

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO DE MINAS GERAIS
Curso de Administração Pública

Ingrid Vitória Carvalho Fraga

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO
ESTADO DE MINAS GERAIS: como prover uma educação
para a diversidade em uma Escola Quilombola da rede
estadual

Belo Horizonte
2018

Ingrid Vitória Carvalho Fraga

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO
ESTADO DE MINAS GERAIS: como prover uma educação
para a diversidade em uma Escola Quilombola da rede
estadual**

Monografia apresentada ao Curso de
Administração Pública da Escola de Governo
Professor Paulo Neves de Carvalho, da
Fundação João Pinheiro de Minas Gerais, como
requisito para a conclusão de curso.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Belo Horizonte
2018

F811p Fraga, Ingrid Vitória Carvalho.
A política de educação escolar quilombola no estado de Minas Gerais [manuscrito] como prover uma educação para a diversidade em uma Escola Quilombola da rede estadual / Ingrid Vitória Carvalho Fraga. – 2018. [11], 96 f. : il.

Monografia de conclusão de Curso (Graduação em Administração Pública) – Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2018.

Orientador: Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Bibliografia: f. 101-107

1. Educação – Minas Gerais. 2. Quilombolas – Minas Gerais. 3. Direito à educação – Minas Gerais. 4. Política pública. I. Costa, Bruno Lazzarotti Diniz. II. Título.

CDU 37.014.53(815.1)

Ingrid Vitória Carvalho Fraga

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO
ESTADO DE MINAS GERAIS: como prover uma educação
para a diversidade em uma Escola Quilombola da rede
estadual**

Monografia apresentada ao Curso de
Administração Pública da Escola de Governo
Professor Paulo Neves de Carvalho, da
Fundação João Pinheiro de Minas Gerais, como
requisito para a conclusão do curso.

Banca Examinadora

Prof. Bruno Lazzarotti Diniz Costa - Fundação João Pinheiro (Orientador)

Profa. Ana Paula Salej Gomes – Fundação João Pinheiro

Prof. Marcos Arcanjo de Assis – Fundação João Pinheiro

AGRADECIMENTOS

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” É como essa frase de Boaventura Sousa dos Santos que eu saúdo todas as diversidades étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de manifestação religiosa, de realidade sócio-econômica diferenciada e tantas outras aqui não mencionadas – com respeito às suas especificidades e demandas individuais.

Primeiramente, agradeço a equipe das Coordenações de Educação Escolar Quilombola e Educação das Relações Étnico-raciais, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, nas pessoas da Lara, Rogéria, Andréia, Dóris, Karla e Mariana. Vocês mostraram que o trabalho no órgão gestor da política educacional não é fácil. Para institucionalizar uma proposta de educação em que se acredita, não é apenas necessário transpor as barreiras burocráticas, é preciso constantemente reafirmar a pauta frente à cenários (e pessoas) que nos silenciam e diminuem nosso discurso. É uma luta diária. Vocês me ensinaram que, em um cenário como esse, é preciso aliar práticas de gestão e desejos maiores de uma educação libertária e antirracista. O que eu aprendi com vocês podem ter certeza que eu levo para a vida.

Agradeço a equipe organizadora e os cursistas do Curso de Atualização em Educação Escolar Quilombola da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Vocês, com uma receptividade única, me mostraram uma direção em um caminho inicial de dúvidas e reacenderam em mim o desejo de busca e luta por uma educação emancipatória

Agradeço, também, as pessoas da Comunidade Quilombola Cachoeira dos Forros, com as quais tive o prazer de conviver por um período, onde pude descobrir o meu amor à temática e reconhecer a importância de repensarmos nossas lutas em relação a todos.

Agradeço, ainda, a equipe de funcionárias e funcionários da Escola Estadual Quilombola, objeto de estudo da minha pesquisa, que me receberam tão bem por alguns dias e se dispuseram, com tamanha prontidão, auxiliar no meu trabalho e sanar minhas questões.

Agradeço ao meu orientador, Bruno Lazzarotti, por tantos conhecimentos compartilhados, e pela confiança na minha autonomia e direcionamento de pesquisa. Obrigada, a orientação não podia ter sido com outra pessoa.

Ademais, os agradecimentos à minha família, nas pessoas do meu pai, minha mãe e meus irmãos, Péricles e Gláuber. Obrigada por ensinarem em mim, desde mais nova, a busca por conhecimento, como forma de construção do seus próprios destinos.

Por fim, agradeço ao Norberto, meu grande amor. Obrigada por estar ao meu lado nos momentos de inquietações produtivas, discutindo formas empáticas de se construir um mundo melhor, assim como nos momentos de reflexão introspectiva, em que se acreditava um pouco menos nas possibilidades de mudança.

Hoje, eu acredito que “precisamos escolher se seremos pessimistas e garantimos de vez que o pior aconteça ou se seremos otimistas e faremos o que pudermos para melhorar as coisas”, como já disse Noam Chomsky. Vocês todos tiveram papel fundamental nesse percurso que me trouxe a essas conclusões.

Axé.

*“A negação de uma parte da humanidade é
sacrificial, na medida em que constitui a
condição para a outra parte da humanidade se
afirmar enquanto universal” - Boaventura
Sousa dos Santos*

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa que teve como foco a política educacional do estado de Minas Gerais, no que tange a modalidade de educação escolar quilombola. A pesquisa se assentou em evidenciar a tensão existente entre o provimento de uma educação universal e o atendimento às especificidades do público escolar advindo das comunidades quilombolas. Assim, o estudo pressupõe observar a relação dos órgãos centrais de educação do estado com a direção escolar das escolas quilombolas, observando se a organização e o planejamento da política preocupa-se com o provimento de uma educação diferenciada. Analisando-se o diálogo entre os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidos na escola e as práticas próprias da comunidade local. Identificando-se, também, incentivos ou desincentivos da política estadual em prover esse diálogo. São apresentados, portanto, a noção de educação como direito fundamental e o conceito de educação das diferenças, que norteiam o trabalho da gestão da pasta no governo estadual. A pesquisa de campo se desenvolveu em uma escola estadual quilombola, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em um processo de verificação de como a política desenvolvida no órgão gestor atende às organizações escolares. A matriz curricular do estado é identificada como um elemento potencial na promoção dessa educação para as diversidades, observando-o como um instrumento que possibilita a interação comunidade escolar e comunidade quilombola. Deste modo, foi possível identificar, também, o desenvolvimento de um projeto de Iniciação Científica no Ensino Médio, como uma política pública que permite o diálogo da escola com a diversidade e os conhecimentos produzidos pelas comunidades quilombolas, ensejando um modelo de educação centrado na equidade e no protagonismo estudantil.

Palavras-chave: Educação – educação escolar quilombola – políticas públicas – currículo.

ABSTRACT

This review is the result of a qualitative research that focused on the educational policy of the state of Minas Gerais, regarding the mode of quilombola school education. The research was based on the tension between the provision of a universal education and the attendance to the specificities of the public coming from the quilombola communities. Thus, the study presupposes observing the relationship between the state's central education agencies and the school leadership of the quilombola schools, observing if the organization and planning of the policy is concerned with the provision of a differentiated education. Analyzing the dialogue between the contents and pedagogical practices developed in the school and the practices of the local community. Identifying, also, incentives or disincentives of the state policy in providing this dialogue. Therefore, the notion of education as a fundamental right and the concept of education of differences are presented, as notions to the work of the management of the question in the state government. Field research was carried out in a quilombola school, located in the Região Metropolitana de Belo Horizonte, in a process of verification of how the policy developed in the state government serves the school organizations. The state curriculum is identified as a potential element in the promotion of this education for diversities, observing how this instrument enables interaction between the school community and the quilombola community. In this way, it was possible to identify the development of a project of Scientific Initiation in High School, as a public policy that allows the school's dialogue with the diversity and knowledge produced by the quilombola communities, providing a model of education centered on equity and student protagonism.

Key-words: Education - quilombola school education - public policy - curriculum.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Currículo Básico Comum de Minas Gerais, 2014: Geografia, Ensino Fundamental, Anos Iniciais -----	74
FIGURA 2 - Currículo Básico Comum de Minas Gerais: Geografia, Ensino Fundamental, Anos Finais -----	76
FIGURA 3 – Portal Online “Centro de Referência Virtual do Professor” da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais -----	77
FIGURA 4 – Frente da Escola Estadual da Comunidade Quilombola -----	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Características das organizações escolares que interferem na
probabilidade da mudança ----- 62

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número de alunos por etapa de ensino nas Escolas Estaduais Quilombolas de Minas Gerais em 2017-----	66
TABELA 2 - Perfil dos estudantes das escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais no ano de 2017 -----	66
TABELA 3 - Número de Docentes por nível de ensino nas Escolas Estaduais Quilombolas de Minas Gerais -----	68
TABELA 4 - Perfil dos docentes das escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais no ano de 2017 -----	69

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	13
1.1 Para começo de conversa	13
1.2 Identificando o problema de pesquisa	17
1.3 Metodologia de Pesquisa	19
2 DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE A UNIVERSALIDADE E A DIVERSIDADE	21
2.1 A educação como direito	21
2.2 A chamada “Educação das diferenças”	25
2.3 A história desses espaços: os quilombos no Brasil	30
2.4 Políticas Públicas em Educação para essas comunidades	37
2.4.1 Em que consiste a modalidade de Educação Escolar Quilombola?	40
2.4.2 Trajetória normativa da Educação Escolar Quilombola no país	42
2.4.3 Por que se falar em uma educação específica?	46
2.5 O papel do currículo na política educacional	50
2.5.1 As reformas curriculares no Brasil	55
2.6 Propondo mudanças em organizações escolares	58
4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO	64
4.1 As Escolas Quilombolas da rede estadual de Minas Gerais	64
4.2 A trajetória da matriz curricular em Minas Gerais	70
4.3 O Currículo Básico Comum de Minas Gerais e suas propostas para uma educação diferenciada	76
5 O ESTUDO DE CASO	83
5.1 A Escola “Quilombo dos Palmares” como uma Escola Estadual Quilombola	83
5.2 Escola e comunidade: Projeto Ubuntu/NUPEAAs	86
5.2.3 Pedagogias quilombolas: a possibilidade de uma educação para as diversidades em um Projeto de Iniciação Científica	89
5.3 O trabalho da gestão e o provimento de uma educação das diferenças	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIA	102
ANEXO I	109
ANEXO II	110

1 APRESENTAÇÃO

1.1 Para começo de conversa

A educação escolar é uma dimensão pioneira na constituição da cidadania dos indivíduos, consistindo um princípio indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos e para inserção qualificada no mundo profissional.

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição como um direito fundamental de natureza social e detalhado nos artigos 204 a 214, constitui uma propriedade individual, pertencente em essência a toda comunidade. Assim, sendo um direito de todos, deve ser prestado sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (cf. art. 3º, IV, CF/88). Entretanto, a despeito do critério da universalidade, a sua implementação demanda acolher públicos prioritários, tais como grupos de pessoas que estejam em uma mesma situação de vulnerabilidade, além de demandar um trato diferenciado a coletivos específicos, reconhecendo suas especificidades.

No contexto brasileiro, esta necessidade torna-se mais emblemática pelo fato de que uma política educacional pode incluir os grupos historicamente alijados do acesso à educação, assim como pode aprofundar ainda mais seu distanciamento da educação e dos benefícios dela derivados. É dentro das instâncias e dos processos de ensino, como aponta Bourdieu¹, que as relações simbólicas são reproduzidas conforme as relações de poder presentes em uma sociedade, fazendo valer a imposição de um poder arbitrário e um arbítrio cultural sobre os grupos. Podendo determinar, assim, uma ação pedagógica reprodutora de uma cultura dominante, que assegura a manutenção de uma violência simbólica, que distancia e exclui determinados povos. A definição de qual efeito se deseja ter, a partir de uma política educacional, é feita mediante a escolha do modelo de política experimentada, que envolva o respeito às manifestações culturais, à memória e aos bens materiais e imateriais dos grupos sociais.

No Brasil, essa discussão acerca da escolha de uma política educacional de respeito aos diferentes grupos é relevante pelo país se constituir como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo. Nesse grupo populacional diverso,

¹ Bourdieu (19975) em “A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino”, obra que será melhor detalhada em momento posterior.

sobressai-se um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos em diáspora, como aponta Nilma Gomes (2011), em que essa dispersão demográfica é passível de distintas interpretações econômicas, políticas e sociológicas. Frente a esse maior quantitativo populacional, há uma emergência de se pensar em uma política educacional que contemple negros e negras, e, por conseguinte, os seus processos de construção de identidade no país. Tal construção passa, impreterivelmente, pelos quilombos, como sendo importantes elementos do processo de formação da história brasileira.

Os quilombos, no passado, marcaram a construção e organização do país. Na contemporaneidade, eles permanecem existindo como comunidades remanescentes de quilombos, constituindo espaços de luta e resistência frente às dificuldades encontradas em relação a conquista de seus direitos, sobretudo do direito à educação. Diante disso, a discussão da temática é importante por refletir sobre as condições em que se encontram essas comunidades, buscando em nossas origens históricas as respostas para a educação atual, em favor do reconhecimento dos remanescentes de quilombos como grupo formador da sociedade brasileira.

Essas reflexões, em âmbito educacional, situam-se na política de Educação Escolar Quilombola, que, embora o grupo tenha conquistado avanços na legislação desde a Constituição de 1988, observam-se, ainda, entraves para a concretização de direitos e o atendimento educacional especializado (LEITE, 2008; RODRIGUES, 2010; MIRANDA, 2012).

No campo da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei N°9.394/1996, ampliou as modalidades educacionais ofertadas pelo governo brasileiro, incluindo a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação profissional, a educação indígena, educação do campo e ensino a distância; reconhecendo, porém, a educação quilombola como modalidade em tempo recente. Outro avanço constitui a Lei N°10.639/2003 que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no ensino da educação básica. Além da Resolução CNE/CEB N°4/2010 e a Resolução CNE/CEB N°8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, respectivamente, que determinam a existência de unidades educacionais nas terras dos quilombos, respeitando a cultura dos seus moradores e requerendo pedagogia própria. No âmbito

estadual, destaca-se a Resolução N° 3.658/2017, que institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais.

Entretanto, apesar de terem ocorrido avanços normativos e políticas públicas já implementadas, mantém-se uma defasagem na oferta de educação apropriada para essas comunidades, conforme aponta Miranda (2012). Além do desconhecimento da sociedade, falta formação específica dos professores; ausência de escolas quilombolas; funcionamento de baixa qualidade das escolas existentes; e baixo atendimento ao ensino de jovens e adultos, uma vez que grande parte da população dos quilombos é mais velha.

Para além dessas questões, evidencia-se a necessidade de provimento de uma educação escolar apropriada às comunidades quilombolas, em que o modo de organização das atividades pedagógicas considerem as interações do ambiente educacional com a sociedade - no caso, o quilombo. Demandando, assim, como prevê as Diretrizes Curriculares estaduais,

[...] a adequação das metodologias pedagógicas às características dos estudantes, em atenção, aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história. (MINAS GERAIS, 2017, p. 7)

Destarte, essa demanda situa-se frente à construção de uma política educacional que preconiza a universalidade do atendimento, resguardando as especificidades dos diferentes públicos, no caso da pesquisa, as comunidades quilombolas. Há, aqui, a preocupação de se constituir um formato de educação que possibilite, por exemplo, o diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais produzidos pela própria comunidade. Nessa perspectiva, reconhece-se que o currículo escolar pode ser um grande instrumento de construção de uma educação para as diversidades, dentro da realidade quilombola. Necessitando, assim, que esse instrumento garanta a indissociabilidade entre conhecimentos, científicos e tradicionais, respeitando uma matriz curricular única do estado de Minas Gerais e as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², determinadas pelo Ministério da Educação.

Assim, o presente trabalho discorre sobre a política educacional do estado de Minas Gerais, no que tange a modalidade de Educação Escolar Quilombola,

² Em 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CP N° 2 foi publicada, instituindo a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

apontando como a política atua frente ao provimento de uma educação universal, salvaguardando as especificidades do público escolar advindo das comunidades quilombolas. Verificando, ainda, o papel do currículo, como matriz única, no provimento de uma educação diferenciada às escolas estaduais quilombolas. A pesquisa pretende, portanto, sistematizar dados e registros administrativos das escolas quilombolas do estado; analisar as normativas nacionais e estaduais que contemplam a modalidade; verificar as ações do estado quanto ao cumprimento de uma política educacional específica; e analisar o documento curricular das escolas estaduais de Minas Gerais, no que tange o seu processo de formulação e implementação nas escolas, identificando nesse currículo conteúdos, habilidades e orientações pedagógicas que dialoguem com os conhecimentos tradicionais produzidos pelas próprias comunidades quilombolas, tais como elementos da cultura, linguagem e identidade. Analisando, também, o desenvolvimento da política nas unidades escolares.

Para isso, é apresentada a noção de educação como direito fundamental e a necessidade de provimento da política de forma específica aos públicos diversificados.

São apresentadas, ainda, as concepções acerca do quilombo, no passado e atualmente, como sendo espaços de resistência cultural e produção de conhecimentos. A modalidade de Educação Escolar Quilombola é também descrita, identificando os seus significados, avanços normativos e pedagogias próprias, pensadas para e por esses grupos.

Posteriormente, na tentativa de verificar como é a execução da política educacional específica às escolas estaduais quilombolas, são analisados os conceitos acerca das organizações escolares e da cultura presente nesses ambientes, como sendo elementos impeditivos ou facilitadores à introdução de pedagogias próprias à realidade quilombola.

A análise se posiciona, por fim, na matriz curricular da rede estadual – o Currículo Básico Comum de Minas Gerais (CBC) –, como forma de identificar o papel do currículo na promoção dessa educação para as diversidades, verificando se este possibilita a interação comunidade escolar e comunidade quilombola, onde a escola está inserida. Como pano de fundo para toda a análise, dispõe-se o estudo de caso de uma Escola Estadual Quilombola de Minas Gerais.

1.2 Identificando o problema de pesquisa

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), através da Coordenação de Educação Escolar Quilombola, é responsável pelo desenvolvimento da pauta, enquanto modalidade de ensino, no governo do estado atualmente. Desde 2015, a Secretaria tem se empenhado em fortalecer a modalidade de educação escolar quilombola, por meio da institucionalização de uma política específica a essas escolas estaduais, do monitoramento próximo às unidades de ensino, e da intensificação da relação escola-comunidade.

O estado de Minas Gerais conta com 328 comunidades quilombolas certificadas – de acordo com os dados da Fundação Cultural Palmares (FCP), para 2017³. Sendo que, no que tange o atendimento educacional, a Secretaria de Estado é responsável pelo monitoramento de 31 escolas estaduais quilombolas no estado⁴. Desse modo, as prioridades da SEE foram criar instâncias de participação para o diálogo com lideranças, profissionais da educação e pesquisadores, além da construção de marcos normativos sobre a modalidade no estado, e a oferta de formação sobre as especificidades da educação quilombola.

As reflexões acerca da estruturação dessa modalidade de ensino passam por quatro pilares básicos, como apontado por Silva (2011): a reestruturação do currículo escolar, a formação de professores(as), os materiais didáticos e a participação das comunidades quilombolas no processo de elaboração da política. Somado a isso, está o elemento da “gestão”, capaz de situar a Educação Escolar Quilombola no contexto das políticas públicas – de acordo com a instância federativa que ela está associada. Como levantado por Silva (2011), sem que o elemento da “gestão” atue para desenvolver suas atividades e/ou seguir os preceitos constitucionais, os outros pilares mencionados dificilmente se sustentam.

Compreender, destarte, os mecanismos de atuação da gestão da Educação Escolar Quilombola no estado mostra-se importante por permitir identificar os conflitos que ocorrem nesses espaços escolares, as concepções impostas e as tensões decorrentes das diferenças, principalmente em decorrência do pertencimento étnico e

³ O Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES) aponta para a existência de mais de 500 comunidades quilombolas no estado de Minas Gerais, considerando àquelas que ainda estão passando por processo de certificação, emitido pela FCP. Dado disponível em: <

⁴ Dado extraído do Censo Escolar 2017. O número para o ente municipal é superior, sendo 168 escolas municipais quilombolas em Minas Gerais, também de acordo com o Censo.

religioso. Assim, tal estudo é justificável por possibilitar a construção de estratégias para superação desses fenômenos; viabilizando, sobretudo, em matéria curricular, a construção de um instrumento que dialogue com as perspectivas de todos os grupos sociais e que contribua com um outro pensamento em relação à educação, às relações étnico-raciais e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades em que se inserem as unidades de ensino.

A necessidade de tal análise situa-se, então, sobre essa tensão existente entre a oferta de uma educação universal, com a utilização de processos de ensino e aprendizagem únicos e padronizados, e a oferta de uma educação diferenciada para os diferentes públicos, com utilização de novos formatos de ensino e reconhecimentos das particularidades desses grupos, no caso em questão, das escolas estaduais quilombolas.

Para além desse entendimento, busca-se dar suporte ao desenvolvimento da política educacional no âmbito do estado de Minas Gerais; auxiliando, também, na compreensão sobre a estruturação da Política Estadual de Educação Escolar Quilombola dentro do meio acadêmico, que carece de estudos sobre a temática. Principalmente em um cenário recente de aprovação da Base Nacional Comum Curricular – documento normativo que define os processos essenciais que os alunos devem aprender e desenvolver em cada etapa da educação básica brasileira – que estabelece que os estados e municípios passem por um processo de adequação de suas propostas curriculares. Diante dessa alteração, um estudo sobre o currículo do estado, na perspectiva da diversidade, pode se mostrar relevante ao trabalho de readequação curricular da Secretaria, por elucidar em que medida a parte diversificada esteve compreendida na matriz curricular vigente de Minas Gerais.

1.3 Metodologia de Pesquisa

O presente trabalho utilizou como metodologia, inicialmente, a pesquisa documental e bibliográfica, de forma a embasar o seu desenvolvimento. A pesquisa documental focou na análise das legislações específicas relacionadas à Educação como direito fundamental, à Educação Escolar Quilombola e seus marcos normativos, além das bases para a construção de um Currículo Básico Comum no contexto de Minas Gerais. A pesquisa bibliográfica abrangeu, portanto, materiais acadêmicos relacionados ao conceito e trajetória dos quilombos no país; às teorias afetas a modalidade da Educação Escolar Quilombola; às teorias acerca do currículo; às noções acerca da Sociologia das Organizações, em contextos escolares; além dos estudos sobre a diversidade no campo das políticas educacionais; como forma de contemplar todas as dimensões da pesquisa.

Posteriormente, de forma quantitativa, foi feita a exposição de dados do Censo Escolar e dados organizados pela Coordenação da Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais afetos ao perfil das escolas quilombolas do estado de Minas; como forma de identificar o objeto de pesquisa e justificar a relevância do estudo. Tais dados envolveram o quantitativo de escolas quilombolas da rede estadual de Minas Gerais, o número de alunos por turmas e o perfil dos estudantes e docentes dessas escolas.

A seguir, em uma abordagem qualitativa, foi feita a pesquisa de campo através do estudo de caso em uma escola estadual quilombola de Minas Gerais. A escola está situada em uma comunidade quilombola da Região Metropolitana de Belo Horizonte. A escolha da escola como objeto do estudo de caso foi auxiliada pela equipe da Coordenação de Educação Escolar Quilombola da SEE-MG, visto que a referida escola possui uma ampla articulação com o órgão, além de sua gestão desenvolver e divulgar diversos trabalhos voltados à temática quilombola com os estudantes.

Na pesquisa, utilizou-se um nome fictício dado à escola, como forma de resguardar a identidade dos entrevistados. O nome escolhido é Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”. Foram, então, feitas 4 (quatro) visitas ao local, realizando o acompanhamento integral do período escolar em que a escola funciona (manhã e tarde), fazendo contato com a gestão, corpo docente e estudantes.

Em campo, foram realizadas um total de 7 (sete) entrevistas semiestruturadas, com 5 (cinco) entrevistados, sendo estes: dois profissionais responsáveis pela gestão

escolar (diretor e vice-diretor); três professores (um professor orientador do Projeto Ubuntu/NUPEAAs desenvolvido na escola e outros dois professores); e, por fim, uma liderança de grande representatividade na comunidade quilombola local.⁵

Para além das atividades em campo, foram coletadas 2 (duas) entrevistas no órgão central da Política de Educação do estado de Minas Gerais, sendo então entrevistadas: a atual Superintendente da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, e a Analista Educacional responsável pela redação de um dos componentes curriculares da matriz curricular atual do estado, o CBC. A relação dos entrevistados e o roteiro das entrevistas estão dispostos em anexo, resguardadas as identidades de cada um dos sujeitos.

As entrevistas tiveram o intuito de identificar a relação da gestão escolar com os órgãos centrais de educação do estado, buscando compreender como a política desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação chega à escola na ponta. Analisar também como o currículo posto pela secretaria influencia o modo de organização e planejamento dos conteúdos e práticas pedagógicas da escola; identificar incentivos ou desincentivos da direção em desenvolver práticas escolares e fomentar a disseminação de conhecimentos tradicionais da comunidade dentro da escola; além de analisar, de fato, as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula pelos professores; assim como, a aceitabilidade dos alunos a essas práticas. Por fim; objetivou-se também reconhecer a existência do diálogo entre as práticas escolares e as práticas próprias da comunidade quilombola na Escola Estadual.

Nesta pesquisa foi experimentada a abordagem qualitativa, uma vez que, o objeto de pesquisa consistiu a escola, sendo os dados coletados por meio de entrevistas, gravações e anotações. A pesquisa de campo foi, ademais, complementada pela observação direta das atividades da gestão escolar e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que visam a adequação e/ou suplementação do currículo posto.

