professoras corre na mesma direção de um ensino complexo e quase sem apoio pedagógico para fortalecimento das aprendizagens em níveis cognitivos homogêneos.

Gráfico 26 Grau de pertencimento em relação à comunidade



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

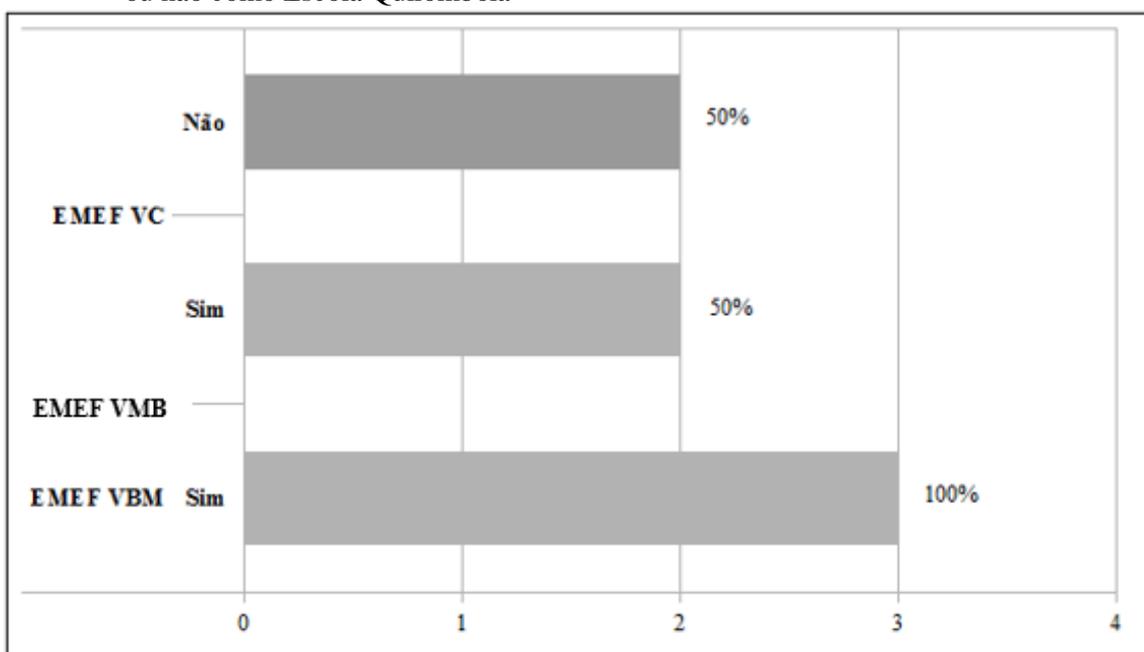
Observou-se que a falta de percepção dos professores quanto ao pertencimento ou não da escola a uma área quilombola ou se mesma é uma comunidade quilombola levou parte desses profissionais a um estágio de indecisão quanto às práticas pedagógicas na vertente da EEQ, de forma que muitos não reconhecem suas escolas como quilombolas, conforme demonstrado no Gráfico 3.

Levando-se em consideração os resultados apresentados no Gráfico 3, referente ao reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombolas e tempo de trabalho dos professores das duas escolas, nenhum dos quatro professores entrevistados da EMEF Velho

Chico teve acesso ao conhecimento sobre a EEQ. O professor P7 destaca: ão não receberam conhecimento profundo e nem preparo para trabalharem como este ensino. Os professores P7, P4 e P5 disseram responderam que foi, ao longo do trabalho na escola, que foram adquirindo experiências sobre esse tipo de educaçãõ diferenciada em funçãõ das vivências diárias dos alunos, que, por sinal, segundo eles, sãõ visíveis a partir da forma como se comportam na sala de aula.

Quanto às professoras da EMEF Valmito Moraes Brazãõ, todas afirmaram ter conhecimento sobre a EEQ, devido ao fato de a prõpria escola manifestar essa consciênciam da reminiscênciam da cultura negra como quilombola e exercer sua prãtica pedagõgica em conjunto, na vertente da proposta diferenciada.

Gráfico 3 6 Identificaçãõ dos professores das EMEF de acordo com sua afirmaçãõ de reconhecê-las ou nãõ como Escola Quilombola



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Entretanto, é notória a omissãõ por parte do Estado em nãõ promover a formaçãõ continuada de forma igualitãria em todas as escolas da rede municipal, visando ao pleno engajamento dos professores no contexto das particularidades das culturas dos quilombolas. A consequênciam desse processo é o nãõ atendimento da realidade educacional equanimemente, de modo a levar professores e gestores a tomarem consciênciam da forma de ensino a que essas comunidades remanescentes quilombolas tãem direito. Essa questãõ é apresentada no Gráfico 4.

A formação continuada é uma prática que, segundo Carril (2015), reflete na especificidade dos diferentes níveis do ensino básico, assim como nos diferentes grupos, tal como os quilombolas no contexto da sala de aula e, por isso, torna-se tão essencial à prática docente. No que concerne à EEQ, há necessidade de um esforço diferenciado, ainda maior, pois é do Poder Público a competência de realizar formações que correspondam ao aperfeiçoamento dos docentes em cursos de atualização, extensão, especializações e oficinas que proporcionem a eles aprendizado sobre os temas apontados nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCERER) que norteiam os estudos sobre história dos povos étnicos (BRASIL, 2003c). No entanto, os professores apontaram que tal enfoque não se aplica a sua realidade cotidiana:

[...] sempre que posso, eu participo de cursos para essas áreas. Mas assim, curso mesmo mais aprofundado eu não tenho formação. Mas é uma área que eu sinto muita falta porque eu vejo que a grande dificuldade dos docentes é essa formação. Muitos docentes não sabem por falta de interesse. Outros realmente não se identificam trabalhar dentro da área por não ter nenhum tipo de formação (P2).

Não tenho. Muito importante porque o professor tem que estar buscando conhecimento (P3).

Eu não tenho. Eu não fiz nenhum curso e nós não fizemos nenhum curso sobre essa questão quilombola. Gostaria que tivesse, já veio aqui, foi o ano retrasado, o pessoal do Curiaú veio fazer aqui uma palestra, que foi muito legal [...] eu ter os olhos mais atentos para essa questão quilombola. Quem veio foi um rapaz que tinha um conhecimento muito amplo sobre a parte quilombola [...] eu gostaria que tivesse uns cursos pra gente ter mais conhecimento da área quilombola (P1).

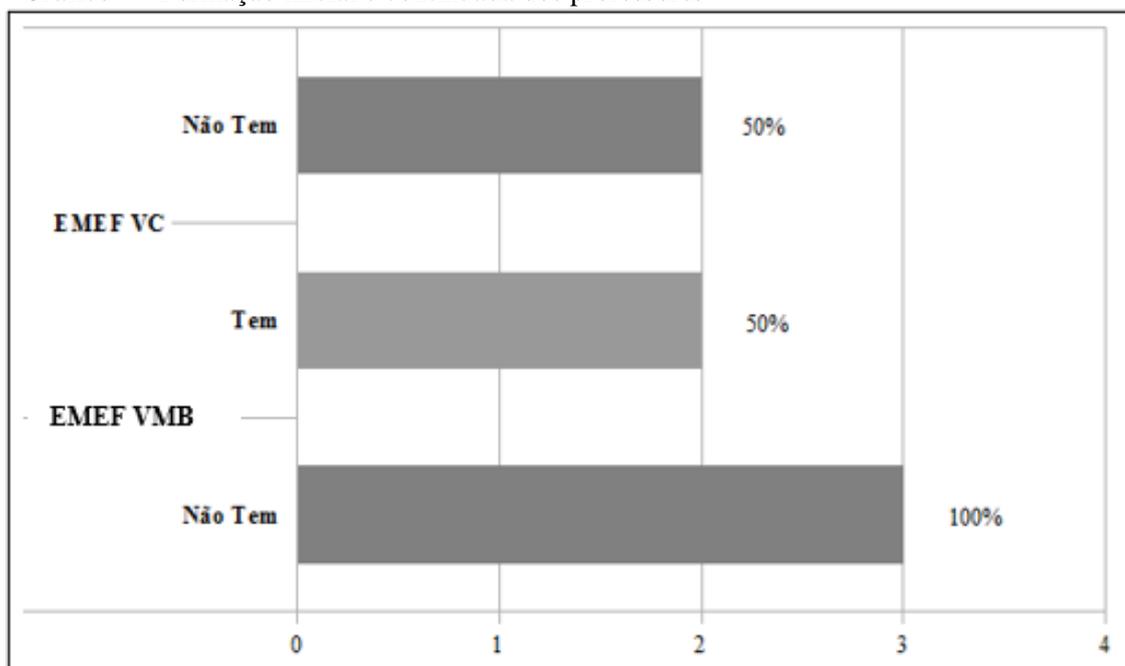
A identificação e a aceitação das escolas como quilombolas por parte de alguns professores parecem ser a partir do observado na pesquisa, o estágio mais desafiador. O Gráfico 3 apontou um grau de divergência entre os envolvidos sobre essa questão. A fala de alguns professores entrevistados também demonstra isso. O Professor P7 afirma que é necessário um conhecimento mais profundo para realizar um trabalho que mostre de fato que o ensino é quilombola. Já na abordagem ao Professor P4, este afirmou que é difícil identificar a partir deles próprios essa identidade, mas se aceita pela questão da localização do território quilombola. O Professor P5 disse que o reconhecimento da escola só se confirmou por causa Decreto Municipal (MACAPÁ, 2015) e não pelas tradições culturais da comunidade.

Na visão, das professoras P1, P2 e P3, a EMEF Valmito Moraes Brazão apresenta uma característica de escola quilombola, partindo do princípio de que a unidade educacional está numa área quilombola e a própria comunidade reconhece suas esse evento das questões

étnicas. Contudo, ressaltam as docentes que só seria possível uma melhor compreensão se houvesse capacitação. O Gráfico 4 revela esta questão:

No que tange aos dados apresentados no Gráfico 4 sobre formação inicial e continuada dos professores, percebe-se a urgência dessa formação para os avanços do ensino na perspectiva quilombola em ambas as escolas, de modo que, sem essa qualificação e sem as intervenções do município na formação específica dos professores, não haverá avanços. Na EMEF Valmito Moraes Brazão a situação é de incertezas, uma vez que 100% dos docentes não possuem essa formação, sendo esta, um requisito favorável ao desenvolvimento do ensino na perspectiva da realidade sociocultural da comunidade, elegendo uma maneira mais proativa de explorar didaticamente a território quilombola.

