

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EFETIVIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO QUILOMBO URBANO DO PORTÃO DE GELO, NAÇÃO XAMBÁ

Tayanne Morais ¹
Denise Melo ²
Maria Aparecida Vieira de Melo ³

RESUMO

A Resolução nº 8, de 2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e garantiu aos jovens oriundos dos Quilombos, o direito a uma educação que atendesse a suas especificidades. Diante desse contexto, o presente ensaio objetivou identificar o nível de congruência entre o direito escrito nas diretrizes curriculares e a prática educacional oferecida pelo Estado aos quilombolas, especificamente os jovens do Quilombo Urbano do Portão de Gelo, Nação Xambá, a fim de constatar a efetividade das políticas públicas voltadas para essa modalidade. Para tanto, o estudo valeu-se da análise dos marcos legais voltados para a Educação Quilombola, além da visita de campo em duas escolas da cidade de Olinda (PE) e das entrevistas semiestruturadas, segundo as concepções de Vergara (2000) e Fraser & Gordin (2004). Foi possível perceber que existe um desconhecimento a respeito das especificidades da educação para remanescentes de quilombos por parte da gestão e do corpo docente das escolas-campo, e que as poucas iniciativas voltadas para uma Educação das Relações Étnico-raciais partem de iniciativas individuais dos professores, evidenciando as lacunas existentes entre os marcos legais da Educação e a prática docente.

Palavras-chave: Educação Quilombola, Quilombo, Educação Étnico-Racial, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Segundo um senso comum desenvolvido como parte da memória colonial, em geral, acredita-se que lutas e resistências das populações descendentes de pessoas escravizadas findaram após a abolição. Uma rápida análise nos livros didáticos brasileiros pode confirmar essa ideia, visto que as pessoas negras (com este recorte racial) só aparecem nas narrativas até o evento da abolição, não havendo nenhum relato sobre o movimento dessas populações durante o século XX. Tentando superar este senso comum, consideramos imprescindível destacar a presença de quilombolas no Brasil contemporâneo, os quais seguem lutando para a

¹ Graduanda do Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, tayanne_morais16@hotmail.com;

² Graduanda do Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, denisemelo161@gmail.com;

³ Professor orientador: Maria Aparecida Vieira de Melo, Mestre, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

superação do racismo, para a preservação das suas culturas e das suas formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para suas comunidades, por meio da educação.

A educação Quilombola é um dos instrumentos responsáveis por transmitir os legados das lutas das gerações anteriores aos mais jovens, dando destaque à necessidade de preservação de línguas remanescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que fazem parte do patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país. Foi justamente com esse propósito que políticas públicas voltadas para esse tipo de modalidade educacional entraram em cena, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 8, de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). Fazendo uso das palavras de Carril (2017, p.554), “repensar a Educação Quilombola como uma modalidade que requer diretrizes específicas significa reconhecer que se de um lado a escola promove a socialização, muitas vezes as particularidades se apagam nos modelos educacionais tradicionais”.

Pensando nisso, procuramos dados oficiais a respeito da existência de estabelecimentos de ensino em áreas remanescentes de Quilombos: segundo levantamento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013, existiam 2.235 escolas quilombolas, das quais apenas 135 estão localizados na área urbana. O documento Educação escolar quilombola no Censo da Educação Básica (IPEA), de 2015, por sua vez, estimou que, além dos estabelecimentos declarados em áreas remanescentes de quilombos, outros 552 devem receber estudantes oriundos dessas áreas. Como as crianças moradoras de quilombos, muitas delas, se encontram nas escolas fora de áreas remanescentes de quilombos, a preocupação tem sido a invisibilidade no espaço escolar e nos currículos trabalhados por seus professores de temas relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira.

A partir desses dados, programou-se uma visita ao Quilombo Urbano do Portão de Gelo, Nação Xambá — localizado em São Benedito, Olinda, PE —, e fora constatado que os jovens dependiam das escolas do entorno, públicas e particulares, por não haver uma escola dentro do próprio quilombo. Além disso, conversas informais deixaram subentender que não havia um cumprimento formal das Diretrizes Curriculares por parte dos receptores desses alunos, especialmente diante de demandas culturais do Quilombo. Logo, chegamos a tese de que parece não existir uma congruência entre o direito escrito nas diretrizes curriculares e a prática educacional oferecida pelo Estado aos integrantes do Quilombo. Nesse sentido, o presente estudo procurou analisar como os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Escolar Quilombola, estão sendo observados nas escolas que atendem aos membros do Quilombo Urbano do Portão de Gelo, Nação Xambá.