⁵ Como observado no Roteiro de Entrevistas, contido na seção de Anexo, com alguns entrevistados foram feitas mais de uma entrevista. Tal escolha foi definida diante da importância desse agente no desenvolvimento da política, assim como, em face da boa interlocução observada no entrevistado.

2 DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE A UNIVERSALIDADE E A DIVERSIDADE

2.1 A educação como direito

A educação escolar é uma das principais dimensões da constituição da cidadania dos indivíduos, consistindo um princípio indispensável para a participação de todos nos espaços sociais e políticos, e para inserção qualificada no mundo profissional. A Constituição Federal de 1988 enuncia ser a educação capaz de desenvolver nos sujeitos suas potencialidades, ao permitir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” art. 205, CF/1988. Desse modo, a educação escolar deve ser erigida como um bem público, de caráter próprio. Assim, Cury (2008) define a educação como cidadã propriamente,

por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica é dever do Estado. (CURY, 2008, p.296)

O seu atendimento de forma universal propicia a promoção de oportunidades entre os membros de um país, sendo um importante mecanismo contrário a um contexto de alta desigualdade social, como no Brasil.

Para além da previsão constitucional como um direito fundamental, há uma série de instrumentos normativos que preveem o direito à educação, tais como: o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, ratificado pelo Brasil, no livre gozo de sua soberania, a 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo n. 592, a 6 de dezembro de 1992; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001⁶), dentre outros elementos, como aponta Duarte (2007).

O Brasil, sendo um Estado democrático de direito, tem como fundamento a cidadania e o pluralismo político, como aponta o Art. 1º da Constituição Federal. O caráter social deste Estado democrático de direito está definido explicitamente no inciso III do referido artigo, que incorpora a dignidade da pessoa humana como seu fundamento. O artigo 3º, por sua vez, estabelece, como objetivos fundamentais da

⁶ Data do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado no Brasil. Posteriormente, é aprovado decenalmente um novo documento, como base para a política educacional do país. O PNE atual foi aprovado pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

República, “a busca por uma sociedade livre, justa e solidária e a redução das desigualdades sociais” (DUARTE, 2007, p.693). Um modelo como esse impõe o respeito aos direitos individuais (liberdade de expressão, direito de voto, direito de ir e vir), assim como a realização dos direitos sociais, como exemplo o direito à educação, ao trabalho, à saúde, dentre outros (DUARTE, 2007).

A Constituição, no artigo 208, I, estabelece a garantia a todos em idade escolar de Ensino Fundamental obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive, sua oferta para todos aqueles que não tiverem acesso na idade própria. Em seu artigo 210, diz ainda que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, permitindo que a escola leve em consideração a cultura da região em que ela está inserida.

A Constituição reconhece a educação também, em seu artigo 6º, como sendo um direito fundamental de natureza social. Sendo assim:

Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa, e muito, a consideração de interesses meramente individuais. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p.697)

Nesse sentido, a proteção de um bem jurídico tal como a educação, envolve a consideração de interesses supra-individuais, devendo-se considerar que a sua titularidade não recai apenas sobre indivíduos singulares, mas alcança até mesmo “os interesses de grupos de pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as futuras gerações, que têm direito ao acesso às tradições públicas, preservadas e transmitidas pela ação educacional”, como aponta Duarte (2007, p. 698).

A concretização das políticas públicas é tarefa complexa, que demanda a intervenção racional do Estado, em um conjunto de ações que envolvam, além da escolha de prioridades e definição da agenda política, a implementação de medidas legislativas, administrativas e financeiras. O processo de construção de uma política educacional pública deve ser equacionado, considerando as normas constitucionais, os compromissos assumidos internacionalmente e os espaços deixados à discricionariedade do administrador, envolvendo, então diferentes etapas: planejamento, fixação de objetivos, escolha dos meios adequados, definição dos métodos de ação e destinação de recursos (DUARTE, 2007).

Nesse sentido, as normas constitucionais acerca da educação apresentam o indicativo sobre a organização político-administrativa, de modo especial, referindo-se ao que é competência dos entes federados; trazendo, também, aspectos sobre os “subsídios referentes aos princípios do ensino, da organização dos sistemas e do regime de colaboração”, apontando a “necessidade de articulação e desenvolvimento do ensino em diversos níveis, através de um plano nacional de educação, de duração plurianual”, como aborda Fröhlich (2010).

A promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, instaurou um quadro diferenciado na política educacional do país, que começou a ser desenhado sob diversos aspectos, inclusive a partir da perspectiva curricular. Assim, constituindo-se como uma lei atualmente vigente, define as diretrizes e bases da educação nacional e norteia a estrutura e o funcionamento da educação no país, em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao ensino superior. Cury (2008) aponta que tal instrumento trouxe a perspectiva da educação a partir da expressão “educação básica”. Como conceito, a educação básica remete a um “conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo” (CURY, 2008, p. 294), permitindo organizar o direito existente sob novas bases, administrando-o por meio de uma ação política consequente. Percebe-se que “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008, p.294).

Dentre outras coisas e no que tange a organização curricular, a LDB estabelece, em seu artigo 26º, que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p.14). Além de traçar também o binômio da universalização e da qualidade do ensino, o acesso e a permanência também são elevados como padrão de qualidade educacional. Tal padrão de qualidade é identificado no inciso IX do artigo 4º, em que se prevê padrões mínimos de qualidade de ensino por aluno, indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. É conhecida a mobilização da sociedade civil na aprovação da referida lei - que teve um longo processo de tramitação no Congresso -, que reconhece como educação básica: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, seguem esse mesmo sentido de reorganização da Educação Básica, uma vez que, constituíram-se num extenso documento que explicita a proposta de reorientação curricular para a Educação brasileira elaborado pelo Ministério da Educação - MEC. Como aponta Bonamino (2002 apud SOUZA; MARTINS, 2009) esse documento curricular

estabelece desafios para a educação brasileira, em termos de garantia de acesso e permanência dos alunos na escola, de formação continuada em serviço dos professores, de melhoria física da escola e de introdução de recursos tecnológicos, sempre contando com o envolvimento e a participação da comunidade. (p.5).

O Plano Nacional da Educação (PNE) ratifica a proposta constitucional, apresentando diretrizes e metas para a educação do país, definindo a obrigação aos Estados, Distrito Federal e Municípios de elaborar seus planos decenais correspondentes, tendo este plano como base. Ademais, “o Plano Nacional de Educação aborda, com certa ênfase e prioridade, a valorização do magistério, destacando a formação continuada, juntamente com a formação inicial nesse universo da valorização” (FRÖHLICH, 2010, p.20). Alguns autores, criticam, porém, a normativa como apenas metas muito expressivas a serem realizadas no seus dez anos de validade, ficando esvaziadas de suporte financeiro.

Assim, como ressaltado por Fröhlich (2010), as normativas nacionais estabelecem, então, a autonomia dos entes federados, definindo certos princípios que deverão nortear o estabelecimento das políticas públicas educacionais, como forma de reconhecer que todos são iguais perante a lei, sendo necessário assegurar a igualdade de condições, e proporcionar estratégias que oportunizem acesso cultural, educacional e científico.

Corroborando essa noção, as ações do Estado devem ser orientadas para uma “repolitização da educação, com a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de atores” (BARROSO, 2005, p.747), trazendo uma complexidade para política educacional, que exige

um papel renovado para a ação do Estado, com o fim de compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade – de que a educação é um instrumento essencial. (BARROSO, 2005, p.747).

A noção de educação básica incorpora ainda a disseminação de uma nova consciência, que inaugura o entendimento de que a ideia de igualdade se cruza com equidade, passando-se a formalizar legalmente o atendimento educacional a determinados grupos sociais, como as pessoas com deficiência, os negros, os indígenas, dentre outros. Preocupando-se também com a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, “tanto pelo papel socializador da escola, quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos” (CURY, 2008, p. 300).

O reconhecimento das diferenças, nesse momento da escolaridade, é factível com o reconhecimento da igualdade, e crucial nesse novo entendimento. Nesse sentido, o provimento da educação básica pelo Estado deve estar atrelado a compreensão da importância de uma “política educacional de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscrito na Constituição, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania” (CURY, 2005 apud CURY, 2008, p.301) - que não negligencia, portanto, nenhum grupo social em sua completude.

2.2 A chamada “Educação das diferenças”

Através dessa linha de execução de uma política educacional que reconheça as diferenças, sobressai-se o conceito da diversidade, o qual diversos autores discorrem a partir da perspectiva do multiculturalismo. Em um de seus diversos significados, o multiculturalismo pode ser entendido como o caráter plural das sociedades contemporâneas, uma condição inescapável no mundo atual (MOREIRA, 2002). Como identifica o autor, em uma sociedade onde a cultura tem assumido cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade, como na constituição de novos atores sociais, tal abordagem ganha grande relevância no presente.

Tendo isso em vista, cresce-se a defesa do multiculturalismo crítico que “levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes”, como relata Silva e Bradim (2008 apud BASTOS, 2017, p. 3). Diferente das outras vertentes do multiculturalismo - que almejam a construção de uma cultura comum e oculta a recorrente subjugação de determinados grupos e

culturas a uma cultura dominante -, o multiculturalismo crítico considera os diversos anseios voltados aos movimentos multiculturais; reconhecendo o direito à diferença nas relações sociais, como garantia da convivência pacífica dos indivíduos. Ratificando, dessa forma, “o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas” (SILVA e BRADIM, 2008 apud BASTOS, 2017, p. 3).

Boaventura Sousa dos Santos (2002) aborda sobre essa temática a partir do conceito do multiculturalismo emancipatório. Para ele, a emergência de se pensar uma globalização contra-hegemônica se executa a partir de modos alternativos de pensamento e conhecimento, além de se pensar em culturas alternativas. A noção do multiculturalismo emancipatório surge sob essa perspectiva, como forma contrária à noção conservadora, que se centra na cultura eurocêntrica e admite a existência de outras culturas apenas como inferiores. A ideia defendida por Boaventura aponta para um multiculturalismo decididamente pós-colonial, que parte do pressuposto que todas as culturas são diferenciadas internamente, sendo importante reconhecê-las umas entre as outras, assim como também “reconhecer a diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da dela haja resistência, haja diferença.” (SANTOS, 2002, p. 12)

Esse entendimento esbarra, assim, em uma tensão constante entre a política da igualdade e a política da diferença. O princípio da igualdade, que fundamentou as reivindicações progressistas do século XX, assume a ideia de que todos são iguais, sem reconhecer a diferença dos sujeitos como tal. “A política de igualdade, baseada na luta contra as diferenciações de classe, deixou na sombra outras formas de discriminação. É a emergência das lutas contra estas formas de discriminação que veio a trazer a política da diferença” (SANTOS, 2002, p. 12). A política da diferença se executa não apenas pela redistribuição, e sim pelo reconhecimento da diversidade de indivíduos, identificando suas diferenças culturais.

Boaventura conceitua ainda uma opção de ensino que se utilize do chamado “conhecimento emancipação”, cuja abordagem se dirige do colonialismo para a solidariedade com os diferentes indivíduos. Para ele, “a solidariedade é uma forma de conhecimento obtida por meio do reconhecimento do outro, que só pode ser conhecido como produtor de conhecimento” (SANTOS, 2000 apud MOREIRA, A. F. B., 2002, p.18). Dessa forma, o conhecer existe numa dimensão de dar ao outro à condição de sujeito, identificando e respeitando suas diferenças, além de visualizar nele conhecimentos também relevantes ao processo de aprendizagem como um todo.

Percebe-se, então, que o chamado conhecimento-emancipação tem uma tendência à visibilização do multiculturalismo e, sobretudo, da diversidade de sujeitos.

Moehlecke (2009) aborda a perspectiva da diversidade como uma percepção da variedade humana apreendida de sua dimensão cultural, de forma que a diversidade está também associada aos novos movimentos sociais, sobretudo os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença”.

O princípio da diferença, como coloca a autora, questiona a neutralidade e a efetividade do princípio da cidadania universal, uma vez que, tal princípio “estabelece que todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito, e com isso reforça a semelhança entre eles” (MOEHLECKE, 2009, p.463). Assim, como aponta Taylor (1994) citado por Moehlecke (2009, p.463) as sociedades ocidentais são cegas às diferenças, alienando as minorias e os povos não ocidentais de suas culturas e valores próprios.

Os chamados estudos pós-coloniais trabalham, então, dentro dessa perspectiva, que “sustenta que a grande arma de dominação utilizada pelos colonizadores foi a imposição de uma imagem depreciativa dos povos subjugados a si mesmos” (MOEHLECKE, 2009, p.464). A crítica está no ato de ignorar a identidade particular de um indivíduo ou grupo, distorcendo-a ou obrigando-os conformar a uma cultura hegemônica que não a sua, imputando-lhe de uma cidadania de segunda classe.

Em sociedades cada vez mais plurais em termos da quantidade de povos e culturas distintas que fazem parte delas, o que se exige em termos de reconhecimento não é apenas que as diferentes culturais possam defender a si próprias e sobreviver, mas que, no limite, se atestem seu igual valor e seu direito de existir e de participar politicamente da sociedade como um grupo coletivo. (MOEHLECKE, 2009, p.464)

Dentro dessa perspectiva de valoração das diferenças, Rawls (2002) também reconhece que as desigualdades naturais e sociais necessitam ser reparadas e compensadas, sendo que o princípio da diferença é o que garante essa reparação, visando, a partir disso, a igualdade, e sobretudo, a equidade. Para ele, as instituições, pertencentes à estrutura básica social, são responsáveis por realizar essas reparações e satisfazer os princípios de justiça. Assim, Rawls (2002) apresenta a noção política de justiça, compreendendo-a como equidade. Em que essa justiça deve ser apreendida a partir de dois entendimentos. Primeiro, a noção da igualdade e da

liberdade entre os indivíduos, de forma que todos os cidadãos na estrutura básica da sociedade estejam em situação de igualdade e, desta forma, as instituições garantam a eles suas liberdades básicas. E, também, a partir do princípio das desigualdades, em que estas desigualdades (aqui tidas como diferenças) devam estar ordenadas e consideradas para todos, dentro dos limites razoáveis. A ideia de Rawls é que, na construção da ordem social, não se deve estabelecer e assegurar apenas as perspectivas mais atraentes aos que estão em melhores condições. Trazendo-se essa noção ao campo educacional, deve-se compreender que a distribuição de uma política pública de educação seja distribuída da forma que atenda a situação de todas as partes, maximizando as expectativas dos grupos não favorecidos em suas particularidades.

Dentro do campo educacional, Bourdieu (1975) aponta que a escola reforça uma lógica de desvalorização das diferenças entre os sujeitos. “A ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social” (BOURDIEU, 1975, p.5). A noção de violência simbólica desenvolvida por ele está presente também na ação escolar que impõe arbítrios culturais de um modo, também, arbitrário.

Para Pierre Bourdieu, então, através das relações de força e suas reproduções, a cultura dominante tende a ficar em posição superior, permitindo que a ação pedagógica dominante, das classes superiores, imponham-se e definam o valor simbólico da ação escolar dominada – a das classes inferiores.

Existe hoje, uma imensa diversidade cultural dentro dos diferentes países do globo. Essa diversidade convive, porém, com fortes tendências de homogeneização cultural - com destaque ao papel da escola nesse processo. Não obstante se venham tornando mais visíveis as manifestações e as expressões culturais de grupos dominados, é perceptível o predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa, constituindo as produções de grupos específicos, considerados hegemônicos - como expõe Silva (1999 apud MOREIRA, 2002).

A luta pela inclusão escolar e valorização das diferenças têm uma dimensão ética crítica e transformadora, como salienta Mantoan (2004). A proposta é compreender que “as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas; pois elas vão diferindo, infinitamente. As diferenças são produzidas e não podem ser naturalizadas, como habitualmente pensamos” (MANTOAN, 2004, p. 40). Essas

diferenças, presentes em nível escolar, necessitam ser compreendidas e não apenas respeitadas e toleradas.

Houve a democratização da escola e o atendimento educacional aos diferentes grupos sociais, contudo a escola não se abriu às especificidades desses grupos e aos novos conhecimentos formados por eles.

Exclui-se, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende como democratização a massificação do ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela. (MANTOAN, 2004, p. 38)

A autora destaca ainda que frente a essas questões, a gestão escolar não pode ignorar o que acontece no contexto das escolas, anulando o direito a diferença nos processos por meio dos quais planeja a política educacional - a nível gerencial - e por meio dos quais instrui os alunos - a nível escolar. Além de ser necessário também reconhecer que o aprender implica em saber expressar as representações de mundo, a partir de nossas origens, valores e sentimentos (MANTOAN, 2004).

O chamado “educar para a diversidade” significa fazer uso das diferenças, de forma que a diversidade é explorada, criando-se a possibilidade de construção de novos conhecimentos e compartilhamento de diferentes pensamentos. Deve-se, portanto, considerar o diverso não como algo exótico, e sim como algo presente na realidade social, com reconhecimento dos diferentes modos de ser, agir e pensar no ambiente da escola - como aponta Gonçalves e de Carvalho (2002).

Dentro dessa questão, Araújo (1998, apud GONÇALVES e DE CARVALHO, 2002) informa que a escola deve abandonar o modelo no qual se espera um grupo homogêneo de estudantes e que trata como iguais os diferentes. Necessitando incorporar, desse modo, uma concepção que considere a diversidade no âmbito do trabalho dos conteúdos escolares, assim como nas relações interpessoais dentro do ambiente escolar. Seguindo essa retórica,

É possível que o professor faça a suas atividades de forma a contemplar as diferenças individuais na realidade em que a escola está inserida. Quando se fala em educação inclusiva não é só a respeito das pessoas com necessidades especiais e sim, todos, uma vez que o indivíduo independentemente de ser semelhante a outro em aspecto físico são diferentes em concepções e culturas (GONÇALVES e DE CARVALHO, 2002, p.1)

O modelo educacional apostado necessita desencadear respostas coerentes com o meio no qual os educandos estão inseridos, contemplando as características e

especificidades deste grupo, buscando o aperfeiçoamento dos métodos existentes e também a “criação de novas formas de ensinar que condizem com as novas formas de aprender” (GONÇALVES; DE CARVALHO, 2002, p.3).

É necessário, portanto, reconhecer a diferença cultural dos distintos grupos sociais, de forma que a escola, a partir da prática pedagógica, deve abandonar a perspectiva de ensino monocultural, como recomenda Stoer e Cortesão (apud MOREIRA, 2002). Trabalhando dentro dessa concepção, a equipe de gestão escolar e o professor, nas escolas quilombolas do estado, devem se mostrar sensíveis à heterogeneidade do público estudantil que atendem, de modo que o currículo escolar e a relação pedagógica, direção, professor e aluno, contemplem essas diferenciações de saberes e necessidades desse público diverso.

A defesa de uma Educação Escolar Quilombola diferenciada se instaura nessa necessidade, como forma de reconhecer na política educacional os elementos constitutivos dessas comunidades remanescentes de quilombo, que um dia representaram (e representam) espaços de luta e resistência cultural do país.

2.3 A história desses espaços: os quilombos no Brasil

Os quilombos constituem importantes elementos do processo de formação da história brasileira. Pensar na temática quilombola é fazer reflexões sobre a resistência negra, sobre a formação de quilombos e também sobre os avanços e dificuldades encontrados por essas comunidades em relação ao reconhecimento, titularização e conquista de seus direitos na contemporaneidade, sobretudo do direito à educação – tema central desta pesquisa.

Os diversos fenômenos sociais engendrados pela população escravizada marcaram a construção e organização de um país colonial. As diversas estratégias de luta e formas de resistência da população negra se efetivaram através da fundação de espaços repletos do desejo de liberdade, conhecidos como quilombos ou mocambos. É nesse contexto que são lançadas

as primeiras sementes para a formação de uma unidade grupal que dividiu as mesmas experiências da fome, do frio, do medo, mas, sobretudo, a formação de um grupo que por centenas de anos acreditou que o fio da liberdade se tece no tempo e o resultado dos cruzamentos desses fios é a constituição de uma rede que nutre e potencializa a luta e a resistência (SOARES, 2012, p.51).

A palavra “quilombo” origina-se da língua *banto*, referindo-se a acampamento ou fortaleza. Tal termo foi usado pelos portugueses para designar as povoações construídas pelos escravizados fugidos do cativoiro (SILVA; SILVA, 2014). Outras acepções acerca da origem da palavra apontam como sendo um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na região formada pela República Democrática do Congo e Angola, que detinha o nome de “kilombo” (MUNANGA; GOMES, 2006). Algumas definições de antropólogos dão sentido à palavra como sendo uma associação de homens, aberta a todos. No processo de colonização, contudo, a definição de quilombo assumida pela Coroa Portuguesa, no Conselho Ultramarino (02/12/1740) dizia ser quilombo “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (ALMEIDA, 2011, p.59). Nesse sentido, o conceito inicial da palavra apresentava-se relacionado às definições básicas de fuga; quantidade mínima de fugitivos; isolamento; moradia habitual; capacidade de reprodução e autoconsumo na figura do pilão. Afirmar a existência de um quilombo perpassava apenas pela identificação de algum objeto de repressão, sem que necessitasse conhecer objetivamente sobre ele.

Por compreensão própria, a conceituação de quilombo, em geral, vem de uma atribuição a africanos escravizados, partindo de uma concepção reducionista, na tentativa de negar ou invisibilizar seu sentido histórico, cultural e político. Contudo, em face de manifestações e reivindicações dos próprios quilombolas, há um esforço para ressignificar a concepção dessas comunidades – embora diversos livros e materiais didáticos discorram sobre a questão a partir de uma visão essencialmente colonial. Tais mecanismos de invisibilização das comunidades remanescentes de quilombos são reforçados pela negação da possibilidade de pertencimento, pela criminalização desses povos e pelo não reconhecimento de sua identidade.

Os quilombos não se perderam no passado. Por outro lado, constituem-se, hoje, dentro dos processos decorrentes da diáspora africana. Singleton e Souza (2009, p. 449 apud Ferreira 2009, p. 268) definiram a diáspora africana como sendo a dispersão mundial dos povos africanos e seus descendentes em virtude da escravidão e outros processos de imigração. Desse modo, como já se é conhecido, a diáspora foi concebida por ações de violência, castigo, desonra e humilhação. Ao mesmo tempo, o termo diáspora se refere às práticas cotidianas que já se iniciavam nos navios negreiros, antes mesmo que esses grupos desembarcassem na América

(BEHRENDT et al apud FERREIRA 2009, p. 268). Há uma dimensão multicultural presente na diáspora africana que possibilita delinear diversas identidades culturais que os antigos escravizados forjaram na América (e demais continentes). Outra face da diáspora se revela através da resistência, visto que, a atuação desses povos no continente raramente dispunha de liberdade. Quaisquer atividade desses sujeitos na maioria das vezes resultava de ações sociais e processos de resistência frente aos dispositivos de vigilância e opressão organizados por aqueles que detinham o poder (WEIK, apud FERREIRA 2009, p. 270). Essa dimensão da resistência nos quilombos é exposta em diversos trabalhos, assim:

Onde houve escravidão houve resistência. E de vários tipos. Mesmo sob a ameaça do chicote, o escravo negociava espaços de autonomia com os senhores ou fazia corpo mole no trabalho, quebrava ferramentas, incendiava plantação, agredia senhores e feitores, rebelava-se individual ou coletivamente. Houve, no entanto, um tipo de resistência que poderíamos caracterizar como a mais típica da escravidão - e de outras formas de trabalho forçado. Trata-se da fuga e formação de grupos de escravos fugidos. A fuga nem sempre levava a formação desses grupos. Ela podia ser individual ou até grupal, mas os escravos terminavam procurando se diluir no anonimato da massa escrava e de negros livres (REIS; GOMES, 1996, p. 9)

Para forjarem tais atos de resistência, no período colonial, os escravizados formulavam uma série de estratégias para se opor ao sistema escravocrata vigente, mediante movimentos de subversão ou fuga, organizados e liderados em grupos, como também pela fuga das senzalas ou das plantações e posterior ocupação de porções do território ainda despovoadas. Como aponta Munanga (1996), tais grupos, imitando o modelo africano, transformavam os territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, constituindo campos abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), fixando primariamente um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda estaria a buscar.

O Quilombo dos Palmares tornou-se, nesse cenário, um grande símbolo para os demais quilombos, tendo em vista a sua longevidade e persistência até 1694, frente aos inúmeros ataques para destruí-lo. Assim, Palmares passou a ocupar o imaginário de muitos escravizados, formando neles a esperança de se alcançar a liberdade. Nesse contexto, os quilombos assumem um papel ideológico de resistência ao escravismo colonial, estabelecendo, assim, uma mística por detrás do Quilombo dos Palmares e seu líder Zumbi, tido como herói que resistiu contra a opressão (ALBANO; CUNHA, 2017).

O Brasil foi um dos países que mais recebeu povos escravizados. Tais povos compunham a força de trabalho dos engenhos, plantações, fazendas e cidades, ao mesmo tempo em que formavam valores e marcas socioculturais que estariam presentes no processo de formação nacional. Como aponta Reis e Gomes apud Albano e Cunha (2017) o processo de escravização constituiu “um dos grandes empreendimentos comerciais e culturais que marcaram a formação do mundo moderno”. É, nesse sentido, que se ilustra essa face multicultural da diáspora africana, a qual permite identificar uma diversidade de identidades culturais forjada na América por esses povos.

Contudo, como já mencionado, o processo de silenciamento e invisibilização dos quilombos se iniciou no pós-abolição, quando difundia a ideia de que o quilombo não tinha sentido sem o sistema escravista. As legislações durante a República silenciavam esses povos e não havia políticas públicas que os abarcassem, enquanto grupos se mantinham em todo o país. Assim se perdurou durante anos essa inobservância das leis quanto à existência dessas comunidades. Contrariamente a esse imaginário social, os quilombos “se mantêm vivos, na atualidade, por meio da presença ativa das várias comunidades quilombolas existentes nas diferentes regiões do país” (BRASIL, 2012, p.5). É necessário, portanto, prover a eles direitos que respeitem e reconheçam sua história, memória, tecnologias, territórios e conhecimentos, objetos de reivindicações históricas dessas comunidades e das organizações do movimento quilombola, como aponta o Parecer CNE/CEB 16/2012 (BRASIL, 2012), do Conselho Nacional de Educação.