Gráfico 4 - Formação inicial e continuada dos professores



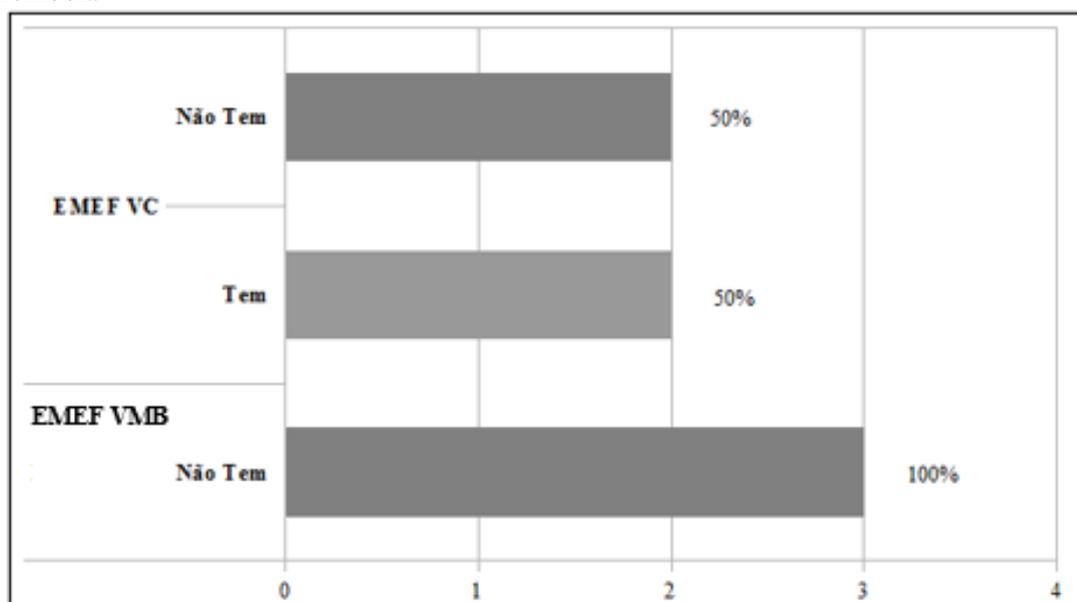
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No aspecto do currículo formativo, para aplicar um currículo nos moldes do ensino diferenciado, é preciso uma ampla participação do conjunto de docentes e coordenadores para a construção de uma matriz que envolva as particularidades e a história do povo negro amapaense. No entanto, a forma como os docentes veem esse processo não satisfaz o resultado do processo de aprendizagem. Os percentuais apontados no Gráfico 4 representam um cenário desanimador, já que apenas $\frac{1}{4}$ dos entrevistados possuem formação inicial e continuada.

O Gráfico 5 aponta a perspectiva dos docentes a respeito da proposta pedagógica desenvolvida na escola.

Quanto ao trabalho desenvolvido no contexto da proposta pedagógica, na visão dos professores A e C da EMEF Quilombola Velho Chico, não há uma matriz curricular que justifique a EEQ, e eles seguem trabalhando o currículo escolar. Em outros momentos, inserem temáticas relacionadas, mas é só isso. Já as professoras da EMEF Valmito Moraes Brazão priorizam e inserem atividades que relacionem as temáticas, visando sempre à questão das tradições da comunidade. Em outras palavras, têm dificuldades em adaptar qualquer que seja a atividade, pois a escola não possui PPP. Segundo elas, não é possível inserir algo que não seja do conhecimento da comunidade, ficando, portanto, a critério da Semed os conteúdos a serem trabalhados.

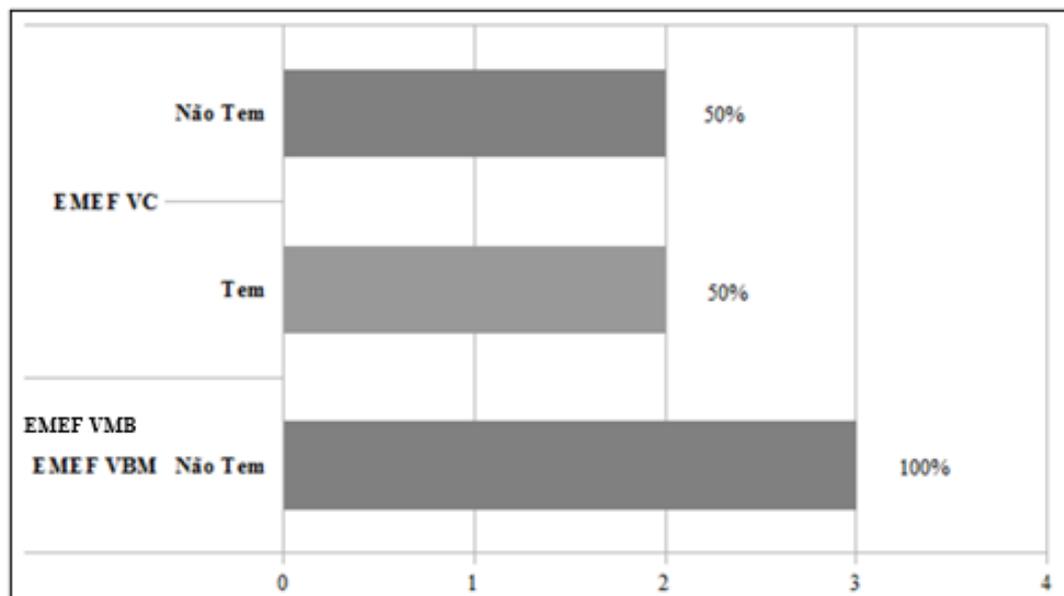
Gráfico 5 - Currículo na perspectiva da proposta pedagógica da Educação Escolar Quilombola



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No que concerne ao apoio pedagógico da SEMED, verifica-se, no Gráfico 6, que, quanto à formação continuada na área da EEQ, a metade dos entrevistados da EMEF Velho Chico responderam que não houve formação realmente, e acreditam que a SEMED está se aprimorando para depois inserir a proposta da EEQ [...] diferente do trabalho que realiza para as escolas do campo de modo geral (P5).

Gráfico 6 - Apoio pedagógico da SEMED à formação continuada

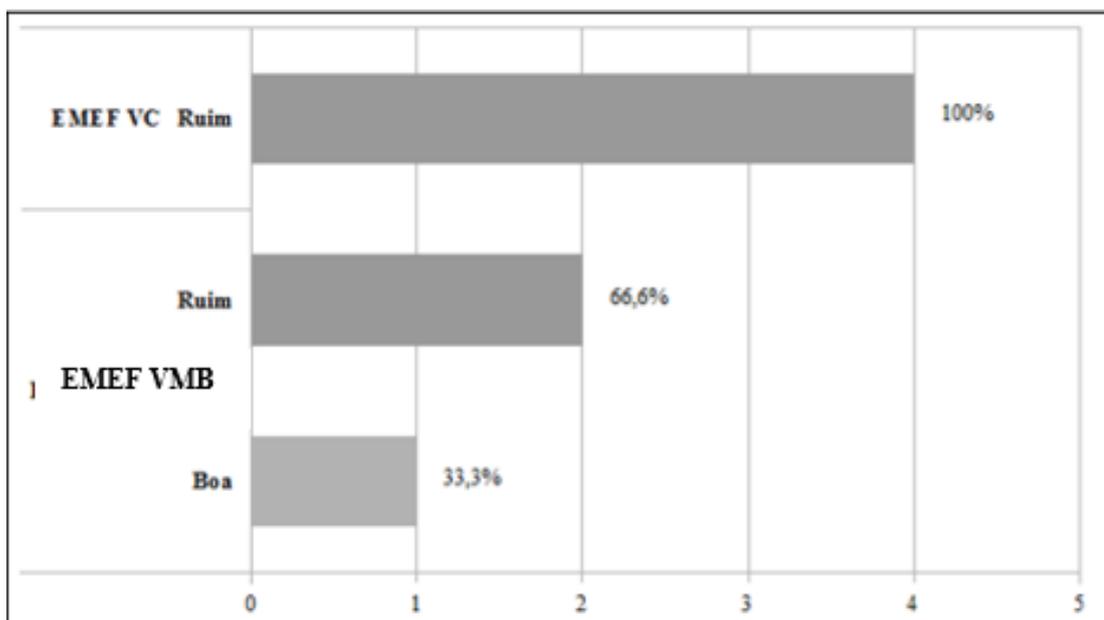


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na visão das docentes da EMEF-VMB, essa formação é muito escassa e perpassa por uma série de questões para ser efetivada, pois, somente no ano de 2018, tiveram a oportunidade de receber mais informações. Além disso, todo o trabalho de formação de professores se concentra apenas na rede estadual, ficando de fora as escolas do município.

O Gráfico 7 mostra a percepção dos docentes sobre as condições estruturais das escolas pesquisadas. As condições físicas e estruturais das escolas interferem no avanço do ensino e, nesse sentido, três dos professores entrevistados afirmaram que as instalações físicas da escola são espaços impróprios para realizarem uma aula satisfatória. Nisso as professoras da EMEF-VMB concordam e enfatizam: "Só existem duas salas de aulas, as demais são adaptações improvisadas e isso deixa a desejar" (P1). A professora (P5) acha precário o espaço e busca se adaptar aos pequenos espaços improvisados e em alguns momentos usam o Centro Comunitário.

Gráfico 7 - Condições estruturais das escolas pesquisadas na visão dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Sendo assim, o quadro funcional da EEQ vem sendo moldado a partir das convivências diárias que professores e gestores vêm identificando no dia a dia dos alunos pertencentes às comunidades ditas remanescentes de quilombos, as peculiaridades do seu modo de viver em comunidade, com resquícios de reminiscência ancestral.

Em linhas gerais, o trabalho de campo revelou aspectos importantes dessa abordagem. Os professores entrevistados relataram não possuir nenhum tipo de capacitação ou especialização sobre esse tema. Por outro lado, afirmaram que o cotidiano que os envolve os leva a buscar conhecimentos nessa área. Com base nesta análise, pode-se detectar que as políticas do município quanto à formação continuada caminham em passos lentos em direção ao ensino étnico.

A partir dessas particularidades é que o trabalho docente se realiza na perspectiva da EEQ, pois os professores relataram muitas dificuldades em compreender de fato essas características, mas, ainda assim, tentam traçar planos de ensino que levem esses alunos a conhecerem os contornos da própria história de luta e resistência que levaram seus antepassados a permanecerem no contexto social. Por outro lado, o tão imprescindível suporte pedagógico por parte do município, nesses casos, tem sido ineficiente na promoção das ações de formação continuada essencialmente importantes para o fazer docente em todas as circunstâncias do ensino. Dependem basicamente das estratégias estabelecidas pela Secretaria de Educação e a gestão escolar para incentivar a participação deles nos encontros municipais de desenvolvimento de políticas educacionais para quilombolas.

4.8 A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS EMEF VELHO CHICO E VALMITO MORAES BRAZÃO

A partir da criação das políticas de ações afirmativas, os avanços no campo dos direitos sociais aos povos quilombolas alcançaram novos patamares de expectativas sociais visando uma proximidade intensa no campo dos saberes locais diretamente ligados ao reconhecimento de suas identidades, tanto pelo direito à memória, quanto pela vivência (BRASIL, 2012). É fato que tal relevância cria politizações dentro dos sistemas de ensino sobre a viabilização de propor a legitimação das políticas efetivas direcionadas aos povos quilombolas. Dentro deste debate, a valorização cultural e a garantia de elaboração de legislação específica que formam a base para a preservação da diversidade existente em territórios ancestrais, empreendem mecanismos de acesso para instituir tais políticas.

