

Quilombo e memória: o projeto Identidade Cultural na escola David Miranda em Santana-AP

Quilombo and memory: the “cultural identity” project at David Miranda school in Santana-AP

Silvaney Rubens Alves de Souza¹
Elivaldo Serrão Custódio²
Eugénia da Luz Silva Foster³

Resumo

O projeto pedagógico intitulado “Identidade Cultural” desenvolvido na Escola Estadual Prof. David Miranda em Santana-AP, bem como o seu impacto para o fortalecimento do diálogo entre escola e a comunidade de remanescentes de quilombola São José do Matapi, no que concerne à identidade da comunidade é o foco desse artigo, que buscou no estudo de caso do tipo etnográfico, aliado à análise documental e entrevista semiestruturada com os atores sociais envolvidos, não só uma reconstituição histórica das atividades pedagógicas no processo de escolarização, mas apresentar os novos e importantes significados atribuídos à identidade quilombola, a partir do referido projeto. Deste modo, o multiculturalismo tornou-se uma base para a reflexão deste trabalho, pois na contemporaneidade diversos conceitos e valores estão sendo ressignificados em busca de novas possibilidades aos ultrapassados meios de compreensão de mundo, e o “outro” assume o protagonismo enquanto ser sociocultural e agente de transformação de sua própria realidade. Assim o projeto Identidade Cultural se destacou ao proporcionar ações pedagógicas inovadoras de caráter instituintes, tornando-se um contraponto à tradição epistemológica eurocêntrica de produção do conhecimento no processo de escolarização básica, capaz de fortalecendo a história e a memória coletiva desta comunidade em sua luta por reconhecimento na contemporaneidade.

Palavras-chave: Comunidade São José do Matapi. Quilombo. Identidade cultural. Memória. Amapá.

Abstract

The pedagogical project entitled “Cultural Identity” developed at the State School Prof. David Miranda in Santana-AP, as well as its impact on strengthening the dialogue between the school and the community of quilombola remnants in São José do Matapi, with regard to the identity of the community, is the focus of this article, which sought in the case study of the ethnographic type, combined with documentary analysis and semi-structured interviews with the social actors involved, not only a historical reconstitution of the pedagogical activities in the schooling process, but also presenting the

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (MDR/UNIFAP). Especialista em História e Historiografia da Amazônia pela Universidade Federal do Amapá. Professor de História da rede pública estadual de ensino do estado do Amapá. E-mail: silvaney.rubens@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3684-4120>.

² Pós-doutor em Educação Quilombola pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Doutor em Teologia pela Faculdades EST, São Leopoldo-RS-Brasil. Atualmente é Professor Substituto na Universidade Estadual do Amapá (UEAP) e Professor Coordenador no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA-Brasil. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2947-5347>.

³ Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF). Professora no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professora no Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA), Associação Plena em Rede-Educanorte – Polo Belém-PA. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: daluzeugenia6@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0807-0789>.

new and important meanings attributed to the quilombola identity, from the referred project. In this way, multiculturalism has become a basis for reflecting on this work, as nowadays several concepts and values are being re-signified in search of new possibilities for the outdated means of understanding the world, and the “other” assumes the role as a sociocultural being and agent of transformation of your own reality. Thus, the Cultural Identity project stood out by providing innovative pedagogical actions of an instituting character, becoming a counterpoint to the Eurocentric epistemological tradition of knowledge production in the basic schooling process, capable of strengthening the history and collective memory of this community in its struggle for recognition in contemporary times.

Keywords: São José do Matapi Community. Quilombo. Cultural identity. Memory. Amapá.

Introdução

A resolução nº 08/2012 CNE/CEB ampliou e evidenciou a educação quilombola como uma nova modalidade de ensino e apresentou as diretrizes curriculares para a educação quilombola. Nesse contexto uma escola de porte pequeno à margem do rio Matapi, no estado do Amapá, nos chamou a atenção. A Escola Estadual David Miranda dos Santos (EEDMS) apresentou-se como um diferencial, não só por se autodeclarar quilombola, mas o que nos fez olhar com mais carinho para a instituição foram às atividades desenvolvidas em suas dependências, no contexto do processo de ensino / aprendizagem.

Nesse bojo, o presente artigo tem por objetivo analisar a importância do projeto Identidade Cultural, desenvolvido pela EEDMS, ao longo de nove anos aproximadamente⁴, enquanto um conjunto de ações pedagógicas com possibilidades de fortalecer a identidade da comunidade, por meio da ampliação de um diálogo entre os saberes tradicionais e a escola, corroborando para uma práxis pedagógica efetiva na educação escolar quilombola no estado do Amapá.

O multiculturalismo como uma corrente teórica é a base para a reflexão de todo o texto e autores como Candau (2008), McLaren (2000), Silva (2000; 2010), dentre outros nos apresentam possibilidades de refletir a importância da cultura no contexto da educação, tendo em vista que na contemporaneidade muitos conceitos e valores do passado foram e/ou estão sendo ressignificados, buscando novas possibilidades aos antigos e ultrapassados meios de compreensão de mundo e do outro, onde o “outro”, a partir deste momento, assume o protagonismo enquanto sujeito sociocultural e agente de transformação de sua própria realidade.

⁴ O projeto Identidade Cultural surgiu como uma ação pequena e localizada, e ao longo de seus nove anos (2007 a 2015) ganhou importância na escola no contexto do avanço da lei nº 10.639/2003. Período este que compreende seu auge e declínio, de acordo com nossas pesquisas realizadas.

Por outro lado, é importante destacar que Benjamin (1987), Halbwachs (1999) e Pollak (1992) contribuíram para um estudo sobre a memória e a história, que apontasse para uma possibilidade para além do lugar comum da história oficial, que junto com Leite (2001), Gomes (2005), Moura (1992; 1993) e Fiabane (2005), ajudam a pensar o quilombo e seus sujeitos sociais em um espaço e tempo contemporâneos, onde a memória coletiva olha para o passado de experiências traumáticas coletivas, como a escravidão, buscando possibilidades de superação através de uma luta por reconhecimento na contemporaneidade.

O estudo de caso de tipo etnográfico se adequou de forma substantiva ao caráter desta pesquisa, que tem na comunidade tradicional de remanescentes de quilombola São José do Matapi o seu *locus*, onde o projeto Identidade Cultural é uma parte fundamental a ser analisada, mas não a única, pois o diálogo com a comunidade ajudou a compreender o que os comunitários almejavam com a escolarização que é direcionada às crianças desta comunidade de remanescentes quilombolas, e quais as problemáticas que enfrentam relacionada a escola localizada em seu território.

Destacamos que a comunidade tradicional de remanescente em questão se encontra às margens do processo de acumulação de capital, no contexto do desenvolvimento econômico de base agrária, mas que sonha com um “desenvolvimento”⁵ possível e adequado às suas especificidades no qual acreditamos que o modo de vida e os saberes tradicionais podem somar às novas alternativas que possibilitem um desenvolvimento sustentável, onde a EEDMS possa ser uma importante mediadora neste contexto de transformação, com vista a um desenvolvimento sustentável.

