

## CULTURA QUILOMBOLA *VERSUS* RANÇOS DA SOCIEDADE ESCRAVISTA NO CURRÍCULO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FORMAL DE ESCOLAS URBANAS DO ALTO SERTÃO DA BAHIA

*Jaqueline Santana Nascimento dos Santos\**  
*Josivelto Cardoso Pereira\*\**

**Resumo:** Este trabalho explicita dados parciais de estudo realizado no Grupo de Pesquisa “História da Educação no Alto Sertão da Bahia”, na sua Linha de Pesquisa “Educação Quilombola e Linguagens”, realizados no Campus VI da Universidade do Estado da Bahia. Ele discute o tratamento dado pela instituição educativa urbana de séries finais de ensino fundamental aos estudantes oriundos de comunidades quilombolas rurais e como o currículo instituído atende às demandas de tais sujeitos, em conformidade com o que está proposto na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais. Pretende-se, assim, contribuir para a reflexão acerca da prática pedagógica em realidades similares, bem como fornecer instrumentos para aproximar escola e comunidade. Para tanto, utiliza-se, como método, o estudo de caso, e como campo, uma escola que oferta as séries finais do ensino fundamental na zona urbana do município de Tanque Novo, Alto Sertão da Bahia. Os sujeitos desta investigação foram os discentes oriundos de três comunidades quilombolas desse município. Como pressupostos teóricos, além da teoria que trata da educação quilombola e da educação etnicorracial, aparecem os estudos de Paulo Freire, que falam do papel da leitura de mundo para a formação do sujeito. Do mesmo modo, estudos de teóricos do currículo são fundamentais na discussão acerca da implementação de políticas afirmativas educacionais direcionadas a quilombolas. Espera-se, com tal discussão, promover reflexões no âmbito das escolas urbanas da região do Alto Sertão baiano que atendem a quilombolas, para, desse modo, fomentar a construção de políticas públicas apropriadas para esse grupo.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais; Educação Quilombola; Currículo.

**Resumen:** Esta pesquisa explicita datos parciales de estudio realizado en el línea de Investigación Educación Quilombéala y Lenguajes, realizados en el Campus VI de la Universidad del Estado de Bahía. El discute el tratamiento dado por la institución educativa urbana de series finales de la enseñanza fundamental a los estudiantes oriundos de comunidades quilombéalas rurales. También se investiga de qué manera el currículo instituido atiende a las demandas de estos sujetos, en atendimento con el propuesto en la Ley 10.639/03 y en las Directrices Curriculares para la Educación de las Relaciones Étnico y Raciales. Se pretende, así, contribuir para la reflexión acerca de

---

\* Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão Governamental pela Universidade do Estado da Bahia; mestra em Administração Estratégica pela Universidade Salvador; docente auxiliar na Universidade do Estado da Bahia e convidada na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

*E-mail:* jnsantos@uneb.br.

\*\* Licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia; coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Tanque Novo (BA).

*E-mail:* jhoucardoso@hotmail.com.



la práctica pedagógica en realidades similares así como suministrar instrumentos para aproximar escuela y comunidad. Para tanto, se utiliza, como método, el Estudio de Caso, y como campo, una escuela que oferta las series finales de la enseñanza fundamental en la zona urbana del municipio de Tanque Nuevo. Los sujetos fueron estudiantes quilombos de esta ciudad. Como presupuestos teóricos, además de la teoría que trata del educación quilomba, y de la educación étnica y racial, aparecen los estudios de Paulo Freire, que enfatizan la importancia de la lectura de mundo para la formación del sujeto. De igual manera, estudios del currículo son fundamentales en la discusión acerca de la implementación de políticas afirmativas educacionales direccionadas a las personas nascidas en quilombo. Se espera, con tal discusión, promover reflexiones en el ámbito de las escuelas urbanas de la región que atienden los quilombos, para de esta forma, fomentar la construcción de políticas públicas pertinentes para este grupo.