Apesar da existência dos dispositivos jurídicos que sustentam as políticas educacionais, o cenário avança em descompasso com a realidade em total desalinhamento com estes dispositivos, que no bojo das premissas legais protelam a implementação da legislação educacional quilombola em algumas localidades dos municípios brasileiros.

Segundo Arruti (2017), essa realidade se configura na dificuldade dos sistemas de ensino em reconhecerem as escolas como quilombolas a partir do número de matrículas efetivadas no âmbito das esferas públicas. Dados do Censo Escolar (BRASIL, 2014) revelaram um dado crescente de escolas cadastradas como quilombolas na última década de 2010, porém o processo de descredenciamento ocorre na mesma proporção em que essas escolas deixam de realizar o cadastro anual junto ao Censo Escolar.

Com um campo vasto de escolas em processo de credenciamento e um expressivo número de escolas quilombolas, a média nacional de matrículas por escolas em comunidades certificadas demonstram a configuração da conjuntura promissoras das demandas locais de implementação da política de educação às comunidades remanescentes quilombolas (ARRUTI, 2017).

Paralelo a isso, o contexto local da política municipal revelou-se adverso quanto aos avanços em níveis nacionais. Isto, apesar da existência dos dispositivos jurídicos, como a Lei Federal nº 10.639/2003 e a Resolução Federal nº 8/2012, que estabelece as DCNEEQ (BRASIL, 2003; 2012), o município ainda não implantou na rede municipal de educação as diretrizes curriculares na perspectiva de dialogar um ensino baseado nos saberes locais que configuram as experiências vivenciadas em todas as comunidades com reminiscência quilombola.

Conforme prevê a política nacional, as medidas que proporcionam o engajamento pedagógico de práticas diferenciadas entre professores e gestores em unidades educacionais quilombolas dependem do engajamento integral destes profissionais, em seu planejamento, estimularem a formação diária em entre estudantes para apropriarem-se do conhecimento escolar. Nesse sentido, Pineau (1999, p. 335-347) apresenta a educação como o título que se dá às ciências que trabalham os procedimentos aos quais querem remeter estes dois termos: educação e formação.

Dentro deste debate formativo, ressalta-se que Resolução Federal nº 08/2012 possui indicações que levam a aprendizados a partir das relações de troca provenientes das características naturais das comunidades favoráveis ao ambiente escolar.

No entanto, as observações extraídas no tempo da pesquisa, demonstraram a maneira de realizarem diferentes processos que envolvem capacidades formativas dos docentes para além das experiências em sala de aula, porém, relativas ao texto referência das Diretrizes Curriculares, todavia, prosseguem em diferentes ações que mobilizam a educação escolar quilombola dentro das escolas Velho Chico e Valmito Moraes Brazão. Os quais, são resumidos no quadro explicativo (Quadro 6) para uma análise comparativa entre estas duas unidades escolares, cujas evidências voltam-se para as especificidades socioculturais de reminiscência quilombola.

Quadro 6 ó Características de Identificação da Educação Escolar Quilombola

| Ação prevista na Diretriz Curricular | Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Velho Chico | | | Escola Municipal de Ensino Fundamental Valmito Moraes Brazão | | |
|---------------------------------------|---|-----|--------------|--|-----|--------------|
| | Sim | Não | Parcialmente | Sim | Não | Parcialmente |
| Escola Quilombola | X | | | | X | |
| PPP | X | | | | X | |
| Formação continuada de professores | | | X | | | X |
| Práticas pedagógicas diferenciadas | | | X | | X | |
| Professores pertencentes à comunidade | | X | | | X | |
| Gestores pertencentes à | | X | | X | | |

| | | | | | | |
|------------|--|--|--|--|--|--|
| comunidade | | | | | | |
|------------|--|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A caracterização das escolas quilombolas e escolas que atendem alunos provenientes de comunidades remanescentes quilombolas têm referências nos marcos civilizatórios na reminiscência de muitas comunidades brasileiras, presentes nas definições das DCNEEQ. tais caracterizações representam um marco historiográfico de conquistas na luta pela inserção das políticas educacionais aos remanescentes de quilombo.(BRASIL,2012)

Por décadas, a hegemonia ocidental produziu uma mentalidade historicamente construída na inferiorização das relações daquilo que é típico de uma determinada cultura. Conseqüentemente, este processo de reprodução se fortaleceu nos preceitos depreciativos dos estigmas período de colonização, onde o colonizado era visto como inferiorizado por seus dogmas culturais tipicamente das civilizações tradicionais. Essa mentalidade, pensada por diferentes grupos sociais, construída e reproduzidas nos currículos escolares, materializou-se no pensamento anacrônico de uma sociedade que estigmatiza a diferença entre uma cultura e outra (BURKE, 2004).

Repensar a tradição do currículo, a partir da transmissão de conteúdo, é inserir novas abordagens que levem à problematização de questões políticas e sociais focalizadas em desigualdades de condições de grupos étnicos. Desse modo, Silva (2002) aponta três aspectos relevantes quanto a transformação realtivas as noções comuns de conhecimento/pensamento, de subjetividade/subjetivação e também de poder/força.

Nesse sentido, o currículo se materializa por uma postura descentralizadora que enxerga as especificidades socioculturais presentes na vida em comum das comunidades remanescentes quilombolas. Segundo Silva (1996), o currículo traz especificidades que se ocupam de pontos específicos para afirmar essa definição, as quais são frequentemente identificadas em unidades educacionais como as unidades escolares localizadas em áreas quilombolas. Sobretudo, quando os vestígios de manifestações festivas entre os remanescentes quilombolas exprimem sua trajetória histórica.

É nesete contexto que pensar as ações pedagógicas nas escolas quilombolas a partir destas expressões tipicamente presentes no modo de viver dos renacescentes quilombolas, fazem como que gestores, professores, núcleos municipais e outros atores ligados ao movimento quilombola possam participar ativamente dos planos direcionados ao ensino escalar quilombola de forma colaborativa ao fim de mediar as muitas divergências de pensamentos e ideias existentes no meio da organização do trabalho pedagógico.

Para Sousa (2016, p. 100) lidar com o conhecimento científico e com o saber popular dos habitantes do campo, capaz de enfrentar desafios pedagógicos ligados à contextualização do currículo e problemas concretos atrelados ao desenvolvimento produtivo e social, fortifica o que se observa no contexto geral do ensino municipal em direcionar as ações educativas entre as escolas. Os indicativos deste cenário apontam, no Quadro 6, importantes e diferentes ações sequenciais que não correspondem às ações previstas nas DCNEE para justificar o ensino quilombola nas duas escolas durante o processo escolar anual. O quadro focaliza o processo de aprendizagem interligado com a proposta educacional das Diretrizes Curriculares Nacionais legitimando as práticas pedagógicas da educação escolar quilombola em toda a sua composição básica.

A atuação do município neste sentido, como gestor político, é ausente quanto a forma de efetivar a educação escolar quilombola nas EMEF Velho Chico e Valmito Moraes Brazão. Visto que, a própria forma de reconhecer estas escolas tem sido jurídica e politicamente desafiadora no modo de reconhecer as diferentes modalidades de apropriação das denominadas terras tradicionalmente ocupadas, implicando na maneira de identificar a territorialidades destas comunidades ao ponto de não se perceber suas formas de reprodução física e social (ALMEIDA, 2004).

Inicialmente, o ponto de partida é o pleno reconhecimento das terras como quilombolas, para, posteriormente, enquadrar-se as políticas educacionais. O item um do quadro 06, mostra, inicialmente, que a EMEF Valmito Moraes Brazão passa por esse conflito, e enquadra-se como escola quilombola. De acordo com Arruti (2016), essa situação é preocupante porque não há nos dados oficiais, ou um número definitivo de comunidades quilombolas propriamente identificadas e certificadas que garantam a interferência do município para uma ação definitiva do título de remanescente de quilombo, como observa-se neste caso.

Além disso, as comunidades pesquisadas, enfrentam outros problemas que agravam a regularização fundiária de suas terras os denominados conflitos de politização, aos quais Almeida (2004) enfatiza que os movimentos sociais designam os sujeitos da ação a partir da realidade a qual estão inseridos e pelas quais se autodefine e são representados na vida cotidiana. Esta designação conduz a diversas classificações dos grupos sociais quanto a sua formação organizativa.

Nesse sentido, as comunidades de Currálinho e Campina Grande alcançaram reconhecimento quanto à identificação cultural pelas suas manifestações religiosas, porém, quanto a designação territorial, Currálinho é uma comunidade remanescente quilombola com

título de reconhecimento definitivo. Ao passo que Campina grande ainda se encontra em processo de reconhecimento legal de suas terras.

No contexto do projeto político pedagógico (PPP), destaca-se a inexistência desse eixo educacional que designa as particularidades ao que tem por base a construção da identidade da escola (BRASIL, 2012), em uma das escolas pesquisadas. Esta é uma das fragilidades encontradas para o direcionamento da proposta pedagógica que direciona os encaminhamentos pedagógicos do processos de aprendizagem. Neste particular, constatou-se que somente a escola Velho Chico possui este instrumento diretivos que designa sua base social cultural.

Quanto à escola de Campina Grande, Valmito Moraes Brazão, existe uma articulação instituída para a elaboração do PPP onde membros da comunidade, professoras, técnicos administrativos, gestor, gerente da SEMED, chefia de Inspeção (SEMED) engajaram-se em elaborar um diagnóstico da realidade da comunidade. Este evento, ocorreu durante o período de ocorrência da pesquisa de campo por exigência das normas da SEMED em instituir o PPP no projeto pedagógico da escola.

Apesar de a EMEF Quilombola Velho Chico ser reconhecida como escola quilombola e reunir todos os dispositivos jurídicos de reconhecimento e certificação de comunidade remanescente de quilombo, a instituição tem enfrentado diversas situações no processo escolar decorrentes da proposta curricular, configurando-se na inexistência do currículo escolar. A inexistência deste instrumento incide na solidificação dos processos formativos que transversalizam a matriz programática sobre as peculiaridades históricas da comunidade e o cotidiano dos alunos, no entanto, como estratégia de aprendizagem, a escola optou por trabalhar a partir das representações dos alunos, adaptando aos processos formativos projetos relacionados à cultural local. Nesse sentido, Sousa (2016, p. 100) acrescenta que:

roça e várzea das famílias dos estudantes ganham cara de laboratórios, ao mesmo tempo em que espaços de aprendizagem no interior da escola ganham vida e exalam o cheiro de frutas e animais comuns nas propriedades familiares. Numa verdadeira simbiose de saberes mediados pelo princípio educativo do trabalho, família e escola dão vida a um projeto educativo com potencial para incrementar não só a produtividade agrícola local, mas, acima de tudo, fortalecer a identidade dos sujeitos do campo e incentivá-los a enfrentar, endogenamente, os desafios de seu desenvolvimento.