Este estudo se materializa apresentando uma organização de ideias a partir de três seções. Na primeira discute-se sobre o negro na região amazônica: uma história de lutas. Em seguida, uma discussão sobre história e memórias, um diálogo sobre o presente, onde aborda-se sobre escolarização dos negros, Bourdieu e o campo cultural, além da escolarização e o multiculturalismo. No terceiro momento, apresenta-se a pesquisa de campo na EEDMS: o quilombo é aqui! Destacando dois pontos relevantes, a escola e o projeto Identidade Cultural e a escolarização na comunidade São José do Porto do Céu, onde apresentamos alguns dados sobre evasão e rendimento escolar. Por fim, as considerações finais.

⁵ Utilizaremos esse conceito em uma perspectiva ampla que congrega não só os aspectos de acumulação de capital, em sua forma mais básica, mas também valores de bem estar e felicidade individual, compatíveis com as percepções de Sen (2000).

O negro na região amazônica: uma história de lutas

Na contemporaneidade, as comunidades tradicionais, como a de remanescentes de quilombolas ganharam importância no âmbito institucional. Neste contexto, o ponto de partida para a compreensão política de reconhecimento dessas comunidades tradicionais, bem como dos diversos grupos que compõe a sociedade brasileira, se encontra na Constituição Federal de 1988.

Também conhecida como Constituição Cidadão, esta segundo Mota e Schmitz (2015), confere o reconhecimento institucional do Estado Brasileiro aos direitos de diversos grupos não só ao território, mas principalmente ao uso dos recursos naturais, a partir de uma compreensão da importância dos diversos grupos sociais e étnicos e suas identidades coletivas para a sociedade brasileira. Mas o caminho trilhado por este reconhecimento foi longo e as lutas advêm de um processo histórico muito anterior à Constituição de 1988, principalmente no contexto da região Amazônica.

No período colonial, as disputas do jogo geopolítico estabelecido na região Amazônica, possibilitaram aos negros⁶ uma maior mobilidade espacial e de resistência, como nos informa Flávio dos Santos Gomes:

Devido as suas situações geopolíticas, as capitanias do Grão-Pará e do Rio Negro, na Amazônia, divisavam com territórios coloniais sob domínio espanhol, inglês, holandês e francês. O cenário principal para esses ‘bumerangues’ era a região de Macapá, na capitania do Grão-Pará, que limitavam-se com a Guiana Francesa. Havia ali uma constante motivação de fugas de escravos e formação de quilombos desde o primeiro quartel dos setecentos; [...] (GOMES, 1996, p. 135-136).

Mobilidade e resistência que, por sua vez, permitiram a formação de quilombos e mocambos⁷ no espaço do território amazônico, já que o “destino” natural do negro fugido era

⁶ Temos consciência de que no Brasil a semântica da palavra “Negro” sofreu e sofre diversas variações, variando de uma adjetivação negativa e positiva, dependendo do contexto em uso. Neste trabalho utilizaremos a palavra “Negro” para demarcar, ora uma postura política do movimento social negro, que advêm do contexto do pan-africanismo dos anos de 1960 que tanto influenciaram autores brasileiros, como Abdias do Nascimento, autor de “O negro revoltado (1982)”; “O genocídio do negro brasileiro (1978)” e do “Teatro Experimental Negro (1944-1961)”, entre tantas outras obras, que evidenciaram a palavra “negro” no contexto de um movimento político e social, portanto, uma adjetivação positiva. Já no contexto histórico, nos guiamos em obras de autores como Salles (1988, 2004) e Moura (1992; 1993), que apresentam a demonização “negro” para os africanos na condição de escravos e seus descendentes. Em outros momentos no texto, relacionados a contemporaneidade do processo de escolarização, optamos pela denominação de “afrodescendentes”, para os negros e seus descendentes, por ter uma maior abrangência no texto de origem e não exclusivamente no fenótipo, o que pode incluir expressões como não-brancos utilizadas por autores como Hasenbalg (2005), Müller (2008) e Jaccoud (2008).

⁷ No contexto da historiografia os ajuntamentos de negro fugidos na Amazônia também receberam o nome de mocambos como apontam Gomes (1996) e Salles (1988).

o mocambo (SALLES, 1988). Retomando Gomes (1996), que considera a fuga de escravos e a formação de quilombos e mocambos um problema crônico a ser enfrentado pelas autoridades imperiais, o que se observa pela grande movimentação ocasionada pelo que o autor convencionou chamar de “Bumerangue quilombola”, o que seria a constante troca de informações, produtos e experiências e, por que não falar também, de solidariedades, entre essas populações “fugidas”, nessa imensa região de fronteiras localizada na Amazônia:

Esses quilombolas andavam armados, produziam roupas tingidas com vegetais da floresta, caçavam, ‘salgavam’ carne para comerciar e ‘faziam tijolos para os franceses fazerem uma fortaleza’. Nesse contexto, naquelas regiões da Amazônia colonial, negros – fossem escravos ou livres, fugidos – criaram um espaço para contatos e cooperação (GOMES, 1996, p. 139).

Desse modo, Gomes (1996) nos ajuda a pensar o quilombo, não como um lugar isolado do mundo à sua volta, mas como um lugar onde havia um movimento de ida e volta, seja de informações e/ou produtos, transformando-se, assim, em um catalisador e de intensa fomentação de ideias, sendo que estas eram as mesmas que circulavam pelos portos de todo o mundo num processo contínuo de trocas entre metrópoles e colônias.

Portanto, para entender a presença africana na Amazônia, é preciso também compreender os diversos contextos de lutas em que esses indivíduos foram, e continuam sendo, capazes de se adaptar e, sempre que possível, desenvolvendo suas próprias lógicas de resistência, seja na criação de quilombos e mocambos (SALLES 1988; MOURA, 1992; 1993; GOMES, 1996; 2005), seja na construção de uma territorialização, surgida a partir do uso do espaço geográfico e seus recursos naturais possibilitando uma “prática política antológica⁸” (ESCOBAR, 2015), seja na luta por garantias de direitos coletivos ora negados em razão da omissão do estado brasileiro (LEITE, 2001; FIABANE, 2005; AMARAL, 2009).

História e memórias: um diálogo sobre o presente

⁸ Escobar (2015) ao apresentar seu estudo sobre a luta por direitos sobre o território de povos indígenas, campesinos e afrodescendentes na Colômbia destaca quatro dimensões que vai chamar de prática política antológica que são: “conceptualizar y potenciar el proyecto de vida de las comunidades, baseado em prácticas y valores propios de su cosmovisión; la defensa del territorio como espacio que sustenta el proyecto de vida, desde la perspectiva étnico-territorial; dinámica organizativa em torno a la apropiación y control social del territorio, base de la seguridad alimentaria y la autonomia; y la participación en estrategias de transformación más amplias, especialmente através de su vinculación con organizaciones étno-territoriales afrocolombianas y com redes transnacionales de solidaridad” (ESCOBAR, 2015, p. 94).

Com uma argumentação cheias (*sic*) de alegorias, Benjamin (1987) nos apresenta uma importante alternativa para compreender a narrativa histórica a partir de novos conceitos, onde o passado é representado pelas experiências vividas e/ou imaginadas, constituindo-se como um forte elemento para uma estruturação de memórias, seja ela individual e ou coletiva.

