

EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA PARAENSE E O CURRÍCULO ESCOLAR HISTÓRICO-CULTURAL

Laís Rodrigues Campos³

Resumo: o estudo traz a discussão sobre o currículo histórico-cultural em interface com a realidade sociocultural dos quilombos da Amazônia, objetivando compreender o processo de construção social e política da Educação Escolar Quilombola. Assim, são apresentados: o contexto do território quilombola e as políticas educacionais referentes às escolas quilombolas. Nesse sentido, buscamos problematizar como o ensino nos quilombos tem um papel fundamental na construção social e política dos alunos quilombolas. Nesse caso, trazemos abordagens teóricas acerca de currículo e análises sobre tal política. Demonstrando que um currículo voltado para a identidade quilombola, torna-se um instrumento essencial para a implementação dessa modalidade nas escolas quilombolas da região amazônica.

Palavras-chave: Quilombo; Currículo; Educação.

Abstract: This paper presents a discussion on the historical-cultural curriculum interfaced with the sociocultural reality of the Amazon Quilombos, in order to understand the process of social and political construction at the Quilombola School Education, presented on the following aspects: the context of the quilombo territory and the educational policies referring to quilombo schools. In this sense, we seek to discuss how education in Quilombo schools plays a key role in social and political construction of the Quilombola students. In this case, we used theoretical approaches about curriculum and analysis about such policy. Demonstrating that a curriculum directed to the quilombo identity, becomes an essential tool for implementing this kind of model at quilombo schools in the Amazon region.

Keywords: Quilombo; Curriculum; Education.

AS PRIMEIRAS PALAVRAS

A educação quilombola está diretamente relacionada à coletividade, a memória, as práticas culturais, a territorialidade e ancestralidade das populações quilombolas. Nesse caso, o currículo em interface com a realidade sociocultural dos quilombos torna-se um elemento categórico nesta discussão, uma vez que a escola do quilombo emerge das marcas indenitárias dos ancestrais desse território.

O interesse em apresentar esta proposta surgiu, a partir de discussões que estão sendo realizados no Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas em Populações Quilombolas, na Universidade do Estado do Pará.

³ Professora da Universidade do Estado do Pará, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal, e-mail: laisrcufpa@gmail.com

Trata-se de discussões que estão servindo de subsídio para produção acadêmica referente à Educação Quilombola no Estado do Pará, relacionada ao contexto histórico-social dos sujeitos desses territórios.

Diante do exposto, objetivamos discutir o currículo histórico-cultural em interface com a realidade sociocultural dos quilombos da Amazônia a fim de compreender o processo de construção social e político da Educação Escolar Quilombola.

De modo, que as discussões aparecem sistematizadas nos seguintes tópicos: olhares teóricos sobre Quilombo, a partir de algumas concepções sobre a formação histórica de quilombo no Brasil e na Amazônia e das políticas educacionais sobre educação quilombola e diversidade, além do debate acerca de um currículo histórico-cultural.

E, por fim apresentamos algumas considerações acerca das reflexões sobre os saberes culturais e das práticas educativas no contexto de um Quilombo diante das concepções a respeito do currículo histórico-cultural.

O Quilombo: Conceito Histórico e Contemporâneo

O quilombo é melhor compreendido quando discutimos primeiramente sua configuração territorial que segundo Gomes (2015) remete a um território de luta e resistência no Brasil desde os primeiros anos do período colonial, quando foi denominado de mocambo e posteriormente quilombo. Para este autor:

Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou *mukambu* tanto em Kimbundu como em Kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos. (GOMES, 2015, p.10).

O autor aponta que o termo quilombo começa a ser escrito nos documentos do Brasil Colônia no final do século XVII, pois antes era apenas utilizado o termo mocambo⁴ e que ambos eram formados por um grupo de pessoas escravizadas que haviam fugido do domínio da escravidão e afirma:

⁴ Segundo Gomes (2015, p.11) “mocambos (estruturas para erguer casas) teriam se transformado em quilombos (acamamentos), e tais expressões africanas ganharam traduções atlânticas entre Brasil e África desde o século XVI.

