

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARCO AURÉLIO ACIOLI DANTAS

**Gestão escolar e Educação Para as Relações Étnico-Raciais na
comunidade quilombola de Castainho**

Recife,

2015

MARCO AURÉLIO ACIOLI DANTAS

**Gestão escolar e Educação Para as Relações Étnico-Raciais na
comunidade quilombola de Castainho**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação.

Orientador: Prof.º Dr. Alfredo Macedo Gomes

Recife,

2015

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

D192g

Dantas, Marco Aurélio Acioli.

Gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais na comunidade quilombola de Castainho / Marco Aurélio Acioli Dantas. – Recife: O autor, 2015.

214 f. ; 30 cm.

Orientador: Alfredo Macedo Gomes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Negros - estudo e ensino. 3. Quilombolas - Garanhuns - Pernambuco. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Gomes, Alfredo Macedo. II. Título.

379.260981 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2016-10)

MARCO AURÉLIO ACIOLI DANTAS

**GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASTAINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29/10/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição dos Reis (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Janete Maria Lins de Azevedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A nossa trilha pela vida não se dá de maneira individual, durante o caminho percorrido, que também é e envolve o caminhar e o/os (a/as) caminhante(s), as contribuições foram imensas e impossíveis de acontecer sem a vontade de compartilhar, ajudar e viver o coletivo. Diante disso agradeço a todos e todas que direta e indiretamente contribuíram para a construção desse trabalho:

Primeiramente, peço licença e agradeço à ancestralidade negra pela luta, resistência, sabedoria e conhecimentos desenvolvidos nas experiências de vida de suas populações ao longo da história, sem os quais esse estudo não se tornaria real.

A CAPES, pelo apoio financeiro, facilitando arcar com os custos envolvidos na pesquisa.

Com um carinho muito grande à José Carlos Lopes e a Dona Maria, que independente de me conhecer, me acolheram em sua casa, confiaram e tornaram possível que essa pesquisa acontecesse.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes, que, com paciência, sabedoria e rigor, compartilhou de seu amplo arcabouço intelectual sobre política pública, educação e a questão étnico-racial, fundamentais para essa pesquisa.

Ao Grupo de Capoeira Herança de Angola, sob a liderança do Mestre Sérgio Senna (Caíca), pela vivência da cultura negra em todos os seus aspectos, musical, político, poético, social, pedagógico e espiritual, que em muito influenciou na escolha do meu caminho, trilhado na vida e na academia.

A toda comunidade quilombola de Castainho, pela imprescindível parceria na construção dessa dissertação.

Aos funcionários da escola Virgília Garcia Bessa, pela paciência em minhas incursões, e por me ensinar que é possível educar de maneira democrática, participativa, dialógica e com o compromisso com a diversidade étnico-racial.

Aos professores e professoras ao longo dos cursos de graduação e do mestrado, pelas sábias discussões e orientações que ajudaram a estruturar o presente trabalho.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, pela paciência, presteza e orientações de suma importância para a pesquisa e a dinâmica institucional do programa.

Aos amigos(as), especialmente, Cláudio Roberto, Leandro Barbosa, Flávio Aires e Anderson Cardoso, que vêm trilhando comigo o caminho acadêmico desde a graduação, contribuindo com debates e reflexões, dentro e fora da sala de aula, construindo coletivamente nossas impressões com a realidade vivida.

A minha esposa Jacilene, pela força, confiança e apoio às minhas reflexões e projetos, e também por elaborar a identidade visual da pesquisa, conferindo ao estudo o seu olhar crítico e meticoloso próprios de sua Arte de viver o dia a dia.

A todos envolvidos nesse caminho, por ter transformado e participado dessa transformação em minha vida.

Embaixo da azeitoneira, por volta das 08:00 e 09:30 da manhã, 1º dia de visita à Castainho, através da conversa despretensiosa, apenas para repassar os objetivos da pesquisa e se teria a permissão para realizá-la, recebo da liderança comunitária uma aula carregada de experiência e conhecimentos políticos, sociais e econômicos. Relendo o diário de campo durante a análise de dados, uma frase dita pela Liderança Comunitária naquele dia, parece significar e sintetizar o histórico e o processo que foi tentado objetivar através desse estudo. Com essa frase inicio a trilha da pesquisa: “porque luta, sempre vai ter” (Caderno de Campo/ Visita Inicial, fevereiro de 2014).

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, em Garanhuns, Pernambuco, tendo em vista a promoção da educação para as relações étnico-raciais, observando a implementação da Lei Federal nº 10.639/03. Categorias como racismo, gestão escolar e comunidades quilombolas foram elementos essenciais no desenvolvimento do estudo, as quais nortearam o caminho investigativo em torno da caracterização da gestão da escola situada na comunidade quilombola de Castainho, em termos do modelo e práticas de gestão; da caracterização e análise das ações da gestão escolar e da escola em seu conjunto para materializar os referenciais político-normativos delimitados pela Lei nº. 10.639 de 2003; da caracterização e análise das relações (cooperativas ou conflitivas) entre a escola e a comunidade quilombola de Castainho, no sentido de conhecer as ações voltadas para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais; e da caracterização e análise das formas de participação da comunidade quilombola de Castainho no processo de gestão escolar, assim como na vida da escola. Foi utilizado a abordagem qualitativa com o viés etnográfico, tomando o levantamento dos dados através da análise documental, entrevistas semi-estruturadas e a observação participante, envolvendo sujeitos como professores, gestores e alunos da escola, e a liderança comunitária. Os resultados do estudo mostram um diálogo entre a comunidade quilombola e a escola em seu território no sentido de construir uma educação para as relações étnico-raciais baseada no contexto sócio-político-histórico local, demonstrando um empenho conjunto em adequar a Lei nº. 10.639/2003 à realidade quilombola, possibilitando o fortalecimento e valorização da identidade negra, bem como da identidade quilombola.

Palavras-chave: Lei nº. 10.639/2003, Gestão escolar, Comunidades Quilombolas, Educação escolar em Comunidades Quilombolas, Educação para as Relações Étnico-raciais.

ABSTRACT

This research sought to understand the relations between school management and the Castainho “quilombola” community (a former slave community) in the city of Garanhuns, state of Pernambuco, taking into account the promotion of an education that is sensitive to ethnic-racial relations, in light of the implementation of the Federal Law nº 10.639/2003. Categories such as racism, school management and quilombola communities were key elements in the development of the study, which led the investigation towards the outlining of the management performed by the school located in the Castainho quilombola community, in terms of standards and management practices; of the outlining and analysis of the actions carried out by the school management and the school as a whole to make real the political-normative system of references established by Law nº 10.639 of 2003; of the outlining and analysis of the (cooperative or strained) relations between the school and the Castainho quilombola community, in the sense of getting to know the actions aimed at promoting an education sensitive to ethnic-racial relations; and of the outlining and analysis of the forms of participation of the Castainho quilombola community in the school management process, just as in the daily life of the school. A qualitative approach with an ethnographic bias was adopted, using the data collected through document analysis, semi-structured interviews and participant observation involving subjects such as teachers, school managers and students, and community leaders. The results of the study show a dialogue between the quilombola community and the school within its territory in a sense of building an education sensitive to ethnic-racial relations based on the local social-political-historical context, which evinces a combined effort to adjust Law 10.639/2003 to the quilombola reality, thus enabling the strengthening and appreciation of the black identity, as well as of the quilombola identity.

Keywords: Law 10.639/2003, School management, Quilombola Communities, School education in Quilombola Communities, Education for Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Estrada de acesso para a Comunidade Quilombola de Castainho.....	18
Imagem 2 – A casa mais antiga da Comunidade Quilombola de Castainho.....	33
Imagem 3 – Abê e Alfaia durante a apresentação do Grupo Cultural Tigre.....	73
Imagem 4 – Escola Municipal Virgília Garcia Bessa.....	78
Imagem 5 – Placa identificando a localidade da Comunidade Quilombola de Castainho, no município de Garanhuns.....	89
Imagem 6 – Em frente à Casa de Farinha.....	111
Imagem 7 – Casa de maribondos em uma caieira de uma olaria desativada, no território da Comunidade Quilombola de Castainho.....	184

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percepção dos sujeitos acerca da existência do racismo no ambiente escolar.....	95
Gráfico 2 – Percepção dos sujeitos sobre a exclusão da população negra do sistema educacional brasileiro.....	99
Gráfico 3 – Concepções dos sujeitos referentes ao papel da gestão escolar na sua relação com a cultura local e na formação do sujeito (frequência de ideias apontadas).....	113
Gráfico 4 – Conhecimento dos sujeitos acerca da Lei nº. 10.639/2003.....	128
Gráfico 5 – Participação dos sujeitos em formação/curso sobre a temática étnico-racial e/ou quilombola.....	133
Gráfico 6 – Se os sujeitos receberam ou não orientação sobre a temática étnico-racial e/ou quilombola da Secretaria de Educação do município, ou outra(s) secretaria(s).....	133
Gráfico 7 – Interesse dos sujeitos pela temática étnico-racial e/ou quilombola.....	137
Gráfico 8 – Interesse por temas ligados à educação étnico-racial negra e/ou quilombola (frequência de temáticas apontadas).....	137
Gráfico 9 – Concepções dos sujeitos a respeito da educação para as relações étnico-raciais (frequência de ideias apontadas).....	144
Gráfico 10 – Concepções dos sujeitos a respeito da participação da comunidade quilombola na gestão escolar (frequência de ideias apontadas).....	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Motivos de exclusão da população negra do sistema educacional brasileiro, e formas de combate ao racismo.....	99
Quadro 2 – Objetivos sócio-políticos referentes ao papel da gestão escolar em relação com a comunidade.....	122
Quadro 3 – Material didático na escola.....	130
Quadro 4 – Atividades e projetos didáticos abordando a temática étnico-racial e/ou quilombola na escola.....	139
Quadro 5 – Ações realizadas referentes à relação comunidade-escola na promoção da educação para as relações étnico-raciais.....	158
Quadro 6 – Objetivos sócio-políticos referentes à relação comunidade-escola na promoção da educação para as relações étnico-raciais.....	164
Quadro 7 – Ações que poderiam contribuir para a promoção da educação para as relações étnico-raciais.....	165
Quadro 8 – Ações realizadas para a participação da comunidade na gestão escolar.....	180
Quadro 9 – Objetivos sócio-políticos referentes à participação da comunidade na gestão escolar.....	181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comunidades quilombolas certificadas e tituladas até 2015 – por região, Estado e situação.....	76
Tabela 2 – Primeiro contato dos sujeitos com a Lei nº. 10.639/2003.....	127
Tabela 3 – Tempo na área de educação.....	134
Tabela 4 – Caracterização dos sujeitos.....	202
Tabela 5 – Escolaridade dos sujeitos, por nível de ensino e tipo de instituição.....	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACQ – Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CECERNE – Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra
CECQ – Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas
CD – Conselho Deliberativo
CNE – Conselho Nacional de Educação
COHAB – Conjunto Habitacional
CONACQ – Comissão Nacional das Comunidades Quilombolas
CP – Conselho Pleno
CPT – Comissão Pastoral da Terra
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DFID – Department for International Development
FCP – Fundação Cultural Palmares
FENEPE – Fórum de Entidades Negras de Pernambuco
FETAPE – Federação de Trabalhadores de Agricultura de Pernambuco
FIG – Festival de Inverno de Garanhuns
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDARPE – Fundação de Arte de Pernambuco
GT – Grupo de Trabalho
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério da Educação
MNU – Movimento Negro Unificado
MPF – Ministério Público Federal
MPPE – Ministério Público de Pernambuco
MS – Ministério da Saúde
MUCDR – Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio

ONGs – Organizações não Governamentais
OPAS – Organização Panamericana de Saúde
PCRI – Programa de Combate ao Racismo Institucional
PE – Pernambuco
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RTID – Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UAG – Unidade Acadêmica de Garanhuns
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A GESTÃO ESCOLAR.....	31
<i>Discutindo sobre a formação de uma educação antirracista e para a diversidade.</i>	32
Ressignificação de raça e etnia: Lei nº. 10.639/03 e a educação para as relações étnico-raciais.....	39
<i>Raça, Etnia e o contexto brasileiro</i>	40
<i>Movimento negro e os conceitos de raça e etnia</i>	44
<i>Lei nº. 10.639/2003: política pública educacional e educação para as relações étnico-raciais.</i> ..	46
Gestão escolar e a Lei nº. 10.639/2003.....	53
Comunidades quilombolas, educação para as relações étnico-raciais e gestão escolar: combate ao racismo e respeito à diversidade.	62
<i>Quilombos: diversidade étnico-racial e resistência contra o racismo.</i>	63
3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS.....	71
Abordagem teórico-metodológica.....	72
A Comunidade Quilombola de Castainho.....	73
A Escola Municipal Virgília Garcia Bessa.....	76
Foto: Jacilene Borba.....	76
Campo de investigação e delimitação dos sujeitos.....	77
Instrumentos de pesquisa e coleta de dados.....	79
Análise dos dados coletados.....	82
4 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASTAINHO E A “RUA”: DINÂMICAS DA IDENTIDADE NEGRA LOCAL E A ESCOLA.	87
Introdução.....	88
Identidade negra e identidade quilombola na dinâmica local: uma breve discussão.	88
A instituição educacional quilombola e a escola em seu território.....	99
5 AS RELAÇÕES ENTRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA E A GESTÃO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	108
A gestão escolar em Castainho e a Lei nº. 10.639/2003.....	109
<i>A gestão escolar e sua relação com os movimentos sociais</i>	120
A Lei nº. 10.639/2003 na dinâmica escolar em Castainho.....	124
A escola “da” e “na” comunidade: a relação escola-comunidade e a educação para as relações étnico-raciais.....	140
<i>A importância da escola dentro da comunidade: a escola a partir da comunidade quilombola de Castainho.</i>	150

<i>Ações para a educação das relações étnico-raciais a partir da comunidade e da gestão escolar</i>	155
<i>Duas realidades: as mulheres e o território</i>	163
O “buquê de flor”: a participação comunitária quilombola e a educação para as relações étnico-raciais	171
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
“Luta, sempre vai ter”	182
REFERÊNCIAS	189
APÊNDICES	202
APÊNDICE A – Caracterização dos sujeitos entrevistados.	202
APÊNDICE B – Escolaridade dos sujeitos entrevistados.	202
APÊNDICE C – Roteiros das entrevistas.	203
Roteiro 1	203
Roteiro 2	205
Roteiro 3	207
Roteiro 4	210
ANEXOS.....	213
ANEXO A – Matéria veiculada pela Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns às escolas do campo em seu município.	213
ANEXO B – Lei nº. 10.639/2003	214

1 INTRODUÇÃO



Foto: Jacilene Borba.

Imagem 1 – Estrada de acesso para a Comunidade Quilombola de Castainho.

A preocupação pela temática das relações étnico-raciais funda-se na trajetória biográfica do autor, como negro, e através de sua vivência em grupo do movimento social negro¹, especificamente em um grupo de Capoeira Angola. A partir dos próprios elementos mobilizados nas aulas de capoeira, como o respeito aos mais experientes, enquanto portadores dos conhecimentos, mitos e saberes do mundo da capoeira, e dos mais novos que irão dominar e ressignificar esses conhecimentos; assim como baseado no respeito à ancestralidade africana e afro-brasileira representada nos símbolos, nas músicas, nos instrumentos; no respeito ao sagrado na Roda de Capoeira² e na Roda da Vida e nas discussões sobre a história, escravidão, diáspora e sobrevivência das populações negras ao redor do mundo, o contato com ideias como quilombo e resistência se tornou mais que curiosidade: na verdade, incorporou-se a um projeto de vida, à identidade e ao modo de interpretar a realidade.

Anos mais tarde a iniciação no *habitus* acadêmico (BOURDIEU, 2001) revelaria uma questão central ao autor, a quase invisibilidade da história e contribuição da população negra na universidade. Nomes como Stuart Hall (2002, 2003), Frantz Fanon (1983, 2013) e Clóvis Moura (1987), passaram a servir como guias para lidar e compreender as armadilhas racistas que se espalhavam por toda parte, e agregaram mais um elemento no projeto de vida desse autor: reunir forças com o movimento que tenta trazer para dentro da academia as discussões em torno do racismo e da luta contra a expansão do pensamento colonialista, no sentido da construção da educação para as relações étnico-raciais.

Unir o pensamento construído no movimento social negro à dinâmica acadêmica passou a ser constante, e tornou-se impossível separar o compromisso com a área educacional da temática da educação para as relações étnico-raciais. Os estudos se focaram quase que “naturalmente” na Lei nº. 10.639/2003, com vistas a perceber seus gargalos, orientações políticas e perspectivas futuras.

O contato com diversas pesquisas nas quais a tentativa da educação para as relações étnico-raciais não lograva efeito concreto, nos fez despertar para a reflexão a respeito de como as escolas em territórios quilombolas promovem, interpretam e materializam os marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003 (BRASIL, 2003)? Como a história de certificação,

¹ Nessa pesquisa, utilizaremos o termo movimento social negro e/ou movimento negro, no mesmo sentido apontado por SANTOS (1994 apud GOMES, 2012, p.733), “compreendido como um conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo”.

² A Roda de Capoeira é considerada Patrimônio Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), seu reconhecimento se deu em 26 de novembro de 2014, e representa mais uma batalha ganha na guerra contra o racismo empreendida pelo movimento social negro.

demarcação e luta pela regularização dos territórios são acompanhadas de intensa mobilização política coletiva, questionávamos então como seria a mobilização desses grupos em torno do respeito às diferentes instituições educacionais e culturais nas escolas em seus territórios?

O olhar investigativo sobre as realidades das comunidades quilombolas poderia apontar para outros olhares sobre a questão da educação para as relações étnico-raciais, com outros elementos importantes para sua vivência no ambiente escolar, considerando a relevância do contexto sócio-político-cultural em que se insere cada escola.

É dentro dessa perspectiva que se inscreve este trabalho³, cujo objetivo é analisar as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, tomando como referência o conceito-projeto *educação para as relações étnico-raciais*, o que implica observar como a Lei nº. 10.639/2003⁴ vem sendo tratada na dinâmica escolar.

Busca-se compreender como a escola, especialmente a gestão escolar, vem desenvolvendo ações que levem à implementação dos marcos estabelecidos pela referida Lei, no sentido da promoção da educação para as relações étnico-raciais, no contexto de uma comunidade quilombola. Neste sentido, o estudo se volta para analisar não apenas a gestão escolar *per se*, mas a gestão escolar a partir das relações e demandas formuladas pela comunidade quilombola, na qual se encontra a escola. Entre outros aspectos, procuramos observar quem são os sujeitos envolvidos, como e por meio de que estratégias ou instrumentos se dão as relações escola-comunidade, como se trata os aspectos de uma cultura antirracista tendo em vista a identidade quilombola, e como esta impacta na organização e gestão escolar. De maneira especial, será estudado como estão e quais são as ações desenvolvidas para a prática da Lei e suas implicações para a comunidade.

No contexto da pesquisa, compreendemos a Lei nº. 10.639/2003 como uma política pública de educação, a qual integra um grupo de políticas como o Art. 5º da Constituição Federal de 1988, a Convenção nº 169 da OIT, a Lei Federal nº. 12.711/2012 e as diversas leis municipais e estaduais espalhadas pelo país, resultado da pressão e formulação dos

³ O presente trabalho foi desenvolvido na linha de pesquisa de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco.

⁴ É de importante relevância ressaltar aqui, que a pesquisa focará na educação para as relações étnicorraciais, referente ao Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. O fato importa pois, em 2008 a Lei nº. 10.639/2003 foi alterada resultando na Lei nº. 11.465/2008, englobando também a questão indígena. O fato de usarmos a o termo “Lei nº. 10.639/2003” ao invés de sua atualização “Lei nº. 11.645/2008” deve-se ao foco na questão negra. Trata-se portanto, de um ponto de vista étnico-político de reivindicar a diversidade presente em cada questão, tanto na dos negros, quanto na dos povos indígenas, e não de segregação ou inferiorização; outrossim, fica ressaltada a importância de ambos os momentos dessas políticas públicas e também o caráter de diálogo intercultural entre esses grupos na sociedade brasileira contrapondo o discurso homogeneizante da identidade nacional.

movimentos sociais, em especial do movimento social negro, e no caso da Lei focada no presente estudo, a nº 10.639/03, que implicou na alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, visando o combate ao racismo no ambiente escolar, a reparação dos danos históricos-sociais infligidos à população negra, promovendo o reconhecimento e valorização da identidade negra e da igualdade racial. Isto implicou no reconhecimento que a escola também é um vetor de reprodução e legitimação do racismo, mas também um espaço de formação humana, que ao assumir uma postura antirracista pode contribuir para o respeito à diversidade. A Lei nº. 10.639/2003 procura então reparar e valorizar a história e cultura afro-brasileira, valorizar os símbolos e elementos culturais dos descendentes de africanos no Brasil, reconhecer e reparar os danos sofridos por estes grupos étnicos ao longo de mais de quinhentos anos de história, por isso a mesma constitui referencial imprescindível para a formulação e implementação de programas de ações afirmativas.

Resultado das lutas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro, a Lei citada deve implicar na redefinição dos conhecimentos, currículos, valores e epistemologias, que ajudem a romper com o passado de exclusão e estigmatização das populações descendentes de africanos e indígenas, combatendo o racismo e a discriminação étnico-racial. Desta maneira, conforme afirma Gomes (2010), todos esses problemas “precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei” (p.104).

A escola é chamada pelo Movimento Negro e outros segmentos aliados à luta contra o racismo, como intelectuais, políticos e movimentos sociais ligados à causa, para resolver a ambiguidade em que se encontra, e deve, portanto, realizar a sua (auto)transformação de instituição reprodutora do racismo, à promotora do respeito à diversidade. Logo, tomamos o pressuposto de que a Lei, assim como entende Gomes (2010), é parte de um projeto educativo emancipatório

[...] em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, a legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (p. 106).

Com isso, compreendemos que racismo, gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais são categorias centrais para a nossa pesquisa. A partir disso, a análise irá seguir pela investigação de uma comunidade quilombola e suas especificidades culturais, sociais e históricas, assim como sua relação com a escola e a educação em seus territórios.

A sociedade brasileira embarcou, há bastante tempo no 1) mito da democracia racial, “segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (MUNANGA, 2005, p. 18); e 2) no ideal de embranquecimento, entendido como a assimilação dos valores culturais dos brancos. Tais movimentos eram expressão do racismo. Portanto, como afirma Guimarães (1999), analisar o racismo no Brasil requer a consideração do contexto de formação da identidade nacional, das alterações e ressignificação do conceito de raça correlacionadas com as transformações socioeconômicas e culturais.

Sendo assim, enquanto o mito da democracia racial forjou no imaginário nacional a ideia de uma suposta inexistência de conflitos entre as diversas etnias presentes no Brasil, a ideologia do embranquecimento, que operava por trás das relações sociais, agia naturalizando atitudes concretas⁵ de desvalorização da cultura e dos traços físicos ligados à população negra, e a desigualdade do acesso igualitário à cidadania. Logo, o misto ambíguo da negação/afirmação do racismo (GOMES, 2005), mascarados na hipocrisia da desigualdade social baseada apenas em critério econômico ou de classe social, convive de perto com a discriminação racial e com o racismo na sociedade brasileira, causando impactos tão fortes capazes de produzir, na maioria população negra, a negação de sua própria identidade, de sua cultura e de sua história, e assim como a corrida pela incorporação da cultura e dos traços físicos da população branca, como meio de obter reconhecimento social, em uma sociedade fortemente marcada pelo racismo.

A implantação européia, [...], efetuou-se no plano psicológico [...] (p. 36).

Na sua totalidade, a elite negra alimentava um sonho: assemelhar-se tanto quanto possível ao branco para, na sequência, reclamar dele o reconhecimento de fato e de direito. [...] E os dois componentes dessa tentativa de libertação estão estreitamente ligados: subjacente ao amor pelo colonizador, há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo. O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco. Assim, o negro vai vestir-

⁵ Basta lembrar também o empreendimento impulsionado pelo Estado brasileiro, durante a primeira metade do século XX, através da proposta de imigração de povos europeus para suprir a mão de obra, e no intuito de embranquecer as gerações futuras (SCHWARCZ, 2012).

se como europeu e consumirá alimentação estrangeira, tão cara em relação a seu salário (MUNANGA, 2012, p. 37-38).

Partindo de um discurso “pseudojustificativo”, segundo Munanga (2012), o racismo propagado com o processo de colonização, em nome de uma cultura monolítica, inferiorizou o negro, seus conhecimentos e forma de produzi-los, assim como sua cultura e sua história. Para reduzi-los ontológica, epistemológica e teologicamente, “duas afirmações tornaram-se axiomas indiscutíveis: uma relativa à superioridade dos brancos dogmaticamente confirmada; outra, à inferioridade congênita dos negros” (MUNANGA, 2012, p. 27). Em nossa pesquisa, levaremos em conta o contexto macrossocial, considerando a dinâmica das instituições na sociedade brasileira que reproduzem o racismo, articulado e focado principalmente na questão educacional. Afirma Munanga (2005)

[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade [...] Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar (p. 15).

Nesse sentido, a educação para as relações étnico-raciais colabora com o debate, pois discute a respeito da formação para o respeito à diversidade étnico-racial. No caso brasileiro, essa diversidade se mostra objetivamente analisando-se o contexto histórico-social da população brasileira. De acordo com o Censo de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população negra⁶ corresponde a 50,7% da população brasileira (BRASIL, 2010a). Para Gomes (2010) essa “população brasileira apresenta uma ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e/ou na construção de suas identidades” (p. 98). E, para além dos aspectos subjetivos, a reflexão sobre os valores e representações sobre o negro por trás das práticas racistas constituem-se de fatos concretos, pois

[...] esses valores nunca estão sozinhos. Eles, na maioria das vezes, são acompanhados de práticas que precisam ser revistas para construirmos princípios éticos e realizarmos um trabalho sério e competente com a diversidade étnico-racial na escola (GOMES, 2005, p. 150).