“Não há uma legislação republicana a respeito e nem qualquer redefinição formal desta categoria quilombo, que, idealmente, teria sido extinta com a abolição da escravatura, em 1888.” (ALMEIDA, 2011). A Constituição republicana de 1891 também não menciona nenhuma questão sobre essas comunidades, até mesmo as constituições posteriores. Como aponta Almeida (2011), os instrumentos normativos se baseavam estritamente em fundamentos colonialistas, de forma que nem mesmo a ação abolicionista conseguisse romper com a força do consenso histórico do pensamento escravocrata.

Apenas a Constituição da República de 1988, promulgada após um século da abolição formal da escravatura, faz menção a figura do quilombo. A introdução do termo é feita sob a categoria jurídica de “remanescentes de quilombos”, condição na qual passam a ser sujeitos de direitos, contemplados por políticas públicas – pelo

menos, em tese –, sendo possível que iniciem processos de reorganização política para reivindicar direitos historicamente negados. Nesse sentido, a Constituição, conforme o Art. 68 do Ato das Disposições Transitórias, define que “aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988). A aprovação de um texto extremamente sucinto não permite que se debruce sobre a historicidade desses remanescentes, abrindo espaço para diversas interpretações, que, até mesmo, não reconhecem o caráter coletivo do novo dispositivo de direito assim estabelecido (ARRUTI, 2008). Para o movimento negro à época, o dispositivo constitucional gerou mais dúvidas do que certezas, frente à larga indefinição do seu texto.

Paralelo a isso, os artigos 215 e 216 da Constituição da República estão compreendidos dentro desse marco legal. O artigo 215 estabelece que o Estado proteja as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras e as de outros grupos participantes do processo civilizacional brasileiro. O artigo 216, por sua vez, define como patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material ou imaterial portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

O termo “remanescente de quilombo”, abordado no Art. 68 do ADCT, CR/88, é utilizado para conferir direitos territoriais, o que permite, “através de várias aproximações, desenhar uma cartografia inédita na atualidade, reinventando novas figuras do social” (REVEL, 1989 apud O'DWYER, 2005, p.2). Todavia, a utilização dessa nova terminação resulta na seguinte questão: “quem são os chamados remanescentes de quilombos que têm seus direitos atribuídos pelo dispositivo legal?” (O'DWYER, 2005).

Essa indefinição constitucional resultou em medidas legais e ações governamentais que dificultavam o avanço na regulamentação das terras dessas comunidades, provocando discussões e grandes mobilizações da militância negra para a superação desse vácuo normativo. Dentro desse cenário, em 20 de novembro de 2003, foi então aprovado pelo governo federal o Decreto 4.887, que estabelecia responsabilidades aos órgãos governamentais acerca da regulamentação fundiária – compreendida pelos processos de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras. No Art. 2º do referido Decreto, fica definido que:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003)

Desse modo, a competência da titulação das terras das comunidades quilombolas é do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), uma autarquia federal, com responsabilidades sobre o reconhecimento e sobre a concessão de títulos de propriedades de terras (ALBANO; CUNHA, 2017). Sendo que para iniciar o processo de regularização fundiária, os quilombolas necessitam solicitar a emissão da certificação da Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC), como uma comunidade remanescente de quilombo. O critério para certificação é da declaração de autodefinição de identidade étnica, segundo uma origem comum presumida (BRASIL, 2007).

Outro marco legal significativo foram as Convenções Internacionais aprovadas pelo Estado brasileiro. Com destaque para o disposto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada pelo Decreto N°5.051, de 19 de abril de 2004, que reconhece como critério fundamental os elementos de autoidentificação dos povos e comunidades tradicionais. Além da instituição da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, mediante o Decreto N° 6.040, de fevereiro de 2007, que reconhece como tais, aqueles coletivos

que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007)

Desse modo, as comunidades quilombolas se enquadram na classificação de comunidades e povos tradicionais, por distinguirem de outros setores da coletividade nacional, e serem regidos, total ou parcialmente, por seus costumes e tradições próprios, ou por legislação especial (SHIRAIISH NETO, 2007).

Acerca da ressignificação dos quilombos, o artigo 68 (BRASIL, 1988), a partir do termo “remanescentes”, se presta a realizar a relação de continuidade e descontinuidade com o passado histórico nestas comunidades. A partir disso, buscase, no limite, encontrar nas comunidades atuais formas atualizadas dos antigos quilombos (ARRUTI, 2008). E, para além disso, o termo diz respeito aos grupos organizados politicamente, para a garantia de seus direitos, reivindicando-os para com o Estado. Esse processo de ressemantização dos quilombos prevê também a

incorporação de um novo dado etnográfico à definição dessas comunidades, a existência de uma territorialidade específica. Sob essa noção, o controle da terra estaria atrelado a “uma função mais coletiva que individual, sendo seus limites tributários dos laços e usos sociais, simbólicos e ambientais” (ARRUTI, 2008). Sobrepondo-se, assim, à simples ideia de posse de formal da propriedade, e estando, por outro lado, relacionada à forma pela qual se operou a abolição, ligada à negação da posse aos escravizados.

Os embates em torno da consolidação de significados contemporâneos para os quilombos vêm para romper com a persistência dessa definição em práticas discursivas – como livros didáticos e aparatos midiáticos –, que atribuem uma acepção criminal e subalterna a esses povos. Podendo ser identificado pela “sociologia das ausências” como uma produção ativa de invisibilidade, persevera-se uma oposição do global ao local, conferindo inexistência às comunidades quilombolas, estando essas presas ao passado e marcadas por ignorância e improdutividade (MIRANDA, 2016). Assim, a ressemantização do quilombo prevê que se efetue uma “inversão do caráter repressivo do período colonial e imperial, trazendo um recurso que reconheça as formas sociais que passaram despercebidas da ordem dominante” (ARRUTI, 2008, p.329); formas estas que se alimentam da memória coletiva, das línguas reminiscentes, das práticas culturais, dos marcos civilizatórios, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos orais, das tradições e da territorialidade dessas comunidades. Sendo todos esses elementos necessários de serem considerados na construção da modalidade de educação escolar quilombola.

A necessidade de romper com a imposição de um significado para quilombo que reproduziria ou a legislação repressiva do século XVIII ou as idealizações de um movimento negro ainda profundamente referido ao modelo palmarino levaria a propor que se reconhecessem as novas dimensões do significado atual de quilombos, que têm como ponto de partida, situações sociais específicas e coetâneas, caracterizadas sobretudo por instrumentos político-organizativos, cuja finalidade precípua é a garantia da terra e a afirmação de uma identidade própria. (ARRUTI, 2008, p. 330)

A periodização de Arruti (2008) sobre os diversos significados de quilombo demonstram a complexidade de uma identidade negociada, produzida em meios a processos de “invisibilidade ativamente produzida e de visibilidade insurgente” como aponta Miranda (2016, p.73). “A inauguração de quilombolas como sujeitos de direitos traz à tona o problema do reconhecimento de direitos coletivos”, como exposto pela referida autora, lançando desafios ao Estado acerca do provimento das demandas

quilombolas, muitas vezes, impronunciáveis. Tais novos significados aos remanescentes de quilombo expressam demandas por reconhecimento desses coletivos como “componentes da nação e participantes do processo civilizatório e também pelo direito coletivo que emerge de uma condição de pertencimento” (MIRANDA, 2016). Uma condição de direitos sem sujeitos, uma vez que, todos, coletivamente, são sujeitos do mesmo direito.

Nesse contexto, o reconhecimento da proteção dos direitos desses coletivos, trazem "argumentos que passam pela preservação da cultura e da identidade destas comunidades, pensadas enquanto um dos grupos étnicos formadores da sociedade brasileira" (ARRUTI, 2017, p.114). É emergencial, então, reivindicar pela regularização de suas terras de ocupação tradicional e pelo provimento de políticas públicas prioritárias, como na área educacional.

2.4 Políticas Públicas em Educação para essas comunidades

A Educação Escolar Quilombola consiste um tema importante acerca da construção da história do Brasil, uma vez que o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural possuem papéis centrais na formação da identidade nacional. Como foi visto, o processo de formação do país, desde a chegada dos europeus, perpassa por esses coletivos, tornando-se imprescindível o reconhecimento de todos os anos de resistência negra e manutenção da memória cultural ancestral. A retórica de pensar em educação para todos, nos tempos de hoje, implica em refletir sobre as condições em que se encontram as comunidades quilombolas, buscando em nossas origens históricas as respostas para a educação contemporânea, em favor do reconhecimento dos remanescentes de quilombos como grupo formador da sociedade brasileira.

Nessa lógica, a educação escolar quilombola é resultado da luta por políticas públicas que garantam a universalização do direito à educação, e que visam o respeito aos valores culturais dessas comunidades. Como explicitado por Souza (2015), a luta por liberdade no período escravocrata, assim como a luta por direitos fundamentais em períodos anteriores, sempre esteve atrelada a reivindicação por direito à educação escolar, apesar do Estado negligenciar, por anos, o provimento de direitos a esses grupos considerados inferiores.

Sendo um direito negado ao longo da história e timidamente reconhecido, o direito à educação e à escola para as comunidades quilombolas sempre foi objeto de luta, articulado à outras questões, tais como: luta pelo reconhecimento das suas identidades, luta pelo direito à memória e pela vivência da sua cultura.

O reconhecimento dos direitos pelos quilombolas parte primariamente do direito ao território, visto que a noção de território desses povos tradicionais fundamentam-se em décadas e, em até, séculos de ocupação efetiva. Desse modo, a longa duração dessas ocupações fornece um peso histórico às suas reivindicações territoriais (LITTLE, 2002). A comunidade existe a partir desse território, real ou sonhado, habitado ou perdido (MIRANDA, 2015). E para além dessa luta pela territorialidade, a escola se insere nesse território, assumindo uma função social específica no compartilhamento de códigos e símbolos; em que a comunidade se dirige à essa instituição e a situa como necessária para a efetivação de seus direitos fundamentais.

No período colonial, a aprovação da Lei do Ventre Livre, como ainda aponta Fonseca (2001), previa que as crianças nascidas de escravizados fossem libertas, inaugurando a discussão acerca da educação e da liberdade, de forma articulada. Contudo, essa articulação não se ateve à proteção e à emancipação das crianças, e sim apenas à minimização do impacto que o fim do trabalho escravo geraria no perfil da sociedade brasileira. Desse modo, a Lei do Ventre Livre representou somente os interesses dos senhores de terras, sem se preocupar com a mudança de posição social que pudesse ocorrer por meio de oportunidades de educação e emancipação intelectual desses sujeitos.

Dentro desse panorama, então, os primeiros filhos de escravizados passaram a ser considerados livres em 1879, passando a ter a educação como um direito, a partir de então, assim como as demais crianças brancas. No entanto, a aprovação do decreto número 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabeleceu “que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 1878); agravando ainda mais a segregação entre brancos e negros no campo educacional.

Em um país de passado escravocrata, mesmo após a abolição, a presença de escravizados nas escolas era considerada uma ameaça à compreendida “ordem social”. Assim, negava-se aos negros a prática da educação formal, sendo que essa exclusão do espaço escolar era entendida como garantia da estabilidade social à

época, além de não permitir a produção de uma “influência negativa” que os escravizados poderiam exercer nesses espaços (FONSECA, 2001).

Explorando ainda mais sobre a luta pela efetivação dos direitos dessas comunidades, Arruti (2010) aponta a existência de duas perspectivas. Uma se fundamenta em transpor as barreiras seculares de exclusão e não reconhecimento da situação social vulnerabilizada dessas comunidades, buscando, desse modo, a compensação e reparação mediante o acesso a políticas universais. E a outra perspectiva se dá através do reconhecimento das especificidades desses grupos, necessitando de políticas específicas que consigam contemplar tais particularidades. Nesse sentido, Arruti expõe sobre a necessidade de se pensar políticas públicas que corroborem para o acesso e a cobertura escolar nas comunidades, articulada com o reconhecimento de que as comunidades quilombolas são territórios que educam. Atuando a partir de uma ética própria de solidariedade que possibilita alimentar alternativas mais justas e ecologicamente mais equilibradas de desenvolvimento social.

O processo de escolarização em comunidades quilombolas pressupõe valorizar e validar as diversas formas de vida desses povos, que são constantemente inventadas e reinventadas. Algumas dessas formas de vida são forjadas pela sobrevivência, outras expressam as alegrias, as crenças e a simplicidade da vida. Assim, a escola ao catalizar das comunidades quilombolas as experiências, as vivências, os significados atribuídos as suas representações cotidianas estará fazendo um movimento fundamental para o estabelecimento e fortalecimento de uma **política curricular que legitima vozes historicamente negadas/silenciadas**. (ARRUTI, 2010, p. 11, grifo nosso)

A partir desse olhar de garantia de direitos, é indiscutível que a educação ocupa um lugar importante na produção de conhecimento sobre si e sobre os outros, contribuindo para a formação de quadros intelectuais e políticos de uma sociedade. Pensando-se nessa importância, a educação deve ser construída como uma política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada apenas por ele. O modelo de educação adotado deve ser situado no interior de um tipo particular de sociedade - como no caso das comunidades quilombolas -, sendo que as formas de interferência do Estado, visem à manutenção das relações sociais de determinada formação social, assumindo ‘feições’ diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado (HÖFLIG, 2001).

Como em relato de Oliveira (2014), o percurso histórico dessas comunidades no país está marcado por diversas negações “no campo das subjetividades, dos direitos sociais e humanos, por parte do Estado, enquanto promotor da cidadania por

meio de políticas públicas”. Essas negações atingem o direito ao conhecimento da própria história e origem, o direito a uma educação que expresse as demandas dessa população, contribuindo para uma “inversão positivada do estigma construído sobre os quilombolas brasileiros.” Surgindo, então, a necessidade de se falar em uma educação para eles (e com eles).

2.4.1 Em que consiste a modalidade de Educação Escolar Quilombola?

Como Arruti (2017) apresenta, a educação escolar quilombola é conceituada, em geral, como sendo “escolas em áreas de quilombo”. Desse modo, verifica-se que as escolas são definidas como “quilombolas” na medida em que estão situadas em terras assim identificadas. Assim, há uma reclassificação das escolas já existentes pelas instituições responsáveis pelo Censo escolar, a partir da inclusão desta categoria pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desde 2004. Arruti critica, dessa forma, a inexistência de diferenciações físicas, nos métodos e projetos pedagógicos, na forma de gestão, na composição do corpo docente, nos materiais didáticos ou “mesmo na atenção dada pelos professores a temas fundamentais nesse contexto, como as relações raciais e a própria questão dos quilombos” (ARRUTI, 2017, p.119).

De acordo com o Censo Escolar de 2017, foram registradas no Brasil 2.470 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, sendo 254.352 matrículas realizadas nessas escolas.

Como aponta o Parecer CNE/CEB nº16/2012, a Educação Escolar Quilombola organiza o ensino ministrado nas instituições educacionais,

fundamentando-se, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, línguas remanescentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio das comunidades quilombolas de todo o país. (BRASIL, 2012, p.26)

Assim, a Educação Escolar Quilombola compreende, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial, a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio, a Educação de Jovens e Adultos, além da Educação a Distância; destinando-se ao atendimento das populações quilombolas urbanas e rurais. Sendo que a modalidade deve ser ofertada por estabelecimentos públicos ou privados, localizados

em comunidades reconhecidas como quilombolas ou próximos a territórios quilombolas, que recebem parte significativa dos seus estudantes.

Na visão de Miranda (2012), a inauguração da educação quilombola como modalidade de ensino está inserida numa trajetória de discussões no campo educacional, iniciadas em 1990, gerando um alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Além da discussão de temas sobre a democratização da educação, no que se refere à garantia do acesso e a horizontalização das relações no interior da escola.

Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. (MIRANDA, 2012, p. 371)

Dentro da definição de educação quilombola como modalidade educacional está a emergência de reivindicações das comunidades negras contemporâneas, rurais e urbanas, que resistem a invisibilização material e simbólica a que foram submetidas, como aponta Miranda (2015).

Oliveira (2014) reconhece que as demandas quilombolas, na maioria das audiências públicas, concentravam-se no campo da educação, pleiteando o acesso à tecnologia, a formação profissional dos jovens e adultos e acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, a modalidade de educação quilombola, assim estabelecida na Resolução CNE N°4/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, define que:

Art. 41 – a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. (Brasil, 2010)

Construindo a sinalização inicial sobre uma educação e pedagogia específicas, que movimentou a construção da questão enquanto política educacional no país - com posterior elaboração e aprovação das Diretrizes Nacionais da modalidade -, como inferiu Miranda (2015).

A construção da educação escolar quilombola enquanto modalidade educacional, perpassaria, então, pelo reconhecimento da educação como um dos direitos humanos básicos para a formação da pessoa, assim como o reconhecimento

da luta dos quilombolas pela conquista do direito ao acesso e, sobretudo, das condições de permanência e bom aproveitamento da escolarização. Formulando um modelo de ensino que contemple elementos relevantes às comunidades, como aqueles atrelados à dimensão da identidade, tais como: terra, história e memória e organização.

A modalidade de Educação Escolar Quilombola deve ser então implementada resguardando o direito à auto definição, ao território, a identidade étnica e a relação de sustentabilidade com o meio. O reconhecimento público de uma política educacional específica dirigida às comunidades quilombolas vem ocorrendo, de forma crescente, “por pressão dos Movimentos Quilombolas, pelo reconhecimento na CONAE, pelo próprio Conselho Nacional da Educação e pela União” (BRASIL, 2012, p.21).

2.4.2 Trajetória normativa da Educação Escolar Quilombola no país

A instituição da educação escolar quilombola como modalidade educacional específica prevê a instauração de uma política que sustente a modalidade como tal, demandando, então, da aprovação de normas e ações que subsidiem o provimento desse direitos aos povos e comunidades quilombolas do país.

Nesse sentido, no âmbito das políticas educacionais, a introdução do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), mediante prescrição da Lei nº 10.639/2003, traz a obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura afro-brasileira e africana e do ensino das relações étnico-raciais na educação básica nacional, instituindo o estudo das comunidades remanescentes de quilombos e das experiências negras constituintes da cultura brasileira. A Lei nº 10.639/2003 é assim considerada um marco histórico da educação das relações étnico-raciais no país. Assim, como informa o Parecer CNE/CP nº 03/2004, todo sistema de ensino necessitará providenciar “registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como os remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais” (BRASIL, 2003, p.9). Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprova em 10/03/2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, realizou um amplo debate acerca da diversidade no campo da política educacional. Como resultado desse debate, ocorreu a inclusão da Educação Escolar Quilombola como modalidade da Educação Básica no Parecer CNE/CEB 07/2010 e na Resolução CNE/CEB 04/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. A CONAE (2010) definiu que a educação quilombola é da responsabilidade do governo federal, estadual e municipal, de forma que tais entes devam:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas (BRASIL, 2011, p. 9).

Desse modo, o provimento da Educação Escolar Quilombola nos sistemas de ensino deverá ser as orientações curriculares da Educação Básica e, ao mesmo tempo, garantir a especificidade das vivências, realidades e histórias das comunidades quilombolas do país (BRASIL, 2011).

Também em 2011, iniciou-se o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Tais diretrizes seriam aprovadas com a finalidade de “orientar os sistemas de ensino para que eles possam colocar em prática a Educação Escolar Quilombola mantendo um diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola” (BRASIL, 2011, p.05).

Durante o processo de elaboração, como forma de efetivar um processo democrático de construção das Diretrizes, foram realizados seminários nacionais e regionais e audiências públicas com o objetivo de construir juntamente com as comunidades quilombolas as bases necessárias para elaboração do documento. As

reuniões trataram principalmente da área da gestão da política no que se refere às necessidades da Educação Escolar Quilombola, tratando dos processos de avaliação escolar, a alimentação, o transporte, a edificação do prédio escolar, condições de trabalho do professor, formas de ensinar e aprender, o processo didático-pedagógico e o financiamento, como aponta o Parecer CNE/CEB nº 15/2012 – elaborado em conjunto com as diretrizes.

Ainda como aborda o Parecer, a criação, em nível nacional, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) no Ministério da Educação permitiu a ampliação do debate sobre a educação quilombola no Brasil; sobretudo após a instauração do Programa Brasil Quilombola. Em âmbito educacional, o programa financiou recursos a serem utilizados em formação docente, compra de equipamentos, produção de material didático, infraestrutura e merenda escolar.

Outra conquista em relação ao provimento da modalidade constitui a legislação vigente a respeito da alimentação escolar, que por determinação do PNAE, dispõe de uma atenção especial aos estudantes quilombolas - com repasse financeiro per capita correspondente ao dobro do valor repassado ao alunado do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA) das outras escolas. Além disso, o cardápio escolar elaborado para esse público deve alcançar no mínimo 30,0% das necessidades nutricionais diárias, o que é superior em 10,0% ao estipulado para o cardápio destinado aos demais alunos da rede pública de educação básica brasileira (BRASIL, 2013).

A proximidade de alguns aspectos das comunidades quilombolas rurais com as demais populações que vivem nas áreas rurais possibilita que se formem pontos de intersecção e certas compatibilidades entres os quilombolas, os indígenas e os povos do campo. Desse modo, a modalidade educacional quilombola deve ser implementada resguardadas as suas particularidades, bem como suas interfaces com a Educação Escolar Indígena e a Educação do Campo. Tais comunidades quilombolas podem, assim, serem destinatárias de políticas públicas voltadas para os povos indígenas e do campo, respeitando as especificidades de cada grupo.

As orientações gerais constantes na LDB e na Lei nº 11.494/2007 – que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – permitem essas interseções entre os quilombolas, indígenas e os povos do campo. Conforme LDB:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

A Lei nº 11.494/2007 informa que:

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

I - creche em tempo integral;

II - pré-escola em tempo integral;

III - creche em tempo parcial;

IV - pré-escola em tempo parcial;

V - anos iniciais do ensino fundamental urbano;

VI - anos iniciais do ensino fundamental no campo;

VII - anos finais do ensino fundamental urbano;

VIII - anos finais do ensino fundamental no campo;

IX - ensino fundamental em tempo integral;

X - ensino médio urbano;

XI - ensino médio no campo;

XII - ensino médio em tempo integral;

XIII - ensino médio integrado à educação profissional;

XIV - educação especial;

XV - educação indígena e quilombola;

XVI - educação de jovens e adultos com avaliação no processo;

XVII - educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo. (BRASIL, 2007)

Tais normativas atendem aos três grupos demandantes da política educacional, resguardadas as especificidades de cada um deles. Como mais um exemplo, no caso específico da Educação do Campo, a legislação traz a compreensão alargada das comunidades rurais, abarcando também os quilombolas, como informa o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010)

Contudo, apesar de existirem pontos de confluência na luta pelo acesso à educação entre os povos do campo e os quilombolas (principalmente), existem particularidades históricas, culturais, étnico-raciais, regionais e econômicas que distinguem tais grupos, assim como distingue o tipo de educação escolar por eles demandada. Como informa o Parecer CNE/CEB N° 16/2012, o reconhecimento público de uma orientação educacional voltada às comunidades quilombolas é fruto da atuação dos Movimentos Quilombolas, pelo reconhecimento na CONAE, pelo Conselho Nacional da Educação e pela União. Tais mudanças exigem, portanto, que os gestores dos sistemas de ensino, das instituições da Educação Básica, da Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica considerem as comunidades quilombolas na implementação de políticas e práticas voltadas a essa população, sobretudo a que vive no meio rural, respeitando as suas especificidades.

2.4.3 Por que se falar em uma educação específica?

Como já visto, para Moehlecke (2009), a expressão “diversidade” indica a percepção da própria variedade humana, ao mesmo tempo em que indica um conjunto múltiplo e complexo de significados.

No campo das ciências sociais, o termo é utilizado, em geral, para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, que se afirmou “sobre o pressuposto da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais. (HALL, 2003 apud MOEHLECKE, 2009).

Como reconhecimento dessa heterogeneidade de culturas e, sobretudo, em reconhecimento às comunidades quilombolas, a escola quilombola deve se esforçar em construir um espaço onde se projete a identidade étnica e onde é possível o posicionamento dos estudantes quilombolas como tal, em diálogo com seus contextos histórico-culturais. A base dessa modalidade de ensino precisa ser a identidade desses estudantes, que se reconhecem enquanto descendentes de africanos e afro-

brasileiros, mantendo tradições culturais e religiosas, além de atividades de subsistência, relacionados a um território específico.

Considerando que, como aponta Gusmão e Souza (2011), o reconhecimento como quilombolas está inserido em um movimento de reconstrução e valorização da identidade negra e de ressignificação da escravidão.

A afirmação da identidade quilombola implicou uma releitura da trajetória do negro no Brasil, que já não é visto apenas sob o viés da subalternidade, e, sim, como sujeito que buscou formas de resistir a opressão e ainda luta pelo fim da desigualdade racial, preconceito e discriminação. (GUSMÃO e SOUZA, 2011, p.84)

É na Conferência Nacional de Educação, de 2010, em seu Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (CONAE, 2010), que surge a discussão da diversidade no campo da política educacional. A abordagem dada no documento, apontava para as múltiplas expressões da diversidade, e não apenas a “soma” multicultural destas. Sendo, portanto, nesse Eixo VI expostas as demandas educacionais para a construção de uma educação igualitária. Estavam, então, ali contempladas “a educação das relações étnico-raciais, a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo, o gênero e a diversidade sexual, e educação especial” sendo compreendidas como expressões da diversidade e constituintes do direito à educação, (CNE/CEB, 2011).

