EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MEL DA PEDREIRA/AP: CURRÍCULO ESCOLAR E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO BRÁULIO DE SOUZA

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN MEL DA PEDREIRA/AP: SCHOOL CURRICULUM AND IMPLEMENTATION CHALLENGES AT ANTONIO BRÁULIO DE SOUZA STATE SCHOOL

Estefania Cabral de Souza da Silva[1]

RESUMO: Este artigo analisa o processo de implementação da educação escolar quilombola no currículo da Escola Estadual Antonio Bráulio de Souza, situada na Comunidade de Remanescentes de Quilombolas do Mel da Pedreira, zona rural de Macapá, Amapá. Embora a comunidade tenha sido reconhecida como remanescente de quilombo em 2005 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola tenham sido instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 8/2012, a efetivação dessa modalidade nas escolas ainda é incipiente. Trata-se de estudo de caso de abordagem qualitativa e inspiração etnográfica, realizado entre 2017 e 2018, com observação in loco, pesquisa documental e bibliográfica, registro fotográfico e entrevistas semiestruturadas com gestor, professoras, alunos, pais e moradores da comunidade. Os resultados indicam que a escola não possui Projeto Político-Pedagógico, nem coordenação pedagógica; trabalha com a matriz curricular geral da rede estadual, adaptada pelos docentes; e enfrenta carência de formação específica, de material didático e de infraestrutura. Por outro lado, iniciativas como o projeto "Conhecendo o Quilombo do Mel da Pedreira", criado em 2017, e a presença dos mais velhos como guardiões da memória local revelam caminhos promissores. Conclui-se que a implementação depende de investimento do poder público em formação continuada, estrutura física e tecnológica, e da construção coletiva do PPP.

Palavras-chave: educação escolar quilombola; currículo; projeto político-pedagógico; formação docente; Amapá.

ABSTRACT: This article analyzes the implementation of quilombola school education in the curriculum of the Antonio Bráulio de Souza State School, located in the Mel da Pedreira quilombola community, in the rural area of Macapá, Amapá, Brazil. Although the community was recognized as a quilombo remnant in 2005 and the National Curriculum Guidelines for Quilombola School Education were established by Resolution CNE/CEB No. 8/2012, the effective adoption of this educational modality in schools remains incipient. This is a qualitative case study with an ethnographic orientation, carried out between 2017 and 2018, based on on-site observation, documentary and bibliographic research, photographic records and semi-structured interviews with the principal, teachers, students, parents and community residents. The results show that the school has neither a Political-Pedagogical Project nor pedagogical coordination; it works with the general state curriculum, adapted by teachers; and it lacks specific teacher training, teaching materials and adequate infrastructure. On the other hand, initiatives such as the project "Getting to Know the Mel da Pedreira Quilombo", created in 2017, and the participation of community elders as keepers of local memory point to promising paths. It is concluded that implementation depends on public investment in continuing teacher education, physical and technological infrastructure, and the collective construction of the school's pedagogical project.

Keywords: quilombola school education; curriculum; political-pedagogical project; teacher education; Amapá.

[1] Mestra em Ciências da Educação, CBS – Christian Business School.

1 INTRODUÇÃO

Mais de um século após a abolição da escravidão, a população afrodescendente ainda convive com desigualdades expressivas, mais agudas nas comunidades rurais remanescentes de quilombos, e a educação escolar ofertada nessas comunidades ocupa lugar central nesse quadro.

Nas últimas duas décadas, o país construiu um importante arcabouço legal sobre o tema: a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira; o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e, no Amapá, a Resolução nº 25/2016 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AP), que normatiza a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino quilombolas. A distância entre a norma e a prática, contudo, permanece significativa.

Este artigo apresenta os resultados de pesquisa realizada na Escola Estadual Antonio Bráulio de Souza (EEABS), localizada na Comunidade de Remanescentes de Quilombolas do Mel da Pedreira, área rural do município de Macapá, a cerca de quarenta quilômetros da capital. A questão que orientou a investigação foi: de que forma acontece a prática pedagógica e como a educação escolar quilombola e sua implementação vêm se configurando nessa escola?

O objetivo geral foi analisar o processo de implementação da educação escolar quilombola no currículo da EEABS, com vistas a apresentar possibilidades de ações e práticas pedagógicas voltadas para a realidade local. Os objetivos específicos foram: identificar os principais problemas relacionados à implementação, bem como as ações educativas e curriculares executadas na escola; investigar os motivos que obstruem o cumprimento das diretrizes curriculares; e apresentar possibilidades de ações pedagógicas contextualizadas. Partiu-se da hipótese de que a implementação esbarrava em três obstáculos: a ausência de quadro efetivo de professores, a pouca abertura para a discussão das religiões de matrizes africanas e a ineficiência do poder público estadual em concretizar essa conquista legal.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: MARCOS LEGAIS E CURRICULARES

A luta por uma educação que respeite a especificidade dos quilombos é anterior à sua regulamentação. Ela se insere na trajetória do movimento negro e do movimento quilombola, que, desde as formulações de Nascimento (1980) sobre o quilombismo,

compreendem o quilombo não apenas como resquício histórico, mas como forma viva de organização social, política e cultural. Leite (2002) ressalta que, a partir da Constituição de 1988, o termo “remanescente de quilombo” passou a designar grupos que reivindicam território e direitos com base em identidade étnica construída historicamente.