⁶ Considera-se negro segundo o IBGE, as pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas. Ainda de acordo com o Censo 2010, essa classificação revela também, a diferença das condições de vida da população negra da população branca, quando os critérios são moradia, saneamento, saúde, renda, escolaridade, mortalidade entre outros. Mostrando que a classificação dos pardos e pretos como negros não deforma a análise dos dados estatísticos, mas revela a estrutura racista e excludente por trás das desigualdades sociais.

Não se trata de exercitar ou “desenvolver” a “tolerância”, nem tampouco a “inclusão” com a descaracterização das diferenças e homogeneização da diversidade, subsumindo uma cultura à outra, mas construir o “respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores” (GOMES, 2005, p. 149). O que afirma a autora é o princípio central da educação para as relações étnico-raciais. Logo, a entendemos aqui como uma educação que combate o racismo, por um lado, e respeita a diversidade, por outro.

Como exposto acima, a escola, como uma das instituições sociais responsáveis pela formação humana, tem sido também reprodutora do racismo na sociedade. A percepção de práticas racistas e seu combate através de uma educação para as relações étnico-raciais passa, dentre outros fatores, pela gestão escolar, a qual deverá favorecer o diálogo e o respeito a diversidade cultural e histórica, que, no caso brasileiro, torna-se imbricado pois se entrelaça com a questão de gênero, raça, classe e desigualdade social (GOMES, 2010).

Vale ressaltar que a construção de uma sociedade democrática perpassa o respeito à diversidade dos povos que a constituíram (MUNANGA, 2005). Assim, em relação à gestão escolar, concebemos que a educação para as relações étnico-raciais comunga com uma gestão democrática e participativa (SILVA, 1996; FERREIRA, 2001; PARO, 2001), que problematize em conjunto com a comunidade escolar as questões relativas ao racismo e sua superação.

Nesse processo, reconhecemos a importância da gestão escolar no contexto do combate ao racismo e de respeito à diversidade, e a participação da comunidade escolar, na medida em que extrapola as definições legais e ultrapassa a simples “comunicação aos pais do andamento de suas atividades” e constitui-se “como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico que é levado a efeito na escola” (PARO, 2000a, p. 52). Em consonância com Munanga (2005), relações raciais e democracia estão intrinsecamente ligados, logo, a maneira como a gestão escolar atua é indispensável para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Considerando a escola como um espaço-tempo de formação humana, Gomes (2012a) enfatiza que a adoção da Lei nº. 10.639/2003 requer uma reorganização desse *lôcus* a partir de um ponto de vista emancipatório:

A revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um

direito de todos e, por conseguinte, da população negra (GOMES, 2012a, p. 24).

Tênue também é a linha que separa o que se aprende na escola e o que se aprende fora dela com os processos de socialização, ou seja, a ligação entre educação escolar e cultura aparece como extensões inseparáveis, podendo-se afirmar “que o nosso sistema escolar institucionalizou-se conflitivamente, a partir de uma perspectiva cultural que administrou a diversidade cultural brasileira desde uma perspectiva eurocêntrica” (SANTANA, 2012, p. 120).

É nesse contexto que destacamos a comunidade quilombola de Castainho, localizada no município de Garanhuns, no agreste pernambucano. Sendo uma das poucas Comunidades Remanescentes de Quilombos tituladas no Brasil, traz consigo a marca das lutas por políticas públicas que atendam e fortaleçam a identidade e os saberes locais.

No Estado de Pernambuco existem 112 comunidades quilombolas certificadas, dentre elas, apenas 2 são tituladas, sendo 14 o número total de Comunidades Remanescentes de Quilombos tituladas em todo o Brasil (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2013). O processo de titulação das terras envolve a construção do Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) do território, sua análise e julgamento posterior, a desintrusão no território e daí, a concessão do título é mediada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)

Representante da diversidade cultural Castainho apresenta uma forte mobilização política, tanto no âmbito da cultura na valorização das tradições da comunidade (SILVA, 2012), como no âmbito educacional, reivindicando por melhorias no acesso à oferta dos níveis de ensino, nas condições físicas de acesso e permanência na escola.

A Escola Virgília Garcia Bessa é a única escola localizada na comunidade. Sua história está ligada a ação das lideranças da comunidade para sua melhoria, que nas últimas décadas resultaram na mudança do local da escola para o centro da comunidade, e da ampliação dos espaços e quantitativo de professores, turmas, níveis e alunos. Além disso, existe uma perceptível preocupação com o desenvolvimento de uma educação antirracista por parte da comunidade e da gestão escolar⁷.

⁷ Em visita à Comunidade Quilombola de Castainho e à Escola, em fevereiro de 2014, para reconhecimento, foi observado, além da discussão dos professores em relação à preocupação de uma mãe com a não aceitação do filho com seus próprios traços físicos, a presença do texto integral da Lei nº. 10.639/2003 afixado em todas as salas de aula.

Essas constantes mobilizações, desde a luta pela titulação do território, a qual contou com a participação do Movimento Negro Unificado na década de 1990, até a realização de oficinas político-culturais no Festival de Inverno de Garanhuns (FUNDARPE, 2012), visando conscientizar e afirmar a identidade negra, nos motivou a pesquisar como vem sendo praticada a Lei nº. 10.639/2003 na referida escola, especialmente pela gestão escolar, em relação à dinâmica das mobilizações político-sociais da comunidade e, no sentido contrário como a comunidade vem dialogando com a organização da escola e o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, a proposta foi desenvolver uma investigação que contemplasse as seguintes indagações: Qual a importância da dinâmica cultural específica dessa comunidade para a gestão escolar da Escola Virgília Garcia Bessa? Como a gestão escolar tem se organizado para atender as demandas provocadas pela obrigatoriedade da implementação da Lei nº. 10.639/2003, buscando desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais na escola e na comunidade? Como vem ocorrendo esse desenvolvimento para trabalhar especificamente a Lei dentro da escola, assim como os temas correlatos que a mesma instiga? Que formas, métodos e estratégias são postas em prática pela gestão? Quais espaços são abertos pela gestão escolar para a participação da comunidade? Quais espaços são reivindicados pela comunidade para sua participação na gestão da escola? Como age a comunidade no contexto local da aplicação da Lei? Que valores, símbolos e práticas educacionais medeiam a relação da comunidade-escola?

De maneira geral pode-se dizer que o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais há muito vem sendo debatido na área de Educação. Embora seja anterior a Lei nº. 10.639/2003 (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009, p.13), a discussão em prol de uma educação que respeite a diversidade étnico-racial vem ganhando cada vez mais espaço, principalmente após a promulgação da referida lei. Estudos como os de Munanga (1996, 2005, 2012), Gomes (2005, 2010), Silvério (2005, 2009), Guimarães (1999), dentre outros, mostram o papel dos movimentos sociais, em especial do movimento negro na conscientização e afirmação da identidade negra e na reivindicação por melhorias da educação igualitária étnico-racial, ou seja, as dimensões sociais, econômicas e culturais influenciam na construção e reconstrução de conhecimento e vice-versa.

Tendo como princípio que a gestão escolar é formada pela ação conjunta de diversos atores na escola – comunidade, professores, alunos, gestores –, tomamos o pressuposto de que as experiências vivenciadas por estes sujeitos interferem e se relacionam com a prática da gestão educativo-pedagógica (LIBÂNEO, 2005; PARO, 2000b, 2001; AGUIAR, 2001).

Logo, temos como pressuposto uma perspectiva de valorizar a interação entre a realidade sócio-histórico-cultural desses sujeitos com a dinâmica escolar. Os conhecimentos e conceitos gerados a partir dessa interação podem contribuir para a legitimação de outras epistemologias e modos de pensar, e reconhecer a importância da participação de diferentes sujeitos epistêmicos (GROSFOGUEL, 2008) nas instituições que hegemonizaram o discurso acerca da produção do saber científico. Nesse sentido, Silva (2012) afirma que há

Vinculações entre o nascimento de conceitos e disciplinas e as transformações sociogenéticas [mudanças nas estruturas sociais] e psicogenéticas [mudanças nos comportamentos dos indivíduos] sofridas pela sociedade, bem como da diminuição de poder das comunidades acadêmicas eurocêntricas que deixam de controlar unilateralmente a produção do conhecimento científico, uma vez que esse controle está se tornando mais multilateral e em condições de reciprocidade, ou seja, os conceitos de raça, etnia e do negro, construídos socialmente pelos brancos como demarcadores de uma diferença humana (p. 76).

Ainda segundo a autora, isso aponta para

O desenvolvimento de novos modos de pensar, falar e realizar práticas educativas. Práticas essas em que o/a negro/a não é pensado/a, compreendido/a pelo outro, mas está pensando, falando e realizando processos de transposição didática de conteúdos, conceitos e saberes científicos, elaborados e reelaborados, sobre novas bases: as Africanidades e Afrodescendências, campo de pesquisa recém-nascido, mas com franca expansão (p. 77).

Levando em consideração esse contexto, é fulcral pensar em uma educação para as relações étnico-raciais que fortaleça a identidade negra, legitimando as diversas formas culturais existentes, seus diversos saberes e epistemologias.

Refletindo sobre as comunidades quilombolas, contribuições como as de Moura (1981), Nascimento (1980), Monteiro (1985), Siqueira (2005) e Silva (2012), nos mostram como os quilombos representaram uma resposta e um caminho diferente ao modelo colonial de sociedade imposto pelos portugueses no Brasil, sendo composto por instituições complexas e ressignificadas no contexto brasileiro, as quais dotaram os quilombos de uma solidariedade social, que os fizeram sobreviver por entre os séculos até os dias atuais.

[...] durante todo o transcurso de sua existência, eles (os quilombos) foram não apenas uma força de desgaste, atuando nos flancos do sistema, mas, pelo contrário, agiam em seu centro, isto é, atingindo em diversos níveis as forças produtivas do escravismo e, ao mesmo tempo, criando uma sociedade

alternativa que, pelo seu exemplo, mostrava a possibilidade de uma organização formada de homens livres (MOURA, 1981, p.37).

Donas de uma dinâmica própria, de um fazer cultural, de outros conhecimentos, epistemologias e cosmovisões, as comunidades quilombolas, em sua diversidade, apresentam uma outra configuração de educação, sendo de suma importância para a identidade dos sujeitos que formam, compõem e ressignificam a cultura dentro dessas comunidades, o sentido construído a respeito da terra, territorialidade, espiritualidade, ancestralidade (SIQUEIRA, 2013).

Vítimas das atrocidades cometidas pelo racismo, pela exclusão e desigualdade sócioeconômica, muitos dos quilombos se isolaram em áreas de difícil acesso como estratégia ativa de combater as forças coloniais, porém o seu isolamento atual pode ser traduzido como descaso por parte da cultura racista que desterrou vários povos de sua nação, na época da colônia portuguesa, as escravizou, explorou e lucrou com o padrão colonial de poder imposto pelos europeus, que, segundo Quijano (2005), se espalhou por toda a colônia (e depois em escala global a todos os povos do continente), fazendo com que

[...] a distribuição racista de novas identidades sociais fosse combinada [...], com uma distribuição racista do trabalho e das formas de exploração do capitalismo colonial. Isso se expressou, sobretudo, numa quase exclusiva associação da branquitude social com o salário e logicamente com os postos de mando da administração colonial (QUIJANO, 2005, p. 108-109).

Logo, antes e hoje, nega não apenas os padrões mínimos de saúde, alimentação e outros meios indispensáveis à vida, como também o indispensável à cultura (os vários embates para demarcação, certificação e titulação das terras são apenas um exemplo), problema que perpassa as populações marginalizadas como os negros, indígenas, ciganos, dentre outros. Lutas para a implantação de escolas perto dessas comunidades foram comuns nos anos 70, e principalmente a partir dos anos 80, correlacionadas à elaboração da constituição de 1988, dentro do contexto de reabertura democrática conservadora, o que implicou na inclusão de dois dispositivos na Constituição Federal, os Artigos 68 e 216, que discorrem sobre as comunidades quilombolas, e em conjunto com elas a reivindicação de uma educação que atendesse às realidades de cada quilombo.

As pessoas dos Quilombos, das Terras de Pretos, frequentam as escolas públicas ou até pequenas “bancas” privadas [...], porque elas precisam entrar na engrenagem da vida em sociedade. Mas elas não abandonam as tradições

de seus ancestrais que, para elas, constituem os valores e princípios educacionais (SIQUEIRA, 2013, p. 155).

A escola nesse contexto pode ser um espaço vivo de interlocução com as esferas governamentais, além de representar um espaço de vivência coletiva, de afirmação e ressignificação de identidades anti-racistas no interior da comunidade quilombola, haja vista suas constantes batalhas – um dos resultados nessa área educacional é a recente formação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica publicada em 2012 (BRASIL, 2012) – para uma regulação feita pelos próprios sujeitos que as compõem e que comungam com a dinâmica cultural interna dos grupos: seja enquanto comunidade rural, seja enquanto grupo étnico descendentes de quilombolas (MONTEIRO, 1985).

Dada a devida importância, levando em consideração as palavras de Libâneo (2001) e Paro (2000b) quando tratam sobre a formação de sujeitos críticos, autônomos e do papel da gestão escolar na transformação social, a gestão pode servir de porta de entrada e terreno fértil para o desenvolvimento de uma vivência calcada na educação para as relações étnico-raciais dentro da comunidade escolar.

Concordamos que discutir sobre relações étnico-raciais inclui também o passado-presente-futuro das comunidades quilombolas, pois suas lutas se confundem com as disputas empregadas pelos descendentes de africanos nos movimentos urbanos (considerando que a maioria dessas comunidades se apresenta mais na área rural dos estados, embora existam quilombos urbanos), levando em conta as especificidades de cada grupo nos diferentes contextos históricos (MOURA, 1981).

Assim, conforme Gomes (2010) a “discussão sobre a questão racial em específico e da diversidade, de maneira geral ganhou um outro fôlego na sociedade brasileira do terceiro milênio” (p.108). Diante dessa afirmação, encontramos em nossa revisão da literatura, vários trabalhos que tratavam sobre essa temática específica, nos anais do GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), além da pesquisa realizada por Santiago, Silva e Silva (2010) que analisa 10 anos de pesquisas sobre relações raciais no PPGE/UFPE (1999-2009), na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, bem como na Revista Educação & Sociedade, o que nos ajudou a fundamentar o estado da arte de nosso objeto.

Diante das múltiplas perspectivas observadas, as quais serão expostas no capítulo a seguir, que trata da fundamentação teórica do trabalho, nota-se que todos estes diversos

olhares muito contribuem para uma abordagem crítica sobre a diversidade social e cultural na educação. Porém o conteúdo específico sobre a Lei nº. 10.639/2003 e suas correlações com a gestão escolar não tem sido devidamente problematizado, o que demonstra certa lacuna nos estudos sobre a gestão escolar e a educação para as relações étnico-raciais. Em relação à promoção destes diversos olhares, concordamos com Botler (2008) quando ela problematiza a questão da comunicação e constante discussão entre os indivíduos para a ressignificação da cultura, nesse caso da cultura excludente e discriminante. Segundo Botler (2008),

[...] cada indivíduo é a instância última para a avaliação daquilo que é realmente de seu interesse e o seu interesse integra uma tradição cultural do grupo (p. 132)

e portanto, é

[...] essencial que a revisão de valores pertinentes à escolha das necessidades prioritárias na organização [escolar] se desenvolva dialogicamente, visto que valores culturais são revistos na medida em que discutidos coletivamente, podendo dar vez a novas normas, como princípios ou padrões de conduta que podem motivar os indivíduos ou grupos (como diversos centros de poder) a criarem novas regras de convivência social, como consenso obtido coletivamente (p. 132-133).

Considerando a importância da educação para as relações étnico-raciais no combate ao racismo e valorização da diversidade, e por considerarmos relevante também o papel da gestão escolar no diálogo e contextualização com a conjuntura local e na execução das políticas educacionais, pretendemos analisar a maneira como a mesma tem se preparado para operacionalizar a Lei nº. 10.639/2003, e como tem se articulado com a realidade da comunidade quilombola de Castainho.

Com isso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, tendo em vista a promoção da educação para as relações étnico-raciais, o que implica observar a implementação da Lei nº. 10.639/2003. Para melhor embasar o objetivo geral dessa pesquisa, tomamos como objetivos específicos: 1) caracterizar a gestão escolar da escola situada na comunidade quilombola de Castainho, em termos do modelo e práticas de gestão; 2) caracterizar e analisar as ações da gestão escolar e da escola em seu conjunto para materializar os referenciais político-normativos delimitados pela Lei nº. 10.639/2003; 3) caracterizar e analisar as relações (cooperativas ou conflitivas) entre a escola e a comunidade quilombola de Castainho, no sentido de conhecer as ações voltadas para a promoção de uma educação para as relações

étnico-raciais; e 4) caracterizar e analisar as formas de participação da comunidade quilombola de Castainho no processo de gestão escolar, assim como na vida da escola.

Diante do exposto acima, o presente estudo pretende contribuir para o debate sobre a prática da Lei nº 10.639/2003 apresentando uma abordagem relacionada às práticas da gestão e sua interlocução com a comunidade, nesse caso, no contexto de uma comunidade quilombola, reconhecendo a importância do papel da gestão escolar no desenvolvimento e construção de uma educação para as relações étnico-raciais, no diálogo com os valores, saberes e conhecimentos da cultura afro-brasileira e africana. Acreditamos que o presente estudo permita a compreensão da dinâmica dos processos educativos em uma comunidade quilombola, sua relação com a construção da educação para as relações étnico-raciais e seus reflexos nos processos pedagógicos escolares locais. Para além, pode trazer também, com essa proposta de estudo da Lei na comunidade de Castainho, contribuições para fortalecer o desenvolvimento do debate sobre a Lei na educação básica.

Didaticamente, dividimos este trabalho em quatro capítulos e as considerações finais sobre a questão abordada. No capítulo 2, tratamos das contribuições da área das relações raciais dentro do campo da educação. Apresentamos e discutimos o contexto histórico, social, econômico e cultural dos estudos sobre a educação para as relações étnico-raciais, as práticas e modelos de gestão escolar e as dinâmicas das comunidades quilombolas na sociedade brasileira, fundamentando assim, nossa perspectiva de interpretação das relações que compõem o nosso campo.

No capítulo 3, justificamos e delimitamos nosso campo de investigação, os sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta e considerações sobre o processo de análise dos dados, discutindo ponderações sobre os procedimentos de classificação dos sujeitos e dimensões utilizadas na abordagem da pesquisa, visando uma melhor contextualização e alinhando nossa análise à linha teórico-metodológica adotada neste trabalho.

No capítulo 4, discutimos sobre categorias que emergiram da realidade observada, e que compõem processos importantes na construção da identidade negra e da identidade quilombola, impactando na maneira como os sujeitos se relacionam com os outros e consigo mesmos, e concebem ideias como racismo, educação, diversidade étnico-racial, comunidades quilombolas, entre outras, as quais são imprescindíveis para as categorias analisadas em nossa pesquisa, e na dinamização das relações sociais na realidade local.

No capítulo 5, abordamos a relação entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, apresentando os dados da investigação realizada. Debatesmos inicialmente sobre a caracterização da gestão escolar e sua relação com a Lei nº. 10.639/2003, em seguida,

analisamos as relações entre a comunidade quilombola e a gestão escolar na observação dos marcos normativos que norteiam a educação para as relações étnico-raciais, e encerramos com uma discussão sobre as formas de participação e interação da comunidade na dinâmica escolar.

Nas Considerações Finais, concluímos expondo uma breve síntese das análises empreendidas, focando no objetivo principal de nossa pesquisa, que é a relação entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho na observação da Lei nº. 10.639/2003. Encerramos com algumas reflexões sobre a temática abordada na pesquisa, apontando algumas contribuições para a educação para as relações étnico-raciais, ressaltando a importância da participação de outros sujeitos, suas epistemologias e comogêneses na construção da educação para a diversidade, e na implementação de políticas públicas educacionais.

2 AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COM AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E A GESTÃO ESCOLAR

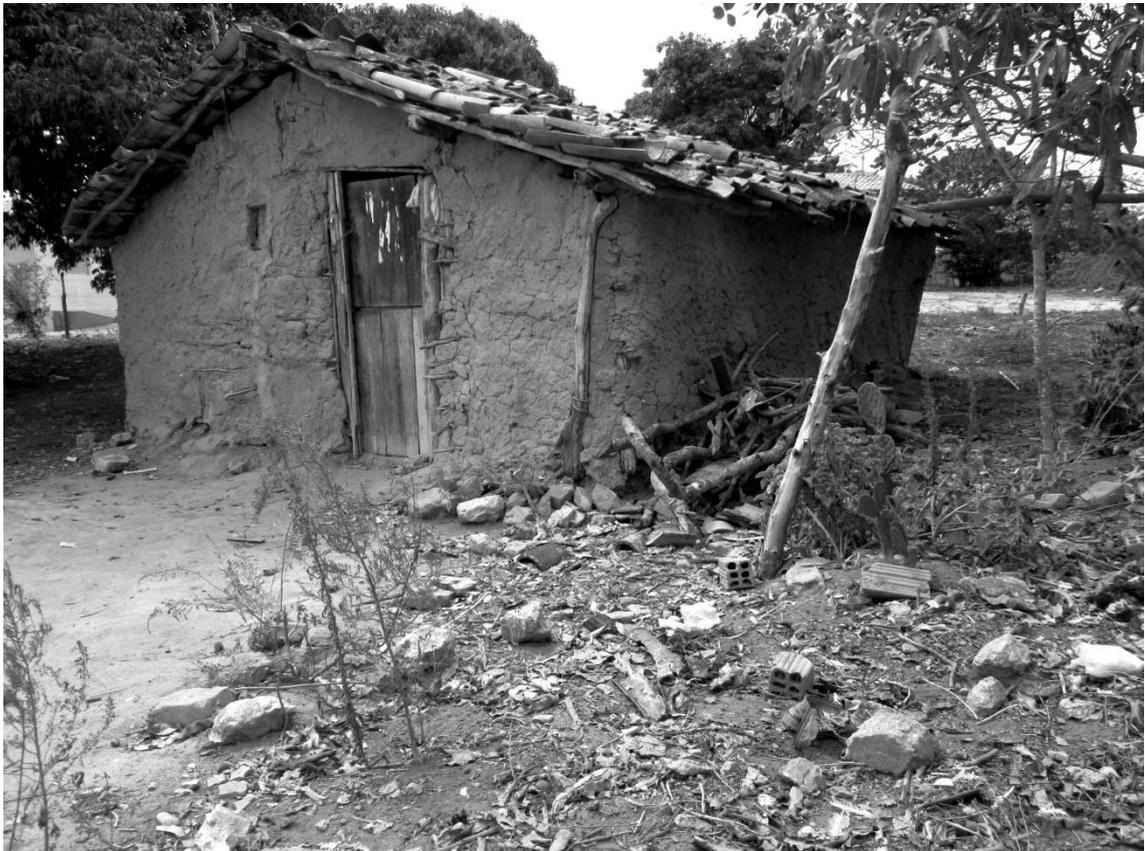


Foto: Jacilene Borba

Imagem 2 – A casa mais antiga da Comunidade Quilombola de Castainho

Nessa parte da seção da fundamentação teórica primeiramente apresentamos a revisão bibliográfica, e em seguida, situamos as principais categorias teóricas. Expomos os contextos histórico, sócio-econômico e cultural, dos estudos das relações- raciais e seus aportes e contribuições para a área da educação, o envolvimento do movimento negro na discussão dos principais conceitos do campo das relações- raciais e o desenvolvimento da Lei nº. 10.639/03 enquanto política pública educacional. Em seguida, tratamos do conceito de gestão escolar, seu entrelaçamento com a dinâmica econômico-cultural global e o caráter transversal da diversidade nessa nova configuração do conceito de gestão na atualidade. Por fim, apresentamos e discutimos as comunidades quilombolas enquanto sujeitos políticos e integrantes do movimento negro, representantes da resistência contra o racismo.

Defendemos nesse capítulo a ideia de que a relação entre a gestão escolar e os saberes das comunidades quilombolas enquanto movimento social negro, compõe um dos principais fundamentos para se entender a observância ou não da Lei nº. 10.639/2003 nas escolas dessas comunidades, e como esse diálogo e os parâmetros da Lei contribuem para a educação para as relações étnico- raciais, na construção de práticas baseadas no respeito à diversidade e no combate ao racismo.

Discutindo sobre a formação de uma educação antirracista e para a diversidade.

A aprovação da Lei nº. 10.639/2003 levou vários pesquisadores a se debruçarem para investigar os diversos aspectos que compõem os processos pedagógicos em torno da temática étnico- racial. Áreas como, didática em sala de aula, materiais didáticos e os conteúdos abordados durante o processo de ensino- aprendizagem, envolvendo a temática das relações- raciais, têm sido contempladas, o que sinaliza tratamento mais amplo e frequente das pesquisas em relação ao racismo e outras formas de discriminação. Assim, é importante valorizar tais empreendimentos que muito auxiliam as práticas educativas como um todo, quando se trata de didáticas menos preconceituosas e mais democráticas e emancipatórias. É importante valorizar estes estudos, pois eles somam-se aos enormes esforços empreendidos por todos que lutam por uma educação mais democrática, crítica e antirracista de fato.

Backes (2006), através da perspectiva dos Estudos Culturais, procura mostrar como a desigualdade social ultrapassa a barreira estritamente econômica e adentra o âmbito racial através de uma discriminação que é ao mesmo tempo política, econômica e cultural,

interferindo na construção de identidades mais positivas para a população afrodescendente⁸. Através de um estudo no Projeto Negraeva, na comunidade de São Benedito em Mato Grosso do Sul, o qual ajuda jovens e adultos de comunidades carentes a ingressarem na universidade, o autor, realizando uma transposição entre classe e raça, demonstra como o ingresso na universidade fez com que os afrodescendentes do Projeto Negraeva, passassem a conviver em um ambiente de conflitos culturais, impactando na construção da identidade “cultural/racial/étnica”, de maneira a permitir a desconstrução do mito da democracia racial, e do questionamento de práticas discriminatórias.

Tomamos esse entrelaçamento de raça e classe como princípio muito importante para se compreender o racismo no contexto brasileiro, na medida em que por muito tempo o mito da democracia racial acabou por embotar a discriminação das diferenças, e por ênfase na desigualdade econômica das classes sociais, ao mesmo tempo que constituiu um obstáculo imenso à formação de identidades étnico-raciais mais críticas.