Portanto, quando Benjamin (1987) aponta para a existência, no contexto específica da narrativa histórica, de um embate entre a modernidade, representado pela imprensa que exige informações de verificação imediata, e o caráter alegórico da narrativa, como resultado de uma memória coletiva ou individual, mas que representa as experiências vivenciadas ou imaginadas pelo narrador, cuja noção de tempo está a seu serviço. Assim, o autor reconhece no narrador a liberdade alegórica de revisitar o passado lhe atribuindo possibilidades possíveis e imagináveis.

Nesse ponto, podemos nos apropriar das observações de Pollak (1992) em seu texto “*Memória e Identidade Social*”, no qual demonstra que a memória pode transcender o próprio fato histórico⁹ e afirma que os marcos historiográficos oficiais de uma nação podem não coincidir com certas referências históricas escolhidas por um coletivo para lhes representar e/ou indicar um importante acontecimento. Logo, mesmo as memórias se caracterizando como um aspecto muito subjetivo da representação de um fato histórico, Pollak (1992) alerta que

Se destacarmos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual, quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis (POLLAK, 1992, p. 201).

Por outro lado, Halbwachs (1990) alerta para o funcionamento e diferença da memória individual e coletiva, em que a primeira não é uma mera invenção do indivíduo, mas fruto de experiências e palavras, que podem até ser emprestadas, mas, ainda assim, fruto do que se viveu, observou e/ou sentiu, “mas é limitada muito estritamente no tempo e espaço” (HALBWACHS, 1990, p. 54). Já no caso da memória coletiva há limitações, mas essas não são as mesmas, “elas podem ser mais restritas, bem mais remotas” (HALBWACHS, 1990, p. 54). Ou seja, a memória coletiva pode acionar eventos bem mais específicos de um passado longínquo, mas necessita de um consenso de um coletivo, pois se torna um elemento constituinte de uma identidade coletiva (POLLAK, 1992).

No caso do Brasil, cujo passado é composto por uma história de mais de 300 anos de escravidão, Pollak (1992) e Halbwachs (1990) nos ajudam a compreender que a memória tem

⁹ Neste contexto Pollak (1992) utiliza o termo “fato histórico” como representação do passado de forma genérica reconhecido de forma institucional por um governo e/ou nação.

uma importante função como uma operação coletiva que interpreta o passado, ajudando na coesão de grupos e na caracterização de sua fronteira social.

Assim, corroboram para pensar que os grupos de remanescentes de quilombolas na contemporaneidade podem se utilizar de uma estratégia em que a “*memória subterrânea*”¹⁰ coletivas se tornam uma ponte semântica inerente à sociedade civil organizada, que “*enquadra a memória*” em diferentes conjecturas, seja ela favorável ou desfavorável, em que o presente colabora com o passado, em um processo constante que congrega os diversos sujeitos que buscam reconhecimento de suas identidades coletivas, no contexto da dinâmica dos conflitos sociais.

A escolarização dos negros

Ao apresentar um breve panorama da legislação educacional, o que concerne a questão racial, Dias (2005) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4024/1961, mesmo de forma secundária e tímida, já tratava como um de seus fins a condenação de quaisquer preconceitos de classe e raça. Porém aponta há uma falta de estudos mais precisos sobre a atuação dos movimentos negros e/ou agentes que defenderam esse princípio na referida lei em questão.

De qualquer forma, fica evidente que o movimento negro travou uma luta pela democratização da escolarização no Brasil, além de uma preocupação com a melhoria de vida da população afrodescendente, como é o caso de Abdias do Nascimento. Nascimento (1978) em “o genocídio do negro brasileiro”, nos traz importantes informações acerca da condição dos afro-brasileiros e critica duramente o uso das ciências, em sua perspectiva eurocêntrica, na compreensão de fenômenos africanos e/ou afro-brasileiros, e utiliza a produção de Gilberto Freyre como um clássico exemplo de uma produção científica de cunho racista, pois por meio do Luso-tropicalismo, enaltece o êxito da colonização portuguesa nos trópicos e constrói uma “morenidade”, que para Nascimento (1978), contribuiu sobremaneira para uma mística racista que procurou embranquecer, não só a pele, mas sobretudo a cultura do povo africano e afro-brasileiro.

Há muito o que destacar sobre a importância de Abdias do Nascimento no contexto do movimento negro e na educação, mas gostaríamos de citar “O Negro Revoltado” (1978), onde

¹⁰ Ver Pollak (1992).

o autor destaca a sua participação no II Festival Mundial de Arte e Cultura Negrafricana – FESTAC, que ocorreu na Nigéria no ano de 1977, cuja participação resultou em uma proposta que visava a promoção do “ensino compulsório da história e da cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis da educação: elementar, secundário e superior”. (NASCIMENTO, 1978, p. 33-34). Proposição que evidenciou o silêncio ensurdecido acerca da história dos africanos e a sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Florestan Fernandes¹¹, ao prefaciar o texto de Abdias do Nascimento em o “negro revoltado”, destaca a importante contribuição deste para a configuração do protesto negro no século XX, e ressalta a inclusão da terminologia “genocídio” para caracterizar o sistemático, institucionalizado e silencioso processo de violência demasiada sobre a população afro-brasileira, inclusive em suas consequências morais e culturais.

Assim, concordamos que na contemporaneidade a Lei Federal nº 10.639/2003 vem ao encontro das reivindicações do movimento negro (DIAS, 2005) e assume um papel de política pública, pois a partir dessa nova legislação, a escolarização assume na sociedade brasileira um importante papel no processo de construção identitária dos afro-brasileiros, visando cumprir um papel outrora negado pela sociedade brasileira.

Há na Lei nº 10.639/2003 um sentido de reparação histórica dos afrodescendentes e suas memórias, agora com novas perspectivas dentro das instituições de ensino, que, segundo Videira (2009), pode “assegurar, do ponto de vista legal e institucional, o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias; manifestarem com autonomia individual e coletiva, seus pensamentos” (VIDEIRA, 2009, p. 250). É importante ressaltar que o reconhecimento já existia antes da promulgação da Lei 10.639/2003. Contudo, era sob uma autoimagem negativa. O que a lei vem transformar é a perspectiva sobre a contribuição da herança africana na cultura brasileira.

Em outras palavras, a escolarização no Brasil após a Lei nº 10.639/2003 assume novas perspectivas outrora negligenciadas pelo estado Brasileiro e abre caminhos rumo a novos tempos, em que a escolarização se propõe resgatar a identidade histórica, social e cultural de parte da população antes invisibilizada, principalmente no contexto da educação escolar e suas contribuições para a formação da cultura brasileira, assim como na cultura de matriz africana.

¹¹ Ver NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio Do Negro Brasileiro, Processo de um Racismo Mascarado. Terra e paz, rio de janeiro, 1978.

Portanto, acreditamos que, no campo do conhecimento escolar, a disputa do currículo no seio dos processos políticos e ideológicos se faz na elaboração dos currículos e na seleção dos conhecimentos válidos para serem transmitidos ao conjunto da sociedade, sendo possível ou não a ruptura de velhos conceitos, descontextualizados saberes e novos conhecimentos, sendo este adequado a uma realidade plural, diversificada e pluriétnica, como a brasileira.