É interessante verificar que para a legislação colonial havia várias definições de quilombos. Enquanto em 1740 o Conselho Ultramarino estabelecia como quilombo “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”, houve câmaras coloniais desde o século XVII e outras ao longo do século XIX que definiam quilombos como “dois ou mais fugidos” ou somente quando houvesse ranchos e pilões, ou seja, quando tivesse estrutura econômica fixa, pelo menos provisoriamente”. (GOMES. p.73-74).

Segundo Fiabani (2012) o quilombo histórico se caracterizava através de três processos: a formação, a reprodução e a resistência e os elementos principais que ajudavam no primeiro momento eram: a natureza como aliada, os conflitos com os senhores ocasionando as fugas e as razões que levavam a fuga como castigos, maus-tratos e excesso de trabalho.

Os primeiros quilombos no Brasil surgiram no período colonial devido ao processo escravista que se acentuou com a chegada dos negros africanos na colônia e segundo Gomes (2015), o aspecto natural do território ajudava na formação dos quilombos. Para o autor esse fator foi extremamente importante, uma vez que “A natureza (fauna e flora) era aliada dos quilombolas, pois áreas de planaltos, montanhas, pântanos, manguezais, planícies, cavernas, morros, serras, florestas, rios, etc. eram transformadas em refúgios” (p.16).

Quanto à reprodução dos quilombos Fiabani (2012) afirma que “o quilombo expandia-se através de dois mecanismos: um interno, a reprodução biológica; outro externo, pelo recrutamento, apropriação e incorporação de cativos, de ambos os sexos, e homens livres, marginalmente” (p.272).

Em meio ao processo expansão dos quilombos brasileiros, temos esses territórios como fruto da resistência à opressão e à escravidão brasileira, cujo cenário mais emblemático e importante dessa luta foi o Quilombo dos Palmares. Assim Funari (2001) evidencia que:

No início do século XVII, escravos fugidos estabeleceram-se na zona na mata montanhosa e suas aldeias espalharam-se pelo interior, a sessenta quilômetros da costa e suas usinas, sendo logo conhecidos como Palmares. (...) A primeira expedição contra Palmares, em 1612, já constatou que o quilombo era grande. O estado, ou república, como se dizia no século XVII, continuou a crescer e os holandeses chegaram a considerar Palmares um sério perigo, montando diversas expedições punitivas. Em meados da década de 1640, Palmares já compreendia nove aldeias: Andalaquituche, Macaco, Subupira, Aqualtene, Dambrabanga, Zumbi, Tabocas, Arotirene e Amaro. Dois topônimos são ameríndios (Subupira e Tabocas), um é português (Amaro) e os outros seis são bantos³⁹. Macaco, a capital, ficou conhecida como Oiteiro ou Serra da Barriga. Depois que os holandeses

deixaram o Brasil, os portugueses voltaram a atacar Palmares e, de forma sistemática, passaram a tentar destruir o quilombo a partir da década de 1670. (p.4-5).

Esse cenário evidencia que Palmares foi de fato o grande símbolo da resistência quilombola contra a opressão no período colonial, sofrida pelos negros trazidos de diferentes territórios africanos. Esse quilombo, foi sem dúvida o palco de várias lutas contra o sistema escravista, como aponta Gomes (2015).

Porém, ao longo da história brasileira a noção de quilombo foi sendo ressignificada principalmente pelas suas formas de manutenção e estratégias de resistência. Segundo Fiabani (2012) “Os quilombos eram vistos pelas autoridades como violação da ordem natural das coisas e agressão aos princípios de propriedade e de hierarquia, paradigmas sociais, culturais e ideológicos dominantes” (p.290). Mediante esse percurso Leite (2000) garante que:

Tudo isto se esclarece quando entra em cena a noção de quilombo como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações. O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado. Inaugura uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional: afro-descendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas. (p.335).

Para Gomes (2015) no século XX, a descoberta de várias comunidades remanescentes de quilombos no Brasil que ainda eram desconhecidas, foi um fator importante na luta do movimento negro, já que o quilombo se tornou um símbolo contra a discriminação racial e a busca pela valorização da identidade afro-brasileira.

Tanto que na década de 1980 foi criada a Fundação Cultural Palmares vinculada ao Ministério da Cultura com o objetivo de elaborar e implementar políticas públicas voltadas para a valorização da cultura da população negra brasileira e ao logo dos anos veio realizando mais ações, como o processo de certificação de terras quilombolas no Brasil.