METODOLOGIA

Como metodologia para a pesquisa, adotamos a análise documental dos marcos legais da educação, com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (DCNEEQ) com o intuito de analisar as especificidades apontadas nos marcos legais no que diz respeito ao papel da educação voltada para questões étnico-raciais. Para tanto, adotamos a perspectiva de análise do conteúdo de Bardin (1977), entendida pela autora como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

No que tange o contato com as escolas e com o próprio quilombo, adotamos a pesquisa de campo, pois, segundo Vergara (2009, p. 43), esta se configura como uma “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo, podendo incluir entrevistas e observação participante ou não”. Nesse sentido, a pesquisa de campo que se desenvolveu no Terreiro da Nação Xambá da Comunidade do Portão do Gelo em Olinda, em duas escolas circunscritas na cidade de Olinda (PE)⁴ teve como um dos aspectos norteadores o aproveitamento máximo no diálogo com os sujeitos do quilombo urbano localizado no seio da cidade. Para atender aos critérios metodológicos da pesquisa, foram utilizados métodos de coleta de dados — além da observação realizada na pesquisa de campo e o levantamento bibliográfico — e a entrevista semiestruturada, tendo como égide a perspectiva metodológica de análise de conteúdo segundo a perspectiva de Laurence Bardin (1977).

Sob tal prerrogativa, a palavra dos sujeitos da pesquisa se constituiu como um dos pontos fundamentais para a realização do presente estudo. Para tanto, a entrevista semiestruturada se configurou como método principal de coleta de dados, pois segundo a proposição de Fraser e Gordin (2004, p. 139) a entrevista se constitui como uma “forma de interação social que valoriza o uso da palavra, símbolo e signo privilegiados das relações humanas, por meio da qual os atores sociais constroem e procuram dar sentido à realidade que

⁴ Como critério para escolha das escolas, questionamos o historiador e integrante do Terreiro da Nação Xambá sobre as instituições que as crianças e adolescentes do quilombo frequentavam. O entrevistado apontou dois centros de ensino, sendo um da rede privada e outro da rede pública.

os cerca”. Nesse sentido, foram entrevistados alguns sujeitos de pesquisa, dentre os quais, o Historiador do Quilombo do Portão de Gelo, Nação Xambá, um representante da coordenação pedagógica do centro educacional da rede particular e uma docente da disciplina de História da escola-campo da rede pública, e suas falas foram contrastadas com as Políticas Públicas voltadas para a Educação Escolar Quilombola, bem como com a literatura pertinente ao tema.

Políticas Públicas direcionadas à educação escolar quilombola: Uma reflexão.

Para que se possa compreender melhor a questão da Educação Escolar Quilombola no contexto legislativo — visando traçar um panorama de expectativas —, faz-se necessário o conhecimento acerca das políticas públicas e educacionais criadas para atender as demandas da população quilombola em sua totalidade, compreendendo, também, quais os limites e possibilidades de atuação de tais medidas. Consideramos aqui, como marco inicial acerca das medidas legais necessárias para a devida valorização e inclusão da população quilombola, a Constituição Federal de 1988, que apresenta, nos Art. 215 e 216, o reconhecimento aos direitos culturais e materiais dos povos quilombolas, assegurando também o Quilombo como patrimônio Cultural:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

Em 2003, foi estabelecida a Lei 10.639, que incluiu a obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino a presença de temas que contemplem a História e Cultura Afro-brasileira. A criação do programa Brasil Quilombola (2004), por sua vez, reuniu uma série de políticas públicas adotadas para atender às demandas específicas das áreas quilombolas. Com relação à educação, esta fora inicialmente contemplada pela área de Direitos e Cidadania do programa, passando a ganhar força através de ações como: a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), em 2012; a garantia de distribuição de material didático específico para as escolas (PNLD - Campo); o Plano Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o PRONACAMPO (2012), programa desenvolvido pelo MEC e o Fundo Nacional da Educação (FNDE), que buscou mobilizar recursos materiais para estrutura e transporte às escolas rurais.