Partindo dessa premissa, a perspectiva teórico-metodológica em torno da educação para as relações étnico-raciais levará em conta a relação raça-classe e suas influências na construção da identidade negra⁹, mostrando a impossibilidade de reduzir a “questão racial” no Brasil a uma “questão de classe social”. E, ainda assim, reiterar a necessidade de considerar as especificidades conjunturais concernentes a cada realidade analisada, observando que “as políticas voltadas de forma universal para as populações mais pauperizadas, apesar de muito bem vindas frente ao nosso panorama social, não resolverão os problemas relacionados com as desigualdades de fundo racial” (BRANDÃO, 2002, p. 11).

Nesse sentido, muitas pesquisas que utilizaram a abordagem multiculturalista na área da educação, realizadas na passagem do século XXI, principalmente ao longo da década dos anos 2000, contribuíram para denunciar a exclusão da cultura afro-brasileira e africana da escola, bem como a reprodução do racismo através de métodos (CANDAU, 2006) e materiais pedagógicos excludentes (SILVA, 2002), ausência da temática nas formações docentes (CANEN, 2001) e nos currículos (MOREIRA, 2002). Analisando os estudos desses(as) autores(as), é possível perceber que eles possuem um ponto em comum que é a articulação da teoria multicultural crítica com a área educacional, tendo na categoria raça/etnia elemento

⁸ Backes (2006) utiliza o termo “*afrodescendente*” para designar pretos e pardos; diferentemente, em nossa pesquisa, optamos utilizar o termo negro para designar essa parcela da população. Acreditamos que ao longo da última década vários estudos foram produzidos em torno da temática étnico-racial, os quais comprovaram que o termo afrodescendente deixa lacunas em relação a uma afirmação mais crítica da identidade (VALENTE, 2002; MUNANGA, 2004).

⁹ Ver nota anterior (9).

central na análise das relações entre os sujeitos na sociedade. Antes de esclarecer nossa perspectiva, a partir da qual trabalharemos as categorias da área das relações raciais que fundamentarão a pesquisa dessa dissertação, desdobraremos um pouco nossa abordagem referente à teoria multicultural crítica.

Concordamos com Billings (2002)¹⁰, quando ela aponta a necessidade de superar os modelos conservadores da educação multicultural

Não creio que um exclua o outro. O fato de dizer que faço uma análise crítica de raça não significa que eu ignore as questões de gênero. Também não significa que não estou considerando as questões de classe. Todas essas coisas estão entremeadas. Mas precisamos de uma ferramenta em nossa análise, de um ponto de entrada. O que costuma acontecer quando achamos estar usando todas essas ferramentas ao mesmo tempo, é que acabamos por lutar para tentar fazer com que a análise faça sentido. A teoria racial crítica usa a raça como este ponto de partida para a análise (DINIZ-PEREIRA; GANDIN; HYPOLITO; 2002, p. 280).

O conceito de raça é uma categoria complexa e imbricada com outras categorias, e diante do “movimento do real” (VALENTE, 2002) precisa ser encaixada nessa dinâmica e ser analisada de maneira conjuntural mais ampla. Tomando os devidos cuidados para não incorrer em um essencialismo multiculturalista, focando apenas o caráter racial/cultural particular e negligenciando o contexto sócio-econômico, o que acabaria por afirmar uma visão assimilacionista das sócio-diversidades e sua integração passiva ao sistema capitalista dominante, optamos por redimensioná-las ao contexto social tentando “estabelecer uma linha de reflexão teórica que recupere a totalidade histórica definida pela organização social dominante” (VALENTE, 2002, p. 77).

Diante disto, recorreremos às contribuições dos estudos da educação para as relações étnico-raciais, escolhendo a categoria da diversidade étnico-racial ancorada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e nos(as) autores(as) que discutem sobre a questão, como Munanga (1996, 2005, 2012), Gomes (2005, 2010), Silva (2000), entre outros, para melhor estruturar o entendimento de que a humanidade é plural, ou seja, de ratificar a pluralidade político-epistemológica na constituição das diferenças entre as culturas e os povos, o reconhecimento dos sujeitos enquanto sujeitos políticos, e focar nas questões da negritude e do combate ao racismo através da educação e do compromisso com a cidadania e a democracia (MUNANGA, 2005).

¹⁰ DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; GANDIN, Luís Armando e HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para Além de uma Educação Multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). Educação e Sociedade, v. 23, n° 79, agosto de 2002, São Paulo.

Logo, os efeitos do racismo têm rebatimento concreto na construção das identidades, para tanto o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas que visassem o combate da discriminação racial ganhou fôlego nas últimas décadas. Conforme Siss (2002) “as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado” (p. 9), procurando garantir assim, a igualdade de oportunidades e tratamento, e a convivência de diferentes grupos étnico-raciais em sociedades plurais. Visto isso, a questão entrelaça também, noções como igualdade e identificação étnico-racial. Para Moehlecke (2004) a ideia de igualdade na modernidade foi distorcida e manipulada por ideologias baseadas no evolucionismo iluminista, deixando de fora do ideal de igualdade boa parte da população mundial. Assim “foram excluídos os índios, os escravos e os povos colonizados [...]. Declarações de direito eram proclamadas ao mesmo tempo em que franceses e norte-americanos escravizavam grande parte da população negra mundial” (MOEHLECKE, 2004, p. 761).

As questões envolvendo a justiça racial e a igualdade racial gerou um campo bastante polêmico, principalmente com a implantação do sistema de cotas para negros e nos bastidores da construção do Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010b): de um lado, ficaram os que eram a favor de medidas específicas para a população negra visando combater o racismo e as atitudes discriminatórias; do outro, os que viam na criação de normativas em torno da classificação e de tratamento diferenciado para a população negra, um ato de segregar e aumentar a discriminação, devido ao reconhecimento legislativo das diferenças, o que segundo Maggie (2006) “propõe tratar ‘desigualmente os desiguais’, construindo assim um país legalmente dividido em duas figuras de direito – brancos e negros” (p. 742).

Nosso posicionamento diante desse debate se alinha à concepção de Gomes (2010), a qual observa a construção de políticas afirmativas como necessárias dentro do contexto brasileiro, para combater o racismo e a desigualdade racial através de práticas concretas, possibilitando mudanças na maneira de tratar as diferenças e o acesso igualitário às oportunidades de participação cidadã na sociedade. Ou seja, a luta em torno da superação do racismo ocorre também através do campo jurídico, através de ações afirmativas que legitimem, reconheçam e respeitem a diversidade étnico-racial.

A Lei nº. 10.639/2003, abordada em nossa pesquisa, circunscreve-se nesse debate, e se caracteriza como uma ação afirmativa, uma política pública específica, que alterou outra política educacional mais geral, a LDBEN 9.394/1996, “tornando-a a primeira LDBEN brasileira a incorporar efetivamente a temática racial no seu texto” (GOMES, 2010, p. 103).

As pesquisas desenvolvidas a respeito do processo de implementação da política afirmativa citada, contextualizam a construção da lei em torno da luta empreendida pelas constantes mobilizações que despontaram no século XX. Para Silvério e Trinidad (2012) e Gomes (2012b), o protagonismo do movimento social negro no processo de implementação da Lei nº. 10.639/2003 é incontestável, e influenciou na ressignificação conceitual acerca das concepções de raça, etnia e da negritude, bem como na afirmação da identidade negra enquanto resistência e força histórico-cultural (GOMES, 2002). Assim, percebe-se uma “mudança na forma de atuação do Estado, pressionado pela ação política do movimento negro brasileiro que, desde seu ressurgimento em 1978, denunciava a discriminação racial e o racismo e, ao mesmo tempo, clamava por educação pública de qualidade” (SILVÉRIO; TRINIDAD, 2012, p. 893).

Dentro da perspectiva da educação para as relações étnico-raciais é necessário analisar de maneira crítica as relações raciais no contexto brasileiro, de maneira a revelar a construção racista das instituições sociais brasileiras, a resistência por parte da população negra ao longo de sua história de exclusão, e também a sua luta por reconhecimento e legitimação da diversidade, a qual muitas vezes é silenciada na dinâmica sócio-histórica. Nessa discussão há um viés bastante forte que compõem os pressupostos da pluralidade política, implicando na legitimação de diferentes formas de perceber, construir e produzir a realidade, através de outras epistemologias. E, diante disso, nos últimos anos nota-se uma aproximação entre o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais e os estudos pós-coloniais, dessa forma autores como Quijano (2005), Arroyo (2010) e Santos (2008), passaram a ser mais visitados, e categorias como colonialidade e interculturalidade passaram também a compor os novos horizontes da discussão sobre a diversidade étnico-racial.

Articulando essas categorias, Candau (2012) afirma que o direito à educação é essencial para garantir a efetivação dos direitos humanos, levando em conta a diversidade sócio-cultural e a interculturalidade. Para a autora, direitos humanos implica na igualdade de direitos e não na homogeneização cultural, logo discutir a igualdade é discutir o respeito à diversidade.

[...] se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Esta proposta supõe, na linha de pesquisa que venho desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos (CANDAU, 2012, p. 237).

Assim, a afirmação da igualdade de direitos traz em si a discussão da afirmação das diferenças, opondo igualdade à desigualdade, e a diferença à padronização cultural. Para Gomes (2012b), a desigualdade étnico-racial e o racismo estavam na base do projeto colonial, agindo ao longo do tempo como um “instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico” (p. 730), sendo importante a educação para as relações étnico-raciais para o combate ao racismo, na medida em que possibilita a “construção de outras formas de organização política, que produzirão novos conhecimentos e pedagogias” (p. 741).

Essa articulação entre a educação para as relações étnico-raciais e os estudos pós-coloniais nos parece uma junção muito importante, principalmente quando nos referimos às comunidades quilombolas enquanto sujeitos políticos e coletivos, enquanto movimentos sociais e representantes da diversidade étnico-racial. Dentro dessa perspectiva estão vários estudos (REIS, 2004; MARQUES, 2006; MAROUN; OLIVEIRA; CARVALHO, 2013; BRITO, 2013; BACKES, 2009; LARCHERT, 2013) que tratam das especificidades educacionais das comunidades quilombolas e sobre a institucionalização da Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012).

Nessa esteira, as considerações de Rockwell (2012) são bastante pertinentes no que diz respeito à participação dos diferentes movimentos sociais e na tensão que eles provocam no panorama da implementação de políticas públicas, revelando o caráter heterogêneo dos diversos grupos que os compõem. A autora analisa em seu trabalho, como os movimentos sociais na contemporaneidade vem contradizendo o ideal de homogeneidade das relações sociais tão bem apregoado pelos ideais iluministas de nação, e trazem novas maneiras de conceber a diversidade existente nas sociedades, propondo novas maneiras de se relacionar com a educação formal e as práticas pedagógicas, construindo “nuevos mundos para resistir la exclusión y la destrucción, utilizando conocimientos culturales heredados y reinventados” (ROCKWELL, 2012, p. 709). Atuam e impactam diretamente, dessa forma, na área educacional.

Porém, é importante salientar que questões referentes aos procedimentos da gestão escolar frente à educação para as relações étnico-raciais, as condições contextuais de sua materialização no cotidiano da escola, bem como o diálogo com o território que circunda a instituição escolar, não são exploradas nas discussões apontadas anteriormente. Diante disso, as contribuições de Rodrigues (2010) e Alves (2011) são muito importantes, pois consideram a possibilidade da diversidade nos modelos de gestão escolar, e a concebem como um espaço

que também é importante na articulação da educação para as relações étnico-raciais na escola. É fundamental para nossa pesquisa, articular esse caráter da diversidade étnico-racial na gestão escolar com o seu papel dentro da escola, além da sua função político-social ao interagir com os espaços fora da escola. Atua dessa maneira, tanto na formação dos professores, na construção de práticas didático-pedagógicas, na orientação, direção e tomadas de decisão administrativas, bem como na abertura do diálogo com os pais dos alunos, com os movimentos sociais e com outros atores importantes numa formação escolar mais crítica e dialógica.

[...] a gestão escolar necessita antenar-se e comprometer-se com a ampliação dos novos objetivos da escola, frente aos novos paradigmas e seus respectivos movimentos políticos e sociais.

Sua atuação como articuladora da estrutura pedagógica, administrativa, financeira, democrática, relacional, cultural e política no contexto escolar pode interferir positiva ou negativamente na construção de novos valores que visem à construção de uma escola com qualidade social direcionada à igualdade racial (ALVES, 2011, p. 73).

Tão importantes quanto as noções de democracia, diálogo e horizontalidade vinculadas à concepção de gestão escolar, é a garantia de fato, de que as ações pedagógicas nas escolas estão eivadas do respeito e valorização da diversidade étnico-racial. Quando falamos de respeito a diversidade, alinhamos a proposta claramente aos pressupostos de uma gestão democrática, porém, a construção das idéias em torno de modelos democráticos na área da educação formal, muitas vezes silenciou as diferenças em muitas partes da história educação no Brasil. E, durante mais de quatro décadas desde a primeira LDBEN, apenas em 2003 realmente foi inserida a necessidade de se discutir a questão étnico-racial nas escolas. Diante dessa conjuntura, depreende-se que nem sempre quando se falou em gestão democrática, significou debater as diferenças.

A partir disso, longe de abandonar as lutas tão bem empreendidas quanto as que se estruturaram a respeito do debate do modelo de gestão escolar democrática, mas possibilitando uma ressignificação da mesma de acordo com os estudos sobre a diversidade étnico-racial, a categoria de gestão da diversidade racial discutida por Rodrigues (2010), nos fornece aporte para refletir sobre um aspecto fundamental para práticas pedagógicas democráticas de fato, que é o diálogo e o respeito à diversidade étnico-racial.

Portanto, para efetivar-se como gestão democrática, deve-se incluir a discussão da diversidade étnico-racial, ou seja, a autora nos mostra a importância do papel do gestor e da

gestão escolar na observação dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003, na execução de ações voltadas para a educação para as relações étnico-raciais.

A gestão da diversidade racial transforma o ambiente escolar em um espaço de construção de autonomia e, sobretudo, da cidadania calcada pela participação e deliberação coletiva (com destaque ao PPP e atuação do Conselho Escolar). Além disso, é fator basilar para a democratização da educação, que não se limita ao acesso ao espaço físico da escola, mas diz respeito às condições de permanência e acesso à qualidade de forma equânime, com a valorização da diversidade e garantia de sucesso durante a trajetória escolar (RODRIGUES, 2010, p. 163).

Diante do exposto, as reflexões de Rodrigues (2010) e Alves (2011) são pertinentes para a nossa pesquisa e nos permite situar o contexto histórico dos debates sobre a diversidade étnico-racial e medidas concretas na construção de políticas públicas afirmativas na área educacional, em relação às práticas e caracterização dos modelos de gestão escolar, trazendo para a realidade a possibilidade de se pensar em uma gestão que respeite e valorize a diversidade, em consonância com os ideais da democracia e do diálogo.

Nosso escopo, portanto, é analisar as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, tendo em vista a promoção da educação para as relações étnico-raciais. As condições em que vem se desenvolvendo as ações para a materialização da Lei nº. 10.639/2003 nas escolas tem ocorrido de maneira bem árdua, são déficits que vão desde a formação dos professores, até o fato de não aceitarem a realidade brasileira como racista, o que não implica deixar de reproduzir ações discriminatórias no interior da escola. Mas, sabe-se que a luta e resistência dos grupos que integram o movimento social negro não cessa diante de tal fato, logo, atentar para como vem ocorrendo o diálogo entre a comunidade quilombola de Castainho, enquanto movimento social quilombola e movimento social negro, e a gestão da escola em seu território, pode apontar para um horizonte de construção de métodos didáticos e pedagógicos mais críticos diante da educação para as relações étnico-raciais, possibilitando práticas mais cidadãs, solidárias e legitimadoras da diversidade.

Ressignificação de raça e etnia: Lei nº. 10.639/03 e a educação para as relações étnico-raciais.

Nessa parte, analisaremos a constituição da promulgação da Lei Federal nº. 10.639/2003, procurando articulá-la com algumas categorias ou conceitos-chave, como racismo, gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais.

Tentaremos caracterizar, mesmo que em linhas gerais, as teorias racistas, as categorias de raça e etnia e sua reconfiguração em diferentes contextos. Trataremos também, a intensa participação do movimento negro nas mobilizações e ressignificações dos valores e práticas em torno da temática do racismo, e a constituição da referida Lei enquanto política pública educacional. Iremos expor o conceito de gestão escolar no interior de uma abordagem que leve em conta o intenso contexto de ressignificação dos conceitos que envolvem a organização e gestão da escola, e que se inserem também na reconfiguração da realidade social vis-à-vis a diversidade étnico-racial.

Raça, Etnia e o contexto brasileiro

No paradigma cristão¹¹, entre os séculos XV e XVI, embora ainda não possuísse um viés marcadamente racista, o critério religioso classificava e separava a humanidade em seres humanos/cristãos, e os não humanos/pagãos. Esse pensamento já trazia em si o germe da idéia de superioridade dos cristãos em relação aos não cristãos.

Articulando a ideia de inferioridade, aparecem aos cachos nos relatos dos navegantes na época da colonização das Américas, qualidades negativas das populações que habitavam essas terras, até então desconhecidas pelos colonizadores. Vão desde uma indolência inata e sensualidade extremada¹², até a animalidade de seus costumes e ausência de alma ou humanidade nesses povos (SCHWARCZ, 2012).

Após isso, uniu-se aos meios de classificar as diferenças entre os humanos, o debate sobre raça, o qual atravessou o século XVIII, e ultrapassando a área da botânica com o sentido

¹¹ Sobre o mito da visão tripartite do mundo e o paradigma cristão, ver Quental (2012).

¹² O fato de se vestirem de maneira diferente da cultura européia foi interpretado como insinuação sexual por parte dos colonizadores. Hoje em dia a sensualidade exacerbada é apontada como característica das populações negras, assim, no Brasil além da Globeleza, e da figura da “mulata” ligada a um “balanço estonteante”, há uma pesquisa analisada por Lewis (MORAES, 2013), em 2011, realizada com os funcionários do Ministério Público de Pernambuco, no qual aponta que apenas 33,4% dos entrevistados acharam um ato racista “acreditar que a mulher negra é mais sensual que a mulher branca”. Resultados da pesquisa disponível em <http://mp-pe.jusbrasil.com.br/noticias/2629225/pesquisa-interna-revela-como-membros-e-servidores-percebem-o-racismo>

de designar ancestrais comuns (referentes a espécies de animais e vegetais), passou a abranger os humanos (SCHWARCZ, 2010, p.14), expressando diferentes modos de classificação, que destoavam um pouco dos padrões de classificação do paradigma anterior, como por exemplo, o paradigma monogenista, conforme Schwarcz (1993). Nessa perspectiva, que se desenvolveu sob influência de Jean Jaques Rousseau e o mito do bom selvagem, o iluminismo concebeu uma humanidade “igual” em sua criação, porém com diversos níveis de desenvolvimento. Como uma escala que pudesse medir o grau de evolução dos homens “a orgulhosa ciência determinista e positiva de finais do século classificou como ‘primitivos’ os povos que não eram ocidentais” (SCHWARCZ, 2010, p. 14).

É entre os séculos XVIII e XIX que, sob influência do desenvolvimento científico, ganha corpo a idéia de diferença através do critério da raça e acirra-se a batalha entre os adeptos dos paradigmas monogenista e os do poligenista (SCHWARCZ, 1993) representado em pensadores como Hegel e Humboldt. Na segunda metade do século XIX, após a publicação de *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin, a configuração dos debates foram acrescidas de idéias como “sobrevivência do mais apto”, “adaptação” e “luta pela sobrevivência”, noções, segundo Munanga (2012), distorcidamente passadas para o campo da sociologia por nomes como os de Spencer, Frazer, Malthus e pelo conde Buffon, tornando assim, a temática “legitimamente” científica, ao considerar que “a antiguidade na formação das raças era tal, que possibilitava estudá-las como uma realidade ontológica”, e passaram “a qualificar a diferença e a transformá-la em objeto de estudo, em objeto de ciência” (SCHWARCZ, 2010, p. 18). Tal fato leva os adeptos desse novo tipo de pensamento a se enquadrarem em um outro paradigma racial, destoando pouco do paradigma poligenista, mas agora, portando a legitimidade institucional do discurso científico, formando assim o que ficou conhecido como o darwinismo social¹³.

Foi através da legitimação científica que o racismo ganhou impulso para implicar em realidades bastante concretas como afirma Meneses (2010):

O negro, aquele a quem era necessário construir uma identidade de selvagem, emergiu, nos finais do século XIX no pensamento racional moderno, como o espaço da alteridade subalterna, a necessitar de ser disciplinado, pela força física e do saber científico moderno, na posse da Europa (p. 60).

¹³ Baseados no pensamento de Charles Darwin utilizaram noções como “adaptação” e “luta pela sobrevivência” nas demais ciências que vinham se desenvolvendo nos finais do século XIX. Os adeptos do darwinismo social consideravam as diferenças entre as raças como algo essencial a humanidade. Tinham as raças como fenômenos finais, sendo seu cruzamento algo que resultava a degeneração, além de atribuir a cada raça um comportamento e capacidade mental típicos.

Dessa forma, considerando o contexto exposto anteriormente tomamos o racismo como a crença da existência da superioridade e inferioridade entre raças. O que implica considerar também que a validade desse conceito só é efetiva dentro de um sistema racialmente hierarquizado com instituições que legitimem essas diferenças entre as raças, onde à cada grupo social são atribuídas capacidades morais e intelectuais inatas, e que também pode abarcar outros demarcadores sociais de diferença como gênero e classe, entre outros (SCHWARCZ, 2012). Não obstante, consideramos tais construções sobre os demarcadores de diferenças como sendo de ordem político-social e não como biológicas ou inatas aos indivíduos de grupos sociais distintos.

A validade do conceito de raça só foi duramente contestada da segunda para a terceira metade do século XX, após o extermínio de milhares de judeus por Hitler e os nazistas na Alemanha, fato que representou uma das tragédias envolvendo a aplicação de teorias racistas. A transição do conceito de raça para o conceito de etnia se deu com grande contribuição de antropólogos como Franz Boas, Ruth Benedict e Lapouge. Etnia remeteria a uma ligação entre indivíduos, não apenas por traços físicos, ou seja, por algum essencialismo biológico, e sim por aspectos culturais, religiosos, linguísticos, etc. E isso é afirmar que os grupos humanos são influenciados por aspectos históricos e culturais, e não por uma causa imanente biológica.

Tratava-se porém de uma tendência mundial. De fato, no pós-guerra, a luta antirracista foi muito clara e precisa em seus objetivos: demonstrar o caráter não científico e mitológico da noção de “raça” e denunciar as consequências inumanas e bárbaras do racismo. Ambas as metas foram levadas a cabo num ambiente de vivido realismo e experiência empírica que prescindiam de maiores justificativas ontológicas: o holocausto e a desmoralização das “raças” enquanto conceito científico (GUIMARÃES, 1999, p. 28)

Porém, essa tendência mundial de que fala Guimarães, ao criticar o conceito de raça, vai se dá com algumas especificidades locais, como bem ressalta Meneses (2010) quando comenta em relação aos conceitos de etnia e tradição que “uma análise universalista destes conceitos arrisca-se a eliminar a presença de estruturas sociais evidentes. Uma análise detalhada sobre o relacionamento entre colonizadores permite perceber como a construção da alteridade acontece dentro de um sistema de interpretação, que os transforma de modo a atribuir-lhes novos significados” (p. 72).

Por se tratar de um fenômeno cultural (CASHMORE, 2000, p.197) compreendemos os conceitos de raça e etnia aqui, em sua relação com o contexto social, histórico e político pelo

qual passava o Brasil no século XX, ou seja, conceitos resultantes de novas configurações sócio-políticas, conflitos e múltiplos significados (MENESES, 2010, p. 65), reestruturados, em grande parte pela reivindicação e luta do movimento negro, cobrando pela inserção do debate sobre a desigualdade racial, o qual estava sendo omitido nas discussões sobre os rumos do país. Nesse sentido tomamos raça como a crença de que o racismo deixou marcas profundas na humanidade, dividindo-a em raças por critério ideológico (e portanto não nos referimos aqui a uma biologização do conceito de raça), ou seja, concordamos com Guimarães (1999) que os povos estão envolvidos racialmente em situações assimétricas, que foram construídas socialmente ao longo da história, o que o autor apontou como “a percepção racializada de si mesmos e dos outros” (GUIMARÃES, 1999, p. 43). Compreendemos etnia, por outro lado, como uma resposta ao racismo colonial, sendo vista como complexas estruturas ressignificadas que envolvem interações linguísticas, culturais, religiosas, cosmogônicas, e que refletem o contexto social, político e cultural em que foram criadas (MENESES, 2010, p. 66).

Alia-se à nossa definição de raça e etnia às DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando discutem raça como “uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros” desligada de qualquer naturalização e do “conceito biológico de raça cunhado no século XVIII”, para revelar “um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos”; tendo no termo étnico-racial uma explicitação do caráter tenso das relações sociais “devidas as diferenças na cor da pele e traços fisionômicos” e também “devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática” (BRASIL, 2004, p. 13).

Nossa idéia se assemelha também, com a de Gomes (2012b) quando a autora fala, segundo as contribuições de Quijano (2005) e dos Estudos Pós-Coloniais, que

[...] o autor revela uma dimensão mais profunda da invenção de raça, trazendo-nos para o contexto latino-americano e problematizando que, antes mesmo de se consolidar como um conceito de ciência, ela foi sendo formulada como uma idéia, uma representação social e, portanto, uma forma de classificação social imbricada nas estratégias de poder colonial. Esta noção foi se tornando, paulatinamente, um instrumento de poder econômico, político, cultural, epistemológico e até pedagógico. A empreitada colonial educativa e civilizatória esteve impregnada da idéia de raça, e, logo, as raças são, cientificamente, uma construção social (GOMES, 2012b, p.730).