**Palabras-clave:** Políticas Publicas Educacionales; Educación Quilomba; Currículo.

## 1 Introdução

A educação, na Constituição Brasileira, é determinada como um dever do Estado e direito de todo cidadão, e deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205). Dessa forma, todo cidadão e toda cidadã, seja ele ou ela criança, jovem, adulto ou idoso, tem direito a esse serviço, sendo, de preferência, uma educação pública e de qualidade.

No entanto, em se tratando da educação oferecida aos alunos das zonas rurais, essa realidade está muito distante de ser alcançada, uma vez que essa modalidade, no Brasil, sempre foi relegada, por motivos ideológicos fundamentados no ideário da elite oligárquica e latifundiária, que sempre cultivou e difundiu a ideia que o estudo não é necessário à gente do campo (LEITE, 2002).

As comunidades remanescentes de quilombos, localizadas, em sua grande maioria, em zonas rurais com maior dificuldade de acesso aos moradores de zona urbana e, portanto, mais excluídas dos serviços essenciais, são caracterizadas pela forte tradição cultural de origem africana, o que as torna especialmente segregadas, por consequência do racismo instaurado e praticado em nosso país, desde o período de colonização.

Nesse sentido, e pensando no processo de aprendizagem de língua portuguesa, os estudantes rurais de origem quilombola tem mais probabilidade de apresentar uma maior dificuldade nas habilidades de escrita, leitura e compreensão textual, pois, de acordo Nunes (2006, p. 151), nessas localidades, “a oralidade, secularmente, constitui a forma de estar no mundo para um grupo étnico que tão pouco acesso teve às chamadas ‘letras’, à educação formal”. Com o passar do tempo, essas dificuldades vão se ampliando, já que o ensino de leitura e de interpretação de texto se dá, muitas vezes, pela leitura de textos mutilados, contidos nos livros didáticos e desvinculados da realidade socioeconômica e cultural destes educandos, submetidos à ação de um currículo escolar *urbanocêntrico* e que desconsidera a zona rural como espaço de vida e de constituição de cidadania.

É importante ressaltar que, nessa perspectiva, o material didático-pedagógico constitui importante instrumento de reprodução de desigualdades, pois apresenta-se totalmente



descontextualizado da cultura do campo, ainda mais nas comunidades negras, nas quais o racismo acaba por ser reforçado, pois nos textos e figuras

[...] estereótipos e preconceitos são encontrados; e um dos mais evidente, é aquele que eles denominam de animalização do negro, que é exposta de várias maneiras, sendo a mais comum a associação da cor preta a animais (o porco preto, a cabra preta, o macaco preto) ou seres sobrenaturais animalizados (mula-sem-cabeça, lobisomem, saci-pererê). (SANT'ANA, 2008, p. 53).

A educação quilombola concebida aqui como a efetivação da consideração das especificidades dos quilombolas no tocante “à região, à cultura, à religião que os diferenciam entre si e que precisam ser consideradas na formulação das propostas educacionais (SILVA, 2010), constitui-se numa tentativa de resgate e valorização da cultura e da história dessas comunidades, no âmbito das escolas que se localizam em seu seio ou daquelas que atendem os seus moradores.

A escola, seu currículo e o material didático disponível acabam por excluir os alunos oriundos das comunidades tradicionais do campo, pois não valorizam nem aceitam sua cultura e seus saberes. Do mesmo modo, a discriminação e o racismo acabam por serem germinados, por meio da inclusão de mensagens subliminares, veiculadas em termos e imagens pejorativos e depreciativos.

Percebe-se, então, a necessidade de um trabalho escolar contextualizado e voltado para o atendimento a estes alunos, assim como a imperatividade de elaboração de material suplementar, inerente à sua realidade, considerando, assim, as características próprias do estudante rural e quilombola.

Discutir uma concepção de conhecimento para quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber instituído e o saber vivido estejam contemplando, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder (NUNES, 2006, p. 150).

Dada a importância e a emergência desse tipo de estudo, torna-se imprescindível entender como a instituição educativa urbana trata estudantes oriundos de comunidades quilombolas rurais e como o currículo atende às suas demandas, conforme proposto na Lei 10639/03 e nas Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais, no tocante às Língua Portuguesa e Literatura.