Em 2009, o Plano nacional das Diretrizes para a Educação Étnico-Racial, seguida pelo Congresso Nacional da Educação (CONAE), de 2010, tinham como pauta a construção e implementação de um documento que determinasse as diretrizes e garantisse os direitos da população quilombola, no que tange a educação. Dentro dessa política de inclusão, ainda em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais, com a resolução nº 420/10 do Conselho Nacional da Educação (CNE), assim como o Art. 47 da Câmara de Educação Básica (CEB), determinaram a Educação Escolar Quilombola como modalidade educacional. Dessa forma, as DCNEEQ, através da resolução nº8, de 2012, da CNE/CEB, foram implementadas no sentido de articular políticas que contribuam para o avanço da efetivação dos direitos das populações quilombolas, tendo como norte:

Art. 1 - § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica: I - organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da 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 e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade (BRASIL, 2012a).

Percebe-se que houve uma intenção de valorização dos princípios culturais desses povos, bem como de garantir a oferta da Educação Escolar Quilombola de forma articulada e transversal no currículo para preservação da memória coletiva. Mas essa educação deve ser fornecida somente no Quilombo? E nos casos em que não há um estabelecimento de ensino na área demarcada? A esse respeito, as Diretrizes informam que a educação:

Art. 1; IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, **bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades** e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (BRASIL, 2012b).

Em outras palavras, todas as crianças devem ter acesso à educação escolar, seja dentro do próprio quilombo (em caso de existência do estabelecimento de ensino), seja na área de entorno, fazendo-se respeitar — obrigatoriamente — o que diz a própria resolução 08/2012 do CNE e a estabelecido a Lei 10.639 para que as práticas não estejam dissociadas das realidades e particularidades dos alunos (FERREIRA; CASTILHO, 2014). Inclusive, foi no tocante a esse pensamento, de que as práticas devem dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem e ao conhecimento, que o artigo 8º estabelece alguns princípios que deverão ser garantidos para a Educação Escolar Quilombola:

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações: VII - implementação de um

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas; VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; X - garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior; XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004; XIV - realização de processo educativo escolar que respeite as tradições e o patrimônio cultural dos povos quilombolas (BRASIL, 2012c).

Tais princípios buscam garantir que as particularidades não sejam se apagadas nos modelos educacionais tradicionais, pois caso isso aconteça, não haverá uma Educação Escolar Quilombola, apenas uma Educação regular e as diretrizes de nada valeriam. Nesse sentido, consideramos importante verificar quais e de que forma esses princípios estipulados pela resolução 08/2012 do CNE estão sendo garantidos, visto que somente a inserção não garante a permanência. A esse respeito, aliás, o relatório “Cenário da exclusão escolar no Brasil”, divulgado em 2017 pelo UNICEF, revelou que 2,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola. Dos que ingressam no Ensino Médio, um percentual relevante acaba desistindo, sendo um dos motivos apontados à falta de interesse pelos estudos e pela escola, muitas vezes explicado pela crença de que nada se aplica à sua realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na leitura do documento “Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica”, de 2015, organizado por Tatiana Dias da Silva⁵, a partir do censo da Educação Básica de 2013 (um ano após a resolução 08/2012 do CNE), encontramos alguns dados de extrema importância sobre a realidade da Educação Escolar Quilombola, dentre eles: há 2.235 estabelecimentos escolares localizados em áreas remanescentes de quilombos e, além destes, no mínimo, outros 552 devem receber estudantes oriundos destas áreas. Contudo, o estudo aponta que algumas ponderações são necessárias acerca desse número, havendo a possibilidade de existirem estabelecimentos em áreas quilombolas que não se identificaram como tal e ainda estabelecimentos fora de área quilombola que recebem estudantes quilombolas e não utilizam material específico:

⁵ Técnica de planejamento e pesquisa da Disoc do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
(83) 3322.3222

Esta última hipótese não é irrelevante, tendo em vista que menos da metade dos estabelecimentos [...] informam utilizar este tipo de material didático. [...] Para que o censo escolar pudesse captar melhor essa informação, seria necessário incluir, no formulário dirigido ao aluno, quesito sobre sua eventual residência em territórios quilombolas (ou procedência desses territórios). (SILVA, 2015, p. 18)

Chamando a atenção para a importância de se identificar também como se dá a educação escolar quilombola em escolas não quilombolas, e apontando uma lacuna no censo, partimos de tal informação para uma investigação da realidade educacional do Quilombo Urbano do Portão de Gelo, Nação Xambá; um quilombo urbano reconhecido, mas que não possui território demarcado pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), tampouco escola voltada para suas crianças e demandas, mas possui o direito garantido por lei de ter suas particularidades assistidas pelas instituições escolares que recebam uma quantidade significativa de seus integrantes.