Desse modo, o maior avanço no contexto do currículo e do processo de ensino aprendizagem, e conseqüentemente na seleção do que se ensina e se aprende, chega com as novas alterações que inclui no contexto do ensino a educação para as relações étnico-raciais a exemplo da Lei nº 10.639/2003. Contudo, ainda assim precisamos pensar as limitações destes simplórios avanços, pois a educação para as relações raciais ainda engatinha no cenário nacional e o racismo no Brasil ainda é flagrante.

Bourdieu e o campo cultural

Para Fonseca (2009) a universalização da educação no Brasil e no mundo tornou visível uma melhor compreensão do currículo e o complexo processo de disputa em sua construção ideológica, principalmente no contexto da seleção dos conhecimentos do que se ensina e do que se aprende para uma sociedade contemporânea que tem na educação mais do que um direito, uma necessidade de transmissão, manutenção e perpetuação de um conhecimento caracterizado como importante para o conjunto da sociedade.

Segundo Silva (2010) uma boa proposta curricular política-pedagógica precisa ser construída coletivamente, envolvendo todos os segmentos. Precisa garantir os princípios pautados na educação antirracista, atendendo às necessidades a partir das diferenças, valorizando cada cultura e não somente aos interesses dos grupos hegemônicos. Além disso, deve ser livre de violência simbólica, ou seja, o currículo não é apenas um território de disputas teóricas, mas um lugar de ações educativas com participação de todos (ARROYO, 2013).

De acordo com a teoria do “espaço social” de Pierre Bourdieu, segundo Mendes e Seixas (2003), apresentam o sistema de ensino como reprodutora de desigualdades, em função da existência de um “*capital cultural*”, haja vista que Bourdieu (2005) constrói uma análise a partir da perspectiva da reprodução social, e nesse sentido a escola e a família, entre outras instituições, seriam cúmplices nesse processo de transmissão e manutenção de um determinado campo cultural (MENDES; SEIXAS, 2003).

Pierre Bourdieu (2005), no “Economia de trocas simbólicas”, faz uma análise não só da produção cultural, mas dos meios que garantem as chamadas trocas simbólicas, em que os produtores de cultura assumem uma postura de protagonismo no processo de criação, mas não sem reproduzir a essência de um determinado “*campo cultural*”, seja de forma consciente ou inconsciente.

Ao falar sobre o sistema de produção e trocas simbólicas, Bourdieu (2005) argumenta que há uma lógica na estrutura social que garante de forma progressiva a reprodução das relações sociais de uma estrutura de “*bens simbólicos*”, e, assim, a circulação e consumo de “bens simbólicos” atendem a uma autonomização de quem as produz, mas não de “*campo cultural*”, pois este faz parte de uma hierarquia ideológica.

Assim, surgem os “*espaços de hierarquia dos graus de consagração*” para Bourdieu (2005), que são representados pelas instituições e também disciplinas, em que cientificidade se torna uma forma de legitimação de uma determinada produção cultural, que “na maioria das disciplinas científicas, os progressos de consagração fazem-se acompanhar pelo abandono dos trabalhos empíricos em favor das sínteses teóricas, muito mais prestigiosas” (BOURDIEU, 2005, p. 165).

Nesse sentido, há o desencadeamento de uma “hierarquia no campo cultural”, que legitima os agentes sociais de produção e transmissão de um determinado campo cultural, agregando um nível de consciência, pois, segundo Bourdieu (2005),

As convenções coletivas quase sempre inconscientes que levam à disciplina científica mais consagrada uma parcela importante dos produtos do momento (ou então em outra área, ou gênero) do momento, são vividas como se fossem inspiradas pela “vocaçãõ” ou determinadas pela lógica de um itinerário intelectual, e são muitas vezes inspiradas a efeito de moda. Na realidade, não passam, a exemplo de alguns empréstimos apressados de modelos e esquemas, de convenções destinadas a assegurar o melhor rendimento econômico simbólico de um tipo determinado de capital cultural (BOURDIEU, 2005, p. 167-168).

Assim, de acordo com Bourdieu (2005), podemos inserir a instituição escola como um espaço de consagração de um “*campo cultural*”, pois, tal como foi planejada, construída e instituída, atende a interesses políticos, sociais e culturais de grupos específicos.

Escolarização e multiculturalismo

Klein e Pátaro (2008) apresentam uma reflexão sobre a escola e a educação comunitária e destacam que a escola assume uma importante função na sociedade na formação de novos cidadãos na contemporaneidade, frutos de um processo histórico complexo relacionado à própria (r)evolução dos meios de produção, em que a educação, como transmissão de saberes e valores, deixou de ser uma exclusividade de determinados grupos para uma necessidade universal. Para Candau (2008), a educação escolar passa por diversas problemáticas, cujas dimensões abarcam questões como:

Universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina e violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras (CANDAU, 2008, p. 13).

Assim, a autora destaca a necessidade de se rediscutir a educação escolar, e a própria escola, reinventando-a para que a mesma seja capaz de oferecer espaços de ensino-aprendizagem significantes e desafiadores frente às novas demandas de sociedade contemporânea.

Cadau (2008) também nos alerta para a impossibilidade de uma educação “desculturizada”, já que, para autora, todo o processo de educação está imerso em um contexto cultural. Deste modo, acreditamos que a democratização da escola não foi capaz de contemplar a diversidade da sociedade brasileira (KLEIN; PÁTARO, 2008), levando-nos a interpretar que os grupos remanescentes de comunidades quilombolas ainda se sentem distante, de certa forma, do “*capital cultural*” imposto majoritariamente nas escolas Brasil a fora.

Nesse contexto, a escola continua sendo caracterizada como um lugar por excelência de tensões e conflitos civilizatórios, onde a pressão social incide sobre o modelo vencedor, e continua a se apresentar junto aos movimentos sociais como uma alternativa de pluralidade, sonhos e utopias (LINHARES, 1999; 2001; 2010). Portanto, a educação multicultural emerge como uma possibilidade de democratização efetiva nos espaços escolares em vista da hegemonização de conceitos civilizatórios face à uma sociedade multicultural como a brasileira.

Oliveira e Candau (2010) nos apresentam conceitos de Catherine Walsh (2001) que nos ajudam a ampliar a discussão sobre uma educação multicultural visando uma postura decolonial, como a “*interculturalidade crítica*”, que dentre outras coisas significa um “processo

dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condição de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26).

Neste sentido, Walsh (2009), propõe uma abordagem crítica, enfatizando a necessidade de considerar o problema estrutural-colonial-racial, ou seja, de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado. Assim, a autora aponta a necessidade de transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver.

Nesse contexto, Silva (2000) destaca que questões relacionadas ao multiculturalismo tem se tornado uma preocupação frequente da pedagogia oficial na contemporaneidade, fato impulsionado principalmente por conceitos como identidade e diferença e destaca que o multiculturalismo se baseia em um tipo vago e benevolente de aceitação das diferenças, o que considerara particularmente uma problemática essa ideia de diversidade.