Assim, como fica exposto no documento final da CONAE (2010), acerca da educação quilombola, o governo federal, estados e municípios devem se comprometer em:

- a) **Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola**, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) **Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo**, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) **Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada)** aos/às profissionais das escolas quilombolas, propiciando a elaboração de materiais didático-pedagógicos contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) **Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação**, nos três entes federados.
- e) **Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas**, para garantir a valorização e a preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) **Garantir aos professores/as quilombolas a sua formação** em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.

- g) **Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola**, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.
- h) **Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas.** (CONAE, 2010, p. 131-132) (grifo nosso)

Frente a isso, as comunidades remanescentes de quilombo e os sistemas de ensino colocam ao Estado o desafio de “repensar a educação escolar e seu currículo considerando os valores, as práticas culturais e os conhecimentos produzidos pelas comunidades negras rurais e urbanas ao longo da história do nosso país” - como aponta o documento norteador da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (CNE/CEB, 2011)

É de suma importância que a modalidade de educação escolar quilombola desenvolva trabalhos pedagógicos relacionados ao fortalecimento da identidade desses sujeitos, dialogando com as especificidades do grupo. Assim como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

Art. 35 - O currículo da Educação Escolar Quilombola, obedecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deverá: (...) promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada nos territórios quilombolas (BRASIL, 2012).

Assim, como ainda aponta o Parecer CNE/CEB N°16/2012, a Educação Escolar Quilombola deve ser compreendida como uma modalidade alargada, visto que, dada a sua especificidade, ela abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica, necessitando, ao mesmo tempo, de uma legislação específica que contemple suas características.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade definem, em seu Art, 1º, parágrafo V, que a modalidade: “V - deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade” (BRASIL, 2012).

Os sistemas de Educação Infantil devem oferecer um modelo educacional que contemple uma consulta prévia e informada a todos os envolvidos na educação das crianças e jovens quilombolas, tais como pais, mães, anciãos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, como aponta o Parecer CNE/CEB N° 16/2012. Devendo, ainda, considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da organização curricular, respeitando os

espaços e tempos socioculturais. Além disso, é fundamental organizar material didático específico junto com os docentes quilombolas, Secretarias de Educação, instituições de Ensino Superior e pesquisadores, com o intuito de garantir a introdução de aspectos socioculturais próprios dessas comunidades, como também aponta o referido Parecer.

Em concordância com as reivindicações e consultas das comunidades quilombolas, o Ensino Fundamental na Educação Escolar Quilombola deverá considerar no seu currículo, na gestão e nas práticas pedagógicas o respeito, a valorização e o estudo dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas e necessários ao seu convívio sociocultural com sua comunidade de pertença e com a sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012, p. 430)

Para isso, como aponta o Parecer, as unidades escolares – em todas as etapas de ensino - deverão garantir aos estudantes “ações, práticas e oportunidades educativas que visem à indissociabilidade das práticas educativas e do cuidar”, permitindo o pleno desenvolvimento da formação humana dos educandos e a interação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, em um processo dialógico e emancipatório.

No Ensino Médio, dentro da modalidade de Educação Escolar Quilombola, as escolas deverão assegurar aos estudantes a participação em projetos de estudo e trabalho, atividades pedagógicas dentro e fora da escola, com o objetivo de fortalecimento dos laços de pertencimento com a sua comunidade e, também, com o objetivo de conhecimento das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura própria das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 431). Nesse sentido,

os estudantes deverão ter conhecimento da sociedade mais ampla, o seu protagonismo nos processos educativos, a fim de participar de uma formação capaz de oportunizar o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade, valorização dos conhecimentos tradicionais produzidos pelas próprias comunidades e aprendizado de diversos conhecimentos necessários ao aprofundamento das suas interações com seu grupo de pertencimento. Eles também deverão ter acesso à articulação entre os conhecimentos científicos, bem como os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais de seus grupos étnico-raciais de pertencimento. (BRASIL, 2012, p.431)

Para assegurar esses deveres, é fundamental que a proposta curricular incorpore essas prescrições, de forma que o currículo na Educação Escolar Quilombola seja organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas

possas ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2012). Assim, tal política de educação escolar quilombola deve permitir o diálogo e a inserção dos “conhecimentos tradicionais em comunicação com o global, o nacional, o regional e o local”, construindo uma matriz curricular flexível e aberta, permitindo que se estabeleça uma aproximação entre instituição escolar e comunidade.

Desse modo, como apontado pelo Parecer, a gestão escolar e a organização das escolas quilombolas deverá, portanto, considerar – assim como na Educação Escolar Indígena – as estruturas sociais; as práticas socioculturais e religiosas; as formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; as atividades econômicas; os critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades; a produção e uso de material didático-pedagógico específico, em parceria com os membros da comunidade; a organização do transporte escolar e a definição da alimentação escolar. A gestão deverá ser executados por indivíduos preferencialmente quilombolas, de forma que os processos de gestão apresentarão aspectos contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e em diálogo próximo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

2.5 O papel do currículo na política educacional

Acerca do papel do currículo na aproximação entre instituição escolar e comunidade, bem como na possibilidade de articulação dos conhecimentos científicos, com os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais dessas comunidades, abordar-se-á sobre o currículo como elemento central no processo educativo. É, a partir desse instrumento, que se expressam os projetos de sociedade, as visões de mundo e os conhecimentos tidos como válidos dentro do ambiente escolar; para que se produza, então, sujeitos e identidades a partir dos interesses de cada grupo que detém o controle da política curricular, como define Souza (2015). A compreensão desse elemento de gestão como planejamento educacional vem sendo teorizada em diversos contextos e pelas diversas correntes teóricas, de modo que coexistem inúmeras formas de conceber o currículo.

Assim como aponta Silva (2011), citado por Souza (2015, p.46), o currículo pode ser compreendido a partir de três elementos centrais: o saber, a identidade e as relações de poder. Tendo em vista o primeiro elemento, o saber, verifica-se que os

currículos dão preferência a alguns conhecimentos/saberes em detrimento de outros. Assim, essa escolha está “associada ao tipo de pessoa que se pretende formar, ou seja, o currículo está intimamente ligado ao modelo de sociedade e ao ideal de pessoa que atenda a este modelo” (SOUZA, 2015, p.47). Acerca do segundo elemento, verifica-se que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2011 apud SOUZA, 2015, p.47). Daí, então, surge sua relação com a identidade dos sujeitos ao qual ele se destina. E, por fim, a ideia da relação de poder está atrelada a escolha dos conhecimentos contemplados nas matrizes curriculares, em que, a escolha de determinados conhecimentos e não de outros é uma “operação de poder”, assim como “a escolha por determinada identidade tida como ideal”, como afirma Silva (2011, apud SOUZA, 2015). Nesse sentido, “as teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter uma hegemonia.”

A avaliação das propostas curriculares vigentes segue a ideia apontada por Bourdieu (1975) sobre as relações simbólicas que reproduzem as relações de poder presentes em uma sociedade, fazendo valer a imposição de um poder arbitrário e um arbítrio cultural sobre os grupos sociais. Assim, como aponta o autor, “a ação pedagógica reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social.” O que assegura a manutenção de uma “violência simbólica” – como expressa o autor –, que distancia e exclui determinados povos. Pressupõe-se uma relação de igualdade entre os indivíduos que não se encontra presente na relação pedagógica.

Nessa perspectiva, para Bourdieu (2007)⁷ em cada época e sociedade, existe uma hierarquia dos objetos de estudo considerados legítimos que conseguem se impor e se depositar nos “instrumentos de pensamento que os indivíduos recebem no processo de aprendizagem”. Desse modo, a língua e o pensamento da escola trabalham pela valorização de certos aspectos da realidade, em detrimento de outros que precisam ser ordenados, para então, serem incorporados no conjunto de saberes passados pela escola. Como exemplo disso, tem-se a ideia que Bourdieu (2007, p.215) traz sobre incorporação de literaturas como disciplinas pela instituição escolar. Para ele, cada vez que isso acontece, a escola sente-se incumbida de classificar e

⁷ Obra original de 1975, “A reprodução: elementos para uma teoria do ensino”, Pierre Bourdieu.

estabelecer hierarquias entre os textos, “distinguindo na massa das obras os ‘clássicos’, dignos de serem conservados pela transmissão escolar.”.

Bourdieu aponta, ainda, a ideia de que a escola, dentro dessa perspectiva, aprofunda mais a distinção entre as “classes cultivadas”. A cultura que a escola transmite separa os que já a recebem regularmente essa referida cultura, daquele restante da sociedade que a não deteve previamente.

(...) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes. (...) [Distinção entre] uma cultura erudita reservada aos que desde cedo se curvaram às disciplinas da escola, a uma cultura popular característica dos que foram excluídos da escola.” (BOURDIEU, 2007, p.221)

Como forma de amenizar essa problemática, a abordagem de Santos (2002) aponta sobre a necessidade de se fazer uma análise mais aprofundada das políticas educacionais e as reformas curriculares sugeridas, como forma de verificar se a consistência interna dessas ações tem compatibilidade com uma proposta de educação verdadeiramente democrática. Nesse campo curricular, observa-se que as “propostas pedagógicas são frutos de debates e de disputas de diferentes naturezas” (SANTOS, 2002, p.4), de forma que dentro do processo de elaboração da proposta curricular haverá inevitavelmente conflitos e lutas de interesse. Atrelado a essa disputa, como aponta Kliebard (1992, apud SANTOS, 2002), coexistem determinados fatos sociais, ou, ainda, eventos políticos, que definem como plausíveis ou não determinadas propostas. De acordo com ele, em certo contexto ou momento histórico, um grupo que compartilha ideias semelhantes ganha força e prestígio social, tornando suas orientações curriculares aceitáveis e, sobretudo, hegemônicas.

A construção de uma proposta curricular parte do processo por meio do qual os discursos de diferentes áreas se transformam em conhecimento escolar. Basil Bernstein (1996 apud SANTOS, 2002) aponta que esses discursos vão sendo transformados no interior do próprio sistema de ensino e das organizações, de forma que vão recebendo influências das escolas, das editoras e de todas as empresas ligadas à produção de material de ensino. Desse modo, é importante compreender os padrões e critérios que definem o discurso pedagógico, assim como os “processos de transformações por meio dos quais os discursos ou os conhecimentos das várias áreas vão sendo recontextualizados e transformados, até se tornarem conhecimento

escolar.” (BERNSTEIN, 1996 apud SANTOS, 2002). Nesse sentido, o discurso pedagógico que, muitas vezes, reveste determinada proposta curricular está fundamentado em interesses editoriais e critérios pedagógicos regulativos.

Outro ponto crítico da construção de uma proposta curricular está na compreensão da coesão textual e do estabelecimento de um documento único. A noção de coesão textual em matéria curricular é alvo de críticas por Johnson (1991, apud SANTOS 2002). Para ele, essa ideia é equivocada pois parte do pressuposto de que alunos de diferentes posições sociais e pertencentes a diferentes grupos sociais recebem o currículo da mesma maneira; sem que se contemple as especificidades de cada sujeito e de cada grupo de estudantes de diversas origens.

A problemática dessas questões existe a medida que a expansão do ensino e a luta pela permanência das crianças e adolescentes na escola avança em ritmo oposto à construção de uma proposta curricular e um diploma esvaziado da realidade de alguns segmentos sociais. Bourdieu (1998, apud SANTOS 2002, p.357) afirma que “Os investimentos, os gastos e o sacrifício que alunos das camadas populares fazem para estudar resultam, muitas vezes, em um diploma desvalorizado e que apenas reforça o estigma social vivenciado por esse segmento social”. Além da educação não constituir um benefício social para certos grupos, ela pode vir a ser, ainda, uma fonte de decepção coletiva, pelo distanciamento à realidade vivenciada por esses grupos. Torna-se, assim, uma “espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua à medida que se avança em sua direção” (BOURDIEU, 1998 apud SANTOS, 2002).

Desse modo, as inúmeras teorias críticas acerca do currículo passam a vê-lo como uma construção social, sendo sujeito às contradições e conflitos sociais, históricos, políticos, econômicos do contexto em que se insere. As críticas passam a relacionar o currículo escolar às ideologias e às estruturas econômicas e sociais, atrelando-o ainda às relações de poder e às desigualdades sociais.

No presente, existem diversas teorias acerca do currículo e do modo de organização curricular. Como exemplo, alguns autores abordam sobre a disciplinaridade, a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Como aponta Sílvia Gallo (2009), a interdisciplinaridade consiste na compreensão da necessidade de inter-relacionar de forma explícita e direta as disciplinas estudadas. O modo de organização disciplinar, por sua vez, compreende

uma espécie de “compartimentalização do conhecimento”, consistindo em uma “especialização do saber”, do qual o sistema educacional brasileiro se assenta. Ainda para Sílvio, a transdisciplinaridade é “a condição de quebrar fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma religação dos saberes rumo a uma visão de complexidade e totalidade de mundo”. A multidisciplinaridade, no entanto, ocorre para solucionar problemas buscando informações e auxílio em outras disciplinas, sem que haja de fato uma interação entre elas, que possibilite a alteração das mesmas, como define Santomé (1998, apud MALANCHEN, 2016).

Com a exposição desses modelos de organização curricular, muitos estudiosos tendem a defender que o modelo atual organizado em disciplinas estaria pautado numa visão que fragmenta e desarticula conhecimentos, como aborda Malanchen (2016). Frigotto (2008), citado por Malanchen, coloca a necessidade de compreender a ideia da totalidade no processo de construção do conhecimento, para que não se perca de vista as múltiplas determinações de um objeto de estudo. Ainda, para Frigotto, esse modo de concepção compartimentado do conhecimento é potencializado pelo modo de vida da sociedade moderna, formada no interior de uma sociedade de classe.

Para Orso (2003), citado por Malanchen (2016, p. 25), “a fragmentação do saber, por sua vez, simplesmente, seria superada através de uma rearticulação entre as disciplinas e não pela superação da realidade” como apontam outros estudiosos. O problema não está apenas na organização de um novo formato de difusão de conhecimentos, e sim em acreditar que a fragmentação do saber estaria resolvida. Deve-se ter como objetivo a construção de um projeto teórico-prático que supere essa realidade social excludente, para que se possibilite “a reconstrução da realidade no plano do pensamento, numa perspectiva unitária e de totalidade” (ORSO, 2003 apud MALANCHEN 2016).

A proposta é de se compreender a função da escola na transmissão de conteúdos sistematizados, mas ancorados no trabalho de conceitos do cotidiano e da realidade imediata dos seus sujeitos. Desse modo, como expõe Malanchen (2016, p. 35), o currículo, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, tem por finalidade a apreensão do conhecimento, que se dará em um exercício de análise das partes e dos sujeitos para articular a compreensão do todo. O que exalta a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, visto que

será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar a compreensão unitária, coerente e articulada da realidade ao qual se submetem.

2.5.1 As reformas curriculares no Brasil

As diversas reformas curriculares nacionais se propuseram a atender a essas problemáticas postas, incorrendo em fracassos e avanços. A década de 1980 foi marcada por várias iniciativas de estados brasileiros na promoção da revisão e da reforma curricular. Esse trabalho foi fruto de grande participação de setores da sociedade civil, pressionando e fomentando o movimento de reformulação curricular.

Iniciando um retrospecto das reformas empreendidas, as propostas da década de 1960 estavam fundamentadas na diretrizes gerais da LDB nº 5692, de 11 de agosto de 1971, ainda em vigor à época. As reformas desse período partiram inicialmente da movimentação dos estados, subvertendo a lógica de atuação da esfera federal como ação balizadora para as reformas empreendidas na gestão educacional (e em outras áreas). Assim, foram arroladas “iniciativas estaduais antecipatórias em relação à ação do poder público federal e reafirmaram a potencialidade criativa dos sistemas estaduais de ensino” (SOUZA, 2006 apud FARIA, 2009, p.2).

No período de 1960 a 1970 são formulados os Guias Curriculares Nacionais que trazem avanços nas orientações educacionais do país, recebendo, porém, um número elevado de críticas. Dentre elas: o texto não considera, em nenhum momento, as especificidades dos estados e regiões brasileiros, “concebendo uma cultura única que seria vigente em todo o país” (FARIA, 2006); os objetivos educacionais se fundamentavam em dados externos à realidade do país; os parâmetros de avaliação não concebiam a heterogeneidade do processo de aprendizagem para os diversos educandos.

A construção dos Guias Curriculares Nacionais e a elaboração dos subsídios teóricos e práticos para a sua implementação se assentaram no regime político da ditadura militar, de forma que as formas metodológicas de ensino e a formação docente sofreram influências desse movimento político, que só seriam modificadas com a restauração da democracia, em período posterior a década de 1980.

Em 1980, cresce as discussões em torno da resignificação do papel da escola e sua função social, ensejando propostas alternativas e inovadoras de construção curricular. Tais discussões foram pano de fundo para a elaboração das Propostas

Curriculares Nacionais. Como aponta Moreira (2000) esse trabalho de renovação curricular advém dos esforços de democratização da escola pública, ocorridos em um contexto de oposição ao regime militar. Assim, tal documento teria como foco os objetivos da aprendizagem, sem propor uma lista de conteúdos, constituindo uma proposta de macro-currículo. Como Souza (2006) aponta como crítica, tais propostas não possibilitaram uma mudança na prática docente, de forma que, não obstante estavam atreladas a uma reflexão inovadora do currículo, foram insuficientes quanto a indicações e orientações para a ação pedagógica.

A década de 1990, por fim, é marcada por uma redução das intervenções estaduais na organização curricular. No período é promulgada a nova LDB, nº9.394/1996, em que o governo federal busca reorientar a questão curricular. Nesse contexto, surgem os PCN e PCNEM⁸, os parâmetros curriculares nacionais têm entre seus objetivos auxiliar o professor na tarefa de reflexão e discussão de sua prática pedagógica e no que se refere ao Ensino Médio, formula um currículo agrupado em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa concepção em áreas está em acordo com a orientação do saber em quatro eixos: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser. Os PCNs fundamentavam-se em um

formato de currículo baseado em uma parte comum e obrigatória, complementada por uma parte diversificada, consolidado há décadas no país com vistas a contemplar as diferenças da clientela, a questão regional e local e o pluralismo de ideias e de orientações, parece ressentir-se com o excessivo detalhamento dos parâmetros curriculares nacionais. (BARRETO, 2006)

Os PCN e PCNEM trouxeram os Parâmetros em Ação e o PCN+, que consistiam em documentos incumbidos de explicitar conceitos e oferecer subsídios para o PCNEM, sendo orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) foi formulado também na década de 1990, com objetivo de aferir indicadores de rendimento com base em uma matriz de referência curricular. A formulação dos Parâmetros Curriculares vieram também com o intuito de “incrementar um sistema de controle da educação nacional por parte do poder público, mediante a criação de sistemas de avaliação dessa

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

natureza” (BARRETO, 2006, p. 5). Embora exista os dados do sistema, eles são pouco utilizados para fornecer informações aos sistemas de ensino e subsidiar as políticas públicas, na visão de Barreto.

Os PCNs introduzem a noção dos temas transversais, que constituem um elemento novo no currículo. Esses elementos apontam a necessidade do “tratamento transversal de questões candentes da vida social na escola, de forma a extrapolar o enfoque restrito a uma única área em favor de abordagens que melhor deem conta da sua complexidade” como aponta Barreto (2006, p. 6). Outro ponto favorável é a ampliação da noção de conteúdo para um entendimento além de fatos e conceitos, dando ênfase à aprendizagem de procedimentos, atitudes e valores. Ademais, estão presentes na proposta a tentativa de buscar o atendimento às visões de amplos segmentos da sociedade, tais como:

a perspectiva emancipatória das teorias histórico-críticas e marcas de movimentos sociais; a atenção aos valores culturais brasileiros aliada aos reclamos de uma cidadania interplanetária; a preocupação com a construção da identidade e a celebração das diferenças reivindicada pela perspectiva pós-moderna, além de um empenho na transferência e mobilização dos saberes em termos de competências. (BARRETO, 2006, p. 7)

Em tais orientações curriculares brasileira, o discurso da igualdade, voltado a assegurar às camadas majoritárias da população o direito de acesso ao conhecimento escolar, vai dando lugar ao discurso das diferenças, a partir da década de 1990. Sendo que “as formas tradicionais de acomodação de interesses de diferentes segmentos sociais que se baseavam nas expressões das necessidades de classes, passam a dar lugar a outras formas de interlocução” (BARRETO, 2006, p. 11). Recusa-se, a partir daí, consensos homogeneizadores em torno da ação pedagógica, pleiteando, nesses espaços normativos, atos em favor da equidade, sobretudo em favor do reconhecimento de novas identidades que disputam espaço na arena social.

Como forma de superar modelos de organização curricular excludentes, Roberto Macedo (2013), citado por Souza (2015), insere o conceito de “atos de currículo”, trazendo a noção de uma proposta curricular “vinda de todos aqueles que se envolvem com as “coisas” do currículo” (MACEDO, 2013 apud SOUZA, 2015 p.50), sobretudo em matéria de educação escolar quilombola. Nesse sentido, o currículo consistiria em um componente pedagógico de “multicriação implicada”, devendo ser construído a partir da realidade sócio histórico cultural dos seus atores/autores.

A inserção do conceito de “atos de currículo” vem ainda combater as concepções cristalizadas sobre a educação étnico-racial, nas quais a inclusão das temáticas advindas da chamada pluralidade cultural é realizada a partir da versão eurocêntrica destas temáticas. Como exemplo disto, comumente temos presenciado atividades escolares sobre dia do índio e dia da consciência negra nas quais os estereótipos sobre estes grupos são reforçados, tendo como base uma visão do colonizador sobre sua cultura e sua história. Pensar em “atos de currículo” para a educação escolar quilombola é propor outra lógica educacional na qual todos os envolvidos são considerados produtores de cultura, logo produtores de currículo (SOUZA, 2015, p.50)

Ainda sobre esse conceito de “atos de currículo”, o autor aponta que deve se existir uma transversalidade das implicações na maneira de propor o currículo, de forma que se trace “um caminho que é o trabalho curricular com os vínculos sociais e culturais, bem como com as demandas que vêm com eles.” (MACEDO, 2013 apud SOUZA, 2015, p.51). Dentro dessa perspectiva, refletir sobre a educação escolar quilombola acompanha uma construção transversal, que supere as construções curriculares feitas exclusivamente por especialistas e estudiosos da área do currículo que, de maneira geral concebem documentos “para” o outro e não “com” o outro.

A ideia pretendida é de que o modelo curricular construído, assim como a organização escolar e as atividades pedagógicas, sigam em conformidade com os interesses coletivos (também) desses sujeitos, como forma de assegurar a democratização da educação para esses povos (SOUZA, 2015). Sendo necessário emergir “atos de currículo” destes atores sociais, bem como seus métodos e conhecimentos tradicionais que compõem as pedagogias quilombolas.

2.6 Propondo mudanças em organizações escolares

Como forma de conceber e instituir novos formatos de ensino, reconhecendo as especificidades da modalidade de Educação Escolar Quilombola, é preciso apreender o conceito de escola como uma organização escolar. Como aponta Lima (2001), a compreensão do funcionamento das escolas deve ser feita a partir de uma sociologia das organizações escolares, uma vez que, essa ótica analítica constitui a chamada “mesoabordagem”, que se situa entre uma parte, que despreza a dinâmica organizacional dos fenômenos educativos e outra, que concentra o estudo das práticas pedagógicas e didáticas – uma faixa de extremos.

Nessa perspectiva mediana, a concepção de escola como uma organização necessita de uma teoria das organizações específica, que percebe o contexto

organizacional atrelado ao processo pedagógico de ensino. A emergência de se defender essa concepção, ainda nos dias de hoje, decorre de uma resistência dos pesquisadores e atuantes na área da educação utilizarem as análises e ações próprias do âmbito administrativo no campo educacional, sob a justificativa de “uma reação contra a adoção de [...] uma perspectiva tecnocrática e de esvaziamento das dimensões políticas e ideológicas do ensino e da educação.” (NÓVOA, 1995, apud MOREIRA, M. S. G., 2005, p. 38).

As organizações escolares, embora estando em contexto cultural maior, “produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (MOREIRA, S. G., 2005). Assim, como aponta Moreira M. S. G (2005), a dinâmica de funcionamento das unidades escolares, como organizações, dependerá da integração interna, dos valores sociais e das crenças compartilhadas pelos atores de cada escola. Desse modo, a observação de tais elementos deve ser feita durante a construção de novos modelos e formatos de ensino às escolas quilombolas (e também nas demais), para garantir a receptividade das propostas nas unidades escolares.

Sob essa perspectiva organizacional, a autora identifica que o funcionamento da escola é resultado de um compromisso entre uma estrutura formal da organização e as interações dos grupos internos com interesses distintos. Para isso,

a Escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais em presença. A investigação tem que integrar todas as instâncias de análise das organizações: mítica, social-histórica, institucional, organizacional (ou estrutural), grupal [...]. (NÓVOA, 1995, apud MOREIRA M. S. G., 2005, p. 38)

Essa organização pode, então ser compreendida a partir de três áreas principais que a formam: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social. (MOREIRA, S. G., 2005). A primeira estrutura trata da extensão da escola, os recursos físicos, número de turmas, organização dos espaços, dentro outros aspectos; a segunda compreende os processos de gestão, recursos humanos, decisões, participação da comunidade, etc; e, por fim, a última, a estrutura social, prevê as relações entre os sujeitos da escola, participação dos pais, democracia e cultura interna, clima social, dentre outros elementos.