Diante disso, e considerando o exposto na Resolução 08/2012 do CNE, sobre os casos em que quando a Educação Escolar Quilombola não puder ser oferecida dentro do próprio quilombo, ela deverá ser fornecida em estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas, questionamos ao historiador sobre como as Escolas Particular e da Rede Pública de Olinda agiam para com os alunos: a exemplo das demandas de vestimenta, alimentação, transporte e etc. Ele informou não conhecer com afinco as propostas das citadas diretrizes, contudo, explicitou que muitas das especificidades das crianças e jovens são atendidas a partir de iniciativas particulares dos gestores das escolas. Como aponta o entrevistado:

Por exemplo: houve uma permissão de um diretor de uma escola um pouco mais distante; como o diretor também era de Candomblé e ele entendia a necessidade desse menino se ausentar, deu para acertar essa questão de faltas, **mas nem sempre você encontra ou no professor ou no diretor de uma escola, uma pessoa que entenda**, ou seja, compreensiva para abrir mão de certos detalhes. Não é fácil (Grifo nosso) (HISTORIADOR, 2018).

Quanto a estes critérios, o representante da Escola Particular informou que a unidade não é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) e que não tem acesso a esse documento atualmente. Contudo, ao ser questionado quanto às especificidades religiosas dos educandos provenientes do quilombo, o representante, que aqui chamaremos de Representante da Escola Particular, afirmou que a escola permite os períodos de retiros religiosos quando necessário. Contudo, em relação as vestimentas específicas dos integrantes do Terreiro de Santa Bárbara, que tem seu respeito garantido no o art. 1º, como adereço de ligação com o quilombo e a religião de matriz africana, e sua alimentação, por exemplo, a escola afirmou:

A respeito do vestuário não abrimos exceção. Aqui é um padrão, único, sem interferência de religião nem nada, o mesmo que eu visto, eles também vestem. Aqui não abre essa regra para religião nenhuma. [...] Sobre alimentação, não temos nenhuma especial, mas temos alguns projetos que apesar de algumas resistências, os professores conseguem realizar (REPRESENTANTE DA ESCOLA PARTICULAR, 2018).

Nesse sentido, encontramos falta de articulação entre as diretrizes e as práticas da escola que, segundo seu representante, sequer possui conhecimento das diretrizes curriculares que regem a modalidade da Educação Quilombola. Além disso, percebemos que na Escola Particular, existe o pressuposto de que “todos os alunos são iguais” e que devido a isso, suas particularidades religiosas, tais como alimentação e especialmente a vestimenta, não são atendidas. Entretanto, de acordo com as proposições de Carril (2017), “a escola não pode mais permanecer atuando perante os seus alunos, ideologicamente, como se todos fossem iguais, reproduzindo um ideal abstrato dos sujeitos” (CARRIL, 2017, p. 551). Dentro desse contexto, ao pontuar que todos os alunos são iguais e que não abre exceções, o centro educacional em questão opta por uma neutralidade no fazer pedagógico que não considera as particularidades da educação quilombola enquanto valorizadora da cultura afro-brasileira.

Situação semelhante também foi evidenciada na Escola Pública em que também se desenvolveu a pesquisa. Entrevistamos a docente de História que leciona somente pela manhã, nas turmas de Ensino Fundamental, contudo, foi possível constatar através da entrevista com a educadora, que existe por parte da Gestão uma falta de atenção ao fato de serem atendidos ali meninos e meninas de origem quilombola. Ao dialogar com a docente, esta afirmou que vem realizando com seus alunos atividades pedagógicas que atuem no sentido de fazer os educandos compreenderem a História local através da exploração do quilombo como um espaço de conhecimento que contribua na construção da identidade dos alunos. Porém, a professora ressaltou diversas vezes que tais iniciativas são individuais e que apesar da Gestão na instituição não impor barreiras para seu trabalho, também não fornece nenhum tipo de auxílio.

Já trabalhei algumas atividades explorando o quilombo como espaço de conhecimento, pra contribuir na construção da identidade dos alunos. Infelizmente, ainda é um espaço ainda muito rejeitado pela comunidade como um espaço de conhecimento [...] Em 2016 eu fiz um trabalho em que visitamos o terreiro, essa foi uma das atividades do projeto Identidade e Cultura mas foi feito com muita dificuldade, infelizmente não é um projeto que é trabalhado pela escola, você fica isolado e fica mais difícil de quebrar os preconceitos porque se fosse um trabalho da escola ficava melhor pra quebrá-los (PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA, 2018).