A combinação desses dois conceitos, raça e etnia, sugere outro que também é amplamente utilizado pelo movimento negro, o étnico-racial, que tomaremos aqui como a demonstração das tensas relações nos processos sociais, históricos, culturais e políticos que se desenvolveram no Brasil, os quais apontam que essas tensas relações raciais se deram não só a partir do estereótipo, mas também de cosmovisões, epistemologias, conhecimentos e práticas que remetessem a ancestralidade africana e negra (GOMES, 2010, p. 101).

A seguir apresentaremos uma breve contextualização do surgimento desses conceitos e sua articulação com a área educacional.

Movimento negro e os conceitos de raça e etnia

A construção da identidade negra no Brasil toma novos contornos durante o período de abertura política nos anos 1980. A reivindicação por novas temáticas nas discussões sobre os aspectos sociais-políticos-culturais começaram a ser intensamente incentivadas pelo movimento social negro. Estavam em jogo novas reivindicações, novas maneiras de olhar para a realidade brasileira, novas formas de perceber a desigualdade no país. Embora essa nova configuração tome forma mais intensamente na década de 1980, a luta pela identidade do negro no Brasil tem origem secular, como bem salienta Gomes (2010)

Nesse processo, os negros e as negras atuaram e atuam das mais diversas maneiras na busca de uma digna inserção na sociedade brasileira. Dentre estas destacam-se: as múltiplas formas de resistência durante o regime escravista, as organizações negras antes, durante e após a abolição, a busca por um lugar social e político do povo negro após a proclamação da república e nos períodos do Estado autoritário e a luta pelo direito à cidadania para a população negra no processo de democratização do país, a partir dos anos 80 (p. 99).

A intenção era superar o mito da democracia racial e a teoria do branqueamento, reconhecendo que no Brasil, a questão das desigualdades sócioeconômicas estava atrelada a questões culturais (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009). Imprimia-se aí uma contestação omitida na época, a qual desconsiderava as relações raciais como estruturante da sociedade, tendo em vista, o forte impulso frente à política nacionalista, idéia fundada numa nação sem conflito e harmoniosa em sua formação.

Percebe-se como o movimento negro demonstrou grande oposição ao pensamento nacional baseado no mito da democracia racial, pois a busca pela construção de uma identidade nacional veio logo após a proclamação da República e encontrou no mito da democracia racial um alicerce para se estabelecer na cultura brasileira.

Narrativa e ideologia forjada no contexto dos anos 30 do século XX e reeditada ao longo dos anos – que parte da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais omitindo e desviando o foco da profunda desigualdade racial existente em nosso país e dos impactos do racismo na vida dos negros e negras brasileiros (GOMES, 2010, p.101).

Ou seja, com as mobilizações empreendidas emergia uma nova interpretação do panorama político-social brasileiro, a referência à inclusão das diferenças, expondo que o enquadramento étnico-racial exprimia significado dentro da organização social que, concebidas em um modelo racista, desfavorecem indígenas e negros.

Fato interessante é que, além de criticar e inserir um novo elemento na questão das desigualdades sociais, a exclusividade do enfoque marxista sobre as classes sociais não foi completamente abandonada, mostrando o caráter dialógico e genuíno do movimento negro na época, no sentido de ampliar o olhar sobre essa problemática, reivindicando “que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (GOMES, 2010, p. 99).

A participação do movimento negro na construção e ressignificação dos conceitos de raça e etnia aparece incontestemente nas falas de diversos autores das africanidades e das relações étnico-raciais, como Gomes (2005, 2010, 2012b), Munanga (2004, 2008, 2012), Guimarães (1999, 2003). Além disso, as pesquisas de Alves (2011), Carvalho (2007), Santiago, Silva e Silva (2010), Martins da Silva (2012), Amorim e Batista Neto (2012) e Santana (2012), demonstram o recorte étnico-racial da exclusão no Brasil.

Portanto, o que queremos chamar atenção aqui é para a necessidade de se entender o contexto social, político, cultural e histórico, para poder discorrer sobre os conceitos de raça, etnia e diversidade étnico-racial, pois estes estão intimamente ligados à ressignificação construída pelo movimento social negro, no contexto problematizado anteriormente, o que é essencial para o desdobramento de uma das categorias chave para a pesquisa que é a educação para as relações étnico-raciais. Esta, se desenvolve a partir dessa grande mobilização que ocorreu principalmente nas décadas de 1970 e 1980, e

[...] passou a focalizar uma intervenção política que caminha em duas direções: a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente a desigualdade racial reivindicando-lhe a formulação de políticas de ação afirmativa, e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de quadros políticos e intelectuais nas administrações municipais e estaduais de carácter progressista e no próprio governo federal (GOMES, 2010, p. 99-100).

Na prática, foram conquistas desse momento histórico, como bem aponta Vieira e Silvério (2009), a criminalização do racismo, reconhecimento e valorização de manifestações culturais, identificação, demarcação e homologação de territórios indígenas e quilombolas, a criação da Fundação Cultural Palmares, dentre outros que alcançaram consolidação após a década de 90 como a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e Vida, a criação do Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, em 1995; o Plano Nacional de Direitos Humanos e a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, em 1996; os seminários preparativos para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001; e as aprovações das Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08.

Lei nº. 10.639/2003: política pública educacional e educação para as relações étnico-raciais.

Para Santos¹⁴ (2005 apud VIEIRA; SILVÉRIO, 2009, p. 13) a área da educação já era alvo de reivindicações do movimento negro desde os primeiros anos do século XX. Esse fato se estendeu por todo o século, e foi durante a década de 70 que ele conseguiu consolidar sua especificidade, a qual se mostrou nas décadas posteriores, com a abertura política e o processo de redemocratização, como uma determinação política de “negar a história oficial”, e buscar na “história” e na “tradição comum” os elementos que denunciavam o racismo diante do negro, mostrando a necessidade de construir uma outra interpretação da trajetória dos negros no Brasil (BARBOSA; SANTOS, 1994, p.46).

¹⁴ SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da Luta Antirracista do Movimento Negro. In: Educação Antirracista. Caminhos abertos pela lei federal nº. 10.639/03, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

Tais eventos representaram um novo ponto de vista crítico sobre a realidade, que problematizam as tensões de caráter étnico-racial presentes no país. Isso levou o movimento social negro a cobrar do Estado e das escolas uma prática consequente:

Essa lacuna na interpretação crítica da realidade racial brasileira, assim como das lutas empreendidas pela população negra em prol da superação do racismo tem impellido o Movimento Negro a exigir do Estado a das escolas, políticas e práticas educacionais que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial, como é o caso da Lei nº. 10.639/03. (GOMES, 2010, p.105).

É nesse contexto de exigência das escolas que pretende se educar para um novo olhar frente as relações sociais e raciais no Brasil, de maneira crítica, considerando as relações conflituosas entre os grupos, respeitando a diversidade e combatendo o racismo, o que está compreendido na concepção da educação para as relações étnico-raciais representada pela Lei nº. 10.639/2003.

É importante perceber que para além dos impasses e dificuldades apresentados até hoje para a implementação da supracitada lei (ALVES, 2011; BATISTA, 2010; MESSIAS, 2010; GOMES, 2005, 2010), a sua aprovação evidencia o caráter racista da sociedade brasileira, assumindo também o racismo no ambiente escolar e a necessidade de novas sociabilidades e de uma educação para as relações étnico-raciais.

Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade. Acredita-se, também, que esse processo poderá proporcionar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia racial. (GOMES, 2010, p. 102).

Para entendermos a Lei nº. 10.639/2003 como política pública educacional nos baseamos em Azevedo (2004), quando ela se refere à política educacional como sendo parte de uma totalidade maior e pensada em sua articulação “com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza por meio da ação do Estado”, além de considerar, para se ter uma noção dos determinantes envolvidos, “que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura” (p. 60).

Percebemos a Lei nº. 10.639/2003 inserida nessa descrição, pois 1) foi a partir da constatação de que apenas o debate em torno da temática, da necessidade de formar

professores, de denunciar as práticas e ideias racistas, e de pesquisar a respeito de sua reprodução nas escolas, não eram ações suficientes para transformar a estrutura social, que o movimento social negro começou a agir no espaço jurídico em busca de “iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares” (GOMES, 2010, p. 103); e que, 2) enquanto movimento social representa a reivindicação por um novo projeto de sociedade brasileira, um projeto que se inscreve em um contexto histórico-social de transição, não apenas do panorama político geral, como representou a abertura política nos anos 80, mas transição sócio-política refletida por um conjunto de elementos como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e a Lei nº. 10.639/2003, que avançam propostas especificamente voltadas para a diversidade étnico-racial:

[...] de uma sociedade que se representava como homogênea (do ponto de vista étnico-racial), harmônica (do ponto de vista do ideal de nação) e cordial (do ponto de vista das relações entre os indivíduos e os grupos), para uma sociedade que se pensa como diversa e profundamente heterogênea (do ponto de vista étnico-racial), dissonante (do ponto de vista do ideal de nação) e conflituosa (do ponto de vista das relações entre indivíduos e grupos) (SILVÉRIO, 2005¹⁵ apud GOMES, 2010, p. 106).

Satisfazendo as condições para se configurar uma política pública, segundo o conceito de Azevedo (2004), a Lei nº. 10.639/2003, tem expressa “as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social”, e tem o Estado “como *lócus* de sua condensação”, e “integra o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade” (AZEVEDO, 2004, p. 5-6). Logo, diante do exposto, dentro das relações conflituosas das relações sociais, e do sistema racista que se instaurou no Brasil, compreendemos a Lei nº. 10.639/2003 como uma política pública educacional para diversidade, da educação para as relações étnico-raciais, o que representa uma outra interpretação da realidade social, que desloca conhecimentos, conceitos, epistemologias e identidades.

Em síntese, as políticas públicas “se articulam às especificidades da realidade social em que têm curso”, integrando assim, “o seu universo cultural e simbólico e, portanto, o sistema de significações que lhe é próprio” (AZEVEDO, 2004, p. 67). Especificamente, no caso da construção e da ressignificação do conceito de raça, a crítica ao racismo e reivindicações desses elementos na área da educação, promovidas pelo movimento negro, data de contextos que possibilitaram o desenvolvimento e amadurecimento do movimento, o

¹⁵ SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas/SP: Papirus, 2005.

que influenciou diretamente na luta por políticas públicas intersetoriais – educação, saúde, habitação e segurança pública (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009).

A ação do movimento social negro em torno da educação data da primeira metade do século XX (SILVA, 2000), tanto na discussão sobre a inclusão do negro na escola pública por volta das décadas de 40 e 60, como na discussão sobre a categoria raça, a qual foi incluída, ainda que genericamente, na LDB 4.024/1961 (DIAS, 2005¹⁶ apud GOMES, 2012b, p. 737). O debate em torno da questão racial foi suprimido em 1964, pela ditadura militar, passando despercebida na LDB de 1971 (5.692/1971). Vieira e Silvério (2009, p. 8) revelam que entre 1950 e 1970 havia poucas referências de trabalhos que tratavam da questão racial, e exaltam as contribuições para as relações raciais da época, entre os quais os estudos de Fernandes (1978), Degler (1976), Skidmore (1989) e Nelson Silva (1988).

Com o processo de abertura política no final da década de 1970 e início de 1980, o movimento negro retoma a cena com uma nova configuração, elegendo como principais pautas questões referentes ao mundo do trabalho e da educação (esta última foi enfatizada ainda mais durante a década de 80) na luta contra o racismo (GOMES, 2012b, p. 738). Assim, 1) passou a mostrar como o Estado tinha tomado uma postura omissa frente à discriminação, o racismo e a centralidade da questão da raça para se entender a crescente desigualdade social brasileira, e colaborou com a reprodução do mito da democracia racial (GOMES, 2010, p. 99); 2) articulou-se em nível nacional, visando aprofundar o conhecimento sobre a temática das relações raciais no país, e reunir esforços na luta contra o racismo. São exemplos desse processo o surgimento do Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), rebatizado como Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, em São Paulo (PINHO, 2003¹⁷ apud GOMES, 2012b, p. 738), e especificamente em Pernambuco, em 1970, do Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra (CECERNE); a realização do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste em 1988 no campus da Universidade Federal de Pernambuco, o qual discutiu a questão do negro na educação; a criação do Centro Solano Trindade de Pesquisa e Documentação Afro-Pernambucana, e do Fórum de Entidades Negras de Pernambuco (FENEPE), representam iniciativas locais (BATISTA, 2010); e 3) ampliou suas ações, agregando às dimensões tão bem trabalhadas como denúncias, pesquisas e debates

¹⁶ DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). História da educação dos negros e outras histórias. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

¹⁷ PINHO, O. A. O sol da liberdade: movimento negro e a crítica das representações raciais. ComCiência: Revista Eletrônica de jornalismo Científico (online). 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/15.shtml>>. Acesso em 16 out. 2014.

em torno da questão racial, do racismo, da discriminação e desigualdade racial no Brasil, as iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. Segundo Gomes (2010):

Os negros e as negras brasileiros, no decorrer do processo histórico, lutam contra esses processos ideológicos, políticos, culturais e sociais de cunho racista que impregnam o imaginário e as práticas sociais. Nesse aspecto, é sempre importante afirmar que a luta dos negros em movimento e do Movimento Negro no Brasil aponta para uma mudança mais ampla que não se restringe ao segmento negro da população, mas engloba toda a sociedade brasileira (p. 102).

Tais mudanças avançaram de uma proposta universalista para uma da diversidade, uma perspectiva pluriétnica, a qual alcançou grande destaque em 1995 na Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, no Brasil, e em 2001 a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, na África do Sul.

O debate sobre as políticas sociais universalistas ou focalizadas acentuaram-se principalmente na década de 1990. Uma série de críticas foram realizadas pelos movimentos sociais da época que contrapunham ao estado mínimo com políticas universalistas com garantia de recursos públicos a todos os cidadãos de maneira geral; às políticas focalizadas, as quais reparavam de maneira superficial as sequelas do avanço neoliberal, atendendo a determinados cortes populacionais. O sentido exposto no texto aponta para uma superação, pelas mobilizações políticas da época (principalmente, no caso específico da luta contra o racismo, as impulsionadas pelo movimento negro), da dicotomia universalista/focalizado, criticando o próprio modelo do Estado em criar políticas sociais assistencialistas, e no nosso caso se referindo ao objeto da investigação, solicitando uma posição sobre a maneira de lidar com as desigualdades sociais brasileiras, focando na necessidade de se considerar as relações étnico-raciais nas dinâmicas da sociedade.

A sanção da Lei nº. 10.639 no ano de 2003 é resultado desse grande movimento histórico-político-social de luta contra o racismo e a invisibilização do reconhecimento do passado, das diferenças, da alteridade, assim como contra a imposição de uma epistême em detrimento de outras cosmogonias e epistemologias, no caso brasileiro, das indígenas e africanas (VIEIRA; SILVÉRIO, 2009). Movimento que em grande parte teve como sujeito coletivo transformador o movimento social negro e suas reivindicações.

Isso significa, no caso brasileiro, uma ação afirmativa importante, tendo como ênfase também, o combate ao racismo institucional nas escolas através da introdução da temática

étnico-racial no Projeto-Político Pedagógico, na formação de professores, nos currículos, nos materiais didáticos, etc. O foco é mudar práticas, valores, condutas e imaginários racistas, construídos socialmente ao longo da história do colonialismo e pós-colonialismo.

Partindo do pressuposto de que a sociedade brasileira teve na formação de sua identidade nacional como, base racista, as ideologias da democracia racial e do embranquecimento, essas formas de pensamento penetraram profundamente, de maneira explícita ou velada, nas instituições que compõem a sociedade e que reproduzem e guiam a lógica e a ação social. Segundo Berger (1985)

[...] as instituições são integradas, mas sua integração não é um imperativo funcional do processo social que as produz, e sim é antes realizado de maneira derivada. Os indivíduos executam ações separadas institucionalizadas no contexto de sua biografia. Esta biografia forma um todo sobre o qual é feita posteriormente uma reflexão na qual as ações discretas não são pensadas como acontecimentos isolados mas como partes relacionadas de um universo subjetivamente dotado de sentido, cujos significados não são particulares ao indivíduo, mas socialmente articulados e compartilhados (p. 92).

A necessidade de intervir nas e por meio de políticas públicas, encabeçada pelo movimento social negro, veio justamente para mostrar, a partir de dentro, das próprias instituições, que as relações sociais e as desigualdades estavam eivadas pela questão racial, porém de maneira implícita, abafada que estava pelas ideologias do mito da democracia racial e do embranquecimento. Logo, a escola não é apartada dessa realidade, na medida em que compartilha desse mesmo imaginário, se tornando uma instituição legitimadora do discurso oficial dentro da sociedade, legitimando e reproduzindo também o racismo, e naturalizando a desigualdade e a discriminação étnico-racial.

São valores incrustados nas instituições, que embora não revelem um caráter explicitamente legal de sua discriminação racial, são facilmente percebidos nos censos e na distribuição de renda, acesso à bens básicos como, moradia, saúde, emprego, saneamento, dentre outros. Isso só acentua ainda mais o caráter velado do racismo, que não é formal¹⁸, mas existe de maneira concreta no cotidiano vivido pela população negra.

A formação elitista da sociedade brasileira, visando à estabilização da distribuição desigual do poder social, negando os direitos da cidadania para a população negra, teve na escola, um de seus principais pontos de apoio nessa missão: ao mesmo tempo que reproduzia

¹⁸ Como foi o Apartheid na África do Sul, por exemplo, onde a legislação segregava a população negra da população branca, de maneira explícita.

o imaginário social em torno de uma realidade composta por raças inferiores e superiores, naturalizava a desigualdade social, relegando à população negra os cargos mais baixos na emergente sociedade de classes que se fixava no início do século XX (CUNHA, 1999).

Dessa forma, a escola e as instituições de educação superior, em consonância com outras instituições, foi uma das responsáveis por difundir os discursos médico-eugênico-higienistas e jurídicos em torno da imputabilidade e desautorização dos corpos da população negra¹⁹, assim como através da política de branqueamento materializado no incentivo a imigração de povos europeus. A escola se mostrou assim, uma ótima maneira de tornar popular, as teorias racistas, consolidando e naturalizando a desigualdade étnico-racial (SILVA, 2000; CUNHA, 1999).

Com isso, agir na área educacional é essencial para a desconstrução desse imaginário social racista, e para a criação de relações sociais baseadas no respeito da diversidade e na pluralidade da realidade. Para Arroyo:

Sem dúvida, é central intervir na superação de imaginários racistas, preconceituosos que ainda existem no sistema escolar, porém o racismo tem raízes mais profundas e vai além dos imaginários pessoais e sociais. Traduz-se em uma permissibilidade legal que penetra até nas escolas, se traduz em uma histórica omissão do Estado e ausência de políticas focadas, afirmativas. Colocar o foco das intervenções nesses campos revela estruturas racistas onde são urgentes ações mais compulsórias (ARROYO, 2010, p. 114).

Nota-se nas últimas décadas do século XXI, a preocupação em tornar mundial a discussão em torno do racismo e das atrocidades cometidas tendo como base seus ideais. As denúncias contra o racismo institucional aparecem em documentos como as DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em 2004 (BRASIL, 2004), e no Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), também em 2004.

As ações para o PCRI tiveram início em 2003, mas o acordo foi assinado em 2004, entre a Agência de Cooperação Técnica do Ministério Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (Department for International Development - DFID), o

¹⁹ Rodrigues (1957 apud SCHWARCZ, 2012), por exemplo, em suas obras, que datam de fins do século XIX, fala sobre a violência enquanto uma característica inata dos negros, e portanto, os mesmos não seriam responsáveis por essa tendência “natural”, alegando então que deveria existir dois códigos penais, um para os negros e outras populações inferiores, e outro para os brancos, “o suposto era o da ‘desigualdade’ e, portanto, da necessidade de criação de códigos penais distintos, que permitissem estabelecer responsabilidades atenuadas” (SCHWARCZ, 2012, p. 21-22).

Ministério da Saúde (MS), a Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o Ministério Público Federal (MPF), a Organização Panamericana de Saúde (OPAS) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O objetivo do programa consiste em apoiar “o setor público no combate e prevenção do racismo institucional” (PNUD/DFID – PCRI, 2005).

A luta por políticas afirmativas busca, assim, explicitar o racismo institucional, combatê-lo e criar novas relações sociais que respeitem a diversidade e que valorizem a história, cultura e contribuição da população negra, e de outros grupos, que ajudaram no desenvolvimento político, cultural e econômico do país, e que tiveram suas ações e subjetividades invisibilizadas, ou massacradas pelo racismo.

Enquanto política pública educacional a Lei nº. 10.639/2003 que alterou a LDBEN 9.394/96, nos seus artigos 26-A e 79-B, mostra uma nova proposta pedagógica, no sentido de considerar outras formas de conhecimento e de produzi-los, outras epistemologias, outros conceitos, todos com implicações para uma educação para as relações étnico-raciais, fundada no reconhecimento e na diversidade étnico-racial. Aponta, assim, para o diálogo entre diferentes grupos étnico-raciais, dentro de uma visão pluriétnica da humanidade. É nesse sentido que compreendemos e mostramos a constituição complexa das categorias de raça, etnia, relações étnico-raciais e educação para as relações étnico-raciais, imbricadas no contexto social, histórico, cultural e político de maneira a expor com mais propriedade a idéia de educação para as relações étnico-raciais adotada nesse trabalho, qual seja, a de que a Lei demanda e deve implicar em nas dimensões subjetivas e concretas da realidade social.

Gestão escolar e a Lei nº. 10.639/2003

Discutir sobre a gestão escolar se torna estratégica em nossa pesquisa, na medida em que a compreendemos nessa investigação como intermediária entre as políticas públicas educacionais e sua materialização na escola (AGUIAR, 2001). A atuação do profissional da gestão é muito importante no desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais, o que pode influenciar direta ou indiretamente, professores, alunos e a comunidade escolar, contribuindo para o combate ao racismo de maneira concreta, podendo afetar os índices que

representam a crescente desigualdade social, provocada pela ambiguidade do racismo brasileiro, o qual se acha vinculado às questões de gênero, classe e raça (GOMES, 2010).

Ao prezar pela conscientização de gestores, professores e alunos a respeito das tensas relações sociais que se desenvolveram no país, baseadas em relações de desigualdade étnico-racial, a Lei nº. 10.639/2003 aponta para o combate ao racismo institucional ao desmistificar a negação do racismo nas organizações institucionais, revelando a escola como reprodutora do racismo, exigindo de sua gestão um posicionamento a respeito da exclusão e desvalorização da população negra. Ou seja, ultrapassa a compreensão do que vem a ser preconceito, racismo, discriminação racial e se funda em atitudes e valores que reeduem as relações étnico-raciais.

Para tanto, além da discussão em torno do contexto da construção da Lei nº. 10.639/2003, faz-se necessário discorrer sobre a gestão escolar de maneira a fundamentar como ela se mostra central para o objetivo de nosso trabalho.

Para compreender a gestão, partiremos do seu conceito geral, no sentido apresentado por Libâneo (2005), quando a define como “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnicos-administrativos”, tendo na direção o meio pelo qual “é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos” (LIBÂNEO, 2005, p. 318).

Percebe-se duas grandes dimensões nesse conceito, a dos recursos materiais, qual seja, a racionalização do trabalho, e a coordenação do trabalho humano (PARO, 1996). Dimensões que se configuram como atividades humanas, e portanto constructos históricos imersos nas complexas redes políticas, sociais e culturais. Tais aspectos, assim, tomam forma dentro das organizações sociais, e suas diversas instituições.

Dessa maneira, consideramos nessa pesquisa, as escolas como instituições marcadas pela reunião (unidade social) e interação entre as pessoas “intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais” (LIBÂNEO, 2005, p. 316-317). Instituições responsáveis, também, pela formação humana no interior da imbricada rede das relações sociais.

Para entender a resignificação teórico-prática do conceito de gestão escolar faz-se necessário sua análise em relação com o contexto sócio-cultural global, pois o mesmo impacta nas maneiras de conceber e materializar a organização da gestão escolar.

No sentido descrito por Boneti (2001), referente ao condicionamento das relações de forças políticas para “atender aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista (p. 232)”, visualiza-se um panorama onde instituições financeiras mundiais e outras correlatas tendem a impor regras vantajosas para si, aos outros países e populações que estão inseridas na dinâmica social. Não raramente, essas imposições representam a expansão das relações capitalistas mundiais aos diversos setores da sociedade.

A escola é espaço estratégico para a adequação aos hábitos do mercado de trabalho, para por em consonância os sujeitos sociais com uma racionalidade que beneficie o próprio mercado de trabalho e sua reprodução, de maneira que atenda ao projeto político e econômico global apontado acima. Implícito aí está, além da instrumentalização da atividade humana, baseada na racionalidade instrumental²⁰, a homogeneização social dos sujeitos em “conformidade com parâmetros culturais, de cor, de aparência, de crença religiosa, etc.” (BONETI, 2001, p. 233).

Assemelha-se a esse contexto o que Libâneo (2005) chamou de modelo de gestão da qualidade total, onde se faz presente “a utilização mais forte de práticas de gestão da administração empresarial” (LIBÂNEO, 2005, p. 324). Para ele a linha que separa a escola da dinâmica sócio-cultural fora dela é tênue, mostrando como essa relação é intensa e seus produtos repercutem em ambas, e fazem parte da conjectura política global.

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou com a transformação social (LIBÂNEO, 2005, p. 325).

Desse modo, as escolas, em sua maioria, com raras exceções (LIBÂNEO, 2005; TOSCHI, 2005), têm tomado o modelo de organização que reproduz a lógica do capitalismo neoliberal global, onde se materializam as idéias de homogeneização das diferenças, excelência, competitividade, adequação tecnológica, tecnicismo e utilitarismo²¹ como formadores da identidade social (ou utilidade social nesse caso) e conhecimento enquanto

²⁰ Orientação das atividades humanas, centrada no relacionamento entre meios e fins, o cálculo de possibilidades de maneira a coordenar meios institucionalizados para alcançar determinados fins. No texto, esse sentido extrapola as atividades humanas e finca-se também nas relações humanas e em uma ideologia que padroniza essas relações segundo aspectos culturais hegemônicos.