No campo educacional, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 10.639/2003 representou um marco ao incluir no currículo oficial a temática da história e da cultura afro-brasileira. Munanga (2005) e Gomes (2008) chamam a atenção para o papel da escola tanto na reprodução quanto no enfrentamento do racismo, defendendo uma cidadania multicultural que reconheça a diversidade como valor.

Essa demanda foi acolhida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Ao relatar o parecer que lhes deu origem, Nilma Lino Gomes sustentou:

> A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; [...]. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais (Brasil, 2012a, p. 18).

A Resolução CNE/CEB nº 8/2012 traduziu esse princípio em orientações concretas: currículo construído a partir dos valores e interesses das comunidades, projeto político-pedagógico elaborado com participação comunitária, material didático específico e formação inicial e continuada dos professores (Brasil, 2012b). Larchert (2013) argumenta que essa perspectiva exige pôr em diálogo os saberes quilombolas e o currículo escolar.

No Amapá, a Resolução nº 25/2016-CEE/AP estabeleceu que as escolas quilombolas terão autonomia pedagógica em respeito à especificidade étnico-sociocultural de cada comunidade e que o ensino deve considerar a trajetória de luta coletiva pelo território, a história comum dos antepassados e o direito dos estudantes de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais (Amapá, 2016). A norma chegou, porém, quatro anos após a resolução nacional.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, de abordagem qualitativa e inspiração etnográfica. Segundo Ponte (2006, p. 2), o estudo de caso:

> É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais

essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Adotou-se o estudo de caso do tipo situacional, entendido por Yin (2001) como estratégia que articula abordagens específicas de coleta e análise de dados. A inspiração etnográfica justifica-se porque, como afirma André (1995, p. 19), “a principal preocupação da etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados”. A pesquisadora é originária da comunidade e já atuou como professora na escola, da qual estava desvinculada havia quase uma década, o que favoreceu a aproximação com os participantes.

O trabalho de campo ocorreu entre o segundo semestre de 2017 e o ano de 2018 e combinou: observação *in loco* assistemática, registrada em diário de campo; pesquisa documental (boletins escolares antigos, registros de matrícula, legislação nacional e estadual); pesquisa bibliográfica; registro fotográfico; e entrevistas semiestruturadas. Participaram das entrevistas dez pessoas: o diretor da escola, três professoras, dois alunos do 4º e 5º anos, dois pais ou responsáveis e dois moradores antigos da comunidade, todos identificados por letras (Participantes A a J). Complementarmente, foram realizadas conversas com o técnico do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os dados foram analisados à luz das diretrizes curriculares nacionais e estaduais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A escola e suas condições de funcionamento

A EEABS foi criada em 1977 como “Escola Isolada do Mel” e funcionou por doze anos na casa cedida pelo fundador da comunidade, Antonio Bráulio de Souza, depois seu patrono. O prédio próprio foi construído em 1989, mas a energia elétrica só chegou em 2000.

Quatro décadas depois, a escola parece ter “parado no tempo”: continua ofertando apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, com 26 alunos matriculados em 2017 e 25 em 2018, em turmas majoritariamente multisseriadas, distribuídas em três salas de aula, no turno da manhã. O prédio é pequeno e precarizado, não há internet para uso pedagógico e a alimentação escolar ainda não é regionalizada. Como observam Molina e Freitas (2011, p. 27), o desafio da escola do campo é “articular os conhecimentos que os educandos têm o

direito de acessar a partir do trabalho com a realidade", o que pressupõe condições materiais que a escola ainda não possui.

4.2 Currículo e projeto político-pedagógico

Questionados sobre a origem do plano curricular, professores, pais e moradores foram unânimes em indicar que ele "vem pronto" da SEED e recebe adaptações locais. Uma professora relatou: "nós fazemos adaptações na questão do tema quilombola porque procuramos adequar de acordo com nossa realidade" (PARTICIPANTE C). Um pai de aluno confirmou a percepção: "A gente percebe que vem da secretaria de educação, porque a reunião é só para acrescentar alguma coisa" (PARTICIPANTE G).

Segundo o técnico do NEER, conteúdos quilombolas foram inseridos na matriz curricular estadual, mas o documento aguardava homologação do CEE/AP. O que se pratica, portanto, é um currículo geral com pequenas adaptações.