Conforme a educadora, se a Gestão Escolar estivesse ciente e preocupada com o respeito às particularidades de seus alunos quilombolas, o trabalho docente seria muito mais

efetivo no combate ao preconceito e à falta de informação referente às comunidades remanescentes quilombolas. No que tange a atuação da Gestão Escolar, o inciso 1º do Artigo 39 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola é bastante claro e está em consonância com as necessidades descritas pela docente de História:

§ 1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

Logo, a atuação da Gestão de ambas as escolas de distanciar-se do debate acerca da identidade e das particularidades dos seus estudantes demonstra uma postura que difere do proposto nas Diretrizes e, como acentua a docente entrevistada, tal atitude atrapalha na quebra de paradigmas preconceituosos presentes nos estudantes e em toda a comunidade:

Se aqui a gente possuísse um trabalho bom daria pra quebrar muitas coisas (preconceitos), só que quando você trabalha sozinha parece uma coisa pessoal, e quando se é negra piorou. Se fosse a escola toda o entendimento do aluno seria outro, por mais que você diga pra eles que tem uma lei assegurando esse ensino, mas eles pensam que é somente eu [...] A gestão poderia ajudar se ela inserisse isso em um projeto e fosse um trabalho coletivo (PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA, 2018).

Como é possível perceber a partir da fala da professora, assim como na Escolar Particular, as atividades que envolvem o território do Quilombo Portão do Gelo e os alunos que integram a comunidade são realizadas mediante muito esforço e falta de apoio da Gestão Escolar. A professora acentua também ser complicada a atuação com os alunos em trabalhos que tratem a história local e em casos de visita ao terreiro há ocorrência de educandos proibidos de participar pelos pais ou responsáveis. Portanto, segundo o depoimento da docente, para os alunos oriundos do quilombo torna-se embaraçoso a autoafirmação enquanto quilombola no ambiente escolar. Por fim, a docente foi firme ao frisar a falta de uma educação quilombola na escola e muito provavelmente em todas as escolas do entorno:

Aqui tem um quilombo urbano, mas não tem uma educação quilombola. Os quilombolas têm uma grade né, específica como o indígena e a educação quilombola. [...] aqui não nos baseamos pela diretriz da educação quilombola. Aqui as escolas se regem pelas regras gerais, não tem uma abordagem específica, mas isso seria super importante para a identidade e valorização dos meninos (PROFESSORA DA ESCOLA PÚBLICA, 2018)

O próprio Historiador entrevistado afirmou ser necessário “ter um momento, ou melhor, vários momentos onde você massivamente estude a História, a religião, os movimentos de resistência dos povos quilombolas” (HISTORIADOR, 2018), inserindo

formalmente o estudante nos estudos de sua própria cultura, tecendo assim uma rede de valorização sociocultural e identitária em combate à desinformação e ao racismo. Diante disso, uma proposta pedagógica que vise atender aos educandos quilombolas necessita adotar a epistemologia quilombola, ou seja, o conhecimento deve ser coletivo, circular e preservado na unidade (LARCHET; OLIVEIRA, 2013). Posto isso, a Gestão Escolar de ambas as instituições divergem das resoluções das DCNEEQ's que afirma ser necessário que,

O próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças (BRASIL, 2012, p. 26).

Contudo, além da falta de articulação entre o trabalho docente e apoio da Gestão de ambas as escolas, quando questionados sobre o material didático presente na escola, os entrevistados das duas instituições de ensino afirmaram não existir materiais específicos destinados a este fim. No caso da docente da rede pública de ensino, tais materiais didáticos não são distribuídos pelo Estado nesta instituição, sendo preciso recorrer ao uso de livros didáticos comuns, que ainda tratam as temáticas África e Diáspora Africana com olhar eurocêntrico. No caso da Escola Particular, o uso de diferentes materiais pedagógicos fica também a critério da iniciativa dos educadores, conforme destacou a representante:

Livros não há, utilizamos outros meios didáticos [...] Os livros didáticos passam muito por cima, eu sei. Aí é o professor que entra e traz materiais para a sala de aula. Quando tem filme a gente passa, deixa os meninos se apresentarem [...] eu vejo que para criança pequena é mais fácil; tem livro com figura, de historinha e etc. Mas a maioria desses livros fala de forma resumida. (REPRESENTANTE DA ESCOLA PARTICULAR, 2018).