²¹ Ênfase e supervalorização do caráter técnico e seu desenvolvimento, o sobrepondo aos outros aspectos da sociedade. Crença na ideologia de que essa valorização é o único caminho útil e legítimo para o pleno desenvolvimento social e das relações sociais.

mercadoria. Fato que transformou a escola em um dos principais mediadores de adequação a esse tipo de sociabilidade.

Segundo Boneti (2001), as influências das grandes instituições financeiras mundiais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial, foram muito bem percebidas no contexto educacional brasileiro. Quando o autor discute sobre as metas estabelecidas em 1998, durante Fórum Nacional de Educação, comenta que, “o discurso do Banco Mundial é muito bem decodificado pelas elites nacionais. Aqui no Brasil o fundamento das políticas educacionais está sob a lógica do discurso das instituições econômicas mundiais”, e completa, “em outras palavras, permanece como meta a avaliação do custo X benefício, qualidade e homogeneidade” (p. 236-237).

Tal concepção de organização da escola pode ser alinhada à ideia que está exposta no estudo de Libâneo (2005), quando o mesmo reflete acerca da concepção técnico-científica da organização e dos processos de gestão escolar

Na concepção técnico-científica, prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centrada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ação feitos de cima para baixo (p. 323-324).

Em contraposição com esse tipo de realidade estão os diversos movimentos que questionam essa lógica neoliberal, e tensionam com a agenda global, apontando para uma correlação de forças que resultaram em mudanças, não apenas normativas, mas práticas, como é o caso, na área educacional, dentre outras, a LDBEN 9.394/96, e da Lei nº. 10.639/2003. As lutas encabeçadas pelos movimentos sociais após a abertura política na década de 1980, mostraram a necessidade do redimensionamento do papel da gestão da escola, enquanto agência de formação humana²², no sentido de que a mesma não poderia articular-se mais à lógica do mercado de trabalho, e sim apoiar-se na “convicção de que a gestão democrática, a

²² Foco na condição humana dentro da complexa rede social na qual está inserido, levando em conta o caráter transversal das diversas instituições que compõem essa rede, até mesmo os próprios saberes envolvidos e desenvolvidos nela.

construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola são os pressupostos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania” (FERREIRA, 2001, p. 304).

O caráter “formador de cidadania” que o exercício da gestão democrática possui porque, ao possibilitar a efetiva participação de todos – participação cidadã – na construção e gestão do projeto de trabalho que, na escola, vai formar seres humanos, possibilita, também, a auto-formação de todos os envolvidos pela e para a “leitura”, interpretação, debate e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e conseqüentemente, no âmbito educacional e escolar (FERREIRA, 2001, p. 304-305).

Numa discussão sobre a gestão escolar no contexto da LDBEN 9.394/96, Paro (2001) aponta (Art. 3º, 14 e 15) impasses, avanços e perspectivas a respeito da gestão democrática, da autonomia da escola e da participação da comunidade na gestão. Nota-se que, embora muitas vezes omissa e limitada, a última LDBEN incorpora uma das reivindicações dos movimentos que surgiram ao longo das décadas de 70, 80 e 90, qual seja, que um dos princípios do ordenamento educacional ultrapassa a mera dimensão técnica.

Entendemos que o cruzamento entre os princípios da gestão democrática e seus aspectos administrativos, participativos, culturais e pedagógicos, em conjunto com os princípios do conceito de diversidade étnico-racial se insere como uma extensão de nosso estudo.

Essas duas perspectivas articulam-se através dos valores da igualdade, e nossa pesquisa tem como foco a implementação da Lei nº. 10.639/2003 pela gestão escolar em uma escola municipal, e sua relação com a comunidade quilombola de Castainho, em Garanhuns. Tendo como pedra fundamental a reflexão sobre a educação para as relações étnico-raciais, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana, combate ao racismo e respeito à diversidade, a investigação visa compreender, no contexto quilombola, como se dá a “aplicação” da Lei através da gestão escolar.

Diante disso, entendemos que a gestão democrática se desenvolve em todas as dimensões da escola, seja na tomada de decisão, na organização, na direção e na participação, enquanto construção coletiva. Ela faz parte de uma correlação de forças políticas e implica decisão e repercussões socioculturais.

No atual contexto, onde políticas homogeneizadoras capitalistas neoliberais incidem no ambiente da escola, intervir nesse cenário com uma gestão escolar democrática, implica em lutar contra a exclusão cultural, política, social e econômica, que perpassa também os

aspectos das relações raciais. Pressupõe que, para além da participação, e da construção coletiva da gestão escolar, principalmente no caso brasileiro, o caráter da diversidade étnico-racial tem que ser levado em conta, caso contrário, incorre-se no risco de desconsiderar um importante aspecto que configura, historicamente e materialmente, a exclusão e discriminação de determinados grupos étnicos, que há muito lutam pela inclusão da questão étnico-racial dentro da educação (GOMES, 2010).

A escola, enquanto instituição imersa na imbricada rede social, exerce influência “relevante sobre a possibilidade de acesso às oportunidades sociais de vida em sociedade, pois a organização da escola e sua gestão revela seu caráter excludente ou includente” (FERREIRA, 2001, p. 296). Ou seja, ela é marcada por conflitos e contradições que institucionalizam as relações de poder sobre a desigualdade social e racial, de identidade, a legitimação de saberes, a disciplinarização, o controle e a reprodução das relações de poder, e onde surgem também respostas às imposições desiguais das relações sociais e étnico-raciais.

Ressaltamos que embora cada unidade escolar possua uma cultura que lhe é própria, construída pelos sujeitos que compõe a dinâmica diária de cada instituição (BOTLER, 2006), a gestão escolar se vincula às políticas educacionais gerais, a concepção de gestão está integrada a uma cultura, a um sistema escolar articulado ao Estado. Daí porque

A escola não encontra-se arbitrariamente desvinculada, e sim integrada a uma política educacional que lhe fornece direções. [...] Todavia, a gestão da educação não só coloca em prática as diretrizes emanadas, como também interpreta e subsidia as políticas públicas na trama conturbada das relações econômicas, políticas e sociais globais que atravessamos e que se refletem no espaço escolar (FERREIRA, 2001, p. 296-297).

Fica explícita a necessidade da escola em debruçar-se sobre a construção coletiva e transformadora, não na manutenção, pois precisa lidar com as constantes críticas teóricas e práticas, que optam pela potencialidade e a capacidade participativa do ser humano, de maneira a conceder à gestão uma “práxis que tenderá a superar nas organizações educacionais, as fraquezas institucionais e humanas que resultam em exclusão, desigualdades e injustiça” (FERREIRA, 2001, p. 297). Muitas dessas críticas (GOMES, 2010, 2012b; MUNANGA, 2005, 2004, 2012; SANTIAGO; SILVA; SILVA, 2010) baseiam-se em uma educação para as relações étnico-raciais, visando o combate ao racismo e respeito a diversidade.

A aprovação da Lei nº. 10.639/2003 se deu através de anos de luta do movimento negro, até se transformar em política pública educacional obrigatória. Porém

contraditoriamente, embora configurando-se como política pública, sua operacionalização no cotidiano das escolas não se mostra de maneira satisfatória no atual contexto brasileiro (GOMES, 2010). Assemelha-se com os princípios que orientam a gestão escolar democrática, que embora reivindicados durante o momento de reabertura política, ainda se encontram a caminhar a passos curtos, ou como afirma Severino:

[...] se por um lado, as mudanças normativas são resultado das lutas sociais, por outro, essas lutas não se esgotam nessas mudanças, pelo contrário, ganham maior visibilidade no que se refere às várias interpretações do processo de mudanças social, política e cultural que está em curso.

Há um processo de reconfiguração do pacto social brasileiro que tem como elemento impulsionador atores sociais até então pouco visíveis na cena pública [...]. Essa situação traz novos desafios para a luta pela emancipação social no Brasil.

Nesse processo tenso, todos os atores sociais são chamados a se repensar. A educação é um deles (SILVÉRIO, 2005 apud GOMES, 2010, p. 108).

Estamos diante de um quadro normativo consubstanciado em dois instrumentos: a LDBEN 9.394/1996 e a Lei nº. 10.639/2003. Ambas ganharam foco, e intensidade durante o momento de abertura política, após a ditadura, por volta da década de 80. As duas também vinham sendo debatidas mesmo antes da ditadura militar em 1964, embora tenham sido investidas de uma nova ressignificação conceitual, que variou de acordo com os contextos sociais, históricos, políticos e culturais (FERREIRA, 2001; AGUIAR, 2001; SILVÉRIO, 2005; GOMES, 2010).

Estamos diante também de duas propostas de educação que se colocaram em contraposição com a cultura de organização da gestão da escola, que vinha se alastrando durante todo o século XX, as quais ganharam espaço na discussão político-educacional no país e ainda se encontram em processo de disputa e materialização. Mas demonstram principalmente que o debate teórico-prático sobre o projeto de uma educação para as relações étnico-raciais e a implementação efetiva da Lei nº. 10.639/2003, tem interfaces que permeiam a gestão democrática.

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. [...] Essa transformação

fará de nós [...], capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p. 17).

Essa reflexão nos leva a pensar que não existe democratização de fato da gestão escolar sem levar em conta a educação para as relações étnico-raciais, proposta que, diante da amplitude da gestão envolvendo a tomada de decisão, organização, direção e participação (FERREIRA, 2001), implica em reconhecer “que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a ‘sabedoria’ de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos e os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida” (p. 307).

Entendemos assim que a gestão escolar democrática envolve a diversidade étnico-racial, e se expande para os movimentos sociais, educadores, intelectuais e pesquisadores, e promove vivências que combatam o racismo e respeitem a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, entre outras.

Nesse caso, a Lei nº. 10.639/2003 (que alterou a LDBEN 9.394/1996), se insere como mais uma aliada na construção desse projeto de organização da gestão da escola para garantir a promoção da igualdade racial e uma escola participativa para todos os grupos étnicos. Diante disso, nos interessa aprofundar a investigação em relação ao posicionamento do gestor no processo de materialização da Lei nº. 10.639/2003 na escola, e como se dá construção de uma educação que combata o racismo e respeite a diversidade na comunidade escolar, no nosso caso, uma comunidade quilombola. Visto que algumas pesquisas (ZAGO, 2007; CARVALHO, 2007) mostram a exclusão social dos negros, e que uma das instituições responsáveis por ela é a escola, essa desigualdade se constitui uma oposição aos princípios da cidadania e democracia, tão reivindicados e até normatizados, como, por exemplo, pela LDBEN 9.394/96.

As contribuições de Aguiar (2001), Boneti (2001) e Ferreira (2001), mostram como se configura o papel do gestor, enquanto profissional de educação, e da gestão escolar e da escola, nessa nova dinâmica sócio-político-cultural global e local. A escola se configura como uma instituição formadora, cuja formação abrange diversas dimensões (técnica, ética, científica, cidadã), e elementos cognitivos (conhecimentos e habilidades) e atitudinais (comportamentos sociais). Ela socializa o saber sistematizado, o qual funciona como meio instrumental para o acesso ao saber, uma relação cíclica, nesse caso; ela condiciona o acesso às oportunidades sociais, com implicações para o futuro das pessoas que se relacionam com

ela; é local de construção e reprodução de políticas e normas; está inserida na dinâmica social, neoliberal capitalista, “exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação” (FERREIRA, 2001, p. 296).

À gestão escolar, nesse contexto, cabe o papel de ultrapassar a mera “racionalização de recursos financeiros” oriundos das políticas educacionais, e buscar a organização da sociedade civil, extrapolando as barreiras da escola e envolvendo a participação das organizações da sociedade civil, associações comunitárias, a própria escola, sindicatos, movimentos sociais. Portanto, o fortalecimento da identidade local, no nosso caso, das diversidades étnico-raciais, que muitas vezes se mostram como movimentos contra-hegemônicos (BONETI, 2001, p. 237-238).

Especificamente no caso do gestor, necessita-se ter um

[...] entendimento das políticas educacionais no contexto sócio-político-cultural que as engendra [...]; da escola como uma construção histórica e sociocultural [...]; dos parâmetros que orientam os processos de gestão educacional [...]; capacidade de interlocução com os diferentes atores do campo educacional [...]; a aproximação da realidade educativa, com o aporte das diversas ciências [...], pesquisa e intervenção pedagógica democrática; uma aproximação da discussão teórica sobre o planejamento e a gestão dos sistemas de ensino, com vistas à compreensão e apropriação de instrumentais metodológicos e tecnológicos passíveis de serem utilizados nas instituições escolares e não-escolares, como elementos de apoio ao diálogo e interação internos à articulação dessas instâncias com os movimentos da sociedade civil (AGUIAR, 2001, p. 207-208).

O reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na realidade social e, portanto, escolar, pode possibilitar identificar e combater o que historicamente, socialmente, culturalmente e politicamente enraizou o racismo, o que leva a promoção de novas relações sociais, e põe na ação do gestor escolar a efetivação da participação da comunidade escolar. Com isso, compreendemos que o gestor escolar representa um elo entre as políticas públicas educacionais e sua exequibilidade (FERREIRA, 2001) no interior da escola, logo, para isso, ele precisa de uma compreensão das relações de poder envolvidas nas instituições públicas; de uma formação que leve em conta o respeito à diversidade inclusive a racial, no estar “cara a cara com os limites que o outro impõe, saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores” (GOMES, 2005, p. 149).

Segundo Gomes (2010), um dos grandes desafios é construir de fato novas posturas e práticas pedagógicas e sociais, o que envolve as escolas e suas dimensões. Desta forma,

salientamos o importante diálogo entre a gestão escolar e a educação para as relações étnico-raciais, considerando especificamente a Lei nº. 10.639/2003, para a análise da implementação desta Lei, o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana, o combate ao racismo e o respeito a diversidade étnico-racial.

Comunidades quilombolas, educação para as relações étnico-raciais e gestão escolar: combate ao racismo e respeito à diversidade.

As comunidades quilombolas descendem das diversas etnias africanas escravizadas e trazidas para o Brasil durante o período da colônia e império, e possuem um corte étnico-racial bastante específico (MONTEIRO, 1985). Neste sentido, o estudo das relações étnico-raciais constitui como importante contribuição para se discutir as relações de convivência e conflitos entre diferentes culturas no espaço escolar. É importante salientar que a educação para as relações étnico-raciais é composta por diversas áreas de conhecimento e práticas sociais, como a história, a cultura, a geografia, a educação, baseadas em diferentes epistemologias e conhecimentos sobre os diversos povos que formam a terra. Em nossa pesquisa escolhemos trabalhar com a Lei nº. 10.639/2003, e a educação para as relações étnico-raciais, pois ela constitui o próprio contexto e corte étnico-racial que forma o campo investigativo do estudo que é a comunidade quilombola de Castainho.

Os trabalhos desenvolvidos sobre a educação para as relações étnico-raciais e a Lei nº. 10.639/2003, de acordo com Munanga (2005, 2004, 2012), Gomes (2005, 2010, 2012b), Silva (2012), dentre outros autores, apontam para uma ressignificação dos conceitos de raça e etnia ao longo do século XX e início do XXI, o que influenciou diretamente na mudança e nas possibilidades de concepção da prática pedagógica, salientando a importância do processo de formação dos profissionais de educação, a partir da educação para os princípios e práticas da educação para as relações igualitárias étnico-raciais.

Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais, e a concomitante observação da Lei nº. 10.639/2003, compõem um complexo objeto de investigação, constituída de diversos matizes, capazes de mediar e ampliar o diálogo entre a diversidade cultural, influenciando sobre as práticas antirracistas e contribuindo para o respeito à diversidade étnico-racial. Esse aspecto pode ajudar também no fortalecimento da identidade negra, resgate da história, da

cultura, valores e conhecimentos de povos marginalizados. Portanto, para uma maior apreensão sobre as comunidades quilombolas, a Lei nº. 10.639/2003 e as relações sociais com uma abordagem da educação para as relações étnico-raciais nas escolas em território quilombola, desenvolvemos nessa parte do estudo, determinados subsídios para debater e analisar as questões.

Preferimos o termo escolas em território quilombola ao termo escolas quilombolas, pois algumas escolas em territórios quilombolas ainda não são consideradas como tal e sim como escolas rurais (como veremos mais a frente no caso de Castainho). Isso reflete em parte o descaso de alguns órgãos da administração pública educacional em reconhecer a especificidade das comunidades quilombolas. Logo, o termo escolas em comunidades quilombolas nos parece mais amplo, de maneira a abranger a realidade abordada, embora reconheçamos quando os sujeitos das comunidades atribuem o termo escola quilombola às suas instituições escolares; ao mesmo tempo em que, ao utilizarmos “escolas em comunidades quilombolas” ou “escolas em territórios quilombolas” queremos criticar essa falta de atenção pública com as comunidades quilombolas.

Quilombos: diversidade étnico-racial e resistência contra o racismo

Para entender um pouco sobre educação dentro de territórios de comunidades Quilombolas é imprescindível entender as configurações que essas comunidades reinventaram e tomaram para si dentro da sociedade colonial brasileira, pois embora o conceito derive da palavra *Kilombo*, que tem origem no idioma Banto Umbundo (MUNANGA, 1996), se refere ao espaço de formação social, política e militar de guerreiros; no Brasil, esse referencial foi ressignificado; e compreende também o contexto da invasão e posterior colonização no Brasil.

Para fundamentarmos melhor nosso estudo compreendemos as comunidades quilombolas na atualidade como integrantes do movimento social negro, pois fazem parte da luta contra o racismo e a escravidão, sendo uma das primeiras formas de resistência após a diáspora africana, em terras brasileiras. Portanto, nos apoiamos em Amorim e Neto (2012) quando afirmam:

Ao longo da nossa história, os/as negros/as, embora estivessem em condições de desvantagem social, buscaram soluções para os problemas que

enfrentavam no cotidiano de suas vidas. A luta por liberdade e por melhores condições de vida foram pautas de suas reivindicações, em diferentes espaços e de diferentes maneiras. [...]

Esclarecemos que as práticas de resistência constituem um dado de permanência ao longo da História do Brasil. Os quilombos aparecem como os primeiros focos de resistências dos africanos e afro-brasileiros em relação ao escravismo colonial, outras formas reaparecem no período da República, em 1930, como a Frente Negra Brasileira, retornam à cena política nos anos setenta do século XX e estendem-se pelo século XXI (AMORIN e NETO, 2012, p. 86).

Alguns autores (RAMOS, 1953; REIS, 1996) apontam para a existência de quilombos no Brasil, muito antes do século XVII, levando em consideração a formação de um dos símbolos de resistência, que representou e representa²³ o Quilombo dos Palmares. Diferentemente do que é dito em alguns livros didáticos, os quilombos não eram apenas locais em meio às matas, aonde iam se refugiar negros escravos; os quilombos eram um movimento explícito de revolta contra a imposição colonial e todas as instituições outorgadas por ela. Eram e são símbolos da resistência contra o genocídio de povos e cosmovisões, culturas, costumes, conhecimento, vidas.

A luta era para reconstruir, no *Kilombo*, os valores, os símbolos e a cultura dos diversos povos nativos e dos que foram arrancados à força de sua terra e lançados à diáspora. Ressalta-se, dos povos nativos, porque nos quilombos havia presença de indígenas e de descendentes de portugueses no Brasil (REIS, 1996), quando não, a comunicação com os mesmos se dava de maneira tão intensa, que era negada pelos portugueses, que muito temiam perder com esse novo tipo de resistência, o assombro da hegemonia colonial.

Quilombo é um movimento amplo e permanente que se caracteriza pelas seguintes dimensões: vivência de povos africanos que se recusavam à submissão, à exploração, à violência do sistema colonial e do escravismo; formas associativas que se criavam em florestas de difícil acesso, com defesa e organização sócio-econômico-política própria; sustentação da continuidade africana através de genuínos grupos de resistência política e cultural. (NASCIMENTO, 1980, p. 32)

Por isso, os quilombos representavam uma resposta, um novo tipo de sociedade em contraposição ao modelo de sociedade imposto pelo processo de colonização. Claro que o

²³ Utilizamos os verbos no passado e no presente em algumas partes do texto, pois, apesar de estarmos tratando de um contexto sócio-histórico que remete à época colonial, as comunidades quilombolas ainda constituem de fato uma resistência muito forte contra a marginalização de seu modo de viver e produzir sua cultura, sua visão de mundo (SOUZA, 2008), não de uma maneira “cristalizada” (ARRUTI, 1997; O’DWYER, 2002) mas ressignificada nos diferentes contextos vividos.

fator físico deve ser levado em conta, mas o projeto dos quilombos não se resumia à fuga das tão sofridas atrocidades (que alguns livros didáticos as costumam chamar de “castigos”) cometidas por aqueles que se achavam superiores aos pertencentes de outras nações que não a alguma da Europa. Para além da resistência física às torturas, os quilombos eram compostos de verdadeiras organizações políticas, com instituições tão sofisticadas quanto as impostas pela colonização, é claro que com um diferencial muito grande: nos quilombos a participação na construção da vida política, cultural e econômica era coletiva. Tão grande foi o projeto, que também foi barbaramente combatido pelas forças militares coloniais.

Toda essa resistência e reinvenção político-cultural descendem das características do próprio estado conflituoso de guerra contra o modelo colonial, e das tensões internas nos próprios quilombos. Mas é importante lembrar que a característica transcultural (MUNANGA, 1996) e de crítica aos modelos escravocratas está na base da cultura quilombola, que reuniu diversas linhagens de diferentes povos, também na África, contra a ação dos mercadores de escravos que avançavam pelos litorais e outras partes do continente, como Angola.

Tal fato e outros de bastante semelhança levaram a bem colocada expressão “onde houve escravidão houve resistência” (REIS, 1996), e as respostas surgiram nos arredores e nos centros pulverizados por todas as colônias como Cuba, Jamaica, Venezuela, Brasil, cada qual com suas especificidades, mas com algo em comum, a resistência e a luta contra o sistema colonial imposto, e a proposta de um novo modelo de sociedade.

Os quilombos atingiram um grau de complexidade em suas variadas organizações (lembrando que, de caráter transcultural, abrigava diferentes etnias – não só de africanos e seus descendentes, mas também de indígenas e descendentes de portugueses no Brasil oprimidos pelo sistema da época – com variados saberes artísticos, linguísticos, religiosos, científicos, tecnológicos, artísticos, etc.) que proporcionou sua resistência por séculos.

Diante desse complexo processo de construção e ressignificação de suas tradições no contexto colonial, os quilombos representam o que criticamente Nascimento chamou de “genuínos grupos de resistência política e cultural” (NASCIMENTO, 1980). Com tanta ameaça frente ao domínio colonial, não menos lógico é o fato desses conflitos perdurarem até os dias atuais, numa sociedade racista que oprimia os demais grupos étnicos. A realidade vivida no quilombo ultrapassa facilmente a ideia topográfica e racista expedida em 1740 pelo Conselho Ultramarino, segundo a qual “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco” compreende um quilombo (MOURA, 1981). Na verdade, tratou-se de uma experiência coletiva de diferentes grupos étnicos que compunham esses territórios, que resistiam a um

modelo de vida imposto pela sociedade colonial o qual os apartava de suas tradições e cultura, e que serve, até hoje, para ressignificar instituições e símbolos de liberdade e para reinventar a política. Por isso, a luta contra a exclusão não acabou com a abolição em 1888.

Nesse sentido, vários estudos ao longo do tempo (principalmente nas décadas de 70 e 80) contribuíram para o reconhecimento dos territórios como unidades de ação cultural, política e educacional. Esse processo se deu em consonância também com os diversos movimentos que ocorreram no país, desenvolvidos também pelo movimento social negro em torno do reconhecimento da realidade social de exclusão racista, e das diferentes culturas e etnias que formam o Brasil.

Esse debate em torno das comunidades quilombolas se intensificou com a abertura democrática dos anos 1980, tendo como auge, a Constituição Federal de 1988:

Art. 68 – Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhe os títulos receptivos.

Art. 216 (Inciso V. § 5º) – Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos. (BRASIL, 1988)

Pesquisas como as de Bastide (1970), Moura (1981), Nascimento (1980), Monteiro (1985), dentre outros, além dos movimentos como o Encontro de Comunidades Negras Rurais em 1986, no Maranhão, o Encontro Raízes Negras em 1988, no Pará, tanto quanto as mobilizações empreendidas pelo movimento negro como a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte em 1986, foram fundamentais para sedimentar os saberes dessas comunidades, a discussão em torno da diversidade e da temática étnico-racial.

Portanto, depois de séculos de embates, foi aprovada a Lei nº. 10.639 em 2003, a qual torna obrigatória a educação para as relações étnico-raciais, modificando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, através do ensino da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, em todas as modalidades de ensino público e privado. Porém, a lei apontou para a necessidade da implementação de outro dispositivo normativo que suprisse as especificidades das comunidades quilombolas e das escolas em seus territórios.

Isto resultou na institucionalização da educação quilombola (embora haja críticas ao caráter homogeneizante do termo “educação quilombola”, visto o caráter diverso das formações histórico-culturais dessas comunidades, sendo preferível “educações

quilombolas”), objeto de debate/formulação na Conferência Nacional de Educação e no I Seminário Nacional de Educação Quilombola, ambos em 2010, que veio a culminar na homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola no ano de 2012.