Sobre o multiculturalismo é importante destacar ainda a importante contribuição de McLaren (2000), pois, para o autor, não se pode dissociar essa discussão dos grandes temas relacionados às experiências de grupos historicamente oprimidos. O autor ainda destaca que o multiculturalismo faz parte de um processo do avanço do capitalismo e de suas contradições que caracterizaram a “nova ordem mundial” (MCLAREN, 2000), e afirma que

Um enfoque sobre relações materiais globais de opressão pode nos ajudar a evitar a redução do “problema” do multiculturalismo a simplesmente uma questão, atitude ou estado de espírito, ou como no caso da academia, a um simples caso de discordância textual ou guerra de discurso (MCLAREN, 2000, p. 59).

Assim, apoiado em uma pedagogia crítica, McLaren (2000) avança ao apresentar a importância de um currículo e uma pedagogia no contexto do multiculturalismo, que se preocupe com a especificidade da diferença dos diversos grupos identitários que compõe a sociedade, mas regida sobre uma lei do respeito que oriente para a liberdade e libertação dos grupos oprimidos.

Desse modo, acreditamos que a identidade e a memória dessas comunidades tradicionais quilombolas podem ser preservadas e inseridas no contexto histórico contemporâneo como elementos valorativos de uma história, não só de luta pela sobrevivência, mas também de uma vivência plena de conquistas, preservação e orgulhosa de sua cultura, construída historicamente no processo.

E, portanto, a identidade, saberes e jeitos de viver e ser, dos homens e mulheres dos diversos grupos étnicos brasileiros faz, ou deveriam, fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, reconhecidos como conhecimentos válidos para a aprendizagem e por isso, serem valorizados no contexto da escolarização, a partir de uma perspectiva multicultural capaz de flexibilizar os rígidos conceitos de cultura e conhecimento hegemônicos que caracterizaram a escolarização “eurocentrada” brasileira.

Caminho metodológico da pesquisa

Pela natureza do objeto de estudo desta investigação: um projeto pedagógico chamado Identidade Cultural, que foi desenvolvido no período de 2007 a 2015, optamos por uma pesquisa qualitativa através de um estudo de caso do tipo etnográfico, que segundo André (2005), enfatiza um conhecimento do singular, onde o foco do interesse é a descrição da cultura, em suas mais diversas variantes e não somente a escolarização em si.

Assim, o estudo de caso do tipo etnográfico se adequou de forma substantiva ao caráter desta pesquisa, que tem na comunidade tradicional de remanescentes de quilombola São José do Matapi o seu *locus*, onde o projeto Identidade Cultural é uma parte fundamental a ser analisada, mas não a única, pois o diálogo com a comunidade ajudou a compreender que os comunitários almejam uma escolarização que valorize suas tradições e modos de vida desta comunidade de remanescentes quilombolas, e algumas problemáticas que enfrentam relacionada a escola localizada em seu território, como a falta de transporte adequados, além de uma estrutura predial inadequada para o funcionamento da escola, que se encontrava deteriorada.

Desse modo, o projeto pedagógico ora mencionado, que tem um caráter transdisciplinar, é o principal objeto de estudo e serviu de base para coletar informações importantes sobre a metodologia do ensino da instituição no contexto da educação quilombola, buscando compreender o processo de ensino aprendizagem, por meio das ações e atividade do projeto.

É pertinente destacar a que a realização da coleta de dados (análise documental e entrevista semiestruturada) foi realizada mediante atendimento às recomendações previstas na Resolução n° 466/2012 e Resolução n° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que regula o desenvolvimento de pesquisas envolvendo seres humanos.

Assim, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo informados de que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeciam aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Ressalta-se ainda que durante o processo de análise das informações assegurou-se o anonimato de todos os participantes com intuito de manter-se sua integridade.

Escola Estadual David Mirando dos Santos: o quilombo é aqui!

A EEDMS¹² está localizada no município de Santana¹³ as margens do rio Matapi, e oferta a modalidade de ensino fundamental, do primeiro e segundo seguimento, ou seja do 1º ao 9º ano, e atende cerca de 220 alunos. Sua clientela é formada principalmente por crianças remanescentes de quilombo da própria comunidade, São José do Matapi, mas com a presença de outras comunidades do entorno como: São Tomé do Alto Pirativa, Cinco Chagas, São João do Matapi. Há ainda outras localidades ribeirinhas do rio Matapi, e, devido ao crescimento das comunidades litigantes que a cercam (ocupação desordenada), há alunos “posseiros”, cuja presença é recente.

Acreditamos que a EEDMS é uma pequena amostra para a compreensão da percepção da educação escolar destinada aos remanescentes quilombolas no estado do Amapá, dada as suas características únicas: localizada em uma área rural, ribeirinha, em um território em processo de reconhecimento como território quilombola¹⁴.

Ao entrevistar¹⁵ membros da diretoria da comunidade sobre a escola e sua importância para a comunidade¹⁶, o que mais nos chamou a atenção foi o relato de um dos membros da atual gestão da diretoria da associação da comunidade remanescente, pois a mesma aos sessenta e oito anos, nascida na comunidade, reportou que não havia escola próximo, no seu tempo de

¹² O nome dado à escola não tem qualquer relação com a comunidade, pois foi uma homenagem para um diretor recém nomeado para a escola, mas que faleceu no dia em que tomou posse como diretor, vítima de um acidente de carro.

¹³ A escola está no território do distrito do Coração, pertencente ao município de Macapá, mas a nível administrativo pertence ao município de Santana.

¹⁴ O território é reconhecido e certificado, mas ainda não possui a titulação definitiva, pois espera pela demarcação de seu território que ainda está em processo junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA; contudo, há uma demarcação provisória da área.

¹⁵ Os comunitários foram entrevistados na sede da comunidade com a participação da associação de moradores (presidente e demais membros) em hora e dia previamente agendado, devido a maioria dos comunitários exercer a função de agricultores.

¹⁶ Para facilitar o trabalho de pesquisa, entrevistamos somente os membros da diretoria, cuja entrevista ocorreu em um sábado à tarde, na casa de um dos membros e contou com todos os diretores, nesse caso não citaremos nomes e sempre que possível nos reportaremos à diretoria para reportar os anseios e/ou problemáticas em comum relatados pela instituição.

estudo, e ela própria estudou só até à segunda série primária, a agricultora, mãe de sete filhos, informou que todos os filhos estudaram na EEDMS, e traz na memória, a dificuldade de estudo quando existia a necessidade de locomoção de longas distâncias para se chegar à escola.

Logo, ao nos reportamos às experiências escolares em regiões rurais onde os educandos prescindem de longos deslocamentos, aliados à baixa escolaridade dos seus responsáveis, existe uma grande possibilidade de nos depararmos com casos de evasão escolar, principalmente se a escola não dispuser de um eficiente trabalho integrado entre profissionais da educação, projeto pedagógico e a comunidade em seu entorno.

A escola e o projeto Identidade Cultural

Esse projeto interdisciplinar representou o caráter inovador de uma educação integrada à comunidade e seus aspectos sociais e culturais, no que concerne a construção de uma identidade quilombola e a ressignificação de valores e conceitos históricos para a comunidade e o seu entorno. Assim, o projeto em seus objetivos destaca que a:

Valorização da diversidade étnico racial existente na sociedade brasileira, através do resgate das manifestações culturais, buscou-se (re)conhecer a contribuição de cada grupo étnico na construção da sociedade brasileira e, mais especificamente amapaense, resgatando valores identitários, inerentes aos educandos, a partir do seu pertencimento histórico e cultural (SOUZA; ROCHA, 2015, p. 43).