Nessas organizações, pelo processo de ensino-aprendizagem constituir uma das principais ações da instituição e, sobretudo, a finalidade central da política

educacional experimentada na escola, Nóvoa (1995) identifica a existência de três áreas proeminentes nesse processo – sendo áreas passíveis de intervenções e introdução de alterações, em face de uma política educacional maior. Primeiro, destaca-se a área escolar, que compreende as “decisões relacionadas à organização do projeto educativo da escola, à definição de opções curriculares e extracurriculares, ao edifício e equipamentos, ao tempo e espaço escolares, aos tempos livres etc.” (NÓVOA, 1995). A área pedagógica, em seguimento, diz respeito “a relação educativa e pedagógica na sala de aula, às interações didáticas, à gestão do tempo e do espaço pedagógicos e à gestão curricular” (NÓVOA, 1995). Sendo os professores e os alunos os principais atores envolvidos. A área profissional, por sua vez, refere-se “as decisões e ações relativas ao desenvolvimento profissional, à formação contínua, à carreira do docente e do restante do pessoal, à organização técnica dos serviços e gestão dos programas, ao processo educativo multidisciplinar e polivalente, dentre outros” (NÓVOA, 1995). Desse modo, a introdução de novas perspectivas de funcionamento e a proposição de inovações no contexto dessas organizações devem passar, obrigatoriamente, por essas três áreas.

Para realizar o estudo da organizações escolares, consideradas complexas, o autor Lima (2001) aconselha que a análise feita sobreponha a análise das estruturas formais, dirigindo-se, também, às estruturas informais, o que ele denomina como “estruturas ocultas ou cripto-estruturas”, sendo essas as “regras dos pequenos grupos, à hierarquia sócio-organizacional, ao ator social e às práticas efetivamente ocorridas.” (LIMA, 2001). Para o autor, a complexidade desse tipo de organização se deve ao seu funcionamento dual, ou díptico, como ele denomina. Assim, algumas áreas caracterizam-se pelo funcionamento burocrático e outras pelo funcionamento anárquico.

as escolas, especialmente as organizações públicas, são "anarquias organizadas". Sendo esta metáfora criada por Cohen, March e Olsen, em 1972, para designar um modelo organizacional onde **as tecnologias são ambíguas e incertas**, os objetivos são pouco claros e em conflito e a participação é fluída. O fato de ser uma organização relativamente burocrática permite que os atores, em situação de resistência às mudanças, recorram à segurança das normas e das competências previamente estabelecidas. A escola é também uma organização em que muitos dos seus elementos são desligados, ou estão débilmente articulados, "[...] se encontram relativamente independentes, em termos de intenções e de ações, processos e tecnologias adotadas e resultados obtidos, administradores e professores, professores e professores, professores e alunos etc." (LIMA, 2001, p. 33, grifo nosso)

Desse modo, em razão desse tipo de articulação e da relevante autonomia dos sujeitos nas escolas, ainda que haja amplo apoio por parte da direção, ou de algum outro segmento importante da unidade escolar frente a introdução de novas propostas, “pode-se esperar diferentes tipos de adesões e de resistências à inovação ocorrendo, simultaneamente, nas organizações escolares” (MOREIRA, M. S. G., 2005). A questão relevante a ser analisada é se as estruturas formais e informais, e a autonomia do educador têm propiciado maiores facilitadores ou empecilhos às mudanças e inovações propostas pela política educacional.

Como forma de prever se de fato existe a possibilidade de mudanças profundas ou de implementação de inovações em ambiente escolar – como é o caso da introdução de pedagogias próprias à realidade quilombola – é necessário se atentar à políticas coerentes, advindas de um centro gestor, com a definição de objetivos de mudanças a longo prazo e evidenciando, também, a maneira de recrutar e formar os dirigentes escolares, como aponta Gather Thurler (2001, apud MOREIRA, M. S. G, 2005).

Nesse diapasão, a autora identifica uma série de condicionantes à efetividade da proposta de mudança e inovação, apresentando em um quadro resumido as dimensões da cultura organizacional escolar e o funcionamento da escola, como características favoráveis e desfavoráveis à mudança. O quadro da autora, adaptado por Moreira, é apresentado da seguinte forma:

QUADRO 1 - Características das organizações escolares que interferem na probabilidade da mudança

Dimensões	Características desfavoráveis	Características favoráveis
Organização do trabalho	Individualismo, estrutura de "caixa de ovos", poucas discussões sobre assuntos profissionais	Organização flexível e negociável, recomposta em função das necessidades, das iniciativas, dos problemas
Relações Profissionais	Organização rígida, cada ator protege seu horário, seu território, sua especialização, seus direitos, sua agenda de encargos.	Colegiados e cooperação, trocas sobre os problemas profissionais, empreendimentos comuns.
Cultura e identidade coletiva	Os professores imaginam sua profissão como um conjunto de rotinas a serem assumidas, cada um por si, sem pensar na totalidade.	Os professores imaginam sua profissão como estando voltada para a resolução de problemas e para a prática pensada.
Capacidade de projetar-se no futuro	Apenas uma parte da equipe adere ao projeto de escola que foi concebido e redigido em uma lógica de tomada de poder, até mesmo para verse livre diante das autoridades	O projeto pedagógico é resultado de um processo de negociação ao fim do qual a maioria da equipe adere aos objetivos, aos conteúdos, à estratégia de aplicação
Liderança e modos de exercício do poder	O diretor de escola privilegia a gestão, trabalha sozinho, no modelo da autoridade burocrática	Existe liderança cooperativa e prática de uma autoridade negociada. O papel e a função do diretor de escola inscrevem-se nesse modo de exercício do poder
Escola como organização instrutora	Os atores consideram o estabelecimento como um simples local de trabalho, cujo futuro não lhes concerne. Existe a obrigação de resultados e de meios, prestam-se contas à autoridade.	Os atores se reconhecem em um modelo profissional, abordam os problemas e o desenvolvimento da qualidade. Existe a obrigação de competências, prestam-se contas a seus pares.

Fonte: MOREIRA, M. S. G., 2005, p. 46

Assim, uma organização que aceita as mudanças e inovações em sua prática escolar diária apresenta, majoritariamente, as características da coluna da direita do quadro anterior, enquanto as organizações escolares mais resistentes, as da esquerda, como conclui Moreira M. S. G. (2005).

Apossados de um projeto de mudança - venha ele do ministério, do diretor de escola ou de um grupo de colegas - os professores avaliam seu realismo e sua pertinência, a partir de seus valores e representações, em função de sua incidência suposta sobre suas práticas e sobre as relações sociais em que estão envolvidos- (GATHER THURLER, 2001, apud MOREIRA M. S. G., 2005, p. 48)

Nesse ponto de vista, a autora credita maior força à cultura escolar, que não necessita dos acordos formais. As inovações e mudanças em uma escola podem, então, ser rejeitadas “em uma cumplicidade implícita, sem ser dito o porquê da não aceitação da proposta” (MOREIRA M. S. G., 2005), ocorrendo mediante conversas informais e acordos tácitos. As crenças específicas, já existentes em determinadas

culturas escolares, que, então, definirão uma atuação facilitadora dos sujeitos à implementação dessas inovações e mudanças, propostas por uma política educacional maior. Ou seja, o acolhimento das propostas feitas pela Política de Educação Escolar Quilombola pelo órgão central do estado dependerão dos facilitadores a essas inovações nas escolas. Portanto, a definição das políticas públicas para esse público, como em muitos casos, defrontarão contextos e culturas organizacionais muito diversos.

4 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO ESTADO

4.1 As Escolas Quilombolas da rede estadual de Minas Gerais

A modalidade de Educação Escolar Quilombola vale-se da organização do ensino ministrado nas instituições escolares localizadas em áreas remanescentes de quilombos ou em instituições próximas aos territórios quilombolas que recebam parte significativa dos seus estudantes. Assim, como se sabe, a organização do ensino escolar deve se fundamentar e se informar “da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país”, de acordo com o Parecer CNE/CEB N° 16/2012. A partir dos estudos bibliográficos que analisam a realidade educacional presente nas comunidades quilombolas (MIRANDA, 2012; OLIVEIRA, 2014; ARRUTI, 2017), verifica-se que apenas o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender aos educandos provenientes dessas comunidades não garante que o ensino ministrado, o currículo e projeto político-pedagógico da instituição dialoguem com a realidade da comunidade local. Tampouco assegura que os profissionais que atuam no estabelecimento tenham conhecimento da história dos quilombos no Brasil e da luta dessas comunidades na construção de uma sociedade antirracista.

Desse modo, o desenvolvimento da política educacional quilombola no Estado de Minas Gerais é responsabilidade da Coordenação de Educação Escolar Quilombola da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), vinculada à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino na secretaria. A Coordenação responde pelo monitoramento de 31 escolas quilombolas da rede pública estadual, distribuídas em 11 Superintendências Regionais de Ensino. Desde 2015⁹, a Secretaria tem se empenhado em fortalecer a modalidade da educação escolar quilombola no estado, por meio da institucionalização de uma política voltada a essas escolas, do monitoramento próximo às unidades de ensino, e da intensificação da relação escola-comunidade.

⁹ A partir de 2015 se iniciaram, de forma mais contundente, os trabalhos voltados a Educação Escolar Quilombola no estado. Anteriormente, a pasta estava atrelada a Educação do Campo, sem ações diretamente dirigidas a esse público escolar específico.

Dando seguimento a política nacional implementada, a Coordenação construiu um documento de organização do funcionamento da Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais. Assim, em 2017, mediante a aprovação da Resolução SEE nº 3.658/17, de 24 de novembro de 2017, foram instituídas as Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Quilombola de Minas Gerais. Tal documento organiza o atendimento educacional nas escolas quilombolas, orientando sobre a construção dos projetos político-pedagógicos, do currículo e sobre a gestão da modalidade. Estabelecendo, portanto, que o currículo deverá garantir, entre outras coisas, o direito do estudante de conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil e em Minas Gerais, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas. As diretrizes trazem, ainda, orientações para que os projetos políticos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas sejam adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas do estado.

Assim, tal normativa constitui um marco na política estadual de educação escolar quilombola, reafirmando a visão da gestão democrática e ampliação da participação das comunidades na gestão escolar. Contando, em sua elaboração, com representantes dos 17 territórios mineiros, pesquisadores, pessoas ligadas às comunidades, educadores, dentre outros participantes.

Em resposta às demandas verificadas em reuniões e seminários com representantes das comunidades quilombolas no estado, além de assegurar o cumprimento das prescrições normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – que prevê que “a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas” vide art. 39, parágrafo segundo (BRASIL, 2012) –, a coordenação viabilizou a aprovação da Resolução SEE nº 2.945, de 18 de março de 2016, que estabelece normas para escolha de servidores ao cargo de diretor e à função de vice-diretor para exercício nas escolas estaduais localizadas em territórios quilombolas. Além disso, foi viabilizada, também, a aprovação da Resolução SEE nº 3.677/2018, de 5 de janeiro de 2018, que definiu os procedimentos necessários para o processo de designação de profissionais nas Escolas Estaduais Quilombolas, estabelecendo critério de preferência aos profissionais autodeclarados quilombolas – vinculado à comunidade na qual se localiza a escola ou vinculados a outra comunidade quilombola. Tais iniciativas vieram com o intuito de ampliar a participação da comunidade escolar nas unidades de ensino, por meio dos cargos de docência e gestão.

Ademais, a política estadual, na figura da Coordenação, atua no provimento de cursos de formação; com o intuito de auxiliar na formação dos profissionais da educação que atuam nessas escolas, para a compreensão sobre a Educação Escolar Quilombola enquanto uma política de ação afirmativa. Desenvolvendo, desse modo, cursos que compartilhem e discutam as temáticas acerca dos elementos que caracterizam uma comunidade remanescente de quilombo, em âmbito jurídico e político-cultural, e sobre as práticas pedagógicas com enfoque nos direitos, território e memória das comunidades quilombolas.

Existem atualmente – como já informado – segundo dados do Censo Escolar 2017, 2.470 escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos no país, constituindo 253.989 matrículas nessas escolas. No estado de Minas Gerais, existem 30 escolas estaduais quilombolas, concebendo um número de 8.129 matrículas, também de acordo com dados do Censo Escolar de 2017. Desse total, as matrículas estão distribuídas em etapas de ensino, conforme a Tabela 1 abaixo:

TABELA 1 - Número de alunos por etapa de ensino nas Escolas Estaduais Quilombolas de Minas Gerais em 2017

Etapas de Ensino - Turma	Nº de alunos
Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	11
EJA - Ensino Fundamental - Anos iniciais	7
EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	233
EJA - Ensino Médio	240
Ensino Fundamental - 1º Ano	407
Ensino Fundamental - 2º Ano	415
Ensino Fundamental - 3º Ano	394
Ensino Fundamental - 4º Ano	474
Ensino Fundamental - 5º Ano	471
Ensino Fundamental - 6º Ano	699
Ensino Fundamental - 7º Ano	628
Ensino Fundamental - 8º Ano	628
Ensino Fundamental - 9º Ano	667
Ensino Médio - 1ª Série	1.052
Ensino Médio - 2ª Série	917
Ensino Médio - 3ª Série	665
Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série	21
Ensino Médio - Normal/Magistério 3ª Série	22
Ensino Médio - Normal/Magistério 4ª Série	178
Total	8.129

Fonte: Censo Escolar 2017

A partir dos dados expostos, verifica-se maior concentração de estudantes no Ensino Médio (EM), 1ª série/EM, constituindo 12,94% do total de estudantes das escolas quilombolas da rede estadual mineira. Por outro lado, a menor concentração se apresenta na EJA (Educação de Jovens e Adultos), Anos Iniciais, representando 0,08% do número total; superando a Educação Infantil, que não é de competência do ente estadual, que apresenta 0,14% do total. Realizando o comparativo entre etapas de ensino, sem consideração da turma, o Ensino Fundamental concentra o maior número de estudantes, constituindo 58,84% do total, em virtude, também, da maior extensão dessa etapa de ensino.

O quantitativo de estudantes das escolas pode ainda ser classificado quanto ao sexo, cor e raça, área residencial e quanto a utilização do transporte público escolar, como mostra a Tabela 2, em seguida. Faz-se, então o comparativo do perfil dos estudantes das escolas estaduais quilombolas, com os demais da rede estadual. Os números são consideravelmente menores nas escolas quilombolas, em razão da menor quantidade de unidades escolares (30 unidades escolares quilombolas, frente a um total de 3.622 escolas no estado).

TABELA 2 - Perfil dos estudantes das Escolas Estaduais de Minas Gerais no ano de 2017

		Escolas Estaduais Quilombolas	Percentual nas Escolas Estaduais Quilombolas	Escolas Estaduais	Percentual nas Escolas Estaduais
Sexo	Feminino	4.079	50,18%	1.056.575	50,23%
	Masculino	4.050	49,82%	1.046.817	49,77%
Cor/Raça	Amarela	20	0,25%	4.111	0,20%
	Branca	1.056	12,99%	645.751	30,69%
	Indígena	13	0,16%	5.294	0,25%
	Não declarada	1.398	17,20%	285.058	13,55%
	Parda	4.050	49,82%	1.032.411	49,07%
	Preta	1.592	19,58%	131.451	6,25%
Zona Residencial	Rural	5.518	67,88%	309.583	14,71%
	Urbana	2.611	32,12%	1.794.493	85,29%
Utiliza Transporte Escolar	Sim	3.360	41,22%	361.574	17,18%
	Não	4.792	58,78%	1.742.502	82,82%

Fonte: Censo Escolar 2017

É possível verificar que o perfil dos estudantes das escolas estaduais quilombolas apresentam perfil semelhante aos demais estudantes das escolas do estado. Em diversos aspectos, como percentual de sexo feminino ou masculino, e percentual de cor e raça, há a proximidade dos percentuais. Destaque para o critério de cor e raça nas escolas quilombolas que somam quase 70% dos estudantes auto declarados pretos e pardos. Para aqueles auto declarados pretos, o percentual nas escolas quilombolas supera o percentual de estudantes nas demais escolas de estado, sendo 19,58% no primeiro grupo e 6,25% no segundo.

Acerca do critério moradia, em decorrência da expressiva quantidade de comunidades quilombolas em área rural, há maior percentual de estudantes moradores da área rural, 67,88%, frente às demais escolas do estado, em que seus estudantes, em sua maioria, residem em área urbana, constituindo 85,29% em zona residencial urbana.

Nas Escolas Estaduais Quilombolas lecionam 2.351 docentes, em comparação ao total de 610.708 docentes nas escolas públicas da rede estadual. Sendo que pode ser feita a divisão desse quantitativo quanto ao nível de ensino em que o profissional exerce a docência, como mostra a Tabela 3, a seguir:

TABELA 3 - Número de Docentes por nível de ensino nas Escolas Estaduais Quilombolas de Minas Gerais

	Escolas Estaduais Quilombolas	Escolas Estaduais	Percentual
Nível de Ensino	Nº de Docentes		
Educação Infantil	1	60.496	0,00%*
Ensino Fundamental	1.162	351.077	0,33%
Ensino médio	963	150.971	0,64%
EJA	225	37.725	0,60%
Curso Técnico Concomitante	-	2.001	-
Curso Técnico Subsequente	-	4.286	-
Curso Técnico Misto	-	4.152	-
Total	2.351	610.708	0,38%

Fonte: Censo Escolar 2017

* O percentual, aumentando-se o número de casas decimais é de 0,0017%

O número de docentes atuantes nas escolas estaduais quilombolas possuem maior concentração no ensino fundamental, constituindo 49,43% do total de docentes nessas escolas; semelhante ao cenário nas demais escolas do estado, em que o

número de docentes no ensino fundamental representa 57,49%. Esse valor vai ao encontro da concentração maior de estudantes no ensino fundamental nas escolas quilombolas (como visto, o maior quantitativo de estudantes nas escolas quilombolas é verificado no ensino fundamental, constituindo 58,84% de estudantes).

Desse quantitativo de profissionais, 2.351, são apresentados dados acerca do perfil desses profissionais das escolas estaduais quilombolas, em que a Tabela 4 informa a função desempenhada por esses indivíduos e a sua formação acadêmica.

TABELA 4 - Perfil dos docentes das escolas estaduais quilombolas de Minas Gerais no ano de 2017

		Escolas Estaduais Quilombolas	Escolas Estaduais	Percentual
Escolaridade	Superior Completo	661	102.744	0,64%
	Ensino Médio Completo	84	6.621	1,27%
	Fundamental completo	-	30	-
	Fundamental incompleto	-	51	-
Função	Docentes	731	108.180	0,68%
	Docente Titular *	-	1	-
	Docente Tutor **	-	15	-
	Auxiliar/Assistente Educacional	7	746	0,94%
	Tradutor Intérprete de Libras	7	504	1,39%
Especialização	Sim	178	37.065	0,48%
	Não	483	65.679	0,74%
	Não se aplica ***	-	6.702	-

Fonte: Censo Escolar 2017

*Docente Titular: Coordenador de tutoria (módulo ou disciplina em EAD)

**Docente Tutor: Auxiliar (módulo ou disciplina em EAD)

*** Não se aplica pois a formação da pessoa é anterior a Superior Completo

Em face dos 2.351 profissionais lecionando nas escolas estaduais quilombolas, 28,11% apresentam formação com ensino superior completo; representando 0,64% daqueles profissionais que possuem essa formação nas escolas do estado. Dentre esses profissionais, 31,11% atuam na docência regular, em sala de aula, representando 0,68% dos docentes em exercício nas escolas estaduais de Minas Gerais. Os números acerca dos profissionais atuantes nas escolas estaduais quilombolas em comparação ao quantitativo de profissionais das demais escolas do

estado é baixíssimo, possivelmente em decorrência do menor número de unidades de ensino inseridas na modalidade de educação escolar quilombola na rede estadual.

Frente a esses dados e aos avanços da modalidade escolar em âmbito estadual – reiterando, ainda, o papel do currículo na construção de um modelo educacional em acordo com as especificidades quilombolas –, pode-se questionar em que medida a prescrição da LDB, através do seu artigo 26, sobre a complementação curricular da base nacional comum por uma parte diversificada “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996) está sendo, de fato, contemplada nas escolas quilombolas da rede estadual de Minas. E, para além disso, questionar como está sendo observado o disposto no artigo 35 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que trata da obrigatoriedade dos currículos dessas escolas promoverem “o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada nos territórios quilombolas” (BRASIL, 2012, p.43). Sendo assim, como se assenta o papel da matriz curricular única do estado em toda essa discussão?

4.2 A trajetória da matriz curricular em Minas Gerais

O Currículo Básico Comum de Minas Gerais constitui o documento vigente de organização curricular de todas as unidades escolares públicas do estado de Minas Gerais. Desse modo, ele contempla apenas as escolas estaduais que detêm o nível de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio.¹⁰

Em períodos anteriores, a matriz curricular do estado era constituída pelo documento normativo Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), que foram instituídos em 2005, a partir da Resolução SEE-MG 666 de 7 de abril de 2005. Tal resolução estabelecia que tais conteúdos, expressos no documento, seriam obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecessem as séries finais do fundamental e o ensino médio. A normativa apontava ainda que o objetivo da instituição dos Conteúdos Básicos Comuns era de definir parâmetros que orientassem as escolas na definição, organização, abordagem metodológica e avaliação dos conteúdos dos componentes curriculares das séries finais do ensino fundamental e

¹⁰ A Educação Infantil, por ser de responsabilidade do ente municipal, encontra-se descoberta da matriz curricular do estado de Minas Gerais. Só hoje, mediante as alterações propostas pela BNCC, que a Educação Infantil será contemplada em um currículo único, juntamente com o Ensino Fundamental e Médio.

do ensino médio, respeitando as especificidades e identidade de cada escola. Desse modo, a resolução apontava que:

Art. 2o - As unidades estaduais de ensino devem implantar os Conteúdos Básicos Comuns - CBC, a partir do início do ano letivo de 2005, conforme o planejamento curricular das suas ações pedagógicas, devendo os mesmos serem enriquecidos, ampliados e adaptados às características regionais e as necessidades dos alunos. (MINAS GERAIS, 2005)

Indicando uma certa preocupação da proposta curricular em contemplar os diferentes educandos do estado.

O processo de formulação dessa proposta curricular se iniciou em 1997 e 1998, período em que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais promoveu um projeto que visava a reformulação dos currículos dos ensinos Fundamental e Médio da rede estadual, sendo parte de um processo que desejava atribuir características novas à Educação Básica. Tal projeto se orientava pelas ideias presentes nos PCN's, comungando, em alguns casos, das mesmas divisões da matriz curricular proposta nestes Parâmetros (MINAS GERAIS, 2003).

Em 2004, a Secretaria de Estado de Educação implantou o Projeto Escolas-Referência, que reuniu duzentas e vinte e três escolas, escolhidas dentre as maiores e mais tradicionais do estado, para participar de um processo de reestruturação da Educação Básica (MINAS GERAIS, 2005a). O ponto central do Projeto foi a elaboração de um núcleo curricular comum a todas as escolas públicas mineiras, para cada disciplina que compõe os níveis fundamental e médio da Educação Básica. Sendo que este núcleo curricular passou a ser matriz de referência para os exames e avaliações internas e externas, tanto de alunos, como no âmbito dos professores.

Os Conteúdos Básicos Comuns não esgotavam todos os conteúdos que deviam ser abordados na escola, e sim apresentavam os aspectos fundamentais para cada disciplina, que os estudantes não podiam deixar de aprender. A implementação desses CBCs foi justificada com base na elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. De forma que o progresso dos alunos, identificado por meio dessas avaliações, é visto como referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e dos servidores do estado.

A implantação dos CBCs nas escolas se sucedeu em paralelo a instituição de um sistema de apoio ao professor – o Programa de Desenvolvimento Profissional de

Educadores (PDP) – que teve como intuito principal a promoção do desenvolvimento e valorização dos educadores nas escolas estaduais de Minas Gerais, com cursos de capacitação, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc., além de um Banco de Itens, para consulta destes. A grande estratégia desse programa constituía a formação de Grupos de Desenvolvimento Profissional de Educadores (GDP), composto por um coordenador e catorze docentes de cada escola selecionada, com a finalidade de se discutir as propostas curriculares preliminares, elaboradas por consultores da SEE-MG, e promover o desenvolvimento profissional dos educadores (MINAS GERAIS, 2005b, 2005c).

Em 2008, a proposta curricular sofre alterações, permanecendo, ainda, como Conteúdos Básicos Comuns. O foco do currículo se mantém na definição dos conteúdos a serem abordados na escola e os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de ter algum contato durante sua vida escolar. Do mesmo modo em que são indicadas as habilidades e competências que o estudante não pode deixar de adquirir e desenvolver.

O atual Currículo Básico Comum (CBC), que manteve as iniciais da proposta curricular anterior, foi formulado no período de 2010 a 2014 – sendo em 2014 a sua revisão final. O documento adveio de uma construção coletiva, com participação das Equipes Regionais e Central do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), além de Inspectores Escolares, gestores das Superintendências Regionais de Ensino, especialistas da Educação Básica e professores dos Anos Finais do Fundamental e Ensino Médio das escolas da rede estadual (MINAS GERAIS, 2012).

Com a implementação do Proalfa pela SEE-MG, que visava o fornecimento de informações aos gestores e professores do sistema educacional sobre o nível de alfabetização dos alunos na etapa inicial do ensino fundamental, a identificação do baixo desempenho indicava uma atenção maior a esses casos, para solucionar as dificuldades de aprendizagem identificadas. O Programa de Intervenção Pedagógica situou-se nessa necessidade, como forma de melhorar o aprendizado dos alunos e reduzir a repetência. Em 2008 ocorreu a criação do Programa que tinha como eixos centrais: a seleção, capacitação e alinhamento de equipes; produção de material didático; encontros nas escolas para construção do Plano de Intervenção; e Monitoramento das práticas pedagógicas pelas equipes selecionadas e do plano de

trabalho (MINAS GERAIS, 2013). Desse modo, posteriormente, as ações dessas equipes capacitadas no PIP contribuíram para a construção do CBC do estado, em que tais atores participaram ativamente da elaboração do currículo.