É importante frisar que as reivindicações pelo direito a educação básica e a articulação entre escolas e comunidades quilombolas se deu antes dessas medidas governamentais, as quais surgiram a partir da pressão e participação dos movimentos sociais, conforme atesta:

[...] o Projeto Vida de Negro (1988 a 2003) do Centro de Cultura Negra no Maranhão; a Escola Maria Felipa do quilombo Mangal/Barro Vermelho na Bahia (2001); o processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola do quilombo Conceição das Crioulas em Pernambuco (2002); a proposta de escola quilombola sistematizada no Projeto “Vivência de Saberes” do quilombo Campinho da Independência, Rio de Janeiro (2005). Nesta última, segundo assessores da ONG de apoio ao processo, a discussão sobre a função social da escola já acontece na comunidade desde os anos de 1990, junto ao processo de reivindicação do território quilombola. Já na Bahia e em Pernambuco, as lideranças quilombolas enxergaram as escolas das respectivas comunidades como parcerias com universidades e ONGs, metodologias de formação de professores quilombolas, assim como identificaram elementos para se pensar uma educação escolar diferenciada. (MAROUN, OLIVEIRA; CARVALHO, 2013, p. 6)

Segundo Siqueira:

As comunidades Remanescentes de Quilombos só existem porque elas são representações vivas de princípios fundadores de saberes seculares que perpassam, direta ou indiretamente, ao estilo de uma seiva, que alimenta uma semente que renasce dia a dia, em forma de um processo educativo, que se realiza a partir de um outro olhar, de uma outra perspectiva, do ponto de vista daqueles que conhecem a realidade onde vivem, e detêm saberes úteis a toda a Sociedade: convivência, partilha, o valor do outro, o reconhecimento da diferença, a valorização da natureza, a esperança, a alegria de viver, a confiança no ser, independente do ter (SIQUEIRA, 2013, p. 156)

Vários estudos corroboram com a visão de uma dinâmica própria dentro desses territórios, mas em muito dificultada pelo descaso do Estado frente a questões como o direito a terra, acesso à saúde, a melhores condições de mobilidade, acesso à educação básica, políticas agrícolas e de infraestrutura (SILVA, 2011; ARAÚJO, 2011; MAROUN, OLIVEIRA, CARVALHO, 2013; SIQUEIRA, 2013; MOURA, 2004; BOTELHO, 2013).

Daí a necessidade de uma escola que atenda às necessidades da comunidade, e não uma escola que desvalorize a cultura local, reproduzindo pedagogias eurocentradas e racistas. O respeito à diversidade de cosmovisões e epistemologias devem ser estimuladas, visto que a

idéia de nação foi construída à base de muitas etnias silenciadas à força e muito sangue derramado. Assim,

[...] é preciso superar o baixo preparo de gestores e gestoras no trato dos problemas sociais brasileiros e, em especial, aqueles relacionados com os chamados excluídos sociais – negros, quilombolas, mulheres, indígenas, deficientes físicos, pessoas com orientações sexuais diferenciadas e outros – para que a equidade racial e de gênero estejam de fato corporificadas na nossa sociedade. (BOTELHO, 2013, 182)

É importante lembrar que as escolas em territórios quilombolas são escolas geridas pelo aparato público (municipais e estaduais), o mesmo público que o excluiu durante décadas, e que carrega uma visão etnocêntrica que mistifica realidades conflituosas (“democracia racial”), racializa-as, naturalizando relações políticas e ideológicas, camufla relações de poder, dificultando o desenvolvimento da consciência crítica e autônoma.

A perda de identidade de algumas comunidades, fruto do embranquecimento e da imposição de cosmovisões etnocêntricas (religiosas, culturais, políticas, econômicas, sociais, etc.) eurocentradas, foi demonstrada em pesquisa, na comunidade quilombola de Rasa, no Rio de Janeiro:

Como constatado os alunos não assumem o compartilhamento de uma identidade negro-afrodescendente-quilombola, mesmo os alunos cujos pais e avós integram a Comunidade Remanescente do Quilombo de Rasa [...]. Além disso, os alunos dizem não gostar do tema e muitos até mesmo desconhecem a existência de uma comunidade quilombola no bairro em que vivem. A maioria sabe que existe, mas não sabe o que é. (ARAÚJO, 2011, p. 86)

Mesmo estando em território quilombola, as escolas apresentam características da educação excludente (CUNHA, 1999), com currículos descontextualizados e gestão desconectadas das questões centrais da comunidade. Outro fato importante é que a maioria das escolas implantadas nas comunidades quilombolas são oriundas de lutas de muitos anos, lideradas por pessoas da própria comunidade em busca não apenas de uma educação de qualidade, mas também da participação ativa na vida do país.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, entende “por escola quilombola aquela localizada em território quilombola” (BRASIL, 2012). Sobre, a gestão escolar, afirma-se:

§1º Faz-se imprescindível o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola nos níveis local, regional e nacional, a fim de que a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual a escola está inserida.

§2º A gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

§3º os sistemas de ensino, em regime de colaboração, estabelecerão convênios e parcerias com instituições de Educação Superior para a realização de processos de formação continuada e em serviço de gestores em atuação na Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012)

e outros itens de igual relevância.

Art. 6º (Inciso IV) – assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT;

Art. 8º (Inciso IX) – efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças; (BRASIL, 2012)

Segundo Libâneo (2001, 2005), na organização e gestão da escola nota-se que a interrelação entre os diversos elementos que compõem a cultura organizacional escolar é muito importante para a construção de uma comunidade de aprendizagem, de maneira coletiva

Levar em conta a cultura organizacional da escola é, portanto, exigência prévia à formulação, ao desenvolvimento e à avaliação do projeto pedagógico-curricular e, também, às atividades que envolvem tomadas de decisão: o currículo, a estrutura organizacional, as relações humanas, as ações de formação continuada, as práticas de avaliação. (LIBÂNEO, 2005, p. 321).

Assim, o papel da gestão aparece como pedra fundamental para auxiliar as escolas em territórios quilombolas a reforçarem sua história, sua cultura e seu protagonismo na formação nacional. Continua o autor:

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel das pessoas na sociedade. Portanto, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão pedagógica, pois tem que ver com os objetivos mais amplos da instituição relacionados a seu compromisso com a conservação ou transformação social. (LIBÂNEO, 2005, p. 325).

Concluindo esse capítulo, cabe retomar que o objetivo da pesquisa é compreender a observação da Lei nº. 10.639/2003 pela gestão escolar, em sua relação com as comunidades quilombolas, dialogando com autores que contribuíram na problematização da temática racial (MUNANGA, 1996, 2004, 2012; GOMES 2006; GUIMARÃES, 1999; ARROYO, 2010; SCHWARCZ, 1993, 2012), da questão quilombola (NASCIMENTO, 1980; MOURA, 1981), da violência colonial e pós-colonial (FANON, 1983; QUIJANO, 2005; GROSFUGUEL, 2007; WALSH, 2009) e da gestão escolar (LIBÂNEO, 2001, 2005; PARO, 1986, 2000b, 2001; AGUIAR, 2001; FERREIRA, 2001; BOTLER, 2006; LÜCK, 2006).

3 PROCEDIMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS



Foto: Jacilene Borba.

Imagem 3 – Abê e Alfaia durante a apresentação do Grupo Cultural Tigre (Festa da Mãe Preta 2014).

Abordagem teórico-metodológica

Segundo Minayo (2000), a pesquisa se configura como

Atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 2000, p. 23).

De acordo com esse olhar, consideramos o conhecimento como um constructo em constante processo de mutação, significação e ressignificação, colocando-o em seu devido contexto complexo dentro da tessitura social, e não como um ente acima de todos.

Analisar a educação étnico-racial, através da prática da gestão escolar no contexto quilombola, das práticas em torno da Lei nº. 10.639/2003 e suas interlocuções com a comunidade, implica em um empreendimento complexo, pois integra uma realidade dinâmica, a qual passa por constantes reconstruções. O racismo constitui histórica e conceitualmente (GUIMARÃES, 1999; DAMATTA, 1991) uma realidade multifacetada e ambígua se conectando com outros fenômenos sociais como gênero, classe, raça, etnia e educação. Do mesmo modo a educação para as relações étnico-raciais engendra constantes debates em torno dos conceitos de raça e etnia, e fortes laços com os movimentos sociais. Não se apresentando de forma diferente, o conceito de gestão escolar saindo de sua variante mais básica e difundida (PARO, 1986, 2000a; LIBÂNEO, 2001, 2005) enquanto “utilização racional de recursos para determinados fins”, cada vez se torna mais emaranhado com as questões sociais e educacionais. Levando em conta a riqueza apresentada diante dessas categorias fundamentais, o contexto das comunidades quilombolas foi escolhido nesse estudo como conjuntura e como sujeitos coletivos de direitos (ARRUTI, 1997; ARROYO, 2010) para compreender essa imbricada rede de fenômenos e suas relações.

Diante da complexidade apresentada, a perspectiva teórico-metodológica segue a linha da pesquisa qualitativa proposta por Minayo (2000), de maneira a desenvolver uma interação dinâmica, constante e interpretativa de todo o processo de investigação, conferindo à abordagem um caráter contextualizado (nas dimensões macro e microssocial) e amplo, próprio da área dos estudos em educação, inserindo também na análise os significados e símbolos que dão sentido a ação social (coletiva e individual) e ao ato investigativo.

Visando compreender as relações humanas e os símbolos, levando em conta os significados sócio-culturais do grupo, acreditamos que a abordagem etnográfica é a que melhor se configura para a pesquisa em questão. Para Geertz (1989) toda pesquisa deve ser analisada levando em conta a dinâmica das intrincadas redes simbólicas que envolvem a realidade social observada, e na captação do sentido das ações sociais articuladas entre os indivíduos, o elemento que permitia traçar os contornos das formas culturais.

O que o etnógrafo enfrenta, de fato [...] é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas [...] (p. 20).

Com origens na antropologia, a abordagem etnográfica permite uma descrição densa (GEERTZ, 1989) e a interpretação das interações e os significados dos símbolos produzidos em seus contextos socioculturais. Logo, a etnografia se mostra mais adequada para penetrar o cotidiano da comunidade de Castainho com seus moradores em suas diversas ações desenvolvidas no contexto da dinâmica cultural, de maneira a ajudar a compreender as concepções, significados e práticas pedagógicas compartilhadas e como faz interagir a comunidade e a escola. Fazer etnografia “é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” (GEERTZ, 1989, p. 20). O termo “exemplos transitórios” nos remete à constante ressignificação da dinâmica cultural, com isso, pretende-se com a etnografia diagnosticar o contexto da comunidade, permitindo a coleta apropriada dos dados. O trabalho etnográfico foi realizado com base no objetivo geral da pesquisa, que envolve a análise das práticas sociais em torno da Lei nº. 10.639/2003, com foco na gestão escolar e sua relação com a comunidade quilombola de Castainho. Iremos apresentar a seguir os métodos selecionados de coleta de dados, que envolveu a observação, a realização de entrevistas e levantamento de documentos.

A Comunidade Quilombola de Castainho

A comunidade de Castainho localiza-se no município de Garanhuns, na Região de Desenvolvimento do Agreste Meridional de Pernambuco, e ocupa uma área de 183.600 ha (hectare).

Tabela 1 - Comunidades Quilombolas certificadas e tituladas até 2015 - por região, Estado e situação

REGIÃO	ESTADO	Nº DE CERTIDÕES EXPEDIDAS	Nº DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS CERTIFICADAS	Nº DE TÍTULOS EXPEDIDOS	Nº DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS TITULADAS
NORTE	Acre	-	-	-	-
	Amapá	33	33	1	1
	Amazonas	7	7	-	-
	Pará	227	228	2	7
	Rondônia	7	7	-	-
	Roraima	-	-	-	-
	Tocantins	38	38	-	-
TOTAL		312	313	3	8
NORDESTE	Alagoas	67	67	-	-
	Bahia	638	641	3	5
	Ceará	45	46	-	-
	Maranhão	492	493	-	-
	Paraíba	37	38	-	-
	Pernambuco	131	131	2	2
	Piauí	82	82	-	-
	Rio Grande do Norte	22	22	-	-
Sergipe	29	29	1	1	
TOTAL		1543	1549	6	8
CENTRO-OESTE	Distrito federal	-	-	-	-
	Goiás	30	30	1	1
	Mato Grosso	67	67	1	6
	Mato Grosso do Sul	22	22	2	2
TOTAL		119	119	4	9
SUDESTE	Espírito Santo	34	34	-	-
	Minas Gerais	226	230	1	1
	Rio de Janeiro	32	32	2	2
	São Paulo	51	51	1	1
TOTAL		343	347	4	4
SUL	Paraná	37	37	-	-
	Rio Grande do Sul	107	107	-	-
	Santa Catarina	13	13	-	-
TOTAL		157	157	-	-
TOTAL GERAL		2474	2485	17	29

Tabela elaborada pelo autor - Fonte: Fundação Cultural Palmares

A comunidade de Castainho é um dos poucos Quilombos com terras oficialmente Tituladas no Brasil. Segundo a Fundação Cultural Palmares (2015), de todas as 2.485 Comunidades Remanescentes de Quilombos Certificadas²⁴, apenas 29 Títulos²⁵ de posse das

²⁴ O número de certidões não corresponde ao número total de comunidades quilombolas certificadas, pois em alguns casos uma certidão foi expedida para um conjunto de comunidades quilombolas, variaram entre duas e três comunidades em uma mesma certidão.

²⁵ O número de Títulos de Posse expedidos não corresponde ao número total de comunidades quilombolas tituladas, pois em alguns casos um Título foi expedido para um conjunto de comunidades quilombolas, como é o caso de Rio das Contas (BA), Nossa Senhora do Livramento (MT) e Óbidos (PA).

terras foram expedidos. No Estado de Pernambuco, Conceição das Crioulas em Salgueiro e Castainho em Garanhuns compõem as únicas 2 Comunidades Remanescentes de Quilombos com terras Tituladas, dentro das 121 certificadas.

Embora possua algumas versões divergentes, as origens da formação da comunidade quilombola de Castainho, segundo Cavalcanti²⁶ (1973 apud MONTEIRO, 1985, p. 13), apontam para uma ligação direta com o Quilombo dos Palmares. Não apenas Cavalcanti, mas Manuel Correia de Andrade também assim suspeitavam desse passado como mostra Monteiro (1985): “Surgiu então a necessidade de combater os diversos quilombos da região, principalmente o de Palmares, que exerceu influência por uma extensa área, que abrangia inclusive o atual município de Garanhuns” (MONTEIRO, 1985, p.19).

Possuindo intensa mobilização política, a comunidade de Castainho, foi uma das pioneiras, junto com a comunidade de Conceição das Crioulas, no sertão pernambucano, em Salgueiro, a dar início ao processo de titulação de suas terras. Tal processo envolveu mobilização em diversas áreas: politicamente oficializou sua Associação de Moradores, articulou-se com o Movimento Negro Unificado, com a Federação de Trabalhadores de Agricultura de Pernambuco (FETAPE), com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), e mostra intensa participação na Comissão Estadual das Comunidades Quilombolas (CECQ) e na Comissão Nacional das Comunidades Quilombolas (CONAQ). Transformou-se em Ponto de Cultura, programa vinculado ao Governo Federal e abriga um polo no Festival de Inverno de Garanhuns vinculado à Fundação de Arte de Pernambuco (FUNDARPE), com oficinas culturais e de formação político-identitárias (FUNDARPE, 2012).

Na área educacional percebemos a constante luta para uma educação voltada para a realidade local, desde a localização da escola (nesse caso, a Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, única na comunidade) às lutas por práticas pedagógicas para a promoção da igualdade étnico-racial; na questão agrária, a mobilização para titulação das terras é marca patente para comunidade, além das discussões em torno da territorialidade, da cultura e das especificidades da comunidade (SILVA, 2012).

²⁶ CAVALCANTI, Alfredo L. História de Garanhuns. Garanhuns, Monitor, 1973.

A Escola Municipal Virgília Garcia Bessa



Foto: Jacilene Borba.

Imagem 4 – Escola Municipal Virgília Garcia Bessa.

O campo de pesquisa inclui como foco a Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, fundada em 1975, atendendo, à época, o que equivale, hoje, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A escola teve seu espaço ampliado, além de mudar de local (transferindo-se para mais próximo do centro da comunidade) após forte mobilização da comunidade para um melhor acesso à escola, para que seus alunos tivessem direito a outros níveis de ensino dentro da própria comunidade. A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Garanhuns.

Atualmente²⁷, a escola atende todo o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, funciona em dois turnos, manhã e tarde (das 07:30 às 17:20) e possui 273 alunos, distribuídos em 10 turmas. O corpo docente conta com 15 professores, incluindo um intérprete e um instrutor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além de dois auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, um agente administrativo, uma secretária, uma coordenadora e uma gestora.

²⁷ Em 2014, durante o período de realização da pesquisa, que se estendeu do mês de maio a novembro.

A escola, bem estruturada, conta fisicamente com: cinco salas de aula, equipadas com armários e estantes, uma sala de leitura, uma ampla cozinha com despensa, dois banheiros masculinos, dois femininos e um banheiro para funcionários, área de serviço e um pátio interno e corredores amplos, além de uma quadra que está em reforma.

Em 2014, a escola começou novo processo de ampliação, passará a funcionar em horário integral e será a primeira escola em território quilombola a oferecer essa educação em tempo integral.

Campo de investigação e delimitação dos sujeitos

A escolha do universo a ser abordado implica em uma intensa observação do pesquisador. A definição do campo resulta das visitas realizadas à comunidade e à observação da gestão escolar e sua relação com a Lei nº. 10.639/2003. Para delimitar o campo, escolhemos a Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, única escola dentro da comunidade de Castainho, com um histórico de intensa participação da comunidade na organização e nos rumos da escola, o que justifica a escolha desta comunidade e escola como campo de pesquisa.

Essa participação ultrapassa a simples presença da família na escola, pois representa o que Paro descreve como efetiva interação com os “problemas da escola, tendo mais condições para poder reivindicar do Estado providências e soluções e, dessa forma, exercer plenamente o direito (e dever) de controle democrático do Estado” (PARO, 2001, p.86).

Durante as visitas realizadas à comunidade, como ponto de (re)conhecimento do campo e dos sujeitos da pesquisa, foi percebida a preocupação da comunidade com a escola, desde a localização da mesma (problema que foi alvo de reivindicações no passado), os procedimentos didático-pedagógicos adotados em sala de aula e questões que diziam respeito à relação escola-comunidade, informações explicitadas não apenas nas vozes das lideranças comunitárias, mas também nas dos professores. Destacamos que dos 15 professores da escola três pertencem à comunidade de Castainho.

Igualmente visível é a atenção à Lei nº. 10.639/2003 no sentido de que a problemática da educação para as relações étnico-raciais seja debatida na escola, a qual, por um lado, se mostra presente nas falas de professores, da secretária, da coordenadora e da gestora,

evidenciando que todos eles reconhecem o pertencimento étnico-racial da comunidade e da escola, assim como da importância de fortalecê-lo; por outro lado, ficou evidente nas falas das lideranças comunitárias e pais inquietações no sentido de auto-afirmar e valorizar os traços físicos e culturais da comunidade.

Tal fato nos levou a considerar que uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica era o caminho para uma maior compreensão das sutilezas e detalhes envolvendo essa intensa relação entre comunidade e escola. Portanto, a gestão escolar foi escolhida como centro nervoso para o estudo dessa relação, entendendo-se gestão escolar como “a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel” envolvendo “a participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa” (FERREIRA, 2001, p.306).

Desse modo, selecionamos como sujeitos da pesquisa quatro grupos: o primeiro é composto por 6 professores, do total de 15 que compõem o quadro de professores na Escola Municipal Virgília Garcia Bessa, sendo três professores que nasceram e foram criados na comunidade de Castainho, justificado pela perspectiva de evidenciar como se dá essa relação entre comunidade e escola com maior propriedade, visto que foram socializados com os símbolos e os significados da cultura local, e por outro, três professores “de fora” da comunidade, que não foram socializados na comunidade, o que pode oferecer perspectiva diferente sobre a problemática da pesquisa no que concerne à relação escola-comunidade quilombola.

Um segundo grupo de sujeitos é formado pela gestora e pela coordenadora da escola, visto que o foco da pesquisa recai sobre a gestão. Este segundo grupo se apresenta como estratégico para o objetivo do presente estudo. A seu respeito vale salientar a amplitude estratégica do papel do profissional de educação da área de gestão, o qual deve pautar-se “no entendimento das políticas educacionais no contexto sócio-político-cultural que as engendra, [...] da escola como uma construção histórica e sociocultural, [...] dos parâmetros que orientam os processos de gestão educacional, considerando as relações entre o mundo do trabalho, da cultura e as relações sociais” (AGUIAR, 2001, 207).

O terceiro grupo é formado por um ex-aluno da Escola Municipal Virgília Garcia Bessa. A inclusão desse sujeito como um grupo reside na compreensão de saber como foram as experiências na área pesquisada, qual seja, a educação para as relações étnico-raciais, mesmo antes da aprovação da Lei nº. 10.639/2003, o que se trata de um critério para ampliar o entendimento em torno do objeto de pesquisa que poderá possibilitar a inferência a respeito

da mobilização da comunidade em relação à afirmação de sua identidade étnico-racial no passado.

O quarto grupo é formado por um líder comunitário de grande reconhecimento no local, pela dedicação e participação em momentos decisivos para a história e a cultura da comunidade.

Entendemos que o processo da pesquisa, ao ouvir as narrativas dos sujeitos selecionados, contribui para compreender a concepção que os mesmos fazem da relação existente entre a dinâmica político-social da comunidade e a escola.

Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

Tendo como alvo um entendimento do objeto estudado de maneira ampla, optamos por diversos instrumentos de processos investigativos para o trabalho desenvolvido. Assim sendo, a coleta de dados implicou no levantamento de documentos, da realização de observação de campo e de entrevistas semi-estruturadas.

Os documentos analisados, citados abaixo, têm caráter normativo visando à implementação da Lei nº. 10.639/2003, definidos aqui enquanto política pública de educação; dizem respeito a legislação envolvendo a questão das comunidades quilombolas, compreendendo questões agrárias, culturais ou educacionais, assim como dizem respeito à gestão escolar e da educação de maneira geral. São eles:

- Lei nº. 10.639/2003 – Trata da obrigatoriedade, na Rede Oficial de Ensino, da temática História e Cultura Afro-brasileira.
- Resolução CNE/CP nº1 de 2004; e a Resolução CNE/CP nº3 de 2004 – Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2009.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996 – no que concerne ao tema)

- Constituição Federal, especialmente os Artigos nº 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, 215 e 216, que tratam do direito e acesso à cultura, considerando as especificidades de cada grupo étnico brasileiro.
- Decreto nº 4887/03 – Trata do procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por comunidades quilombolas.
- Instrução Normativa nº 57 do Ministério do desenvolvimento Agrário – Regulamenta o procedimento do Decreto nº 4887/03
- Convenção nº 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – Sobre os Povos Indígenas e Tribais.
- Decreto nº 5051/04 – Promulga a Convenção nº 169 da OIT.
- Portaria nº 98/07 da Fundação Cultural Palmares (FCP)– Instituição do Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos pela FCP.
- Relatório Técnico de Identificação e Delimitação da Comunidade Quilombola de Castainho
- Resolução CNE/CP nº 8 de 2012 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Foram analisados também documentos referentes a projetos elaborados por professores, alunos ou membros da comunidade, projetos e programas municipais, estaduais ou federais, que possuam o corte da proposta da Lei nº. 10.639/2003 e da educação para as relações étnico-raciais. Chamamos a atenção, como no capítulo 5, que a escola estudada não possui Projeto Político-Pedagógico, uma lacuna considerável no que concerne ao objeto de estudo aqui delimitado.

Iniciamos a pesquisa com a observação de campo, procurando a interação com os sujeitos selecionados dentro do campo investigativo, visando compreender como se dá a interação entre a dinâmica cultural experimentada na comunidade e a escola, com o foco na gestão escolar.

O período que programamos para realizar a observação no campo, ocorreu em 2014, e se estendeu por 6 semanas, sendo uma semana nos meses de maio, agosto, setembro e outubro, e duas semanas no mês de novembro. Todavia, realizamos outras visitas durante o mês de julho, devido à necessidade da coleta de dados, e da disponibilidade dos sujeitos para a realização de entrevistas. O fato de planejarmos começar a observação no mês de maio ocorreu devido à 28ª Festa da Mãe Preta, celebrada nesse mês todos os anos, que consiste em uma solenidade com fortes elementos da cultura afro-brasileira e africana e da identidade negra, envolvendo toda a comunidade e comunidades vizinhas (as comunidades quilombolas de Caluete, Estivas, Estrela, Tigre e Timbó localizam-se próximas a de Castainho, todas no

município de Garanhuns), com danças e músicas locais e outras manifestações culturais, religiosas e sociais. Segundo os sujeitos da pesquisa (professores, gestora, coordenadora e secretária, liderança comunitária local), essa celebração influencia diretamente o cotidiano da escola, a qual realizou no mês de novembro de 2014, o evento Festival de Cultura Quilombola: Vivenciando Nossa Identidade, que comentava e legitimava a história da Festa da Mãe Preta, ato coletivo-cultural da Comunidade de Castainho e comunidades quilombolas de Garanhuns, envolvendo temáticas e práticas pedagógicas de resgate dessa festa. No dia 20 de novembro, a comunidade celebra também com as comunidades vizinhas o Dia da Consciência Negra, evento que dura todo o dia, com oficinas e atividades culturais.

A abordagem da observação de campo, no sentido apresentado por McMillan e Schumacher²⁸ (2001 apud VIANNA, 2003, p. 16) permite a tradução “de descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações e objetos em um determinado contexto”, além de proporcionar um movimento empírico-científico que parte do problema observado para as inferências realizadas ao longo do desenvolvimento teórico-metodológico. Neste sentido, seguindo Vianna, usamos “um referencial mínimo para estruturar o fenômeno a estudar, assim como as questões que foram levantadas no momento da sua efetiva prática” (p. 17).

Além disso, visando uma abordagem mais rica e multilateral diante da complexa realidade pesquisada, a utilização da observação de campo permitiu “coletar dados de natureza não-verbal, que se referem de forma direta a situações comportamentais típicas” (Bailey, 1994²⁹ apud VIANNA, 2003, p. 14 -15).

Logo, entendemos que esse instrumento nos coloca em contato direto com o campo e os sujeitos a serem investigados, permitindo assim uma apreensão natural dos símbolos e significados da realidade estudada, característica central da pesquisa qualitativa.

Assim, entendemos que a opção pela entrevista se mostra como complementar à observação, porque permitiu aprofundar e problematizar o contexto subjacente, e não menos importante, que é estruturador da dinâmica do objeto analisado. Segundo Bourdieu:

É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o

²⁸ McMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. *Research in Education: a conceptual introduction*. 5ª ed. New York: Longman, 2001.

²⁹ BAILEY, Kenneth D. *Methods of Social Research*. 4ª ed. New York: The Free Press, 1994.

impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (BOURDIEU, 2003, p. 695).