Segundo Leite (2000) uma das definições contemporâneas referentes à noção de quilombo aparece na forma jurídica pela expressão “remanescentes das comunidades de quilombos” surgida na Assembleia Constituinte de 1988 através das discussões com o movimento negro, como expressa o Art. 68 ADCT/CF-1988:

Aos **Remanescentes das Comunidades dos Quilombos** que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado, emitir-lhes os respectivos títulos. Garantindo também os direitos

culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes.

Desse modo, Arruti (2002) garante que o termo trazido neste artigo, além de ser um ato de reconhecimento jurídico, também é um ato de criação social, construída por meio de dois conceitos chaves: quilombo e reconhecimento. O autor afirma que é uma construção jurídica ligada a propriedade da terra e garante que:

A categoria “remanescentes de quilombos” foi criada pelo mesmo ato que a instituiu como sujeito de direitos (funditários e, de forma mais geral, “culturais”) e, nesse ato, o objeto da lei é anterior à ela ou, de um outro ângulo, nele o direito cria seu próprio sujeito. O “artigo 68” não apenas reconheceu o direito que “as comunidades remanescentes de quilombos” têm às terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica, por meio da reunião de dois termos aparentemente evidentes. (ARRUTI,2002, p.37).

Após a aprovação do texto constitucional referente a essa definição, surgiram as discussões em torno do caráter coletivo de direito à terra estabelecido pela constituição. Esta questão ocasionou vários debates no âmbito da questão agrária brasileira e pelo movimento negro a respeito do uso comum da terra no território quilombola e também ao caráter identitário, pois Leite (2000) declara que:

A noção de “remanescente”, como algo que já não existe ou em processo de desaparecimento, e também a de “quilombo”, como unidade fechada, igualitária e coesa, tornou-se extremamente restritiva. Mas foi principalmente porque a expressão não correspondia à autodenominação destes mesmos grupos, e por tratar-se de uma identidade ainda a ser politicamente construída... (p.341).

Segundo Leite (2000) no ano de 1994 a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), ao ser convocada pelo Ministério Público criou o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais para definir o conceito de “remanescente de quilombo”. Nesse momento o grupo de pesquisadores organizou um documento trazendo a visão contemporânea de quilombo diferente da noção anterior, pois segundo a autora “Faltava identificar o sujeito do direito, os critérios normativos para a regulamentação da lei e sua aplicabilidade, ou seja, os procedimentos e etapas a serem cumpridos para a titulação das terras, as responsabilidades e competências dos atores sociais envolvidos”. (p.342), Sendo a coletividade e o uso da terra elementos fundamentais na definição dos critérios para esse conceito.

Nesse sentido, Almeida (1989) afirma que o termo “terra de uso comum” referente à territorialidade dos povos teria definições locais diferentes como: Terras de Santo, Terras

de Índios, Terras de Parentes, Terras de Irmandade, Terras de Herança e Terras de Preto que seriam áreas doadas, entregues ou adquiridas por um grupo ou uma pessoa de origem escrava, com ou documentação jurídica.

Quanto ao processo de titulação dessas terras no país, foi promulgado o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, notificando que a regularização fundiária de terras quilombolas ocorre por meio das seguintes etapas: identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e a titulação. Esse caminho de efetivação do território quilombola é colocado por Malcher (2011) ao afirmar que:

A territorialidade quilombola se constrói no campo identitário, cuja organização social, política, econômica e cultural se estabelece na relação com o território. Tais relações são respaldadas por um conjunto de leis jurídico-normativa que se espacializam no território como políticas públicas de regularização fundiária, saúde, educação, soberania alimentar e renda mínima, como é percebido no Programa Brasil Quilombola desde o ano de 2003. (p.64).

Segundo esta autora, a territorialidade quilombola é o elemento principal da identidade coletiva desses sujeitos, já que ao legitimar a comunidade através de seu modo de vida, produção e sociabilidade, o território quilombola passa a ser ocupado, usado e controlado através das relações exercidas por esse grupo coletivo, cujo resultado desse processo de luta está expresso nas 5.319 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas no Brasil conforme os dados apresentados por Gomes (2015).