O projeto, segundo um profissional da educação lotado na escola há anos, se configura a partir

De uma necessidade muito grande que nós notamos, aqui, a questão da identidade de uma escola que estava em uma área quilombola, mas as crianças não se viam entre desse universo e havia muita descaracterização, porque havia umas crianças que ficavam muitos escondidas, não gostavam de se mostrar e não tinham um orgulho de ser negras¹⁷ (ENTREVISTADO "A").

Neste relato, em que o entrevistado apresenta o seu diagnóstico percebemos a falta de uma reflexão crítica por parte do profissional dos efeitos de uma educação eurocentrada com seu caráter generalizante e seu currículo fechado, ao ponto do entrevistado perceber nas crianças uma postura e características definidores de suas identidades, no caso a não aceitação do ser negro e/ou quilombola, mas há uma omissão, de certa forma, em reconhecer o papel da escolarização nesse processo de negação da identidade negra, de forma positiva, o que atribuiu de forma indireta às crianças todo o peso de sua baixa autoestima.

¹⁷ Entrevista coletada no dia 09/10/2018.

Nesse sentido, temos que nos reportar a Pereira (2005) quando afirma que a escola, tanto privada ou pública, tem uma postura alienante “reprodutora dos valores hegemônicos na sociedade” (PEREIRA, 2005, p. 37), o que nos aponta o caráter replicador da instituição escola, enquanto normativas aceitas de comportamentos padrões que replicam o racismo, até estrutural. Portanto observamos nas entrelinhas do diagnóstico feito pelo entrevistado, uma representação do racismo estrutural, onde o mesmo reconhece nas crianças a recusa do “*orgulho em ser negras*” e quilombola.

Destacamos que dentro dos parâmetros de uma sociedade que têm em sua base cultural padrões eurocêntricos, concordamos com Souza (1983), ao indicar que nascer negro não faz o indivíduo “ser negro”, principalmente se observamos a história da escolarização dos negros no Brasil, cujo conhecimento, conceitos e ideais de sociedade foi eurocentrado já desde a primeira república, por meio de uma ideologia do embranquecimento (MÜLLER, 2008).

Portanto, as motivações que deram origem ao referido projeto, não se resumem ao contexto de “descaracterização” das crianças quanto à sua origem quilombola, para usar as palavras de um dos entrevistados e idealizadores do projeto, mas nesse caso, temos que levar em consideração os conceitos gerais de uma sociedade onde “essa propalada democracia racial não passa, infelizmente, de um mito social” (FERNANDES, 2007, p. 60), onde este mito, segundo o autor, foi construído por uma maioria para acalantar os interesses morais e sociais de uma minoria, onde os “brancos” não se sentiriam obrigados a “diminuir as formas existentes de resistência à ascensão social do negro” (FERNANDES, 2007, p. 60).

No entanto, é compreensível e plausível que a problemática tenha sido identificada e contextualizada no seu aspecto pedagógico, e destacamos nesse contexto a capacidade da escola, por meio de seus profissionais, propor uma ação pedagógica inovadora capaz de transgredir os parâmetros ideológicos de uma instituição que tem no eurocentrismo a base de sua existência, conseguindo apresentar uma nova alternativa de escolarização para esta comunidade de remanescente de quilombola.

Oliveira e Candau (2010) destaca que a lei 10.639/2003 trouxe novas possibilidades de construções teóricas e reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e destaca que: “O termo reconhecimento implica desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações etnicorraciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Dentre as ações do projeto que mais chamou a nossa atenção podemos citar: a elaboração de um periódico chamado “Cipó Cultural” e a “Gincana Cultural VI”, com sua ação de exposição de trabalhos pedagógico-culturais para todas as comunidades envolvidas. Do “Jornal Cipó Cultural”, que apresenta muitas informações interessantes, tivemos acesso aos exemplares da primeira edição do ano de 2007, início do projeto e a quarta edição, do ano de 2010, quando o projeto já estava consolidado após três anos consecutivos de realização do projeto.

O periódico inova na seleção de assuntos e nas propostas de temas, pois insere a comunidade como protagonista, principalmente se levarmos em consideração os assuntos apresentados pelos alunos nas duas edições analisadas (2007 e 2010), onde apresenta vários temas distribuídos em diversos cadernos, divididos em pequenos artigos como: *um breve histórico sobre a “Consciência negra”, dicas de saúde, dicas de pesca, dicas de beleza, humor, cantinho cultural e até classificados*, além de receitas de culinárias.

Todos os temas tem como autoria os alunos, mas supervisionados pelos professores, aonde os próprios docentes são entrevistados sobre o tema educação, gestão e mensagens para a comunidade discente. Outra atividade que marca o caráter inovador do projeto foi a “Gincana Cultural, Esportiva e de Sustentabilidade Ambiental”, ocorrida no encerramento do “Identidade Cultural VI”, em 2011, que teve como público alvo além da comunidade escolar, as comunidades quilombolas do entorno.

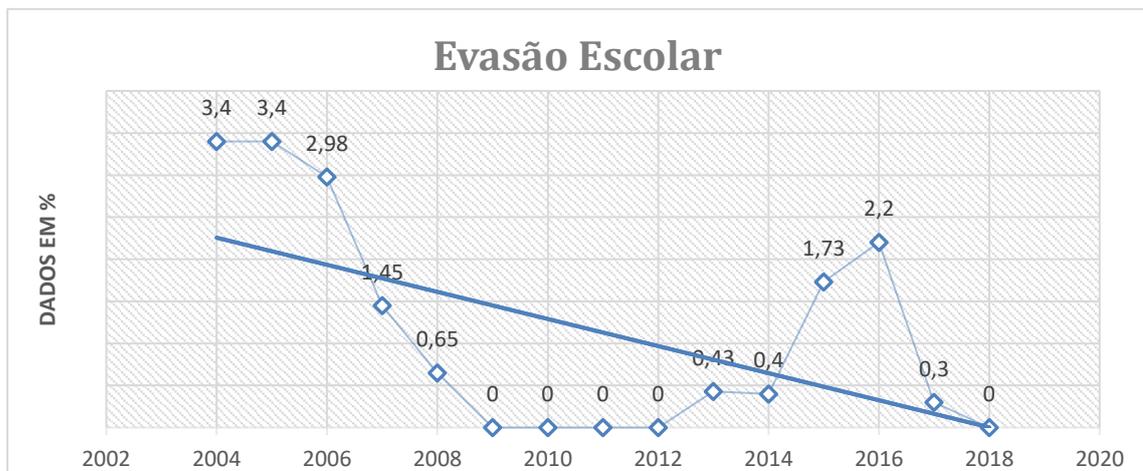
Dentre as atividades mais interessantes citamos a competição de coleta do açaí, competição de pesca (anzol e caniço) e a horta sustentável, que foram divididas em duas equipes: africana e portuguesa. Nessa “Gincana Cultural”, percebemos o ápice de uma atividade que tem como objetivo a “valorização da diversidade étnico-racial existente na sociedade brasileira” (SOUZA; ROCHA, 2015, p. 43).