Para tanto, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas tendo como ferramenta o gravador de áudio, além do cuidado em conduzir cada entrevista com as especificidades inerentes aos próprios sujeitos, considerando um roteiro diferente para cada grupo de entrevistados. Seguindo Ludke e André (1986), o intencionado foi tentar possibilitar uma maior participação e uma interação mais ativa do entrevistado na construção da investigação:

[...] a entrevista semi-estruturada, [...], ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (p. 146).

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisam, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (p. 146).

Como a Lei nº. 10.639/2003 indica para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais com vistas a valorizar os símbolos e a cultura africana e afro-brasileira, isto implica na percepção da intencionalidade da ação da gestão na escola, pois “o gestor escolar, no conjunto do grupo que lidera a ação coletiva na escola, desempenha papel fundamental de educador na formação coletiva em exercício, não se restringindo à organização das ações do cotidiano” (BOTLER, 2007, p. 136). Procurou-se, assim, investir na tomada do aspecto político que envolve as práticas dentro da instituição, para a desconstrução de preconceitos calcados em uma sociabilidade eurocêntrica.

Desta maneira, pretendeu-se reunir dados provenientes de diferentes sujeitos (professores, gestor e coordenador, ex-alunos e lideranças comunitárias), tendo como pano de fundo a prática da Lei nº. 10.639/2003, tomando como foco de análise a gestão escolar, a educação para as relações étnico-raciais e a interação com as práticas da comunidade.

Análise dos dados coletados

O método de análise se apoiou no que Bourdieu (2003) considera como reflexividade reflexa, “baseada num ‘trabalho’, num ‘olho sociológico’, [que] permite perceber e controlar

no campo, [...], os efeitos da estrutura social na qual ela se realiza” (BOURDIEU, 2003, p. 694). Desse modo o que se pretendeu foi diminuir as distorções próprias do processo da pesquisa, visto que é uma atividade a qual também não deixa de ser uma relação social, e mostrar com o máximo de proximidade possível a complexa realidade que cerca a problemática, baseando-se assim no pensamento de Bourdieu (2003), quando diz:

[...] todo tipo de distorções estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa. Estas distorções devem ser reconhecidas e dominadas; e isso na própria realização de uma prática que pode ser refletida e metódica, sem ser a aplicação de um método ou a colocação em prática de uma reflexão teórica (p. 694).

Para a análise do material coletado, utilizamos como referência a análise de conteúdo. Visando ir além de uma interpretação superficial, a escolha por este método de análise se baseia na proposta de desvendar o conteúdo latente, e se apoiou na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) quando coloca que “muitas vezes, os conteúdos encontrados encontram-se ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contêm, suportam e estruturam estas significações, ou então, às significações ‘segundas’ que estas significações primeiras escondem e que a análise de conteúdo procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos estes sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro” (BARDIN, 2011, p. 135-136).

Tentamos, assim, trazer à tona o invisível e o indizível por trás das práticas sócio-culturais existentes nas relações da dinâmica entre a comunidade e a escola, com intenção de fazer emergir uma proposta de implementação da Lei nº. 10.639/2003, pela gestão escolar, no contexto quilombola, e suas interações. Daí, compreendemos que análise de conteúdo se mostra extremamente válida neste caso, pois possibilita perceber por trás do discurso e toda sua carga simbólica e polissêmica, o que não está explícito.

As entrevistas foram realizadas com professores, gestora, coordenadora pedagógica, ex-aluna e a liderança comunitária. A partir dos dados analisamos as concepções, ações e práticas a respeito do processo de materialização dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003 no contexto da escola.

Para tanto os aspectos abordados nas entrevistas compreenderam:

- a caracterização e modelo da gestão escolar;
- a materialização da Lei nº. 10.639/2003 pela gestão escolar;

- as relações entre a gestão escolar e a comunidade tendo em vista a materialização da Lei nº. 10.639/2003 na escola;
- a caracterização e formas de participação da comunidade no processo de gestão escolar.

De acordo com Arroyo (2010)

O racismo é visto como um problema cultural, moral, de mentalidades, logo seu combate passa a ser caracterizado como uma intervenção educativa, pedagógica e, conseqüentemente, dar ênfase em intervenções no sistema escolar visto como um dos espaços educativos por excelência, como um espaço pedagógico e cultural, capaz de mudar imaginários, valores, culturas e condutas (p. 113).

A partir disso optamos por agregar em cada aspecto abordado as concepções, ações e objetivos sócio-políticos expressados nas narrativas dos sujeitos, de maneira a somar-se com a observação empreendida em campo, para analisar como se delineia a materialização da Lei nº. 10.639/2003 na relação entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho.

Pretendemos com essa análise somar esforços com o objetivo adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de maneira a inferir como vem se dando na realidade estudada “a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada” (BRASIL, 2004, p. 10).

A divisão do grande grupo entrevistado foi realizada baseada na observação feita por Munanga (2012) quando reflete sobre a identidade negra

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados (p. 11).

No entanto, uma perspectiva mais viável seria situar e colocar a questão da negritude e da identidade dentro do movimento histórico, apontando seus lugares de emergência e seus contextos de desenvolvimento (2012, p. 15).

Deste ponto de vista, achamos melhor agrupar os sujeitos em duas dimensões: a dimensão “escola” e a dimensão “comunidade”. Assim ficou a divisão: dois sujeitos compondo o Núcleo Gestor e três sujeitos compondo as professoras não quilombolas,

formando assim cinco sujeitos na dimensão escola; e três sujeitos compondo as professoras quilombolas, 1 sujeito compondo Ex-Aluno e 1 sujeito compondo Liderança Comunitária, formando assim 5 sujeitos na dimensão comunidade.

A opção por tal agrupamento se funda nas concepções identitárias dos próprios sujeitos, ou seja, temos cinco sujeitos nascidos e criados na comunidade quilombola, que se auto-identificaram como quilombola³⁰, enquanto o restante dos sujeitos não se identificaram como quilombolas e moram em outras áreas urbanas. A pertença foi guiada pelas falas dos próprios sujeitos e pode ser percebida em suas narrativas quando analisamos os fatores históricos, culturais e experiências sociais pela qual passaram ao longo de sua construção identitária.

Daí a reunião dos dados acompanhou a seguinte sistematização

- Concepções das duas dimensões referentes à educação para as relações étnico-raciais
- As ações das duas dimensões para a materialização de suas concepções apontadas
- Os objetivos sócio-políticos das ações das duas dimensões.

No primeiro aspecto foram tomados apenas as concepções e os objetivos sócio-políticos, visto que as ações das duas dimensões na caracterização e modelo da gestão escolar correspondem as formas de participação, o qual foi abordado em outro agrupamento de dados. Isso mostra como, embora delimitados por aspectos, eles estão conectados em rede, de maneira que um aspecto adentra, legitima e ecoa em outros.

Cada concepção apontada pelos sujeitos foi analisada de acordo com a frequência de sua menção, extraídas a partir da análise de conteúdos, isso permitiu inferir a importância da ideia no contexto analisado e sua conexão com as ações e os objetivos sócio-políticos apontados pelos sujeitos. Sendo assim, todos os Gráficos e o Quadro 1 apresentam as concepções mencionadas pelos sujeitos entrevistados. Os Quadros 4, 5, 7 e 8 evidenciam suas ações, enquanto os Quadros 2, 6 e 9 mostram os objetivos sócio-políticos de suas ações.

Os gráficos 1 e 2, e o Quadro 1 dizem respeito às concepções dos sujeitos referentes à situação da população negra, enquanto os gráficos 4, 5, 6 e 7, e a Tabela 2, mostram o grau de conhecimento a respeito da Lei nº. 10.639/2003, o espaço onde se deu esse conhecimento, e a

³⁰ Não compõe redundância de maneira alguma nessa frase, pois devido o grande impacto causado pelo racismo na sociedade, muitas pessoas pertencentes a comunidades quilombolas, indígenas entre outras, acabaram por possuir um desvio de identidade o que resultou na negação de seu próprio pertencimento étnico.

participação em formações e orientações sobre a temática étnico-racial e o interesse pela temática.

Os Quadros 3 e 4 mostram os projetos e atividades desenvolvidas na escola e na comunidade e os materiais didáticos referentes à questão étnico-racial, especificamente à questão da cultura afro-brasileira, africana e quilombola.

A análise realizada a partir das contribuições de Arroyo (2010) e Munanga (2012) nos permitiu perceber quais são e de onde emanam as concepções dos sujeitos, suas ações e seus objetivos sócio-políticos embutidos em suas ações, apresentando elementos importantes na relação entre as duas dimensões analisadas, principalmente no cruzamento dos dados das duas dimensões, possibilitando apreender como se dá a interação entre elas.

É necessário ressaltar que as concepções, ações e objetivos sócio-políticos foram extraídos das entrevistas abertas, pois seguiu-se um roteiro para cada grupo de sujeitos entrevistados (roteiros separados para o Núcleo Gestor, para as Professoras – quilombolas e não quilombolas –, para a Liderança Comunitária e para a ex-aluna) baseado na especificidade de cada sujeito. Logo, as concepções, ações e objetivos não são determinados e determinantes, representam um corte analítico, que foi balizado pelo contexto de onde foi extraído através de observações sistemáticas empreendidas em 6 semanas de pesquisa, que se estenderam por 5 meses em campo, no período de agosto a dezembro de 2014.

4 A COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CASTAINHO E A “RUA”³¹: DINÂMICAS DA IDENTIDADE NEGRA LOCAL E A ESCOLA.



Foto: Jacilene Borba.

Imagem 5 – Placa identificando a localidade da Comunidade Quilombola de Castainho, no município de Garanhuns.

³¹ “Rua” designa a área da cidade de Garanhuns que não faz parte do território da comunidade quilombola de Castainho. Não apenas os moradores de Castainho utilizam esse termo, como também os das comunidades de Estivas, Estrela, Tigre, Caloete e Timbó. Já os moradores da região urbana denominam as áreas das comunidades quilombolas de “sítio”. Considerando a construção da identidade e da realidade como algo relacional, dotada de muitas nuances, causas e relações de poder (HALL, 2002, 2003; BERGER, 1985), utilizamos o termo “rua” no sentido de nos aproximar da relação estabelecida pelo sujeitos da comunidade quilombola de Castainho e os moradores dos bairros vizinhos à ela, levando em conta a dinâmica de formação e ressignificação da identidade negra contida nessa relação.

Introdução

Neste capítulo analisaremos as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, tendo em vista a promoção da educação para as relações étnico-raciais, o que implica a observação da implementação da Lei nº. 10.639/2003 no cotidiano da Escola Virgília Garcia Bessa, localizada no território quilombola de Castainho. A questão se funda no posicionamento da gestão escolar frente à realidade sociocultural na qual está envolvida, e na relação estabelecida entre a escola e a comunidade quilombola e os elementos culturais, históricos e identitários mobilizados nessa interação.

Baseado nessa problemática iremos abordar as concepções, ações, objetivos, conflitos e contradições presentes no cenário das relações entre a comunidade quilombola e a gestão escolar, discutindo o processo de implementação da Lei nº. 10.639/2003 enquanto política pública afirmativa educacional.

Na primeira parte, analisaremos a questão da identidade negra e da identidade quilombola imersos na dinâmica social de Castainho, bem como a relação da instituição escolar em seu território e a relação com as instituições educacionais tradicionais da comunidade. Na segunda parte abordaremos como está se dando o processo de construção da educação para as relações étnico-raciais, tendo como referência a Lei nº. 10.639/2003, na relação entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho.

Na análise daremos ênfase às características da gestão escolar, suas ações em conjunto com a comunidade para a materialização dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003, a relação estabelecida entre a comunidade e a gestão escolar nessa materialização e as formas de participação e espaços reivindicados pela comunidade quilombola de Castainho nesse processo.

Identidade negra e identidade quilombola na dinâmica local: uma breve discussão.

A resistência das comunidades quilombolas ao longo da história é marcada por sua luta em torno de seus territórios, cosmovisões, identidades e culturas. Está fortemente vinculado à resistência à dimensão étnico-racial das lutas afirmativas e identitárias.

No início a formação de quilombos no Brasil se deu em oposição ao sistema colonial estabelecido pela coroa portuguesa, e abrigou não apenas a população negra escravizada como também outras populações oprimidas pelo formato político-econômico-social da colônia. Logo, brancos e indígenas também se juntaram à população quilombola, configurando em tal instituição uma relação entre várias etnias (MOURA, 1981), as quais eram vítimas da exploração colonial, porém acentuando-se a característica de inferioridade social e racial atribuídas aos povos negros e indígenas.

Tal situação permaneceu no pós-abolição, de maneira que mesmo depois da Lei Áurea o local social da população negra ainda era inferiorizado tanto concretamente, quanto no imaginário da República em formação. Tal fato pode ser notado com bastante vigor nos discursos proferidos pelos intelectuais da época, após a metade do século XIX, quanto no local ocupado por essas populações durante o período pós-abolição, que impactou decisivamente nos rumos de sua conformação no lugar ocupado na organização da sociedade (SCHWARCZ, 1993, 2012).

A dimensão étnico-racial é componente fundamental na formação da resistência desses grupos e é elemento basilar também na constituição da identidade quilombola. Embora tenham sido gestados como espaços híbridos em seu início, a identidade negra³² está fortemente expressa nas comunidades remanescentes de quilombos atualmente, o que não nos impede de vislumbrar o caráter diverso (intercultural) de sua construção e constituição.

A construção identitária passa pela ação constrativa e diferencial com outros grupos no processo de afirmação e delimitação das fronteiras entre o “nós” e os “outros”, definindo aspectos importantes em torno da identidade política, cultural e ideológica do grupo. Logo, trata-se de um processo baseado na dinâmica social e do estabelecimento da diferença entre os grupos, baseado no entendimento a seguir:

A identidade de um grupo funciona como uma ideologia na medida em que permite a seus membros se definir em contraposição aos membros de outros grupos para reforçar a solidariedade existente entre eles, visando a conservação do grupo como entidade distinta (MUNANGA, 2012, p.13)

Identificar-se como negro representa, no contexto pós-colonial, a pertença a um grupo explorado e vitimizado pela exclusão e inferiorização em uma sociedade racista – hierarquicamente dividida em “raças” –, que negou profundamente a “participação política e

³² Existem comunidades na fronteira sul de Pernambuco com Alagoas que se auto-identificam como indiobolas, devido à forte presença indígena em sua cultura.

econômica e do pleno exercício da cidadania” a esses grupos (MUNANGA, 2012, p.16). Está embutida no processo de auto-identificação a pertença aos traços físicos e à cor da pele da população negra, transformados em símbolos atuantes na estrutura social brasileira “como um marcador social de diferença – ao lado de categorias sociais como gênero, classe, região e idade, que se relacionam e retroalimentam – a construir hierarquias e delimitar discriminações”. Seu enfrentamento “implica, assim, um esforço de desnaturalizá-las, recusando correlações rígidas e fixas entre características físicas de um lado, e atributos morais e intelectuais, de outro” (SCHWARCZ, 2012, p. 33-34).

Identificar-se como negro pode ser percebido nas vozes dos sujeitos quilombolas entrevistados, assim como contradição vivida, ou seja, a negação e o medo de identificar-se que se conecta a um passado de exclusão e violência por parte do Estado e da sociedade. Estudemos a questão a partir de determinados extratos das falas dos sujeitos:

Mas o pouco que eu sei eu tenho minha identidade, eu sou negra, eu me valorizo, eu falo com as outras pessoas. É importante para quando eles [os alunos] saírem daqui eles não se moldarem porque as pessoas dizem que aquilo é um padrão bom para se seguir na sociedade, porque quando você já sai com a consciência formada, você não segue qualquer coisa (Professora Quilombola 2)

A consequência da escravidão e do racismo ao longo da história brasileira pode ser sentido com mais ênfase na fala da ex-aluna da Escola Virgília Garcia Bessa

Muitos até têm vergonha de dizer quando vão para algum lugar, quando as pessoas de fora perguntam, muitos têm vergonha de falar que moram aqui porque já houve muito preconceito aqui (Ex-aluna 1)

Para além da auto-afirmação de si próprio, de identidade negra, que incorpora uma dimensão pessoal, mas que não se afirma a não ser em relação ao “outro socialmente contextualizado”, o processo é um processo coletivo, ponte formada na realidade sócio-histórica das lutas da população negra, e aponta para a construção de um futuro, de um projeto coletivo consigo mesmo e com os membros da escola e da comunidade, porque:

É importante, pois somos descendentes de quilombolas, de afro-brasileiros [...] se não trabalhar sobre isso vai trabalhar sobre uma cultura que eu não conheço [...] eu não posso trabalhar uma coisa que vem de fora e deixar a minha de lado [...] como pode eu não me reconhecer nessa cultura que eu tenho? Não saber o que é ser negro? Quando a pessoa tem a identidade

fortalecida [sabe o que é ser quilombola e o que é ser negro] ele não se deixa levar e introjeta o racismo achando o negro algo ruim, negativo, pejorativo. É trabalhar para que o aluno não tenha o auto-preconceito (Professora Quilombola 1)

Na fala acima, a questão da identidade negra aparece atrelada à identidade quilombola, associando-se à luta comum empreendida pela comunidade, parte da resistência e da auto-afirmação identitária, o que impacta na organização política desses grupos tanto no campo subjetivo, que integram a dimensão político-social do grupo, quanto no plano da garantia dos direitos, pois no processo de demarcação e titulação³³ do território, a história e a identidade fazem parte do relatório antropológico (RTID). No capítulo 5, demonstraremos a importância do território na vida social, cultural e política da comunidade quilombola de Castainho.

Como a auto-afirmação da identidade negra move dimensões históricas do grupo (MUNANGA, 2012), no caso de Castainho (e de muitas outras comunidades quilombolas) identificar-se como negro é compartilhar de um passado de luta e resistência que se funda na afirmação da diferença cultural, direito a terra, combate ao racismo advindo do sistema colonial e pós-colonial no Brasil. A história da população negra de Castainho remete ao Quilombo dos Palmares (CPT, 2013, p. 11), logo ser negro é fazer parte da história de resistência desse grupo (MUNANGA, 2012).

A construção da identidade negra vai variar de acordo com o contexto de formação de cada comunidade quilombola, o que demonstra a diversidade cultural, e não impede a comunicação entre elas. Um fato relevante dentro da construção dessa identidade negra é a dinâmica do contato com outros grupos e a re-elaboração dos elementos constitutivos dessa identidade. O diálogo com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), com o movimento negro, com outras comunidades quilombolas pernambucanas e de outros estados, permitiu o fortalecimento da comunidade quilombola de Castainho na sua luta política e na afirmação de sua identidade (CPT, 2013).

Esse fato encontra-se presente na narrativa da liderança quilombola ao falar do contato com outros grupos e movimentos sociais

Participamos de reuniões em Garanhuns e em Recife. Todo mês acontecia o encontro das áreas de conflitos de todo o estado, organizado pela CPT e FETAPE (p. 15).

³³ A Comunidade Quilombola de Castainho recebeu o título da Fundação Cultural Palmares no ano de 2000, mas só teve a emissão de posse no ano de 2012. Foram 30 anos desde o início da luta pela regularização dos seus territórios (CPT, 2013).

A comunidade de Castainho começou a se reunir com outras comunidades de Pernambuco e de outros estados, e aí deu início a articulação das comunidades quilombolas (CPT, 2013, p. 15)

A construção da identidade é relacional, ela se forma intra e inter-grupos. Nos termos de Hall, possui o caráter político, “posicional e conjuntural (sua formação em e para tempos e lugares específicos)”, mas também o “modo como a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando a outra” (HALL, 2003, p. 86-87). Em relação a ressignificação cultural, a comunidade sediou um polo com oficinas que ocorreram durante o Festival de Inverno de Garanhuns em 2012. As oficinas, através da parceria com a FUNDARPE, foram mediadas por grupos que vieram de outras cidades do estado de Pernambuco, os quais dialogaram com os saberes e experiências existentes, produziu o aprofundamento intercultural e a reelaboração da musicalidade local, trazendo elementos da cultura afro-brasileira como o afoxé, o maracatu, a ciranda, que até hoje impactam fortemente nas festas da comunidade, a exemplos da Festa da Mãe Preta e do Dia da Consciência Negra, e, no contexto escolar, visto que grande parte dos membros que compõem o grupo de dança e percussão³⁴ da comunidade são estudantes da Escola Virgília Garcia Bessa.

Embora a comunidade já possua uma tradição ligada ao coco e ao pífano, essas oficinas possibilitaram um diálogo com outras tradições da cultura negra do estado (informação verbal)³⁵, além de resultar na formação do grupo percussivo e de dança que se apresentam nas festas da comunidade, em escolas de outras cidades, e nas festas da cidade de Garanhuns (como ocorreu em um desfile no dia 7 de setembro de 2014, organizado pela prefeitura da cidade). Fato que valoriza não apenas o trabalho local em torno da cultura, mas também os elementos da cultura negra que também perpassam a identidade negra dos membros do grupo cultural e da comunidade.

Tal como a identidade quilombola (tratada mais adiante), o processo de pertença e afirmação da identidade da população negra é relacional, dinâmica e aponta para a formação de atitudes políticas de enfrentamento, consciência histórica e resistência. Passa por uma valorização de sua história, do pertencer a um grupo diferente, plural, que adota estratégias de

³⁴ Grupo de Dança e Percussão da Escola Virgília Garcia Bessa. A comunidade tinha um grupo chamado Grupo Cultural Castelo Branco da Comunidade Quilombola de Castainho, o qual se encontra com suas atividades paradas. Um integrante desse grupo é o responsável pelo ensino da percussão para os alunos da Escola Virgília Garcia Bessa.

³⁵ Caderno de Campo/ Ex-alunos, novembro de 2014.

afirmação e resistência mesmo dentro de uma estrutura racista, reafirmando sua consciência e dignidade enquanto sujeito histórico coletivo.

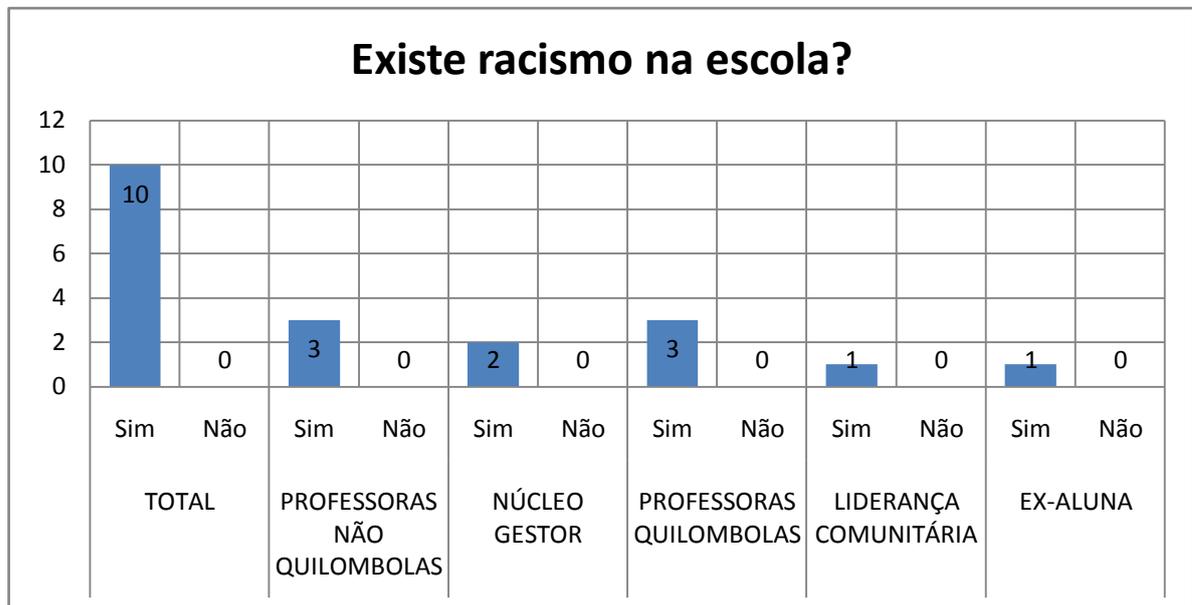


Gráfico 1 – Percepção dos sujeitos acerca da existência do racismo no ambiente escolar.

Quando interpelados sobre a correlação entre a identidade negra e a identidade quilombola e sobre a existência do racismo na escola e seu combate, todos os sujeitos entrevistados responderam “sim” (Gráfico 1). O que deixou ainda mais explícita essa contiguidade entre as duas identidades (porém é importante destacar que a identidade negra afirmada pelos quilombolas possui algumas especificidades quando comparadas à da população negra urbana) e a consciência da importância do combate ao racismo dentro das escolas, afirmando a instituição educacional como um vetor da propagação do racismo. As falas transcritas abaixo demonstram o quanto o fenômeno do racismo é perverso para a constituição dos sujeitos e de sua identidade.

Se você perguntar eles não se consideram negros, eles se consideram qualquer outra cor (Professora Não Quilombola 2).

Muitos deles têm preconceito da própria cor, até aqui no próprio Castainho (Professora Não Quilombola 3).

[Existe o racismo] em todo o canto na escola, em casa, na comunidade (Professora Não Quilombola 1).

A presença do racismo na escola é bastante clara na fala dos sujeitos entrevistados, e as formas de seu combate nos apontam possíveis fontes de onde emanam as práticas

preconceituosas que perpassam desde ações negligenciadas pelas instituições públicas municipais, até a atitude dos atores que compõem a escola. A “valorização dos elementos da cultura negra”, o “fortalecimento da identidade negra e quilombola”, a “discussão do racismo dentro da escola”, a “constância didática da Lei nº. 10.639/2003” e a “orientação e conscientização política dos alunos e das famílias”, direcionam a responsabilidade do combate ao racismo para a escola.

O ambiente escolar e a família aparecem aí como local de reprodução do racismo, e são ao mesmo tempo estratégicos para o combate do mesmo. A preocupação do envolvimento da família na escola nas discussões sobre a temática étnico-racial e da diversidade também está presente nas falas das professoras, e correspondem a uma concepção diferenciada de gestão escolar (que será melhor detalhada no capítulo 5), que tem na educação familiar um eixo importante na dinâmica local.