A versão atual do CBC não pretendeu alterar sua concepção e estrutura iniciais. De forma que o cerne da matriz curricular do estado permaneceu sendo os Conteúdos Básicos Comuns, elaborados no início dos anos 2000. O atual instrumento de planejamento curricular foi construído sem a supressão de nenhuma habilidade do documento anterior, sendo incluídas novas habilidades e novos tópicos – estes indicados em conteúdos complementares. Além disso, a nova proposta inaugura também a inclusão dos campos “Orientações Pedagógicas”, “Conteúdo”, “Gradação” e “Ciclos”, como complementos que não alteraram a proposta original, porém constituem instrumentos que facilitam a atividade pedagógica, contribuindo para a aplicação do currículo.

As versões anteriores do documento contemplava apenas os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e o Ensino Médio, como aponta a Resolução SEE-MG 666/05. Somente a partir de 2014 que os Anos Iniciais foram abarcados no CBC, com uma proposta mais enxuta, mas que também seguia o mesmo modelo dos demais, definidos a partir dos eixos e habilidades. Essa última versão, de 2014, foi disponível às escolas e consultas externas em versão preliminar, uma vez que, durante o processo de encerramento da consulta e aprovação final do documento, iniciou-se o processo de construção da Base em nível federal, o que obrigaria a todos os estados a reformulação curricular, logo no ano seguinte. O currículo entregue – e utilizado pelo MEC durante a construção da BNCC – apresenta, então, a seguinte capa:

FIGURA 1 - Currículo Básico Comum de Minas Gerais, 2014: Geografia, Ensino Fundamental, Anos Iniciais



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

CURRÍCULO BÁSICO COMUM

GEOGRAFIA – ANOS INICIAIS

VERSÃO PRELIMINAR

Fonte: CRV Minas

Dessa forma, o documento está, assim, dividido em cada disciplina de estudo do aluno: Matemática, Português, Ciências, História, Geografia, Educação Física e Artes - para o caso do ensino fundamental, com divisão em Anos Iniciais e Anos Finais. Para o Ensino Médio, a divisão mantém-se semelhante, apenas substituindo o componente curricular de Ciências pelo componentes de Física, Química e Biologia. Sendo que em cada disciplina escolar, o documento se subdivide nos seguintes campos: “Eixo Temático”, “Tópicos de Conteúdos”; “Habilidade”; “Orientações Pedagógicas” e “Ciclos”. Cada uma destas seções apresentam a forma como o conhecimento deve ser repassado. No caso, o “Eixo Temático” apresenta-se como o maior norteador daquela etapa, envolvendo palavras curtas e termos genéricos. Os “Tópicos de Conteúdos” seguem a mesma linha do eixo temático, porém dando um segundo recorte ao eixo. As “Habilidades”, por sua vez, apresentam uma linguagem mais direta sobre as ações necessárias para se reconhecer e compreender àquelas informações. As “Orientações Pedagógicas” apresentam o diálogo com os sujeitos mantenedor da política, o professorado. Como definido no documento:

O campo “orientações pedagógicas” traz sugestões para o professor planejar em favor de desenvolvimento das habilidades referentes aos tópicos de conteúdo. Serviram de base para a elaboração desse campo o CRV/Orientações Pedagógicas¹¹, a primeira proposta do CBC (2004/2005),

¹¹ Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), portal da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>

as experiências de sala de aula de analistas e professores e outras fontes. Essas sugestões não pretendem, de forma alguma, esgotar as diversas possibilidades para o desenvolvimento das habilidades propostas. São apenas indicativos de possibilidades. O professor deverá enriquecer o trabalho pedagógico a partir de sua experiência, de seu conhecimento e de sua sensibilidade, de acordo com a necessidade do aluno e a realidade de cada escola.

(...)

O campo “conteúdo” tem como objetivo relacionar as habilidades dos CBC com os conteúdos de História, em sua forma tradicional, uma vez que só se desenvolvem habilidades por meio do trabalho com os conteúdos a elas relacionados. Assim, como nas Orientações Pedagógicas, não tivemos a preocupação de listar todos os conteúdos implícitos nas habilidades, mas indicar possibilidades, facilitando o trabalho do professor. (MINAS GERAIS, CBC 2014)

E, por fim, a inclusão das gradações (Introduzir, Aprofundar, Consolidar - I, C, A) para o desenvolvimento das atividades em cada habilidade/conteúdo das disciplinas e em cada ano de ensino visou normatizar uma prática que já existia em sala de aula. Em um primeiro momento de introdução do conteúdo, o professor deve mobilizar conhecimentos prévios, contextualizar, despertar a atenção e o apreço do aluno para a temática, sendo necessários certos conteúdos/habilidades para essa ação. Posteriormente, faz-se necessário aprofundar tais habilidades, em um trabalho sistematizado, relacionando essas aprendizagens ao contexto e a outros temas próximos. E em momento seguinte, deve-se consolidar aquela aprendizagem, também com atividades sistematizadas, finalizando a apreensão do conteúdo pelo aluno, com o qual ele possa contar para desenvolver novas habilidades, ao longo de seu processo educacional (MINAS GERAIS, 2014). A seguir, segue na Figura 2 a demonstração da divisão do documento e a utilização das gradações apresentadas.

FIGURA 2 - Currículo Básico Comum de Minas Gerais: Geografia, Ensino Fundamental, Anos Finais.

PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA/ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO – PIP/ATC CURRÍCULO BÁSICO COMUM - GEOGRAFIA - CICLO DA ALFABETIZAÇÃO E CICLO COMPLEMENTAR 1º AO 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL								
EIXOS	CAPACIDADES/HABILIDADES	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS	CONTEÚDOS	CICLO				
				ALFABETIZAÇÃO			COMPLEMENTAR	
				1º	2º	3º	4º	5º
Eixo 1 – Geografia do Cotidiano	<p>1.1 Conhecer e valorizar o espaço em que se vive.</p> <p>-Identificar as relações sociais, econômicas, políticas e culturais existentes no espaço geográfico.</p> <p>- Comparar diferentes espaços geográficos, considerando a diversidade dos grupos humanos.</p>	<p>O trabalho com essa capacidade deve propiciar ao aluno conhecer e comparar características fundamentais de seu espaço de vida, nas dimensões sociais, materiais e culturais, como meio para construir progressivamente a noção de sua própria identidade, da identidade de sua família, de sua comunidade e o sentimento de pertencimento àquele espaço particular, ampliando-o para o Município, o Estado e para o País.</p> <p>Ao planejar e propor atividades que possibilitem ao aluno o conhecimento do seu espaço de vivência, dos traços culturais de sua comunidade, o professor favorecerá a valorização de sua cultura e a criação de sua identidade cultural.</p> <p>As visitas orientadas, a observação e análise do entorno da moradia, da escola, da comunidade, a comparação com outros espaços e ambientes, são estratégias que contribuem para o desenvolvimento dessa capacidade, oportunizando, ao aluno, se apropriar do espaço, para intervir com conhecimento.</p> <p>A leitura orientada pelo professor de diferentes gêneros textuais como panfletos da cidade, mapas, fotografias que trabalhem com as características do espaço de vivência dos alunos e de outros espaços favorecerá o conhecimento e a apropriação desse espaço.</p> <p>O registro dessas aprendizagens pode ser feito através de desenhos, maquetes, roteiros, mapas, textos.</p>	<p>- Território, lugar.</p> <p>- Espaço geográfico.</p> <p>- Atividades econômicas</p> <p>- Pontos turísticos.</p> <p>- Festas típicas.</p>	I	A	A/C	A/C	C

Fonte: CRV Minas Gerais

O presente trabalho debruçou o estudo dos conhecimentos e conteúdos contemplados no Currículo Básico Comum de Minas Gerais, em sua última versão - atualizada pela gestão de 2014. O estudo é, então, realizado sobre a matriz curricular do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, sob a justificativa de não haver tempo hábil para análise de todas as etapas de ensino. Além do fato desse período constituir, em anos, a maior extensão da vida escolar do aluno.

4.3 O Currículo Básico Comum de Minas Gerais e suas propostas para uma educação diferenciada

O Currículo Básico Comum (CBC), como matriz curricular das escolas públicas da rede estadual de Minas Gerais, representa um direcionamento de como a escola deve abordar seus conteúdos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, como aponta uma das redatoras participantes do projeto de revisão do documento – em sua última versão, de 2014 –, verifica-se que o currículo, em geral, constitui um espaço de poder, de forma que não se consegue destituir o documento disso.

Quando a gente [faz] a prescrição de alguma coisa, ela acaba tendo uma intencionalidade de quem escreve, de quem tá no lugar da escrita; embora tenha [também] esse viés ideológico mesmo, que está associado a uma crença, a um contexto, a um desejo que você tem sobre formação do sujeito. (ENTREVISTADO F, 2018)

É a partir disso que se apreende a noção exposta por Silva (2011, apud Souza, 2015), de que o currículo é composto pelas dimensões do saber, da identidade e das relações de poder, de forma que aquilo que o documento contempla está associada ao tipo de pessoa que se pretende formar e “ao modelo de sociedade e ao ideal de pessoa que atenda a este modelo” (SOUZA, 2015, p.47). Embora seja considerável essa condição de espaço de poder, o documento ainda pode ser pensado como um forma de alcance a uma equidade mínima, através da formulação de uma orientação às escolas e aos estudantes, para que esse educando, em qualquer lugar, tenha a possibilidade de em um mínimo perceber a mesma coisa.

Dentro dessa perspectiva, então, sobressai o papel da escola, no momento em que ela realiza o planejamento dos conteúdos, práticas e projetos pedagógicos a serem realizados ao longo do ano escolar. Como aponta a redatora (Entrevistada F) é durante esse planejamento que os funcionários da escola sentam e analisam as prescrições postas no currículo, avaliando em que medida precisa-se inserir algo mais ou em que pontos são necessários se extrapolar para a realidade do local em que a unidade escolar está inserida. “Então, [o currículo] é um instrumento que considero importante para dar o primeiro direcionamento, mas não deve ser o fim último da prática pedagógica do professor.” (ENTREVISTADOR F, 2018)

De acordo com direção da Escola Estadual “Quilombo dos Palmares” – objeto do estudo de caso desta pesquisa –, no ano de 2014, o documento curricular, em sua nova versão, chegou à escola em cadernos discriminados por disciplina. Nesse período, a escola organizou reuniões pedagógicas periódicas com a supervisora pedagógica da escola e o professorado para apresentação formal do novo currículo. Uma das professoras da escola aponta que o Currículo Básico Comum sempre foi cobrado como norteador principal dos conteúdos e atividades escolares, de forma que “todo o planejamento é feito em cima das habilidades, das competências do CBC, de todos aqueles eixos curriculares.” (ENTREVISTADO A, 2018)

O CBC, portanto, desde a sua primeira versão, concebida em 2005, perpassava por uma lógica de recursividade¹², que dava mais abertura aos profissionais de educação em sua utilização. A ideia era trazer ao professor aquilo que o estudante precisava saber na etapa, através dos “eixos e habilidades” – o que só está reforçado

¹² Noção apontada pelo Entrevistado F, trazendo a ideia de que o documento dava maiores possibilidades de ação aos docentes.

à nível federal pela BNCC em tempo recente, em 2017¹³. A partir disso, a lógica do ensino por conteúdos deixa de ser o elemento central no processo de ensino-aprendizagem, em uma tentativa de dar maior autonomia ao professor na definição dos assuntos abordados em sala, dentro daqueles eixos e habilidades postos.

Nas primeiras versões do documento, a Secretaria de Educação estabelecia em quantas aulas que cada eixo e habilidade deveriam ser trabalhados em sala de aula. Tal definição foi substituída pelo número de anos e, posteriormente, pela utilização da, já mencionada, gradação “Introduzir, Aprofundar e Consolidar” – que trazia parcialmente um tempo necessário para o trabalho de cada habilidade.

O CRV, instaurado mediante Resolução SEE-MG 666/05, constitui uma plataforma de auxílio ao trabalho dos profissionais de educação, sobretudo dos professores. O portal apresenta o Currículo e as Orientações Pedagógicas, para cada componente curricular de ensino, como já apontado. O local possibilita a discussão dos profissionais em um ambiente de Fórum Virtual, além da possibilidade de postagem de trabalhos acadêmicos (como dissertações e teses) na área de educação pelos professores da rede estadual, para compartilhamento de práticas e métodos de ensino diversificados aos demais profissionais.

¹³ A Base Nacional Comum Curricular, recentemente aprovada é dividida em: objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para a Educação Infantil, e Habilidades, para o Ensino Fundamental.

FIGURA 3 – Portal Online “Centro de Referência Virtual do Professor” da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais



Fonte: CRV Minas Gerais

Na visão da redatora entrevistada, o Currículo Básico Comum de Minas Gerais remete mais ao tema das diversidades, abarcando os diferentes públicos e tratando desses diferentes grupos populacionais na área das Ciências Humanas, nos componentes curriculares de Geografia e História. “Eu acredito que há uma possibilidade aí. Às vezes, algumas ciências mais do que as outras, em algumas disciplinas mais do que as outras, favorecem essa discussão e essa valorização do que que é a realidade desses [diferentes] estudantes” (ENTREVISTADO F, 2018). E, nesse ponto, tais disciplinas se destacariam com um papel muito importante.

No documento atual é possível encontrar o Eixo Temático I “Introdução aos Estudos Históricos, História de Vida, Diversidade Populacional (Étnica, Cultural, Regional e Social) e Migrações Locais, Regionais e Internacionais” dentro do componente de História, para os Anos Finais. Tal eixo apresentará, desse modo, dentre diversas, a habilidade “1.1 - Perceber a importância dos estudos históricos e compreender que os seres humanos são os sujeitos da História”, assim como “2.2 - Identificar a diversidade populacional presente em sala de aula, na escola e na localidade do aluno, em termos sociais, étnico-culturais e de procedência regional; analisar e interpretar fontes que evidenciem essa diversidade.” Apresentando prescrições que tendem para a preocupação explícita com uma educação para os diferentes públicos.

Acerca do componente curricular de Geografia, é possível verificar, ainda, outras prescrições que contemplam o tema. Destaque para a habilidade “3.4 – Interpretar a diversidade cultural brasileira e do estado de Minas Gerais, expressa em diferentes situações” – Anos Iniciais de Geografia – que menciona sobre a necessidade de compreensão das diversidades regionais existentes no estado relacionados à cultura brasileira, bem como a necessidade de valorização da sociodiversidade, como patrimônio cultural do seres humanos. Outro destaque é feito para a habilidade “1.2 - Identificar e comparar as condições de existência de diferentes grupos em tempos e espaços diversos” que aponta para o reconhecimento das diferentes formas de apropriação do espaço nos aspectos relacionados à moradia; apontando ainda como conteúdo programático para a habilidade a vida do estudante comparada a de outros povos (ribeirinhos, indígenas, quilombolas, etc.).

Há, além dessas, outras menções diretas à comunidade quilombola, presente nos textos desses dois componentes curriculares. É possível observar habilidades e orientações pedagógicas que apontam para a identificação e valorização das populações nativas locais, indígenas e quilombolas, identificando as origens étnico-raciais da sociedade brasileira e percebendo a noção do pertencimento a um grupo ou comunidade “É fundamental que ele [o estudante] perceba a importância da história de cada grupo: como ele se formou, como se caracteriza, por quais transformações já passou, se faz parte dele e porquê, dentro outros aspectos” – orientação pedagógica da habilidade 2.4, componente curricular de História, Anos Iniciais (CRV, 2014).

Outros componentes, como Artes, trazem a perspectiva da diversidade em sua matriz curricular, mesmo que de uma forma indireta. É possível encontrar orientações pedagógicas que versam sobre os diferentes grupos de sujeitos e suas diferentes formas de vida, tais como a orientação sobre a necessidade do professor oportunizar ao aluno o contato com uma visão de mundo multicultural, ensejando no profissional o trabalho de analisar obras, a partir do que existe na comunidade ou município em que a escola está inserida.

A atual Superintendente da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino – que trata da pasta no estado – aponta que, para além do papel assumido apenas pelo currículo frente a esse projeto de educação que contemple as diversidades, há a necessidade de transpor uma barreira constantemente colocada frente as modalidades e temáticas especiais. Existe um grande desafio de se fazer a

fazer articulação interdisciplinar desta área com as outras que tratam dos níveis e etapas educacionais, do chamado “ensino regular”.

Tem uma diferença grande nesse sentido e uma lacuna ainda expressiva, porque como os temas e modalidades foram sempre tratados na história da educação como algo a parte do pedagógico, quem trabalha com os níveis e etapas de ensino tem uma certa dificuldade de nos entender como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. (ENTREVISTADA C, 2018)

Há, desse modo, uma compreensão de que a modalidade de Educação Escolar Quilombola, e as demais, constituem algo isolado do processo de gestão educacional no estado. Sendo que, pelo contrário, elas constituem o elemento definidor de um trato educacional diferenciado. As modalidades especiais perpassam, assim, por todos os outros processos educacionais do ensino regular.

Para a Superintendente, é necessário estabelecer uma relação efetiva entre os principais documentos norteadores da atuação da gestão escolar, sejam eles: o Plano Estadual de Educação (PEE), o Currículo Básico Comum e o Plano Político Pedagógico (PPP) das escolas.

O currículo constitui elemento central no processo educativo, como exposto por Souza (2015), e essa centralidade indica suas potencialidades na construção dessa educação para as diversidades. É, a partir desse documento, portanto, que se expressam os projetos de sociedade, as visões de mundo e os conhecimentos tidos como válidos dentro do ambiente escolar. Entretanto, as ponderações da matriz curricular de uma política educacional não se constituem isoladas, seguindo, então, as definições expostas em outros documentos norteadores – como o Plano Nacional da Educação e, os referidos, Plano Estadual de Educação e Projeto Político Pedagógico. O PNE e o PEE, por se tratarem da apresentação das diretrizes e metas para a educação, representam balizadores de uma proposta de ensino nacional e estadual. Já o PPP, diante do seu viés discriminador para cada escola, representa a organização do trabalho pedagógico daquela unidade escolar, expondo o planejamento da escola como um todo e da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando manter a visão de totalidade, como aponta Veiga (1998). Desse modo, torna-se indispensável que tais documentos sigam uma mesma linha de defesa de um modelo educacional, conversando entre si, estando, ademais,

renovados¹⁴ e comprometidos com os diferentes grupos que compõem o grupo escolar das escolas públicas.

Necessita-se, então, que estes aparatos normativos (incluindo o currículo) apresentem coerência entre si, como uma orientação às políticas públicas formuladas por um centro gestor que, também, trata das mesmas coisas. É necessário, também, contemplar as três áreas propostas por Nóvoa (1995), área escolar, pedagógica e profissional, possibilitando que a política nas escolas quilombolas ganhe maior adesão por parte da gestão e do professorado.

¹⁴ É válido ponderar que, até a data de finalização da pesquisa, o Plano Estadual de Educação de Minas se encontra em tramitação da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, desde 2015. A versão que substituiria o Plano Decenal de Educação de 2011 aguarda aprovação do Legislativo. Tais informações são encontradas em: <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>

5 O ESTUDO DE CASO

5.1 A Escola “Quilombo dos Palmares” como uma Escola Estadual Quilombola

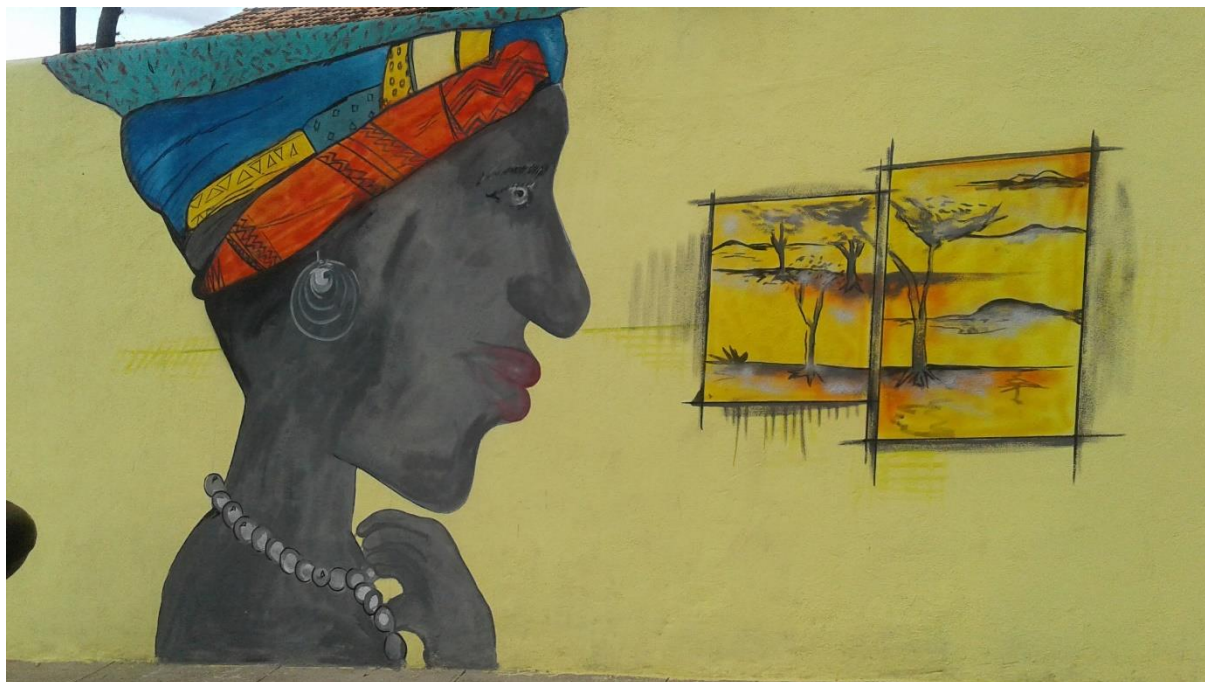
A Escola Estadual “Quilombo dos Palmares” constitui uma escola quilombola da rede estadual de Minas Gerais, estando localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, em uma comunidade quilombola próxima ao município de Santa Luzia. A escola conta com 319 matrículas, das quais se dividem em Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. Atualmente, a unidade funciona com 14 turmas nessas etapas de ensino, sendo todas as salas do prédio escolar ocupadas no período de funcionamento da escola (manhã e tarde).

A escola possui hoje um quadro de profissionais composto por: Diretor e Vice-diretor; Supervisor Pedagógico, Professores Regulares de Educação Básica (PEB); Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e Auxiliares de Serviços (ASBs). Neste ano, ocorreu um novo processo de designação dos seus profissionais, em acordo às prescrições da Resolução SEE nº 3.677/2018, que definia o critério preferencial aos profissionais quilombolas. Como apontado pela direção escolar, tal mudança possibilitou a designação de 13 (treze) funcionários declarados quilombolas para o serviço na escola, dentro do quadro de ASBs, ATBs e de professores.

O quilombo, ao qual a escola pertence, fica ao lado do município de Santa Luzia, de maior porte, que registra a existência de povoação desde o ano de 1700. A área correspondente, hoje, à comunidade quilombola aponta para a existência dos primeiros moradores logo após o fim da escravidão, quando se instalou ali um grupo de pessoas do convento das Macaúbas, a aproximadamente dois quilômetros da região. Como contam os moradores, outro grupo de negros e ex-escravizados do convento se destinaram para outra região próxima, hoje denominada Barreiro.

Atualmente, as casas estão dispostas no entorno da igreja de Nossa Senhora do Rosário e da rua principal, que liga o centro até a rodovia de destino aos municípios vizinhos. Próximo a igreja se encontra também a escola estadual.

FIGURA 4 – Frente da Escola Estadual da Comunidade Quilombola



Fonte: Autoria própria

Como conta a diretora, o reconhecimento da escola como quilombola aconteceu através do Ministério da Educação, em 2010 – antes mesmo da certificação da comunidade como remanescente de quilombo pela FCP, o que aconteceu apenas em 2017. A diretora ainda relata que, quando a comunidade não era reconhecida, havia uma dificuldade maior em trabalhar temas voltados à temática quilombola dentro da escola, o que gerava dúvidas entre os estudantes sobre o fato de uma instituição ser considerada quilombola e a outra não. Os professores encontravam, então, certas barreiras, postas pelos alunos, ao trazerem elementos da história das comunidades remanescentes de quilombo e da comunidade local para as aulas.

A professora de Geografia, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, explica que a supervisão pedagógica tem a preocupação de definir um cronograma para as atividades que envolvam a temática quilombola, que abordem sobre os elementos das práticas culturais, dos festejos, das tradições e demais elementos que conformam o patrimônio das comunidades quilombolas, assim como está definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola. Como explica a professora, o trabalho desses outros conhecimentos é feito na escola da seguinte forma:

Existe um cronograma bimestral com as atividades que nós fazemos - os trabalhos interdisciplinares, ou seja, com todos os professores, de todas as matérias. A gente faz um planejamento em cima de certo tema e trabalha as questões quilombolas a partir disso.

(...)

Existe um primeiro momento dentro de sala, que é do estudo, do debate, para despertar o pensamento crítico com os estudantes e fazer essa reflexão mesmo, porque o objetivo principal é esse, é o empoderamento desses alunos. Não adianta fazer as coisas de forma isolada, para que o aluno não fixe o que ele precisa de fato. Então isso é feito em um primeiro momento e no final tem sempre a culminância, que é o evento central. (ENTREVISTADO A, 2018)

Até recentemente, os projetos bimestrais, exemplificados pela professora, trabalharam temas relacionados ao meio ambiente e a preservação ambiental das áreas verdes da comunidade; bem como sobre a importância do papel das mulheres da comunidade, evidenciando o papel das “paneleiras” e as práticas de sustento local; sobre o Congado local, como elemento de construção da identidade quilombola na comunidade; temas acerca da identidade e do orgulho negro; dentre outras abordagens que permeiam à temática quilombola.