Tendo como campo uma escola localizada na zona urbana cidade de Tanque Novo, Alto Sertão da Bahia, foi realizado um Estudo de Caso, cujos sujeitos foram dez estudantes matriculados nas séries da segunda etapa do ensino fundamental, todos oriundos de comunidades tradicionais. Para o levantamento dos dados, foi aplicado um questionário, que buscava conhecer, além do perfil socioeconômico dos sujeitos, suas expectativas e impressões acerca do trabalho realizado pelos docentes, nos diversos componentes curriculares.



## 2 A Escola como Espaço de Leitura de Mundo para Estudantes Quilombolas

A leitura é uma atividade imprescindível na constituição da cidadania. Por isso, muitas discussões têm surgido em torno de sua importância e da sua prática na vida do educando, sobretudo no que tange ao papel dessa habilidade na atuação cidadã. Para Freire (1988, p. 15), o ato de ler

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção entre o texto e contexto. (FREIRE, 1988, p. 15)

Nesse sentido, ler é uma atividade essencial para qualquer área do conhecimento, pois pode possibilitar maior ao sucesso do ser humano que dela se utiliza, pela ampliação de seu universo cultural e intelectual. Do mesmo modo, permite ao homem identificar-se consigo e com o outro, possibilitando a aquisição de diferentes pontos de vista e o alargamento de sua experiência. Assim, a leitura torna-se um efetivo meio de transmissão e transformação da cultura, sobretudo quando tratada de forma consciente no âmbito do currículo escolar, pois é o patrimônio cultural de um povo que “talha a vida e a mente humana, dá significado à ação, situando seus estados intencionais subjacentes em um sistema interpretativo de aprendizagem” (MACEDO, 2007, p. 142).

Para alcançar tais finalidades socioculturais, sua conexão com as demandas da sociedade é fundamental, seja tanto pela possibilidade de transformação da realidade, quanto pela necessidade de promoção da aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel et al (1978, p. 159), esse tipo de aprendizagem ocorre “quando uma informação nova é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz em ligar a informação nova com conceitos ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva”.

Assim, a escola, sendo uma instituição formadora de leitores, para cumprir seu papel, precisa assumir tal compromisso. Do mesmo modo, nessa ação, deve buscar contemplar os interesses e necessidades dos educandos, independente da sua origem étnica, geográfica ou econômica, utilizando diversas modalidades textuais e diversificando seus procedimentos, de forma a tornar a ação leitora significativa e que instrumentalize os beneficiados com novas perspectivas de mundo.

O saber escolar cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola elementar. (GRAMSCI, 1968, p. 130-131 apud SAVIANI, 2003).



É importante salientar que no Brasil, país formado por culturas distintas, o educador deve estar atento para os sujeitos que integram a população atendida, para que possa contemplar, nas suas abordagens, a história de seus antepassados. O que se indica, nesse caso,

[...] é o respeito às matrizes culturais a partir das quais se constrói a identidade dos alunos, com, atenção voltada para tudo aquilo que vá resgatar sua origem e sua história (o que também significa respeitar os seus direitos humanos!), como condição de afirmação de sua dignidade enquanto pessoa, e da especificidade da herança cultural que ele carrega, como parte da infinita diversidade que constitui a riqueza do ser humano (MOURA, 2005, p. 76).

Para tanto, o professor deve cuidar, atenciosamente, do planejamento de suas atividades. Nessa perspectiva, deverá considerar o contexto sócio-histórico em que o aluno está inserido, associado ao domínio dos conhecimentos clássicos, para a ampliação dos seus horizontes, a partir das discussões realizadas no âmbito escolar (SAVIANI, 2003).

Pensando-se numa educação de qualidade voltada para os alunos oriundos da zona rural quilombola, é imprescindível compreender esses sujeitos e seu espaço de vida, do mesmo modo que libertar o currículo da escola da concepção urbanocêntrica e excludente na qual o homem do campo não é visto como produtor de conhecimento, tampouco apto a receber uma educação básica, consequência da ideologia e da prática elitista do Estado Brasileiro, em relação a essas comunidade. Nesse sentido, a política educacional instaurada no país acaba por corroborar com o cenário de descaso em relação a essas populações, pois, as

[...] políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10).