Tomando a fala do representante é possível destacar que embora as Escolas estejam inseridas na área demarcada como remanescente do quilombo, estas não possuem nenhum material específico como sugere as DCNEEQ's. Nesse sentido, as entrevistas evidenciam que, na maioria das vezes é a iniciativa individual do professor a única responsável por trazer esses materiais de apoio pedagógico para a sala de aula. O depoimento do Historiador, então, entra em consonância com a situação descrita anteriormente, ao afirmar que “afora o esforço individual de alguns professores que eu conheço e que compram a briga para trazer algo mais do que só ensinar a ler, escrever, contar e no caso da História, decorar datas, a situação anda bem atrasada” (HISTORIADOR, 2018).

Por isso, considerando todos os comentários feitos no decorrer das entrevistas, percebe-se claramente que há uma enorme disparidade entre o que é proposto pelas

DCNEEQ's e a prática efetuada pela Escola Particular do entorno que não atende às especificidades socioculturais provenientes das dinâmicas presentes no quilombo. Ademais, retomando os trechos das falas anteriores, a abertura de espaços voltados para a inserção de temáticas étnico-raciais parte da iniciativa individual dos sujeitos presentes na realidade escolar, enfrentando tanto a resistência de gestores e também de professores, quanto à falta de acesso a uma formação específica e material didático que fomente o entendimento das especificidades no contexto da educação quilombola (MOREIRA, 2016, p.176).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todos os dados, relatos e reflexões já apresentados, teceremos breves considerações finais sobre o trabalho, a fim de traçar um panorama analítico sobre a situação da aplicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola no Portão do Gelo (Olinda; PE). Vale ressaltar, portanto, o caráter pontual do estudo proposto pelo grupo, tendo em vista a metodologia aplicada. Dessa forma, tal análise pode servir de ponto de partida para outras reflexões que busquem investigar a realidade escolar das populações quilombolas de outras localidades, até mesmo ampliando o olhar sobre o estado de Pernambuco, que possui 108 comunidades reconhecidas quilombolas distribuídas por 37 municípios⁶ e apenas duas escolas reconhecidas quilombolas, ambas situadas na região do Sertão⁷.

Nesse sentido, o que se pode afirmar acerca da realidade da educação escolar quilombola com base em nosso estudo, é a inefetividade do cumprimento das resoluções presentes nas DCNS próprias para esta modalidade escolar. Constata-se que há, não apenas o desconhecimento por parte de algumas representações escolares acerca das Diretrizes, como há também a resistência em implantar medidas estabelecidas já conhecidas. Dessa forma, percebe-se que o cumprimento de algumas medidas, e, conseqüentemente, o avanço em prol de um processo educativo-escolar plural e inclusivo tem se dado a partir das ações espontâneas e pontuais dos professores e professoras que demonstrem maior interesse, sem que existam práticas consistentes e institucionalizadas por parte da gestão escolar, denunciando, também, a falta de articulação de tal instituição com o Estado.

No que tange às possibilidades práticas que podem ser tomadas para avançar em prol da efetivação das resoluções presentes nos marcos legais, destacamos a importância da identificação das matrículas, quanto ao local onde reside o estudante, categoria ainda em falta nas pesquisas dos censos da educação básica, mas que possuem extrema relevância para a

6 Dado fornecido pelo Ministério Público de Pernambuco em nov. 2018

7 Dado fornecido pela Secretaria da Educação de Pernambuco em nov. 2018

quantificação dos estudantes oriundos de comunidades quilombolas matriculados em escolas não-quilombolas, visando a reivindicação da oferta da educação escolar quilombola por estas, como estabelecem as DCNS. Além disso, mecanismos legais de cobrança e maior articulação curricular e política devem ser implantados pelo Estado para que a obrigatoriedade de tal resolução possa enfim ser efetivada, principalmente no que tange à inclusão de escolas não-quilombolas nos programas e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

_____. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os Desafios da Educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.22, n.69, p. 539-564.

FERREIRA, Augusta Eulália; CASTILHO, Suely Dulce De. Reflexões sobre a educação escolar quilombola. RP3 - Revista de pesquisa em políticas públicas, [S.L], n. 03, p. 1225, ago. 2014.

FRASER, M. T.; GONDIN, Sônia Maria. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. PAIDÉIA, 2004.

LARCHERT, Jeanes Martins, OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p.44-60, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45656/28836>>. Acesso em: 16/11/2019.

MOREIRA. A. M. F. O Processo Educativo da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga: a afirmação indentitária e a formação de sujeitos engajados mediante a transmissão oral de uma memória compartilhada. Tese de mestrado. Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0039.pdf>>. Acesso em: 15/11/2018.

SILVA, T. Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica. Texto para Discussão. Brasília: Instituto de pesquisa Aplicada (PEA), 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.