Neste contexto é importante ressaltar que o papel das escolas consiste em criar possibilidades de diálogos a partir das experiências vividas pelos alunos e transformar essas particularidades em orientações pedagógicas que levem os alunos da Educação Infantil e

Ensino fundamental a descobrirem por meio de brincadeiras, da musicalidade e das parlendas o conhecimento sobre os quilombolas em diferentes lugares do Brasil.

Além das prerrogativas das Diretrizes Curriculares sobre a prática pedagógica, Perronoud (2008) corrobora que se deve utilizar meios que levem os alunos a produzirem conhecimento a respeito da própria especificidade. Para isso, é necessária a mediação do professor nos processos de aprendizagem a partir da percepção que este profissional registra dos alunos.

No que cerne a educação, que atenda a pessoa como todo e tenha a oportunidade de desenvolver as suas habilidades, parte-se do princípio que formação de professores integra ensinamentos que versam sobre a vida em sociedade e atividade produtivas para o mundo do trabalho (BRASIL, 2012). Entretanto, o exercício docente para uma perspectiva educativa quilombola que relacione a vida em comunidade dos moradores e o modo de viver e pensar de seus membros, depende especificamente de diálogos entre os professores entre o alunado a respeito de suas vivências cotidianas com os costumes ancestrais que identificam suas raízes étnicas.

Ao que se percebe, este proceder, configura-se como um exercício investigativo da prática docente por parte dos docentes da Escola Quilombo Velho Chico, que extensivamente, dedicam-se a identificar quais são os alunos quilombolas presentes na dia a dia da sala de aula como expressões especificidades das raízes ancestrais. No entanto, este fazer pedagógico dos por parte dos docentes é expresso por eles como um desafio contínuo e limitado em obter afinidade com a comunidade. Visto que, na visão dos docentes a comunidade em questão apresentara uma certa resistência em se relacionar com as atividades relativas ao cotidiano escolar dos alunos e as que exprimem a ação educativa da família e da comunidade no sentido à valorização da diversidade étnico racial.

Em última análise, sobre a relação de pertencimento dos gestores com a comunidade, ressalta-se a relevância dos mesmos neste processo de administração escolar como um articulador e mediador quanto às formas específicas de viver a infância, a identidade étnico-racial e as vivências socioculturais (BRASIL,2012). Embora, factualmente a legislação prioritariamente, sinalize a efetivação de gestores escolares oriundos da própria comunidade, o cotidiano das escolas quilombolas apresentam um cenário desarticulado com as prerrogativas da legislação vigente.

Neste sentido, como exemplo, aponta-se a escola Quilombola Velho Chico, que, apesar de ser uma escola quilombola recolhida legalmente por mediações políticas municipais, a escolha da gestão escolar ocorre por meio de indicação da SEMED para

ocupação temporariamente do cargo de gestor, visto que a comunidade não expressa intensão em participar das questões que envolvem o ensino dentro da comunidade, que conseqüentemente gera um impasse na tomada de decisões da gestão quanto à oferta do Ensino fundamental.

contudo, todo o processo de decisão quanto as atividades escolares, perpassa pela aprovação da comunidade em assembleias escolares. Diante do exposto, detectou-se que ainda õhá certo distanciamento da comunidade para fazer essas reivindicaçõesõ (G2). Por outro lado, a gestão escolar da Valmito Moraes Brazão é composta por um membro morador da comunidade, o qual se autodefine como remanescente de quilombola e conhece bem os principais anseios da comunidade.

Diante disso, constatou-se que as escolas desta pesquisa, em geral, passam por situações pontuais que caracterizam as dificuldades enfrentadas no dia a dia do contexto escolar. Embora exista uma legislação específica que norteia as práticas educativas na perspectiva de um currículo que verse sobre os saberes locais e a cultural ancestral dos quilombolas, ainda se depara com políticas estagnadas e dependentes exclusivamente de um efetivo profissional que conheça as normas que regem as demandas da EEQ.

Nesse sentido, conforme ressalta Cunha (1991, p. 12), õa educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justaõ, cujo processo de escolarização produz no sujeito uma idea de transformação social que ampliam as possibilidades de inclusão social e redução das desigualdades sociais que afetam o trabalho humano.

As populações negras e quilombolas são reflexos desses patamares de desigualdade social, predominantes nas ditas õsociedades modernasõ que focalizavam os avanços do desenvolvimento econômico a partir do pensamento universal de eliminar formas arcaicas de organização social (LITTLE, 2002). Por outro lado, consolidam direitos para comporem um quadro menos desagregador de atividades solidárias baseadas em trocas econômicas (GOMES, 2015), baseado nos princípios da sustentabilidade que fortalecem as identidades locais, como as étnico-raciais que tendem a um brusco desaparecimento, se seus territórios não formarem laços sociais estáveis (EDER, 2003).

Nesse viés de desenvolvimento sustentável, as práticas solidárias entre os grupos consistem relações de inclusão de diferentes maneiras de enxergar os saberes tradicionais. Conforme expõe Binswanger (1997, p. 41) õo desenvolvimento sustentável significa qualificar o crescimento e reconciliar o desenvolvimento econômico com a necessidade de se preservar o meio ambienteõ. Partindo do pressuposto que preservar o meio ambiente é um

processo alternativo, compreende-se que o etnodesenvolvimento é um modelo que contribui para o controle da excessiva produção de bens e consumo.

Na percepção de Little (2002) o termo etnodesenvolvimento tem duas acepções que focalizam o desenvolvimento econômico de um grupo étnico e o desenvolvimento da etnicidade de um grupo social. Tais concepções pressupõe inserir no debate social questões que sinalizam a relevância do grupo em se autoreconhecem como povos que buscam patamares mais justos em termos de inclusão social, e a outra diz sobre o campo econômico que trabalha na perspectiva de uma economia mais solidárias entre os demais membros, partindo do ponto dos recursos locais baseados na agricultura de familiar.

Não obstante, os diversos sujeitos que se denominam como sujeitos coletivos, organizam-se em movimentos que representam o associativismo de diversas práticas de extrativismo, cujas atividades produzem garantia de reconhecimento de direitos que lhes permitem estrutura-se movimentos como critérios organizativos diversos (ALMEIDA, 2004).

Desse modo, a performance dos remanescentes de quilombos enquanto grupos coletivos permitiu que muitos territórios ancestrais se tornassem um lugar de múltiplas experiências culminando em reciprocidade pela maneira que como utilizam os recursos naturais. O manuseio da terra através da árdua força de trabalho exercidas em muitas fazendas produtoras de café do século VXII é apenas um campo de reflexões de òum ambiente de trabalho intenso, de exploração e produção de riquezaö (GOMES, 2015, p. 8). Dentre desta perspectiva, Almeida (2004) contextualiza que a relevância do debate sobre os processos de territorialização que correspondem as observâncias às restrições ao uso dos direitos à medida que lhes são outorgados a posse da terra.

No campo pedagógico, o etnodesenvolvimento resulta da vivência contínua das da paisagem natural do quilombo, através de desdobramentos didático-pedagógicos que auxiliam na sustentabilidade de preservar òdiferentes maneiras de conhecer o mundo ó saberes tradicionais, saberes populares e saberes científicos; sabres pertencentes ao campo das ciências humanas e saberes pertencentes aos campo das ciências exatasö (OTERO; JARDIM, 2004, p. 122).

Sendo assim, assimila-se que o desenvolvimento local na perspectiva da sustentabilidade fornece uma conduta que especifica o território remanescente como local de conceitos e provedor de caminhos para uma nova retomada de consciência dentro da prática educativa, na perspectiva de romper remotos pensamentos de que quilombo é um lugar de esquecimentos e práticas rudimentares de sobrevivência, mas um local de sujeitos que tecem

perspectivas de uma nova feitura étnica inserida na sociedade civil como sujeito ativo e participativo de mobilizações sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa não teve como intuito aprofundar as teorias sobre o escravismo no Brasil, mas sim apontar fatos decorrentes desse período que refletem ainda no processo de exclusão da maioria da população negra nos tempos atuais, sobretudo nas questões de escolarização. Assim, apresentou-se como tema a EEQ na perspectiva de compreender como essa proposta pedagógica se aplica à realidade de duas escolas em comunidades remanescentes no Amapá.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de implementação da EEQ nas escolas da rede municipal de ensino de Macapá, das comunidades remanescentes de Currálinho e Campina Grande conforme preconiza as Diretrizes Nacionais para Redução Étnico-Racial. Constatou-se a hipótese de que o ensino na perspectiva da EEQ não se concretizou na escola Quilombola Velho Chico Valmito Moraes, bem como na escola Valmito Moraes Brazão.

Vários são foram os motivos verificados para que isso não acontecesse, dentre eles destaca-se: à dificuldade do município de Macapá em identificar a autodefinição das comunidades enquanto grupos étnicos quilombolas, o gerou um impasse na implementação definitiva das políticas educacionais afirmativas; inexistência de um setor específico para tratar da questão no âmbito da DIDE o setor específico de apoio pedagógico à GPER, prevista na Meta 15 do PME de 2015, não foi instituída; ausência de uma política contínua de formação dos profissionais que atuam em escolas que estão em comunidades remanescentes quilombolas; pouco identidade dos profissionais que atuam nas escolas com a realidade da comunidade remanescente; e ausência de um currículo diferenciado nas escolas.

Um dos objetivos específicos da pesquisa era analisar as ações de Macapá no âmbito das políticas educacionais, sendo assim, verificou-se a dificuldade do município em compreender a questão política de autoconhecimento das comunidades de Currálinho e Campina Grande. O segundo objetivo específico era verificar a organização escolar do ensino nas escolas na perspectiva da EEQ. Quanto a este, constatou-se que não há essa organização. Já no que tange ao terceiro objetivo específico, analisar os avanços e desafios da EEQ observados nas comunidades de Currálinho e Campina Grande a partir das ações da SEMED para o desenvolvimento local, identificou-se que o avanço da EEQ ocorrido nas escolas de Currálinho e Campina Grande foi o reconhecimento histórico da comunidade para o ensino e adequação de projetos que fortalecem a educação na perspectiva quilombola. Como desafios para as duas escolas, aponta-se a reestruturação física, porém, na comunidade de Campina

Grande, há também urgência de efetivação no quadro profissional, tendo em vista serem o corpo técnico e o quadro de professores exclusivamente temporários.

Os resultados da pesquisa mostram que muito pouco do previsto DCNEEQ está sendo colocado em prática nas escolas pesquisadas. Exceto o transporte escolar, que mesmo com alguns problemas tem funcionado e garantido o acesso das crianças às escolas, se verificou outras questões como: Formação de professores continuada, Proposta política adaptada a realidade, formação continuada de professores e gestores para atuar no contexto de Educação Étnico-Racial; Práticas pedagógicas diferenciadas nas escolas e identidade entre os profissionais e comunidade.