Quilombolas do Pará

O recorte espacial que utilizamos é uma escala geográfica⁵ local, em específico o estado do Pará, com o intuito de entender o processo de formação dos quilombos paraenses, que surgem pela organização dos negros trazidos de várias partes da África para servirem de mão-de-obra escrava no período mercantil. Sendo este processo, relatado por Gomes (2015) da seguinte maneira:

Desde os últimos anos do século XVII, no Grão-Pará, entre o atual estado do Amapá e Guiana Francesa, há registros de comunidades de fugitivos, misturando africanos de procedências diversas(...).Ali existiam homens e mulheres africanos escravizados-oriundos da África Central, das regiões da Senegâmbia, Baía de Benin, Baía de Biafra,Serra Leoa, Angola, Benguela e

⁵ Segundo Castro (1996) uma escala geográfica é “a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida, é uma forma de dar-lhe uma figuração, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção da natureza deste espaço e, finalmente, um conjunto de representações coerentes e lógicas que substituem o espaço observado”. (p. 7).

dos portos de Bissau, Cacheu, Luanda, Loango, Uidá, Gabão, Calabar, Popó, Bonny, Goreé e Mpinda-que desembarcaram tanto em caiena, na Guiana Francesa, como em Belém, no Grão-Pará.(p.63).

De acordo com os estudos de Castro (1999) no final do século XVIII e no início do XIX ocorreram mais ocupações de terras no território paraense por grupos que lutavam contra o sistema escravista que ocupavam terras coletivamente e formavam os chamados mocambos ou quilombos. A autora ressalta ainda que esse processo tinha “três características básicas: 1. interiorização nos espaços de rios e igarapés menos povoados; 2. ocupação de novas terras que passam a ser incorporadas à agricultura de lavouras e roças e 3. apossamento coletivo como estratégia grupal de defesa do território e da reprodução social”. (CASTRO, p. 8). Diante desse cenário Gomes (2015) afirma que:

No Grão-Pará, alguns mocambos estavam situados em campos alagados a maior parte do ano, mas desde os primeiros tempos eram conhecidas as articulações com as senzalas. Não raro houve conflitos entre quilombolas e cativos nas plantações, motivados por desconfianças, roubos, delações e mesmo ciúmes. (p.28).

Segundo Castro (1999) esse tipo de resistência no interior das matas entre rios e igarapés contra o sistema escravista “espacializa-se nos séculos XVIII e XIX para vasto território que se estende do delta do Amazonas até o seu curso médio, nos rios Tocantins, Tapajós e Trombetas, e mais à proximidade de sul de Belém nos rios Moju, Acará, Capim e Bujaru.” (p. 9).

Em relação aos ataques contra esse símbolo da resistência negra diante da escravidão no Pará, Gomes (2015) relata do seguinte modo “No Grão-Pará, quando foram atacados vários mocambos localizados em igarapés, descobriu-se que parte dos quilombolas já tinha migrado e construído um “mocambo novo” no qual haviam feito roças e casas”. (p.35).

Após esse histórico de lutas, em relação ao quilombo contemporâneo Castro (1999) enfatiza que “os mesmos laços que unem o passado ao presente, que é a identidade, os separa pela reinvenção do ser quilombola nas condições do presente. Pelas mobilizações reinventam alteridades como sustentação de ação política”. (p.21).

O contexto das comunidades quilombolas no Pará vai além da afirmação do valor identitário, mas da luta pela terra e contra as formas de expropriação advindas do avanço de grandes projetos na Amazônia. Tal cenário resultou em várias mobilizações políticas dos quilombolas, que junto ao movimento negro e em parceria com alguns órgãos no estado, que desde a década de 1980 vem realizando diversos eventos tratando da luta das comunidades negras rurais, conforme aponta os estudos de Fiabani (2008) no quadro 01.