Desse modo, verifica-se que o currículo construído para essa escola, normalmente, não atende às demandas atuais do povo do campo, uma vez que estão sobrecarregadas de conteúdos fragmentados e desvinculados dos problemas enfrentados por estes estudantes. Para Saviani (2003, p. 18), o conceito abrangente de currículo trata da “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Nessa perspectiva, para que o currículo seja efetivamente significativo, ele precisa despir os conteúdos dos estereótipos tradicionalmente reproduzidos nos bancos escolares, que reproduzem a hegemonia de um currículo eurocêntrico, machista, racista, urbanocêntrico e capitalista.

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de



novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador. (LEITE, 2002, p. 99).

Desse modo, torna-se extremamente pertinente, como passo principal para a efetivação dessa política, uma total reformulação de conhecimentos, ideias e posturas de docentes e demais atores da educação, por meio da adoção da estratégia interdisciplinar no currículo das escolas que atendem a estudantes oriundos de comunidades tradicionais negras, discutindo os problemas sociais contemporâneos e mediando a aquisição de conhecimentos clássicos universais das diversas áreas do conhecimento pela via da resistência e da ampliação das possibilidades de ação política.

Não se pode pensar em uma educação que contemple a cidadania se partirmos do pressuposto de que as questões colocadas pela população negra, pelas mulheres, pelos portadores de necessidades especiais devem ser tratadas pela escola, simplesmente, para atender à reivindicação desses sujeitos. Mais do que isso, é preciso garantir a equidade social. Discutir direitos civis. (GOMES, 2001, p. 93).

Segundo Fazenda (1993) introduzir e praticar a interdisciplinaridade no currículo consiste na atitude ousada da busca por intermináveis perguntas. Para ela, “no projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se” (FAZENDA, 1993, p. 17). No âmbito das escolas que atendem alunos camponeses e quilombolas, a adoção dessa postura metodológica, para além de possibilitar todos os aspectos apontados, facilita a comunicação entre educadores e educandos. Essa é uma importante questão a ser considerada, pois a singularidade da proposta demanda práticas inovadoras.

A chave de qualquer estratégia está em quatro pontos fundamentais, que são também pontos fundamentais em qualquer situação na qual se coloca a reforma do currículo: a) a formação de professores, b) o planejamento dos currículos, c) o desenvolvimento de materiais apropriados, d) a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-ação com professores, etc., tudo isso sem se descuidar da conexão entre a escola e o meio social, pois já dissemos que, nesse sentido, a cultura escolar pode ser uma frente de atuação a mais. (SACRISTÁN, 1995, p. 107).

Nesse caso, há inúmeras lacunas no que se refere à educação do campo, em especial, a direcionada a estudantes oriundos de comunidades quilombolas. Dentre as principais, está a falta de preparo dos docentes para lidar com tal realidade, associada à falta de material didático e às práticas docentes ainda baseadas na perspectiva disciplinar e conteudista do currículo. Por conseguinte, a implementação da Lei 10639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais nos currículos dessas escolas torna-se, assim, uma tarefa mais difícil, pois, associados a esses fatores, ainda estão o preconceito e o mito da democracia racial.



Nesse âmbito, a formulação e a realização de projetos interdisciplinares são indicadas, pois estes, geralmente, têm, como inspiração, a análise de inúmeros acontecimentos, hábitos, instituições, dentre outros. Do mesmo modo, fatos importantes para a história das comunidades negras rurais do nosso país e de outras sociedades podem ser pontos de partida para a proposição de discussões na escola e para construção de atitudes mais adequadas à vivência em uma sociedade cuja realidade é a total diversidade.

Espera-se, com isso, aproximar o discurso das instituições escolares dos seus usuários, de modo que estes últimos sejam capazes de enxergar a si e a sua cultura no processo educativo formal, do mesmo modo que esse processo se torne parte da sua constituição de ser humano.