Destaca-se nesses termos a ineficiência de um currículo que não dialoga com as intencionalidades da proposta educativa da realidade sociocultural dos sujeitos. Configurou-se na proposta curricular da Educação Básica voltada para as especificidades dos sujeitos do campo, aliada à ausência de educação continuada para formação docente que capacite os professores para reorganizarem uma prática eficiente que leve em consideração o contexto histórico das comunidades.

Os resultados deste trabalho surgiram a partir do estudo de caso desenvolvido nas comunidades pesquisadas e, como limitação do estudo, aponta-se a impossibilidade de realizar as entrevistas com os moradores da comunidade de Currálinho, devido ao modo peculiar de viver no quilombo, pois os moradores possuem uma rotina própria em se tratando do cuidado como roça, consistindo no hábito de levantarem muito cedo para iniciarem o trabalho e o retorno era sempre ao cair da noite, períodos que não coincidiram com a permanência durante a observação participante. Todas as informações obtidas dessa comunidade foram apresentadas pelas coordenadoras pedagógicas da escola, o que gera apenas uma visão sobre os fatos.

Como a hipótese partiu do princípio de que os encaminhamentos para tornar efetiva a EEQ perpassa pela elaboração do currículo de valorização cultural dos sujeitos, alinhada à prática pedagógica eficiente de professores em contínuo estágio de formação docente, e que isso não vinha ocorrendo nas EMEF das comunidades de Currálinho e Campina Grande.

Observa-se que há falhas no processo de implementação da EEQ e que esta deixa de existir no sistema de ensino em funcionamento, com amplo processo de ajuste às normas da legislação vigente que embasam as práticas docentes. Ressalta-se que há um importante problema a ser enfrentado pela EEQ, que é a ausência de formação inicial e continuada dos professores. A falta de engajamento dos profissionais da educação influencia diretamente a efetividade da ação pedagógica de transformação social do sujeito quilombola no município.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil** / _Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Thayná dos Santos; SANTOS, Ozeias de Almeida. **O impacto da não-implementação da educação escolar quilombola e a sua relação com as perdas dos saberes e práticas tradicionais**. v. , n. 1, Ano 2018 (jan./jun.) 24 ó 3. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/midiaticos/article/download/5723/13954/>. ó Acesso em: 1 nov. 2019.

ALMEIDA, Thayná dos Santos; SANTOS, Ozeias de Almeida. **O impacto da não-implementação da educação escolar quilombola e a sua relação com as perdas dos saberes e práticas tradicionais**. v. 3, n. 1, 2018 (jan./jun.) 24 ó 3. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/midiaticos/article/download/5723/13954/>. ó Acesso em: 1 nov. 2019.

ALVES, Débora Bendocchi. De mocambo à vila: fundação da paróquia de Cunani (1869). In. XXIX Simposio Nacional de História. **Anais do SNH**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501619194_ARQUIVO_DemocamboavilafundacaodaparoquiadeCunanii\[781\].pdf](http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1501619194_ARQUIVO_DemocamboavilafundacaodaparoquiadeCunanii[781].pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 025 de 2016**, Estabelece normas para criação e funcionamento das instituições de educação escolar quilombola no Estado do Amapá. Art. 17 p.06. Disponível em: <https://cee.portal.ap.gov.br/atos/arquivo/resolucoes>. Acesso em: 30 jan. 2018

AMAPÁ. Assembleia Legislativa. **Lei nº 2.220, de 30 de agosto de 2017**. Cria o calendário de eventos das festas tradicionais afroamapaense como Marabaixo, Batuque, Zimba, Sairé. Matriz Africana e Capoeira. Diário Oficial do estado do Amapá nº 6415, de 30.06.2017, p.01. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/pagina.php?pg=buscar_legislacao&aba=legislacao&submenu=listar_legislacao&especie_documento=&ano=2017&pesquisa=&n_doeB=&n_leiB=2220&data_inicial=&data_final=&orgaoB=&autor=&legislaturaB=. Acesso em: 13 jan. 2018.

AMARAL, José Pureza Amaral. Remanescentes das comunidades dos quilombos no interior da Amazônia ó conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença. **Cadernos do CEOM** ó Ano 22, n. 30 ó Políticas públicas: memórias e experiências. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/download/457/291>. Acesso em: 3 fev. 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Pedagogias em movimentoó o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p.28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2017.

ARRUTI, José Maurício Andion. Políticas públicas para quilombos: terra educação e saúde. *In: Paula, Marilene de; Heringer, Rosana (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. ActionAid, 2009. 292 p.

BURKE

ARRUTI, José Maurício Andion. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan/abr de 2017. DOI: 10.2050/rce.12i23.3454. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3454>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** ROUANET, Sérgio Paulo (trad.). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** Porto Editora: Porto, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação Básica (SEB) e Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB). **Parecer Nº 16 de 5 de junho de 2012.** Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em 20 abr. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110639.htm. Acesso em: 2 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 7.668, de 22 de agosto de 1988.** Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares - FCP e dá outras providências. Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF, 23 ago. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7668.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 02, de 28 de Abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 27 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Presidência da República Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, retificada em 9 de janeiro de 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm. Acesso: em 29 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: em 03 de dezembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação ó PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 24 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica [2002]. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer nº 16, de 05 de Junho de 2012.** Institui por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010 comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação [2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/igc/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 08, de 20 de Novembro 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacional Para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação [2012]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/igc/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BURKE, Peter. Estereótipos do outro. *In*: Idem. **Testemunha ocular: história e imagem.** São Paulo: EDUSC, p. 153-174, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação** (impressa), n. 1, v. 37, p. 33-47, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/15003/10923>. Acesso em: 15 mar. 2019.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abril-junio, 2017, pp. 539-564 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil . Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036012>. Acesso em: 25 de jun. de 2019.

CASTILHO, Suely Dulce de. Educação e quilombo: delineamentos dos estudos brasileiros. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015.

CASTORIADIS, Cornelius. **Socialismo ou Barbare**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CAVALLEIRO, Eliane. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006.

CICHOSKI, Pâmela; SAQUET, Marcos. Concepções de Geografia, espaço e território. **Anais do IV Seminário Estadual de Estudos Territoriais e II Seminário Nacional sobre Múltiplas Territorialidades, Sociedade e Território** (on line), v.23, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/sociedadeeterritorio/article/view/3504/2817>. Acesso em: 27 nov. 2018.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. O Mito Moderno da Natureza Intocada. 6. ed. São Paulo:Hucitec, 198 p. *In: Revista Espaço & Geografia*, v. 16, n. 2, 2013, p. 627-640 ISSN 1516-9375. Júlio César Suzuki. Território, Modo de Vida e Patrimônio Cultural em sociedades Tradicionais Brasileiras.

DINIZ, Raimundo Erundino Santos. **Quilombo de São Pedro dos Bois**: memória biocultural subvertida nas lógicas de ocupações recentes do Amapá. 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) ó Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Tropicó Úmido, Belém, 2016.

EDER, Klaus. Identidades coletivas e mobilização de identidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Out. 2003, v. 18, n. 53, p. 5-18. ISSN 0102-6909.

PPP ó **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal de Ensino fundamental Quilombola Velho Chico. EMEF, Secretaria escolar, Macapá, 2000.

FERNANDES, Viviane Barbosa.; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade negra entre exclusão e liberdade. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, v. 63, 103-120. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>. Acesso em: 18 ago. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limar de uma nova era. v. 1, São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. **RP3 - Revista de pesquisa em políticas públicas**, n.1, 18 set 2014, p. 12-25.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. *In: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expresão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes à prática educativa ó São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de Currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade.** Interface [online], Botucatu, vol.21, n.62, p. 521-530, jul./set.2017. ISSN 1807-5762. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>. Acesso em 18 de nov. 2017.

GOMES, Flavio dos Santos. **Uma história do campesinato negro Brasil.** 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/03: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33. jan./mar: 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-racial, educação e descolonização dos currículos.** Currículos sem Fronteira, v.12, n.1, pp.98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 23 de jul. 2018.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do òfim dos territórios à multi-territorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense** s/d. Mimeografado. *In:* Parecer CNE/CEB Nº 16/2012/Ministério da/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) ó Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf. Acesso em: 8 ago. 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad. Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . Agência IBGE Notícias. **PNAD Contínua 2018:** educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/pt/agencia-home.html>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ITABORAHY, Nathan Zanzoni. **A geografia, o conceito do território e os processos de territorialização das comunidades quilombolas:** primeiras aproximações. 2010. Disponível em: <http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/A-Geografia-o-conceito-do-territ%C3%B3rio-e-os-processos-de-territorializa%C3%A7%C3%A3o-das-comunidades-quilombolas.pdf>. Acesso em 17 nov. 2018.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e discriminação racial no Brasil. *In:* THEODORO, Mário *et al.* (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. (Org.), Brasília: IPEA, 2008 ó p. 49-67.

LEITE, Ilka Boaventura. **Terras e territórios de negros no Brasil.** Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

LIMA, Wanda Maria da Silva Ferreira. **O ciclo do Marabaixo: permanências e inovações de uma festa cultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) ó Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1822#preview-link0>. Acesso em: 17 jul. 2019.

MACAPÁ. Câmara Municipal de Macapá. Projeto de **Lei Nº 2.178/2015-PMM Aprova o Plano Municipal de Educação, De Macapá (PME/MCP)** e dá Outras Providências. Disponível em: https://macapa.ap.gov.br/images/avisos/DIARIO_OF_3317_2018.pdf. Acesso em: 28 nov. 2018.

MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; GOMES, Flávio. Reconfigurações coloniais: tráfico de indígenas, Fugitivos e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (séculos XVII E XVIII). **Revista de História**, p. 69-107, v. 2, n. 149, 2003.