Quadro 01- Eventos que envolveram as comunidades negras rurais paraenses

Ano	Evento	Local	Objetivo e/ou resultado
1985	Encontro Raízes Negras do Baixo Amazonas	PA	Do encontro originou-se a Coordenação Regional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Baixo Amazonas
1987	Criação da??? Associação Cultural de Óbidos	PA	Objetivava a aproximação das comunidades negras
1988	I Encontro Raízes Negras	PA e MA	Organizado pela Associação Cultural de Óbidos
1990	Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo de Oriximiná-ARQMO	PA	Reuniu as populações negras do Trombetas e Erepecuru-Cuminá
1991	Seminário Internacional sobre a Desordem Ecológica na Amazônia	PA	Participação efetiva da ARQMO
1992	ARQMO	PA	Iniciou a demarcação de terras da comunidade do Trombetas
1998	I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará	PA	Participaram do evento representantes de 63 comunidades negras rurais
1999	Criação da ???Comissão Estadual Provisória	PA	Reuniu representantes dos municípios de Acará, Alenquer, Ananindeua, Baião, Cachoeira do Piriá, Gurupá, Óbidos, Oriximiná e Santarém.
2000	Programa Raízes	PA	Dinamizar ações de regularização de domínio das áreas ocupadas por comunidades remanescentes
2001	II Encontro de Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará	PA	Rever as estratégias e atitudes do movimento
2004	Coordenação Estadual das Comunidades Negras do Estado do Pará-MALUNGU	PA	Oficialmente fundada

Fonte: elaborado por FIABANI (2008)

Essas mobilizações apresentadas no quadro 04 tiveram um papel fundamental na regularização de terras das comunidades quilombolas paraenses já que o estado do Pará, foi pioneiro a implantar uma legislação e uma política de titulação de terras às populações quilombolas no Brasil, criando inclusive a Comissão Estadual de Políticas para Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Pará, por meio do Decreto nº 261, de 22 de novembro de 2011 (ACEVEDO & CASTRO, 1999).

A resistência desses grupos enquanto ato político, vem no sentido de reafirmar cada vez mais o reconhecimento ao território quilombola. E a respeito desse cenário, Gomes

(2015) aponta que no estado do Pará existem 523 comunidades quilombolas, localizadas em 45 municípios que fazem parte das seis mesorregiões do estado, sendo resultado da luta do povo quilombola pelo reconhecimento de seu território e de sua identidade, como apontam Acevedo & Castro (1999, p.114) ao dizerem que “(...) a trajetória política não é projetada na reflexão de um indivíduo, mas na relação com seu grupo e com a sociedade”.

Desse modo, Acevedo & Castro (1999) e Treccani (2006) afirmam que os quilombos da modernidade, como resquícios da escravidão negra, trazem hoje heranças das manifestações culturais, sociais e religiosas deixadas pelos negros escravizados.

Educação para Diversidade e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola

A Lei 10.639/03 nos faz retomar o processo educacional do negro no Brasil perpassando pelas legislações desde as interdições no ambiente escolar até as atuais políticas afirmativas.

Nesse aspecto, a historiografia e suas fontes nos ajudam a entender como ocorreu o processo de escolarização do negro no Brasil, cujo processo se deu de maneira diversificada em diferentes fases do contexto histórico brasileiro.

Alguns documentos, relatos escritos e iconografias nos levam a desvendar o percurso educacional dos negros no Brasil Colônia, Império e República, cujos fatos demonstram legislações que interditarão a presença do negro nos estabelecimentos escolares e outros que apresentam uma educação para os negros no decorrer desse período.

No que tange à Educação no Brasil Colônia, podemos destacar alguns pressupostos que ressaltam um negro fora e dentro do processo educacional, pois Araújo e Silva (2005), afirmam,

Desde o início da colonização a educação brasileira apresenta uma gestão problemática e discriminatória. [...] quando os jesuítas foram expulsos do Brasil (1759), já haviam deixado como legado um ensino de caráter retórico e livresco, que desconsiderava a realidade atual. Desse modo, é possível entender como a educação jesuítica auxiliou a Corte Portuguesa na perpetuação dos contrastes e discrepância da sociedade colonial. A educação no sistema escravocrata, diferentemente da primeira, é caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados. Esta situação mantém-se até 1808, quando a Coroa Portuguesa instala-se no Brasil (p. 67-68).