Além desse projetos interdisciplinares bimestrais, a professora conta que existe um movimento na escola para que se tratem sobre esses assuntos, relativos aos elementos da história e da cultura local, durante outros momentos do processo de ensino-aprendizagem. Na visão dessa professora, não tem como efetuar um trabalho na escola sem se considerar o cotidiano da comunidade, as tradições locais e “toda essa bagagem cultural” (ENTREVISTADO A, 2018). Em seu relato, ela afirma que durante suas aulas, sempre que pode, introduz textos relacionados à vivência das comunidades do país, assim como da comunidade na qual a escola se insere.

Tem um evento enorme que eles começaram a fazer que é a comida de senzala, a comunidade lota de pessoas de fora. Como um evento desse acontece na comunidade e você não trabalha ele dentro da escola? Entende? Não tem como não usar esse cotidiano e as coisas que estão acontecendo fora da escola. Então tem, constantemente, um movimento lá de fora aqui dentro da escola. (ENTREVISTADO A, 2018)

Os conhecimentos regulares¹⁵ são tratados da mesma forma na escola. De acordo com a professora, há no imaginário de algumas pessoas que uma escola quilombola só trata dos assuntos concernentes a esses temas. Só que todos sabem que não pode e não deve ser assim. Os estudantes necessitam saber dos conhecimentos dados em outros lugares e exigidos nas provas comuns de avaliação

¹⁵ O sentido aqui utilizado se apresenta como sendo aqueles conhecimentos apresentados e trabalhados em todas as escolas, constituindo àqueles definidos em matriz curricular geral.

educacional. “A questão que é aqui, algumas vezes, fazemos de uma forma diferenciada, incluindo nesses conteúdos os assuntos” (ENTREVISTADO A, 2018). A ideia apontada por ela é que se for trabalhar algum conteúdo, como o conceito de “território”, por exemplo, porque não utilizar uma abordagem dentro da temática dos antigos quilombos? Desse modo, é feita uma organização das possibilidades de abordagens em conjunto ao cumprimento daquilo posto pelo CBC.

Atualmente, na escola estadual “Quilombo dos Palmares”, a definição dos conteúdos segue o documento curricular vigente, CBC, de forma que os professores fazem um planejamento anual a partir dessa matriz curricular. Durante esse planejamento, verifica-se quais assuntos podem ser amparados pelo livro didático, ou, então, busca-se outras possibilidades de ferramenta, como vídeos, músicas, poemas e outros elementos do cotidiano dos alunos. Como afirma a professora, o CBC constitui um eixo norteador, que atribui o que será trabalhado em determinada série, “mas é um assunto geral, agora como o professor irá fazer isso, ele pode-se valer de outras ferramentas” (ENTREVISTADO A, 2018). Dentro desse planejamento, o professorado, juntamente com a supervisão pedagógica, define a escolha de algumas literaturas que são enviadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que se opta por obras dentro da literatura africana e afro-brasileira, como reforça a direção escolar.

Seguindo essa perspectiva de trabalho dos assuntos afetos à realidade das comunidades quilombolas brasileiras e da comunidade local, a Escola “Quilombo dos Palmares” participa de um projeto desenhado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, denominado Projeto Ubuntu, no qual existe a preocupação em reconhecer os elementos da comunidade quilombola onde a escola se insere, trazendo, para dentro do ambiente escolar, os conhecimentos advindos das práticas tradicionais locais e abordando a temática quilombola sob o viés da comunidade que também educa.

5.2 Escola e comunidade: Projeto Ubuntu/NUPEAAs

O Projeto Ubuntu/NUPEAAs foi cunhado pela Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais, também pertencente à Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino.

O projeto integra o programa “Afroconsciência - com essa história a escola tem tudo a ver”, lançada em 2015, que tem como intuito central trabalhar para a efetivação da Lei N°10.639 de 2003 nas escolas públicas da rede estadual de Minas¹⁶. Como a referida lei preocupa com a promoção da equidade racial no Brasil, é fundamental reconhecer essa parte da cultura e história do país presentes na História e Cultura Afro-Brasileira.

Desse modo, o projeto Ubuntu previu a criação de Núcleos de Pesquisa e Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diáspora (NUPEAAs), - mediante Resolução SEE N° 3.553, de 11 de agosto de 2017 - que tinham como enfoque central redimensionar o currículo, para a abertura a novas bases epistemológicas (que não as eurocêtricas), fundamentando-se nos estudos africanos, afro-brasileiros e da diáspora. Com esse objetivo, tais núcleos constituiriam espaços de estudo, debate, reflexão e produção científica acerca da história, ciência, tecnologia, filosofia e trajetória político-social dos africanos em diáspora, e na história e cultura afro-brasileira.

Outro objetivo do Projeto Ubuntu/NUPEAAs consistia na aproximação da Educação Básica e o Ensino Superior, a partir do seu enfoque na Iniciação Científica, oportunizando a interação dos estudantes com a pesquisa e a produção de artigos científicos.

Assim, como observado a partir do trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação das Relações Étnico-raciais da SEE-MG¹⁷, a proposta do Projeto consistiu em publicar um edital que possibilitava a participação de todas escolas do estado para a constituição dos seus Núcleos de Pesquisa, sendo um Núcleo por escola. O Núcleo deveria, então, ser composto por 1 (um) professor orientador, com a obrigatoriedade deste ocupar cargo efetivo; 12 (doze) estudantes pesquisadores do Ensino Médio; e 1 (um) coordenador de tutoria, profissional reconhecido na área e selecionado por edital lançado pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas

¹⁶ A Campanha, lançada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em 2015, tem como objetivo levar para as escolas o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira e suas influências na formação da sociedade brasileira. Assim como aponta vídeo da Campanha, disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=9bnM-3dyQs>>.

¹⁷ No ano de 2018, foi realizado, por mim, estágio supervisionado na Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que subsidiou a observação e o entendimento acerca do desenvolvimento e gestão do Projeto na secretaria.

Gerais). O desenvolvimento do projeto, em sua previsão inicial, era de 2017 a 2018, tendo cada projeto de Iniciação Científica a duração de 10 meses.

As escolas que demonstraram interesse em constituir os NUPEAAs deveriam enviar então um Pré-projeto à Secretaria, para ser feita a seleção dos projetos, com consideração de critérios socioeconômicos nessa escolha – regionais com menores índices socioeconômicos obtiveram maior número de projetos escolhidos.¹⁸ A Coordenação de Educação das Relações Étnico-Raciais cuidou, então, do monitoramento de 94 Núcleos de Pesquisa no estado, promovendo questionários periódicos de avaliação dos projetos nas escolas; encontros e ações formativas dos professores com parceiros, como a ONG Ação Educativa; organização da participação dos estudantes em Congressos e Seminários de Pesquisa Acadêmica, como o COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros); assim como o envio de orientações às produções dos Núcleos.

Os recursos orçamentários para custear os projetos nas escolas foram de responsabilidade da Secretaria de Educação, estando atrelados ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), do Ministério da Educação.

Na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares” houve o interesse dos alunos integrantes do NUPEAAs em trabalhar o tema afeto à comunidade quilombola local. Na visão da professora orientadora do projeto, “o Núcleo de Pesquisa constitui uma oportunidade muito grande de debater a questão [da temática quilombola] mais a fundo. Além da oportunidade de iniciar um trabalho com pesquisa científica, antes do estudante chegar na universidade” (ENTREVISTADA A, 2018). O fato de trabalhar tais temas atrelados a produção científica traz, então, novas formas dos educandos compreenderem a educação escolar quilombola, identificando elementos de cientificidade nos conhecimentos tradicionais da comunidade quilombola na qual estão inseridos.

Para a direção escolar, o projeto trouxe muitos ganhos à relação do aluno com a comunidade, além de despertar maior protagonismo desses jovens em ambiente escolar.

Os alunos estão encantados, com a parte científica da pesquisa, sabe? Eles nunca tinham feito um trabalho dessa magnitude, de pesquisar, de entrevistar as pessoas e de escrever uma artigo. Agora estão vendo o quão trabalhoso

¹⁸ As Superintendências Regionais de Ensino (SREs) de Teófilo Otoni, Araçuaí e Metropolitana C foram consideradas prioritárias no processo de seleção, devido aos seguintes critérios: baixo índice de Desenvolvimento Humano; adensamento do número de matrículas no EM; altos níveis de evasão escolar; altos índices de violência contra a juventude negra.

é, vendo que as coisas não são simples, que precisa de estudo, precisa de ler bastante. Então isso para eles tem sido muito bom, sabe? Eles estão concentrados e compenetrados [no projeto]. Dentro de sala de aula eles já se mostram diferentes, melhoraram a comunicação deles, porque já conversaram com tantas pessoas e tiveram que gravar vídeos e um monte de coisa, então eles estão bem mais soltos e desinibidos para conversar, protagonistas mesmo da educação deles. Achei muito legal tantos efeitos que tiveram neles.

(...)

Então são oportunidades que no ensino regular eles não teriam. Não teriam esse acesso que eles estão tendo hoje, através do NUPEAAs. (ENTREVISTADA B, 2018)

A partir dos trabalhos de pesquisa realizados, através do estudo da história da comunidade remanescente de quilombo local e das conversas feitas com os integrantes da comunidade, a escola ampliou a sua interação escola-comunidade; permitindo a possibilidade de uma ressignificação da trajetória escolar dos estudantes, por intermédio de novas referências identitárias locais.

A proposta inicial do Projeto Ubuntu/NUPEAAs não focava diretamente às escolas estaduais quilombolas, entretanto, um número considerável de escolas com essa modalidade se inscreveram no Projeto, sendo que, em sua maioria, os Núcleos de Pesquisa se atentaram para o estudo dos conhecimentos da comunidade na qual a escola está localizada.

5.2.3 Pedagogias quilombolas: a possibilidade de uma educação para as diversidades em um Projeto de Iniciação Científica

Em face dessa atuação direta com os estudantes, como indicativo positivo de ação da política educacional, é notável os resultados do Projeto Ubuntu/NUPEAAs na perspectiva de busca de uma educação para as diversidades. O ineditismo da proposta de unir educação básica com ensino superior através do projeto científico, além da aposta de incentivo às outras epistemologias – que não as universais e hegemônicas – em cenário escolar, ganha grande receptividade nas escolas quilombolas do estado, sobretudo pelos estudantes. A possibilidade de se pensar em reformulações do processo de ensino-aprendizagem pelos próprios educandos, trazendo para a escola os conhecimentos externos a ela, principalmente aqueles conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades, permitiu a ampliação do entendimento acerca da modalidade de educação escolar quilombola, construindo um formato de educação que, de fato, preocupa-se com as diversidades.

Tais Núcleos permitiram que, a partir da pesquisa científica, retirasse-se o viés puramente cultural e, muitas vezes, alegórico desses temas, introduzindo-se um viés científico à temática. Através do trabalho de análise dos estudantes acerca desses conhecimentos tradicionais das comunidades, a discussão perdeu centralidade apenas sob a perspectiva cultural, ganhando ambiente em reflexões de aspecto social, histórico, matemático, físico, dentre outras áreas de análise.

O trabalho possibilitado pelo projeto vai ao encontro da noção apresentada por Boaventura Sousa dos Santos (2002), sobre a necessidade de construir e executar uma política educacional a partir de modos alternativos de pensamento e de conhecimento, pensando-se sob o olhar de diferentes realidades e culturas alternativas. O NUPEAAs, dentro dessa lógica, permite a criação de novos formatos de conhecimento dentro da escola, criando novas formas de interação professor-aluno – principalmente devido a sua estruturação de instalação de núcleos de estudantes-pesquisadores orientados por um professor efetivo.

Na Escola “Quilombo dos Palmares”, participante do projeto, houve a dedicação do Núcleo de Pesquisa em estudar o processo de construção da identidade quilombola e a sua relação com o ambiente escolar, buscando identificar atores tradicionais na história da comunidade local, suas contribuições atuais e a relação destes com os novos sujeitos da comunidade, ainda estudantes. Para isso, os alunos buscaram trazer essas pessoas para dentro da escola, iniciando um diálogo sobre os seus trabalhos desenvolvidos na comunidade.

A senhora Maria¹⁹ constitui um exemplo de moradora da comunidade quilombola local, entrevistada pelo projeto de pesquisa do Núcleo da escola. A moradora, de 52 anos, desenvolve um trabalho tradicional, trabalhando na produção de artesanatos e utensílios domésticos através do manuseio do barro, prática antiga e característica da comunidade – que a faz ser reconhecida como “paneleira”. Maria conta que foi procurada pelos estudantes durante um período, em que eles buscavam compreender mais sobre a tradição local, convidando-a, ainda, para explicar e realizar o trabalho dentro da escola, para os demais estudantes. Ela aponta que houve uma grande movimentação dos jovens para conhecer melhor tal exercício e a influência dessa atividade no desenvolvimento da comunidade. A ida de Maria à escola com a

¹⁹ O nome aqui utilizado é fictício, como forma de resguardar a identidade da entrevistada.

finalidade de expor e detalhar seu trabalho ainda não ocorreu, contudo, como ela relata, já se iniciou o diálogo com a direção para agendamento dessas visitas.

A concepção de se trazer a comunidade para dentro da organização escolar é fortuita por permitir a construção de espaço onde se projete a identidade étnica e onde é possível o posicionamento dos estudantes quilombolas como tal, em diálogo com seus contextos histórico-culturais. A professora orientadora do Núcleo de Pesquisa aborda que “o cotidiano [desses estudantes] faz parte. E ele é, muitas vezes, mais importante do que tá do lado de fora [da comunidade]. Para mim, faz muito mais sentido dar valor ao que você tem, do que o que está longe das suas mãos e longe dos seus olhos.” (ENTREVISTADO A, 2018). Sendo isso decorrente da importância de se valorizar as tradições, os laços familiares, a sua cultura local e os trabalhos desenvolvidos na comunidade.

Na perspectiva de valoração desses elementos próprios da comunidade dentro das escolas quilombolas, os resultados dos NUPEAAs e os efeitos da política educacional desempenhada pelo órgão central, em alinhamento com todos os atores e estruturas informais das organizações escolares, demonstraram-se favoráveis a proposta inicial.

5.3 O trabalho da gestão e o provimento de uma educação das diferenças

Para além das conceituações postas, que sistematizam as ideias sobre o provimento de uma educação das diferenças, evidenciada por diversos autores (BOURDIEU, 1975; SANTOS, 2002; GONÇALVES e DE CARVALHO, 2002; MANTOAN, 2004; MOEHLECKE, 2009), a noção de construção de uma educação para as diversidades é compreendida aqui como sendo uma construção histórica, cultural, social e política das diferenças, no âmbito educacional.

O desafio de se fomentar uma educação para as diversidades está em assimilar as múltiplas expressões dessa diversidade, não apenas como uma “soma” multicultural, e sim identificá-la na construção do processo histórico-cultural dos indivíduos, em seus meios sociais e no contexto das relações de poder que os cercam. O desconhecimento das diversidades pode gerar erros no trato das diferenças, reforçando, assim, práticas discriminatórias.

Em suma, a ideia central, aqui compreendida, perpassa pela promoção de um modelo de educação centrado na equidade, que dê aos educandos a possibilidade do

protagonismo estudantil, com respeito às suas diversas formas de expressão e comunicação em ambiente escolar. Identificando, portanto, nesses indivíduos sujeitos completos em sua faixa etária. Ademais, há de se preocupar com uma formação que valore também o contexto no qual àquele estudante se insere, como forma de “impregnar de sentido” o que ele faz cotidianamente, como diz Paulo Freire, sobre essa se constituir a essência da educação.

Nesse sentido, as preocupações que envolvam

as questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes e da justiça social **se colocam para todas as instituições de educação básica e superior, independentemente da sua natureza e do seu caráter.** (BRASIL, CONAE, 2010, p. 128) (grifo nosso)

Como apontou a Superintendente de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, Minas Gerais consegue se apresentar como um grande espelho do que é o Brasil. A diversidade de grupos populacionais altamente distintos se reflete nas escolas do estado. “É claro que existem escolas que tenham comunidades escolares muito específicas, mas mesmo dentro dessa especificidade há diferentes indivíduos” (ENTREVISTADA C, 2014). Talvez seja nesse ponto um grande risco que a gestão incorre, ao tratar escolas específicas defendendo sua especificidade, podendo, então, anular a diversidade presente nelas. Nesses ambientes, para ela, coexistem “microssociedades”, que espelham o que acontece em sociedade. A grande dificuldade do educador está em fazer a leitura dessas diferentes expressões e linguagens do educando.

É preciso reconhecer a linguagem [do estudante] e o que ele traz de novo. O quanto é difícil justamente pela formação do que é a escola. Cada um no seu quadrado, na sua licenciatura, cada um com seu saber específico e especializado e o outro, ainda, um ser em formação. Nesse sentido, a diversidade ainda é um desafio, mas é preciso falar dela o tempo inteiro, o tempo inteiro. E é incansável a prática das formações continuadas para os professores, para que eles deem conta de ler minimamente essa diversidade. (ENTREVISTADA C, 2014)

É nesse sentido que se defende uma pluralidade de identidades culturais, opondo-se à padronização e a uniformização definidas por grupos dominantes, como expõe Silva e Bradim (2008). Nos dias atuais, há uma construção diferente do espaço escolar, existe uma juventude que se posiciona e não deseja uma escola neutra, naqueles moldes “tradicionais”. Como expõe a redatora do currículo (ENTREVISTADA F), um dos problemas centrais da educação no país, hoje, é a permanência do

estudante nas escolas, e esse não permanecer, às vezes, coincide com o não se sentir identificado com aquele lugar.

A abordagem feita acerca da Educação Escolar Quilombola se assenta nessa necessidade de reconhecimento das diversidades desse público escolar específico. É quase contraditório tratar das diversidades e das especificidades de um único grupo. Todavia, esse único grupo integra um cenário de execução de uma política educacional comum, que, muitas vezes, encobre as necessidades e as características próprias de cada público escolar, não reconhecendo as partes presentes no todo. A ideia, aqui, defendida é de uma política educacional que converse e concerne com aquilo posto por Boaventura (2002), sobre pensar formas contra-hegemônicas de pensamento e conhecimento. É partir do pressuposto que os grupos são diferenciados entre si e diferenciados internamente, sendo importante reconhecer umas diferenças entre as outras.

As políticas da diferença possuem um campo muito adverso para favorecer a sua institucionalização, é preciso transpor uma cultura organizacional já instalada e reascender, sobretudo, a cada mudança governamental, a discussão acerca desse grupo de políticas públicas. O percurso das Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino é constantemente interposto por arrefecimentos e desinteresses por parte da gestão, com redução do debate e propostas de ações políticas.

Outro ponto desfavorável constitui a resistência à inovações no contexto das organizações escolares. Como apontado por Lima (2001), mesmo com o apoio da núcleo de gestão da política educacional e da direção escolar, já são esperados diferentes tipos de adesões e resistências à inovações no contexto das escolas. Ao se tratar da introdução de novas práticas e projetos pedagógicos, nas escolas quilombolas, a autonomia dos educadores, ali presentes, pode vir a ser um facilitador ou um empecilho a efetivação dessa inovação. Diversas vezes, o educador pode se sentir sobrecarregado, despreparado, ou, ainda, não reconhecer tal questão como parte de sua responsabilidade profissional (LIMA, 2001).

Somado a isso, ainda dentro do contexto da Educação Escolar Quilombola, a modalidade se depara com o problema do racismo institucional presente em todas as esferas da sociedade brasileira. O racismo institucional se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados pelas instituições, resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância ao tema. Assim, ele pode ser entendido como o “fracasso das instituições

e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica” (CRI, 2006, p. 22). As demandas das comunidades quilombolas, principalmente no âmbito educacional, precisam transpor essa instituição imposta, para pleitearem o acesso a benefícios gerados do Estado e das demais organizações públicas.

Mesmo frente a esses entraves, o trabalho da Coordenação concentrou-se na construção de normativas para a pauta, auxiliando na institucionalização da política em âmbito estadual. Outro foco da equipe gestora se dava no atendimento especializado às escolas estaduais quilombolas, mantendo o diálogo com a direção escolar, realizando visitas e dando orientações aos casos e problemas específicos. Tal prerrogativa só foi possível pelo pequeno quantitativo de unidades escolares dentro da modalidade.

A diretora da Escola “Quilombo dos Palmares” conta que após a alteração na estrutura da Diretoria de Temáticas Especiais, com a individualização da pasta de educação escolar quilombola, o atendimento à escola tornou-se outro. Em sua fala, ela relata que:

A partir do direcionamento que tivemos, começamos a perceber que fazíamos muita coisa errada, muitas vezes fazíamos coisas que nem pensávamos se estava certo, mas eram tentativas. E aí foi a partir disso [dessa mudança], que passamos a ter uma orientação de como trabalhar, os professores puderam ter alguma capacitação, porque anterior a isso não era feito nada a respeito. (ENTREVISTADO B, 2018)

Tendo em vista o atendimento à demanda das capacitações, o foco central da coordenação era prover cursos que ampliassem o conhecimento da gestão escolar e do professorado acerca da modalidade, compreendendo-a como uma política de ação afirmativa. Além de propiciar aos educadores o aperfeiçoamento dos métodos e práticas pedagógicas existentes, permitindo-se novas formas de ensinar condizentes com a realidade dessas comunidades e com as novas formas de aprender, como expôs Gonçalves e de Carvalho (2002). Nesse sentido, destaca-se o curso “Afirmando Direitos” oferecido e organizado pela Coordenação, com o apoio da Universidade Federal de Minas Gerais, com o intuito de se discutir sobre as práticas pedagógicas com enfoque nos direitos, território e memória das comunidades quilombolas, compartilhando ideias acerca das possibilidades de diálogo entre os conhecimentos tradicionais formalizados nas comunidades quilombolas e os conhecimentos científicos reconhecidos em ambiente acadêmico.

A centralidade dada à ampliação da participação e a defesa das formações continuadas aos funcionários da escola permitiu o maior alinhamento da equipe gestora da política com as unidades escolares executoras. No cumprimento dessa política no estado, as três áreas, escolar, pedagógica e profissional, propostas por Nóvoa (1995) estavam sendo observadas, permitindo-se uma interface positiva entre elas. Além disso, dado a maior proximidade gestão central e escola, as “estruturas informais” presentes no ambiente interno da organização escolar – fundamentais à efetividade do que ocorre de fato na escola – funcionavam com objetivos mais claros e com menores possibilidades de conflito.

Em entrevista, a professora orientadora do Projeto Ubuntu/NUPEAAs discorre que a eficácia da Política de Educação Escolar Quilombola no estado de Minas se deu, sobretudo, em razão dessas ações da coordenação, preocupadas com o serviço na ponta.

A Secretaria ter esse olhar e ter essa participação é muito importante. Porque de uma forma ou de outra nós somos a linha de frente, então investir nessa capacitação dos professores é muito importante para lidar com o aluno. Isso reflete diretamente no trato com eles, então mesmo que a secretaria não chegue aqui e dê um curso para os meninos, indiretamente ela já está atuando. (ENTREVISTADO A, 2018)

No caso da Escola “Quilombo dos Palmares”, além da proximidade maior com a SEE-MG, a escola reúne outras características favoráveis à apreensão do modelo de educação proposto pela política de Educação Escolar Quilombola no estado, bem como a compreensão da importância dos elementos específicos das comunidades na execução da política. Tais características observadas na escola, mediante observação direta e conversas informais em campo, em acordo as proposições de Moreira (2005), podem ser então elencadas:

- a) Modelo organizacional flexível e negociável que favorece à introdução de práticas de ensino inovadoras. Os diferentes atores da escola (direção, analistas e docentes) desempenham diferentes papéis, enrijecendo menos a estrutura formal do ambiente escolar e adequando-se às mudanças propostas pela Secretaria;
- b) Cooperação e trocas sobre os problemas profissionais: a proximidade com órgão gestor facilita a comunicação e a resolução de conflitos e dúvidas sobre as práticas a serem adotadas em ambiente escolar. A escola situa-se próximo ao órgão e relata boa relação com a equipe gestora;

- c) Professorado, em grande maioria, compreende sua atividade como sendo voltada também para a resolução de problemas dentro da temática de reconhecimento dos elementos da comunidade na escola, procurando se atentar à discussão da pauta da educação quilombola em sala de aula, mesmo que não estejam ocorrendo os Projetos Bimestrais ou fora do Núcleo de Pesquisa instalado na escola, de acordo com o exposto pelos Entrevistados A, D e E;
- d) A direção da escola atua de forma semelhante ao papel desempenhado pelos outros atores. O rigor hierárquico presente na escola é apreendido como uma forma de separação de competências e atribuições, permitindo maior flexibilidade entre direção e os outros setores. Como informado pelo Entrevistado B, os membros da direção escolar desempenham outras funções, caso haja a necessidade ou ausência de funcionários;
- e) Compreensão da Secretaria como agente instrutor, em que os sujeitos executores da política, na Escola “Quilombo dos Palmares” atentam-se às proposições e orientações feitas pelo órgão central, tendo uma obrigação de atender as competências, sobretudo acerca da pedagogia diferenciada, e prestar contas a seus pares.

O estudo de caso na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares” permitiu a identificação das estruturas e processos informais em ambiente escolar, como determinantes centrais na definição de como a política construída em órgão central será, de fato, realizada na unidade escolar. A autonomia dos agentes influi na apreensão das proposições feita pela Secretaria, de forma que a escola necessita reunir um conjunto de características favoráveis ao alinhamento com a política central.