MARTINS, Benedito Restam Costa. **Marabaixo, ladrão, gengibirra e rádio ó Tradução de linguagens de textos culturais**. 2012. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) ó Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br>. Acesso em: 13 jul. 2019.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9. ed. revista ampliada ó São Paulo: Contexto, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOURA, Gloria. **Salto para o Futuro: Educação Quilombola. Proposta Pedagógica**. Boletim 10. Brasília/SEED-MEC. Junho, 2007, p. 03-08. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, identidade, etnicidade e cidadania**. São Paulo, 21 ago. 2003. Conferência proferida no 1º Seminário do 3º Concurso Negro e Educação.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, Identidade, Etnicidade E Cidadania**. Departamento de Antropologia ó USP 2013 Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Palestra-Kabengele-DIVERSIDADEEtnicidade-Identidade-e-Cidadania.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

- NABARRO, Sérgio Aparecido. **Modo de vida e campesinato no capitalismo: contribuição, limites e a construção de um entendimento do campesinato como modo de vida**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) ó Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-24112014-174721/publico/2014_SergioAparecidoNabarro_VCorr.pdf. Acesso em: 17 jul. 2017.
- NASCIMENTO, Beatriz. Texto e narração do filme Ori. São Paulo: Angra filmes, 1989. *In: Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.
- NASCIMENTO, Germana Aguiar Ribeiro do; BATISTA, Mércia Rejane Rangel e NASCIMENTO, Marília Aguiar Ribeiro do. Panorama atual de proteção do direito à terra das comunidades quilombolas e desafios futuros. **Revista Interações** (Campo Grande) [online]. 2016, v. 17, n. 3, pp.432-447. ISSN 1518-7012. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2016-v.17-n.3\(07\)](http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2016-v.17-n.3(07)). Acesso em: 17 jul. 2019.
- NOGUEIRA, Oracy. **O preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. *In: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 139-161. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.
- OTONI, Nilo; FIALHO, Francisco Antonio Pereira, **TCC: métodos e técnicas**. 2. ed. Florianópolis: Visual Books, 2011.
- PENIN, Sonia Terezinha de Sousa; VIERA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. *In: DAVIS, Cláudia et al., VIEIRA, Sofia Lerche (org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artimed, 2000.
- PÉRICO, Rafael Echeverry. **Identidade e território no Brasil**. Tradução de Maria Verônica Morais Solto. Brasília: Instituto Interamericano de cooperação para Agricultura, 2009.
- PINEAU, Gaston. Alternância e Desenvolvimento Pessoal: a Escola da Experiência. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA*, 1., 1999, Salvador. **Anais** [...] Salvador: UNEFAB, 1999.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1980.
- SANTOS, Ivair Augusto Alves. **O movimento negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da comunidade negra no governo de São Paulo**. 2. ed. São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Raquel Amorim dos, DE NAZARÉ BARBOSA E SILVA, Rosângela Maria. Racismo científico no Brasil: um retrato racial do Brasil pós-escravatura. **Educar em Revista** [on line] 2018, (Mar-Abr) Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155058943015>. ISSN 0104-4060. Acesso em 17 fev. 2018.

SAQUET, Marcos Aurélio; BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 31, p. 3 ó 16, 2009.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed.- São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Marcelo Gonçalves. **A titulação das terras das comunidades tradicionais quilombolas no Brasil**: análise da atuação do Estado. 2017. 314 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2017.

SILVA, Simone Rezende da. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista Nera**, São Paulo, ano 14, n. 19, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1801>. Acesso em: 18 ago. 2018.

SILVA, Tatiana Dias. **Educação escolar quilombola no censo no Educação Básica**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Rio de Janeiro: Ipea, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Como você avalia o desenvolvimento mais recente da produção teórica sobre currículo e quais são as temáticas que você considera emergentes e necessárias para o debate educacional?. In. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 5-14, Jan/Jun, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, Wanildo Figueiredo. **A escola e o desenvolvimento social do quilombo de Saracura ó baixo Amazonas em Santarém Pará**. 2015. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos ó São Leopoldo, 2015.

SOUSA, Walter Paixão de. **A dinâmica dos sistemas de produção praticados em uma unidade de Conservação de uso direto na Amazônia** ó a reserva extrativista do rio Cajari no Estado do Amapá. 2006. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Amazônicas) ó Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1669/1/Dissertacao_DinamicaSistemasProducao.pdf. Acesso em: 17 jul.2019.

TRINDADE, Creusa Barbosa dos Santos.;ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. Educação escolar quilombola: interfaces, travessias e fronteiras da prática pedagógica. **Revista da ABPN**. v. 8, n. 18 . nov. 2015 ó fev. 2016, p. 280-295.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes Braga. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo, v. 4, n. 5, p. 140-58, ago. 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/38>. Acesso em: 5 jun. 2019.

VALENTE, Ana Lúcia. Ações afirmativas, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação** n. 28, jan-abr. p. 64. 2005.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. *In*: GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. ó Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 82-97.

APÊNDICE A ó Carta de anuência da EMEF Campina Grande



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Anarison Coutinho do Carmo

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre as ações pedagógicas nas comunidades remanescentes de Currallinho e Campina Grande em Macapá** a ser realizada na Escola de Ensino Municipal Valmito Brazão Moraes, pela *aluna de pós-graduação Silvia Rejane Souza Bentes*, sob orientação da *Prof.ª Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva e Prof.º Dr. Roni Mayer Lomba*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): a) Analisar as ações específicas do município no âmbito das políticas educacionais quilombolas em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as comunidades remanescentes de quilombo; b) Verificar a organização escolar do ensino das escolas na perspectiva da educação quilombola a partir das ações pedagógicas relativas a prática docente e a infraestrutura condizentes como a proposta pedagógica prevista na Resolução 08/2012 do CNE/CEB; c) Compreender como as comunidades quilombolas pensam a educação escolar quilombola como direito de garantia a formação básica em respeito aos seus valores culturais; d) Analisar os avanços e desafios da educação escolar quilombola observados nas comunidades de Currallinho e Campina Grande a partir das ações da SEMED para o desenvolvimento local; necessitando portanto, ter acesso aos dados escolares a serem colhidos junto a Secretaria e Gestão da Escola, entre professores e pais de alunos sobre o processo de ensino desenvolvido na *Escola Municipal de Ensino Fundamental Campina Grande Valmito Moraes Brazão* Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo ou serão mantidos permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

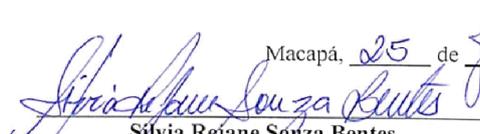
APÊNDICE A 6 Carta de anuência da EMEF Campina Grande



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta *Diretoria Escolar*,
agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos
adicionais que se fizerem necessários.

Macapá, 25 de junho de 2018.


Sílvia Rejane Souza Bentes
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

(CARIMBO)


Anarison Coutinho do Carmo – Diretor Escolar
Escola Municipal de Ensino Fundamental Valmito Moraes Brazão

Anarison Coutinho Carmo
DIRETOR
E. M. F. C. Campina Grande
Valmito Moraes Brazão
1000.1.5074/2017-1-001

APÊNDICE B 6 Carta de anuência da EMEF Quilombola Velho Chico



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilma. Sra. Sônia Maria Braga da Costa

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre as ações pedagógicas nas comunidades remanescentes de Currálinho e Campina Grande em Macapá** a ser realizada na Escola de Ensino Municipal de Currálinho, pela *aluna de pós-graduação Silvia Rejane Souza Bentes*, sob orientação da *Prof.ª Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva e Prof.º Dr. Roni Mayer Lomba*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): a) Analisar as ações específicas do município no âmbito das políticas educacionais quilombolas em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as comunidades remanescentes de quilombo; b) Verificar a organização escolar do ensino das escolas na perspectiva da educação quilombola a partir das ações pedagógicas relativas a prática docente e a infraestrutura condizentes como a proposta pedagógica prevista na Resolução 08/2012 do CNE/CEB; c) Compreender como as comunidades quilombolas pensam a educação escolar quilombola como direito de garantia a formação básica em respeito aos seus valores culturais; d) Analisar os avanços e desafios da educação escolar quilombola observados nas comunidades de Currálinho e Campina Grande a partir das ações da SEMED para o desenvolvimento local; necessitando portanto, ter acesso aos dados escolares a serem colhidos junto a Secretaria e Gestão da Escolar entre professores e pais de alunos sobre o processo de ensino desenvolvido na *Escola Municipal de Ensino Fundamental Currálinho*. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo OU serão mantidos permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

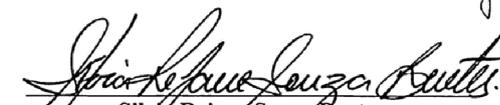
APÊNDICE B 6 Carta de anuência da EMEF Quilombola Velho Chico



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta *Diretoria Escolar*,
agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos
adicionais que se fizerem necessários.

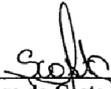
Macapá, 29 de junho de 2018.


Silyja Rejane Souza Bentes
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

(CARIMBO)


Sônia Maria Braga da Costa - Diretora Escolar
Escola Municipal de Ensino Fundamental Curralinho

Sônia Maria Braga da Costa
Diretora
Dec. nº 0918/2016 - PMM

APÊNDICE C ó Carta de anuência da SEMED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo. Sr. Lúcio Dias das Neves

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **Educação Escolar Quilombola: um estudo sobre as ações pedagógicas nas comunidades remanescentes de Currálinho e Campina Grande em Macapá** a ser realizada na Escola de Ensino Municipal de Currálinho, pela *aluna de pós-graduação Silvia Rejane Souza Bentes*, sob orientação da *Prof.^a Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva e Prof.^o Dr. Roni Mayer Lomba*, com o(s) seguinte(s) objetivo(s): a) Analisar as ações específicas do município no âmbito das políticas educacionais quilombolas em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as comunidades remanescentes de quilombo; b) Verificar a organização escolar do ensino das escolas na perspectiva da educação quilombola a partir das ações pedagógicas relativas a prática docente e a infraestrutura condizentes como a proposta pedagógica prevista na Resolução 08/2012 do CNE/CEB; c) Compreender como as comunidades quilombolas pensam a educação escolar quilombola como direito de garantia a formação básica em respeito aos seus valores culturais; d) Analisar os avanços e desafios da educação escolar quilombola observados nas comunidades de Currálinho e Campina Grande a partir das ações da SEMED para o desenvolvimento local; necessitando portanto, ter acesso aos dados institucionais sobre o ensino quilombola junto a coordenadoria étnico-racial da secretaria municipal de educação – SEMED e equipe técnica sobre o processo de implementação da educação quilombola nas escolas rurais do município de Macapá, pedimos autorização para que o nome desta instituição conste no relatório final, bem como futuras publicações em eventos e periódicos científicos.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS), que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo ou serão mantidos permanentemente em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, para utilização em pesquisas futuras.

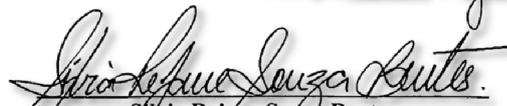
APÊNDICE C ó Carta de anuência da SEMED



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO / MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta equipe gestora agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Macapá, 25 de Junho de 2018.


Sílvia Rejane Souza Bentes
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

(CARIMBO)


Lúcio Dias das Neves – Gerente Étnico-Racial
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

APÊNDICE D ó Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE CURRALINHO E CAMPINA GRANDE

Orientador: Prof.º Dr. Roni Mayer Lomba

Co-orientadora: Pro. Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva

Nome do Pesquisadora: Silvia Rejane Souza Bentes

Natureza da pesquisa: *os Srs. estão sendo convidados a participar desta pesquisa que tem como finalidade. ANALISAR O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACAPÁ, CURRALINHO E VALMITO MORAES BRAZÃO.*

1. **Envolvimento na pesquisa:** *ao participar deste estudo os Srs. se dispõem a responder as perguntas relativas ao tema em questão que o pesquisador julgar pertinente ao estudo. Os Srs. têm a liberdade de se recusar a participar sem qualquer prejuízo para os Srs..*
2. **Sobre as entrevistas:** *a entrevista será realizada conforme QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS previamente elaborado em consonância com a orientador(a) e a co-orientadora da pesquisa. Esta será fotografada e gravada e posteriormente transcrita e apresentada para a aprovação de vossas senhorias.*
3. **Riscos e desconforto:** *a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Contudo as respostas serão analisadas conforme publicações científicas e confrontadas com bibliografia alusiva ao tema. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.*
4. **Benefícios:** *ao participar desta pesquisa os Srs. não terão nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que este estudo gere informações importantes sobre o tratamento dado à temática EDUCAÇÃO ESCOLRA QUILOMBOLA.*
5. **Pagamento:** *os Srs. não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.*

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

APÊNDICE D ó Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu,
_____,
inscrito (a) no RG _____ e no CPF _____, de forma
livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que
recebi cópia deste termo de consentimento e AUTORIZO a realização da pesquisa e a
divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Macapá, de _____ de 2018.