A situação é ainda mais sensível em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP). Todos os docentes afirmaram que a escola não possui PPP em vigência — ele estaria "em construção". O diretor explicou que, ao longo de décadas, o apoio técnico da secretaria "ou não foi solicitado ou não chegou" e que a escola trabalha apenas com um plano anual de metas definido em reunião com a comunidade (PARTICIPANTE A). A ausência do PPP compromete justamente o que Veiga (2004, p. 38) considera sua principal virtude:

> O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

Agrava esse quadro a inexistência de pedagogo: o diretor acumula funções administrativas, financeiras e pedagógicas, e a escola depende de um assessoramento da SEED que raramente acontece.

4.3 Formação docente, materiais e práticas de valorização da cultura local

A principal dificuldade apontada pelos docentes foi a falta de formação específica. Nas palavras do diretor, "o que falta é uma qualificação específica para trabalhar a educação quilombola" (PARTICIPANTE A); uma professora acrescentou que "o pouco que eu sei, foi porque eu pesquisei" (PARTICIPANTE B). O técnico do NEER confirmou não haver formação continuada específica para os professores das escolas quilombolas. Soma-

se a isso a quase inexistência de material didático próprio, suprida por adaptações de livros da educação do campo e pesquisas na internet.

Apesar dessas limitações, as professoras desenvolvem estratégias criativas: associam o alfabeto a elementos do cotidiano das crianças, utilizam a macaxeira e a farinha para ensinar medidas de massa e volume e convidam o morador mais antigo da comunidade, carinhosamente chamado de “Tio Alexandre”, para contar a história do quilombo aos alunos. Essa prática dialoga com a tradição oral, definida por Alberti (2004, p. 158) como “um testemunho transmitido oralmente de uma geração à outra”, e cumpre o que Sousa (2004, p. 143) atribui ao professor: “fazer da escola um espaço de pluralismo cultural, de expressão e afirmação prática de referências e identidades”.

O passo mais consistente rumo às diretrizes foi o projeto “Conhecendo o Quilombo do Mel da Pedreira”, implantado em 2017 a partir de uma oficina pedagógica realizada na comunidade, de forma independente das ações da SEED. O projeto articula, em quase todos os componentes curriculares, conteúdos sobre a história, a geografia e os costumes locais, embora falte um trabalho com as variantes linguísticas da comunidade — para Ferrarezi Jr. (2008, p. 33), o aluno que “reconhece na língua da escola sua língua” desenvolve “uma sensação de valor pessoal”.

Quanto às hipóteses, a primeira — ausência de quadro efetivo de professores — foi parcialmente confirmada: até 2017 predominavam contratos temporários e alta rotatividade, situação corrigida em parte em 2018, quando dois dos quatro professores eram efetivos, embora não quilombolas. A segunda — pouca abertura para a discussão das religiões de matrizes africanas — foi confirmada: a escola evita aprofundar o tema em razão da resistência dos pais, em sua maioria evangélicos. A terceira — ineficiência do poder público — confirmou-se parcialmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a Escola Estadual Antonio Bráulio de Souza ainda está no início do caminho de implementação da educação escolar quilombola. O arcabouço legal nacional e estadual é avançado, mas a prática não acompanha o que foi colocado no papel: a escola não possui PPP, não conta com pedagogo, trabalha com uma matriz curricular geral e tem professores sem formação específica, em um prédio com estrutura física e tecnológica insuficiente.

Por outro lado, o projeto “Conhecendo o Quilombo do Mel da Pedreira”, a valorização dos mais velhos e o esforço de adaptação dos conteúdos demonstram que a escola já produz frutos, com o professor como figura fundamental nesse processo.

Para que a educação escolar quilombola se efetive, são necessárias ações articuladas: formação continuada específica para os professores; produção de material didático contextualizado; construção coletiva do PPP, com assessoramento da SEED e participação da comunidade; homologação da matriz curricular adaptada; presença de profissional pedagogo; e investimento em infraestrutura e inclusão digital, de modo que os estudantes sejam preparados para o futuro sem perderem suas raízes culturais. Novas investigações são necessárias para que a legislação conquistada pelo movimento quilombola não se torne “lei que não pega”.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 25/2016-CEE/AP**. Estabelece normas, no âmbito da Educação Básica, para a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino quilombola. Macapá: CEE/AP, 2016.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 16, de 5 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 20 nov. 2012a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012b.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

FERRAREZI JR., Celso. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Por uma cidadania multicultural. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 14, n. 84, nov./dez. 2008.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: ANPEd, 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil**: questões conceituais e normativas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília, DF: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, n. 25, p. 105-132, 2006.

SOUSA, Jesus Maria. **Educação**: textos de intervenção. Funchal: O Liberal, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.