Escolarização na comunidade São José do Porto do Céu: alguns dados sobre evasão e rendimento escolar

Para melhor compreender os impactos do projeto Identidade Cultural na comunidade escolar ao longo dos anos, buscamos alguns indicadores que nos possibilitam ver os efeitos práticos na rotina da escola, o que pode ser atestado por dois indicadores de suma relevância: evasão escolar e rendimento.

Ao analisar os dados de aprovação da EEDMS, antes e depois do início do “Identidade Cultural” e suas diversas atividades pedagógicas, percebemos uma melhora (*sic*) em todos os indicadores analisados¹⁸, já que em 2004, ano anterior ao projeto, temos um índice de 13,2% de reprovados e 3,4% de abandono, enquanto que em 2007 esses índices já apresentam uma leve queda de 7,97% na reprovação e 1,45% na evasão escolar respectivamente, apresentando uma pequena melhora nos indicadores.

GRÁFICO 1: Evasão escolar por ano da Escola David Miranda



Fonte: Coordenação escolar¹⁹, 2019.

Um fato que chama atenção são os índices de abandono nos anos posteriores a 2008 até 2014 o maior índice é de 0,40%, ou seja, um aluno. Um dado extremamente relevante que precisa de mais estudos e análises para compreender se houve uma ação mais direcionada da escola no combate à evasão escolar, mas acreditamos que o projeto também contribuiu para esses indicadores de forma positiva.

Portanto, o baixo indicador de evasão escolar apresentado pela EEDMS, nos anos analisados, deve ser considerado como um grande avanço no processo de escolarização das crianças quilombolas, pois esse indicador pode ser um reflexo direto da aceitação do processo de escolarização, por parte dos alunos, além dos reflexos de vários fatores relacionados aos projetos pedagógicos desenvolvidos na escola, onde podemos destacar o “Identidade Cultural”.

No entanto, um indicador que consideramos importante a ser analisado é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da escola, pois esse indicador criado em 2007,

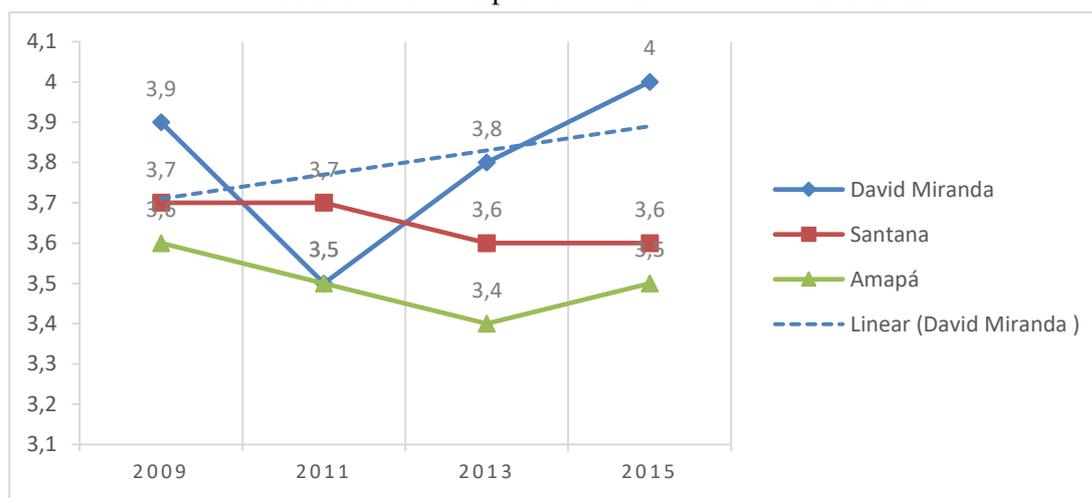
¹⁸ Os dados que compõe essa análise foram cedidos pela coordenação pedagógica da escola, que para a nossa surpresa dispõe de um levantamento detalhado sobre rendimento escolar e evasão, desde o ano de 2004.

¹⁹ Gráfico construído com base nos relatórios da coordenação escolar.

foi formulado para mensurar a qualidade da educação, no que concerne o processo de ensino aprendizagem, onde estabelece metas para a melhoria do ensino em âmbito nacional²⁰.

Neste indicador podemos perceber algo curioso ao comparar os números do estado do Amapá, do município de Santana e da EEDMS. A escola apresenta um indicador acima da média se comparada com o IDEB do estado do Amapá e da cidade de Santana, na qual está inserida administrativamente.

GRÁFICO 2: Comparativo de indicadores do IDB/INEP



Fonte: IDEB/INEP, 2009-2015²¹

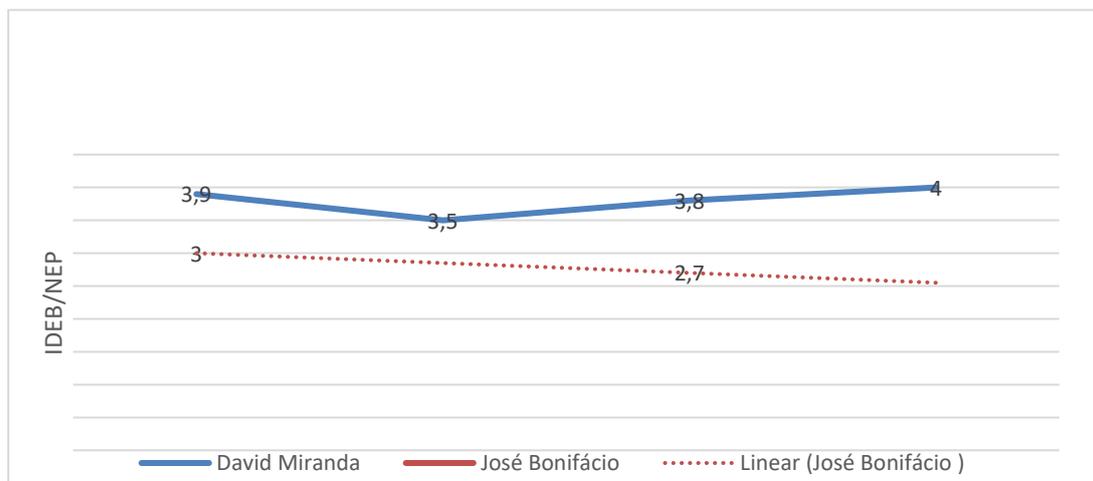
Acreditamos que esse indicador, que apresenta uma tendência crescente, é bem significativo por se tratar da qualidade do ensino e, ao atingir 4 pontos em 2015, pode ser fruto de um processo de ensino aprendizagem diferenciado, a partir da experiência do projeto Identidade Cultural, que foi desenvolvido durante vários anos, apontam para uma experiência exitosa, já que o indicador geral do estado e do município, estão abaixo do apresentado pela escola.

Em nível de comparação, o IDEB da Escola Estadual José Bonifácio, localizada o quilombo do Curiaú, apresentam indicadores bem inferiores, apesar de contar com uma estrutura física adequada e se localizar próximo do perímetro urbano da cidade de Macapá, conforme a tabela. Ao contrário da EEDMS a linha de tendência da escola José Bonifácio é de queda, o que demonstra uma piora no processo de ensino aprendizagem conforme os parâmetros do IDEB/INEP.