(Entrevistado)

Profª. Dra. Eliane Aparecida Cabral da Silva
(Co-orientadora da Pesquisa)

Profº. Dr. Roni Mayer Lomba
(Orientador da Pesquisa)

Silvia Rejane Souza Bentes
(Pesquisadora Acadêmico)

Pesquisadora: Silvia Rejane Souza Bentes /Contato:silviabentes14@hotmail.com**(96) 98138-**
3340

APÊNDICE E ó Roteiro de entrevista dos gestores escolares na EMEF Quilombola Chico
Velho e Campina Grande



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL -
PPGMDR**

| ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR ESCOLAR | |
|---|-----------------------------------|
| FORMULÁRIO..... | Data da Entrevista ____/____/____ |
| Município:..... | Localidade: |
| ESCOLA: | |
| 1 DADOS DO PARTICIPANTE | |
| Nome do entrevistado: | |
| Idade: | Naturalidade: UF: í |
| Sexo: () Masculino () Feminino | |
| Formação Acadêmica/Escolaridade..... | |
| Cargo/Função Profissional:..... | |
| Tempo de Profissão: | |
| Setor que Atua:..... | |

- Questões Norteadoras na Perspectiva da Educação Quilombola

1 A comunidade de **Campina Grande** é uma comunidade remanescente de quilombolas? E, a partir de que fato histórico ela se autoreconhece como remanescente?

2 A Escola é uma Escola Quilombola ou uma Escola em Comunidade Quilombola? Quais critérios são considerados para que seja reconhecida ou identificada como Escola Quilombola? Sobre isso, a gestão tem conhecimento da a legislação específica sobre a Educação Quilombola e a lei 10.639/03 como instrumentos norteadores do processo escolar?

3 A escola tem uma representação histórica a respeito de sua origem e implantação com a comunidade? Como se deu esse processo?

4 Como a escola está organizada em relação a gestão pedagógica considerando: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, técnicos administrativos e outros servidores?

5 Qual (ais) etapa do Ensino Básico são ofertadas pela escola? Defina as series.

6 Defina em números, o quantitativo de alunos:

- a) N° total de alunos: _____
- b) N° de alunos por turno: Manhã..... Tarde Noite.....
- c) N° de alunos quilombolas (da comunidade):
- d) N° de alunos quilombolas (de outras comunidades):
- e) N° de alunos não quilombolas:
- f) N° de alunos por series:

APÊNDICE E ó Roteiro de entrevista dos gestores escolares na EMEF Quilombola Chico Velho e Campina Grande

7 Quantas e quais series funcionam nos três turnos respectivamente? E, quantos alunos há em cada serie?

8 A escola recebe alunos de outras localidades, quais? Descreva o nome e a localização de cada comunidade.

9 Como se dá o acesso dos alunos oriundos de outras localidade ou comunidades quilombolas à escola?

10 Sobre a questão de infraestrutura enumere como a escola está organizada a respeito do espaço físico:

a) N° total de salas:

b) N° de salas com ventiladores:

c) N° de salas climatizadas:

d) N° de banheiros entre masculino.....; e feminino; e para pessoas com necessidades especiais:

e) N° de sala de professores (características gerais do ambiente):

f) N° de equipamentos didático (especificar os tipos de um):

g) Defina outros espaços da escola:

h) N° de sala da gestão:

12 E, como o(a) Senhor (a) avalia a estrutura física para a demanda atual?

11 Quantos professores a escola possui atualmente? Especifique referente:

Turnos: manhã: tarde: e noite:

Series:

Contratos administrativo:

Efetivos:

Dá comunidade:

De outras da comunidade:

Religião: Católica: Evangélica: Matriz Africana:.....

Sexo: feminino ó masculino:

13 No que diz respeito sobre as ações pedagógicas da escola, quais as principais dificuldades encontradas em fazer com que o ensino se concretize?

14 A respeito do Currículo Escolar, a matriz curricular segue as orientações da Lei Nº10.639/03 para proporcionar ensino da história da África e de valorização da cultura da população negra?

15 A escola tem um Projeto Político Pedagógico como ele é aplicado?

16 Quanto às professoras (es), como eles desenvolvem suas práticas docentes na vertente da educação étnico racial, existe algum projeto que valorize a cultura negra local?

17 Como se dá a relação Município/SEMED, escola e comunidade no sentido da oferta ensino e das políticas educacionais? Existem entraves nesta situação, quais?

19 A escola desenvolve algum tipo projeto de Educação voltado para a valorização da cultura e identidade da comunidade, observando a legislação específica, quando e como desenvolve?

APÊNDICE E ó Roteiro de entrevista dos gestores escolares na EMEF Quilombola Chico Velho e Campina Grande

20 A comunidade escolar trabalha com o calendário festivo obedecendo da comunidade? Qual? E como os professores e demais membros da escola organizam e valorizam as festividades da comunidade?

21 Quanto ao material didático, a escola recebe regularmente? E como é feita a escolha deste material?

22 Quais as principais reivindicações da comunidade para melhoria do ensino? E, como a comunidade se organiza para discutir e decidir isso?

24 Hoje, Quais as principais dificuldade enfrentadas pela gestão no sentido de promover o ensino para ofertar o Ensino Básico para a Escola Valmito Brazão Moraes, atualmente?

25 Como o Senhor avalia a trajetória do ensino que tem sido desenvolvido na escola desde que assumiu a atual gestão. Considerando as dificuldades enfrentadas, os avanços e as perspectiva de um ensino capaz de transformar a realidade social, econômica e cultural da comunidade a partir da Educação Quilombola?

26 Em sua opinião, a comunidade reconhece a Educação Quilombola e, como que ela pensa ou entende essa educação diferenciada como proposta de um ensino de valorização da cultura e da identidade da ancestral de seus antepassados na perspectiva de uma Educação que contribua para o desenvolvimento social e econômico de todos os membros da comunidade?

APÊNDICE F ó Roteiro de entrevista dos professores na EMEF Quilombola Velho Chico e Campina Grande



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL - PPGMDR**

| ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PROFESSORAS (ES) | |
|---|-----------------------------------|
| FORMULÁRIO..... | Data da Entrevista ____/____/____ |
| Município:..... | |
| Órgão/Setor:..... | |
| 1 DADOS DO PARTICIPANTE | |
| Nome do entrevistado: | |
| Idade: | Naturalidade: UF: í .. |
| Sexo: () Masculino () Feminino | |
| Formação Acadêmica/Escolaridade..... | |
| Cargo/Função Profissional:..... | |
| Tempo de Profissão: | |
| Serie(s) que ministra | |

- Questionário aplicado às professoras(es) da Escola Municipal de Ensino Fundamental Quilombola Velho Chico

O presente questionário é um roteiro de perguntas destinadas a compreender por meio da oralidade das professoras(es) participantes, como eles percebem a rotina da escola na perspectiva da proposta de ensino da educação escolar quilombola, considerando as relações sociais, os costumes e os saberes tradicionais da comunidade. A fim de, identificar quais os principais desafios enfrentados por esses educadores no dia a dia do fazer pedagógico, de uma escola em comunidade remanescente quilombola, em exercer sua prática docente.

1 Sob a sua atuação como professor, qual seu vínculo funcional com o Município (é servidor do quadro ou do contrato)? E, há quanto tempo exerce o magistério?

2 Você mora na Comunidade? Se sim, qual seu grau de pertencimento com a comunidade, se reconhece como quilombola? Se não, quais as principais dificuldades enfrentadas para se deslocar até a escola?

3 A partir desta constatação, qual seu entendimento sobre a Educação Escolar Quilombola? Através de que meio tomou conhecimento dessa modalidade de ensino?

4 Você reconhece a EMEF Quilombola Velho Chico como uma escola quilombola? A partir de quais fatores identifica essa característica?.

5 Você possui formação inicial e/ou continuada específica sobre a educação quilombola, qual? E Como você vê a relevância dessa formação para o exercício da sua prática docente?

6 A escola possui uma matriz curricular? Como o currículo é trabalhado no sentido do conhecimento pedagógico? Que instruções você acompanha para realizar o ensino?

7 Quais as principais dificuldades enfrentadas para trabalhar o currículo escolar regular e recebe algum tipo de suporte pedagógico para conduzir o ensino?

APÊNDICE F ó Roteiro de entrevista dos professores na EMEF Quilombola Velho Chico e Campina Grande

8 A comunidade possui manifestações culturais que identificam suas tradições ancestrais, por meio das festividades religiosas e do Marabaixo. Como isso é trabalhado na sala de aula durante o ano letivo? E, de que maneira você envolve os alunos nesta manifestação histórica da comunidade?

9 Como você vê a atuação da SEMED no sentido do apoio pedagógico para formação continuada de professores em escolas em áreas quilombolas e a respeito da Educação Escolar Quilombola para a prática docente, no sentido de promover também a formação específica diferenciada á todos os profissionais da escola?

10 Quanto ao material didático, como você avalia o conteúdo programático dos livros relativos a realidade dos alunos?

11 Os livros contém assuntos transversais sobre diversidade, gênero racismo e a história do negro e, como realiza na sala de aula?

12 Atualmente, sob que condições de infraestrutura física da escola você tem desenvolvido suas aulas? Avalie os efeitos ambientais das salas de aula para a condução do ensino?

13 Na sua avaliação, como você compreende o processo de ensino aprendizagem dessa Educação para o processo de transformação sociocultural da Comunidade relacionando os principais enfrentamentos para promover o ensino?

APÊNDICE G ó Roteiro de entrevista do IMPROIR

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL - PPGMDR**

| ROTEIRO DE ENTREVISTA IMPROIR | |
|---|-----------------------------------|
| FORMULÁRIO..... | Data da Entrevista ____/____/____ |
| Município:..... | |
| Órgão/Setor:..... | |
| 1 DADOS DO PARTICIPANTE | |
| Nome do entrevistado: | |
| Idade: Naturalidade: UF: í .. | |
| Sexo: () Masculino () Feminino | |
| Formação Acadêmica/Escolaridade..... | |
| Cargo/Função Profissional:..... | |
| Tempo de Profissão: | |
| Setor que Atua:..... | |

Questões Norteadoras na Perspectiva da Educação Quilombola

- 1 Qual o papel do IMPROIR na conduta da educação municipal? Como ele atua na formação organizacional? Quem e como ele atende sua demanda administrativa?