### **3 A Invisibilidade dos Estudantes Quilombolas no Processo Educativo de Escola Urbana de Ensino Fundamental**

Participaram dessa pesquisa dez estudantes, com idades entre 12 e 14 anos, matriculados no sétimo ano do ensino fundamental de uma mesma escola urbana e oriundos de três comunidades remanescentes de quilombos, localizadas na zona rural do município de Tanque Novo, Alto Sertão da Bahia.

Desses, foram seis do gênero masculino e quatro do gênero feminino. Em relação à origem, três são nativos da comunidade Gaspar, três da comunidade Caldeirão e quatro da localidade Pé do Morro.

Quando indagados acerca do quesito raça/cor, nove dos pesquisados autodeclararam-se pretos, enquanto que somente um afirmou pertencer ao grupo classificado como branco. Todos os estudantes pertencem a famílias que percebem, como renda total, no máximo, um salário mínimo. Essa renda é obtida, em todos os casos, pelo trabalho realizado na agricultura por dois membros: o pai e a mãe. Os demais membros dessas famílias só estudam.

As famílias são compostas por um número variado de membros, sendo que em duas moradias, residem três pessoas, em três moradias, residem quatro pessoas, em quatro moradias, residem cinco pessoas e em somente uma residem sete pessoas.

As comunidades das quais os sujeitos desse estudo são oriundos são de pequeno porte, sendo que, em Gaspar, há, aproximadamente, 70 moradores, em Pé do Morro, 100 moradores e, em Caldeirão, 80. Nessas comunidades, as tradições culturais concentram-se nas festas religiosas católicas, sendo o São João a principal delas.

Quanto aos serviços essenciais, em todas as comunidades há água encanada e iluminação pública para todos. No entanto, em relação à escola, somente em duas, Gaspar e Caldeirão, existem escolas municipais que ofertam educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Na comunidade Pé do Morro, as crianças precisam deslocar-se para distritos vizinhos para estudar.

Para prosseguirem nos estudos, todas as crianças, jovens e adultos necessitam frequentar as escolas estaduais e municipais localizadas na zona urbana da cidade e isso, na maioria dos casos, configura-se em mais um obstáculo a vencer, por conta de diversos fatores, sendo o maior deles a distância enfrentada para deslocar-se da residência até a escola, apontado por sete dos estudantes aqui entrevistados. Esse é um dos complicadores previstos por Leite (2002), em seus estudos sobre educação do campo. Nesse caso, assim como em outros nos quais tais dificuldades se apresentam, a



maior consequência é a repetência. De fato, dentre os dez sujeitos dessa pesquisa, seis declararam já terem repetido alguma série em sua vida escolar.

A falta de propostas pedagógicas específicas para atender às demandas da comunidade tradicional (SANTANA, 2013) é um dos fatores que corroboram para o fracasso escolar desses estudantes quando saem de suas localidades e buscam estudos posteriores nas zonas urbanas. Leite (2002, p. 55) atribui essa dificuldade a muitos fatores, e salienta que o “currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente”.

Outro aspecto a ser observado aqui e relacionado ao índice de fracasso escolar do grupo estudado é o fato de a maioria pertencer ao gênero masculino, muito mais sacrificado nas lides do trabalho campesino que as meninas. Também são os homens que costumam abandonar os estudos mais cedo, quando não há políticas de permanência ou a família necessita de apoio financeiro.