É notável que a legislação da época não beneficiasse a todos os habitantes brasileiros, pois em uma sociedade plenamente escravocrata via-se uma grande dificuldade em adquirir certa instrução ou frequentar os bancos escolares. No entanto, ao analisar alguns

achados e relatos sobre os professores de primeiras letras, percebe-se nesse período como era a escolarização dos negros. Desse modo Silva (2006) afirma:

Para minha sorte, encontrei a lista dos alunos do professor público de primeiras letras da freguesia de Santana (cuja região era polarizada pela Igreja homônima, no coração da cidade), o Sr. João José Sarmento, atuante no magistério público de primeiras letras na Corte entre 1816 e 1848. [...] Não obstante os inúmeros e presumíveis problemas enfrentados pelos forros (únicos “de cor” caracterizada nas listas) ao ingressarem nos espaços públicos de escolarização-cujas linguagens (das quais a língua um dos componentes), regras de conduta e práticas disciplinares lhes impuseram uma série de obstáculos a serem superados, na primeira metade do século XIX, eles estiveram dentro das salas de aula públicas, compartilhando suas desventuras com outros meninos, provavelmente pobres, e de todas as cores, conforme os outros vinte meninos terríveis do professor Sarmento. Da mesma forma, muitos meninos de cor podem ter compartilhado seus sucessos escolares juntos aos filhos da “boa sociedade”, porque também tomaram parte nela (p.47-55).

Assim, observamos que nesse universo escolar brasileiro do período imperial apesar das legislações de interdições ainda havia alunos negros que frequentavam as aulas públicas de primeiras letras, o que representava uma conquista em relação aos alunos “de cor” excluída na Lei.

No Brasil República, o processo educacional foi ocorrendo através de políticas de branqueamento com o intuito de melhorar a raça brasileira. E sobre esse viés Rocha e Viana (2011, p.128) afirmam que “A Educação na República em seus primórdios tem um projeto educacional desenvolvimentista para a parcela da população brasileira branca e uma educação para os negros, cristalizada no estereótipo da escravidão”.

O fato é que nesse momento a escola pública era pensada por uma elite brasileira arraigada em um emblemático caráter nacionalista e patriótico. Visto que a partir de 1930 o Brasil em busca de uma identidade nacional coloca ao povo brasileiro a ideologia de mestiçagem construindo assim o mito da democracia racial, pois esta teoria admitia que pessoas de raças e cores diferentes convivessem socialmente de maneira harmoniosa.

Com essa perspectiva, constatamos que ideologias que tentavam negar o racismo no Brasil acabaram forjando uma identidade na qual o negro não estava representado. Entretanto, estudos históricos relatam como o negro foi discriminado, principalmente na questão sócio educacional brasileiro.

Distanciando dessa perspectiva e partindo para um olhar mais atual sobre Educação como ato de cultura, sendo um fenômeno que resulta na formação do sujeito, visto que educar é a arte de ensinar, viver e conviver, a qual faz a significação do indivíduo, que se materializa na sociedade e o espaço escolar demonstra esse sentido de construção e reprodução social e cultural, pois segundo Santos (2011), A escola tornou-se uma

convenção de caráter social. Ela é um *lócus* da cultura escrita, científica e epistemológica, por isso configura-se como a cultura escolar.

Trazemos o olhar para a História e Cultura Africana na sala de aula e/ou em todo espaço escolar a fim de pensarmos o que é a escola e qual o seu papel, aonde esta não deve ser apenas um palco de reprodução social e cultural, mas um espaço de saberes revelado nas diversas dimensões sociais que simbolizam pluralidades de tempo, espaço e modo de vida de diferentes grupos sociais.

Quando falamos dessas dimensões das relações étnico-raciais na escola ou até em outros locais de nosso cotidiano, devemos pensar também nas ações afirmativas, para vivenciar uma igualdade de oportunidades na sociedade. Neste sentido, Gomes *apud* Munanga (2005), enfatiza que

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

A respeito da diversidade no campo educacional, temos no Brasil atualmente política de ações afirmativas, como a Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino, temos as políticas de cotas que já estão em vigor em várias instituições acadêmicas de ensino. De modo que em 2008, a Lei 11.645/08 altera a Lei 9.394/96, que é modificada pela Lei 10.639/03 e traz as seguintes atribuições:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008.).

Com essas alterações nas políticas educacionais brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER⁶ apresentam certas proposições quanto ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, das quais destacamos algumas determinações, como:

⁶ Estudo das Relações Etnicorraciais.

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por uma africana, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...], História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos:- o papel dos anciões e dos griots como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana (...) como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade (BRASIL, 2009).

A efetivação dessa legislação educacional vem no sentido de afirmar que comunidade escolar deve posicionar-se na construção e defesa da democracia e da humanização na escola, para assegurar a aprendizagem. Assim a escola deve ver o estudante em seu desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultural, para “que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.” (BRASIL, 2009, p.7).

A importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na escola e seus objetivos também expressos no Plano Nacional para EREER visam à formação dos sujeitos no ambiente escolar, buscando trabalhar a questão da diversidade e do multiculturalismo.

Com a luta do Movimento Negro por uma Educação voltada para a diversidade do território brasileiro tivemos em 20 de novembro de 2012, dia da Consciência Negra a homologação do parecer do Conselho Nacional de Educação que aprovou a Resolução 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, representando um marco histórico em relação à Educação Quilombola e as lutas do movimento no Brasil. Nesse caso o documento estabelece a seguinte atribuição:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatório;
- 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 país;
- h) da territorialidade.

II-compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.

III-destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012).

Assim, o documento esclarece as atribuições referentes à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, resultante de inúmeras manifestações e contribuições do movimento negro, das lideranças quilombolas, de pesquisadores e órgãos da educação, apresentando como deve ser implementada a política pública educacional para as comunidades quilombolas em interface com sua produção cultural, social, política e econômica. Em relação ao ensino fundamental nas comunidades fica estabelecido as seguintes atribuições:

Art.17 - O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade devem constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º (...)

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

I- A indissociabilidade das práticas educativas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida.

II- A articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

III- Um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

IV- A organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização compreendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução (BRASIL, 2012).

Como de direito, estabelecido por lei, o ensino fundamental em comunidades quilombolas deve garantir um conhecimento no espaço escolar que esteja articulado com os saberes tradicionais e as práticas socioculturais das populações quilombolas visando um processo educativo que atenda as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial do povo quilombola.

O Currículo Histórico –Cultural em foco

Alguns desafios nos levam a pensar a respeito de um currículo que, de fato, esteja voltado para a diversidade, que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar.

É com base nesses aspectos que se torna necessária uma abordagem curricular que leve a compreensão de como estão organizadas as escolas quilombolas. No sentido de voltar-se para uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais, no intuito de que se reconheçam e queiram ser cada vez mais reconhecidos na

sociedade, pois “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Ao utilizarmos a vertente pós-estruturalista de currículo, que aborda a cultura como um sistema de significação, Lopes e Macedo (2011) destacam que essa teoria curricular está ancorada na teoria de Hall, afirmando que não existe sentido no objeto propriamente, mas em sua materialidade, na inserção dessa materialidade em determinado conjunto de linguagem. Assim os autores afirmam que:

[...] múltiplos aspectos da materialidade que não são utilizados na nomeação das coisas e que, por isso, passam despercebidos como se não existissem. A cor da pele, por exemplo, é usada para nomear as raças e, por isso é observada como característica que diferencia os sujeitos, enquanto o formato das unhas [...] nunca é levado em consideração para tal fim. [...] É linguagem que institui a diferença e é assim, cúmplice das relações de poder (...). Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

O processo cultural diante dessa perspectiva vem acentuar que os sentidos são construídos pela linguagem, é a cultura que institui os sentidos que busca dar significado. Conforme essa abordagem, entendemos que:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural (...). Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

Desse modo, entende-se que o currículo é um processo social no qual estão inseridos os conflitos: sociais, simbólicos, culturais e os interesses marcados por ideologias e dominação, interligados a fatores relacionados à raça, gênero, língua e etnia, sendo sempre carregado de intencionalidade.

Essa perspectiva vai evidenciando um currículo escolar que seja construído com um olhar para a diversidade cultural. Desse modo, na educação básica das escolas quilombolas, as práticas e os saberes desses territórios devem estar expressos no currículo, como aponta Gomes (2007) da seguinte maneira:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um

elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. [...] (p.18).

Esse estranhamento o qual afirma a autora é fruto do par diferença/identidade aonde é preciso superar a superficialidade dada ao termo diversidade, visto como mera variedade ou múltiplas diferenças entre si, o que nos leva a pensar num tempo-espaço do que está expresso no currículo. Nesse contexto Macedo (2006) diz

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições

A relação espaço-temporal dar pistas de que a educação escolar quilombola deve ser construída de forma a abranger valores e interesses das populações quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Assim a Resolução 08/2012 em seu art. 35 afirma que:

Art.34 o currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2012, p. 34).