- 2 O município tem implementado na sua base curricular a Educação Quilombola? Quais os caminhos para que lei segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Escolar Quilombola seja implementada?

- 3 Quais são os parâmetros legais de leis, decretos, currículos e outros instrumentos que orientam a educação quilombola nas localizadas em comunidades quilombolas?
- 4 Como o IMPROIR, atua frente as políticas de ações afirmativas para discutir ou apontar caminhos para a implementação de políticas públicas para as relações étnico-raciais, em especial para a educação escola quilombola?

- 5 Como ocorre esse direcionamento?

- 6 Quais os dados escolares sobre a educação para identificar o números de alunos de fato que tem sido atendido pela educação específica quanto as suas cultura? O IMPROIR tem esses números atualmente?

- 7 O que o IMPROIR atende hoje?

- 8 Existe Educação Escolar Quilombola ofertada, hoje, no município de Macapá para as escolas localizadas em comunidades quilombolas? Quais os desafios e avanços ocorridos para tornar essa educação efetiva?

- 9 Por fim, coordenadora, comente a sua visão sobre esse ensino como um instrumento de transformação social e preservação da identidade cultural dos povos quilombolas que muito contribuíram para a formação da sociedade brasileira mas que ainda encontram invisibilizados. O que de fato precisa para que esse processo seja efetivado de fato e de direito?

APÊNDICE H ó Roteiro de entrevista do gestor da SEMED



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO
REGIONAL - PPGMDR**

ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR SEMED

| | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|
| FORMULÁRIO..... | Data da Entrevista ____/____/____ |
| Município:..... | |
| Órgão/Setor:..... | |
| 1 DADOS DO PARTICIPANTE | |
| Nome do entrevistado: | |
| Idade: | Naturalidade: UF: í .. |
| Sexo: () Masculino () Feminino | |
| Formação Acadêmica/Escolaridade..... | |
| Cargo/Função Profissional:..... | |
| Tempo de Profissão: | |
| Setor que Atua:..... | |

Questões Norteadoras na Perspectiva da Educação Quilombola

- 1 Como o Município, através da SEMED, atua frente a Educação Étnico Racial, especificamente na Educação Escolar Quilombola? Existe uma estrutura de atendimento dentro do sistema municipal? Se sim, como é organizada esta estrutura?
- 2 Como a SEMED têm atuado na oferta da Educação Básica para as áreas remanescentes quilombolas? - (e/ou áreas de quilombos). Quais as Diretrizes Escolares o município instrumentaliza para suprir a Educação Básica nestas áreas?
- 3 Quais são o parâmetros legais entre leis, decretos, currículos e outros, que orientam atuação da SEMED no ensino para Educação Escolar Quilombola e a Étnico Racial?
- 4 Quanto ao papel do IMPROIR, como ele atua frente as políticas de ações afirmativas para discutir ou apontar caminhos para a implementação de políticas públicas para as relações étnico-raciais, em especial para a educação escola quilombola?
- 5 Qual o setor, na SEMED, que direciona as demanda da EQ para as áreas remanescentes e como está estruturado nos aspecto: físico (setores), humano (pessoas) e material (recursos) para esta demanda?
- 6 Quantas Escolas existem em áreas (ou comunidades) quilombolas que ainda não são reconhecidas como quilombolas? Como faz esse levantamento?
- 7 O Município tem o número real de alunos quilombolas (dentro e fora de suas áreas específicas) em no período escolar, incluindo aqueles em escolas regulares? E, como é feito esse levantamento?

APÊNDICE H ó Roteiro de entrevista do gestor da SEMED

8 Como a secretaria, através de qual setor, demanda as atividades educativas para formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da escola? (Se escolas quilombolas ou em áreas quilombolas)

9 Que requisitos a secretaria estabelece para a efetivação de professoras (es) para as escolas em áreas remanescentes?

10 Como é desenvolvido o currículo escolar nestas escolas? Segue a Legislação específica, qual? E, é produzido entre professores a partir das especificidades de cada comunidade ou atende as normatizações

11 O município desenvolve a formação educação continuada entre as professoras (es) da rede visando a pedagogia diferenciada para esta modalidade de EQ?

12 Como se dá a relação Município (SEMED), comunidade e escola?

13 O Município enfrenta algum tipo de dificuldade para desenvolver a Educação Quilombola nas escolas de comunidades quilombolas? Quais?

14 Como ocorre o processo de atuação (ou implementação) da Educação Escolar Quilombola para as áreas de quilombo?

15 Considerando os dados quantitativos, quais os números dos dados escolares da ocorrência do ensino para as comunidades quilombolas:

a) N° de escolas rurais: _____

b) N° de escolas urbanas: _____

c) N° de escolas em comunidades quilombolas: _____

d) N° de professores com vínculo municipal: _____

e) N° de professores com vínculo em contrato administrativo: _____

f) N° de professores pertencentes da comunidade: _____

g) N° de professores com vínculo que atuam no município: Municipal Estadual

16 A Gestão Municipal em conjunto com a SEMED, possui uma proposta de atuação para a implementação da Educação quilombola para as escolas quilombolas, visando expandir para todas as escolas da meio rural para alcançar a todos e a todas.

ANEXO A ó Declaração apresentada junto à GPER/SEMED


PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
E.M.E.F. CURRALINHO – INEP: 16006275
Endereço: Comunidade do Curralinho



DECLARAÇÃO

Declaramos para o devido fim, que **Silvia Rejane Souza Bentes**, aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional pela **UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**, fica autorizada em realizar suas atividades de pesquisa de campo referente a temática sobre a Educação Escolar Quilombola nesta Instituição de Ensino.

Macapá-AP, 29 de agosto de 2018.


Sônia Maria Braga da Costa
Diretora
Marinalva Costa e Souza
Secretária Escolar
Decreto nº 2004860

Comunidade de Curralinho/ Macapá-AP
Contato: (96) 99174-2501 e-mail: soniabraga @hotmail.com
(Sônia Maria Braga da Costa)

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ

ANEXO B ó Declaração apresentada junto à EMEF Valmito Moraes Brazão



PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
EMEF.CAMPINA GRANDE-VALMITO MORAES BRAZÃO



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que se fizerem necessários, que a acadêmica de Mestrado em Desenvolvimento Regional na UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP), Silvia Rejane Souza Bentes, fica autorizada em realizar suas atividades de pesquisa de campo referente a temática Educação Escolar Quilombola nesta instituição de ensino EMEF.C.G-Valmito Moraes Brazão.

Macapá-AP 29/08/2018



Anarison Coutinho Carmo
DIRETOR
E.M.E.F. Campina Grande
Valmito Moraes Brazão
Dec. 1.507 / 2017 - PMM

Anarison Coutinho Carmo
 Diretor
 EMEF.C.G-Valmito Moraes Brazão.
 Dec.1.507/2017-PMM

Comunidade da Campina Grande/Macapá-AP
CITO: BR.156, KM 21-Sentido Macapá-Jari
Margem esquerda, nº 1464/ Distrito do Maruanum
Contato: (096) 99190-9345 email: emef.campinagrande@gmail.com
INEP:16003004

ANEXO C ó Declaração apresentada junto à EMEF Quilombola Velho Chico



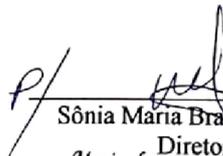
PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO
E.M.E.F. CURRALINHO - INEP: 16006275
Endereço: Comunidade do Curralinho



DECLARAÇÃO

Declaramos para o devido fim, que **Silvia Rejane Souza Bentes**, aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Regional pela **UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**, fica autorizada em realizar suas atividades de pesquisa de campo referente a temática sobre a Educação Escolar Quilombola nesta Instituição de Ensino.

Macapá-AP, 29 de agosto de 2018.


Sônia Maria Braga da Costa
Diretora
Marinalva Costa e Souza
Secretária Escolar
Decreto nº 2004860

Comunidade de Curralinho/ Macapá-AP
Contato: (96) 99174-2501 e-mail: soniabraga (@)hotmail.com
(Sônia Maria Braga da Costa)

PREFEITURA MUNICIPAL DE MACAPÁ

ANEXO D 6 Certidão de autodefinição de remanescente quilombola



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
Criada pela Lei n.º 7.668 de 22 de agosto de 1988

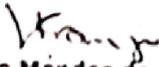
Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção n.º 169, ratificada pelo Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do Processo administrativo desta Fundação n.º 01420.003000/2009-20 **CERTIFICA** que a **Comunidade de Currealinho**, localizada no município de Macapá/AP Registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 012, Registro n. 1.258, fl. 73, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINI COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.**

Eu, **Maurício Jorge Souza dos Reis**, (Ass.)....., Diretor do Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a exp. Brasília/DF, **11 de novembro de 2009.**

O referido é verdade e dou fé.


Edvaldo Mendes de Araújo
 (Zulu Araújo)
 Presidente

SBN Quad. 1011 - Ed. Edvaldo Mendes - Brasília/DF - CEP 70076-120 - Brasília - DF - Brasil
 Fone: (61) 3424 0101 fax: (61) 3424 0145
 E-mail: diretor@palmares.gov.br / Site: www.palmares.gov.br

A liberdade do negro é uma liberdade guerreira. (Waldir Almeida)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE CURRALINHO E CAMPINA GRANDE EM MACAPÁ

Pesquisador: SILVIA REJANE SOUZA BENTES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95595518.5.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.876.280

Apresentação do Projeto:

Conforme o parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme o parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2017

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

ANEXO E ó Parecer consubstanciado do CEP ó Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP

Continuação do Parecer: 2.876.280

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_D O_P ROJETO_1180206.pdf | 30/08/2018 15:12:22 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 30/08/2018 15:11:10 | SILVIA REJANE SOUZA BENTES | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAO_SEMED.pdf | 30/08/2018 12:10:26 | SILVIA REJANE SOUZA BENTES | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAO_ESCOLA_CURRA LINH O.pdf | 29/08/2018 19:51:17 | SILVIA REJANE SOUZA BENTES | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DECLARACAO_ESCOLA_CAMP INA_G RANDE.pdf | 29/08/2018 19:49:45 | SILVIA REJANE SOUZA BENTES | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 29/08/2018 19:43:09 | SILVIA REJANE SOUZA BENTES | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_DE_PESQUISA.pdf | 16/07/2018 16:32:51 | SILVIA REJANE SOUZA BENTES | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 05 de Setembro de 2018

Assinado por:
RAPHAELLE SOUSA BORGES
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Juscelino Kubistcheck de Oliveira - Km.02**Bairro:** Bairro Universidade**CEP:** 68.902-280**UF:** AP**Município:** MACAPA**Telefone:** (96)4009-2805**Fax:** (96)4009-2804**E-mail:** cep@unifap.br