²⁰ Ver <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoos?id=180>

²¹ Ver <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=147582>

GRÁFICO 3: Comparativo de indicadores IDEB/INEP entre escolas quilombolas



Fonte: Elaboração dos autores²², 2019.

Assim, por meio do IDEB/INEP podemos perceber que a escola pesquisada apresentou um desempenho acima da média se comparada com a escola José Bonifácio, ambas estaduais e quilombolas, o que só reforça que houve um importante processo de ensino aprendizagem que se fez sentir nos principais indicadores educacionais da escola.

Sabemos que é necessário um estudo mais aprofundado sobre os indicadores apresentado pela EEDMS, mas os indícios dos impactos positivos do projeto Identidade Cultural na comunidade escolar são relevantes, se comparado a outras escolas também caracterizadas como quilombolas.

Considerações finais

O processo de escolarização e a própria escola enquanto instituição normativa de transmissão do conhecimento devem ser norteadas por valores e conceitos válidos para o conjunto de toda a sociedade, incluindo os seus diversos grupos étnicos, o que torna possível a ruptura de velhos conceitos descontextualizados, abrindo, assim, espaços para novos saberes e conhecimentos, estes adequados a uma realidade diversificada e pluriétnica, como é o caso da educação escolar quilombola, à luz de uma perspectiva multicultural, em suas múltiplas realidades.

A pesquisa nos possibilitou identificar como a memória e a identidade se constituem em um conjunto importantes de experiências que a comunidade de remanescentes de quilombola

²² Gráfico construído a partir dos dados disponíveis no site do IDEB/INEP.

São José do Matapi, dispõe para fazer frente a um processo de reconhecimento institucional, seja governamental ou não. E, como o projeto Identidade Cultural, desenvolvido ao longo dos anos, contribui sobremaneira para pavimentar novos caminhos no processo de ensino e aprendizagem que corroboraram para a valorização dos saberes tradicionais e o modo de vida da comunidade no contexto da contemporaneidade.

O projeto Identidade Cultural se constituiu, não só em uma alternativa de diálogo entre a comunidade e seus saberes tradicionais, possibilitando uma flexibilização no *capital cultural* dos profissionais da educação que atuaram na instituição ao longo da realização do projeto, contribuiu também, para estabelecer um equilíbrio, de certa maneira, na conturbada e conflituosa relação entre a epistemologia e os saberes tradicionais, que por ventura, são elementos essenciais no processo de (re)produção dessa comunidade tradicional.

Referências

AMAPÁ. **Jornal cipó cultural**. Informativo das turmas 621 e 622 da Escola Estadual David Miranda. Coordenação e editoração: Terezinha Sales. 1. ed. Santana-AP, novembro de 2007, p. 1-4.

_____. **Jornal cipó cultural**. Informativo produzido pela turma 821 da Escola Estadual David Miranda. Coordenação e editoração: Terezinha Sales. 4ª ed. Santana-AP, dezembro de 2010, p. 1-6.

AMARAL, A. J. P. **Remanescentes das comunidades quilombola do interior da Amazônia: conflitos, formas de organização e políticas de direito à diferença**. Cadernos do CEOM. nº 30, ano 22. Chapecó, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. de. **Estudos de Caso Em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Líber Livro editora, Brasília, 2005.

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 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. Brasília, DF, 2003.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília: CNE, 2012. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2005.

CANDAU, V. L. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. L. (org.). **Multiculturalismo: Diferenças e Práticas Pedagógicas**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2008, p. 13-37.

DIAS, R. L. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: Coleção Educação Para todos. SECADI, 2005, p. 49-62.

ESCOBAR, A. **Territórios de diferencia: La ontologia política de los “derechos al territorio”**. Desenvolvimento e meio ambiente | vol.35 | p. 89-100 | dez. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/43540/27088>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**: Global. 2. ed. São Paulo, 2007.

FIABANE, A. **Mato, Palhoça e Pilão: O Quilombo, da Escravidão as Comunidades de Remanescentes**. Expressão Popular, São Paulo, 2005.

FONSECA, S. G. **Didática de ensino de História: Experiências reflexões e aprendizado: Campinas – SP: Papyrus, 2009.**

GOMES, F. dos S. **A Hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (Séculos XVIII e XIX)**. Ed. Unesp: Ed. Polis, 2005.

_____. **Nas fronteiras da liberdade: mocambos, fugitivos e protesto na Amazônia colonial**. *An. Arq. Públ.* Pa, Belém-PA, 1996.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Editora Vértice, 1990.

KLEIN, A. M.; PÁTARO, C. S. de O. A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania. Cordis: **Revista eletrônica de História Social da Cidade**, n.1, 2008.

JACCOUD, L. Racismo e República: O Debate Sobre Branqueamento e a Discriminação Racial no Brasil; In; TODORO, M. (org.). **As Políticas Públicas e a Desigualdade no Brasil: 120 Anos Após A Abolição**; IPEA, Brasília, 2008.

LEITE, I. B. **Os quilombos no Brasil: Questões Conceituais e Normativas**. Etnográfica. Vol. IV (2), 2001.

LINHARES, C. O sonho não acabou: Movimentos instituintes na educação Brasileira; In: SILVA, W. C. [Et. al.] (Org.). **Movimentos instituintes em educação: políticas e práticas**: Niterói; Intercontexto, 2010.

_____. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação; In: SILVA, W. C. [Et. al.] (Org.). **Formação de professor**: Narrando, refletindo, intervindo: Rio de Janeiro; Intercontexto, 1999.

_____. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais: In: LINHARES, C. (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**; 3ed. Cortez, São Paulo, 2000.

MENDES, J. M.; SEIXAS, A. M. **A escola, desigualdades sociais e democracia**: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. Educação, sociedade e Culturas, 2003.

MOTA, D. M.; SCHMITZ, H. Políticas Públicas e Comunidade Tradicional: reconhecimento e Conquista de Direitos. In.: GRISA, C.; SCHEIDER, S. (Org.) **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil**. Editora da UFGRS. Porto Alegre, 2015.

MOURA, C. **História do negro brasileiro**. Ática. São Paulo, 1992.

_____, C. **Quilombos**: Resistência ao Escravismo. 3. ed. Ática, São Paulo, 1993.

MÜLLER, M. L. R. **Educação & Alunos Negros na Primeira República**: Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 2008.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocídio Do Negro Brasileiro**: Processo de um Racismo Mascarado. Terra e Paz. Rio de Janeiro, 1978.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010.

PEREIRA, A. M. Escola – Espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**: Brasília: Coleção Educação Para todos. SECADI, 2005, p.35-48.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, jul. 1992. ISSN 2178-1494.

SALLES, V. **O Negro no Pará**. 2. ed. Belém: Brasília, Ministério da Cultura, 1988.

_____, V. O Negro na Formação da Sociedade Paraense. Paka-tatu. Belém, 2004.

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

SOUZA, N. S. **Torna-se negro**: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social: Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUZA, S. R; ROCHA, E. (Org.). **Caderno de Projetos e Propostas Pedagógicas para a Implementação da lei 10.639/03**. NEER/SEED, Macapá-Ap. 2015.

SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-43.

VIDEIRA, P. L. **Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense**: Fortaleza: Edições UFC, 2009.