Portanto, o papel o currículo enquanto instrumento, deve reforçar o que está estabelecido no Plano Nacional da Educação para as Relações Etnicorraciais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e na lei 10.639/03.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, pensar a escola como um espaço sociocultural é buscar no currículo um tempo-espaço permeado de valores, significados e saberes compreendidos nas relações sociais. O que nos trouxe para a discussão a interface dos saberes culturais das populações quilombolas com as práticas educativas em seu espaço escolar por meio de um currículo histórico-cultural na busca do aprofundamento dessa temática na região amazônica.

Sendo necessário trabalhar visões sobre as raízes histórico-culturais referentes ao povo quilombola, como os elementos associados à cultura, educação e identidade que estão relacionados às matrizes africanas em sala e aula, no sentido de contribuir na formação dos sujeitos.

Por isso, a construção desse estudo sobre o processo educacional dos quilombos, se faz necessário no sentido de contribuir com debates sobre construção social, política, econômica e cultural dos territórios quilombolas.

Verificamos que apesar do avanço com a construção da Educação Escolar quilombola, enquanto política educacional, oriunda da luta do movimento negro brasileiro. É necessário um currículo histórico-cultural, como um instrumento que visibilize os territórios quilombola e construa uma educação por meio dos saberes do povo quilombola.

Desse modo, as discussões aqui apresentadas nos revelam que a educação no quilombo, segundo as diretrizes devem partir de um currículo que fortaleça a identidade étnico-racial, a história e luta quilombola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. 1989. “Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – uso comum e conflito” Em Hábette, J. e Castro, Edna (org.) Na trilha dos grandes projetos. Belém: NAEA/UFPA

ARRUTI, José Mauricio P. A. “Etnias Federais”: o processo de identificação de “remanescentes” indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. Tese de doutorado. (Programa de Pós-graduação em Antropologia Social) UFRJ. Rio de Janeiro, 2002

ACEVEDO, R.; CASTRO, Edna. **Mobilização Política de Comunidades Negras Rurais** – Domínios de um conhecimento praxiológico. Novos Cadernos NAEA, Vol. 2 nº 2, Belém-PA, dezembro de 1999.

ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais. In: ROMÃO. Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CASTRO, Edna. Terras de preto entre igarapés e rios. Parte do relatório de Pesquisa “Quilombolas de Bujaru, Memória da Escravidão, Territorialidade e Titulação de Terra”. UFPA, 1999.

CASTRO, I. E. Das dificuldades de pensar a escala numa perspectiva geográfica dos fenômenos. Trabalho apresentado no Colóquio “O discurso geográfico na aurora do século XXI. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFSC. Florianópolis, 1996.

FIABANI, Adelmir. Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Os Novos Quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. (1988-2008). Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em História) -São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos-UNISINOS, 2008.

FUNARI, P.P.A. Heterogeneidade e conflito na interpretação do Quilombo dos Palmares. Revista de História Regional, 6,1, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p.143-154.

_____. Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp_content/uploads/2012/11/currículo-e-relações-raciais-nilma-lino-gomes.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2013.

_____. Diversidade e Currículo. In: GOMES, Nilma L. Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEITE, Ilka B. OS QUILOMBOS NO BRASIL: questões conceituais e normativas. Revista Etnográfica. Vol. IV (2), 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MALCHER, Maria Albenize. TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA NO PARÁ: um estudo da comunidade São Judas, município de Bujaru e da comunidade do Cravo, município de Concórdia do Pará. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Geografia. Belém: UFPA, 2011.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Rodrigues. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender)

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília: Fundação Palmares, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Helena S.C. VIANA, Bruno J. A. M. **Invisibilização da África**: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira. In: **Revista da ABPN**. v. 2, nº 5 - jul. Out. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime de escravidão. 3 ed. Belém: IAP/ Programa Raízes, 2003.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **Reinventando um passado**: diversidade ética e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX: Cadernos PANESB, v.8, dez. 2006.

SOUZA, Cleonice de Fátima de. **Inclusão da História da África nos currículos das Escolas Públicas do Paraná**. Disponível em www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.Php?id=175. Acesso em 04/11/2012.

TRECCANI, Girólomo Domênico. **Terras de quilombo**: entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006.