A política de educação experimentada no governo de Minas Gerais, no que tange a modalidade de educação escolar quilombola, preocupa-se com o desenvolvimento de uma política de atendimento às especificidades de seus diferentes públicos, possibilitando para as escolas estaduais quilombolas instrumentos de promoção de diálogo entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos tradicionais produzidos pela própria comunidade – com destaque ao Projeto Ubuntu/NUPEAAS que se revelou como elemento primordial para o campo de construção de políticas públicas educacionais com enfoque na diversidade.

Dentro dessa perspectiva, o currículo se apresenta como instrumento de potencialidades, ainda não bem exploradas em nível estadual, para o

desenvolvimento de práticas e conteúdos pedagógicos preocupados com os diferentes conhecimentos produzidos, sobretudo aqueles conhecimentos tradicionais da comunidade em que a escola se insere.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal enuncia sobre o direito à educação da população brasileira, de forma que seu atendimento deva ser provido de forma universal, propiciando a promoção de oportunidades entre os membros do país, permitindo, ainda, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Daí a noção da educação como sendo um direito fundamental de natureza social. A partir disso, prevê a obrigatoriedade da política educacional ser prestada sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Contudo, por previsão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº9.394/1996, e pela instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, mediante Resolução Nº8/2012, a modalidade de educação escolar quilombola deve ser contemplada em unidades educacionais em territórios quilombolas, respeitando a cultura dos seus moradores e requerendo pedagogia própria. Dentro dessa questão, instaura-se a tensão de como prover uma política educacional baseada na universalidade desse atendimento, frente a uma obrigatoriedade de se abarcar as especificidades desse grupo escolar.

A noção aqui compreendida é de que a política educacional para esse público específico deva ser formulada em um formato que mais se aproxime da noção de educação das diferenças. Essa noção perpassaria por aquele modelo de educação que considera a pluralidade de identidades culturais e tem como marca a heterogeneidade dos grupos, opondo-se à padronização e uniformização, definidas em normativas e instrumentos de ensino únicos.

Nessa lógica de padronização da política educacional ofertada, sobressai o currículo, como elemento central no processo educativo. O currículo das escolas estaduais de Minas Gerais é proposto, hoje, por uma matriz curricular única, o CBC. O documento previu um processo de formulação gradual, com a participação de especialistas na área educacional – principalmente de cada área dos componentes curriculares –, possibilitando consultas públicas e revisões periódicas. Entretanto, apesar da robustez do processo de sua elaboração, o documento não se eximi do reconhecimento de apenas alguns conhecimentos tidos como válidos dentro do ambiente escolar. O currículo, por constituir uma matriz única, muitas vezes, não contempla, em sua completude, todas as modalidades e temáticas especiais de

ensino – embora no CBC haja uma preocupação em se trabalhar as diversidades, como está descrito nas habilidades e orientações pedagógicas do instrumento.

Devido essa centralidade no processo educativo, o documento curricular apresenta grandes potencialidades na construção dessa educação para as diversidades. Para que isso seja concretizado, há, primeiramente, a necessidade de se reformular a matriz do estado em um processo de construção “a várias mãos”. Possibilitando a participação de todas as diretorias e coordenações da Secretaria de Estado de Educação no processo redacional – sobretudo a participação dos representantes da coordenação das pastas afetas às modalidades e temáticas especiais de ensino. Há, também, a necessidade de pensar em um modelo de gestão contínua da matriz curricular estadual, viabilizando a incorporação de novas orientações pedagógicas ao currículo periodicamente, abarcando orientações específicas às escolas que atendem públicos diversificados.

Além disso como foi observado, há a emergência de se constituir documentos normativos coerentes entre si. A matriz curricular de uma política educacional não se constitui de forma isolada, normativas como o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação e Projeto Político Pedagógico de cada escola dão respaldo às questões postas em matéria curricular. É indispensável, portanto, que essas orientações legais identifiquem esses diferentes grupos que compõem as escolas públicas do estado, reconhecendo a necessidade de prover a eles um modelo de educação centrado na equidade, que dê aos educandos a possibilidade do protagonismo estudantil, com respeito às suas diversas formas de expressão e comunicação em ambiente escolar.

Na experiência da política de educação escolar quilombola, as escolas que contenham esse tipo de modalidade de ensino demandam, de forma mais contundente, reconhecer a história dos quilombos no Brasil e da luta dessas comunidades na construção de uma sociedade antirracista, trazendo para dentro das unidades escolares modelos de ensino que se assentam no fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afro-brasileira e africana ressignificada nos territórios quilombolas. Valendo-se, dessa forma, de elementos da “memória coletiva, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio das comunidades quilombolas de todo o país” (BRASIL, 2012).

A Coordenação de Educação Escolar Quilombola no estado de Minas Gerais atua na construção desse modelo que repensa os moldes epistemológicos em que se assentam os processos regulares de ensino e aprendizagem, propondo nas escolas quilombolas do estado a introdução de outras pedagogias, que assimilem as múltiplas expressões dessa pauta. As ações de sucesso do órgão ganham sustento a partir do quantitativo reduzido de escolas de responsabilidade da Coordenação. Porém, além disso, o sucesso decorre, também, da relação entre a unidade gestora da política e a unidade executora, em que na definição das ações às escolas estaduais quilombolas há uma consideração das três áreas proeminentes na política educacional experimentada: a área escolar, a área pedagógica e a área profissional. A área escolar é considerada a partir da construção dos marcos normativos sobre a modalidade no estado, que abarcam sobre o formato dos currículos e projetos políticos pedagógicos nessas escolas. A área pedagógica é contemplada mediante às orientações diretas às unidades de ensino e a construção e apresentação de instrumentos que tratam da pedagogia quilombola, a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. E, por fim, a área profissional é abarcada através da oferta de formações sobre as especificidades da modalidade de educação escolar quilombola. Destaque também à normativa que institui o processo de designação de funcionários específico às escolas quilombolas, estabelecendo o critério de preferência aos candidatos auto declarados quilombolas, como forma de trazer a comunidade para dentro da escola e possibilitar que esses sujeitos adotem nessas unidades de ensino suas formas próprias de conceber a educação.

A resposta alcançada hoje acerca da tensão entre o direito a uma educação universal e uma educação pela ótica das diversidades é feita através do Projeto Ubuntu/NUPEAAs. Tal projeto permite que a Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”, analisada no estudo de caso, conceba novas formas de se pensar a educação. O Núcleo de Pesquisa composto na escola permite que os estudantes pensem em uma educação escolar quilombola articulada às dimensões filosófica, ética, estética, histórica, cultural, social, psicológica e política da vida humana. A proposta do projeto retira a discussão do viés apenas cultural, dando cientificidade a discussão dos temas. Havendo, assim, a possibilidade de se pensar em reformulações do processo de ensino-aprendizagem pelos próprios educandos, trazendo para a escola os conhecimentos externos a ela. Existe, dentro da lógica na qual o projeto foi formulado, a ampliação do entendimento acerca da modalidade de

educação escolar quilombola, por permitir a inclusão de novas bases epistemológicas, com enfoque nas pedagogias próprias das comunidades locais e trazer o protagonismo da política aos estudantes.

Ao órgão gestor da política educacional, há a necessidade de se ampliar o Projeto, introduzindo em sua proposta de ação inicial: a abertura de edital com chamada de um número maior de escolas; a obrigatoriedade de participação das escolas quilombolas do estado ou o maior reforço quanto à importância do projeto no cumprimento do modelo de educação que atenda às especificidades de ensino nas escolas quilombolas; propostas de estudos voltados ao Ensino Fundamental, como forma de preparação à formação dos Núcleos de Pesquisa no Ensino Médio. Atrelado a isso, é importante estreitar parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES), haja visto o importante papel dessas instituições na produção, organização e articulação desses novos saberes e epistemologias.

A pesquisa não se esgota em respostas ao provimento de uma educação para as diversidades, no que tange a modalidade de educação escolar quilombola. A construção de uma política educacional diferenciada que leve em consideração a participação da comunidade dentro da escola é o principal passo para que as mudanças ocorram. As questões apontadas aqui representam uma das múltiplas formas de se visualizar tal política, compreendendo que, embora os avanços são notórios, ainda há emergências no debate sobre a temática no âmbito acadêmico, com os movimentos sociais e nas diversas instâncias do governo, que não somente a estadual.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombolas e novas etnias**. Manaus: UEA Edições, 2011.

ARRUTI, José Maurício. **Conceitos, Normas e Números**: uma introdução a educação escolar quilombola. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

_____. **Educação escolar quilombola: pilões, peneiras e conhecimento escolar**. Cadernos Temáticos. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Curitiba, SEED. 2010.

_____. **Mapeamento dos povos e comunidades tradicionais de Minas Gerais**: visibilização e inclusão sociopolítica. Interfaces - Revista de Extensão, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010.

_____. Quilombos. In SANSONE, Lívio, PINHO, Osmundo. **Raças e novas perspectivas antropológicas**. Salvador EDUFBA, 2008

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **As reformas curriculares no Ensino Básico: algumas questões**. Difusão de Idéias. Fundação Carlos Chagas. dezembro/2006. Disponível em <https://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/congresso_reformas_curriculares.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial. Out. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em 10 de junho de 2018.

BASTOS, Manoel de Jesus. **Multiculturalismo e Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 2, Vol. 14. pp 110-118 Janeiro de 2017

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**: Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo; Perspectiva, Coleção Estudos; J. Guinsburg. 2007

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988

_____. Decreto N° 4.887, de 20 de novembro de 2003, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2003.

_____. Decreto N° 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, Coleção de Leis do Império do Brasil, Vol. 1, 1878.

_____. Decreto N° 7.352 de 4 de novembro de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília. 2010.

_____. Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República [do Brasil], Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003.

_____. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE, Presidência da República [do Brasil], Ministério da Educação, Brasília, DF, 2014.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. 2013. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

_____. Parecer CNE/CEB N° 16/2012, de 05 de junho de 2012, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

_____. Portaria N° 98, de 26 de novembro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2007.

_____. Resolução N° 8, de 20 de novembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

_____. Resolução N° 4 de 13 de julho de 2010. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2012.

CRI. Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. **Identificação e abordagem do racismo institucional**. Brasília: CRI, 2006.

CUNHA, Felipe Gibson; ALBANO, Sebastião Guilherme. Identidades quilombolas: políticas, dispositivos e etnogêneses. **Latinoamérica**. n.64, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2017.64.56864>>. Acesso em 02 de junho de 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como um direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100. out. 2007.

FONSECA, Marcus Vinícius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.

FRÖHLICH, M. A. **Políticas públicas de formação continuada de docentes: dos marcos legais à realidade de duas redes municipais de ensino do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2010. 107 f.

GALLO, Sílvio. **Currículo: Entre disciplinaridades, interdisciplinaridade... e outras ideias!** In. MEC/SEED. Currículo: conhecimento e cultura - TV Escola/Salto para o Futuro. Ano XIX n.1 abril de 2009.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. RBPAE. v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GONÇALVES, Alexandre C.; DE CARVALHO, Karyna R.; GONÇALVES, Andressa de S. **Educação e diversidade**. 2002.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de; SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Identidade quilombola e processos educativos presentes num quilombo urbano: o caso do Quilombo Brotas**. Educação & Linguagem, [S.l.], v. 14, n. 23/24, p. 75-93, jan. 2011

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, a. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LEITE, Ilka Boaventura. **O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses Atuais**. Rev. Estudos Feministas, v. 16, n. 03, p. 965-977. Florianópolis: set.-dez. 2008. Quadrim. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300015>. Acesso em: 25/05/2018.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Brasília: UnB, 2002.

MALANCHEN, Julia. **As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica**. In: O Trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Cláudia Pagnoncelli, Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos (Org.). Campinas, SP: Armazém do Ipê. 2016.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **A educação pública em Minas Gerais - 2003/ 2006: o desafio da qualidade**. Belo Horizonte, MG, Abril 2003.

MINAS GERAIS, Resolução 666 de 7 de abril de 2005. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, 2005.

MINAS GERAIS, SEE. Projeto Escolas-Referência – A reconstrução da excelência na escola pública. 2005a.

MINAS GERAIS, SEE. Manual dos Grupos de Desenvolvimento Profissional – PDP. 2005b.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. PDP 2005. Educação em Tempo de Mudanças. Belo Horizonte, 2005c.

MINAS GERAIS. Resolução nº 2197 de 26 de outubro de 2012. Imprensa Oficial Minas Gerais, 2012.

MINAS GERAIS. Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo Municipal. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2013.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação. Currículo Básico Comum de do Ensino Fundamental. Anos Iniciais - Ciclos de Alfabetização e Complementar. Belo Horizonte. 2014.

MINAS GERAIS, Resolução Nº 3.658, de 24 de novembro de 2017. Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

MINAS GERAIS, Resolução SEE Nº 3.553, de 11 de agosto de 2017 Imprensa Oficial de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências**. Rev. Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p. 369-383. maio-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>>. Acesso em: 25/05/2018.

_____. **Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola “que vi de perto”**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). v. 8, n. 18, p. 68-89, fev. 2016. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/43>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, Ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 de agosto de 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, diferença cultural e diálogo**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

MOREIRA, Maria Salete Guimarães. **Os determinantes organizacionais para a inovação escolar: o caso da educação afetivo-sexual**. Dissertação (mestrado) Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho. Belo Horizonte: 2005.

_____. **Propostas Curriculares alternativas: limites e avanços**. Revista educação e Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

MUNANGA, K. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP, São Paulo, v. 28, n. 1, n, dez.1995/jan.1996.

_____; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, 2006..

O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.

OLIVEIRA, Suely Noronha de. Educação Escolar Quilombola: uma narrativa do processo de produção das diretrizes curriculares no estado da Bahia e em nível nacional. In: **O Social em Questão**, OLIVEIRA, Suely Noronha de. Ano XVII, nº 32. 2014. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_6_Oliveira_WEB.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2018.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta, Lenita Maria

Rimoli Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. (Org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODRIGUES, Vera. **Programa Brasil Quilombola**: um ensaio sobre a política pública de promoção da igualdade racial para comunidades de quilombos. Cadernos Gestão Pública e Cidadania, v. 15, n. 57, p. 263-278. São Paulo: 2010. Anual. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3258>>. Acesso em: 25/05/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educ. Soc**, v. 23, n. 80, 2002

SHIRAIISHI NETO, Joaquim. **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. org. Manaus: UEA, 2007.

SILVA, Gilvânia Maria da. **Educação como processo de luta política**: a experiência da “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. 2012.

_____. **O currículo escolar**: identidade e educação quilombola. In: Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação. São Paulo: Anpae, 2011.

SOARES, Edimara Gonçalves. **Educação escolar quilombola**: quando a diferença é indiferente. Tese (Doutorado). Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SOUZA, Vanúbia Emanuelle de; MARTINS, Carmen Maria De Caro. **A proposta curricular de ciências em minas gerais e as práticas docentes**: uma primeira análise. 2009. 12 f. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (VII Enpec). UFMG. 2009. Disponível em: <<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/341.pdf>>. Acesso em: 11 julho 2018.

SOUZA, Gilmara Silva. **A Juventude Quilombola de Santo Isidoro e os deslocamentos de uma pedagoga/pesquisadora negra em formação**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Ser quilombola**: identidade, território e educação na cultura infantil. Campinas, 2015, Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.

SOUZA, Shirley Pimentel de. **Educação escolar quilombola**: as pedagogias quilombolas na construção curricular. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2015.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998.

ANEXO I

Lista dos entrevistados durante o desenvolvimento da pesquisa:

Entrevistado A: Professor(a) orientador(a) do Projeto UBUNTU/NUPEAAs na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”

Entrevistado B: Diretor(a) na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”

Entrevistado C: Superintendente de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Entrevistado D: Professor(a) na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”

Entrevistado E: Professor(a) na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”

Entrevistado F: Analista Educacional responsável pela redação de um componente curricular do CBC.

Entrevistado G: Representante da Comunidade Quilombola

ANEXO II

Roteiro de Entrevistas

ENTREVISTADO A - Professor(a) orientador(a) do Projeto UBUNTU/NUPEAAs na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”

Entrevista I:

1. Me fale um pouco do seu cargo e das suas principais funções na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”.
2. Há quanto tempo você trabalha na área educacional?
3. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?
4. Você acompanhou o processo de inclusão dessa escola na modalidade de Educação Escolar Quilombola?
5. Para você, o que significa a inclusão nessa modalidade?
6. Você acredita ser relevante a inclusão dessa escola na modalidade de Educação Escolar Quilombola?
7. Anteriormente ou posteriormente, foi feito algum trabalho formativo com os profissionais para inclusão da escola na modalidade de Educação Escolar Quilombola?
8. São dadas orientações a você com relação a modalidade de Educação Escolar Quilombola? Se sim, quais?
9. O que mudou no processo ensino-aprendizagem entre professor e aluno após a inclusão na modalidade?
10. Você acredita que a inclusão da escola na modalidade de Educação Escolar
11. Você vê relevância na aproximação da relação escola, aluno e comunidade quilombola?
12. O que você acredita que ainda precisa ser feito para estreitar essa relação?

Entrevista II:

1. Você conhece a matriz curricular atual do estado, o CBC?
2. Como foi a apresentação ou aplicação do CBC aqui na escola?
3. Em que medida o CBC influencia o desenvolvimento de suas aulas?
4. Como você, então, define os conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidos em sala de aula?
5. O currículo desenvolvido e posto pela Secretaria influencia o modo como você desenvolve suas aulas e define os conteúdos e práticas pedagógicas?
6. Você define conteúdos e práticas pedagógicas diferentes por essa escola ser uma escola quilombola? Se sim, quais?
7. Nas suas aulas, você procura trazer elementos da comunidade para dentro de sala de aula? Por que?
8. A Secretaria de Educação desenvolve atividades diferenciadas para os alunos dessa escola? Se sim, quais? Em geral, a escola participa dessas atividades e você toma conhecimento delas?
9. Como ocorreu a participação no Projeto Ubuntu/NUPEAAs? De onde surgiu o seu interesse em orientar o projeto?
10. O que você vê de importante no Projeto Ubuntu/NUPEAAs?
11. No que consiste o Projeto do NUPEAAs dessa escola?
12. Na formação desses estudantes, você acredita que deva ter algo diferente que os diferencia dos demais estudantes das outras escolas?
13. Você acredita que existe um modelo de educação para as diversidades em ambiente escolar? “Que respeite as especificidades de cada indivíduo”
14. Para você, como a Secretaria de Educação pode auxiliar nisso? O que ainda precisa ser feito?

ENTREVISTADO B - Diretor(a) na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”

Entrevista I:

1. Me fale um pouco do seu cargo e das suas principais funções na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”.
2. Há quanto tempo você trabalha na área educacional?
3. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

4. Você acompanhou o processo de inclusão dessa escola na modalidade de Educação Escolar Quilombola?
5. Como ocorreu esse processo junto à Secretaria de Estado de Educação?
6. Para você, o que significa a inclusão nessa modalidade?
7. Você acredita ser relevante a inclusão dessa escola na modalidade de Educação Escolar Quilombola?
8. Anteriormente ou posteriormente, foi feito algum trabalho formativo com os profissionais para inclusão da escola na modalidade de Educação Escolar Quilombola?
9. E posteriormente foi feito?
10. O que mudou nos processos da escola e na sua atuação como profissional depois da inclusão na modalidade?
11. E para os alunos, você verificou alguma mudança?
12. Você acredita que a inclusão da escola na modalidade de Educação Escolar Quilombola gerou impactos na relação escola, aluno e comunidade quilombola?
13. Você vê relevância na aproximação da relação escola, aluno e comunidade quilombola?
14. O que você acredita que ainda precisa ser feito para estreitar essa relação?

Entrevista II:

1. Qual o quadro completo de profissionais da escola?
2. Você conhece a matriz curricular atual do estado, o CBC?
Conheço.
3. Como foi a apresentação ou aplicação do CBC aqui na escola?
4. Como funciona, na prática, a definição dos conteúdos e práticas pedagógicas a serem desenvolvidos durante o ano aqui na escola?
5. São definidos conteúdos e práticas pedagógicas diferentes por essa escola ser uma escola quilombola? Se sim, quais?
6. A Secretaria de Educação desenvolve atividades diferenciadas para os alunos dessa escola? Se sim, quais? Em geral, essa escola adere às atividades vindas da SEE?
7. Como ocorreu a participação no Projeto Ubuntu/NUPEAAs?
8. O que você vê de importante no Projeto Ubuntu/NUPEAAs?

9. Como você vê os processos diferenciados para essa escola por ela ser quilombola, como foi o exemplo da Designação Quilombola – no início do ano?
10. Qual a sua visão sobre as diversidades em ambiente escolar?
11. Para você, existe um modelo de educação que contemple essas diversidades? Como ele seria? Modelo que respeite as especificidades dos indivíduos
12. Para você, como a Secretaria de Educação pode auxiliar nisso? O que ainda precisa ser feito?

ENTREVISTADO C - Superintendente de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

1. Me fale um pouco sobre o seu cargo e suas principais atribuições.
2. A quanto tempo você trabalha na área educacional. Me fale um pouco sobre a sua trajetória na Educação.
3. Quais as principais ações da Coordenação de Educação Escolar Quilombola no Estado de Minas Gerais?
4. Qual a sua visão sobre as diversidades em ambiente escolar?
5. Para você, existe um modelo de educação que contemple essas diversidades? Como ele seria?
6. Como uma política educacional centrada no Estado pode contribuir para construção desse modelo de educação?
7. Quais foram as principais ações da Coordenação de Educação Escolar Quilombola para a promoção de um modelo de educação que contemple as diversidades?
8. Na sua opinião, o que falta na política educacional, como um todo, para alcançar esse modelo de educação para as diversidades?
9. Você acredita no currículo como um instrumento de promoção de uma educação para as diversidades? Como seria isso?
10. Quais os problemas e/ou sucessos do modelo curricular atual do estado?
11. Como esse modelo curricular contempla a modalidade de Educação Escolar Quilombola?

12. Para você o que é importante para que uma política de Educação Escolar Quilombola alcance bons resultados?
13. O que ainda precisa ser feito para essas Escolas Quilombolas?

ENTREVISTADO D - Professor(a) na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”

ENTREVISTADO E - Professor(a) na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”

1. Qual o quadro completo de profissionais da escola?
2. Você conhece a matriz curricular atual do estado, o CBC?
Conheço.
3. Como foi a apresentação ou aplicação do CBC aqui na escola?
4. Como funciona, na prática, a definição dos conteúdos e práticas pedagógicas a serem desenvolvidos durante o ano aqui na escola?
5. São definidos conteúdos e práticas pedagógicas diferentes por essa escola ser uma escola quilombola? Se sim, quais?
6. A Secretaria de Educação desenvolve atividades diferenciadas para os alunos dessa escola? Se sim, quais? Em geral, essa escola adere às atividades vindas da SEE?
7. Como ocorreu a participação no Projeto Ubuntu/NUPEAAs?
8. O que você vê de importante no Projeto Ubuntu/NUPEAAs?
9. Como você vê os processos diferenciados para essa escola por ela ser quilombola, como foi o exemplo da Designação Quilombola – no início do ano?
10. Qual a sua visão sobre as diversidades em ambiente escolar?
11. Para você, existe um modelo de educação que contemple essas diversidades? Como ele seria? Modelo que respeite as especificidades dos indivíduos
12. Para você, como a Secretaria de Educação pode auxiliar nisso? O que ainda precisa ser feito?

ENTREVISTADO F - Analista Educacional responsável pela redação de um componente curricular do CBC

- 1- Me fale um pouco sobre o seu cargo e suas principais atribuições aqui na Secretaria de Educação.
- 2- Para você, qual o papel do currículo nas escolas?
- 3- Como um currículo pode se comprometer com a construção de uma escola democrática e preocupada com as diversidades?
- 4- Você acredita que o currículo, da maneira como ele está posto, contribui para uma educação para as diversidades?
- 5- Como foi o processo de elaboração e revisão do atual CBC?
Quais foram os órgãos participantes? Houve consultas públicas?
- 6- Qual foi o seu papel durante esse processo?
- 7- Como foi ou é feita a definição daqueles conteúdos e habilidades que devem estar no Currículo?
- 8- Após aprovação da versão final, como o documento é repassado às escolas?
- 9- E posteriormente, como funciona? Existe um acompanhamento ou um direcionamento constante acerca do currículo a ser seguido?
- 10- Você acredita ser possível de se falar em uma “gestão curricular” contínua?
- 11- Em que medida, esse documento (CBC) apresentou uma preocupação com uma educação para as diversidades? Reconhecendo as diferenças e especificidades do público escolar.
- 12- Em que medida, o currículo contempla as modalidades e temáticas especiais, como exemplo da educação quilombola, com uma perspectiva diferente de ensino, abarcando suas especificidades?
- 13- Você acredita ser possível um documento que contemple as especificidades dos diversos públicos escolares?
- 14- O que ainda precisa ser feito para alcançar esse modelo de educação democrática e preocupada com as diversidades?

ENTREVISTADO G - Representante da Comunidade Quilombola

1. Me fale um pouco sobre o trabalho que você desenvolve aqui na comunidade.
2. A quanto tempo você mora na comunidade?
3. Você conhece a história dessa comunidade?
4. Como é a sua relação com os demais integrantes da comunidade?
5. Como você vê o fato dessa comunidade ser quilombola?
6. Você sabe que a Escola Padre João de Santo Antônio é uma escola quilombola? Para você o que isso significa?
7. Você conhece os profissionais que trabalham na Escola Estadual “Quilombo dos Palmares”? E os alunos, conhecem algum?
8. Você já esteve dentro dessa escola? Se sim, por qual motivo?
9. Os estudantes da escola vieram aqui para te entrevistar sobre o trabalho de pesquisa deles. O que eles queriam saber e o que a senhora responder?
10. As crianças e adolescentes da comunidade, em geral, permanecem na comunidade?
11. Elas têm interesse pela história da comunidade, memória e cultura?
12. O que você acha que podia melhorar no processo de formação desses meninos?
13. Para você, qual o papel da escola na vida desses meninos?