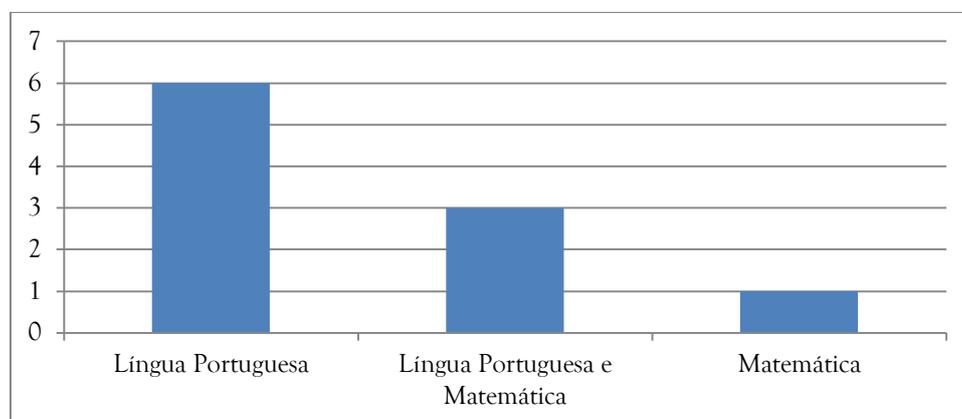


FIGURA 1: Disciplinas nas quais os estudantes apresentam mais dificuldades

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa aparece como fator complicador, já que, na pesquisa realizada, nove dos sujeitos afirmam ter maior dificuldade em aprender os conteúdos deste componente curricular, por serem estes “muito difíceis”. Esses dados revelam que a linguagem e o seu ensino, ao contrário do que preconiza Freire (1991), não estão sendo percebidos pelos estudantes como instrumentos de leitura de mundo. Isto ocorre, conforme apontado por Nunes (2006), porque a oralidade é a forma mais comum de ensinamento nas comunidades negras tradicionais e esta habilidade, geralmente, é relegada ao descaso pela sociedade. Nas escolas urbanas que adotam propostas curriculares tradicionais e disciplinares isso não seria diferente.

Outro fator que impede a construção do conhecimento da linguagem formal por parte de quilombolas é a própria condição geográfica do seu território, constituído de forma a dificultar o acesso de estranhos e proteger seus moradores de contato com possíveis “invasores” (ANJOS, 2006). Nesse sentido, a educação nas séries iniciais é promovida, na maioria dos casos, pela própria comunidade, organizada em associações que organizam pequenas escolas e outros serviços sociais, em substituição ao que seria o direito público subjetivo garantido constitucionalmente. O que, por um lado, constitui-se num ganho para a construção da identidade e para o fortalecimento da tradição local, configura-se no enfraquecimento dos sujeitos no processo de inclusão fora da comunidade, quando isto se tornar necessário.



Nesse cenário, a metodologia utilizada pelo professor para lecionar os componentes curriculares aparece como fator preponderante, pois, quando indagados como gostariam que fosse a escola, em relação ao trabalho do professor, sete dos estudantes responderam que os professores deveriam ser mais dinâmicos ao explicar os assuntos, mais pacientes com alunos e que diminuíssem número de atividades para casa.

No entanto, três deles, talvez por terem somente conhecimento da forma tradicional e disciplinar de abordagem do conhecimento, responderam que estavam satisfeitos com as aulas. Esta postura também pode ser consequência do medo de represálias, já que a coleta de dados foi realizada pelo coordenador pedagógico da escola, dentro da sala de aula, mas sem a presença dos professores.

Este dado revela, mais uma vez, a distância entre a proposta pedagógica escolar e a realidade dos estudantes do campo, que, conforme já salientado, passam muito tempo deslocando-se da comunidade para a escola e vice-versa, além de manterem uma carga horária de trabalho além do tempo de estudo, composta pelas muitas tarefas a cumprir, seja nas lides da roça ou nos afazeres domésticos.

As respostas mais recorrentes a este item estão apresentadas no gráfico abaixo:

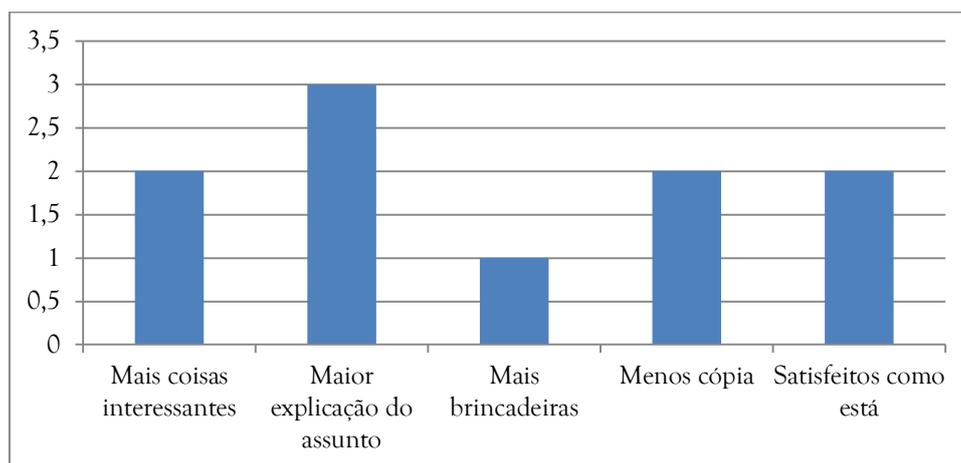


FIGURA 2: Desejos em relação ao trabalho do professor

Com base nestas respostas percebe-se, claramente, que as escolas urbanas onde estudam discentes oriundos de quilombos apresentam grande necessidade de adequação curricular para atender às determinações contidas nos dispositivos legais que regulamentam a educação das relações etnicorraciais e da educação do campo.

Do mesmo modo, o descaso dos governantes e agentes públicos em relação às políticas que determinam o tratamento educativo diferenciado a essas comunidades e seus habitantes demanda uma urgência de mobilizações por parte desses grupos e de seus pares, em busca de novas conquistas, pela via da participação na gestão pedagógica da escola.



#### 4 Considerações Finais

A falta de políticas voltadas para a educação no meio rural quilombola é um problema imprescindível que precisa a ser enfrentado pelos educadores e comunidades. A invisibilidade e a segregação a que essas populações têm sido relegadas tem contribuído para a perpetuação do cenário de exclusão e racismo vivenciado no Brasil há mais de quatrocentos anos.

A oralidade, patrimônio imaterial e mais valoroso nas comunidades tradicionais, geralmente relegado a segundo plano na escola formal, quando se trata de escolas que atendem estudantes oriundos das zonas rurais e, ademais, quilombolas, praticamente desaparece, principalmente naquelas unidades onde os estudantes são “separados” dos originários da zona urbana, seja por turno ou turmas. Na escola estudada, por exemplo, os estudantes melhores são agrupados em turmas específicas, no turno matutino, turno esse no qual não há nenhum estudante oriundo do campo matriculado.

A diversidade de diálogos, portanto, fica relegada e as possibilidades de trocas de experiência propostas pelas abordagens inter e transdisciplinares do currículo são totalmente fracassadas. Do mesmo modo, os docentes, por não considerar tais estudantes como sujeitos dignos de especial atenção, não incluem no seu planejamento atividades e ações que medeie seu aprendizado de forma significativa.

Os aspectos etnicorraciais, nesse sentido, são mais esquecidos ainda, pois a condição de camponês negro, descendente de escravos e morador de comunidade tradicional afastada do centro urbano faz com que a invisibilidade cresça e o racismo apareça de forma tênue e violenta.

Assim, por meio dos dados obtidos nesse estudo, pode-se perceber claramente que a prática docente desta instituição não inclui os estudantes quilombolas, tampouco os motiva para a continuidade dos estudos, por estar desvinculada da sua realidade rural e étnica, além de não promover qualquer condição de instrumentalização para conquista de seu protagonismo e o consequente exercício da cidadania.

#### Referências

ANJOS, Rafael Sanzio. Cartografia e quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil. *Revista Africana Studia*, Porto (Portugal), n. 9, p. 337-356, 2006.

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, a. CXL, n. 8, seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o



Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, a. CXLI, n. 118, seção 1, p. 11, 22 jun. 2004.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 2. ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade**: luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007.

MOURA, Clóvis. **O negro, de bom escravo a mau cidadão?**. Rio de Janeiro: Conquista, 2005.

NUNES, Georgina Helena Lima. Educação quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 141-163.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto (Portugal): Porto, 1995. p. 63-92.

SANTANA, Jaqueline. Políticas públicas e currículo na educação infantil rural no município de Seabra-Ba: instrumentos de desconstrução da identidade das crianças quilombolas. In: ENCONTRO DE PESQUISA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 2, 2013, João Pessoa. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2013.

SANT'ANA, Antonio Olímpio. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2008. p. 39-67.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação Quilombola**: um direito a ser efetivado. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire; Instituto Sumáuma, 2010.