Quando se trata de ir além do foco da família e discutir sobre a causa da reprodução do racismo no seio familiar, as narrativas do núcleo gestor e das professoras quilombolas dão um contorno mais elucidativo:

Eu acho isso terrível porque se a comunidade é quilombola, houve a política de embranquecimento que a gente conhece a história; aí aquele que ficou pardo, ficou mestiço [risos] se acha branco, e não se declara negro [...]Eu acho que deveria ser trabalhado na comunidade para que eles tivessem a consciência [...] que houve a política do embranquecimento e eu sou meio branquinho mas tenho minha origem lá atrás (Núcleo Gestor 2).

Quando a criança fala isso é porque ela já ouviu falando aquilo [...] às vezes na família você aprende; é como se fosse um tipo de modelo para você [...]. Aí eu entendo porque muitos ainda hoje não se declaram negros; por causa do sofrimento que aconteceu durante os anos. A gente sofreu muito; já foi muito discriminado (Professora Quilombola 2).

As marcas sociais históricas construídas pelo racismo fizeram com que o negro, diante da constante agressão e violência desenvolvida pela sociedade, assimilasse o ideal branco de superioridade e desse início a um processo de auto-negação de sua própria imagem e cultura. Reconhecer ou problematizar a história política de exclusão e inferiorização da população negra é desnaturalizar a culpabilização do próprio negro, nesse caso, das famílias quilombolas, pela reprodução do racismo em suas casas, em sua comunidade. Para Silva (2005)

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do

outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (2005, p.23).

Ao tomar consciência crítica da estereotipia racista presente nos atos preconceituosos dos alunos, os professores, a gestora e a coordenadora agem de maneira a combater o racismo no interior da escola, porém a “constância didática” com a temática e a “presença da família” no interior da escola são dois pontos nodosos para a efetivação dessas ações. Junta-se a esses dois pontos a formação continuada por parte das secretarias e instituições públicas educacionais, sejam elas estaduais ou municipais, em conjunto com as ações que no rumo oposto facilitam a valorização dos elementos que compõem a identidade negra e quilombola, permitindo um maior diálogo com a dinâmica cultural local.

Os dados sobre o racismo permite-nos perceber como a identidade negra está vinculada à identidade quilombola. Se, por um lado, todas as professoras não quilombolas se auto-declararam pardas, é na narrativa das professoras quilombolas que encontramos as histórias de discriminação por conta da cor da pele e da pertença à comunidade quilombola.

Lá na escola da Cohab II foi que foi ruim, quando a gente passava o pessoal gritava: "Olha lá os negros do Castainho", como se a gente fosse uma coisa, um bicho. Daí eu disse: a gente é do Castainho mesmo, é negro, e o que é que tem?! (Professora Quilombola 3).

Uma vez eu fui tirar o meu título de eleitor, eu e a minha prima, ela negra do cabelo enroladinho. Éramos de menor, só fomos eu e ela. Quando chegamos lá, primeiro ela fez. Daí a atendente perguntou “você mora onde?” Aí ela disse “no Castainho”, “e sua profissão?” Aí ela disse “agricultora”. Quando chegou na minha vez que ela perguntou onde eu morava e eu disse que era no Castainho ela achou estranho, olhou para mim assim [dos pés à cabeça] e ficou toda desconfiada; daí perguntou: “qual a tua profissão?” Aí eu disse agricultora também. Daí ela se assustou: “também!? Não é outra coisa não, o seu?” E eu respondi: não, não é outra coisa não, é agricultora, pode colocar aí que o título é meu! Pode colocar agricultor. Daí eu falei é porque ela é preta e eu sou um pouquinho mais clara que ela, é? Isso é o quê, hein? É preconceito, né? Ela respondeu: “não minha filha, é que o povo de Castainho é assim, mais pretinho, né?” [...] Ela teve outra reação quando eu disse a ela que morava no Castainho; quer dizer que por eu ter uma cor de pele mais clara que a dela, eu podia ser outra coisa menos agricultor; isso não é normal. Quer dizer que por ela ser preta ela podia ser agricultora e eu não. (Professora Quilombola 1).

No primeiro caso, a atitude racista é bastante direta e percebida de imediato pela Professora Quilombola 3, que teve uma atitude de afirmação como estratégia, mesmo diante

do ato racista. Para além da escola³⁶, outros ambientes também agem como *locus* do racismo, como no caso seguinte que se dá em um cartório, localizado próximo ao centro de Garanhuns. No segundo caso, a Professora Quilombola 1 por ter uma tonalidade da cor da pele menos escura que a da prima, foi considerada como não pertencendo à comunidade quilombola e como exercendo outra atividade que não a de agricultora, mas logo percebeu a atitude racista da atendente do cartório ao achar normal que uma pessoa com a tonalidade da pele mais escura fosse da comunidade quilombola e trabalhasse como agricultora, fixando características e reproduzindo um estereótipo em torno da imagem atribuída à população quilombola. A percepção da identidade negra se estende para além do ambiente da escola, e se dá em várias etapas da vida. Da infância até a fase adulta o pertencimento à identidade negra vai sendo construído e afirmado.

É importante destacar também que percebemos através da fala da segunda professora a apreensão da noção de preconceito em conjunto com a noção de racismo, o que mostra a retroalimentação dessas duas ideias quando se trata de assumir-se negro(a) no Brasil (BENTES, 1993).

Para Gomes (2007) preconceito e racismo são diferentes, mas operam de maneira entrelaçada na sociedade brasileira. Enquanto o preconceito se caracteriza pelo “julgamento prévio dos membros de um grupo racial de pertença” incluindo a “relação entre pessoas e grupos humanos” e a “concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro” (p. 54); o racismo remete a um conjunto de práticas, comportamentos, valores, “ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores” (p. 52).

Embora ambas as noções possuam em comum o fato de não serem inatas e sim construídas e aprendidas socialmente (GOMES, 2007), são diferentes quando analisadas a partir do critério dos direitos e da cidadania: enquanto o preconceito atua “na esfera da consciência e/ou afetividade dos indivíduos e por si só não fere direitos” (SANT’ANA, 2005, p. 62), o racismo, além disso, pode ter apoio direto ou indireto do Estado, no sentido de agir através de suas instituições para concretizar seus ideais como a reprodução negativa de estereótipos, a exclusão de grupos sociais do acesso à determinados cargos, o isolamento regional, o genocídio, entre outras ações.

Logo, se tomarmos como foco o preconceito racial estaremos diante de uma ação que só encontra terreno para se materializar dentro de um sistema social racista. Assim, “faz-se

³⁶ A escola citada pela entrevistada fica no bairro da Cohab II, vizinho à comunidade de Castainho, separados apenas por uma estrada de barro, distando uns 10 minutos um do outro.

necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo” (GOMES, 2007, p. 55).

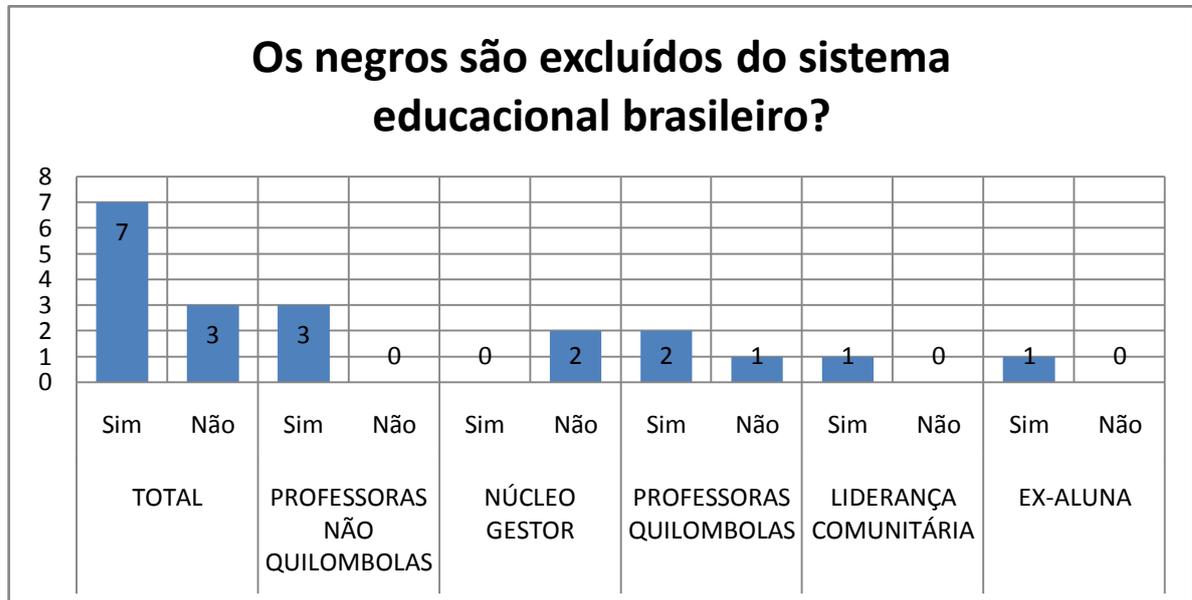


Gráfico 2 – Percepção dos sujeitos sobre a exclusão da população negra do sistema educacional brasileiro.

Quadro 1 - Motivos de exclusão da população negra do sistema educacional brasileiro, e formas de combate ao racismo

MOTIVOS DA EXCLUSÃO	FORMAS DE COMBATE AO RACISMO
Desvalorização dos elementos da cultura negra	Valorização dos elementos da cultura negra (traços físicos, música, etc.) Fortalecendo a identidade negra e quilombola
Idéia de inferioridade racista	Conscientizando os alunos e as famílias de seus direitos
Ausência de instituições educacionais de nível superior nos entornos de comunidades marginalizadas	Conscientização política dos alunos e da família
Supervalorização dos centros das zonas urbanas	Discutindo sobre o racismo dentro da comunidade e na escola
Tratamento diferenciado (inferiorizado) com os negros	Constância didática da Lei 10.639/2003 Formação continuada para os professores Orientar os alunos

A consciência político-histórica da luta/resistência envolvidas na afirmação da identidade negra influencia diretamente também no olhar construído em torno da questão do racismo e da educação. Desse modo, 70% dos sujeitos entrevistados concordaram em haver exclusão do negro do sistema educacional brasileiro. E embora 30% tenham reconhecido que não há exclusão afirmaram ter ocorrido um período que isso se deu de maneira mais forte, e que hoje a situação estaria mais amena. Logo, as respostas negativas apontaram com certa dúvida a respeito de uma exclusão “total” em uma época anterior, ou agora “menos radical” mediada por políticas que diminuem os índices de exclusão.

Eu acho que agora nós estamos alcançando um lugar [...] porque antigamente não, mas hoje o negro, o pobre, tem uma oportunidade de estudo, de faculdade (Professora Quilombola 3).

Ainda existe exclusão, só que eu acho que tem muita tentativa, eu acho que agora o Brasil tá se voltando mais isso (Núcleo Gestor 1).

Já possui políticas para incluir (Núcleo Gestor 2).

Entre os motivos dessa exclusão destacam-se a “desvalorização dos elementos da cultura negra”, a “idéia de inferioridade de base racista”, o “tratamento diferenciado (inferiorizado) com os negros”, e se interconectam com as formas de combate ao racismo tomadas pela gestão escolar e a comunidade (que são detalhadas no capítulo 5, no item “Ações para a educação das relações étnico-raciais a partir da comunidade e da gestão escolar”), apontadas acima, mostrando a preocupação não apenas dos professores como da gestão escolar e da liderança comunitária em combater a exclusão, ou a reprodução da exclusão que se mostra na sociedade, através de ações que eles próprios construíram nesse diálogo escola-comunidade.

Uma dupla exclusão ocorre nos motivos apontados como “supervalorização das zonas urbanas (padrão de melhor local)” e “ausência de instituições educacionais de nível superior no entorno de comunidades marginalizadas”, ativando assim tanto a questão de serem as comunidades quilombolas marginalizadas por possuírem uma dinâmica cultural “diferente”, mas também ligadas à uma lógica de base racista que as inferioriza, posicionando-as em um contexto passadista e negando-as o acesso à educação que é um direito garantido pela Constituição. Isso impacta fortemente na migração para os centros urbanos e alimenta a ideia de que educação não é para os quilombolas. Há uma conexão (ver Quadros 1 e 5) entre as ações de combate ao racismo, desenvolvidas pela gestão escolar e pela comunidade em conjunto com a escola, e a concepção das mesmas frente aos motivos de exclusão dos negros no sistema educacional brasileiro de maneira que as ações das duas dimensões analisadas (escola e comunidade) impedem na medida do possível a exclusão dos alunos, impedem o sentimento de inferiorização de base racista, construindo assim um ambiente de respeito e valorização da identidade negra, da identidade quilombola e da dinâmica cultural local.

E, embora a identidade negra constitua dimensão relevante da identidade quilombola, não se pode atribuir a essa dimensão causa única e primordial de sua luta, visto que há outros elementos de igual importância para esses sujeitos. Territorialidade, formas de organização político-social, culturas, cosmovisões, luta coletiva e resistência contra a exclusão social e

garantia de direitos, são dimensões fundantes da identidade quilombola em conjunto com a dimensão étnico-racial, as quais se põem em tensão com várias dimensões da cultura dominante no nível nacional.

A instituição educacional quilombola e a escola em seu território

As comunidades quilombolas apresentam especificidades que variam de acordo com seu desenvolvimento sócio-histórico ao longo de todo território brasileiro. Desde as comunidades que se situam no meio rural até as que estão presentes nas regiões urbanas, possuem uma trajetória de resistência e luta pela liberdade e alteridade, mostrando o caráter ativo desses grupos durante o período colonial e pós-colonial (MOURA, 2013).

A história desses grupos emerge relacionada ao período de escravidão, e ao concomitante contexto de violência nas tentativas de fuga e expressão do seu modo de vida, logo, a formação dos quilombos ora remete aos êxitos dessas fugas, ora a grupos de escravos libertos, mas tem como característica comum o trabalho coletivo com a terra, a vinculação cultural com os antepassados, reinventadas e recriadas ao longo dos séculos (SIQUEIRA, 2013; MOURA, 2013).

Aspectos como a coletividade como base para as relações entre os seus membros, organização político-econômica e territorialidade comunal, caracterizam as comunidades quilombolas como grupos com dinâmicas culturais próprias, no mesmo passo que o pertencimento étnico com esses elementos é inerente à identidade quilombola. A estreita relação do trabalho com a terra e a identidade étnica é importante para esses grupos, visto que é aí que se reside a diferença: é na posse comum da terra que se recriam e reinventam as relações com os demais membros da comunidade, se educam os filhos e se reproduzem os mitos e a visão de mundo do grupo. Logo, o território é imprescindível para a dinâmica das comunidades quilombolas.

Esta alteridade e proposta alternativa de vida social foi visto como uma ameaça extrema para o sistema colonial, assim como para o Império e a República que se estabeleceu após a Independência. Era e ainda é vista como ameaça para o discurso de homogeneidade que vinha se firmando desde os fins de século XIX e se estendeu durante mais da metade do século XX, sendo parcialmente fraturado na década de 1980 com o fim do governo militar, onde o grito pelo direito a diferença e a “revelação” da heterogeneidade que subsumia as

relações sociais no Brasil ecoou com mais vigor no campo social e no campo das políticas públicas³⁷.

A ressignificação do conceito de quilombo e o aparato legal da causa quilombola mostra o intenso embate e a resistência do movimento quilombola em torno do direito à terra, à identidade e à cultura (BOTELHO, 2013; MOURA, 2013; ALMEIDA, 2002; ARRUTI, 1997), assim como mostra, por exemplo, os Artigos 68 e 216 da Constituição Federal, o Decreto nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003a), a Instrução Normativa nº 53/2009 (BRASIL, 2009), a Convenção nº 169 da OIT (BRASIL, 2002) e o Decreto nº 5.051/2004 (BRASIL, 2004). Todos datam do pós 88, mas vinham sendo gestados desde o início do século XX. O Decreto nº 4.887 (BRASIL, 2003a) define:

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.

§ 1º Para fins deste Decreto, a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade.

§ 2º São terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

§ 3º Para a medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sendo facultado à comunidade interessada apresentar as peças técnicas para a instrução procedimental (BRASIL, 2003a).

O Decreto carrega a marca histórica de luta dos grupos pela garantia de sua autonomia sociocultural e contra a invisibilização de sua identidade e de sua história pela sociedade ou pelos grupos dominantes. Carrega também uma maneira diferente de lidar com essas questões que é através da pressão do Estado para a construção de políticas públicas de educação, saúde, moradia, insumos básicos, educação, dentre outras, e o ponto mais nodoso do caminho que é a terra. Por estarem em sua maioria localizada na área rural, as comunidades quilombolas estão cercadas por fazendeiros, defensores do agronegócio e empresários da especulação imobiliária, o que tensiona e dificulta a regularização de seus territórios.

A consciência histórica ligada à resistência e à luta pela terra tem um grande significado na constituição da identidade quilombola: é uma reação à agressão e violência sofrida ao longo do tempo. Diante da violência colonial, os povos que tiveram suas culturas e

³⁷ Cabe reiterar que o movimento social negro já debatia sobre o caráter diverso das relações sociais no Brasil desde o final do século XIX como as ações da Frente Negra Brasileira.

corpos ameaçados foram impelidos a construir sua identidade a partir do contato com a agressão colonial. Como foram discriminados como raça inferior, propagado pelas teorias racistas que se formaram nos séculos XVII até o XX (SANT'ANA, 2005), muitos dos povos que não faziam parte do eixo europeu, tiveram suas histórias apagadas, seus corpos mutilados e suas culturas bestializadas (FANON, 2013).

Na legislação republicana nem aparecem mais, pois com a abolição da escravatura imaginava-se que o quilombo automaticamente desapareceria ou não teria mais razão de existir. Consta-se um silêncio nos textos constitucionais sobre a relação entre os ex-escravos e a terra, principalmente no que tange ao símbolo de autonomia produtiva representado pelos quilombos (ALMEIDA, 2002, p. 53).

Logo, faz parte da identidade quilombola, a consciência histórica de resistência e expressão de alteridade diante de uma cultura hegemônica que tentou invisibilizar e homogeneizar as diferenças. As comunidades quilombolas possuem identidades e dinâmicas culturais próprias, que se reconstróem mediante o processo histórico em cada contexto, e não podem ser pensadas como um ente do passado resistindo no futuro. Na realidade, sua luta e resistência acompanham o processo de recriação cultural e identitária.

Se deveria trabalhar com o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. Em outras palavras, tem que haver um deslocamento. Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente (ALMEIDA, 2002, p. 53).

Portanto, como grupos sociais que possuem identidades e sentidos próprios que regulam suas ações e sua organização político-social, devem ser compreendidos a partir do seu posicionamento dentro do contexto histórico, social e cultural que cambiam ao longo do tempo. Isso implica numa crítica ao atual conceito de “remanescente”, como pode ser visto em parte do Decreto nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003a) exposto acima, termo que molda a visão do espectador para os “resquícios” de uma instituição do passado a resistir no presente, suspendendo o seu significado político atual. Segundo Arruti (1997), o contexto histórico deve ser levado em conta diante do perigo em torno das identidades desses grupos na atualidade. Há uma complexa rede na construção da identidade, mas que é eivada, sobretudo, da característica processual de sua formação, da constância da recriação e reelaboração de seus símbolos, da produção da realidade.

Reconhecer a sua construtividade, ligada a ‘plasticidade identitária’ que marca boa parte dessas comunidades, antes de vir a deslegitimar o lugar dos pretendentes, serve como um sinal de alerta para aqueles que operam na correlação de forças que definirá qual é este lugar e quais as formas de acesso a ele (ARRUTI, 1997, p. 30).

Esta “plasticidade identitária” se reflete não apenas no posicionamento enquanto grupos portadores de outras cosmovisões, outras culturas, outras relações com o território em que vivem; mas também, no jogo de “correlação de forças”, enquanto movimento social que as comunidades quilombolas têm se colocado diante do quadro político nacional de maneira a pressionar as estruturas sócio-político-econômicas na intenção de mudar a ação do Estado³⁸ referente às temáticas das diversidades. O que tem acontecido com mais vigor desde a década de 1980 como mostra as medidas legislativas construídas mediante a pressão dos movimentos sociais (movimento social negro, quilombola, indígena, sem terra, entre outros), medidas essas ainda criticadas e reconstruídas de acordo com a resistência/diálogo entre esses grupos, os grupos dominantes e o Estado.

A escola, encarada em nossa pesquisa como integrante da política pública educativa do Estado (AZEVEDO, 2004; MULLER; SUREL, 2002), compõe um desses elementos reivindicados por esses grupos, os quais se voltaram também com muita ênfase para a política educacional tecendo críticas na forma como a escola serviu, durante mais de um século, para a reprodução das ideias racistas, da desigualdade de acesso ao conhecimento e à distribuição desigual do poder social (SILVÉRIO, 2005; CUNHA, 1999). Mais especificamente, considerando as histórias de formação dos quilombos no Brasil, a escola não faz parte das instituições educacionais do contexto quilombola, nela a educação é mediada pelo contexto associativo, pela família, pela comunidade em seu trabalho e relação com o território. É através dela (da família) que são mediatizados ritos, histórias, elementos sagrados, relações de parentesco e comunais, entre outros símbolos de suma importância para a reprodução da vida e da cultura quilombola (SIQUEIRA, 2013; RATTS, 2010).

Mas cairíamos no erro, e numa contradição terrível com o fundamento teórico tomado nessa pesquisa, se afirmássemos que seria um sacrifício à vida identitária e à dinâmica cultural desses grupos a luta pela instalação de escolas em seus territórios. Longe de afirmar isso, tomamos a luta pela escolarização como legítima, direito garantido pela Constituição e com um propósito extremamente crítico, compondo sua luta étnico-racial política. Mas

³⁸ O que perpassa também pela classificação desses grupos no jogo de força entre o movimento social, o Estado e os grupos que o compõem como os burocratas, os intelectuais e pesquisadores envolvidos nos laudos antropológicos, e outros.

erraríamos também se deixássemos passar despercebidos esses dois detalhes que, no caso da realidade investigada, a Escola Virgílica Garcia Bessa, na comunidade quilombola de Castainho, fazem bastante diferença e ecoam nas vozes de seus membros, principalmente nas vozes dos quilombolas entrevistados: a escola, como já foi dito, levando-se em consideração os históricos de formação dos quilombos no Brasil, é uma instituição que não compõe a cultura educacional quilombola; é uma instituição que reproduziu por muito tempo o mito de inferioridade desses mesmos grupos que hoje as abraça em seus territórios (GOMES, 2005, 2010, 2012b; MUNANGA, 2005; CUNHA, 1999).

Quando discute sobre educação em comunidades quilombolas, Siqueira (2013) afirma a especificidade da organização social presente nesses espaços e que permitiu através da educação e resistência, a sobrevivência de sua memória e de sua identidade. A educação nesses territórios se desenvolve de maneira diferente, variando também de acordo com a comunidade em questão:

Há uma oralidade, de tradição, que realiza permanente o exercício de guardar de memória as lições de sabedoria e experiência dos ancestrais e transmiti-las aos seus descendentes, sempre na perspectiva de formar novas gerações sobre valores, princípios, crenças, costumes e tradições (SIQUEIRA, 2013, p. 154).

A sobrevivência das comunidades quilombolas por mais de três séculos (MOURA, 1981; NASCIMENTO, 1980) não se deu através de uma cultura primitiva, cristalizada, encastoadada (ALMEIDA, 2002), inerte ou ineficaz como pregavam as teorias racistas através da educação escolar quando tratava das populações e da cultura negras. Para sobreviver e resistir até os dias atuais, foram necessárias várias maneiras de se articular e dialogar, em um primeiro momento com o sistema colonial, contrapondo-o, mas minando sua ação agressiva com os grupos excluídos; e em outro momento através da reivindicação de políticas públicas e articulações com intelectuais, outros movimentos sociais, inserindo seus membros em esferas de decisões políticas (SILVÉRIO, 2005; HASENBALG, 2005). Não sendo de outra forma com a educação, seria ingênuo concordar com o estado de letargia ou da ineficácia da oralidade em torno da manutenção da memória, da família e da relação com a terra; outrossim, são dotados de elementos político-educativos altamente complexos. Afinal de contas é por demais incauto afirmar a existência de instituições “ineficazes”, porém “vivas”, de maneira que a cultura é dinâmica, e portanto, vai modulando e ressignificando suas instituições ao longo dos contextos sócio-político-econômico (LARAIA, 2004; BERGER, 1985).

Se se mantiveram vivas, atuantes e de extrema importância para a identidade desses grupos, tais instituições educacionais quilombolas não têm nada de “inefícazes”, como pretende o ideário racista. São maneiras distintas, outras formas de conceber a realidade, produzi-la e organizá-la (QUIJANO, 2005; GROSGOUEL, 2007; BARABAS, 2008).

A importância do contexto familiar e comunitário é de extrema importância para a comunidade quilombola de Castainho. A visão de educação dos sujeitos entrevistados que são quilombolas ultrapassa a escola:

Outro dia eu estava na escola conversando com a professora e disse para ela você sabe o quanto é importante esses alunos está aqui na comunidade [estudando na comunidade], porque ele tá dentro da sala de aula e quando ele sai para o recreio ele sabe que o pai dele tá alí na roça, que a mãe tá na casa de farinha; veja como é rico isso aí; é um despertar nele além da própria escola; onde o pai dele está; a mãe dele onde está; e enriquece bastante não apenas ele mas a escola; se ele fosse para a cidade ele não ia poder ver isso; falar esse linguajar (Líder Comunitário 1).

Esse “linguajar” de que fala a liderança comunitária, não é outra coisa se não a *cultura*, não apenas um modo de falar o idioma, e sim o modo de produzir e viver a realidade comunitária – a dinâmica cultural local. Para além da atitude de salvaguardar a cultura, a troca e o diálogo horizontal com a escola é tratada com bastante atenção. Logo, a consciência da vivência comunitária e a valorização da identidade ali envolvidas “enriquece bastante não apenas” o aluno dentro da escola, “mas a escola” como um todo. Portanto, a escola enquanto instituição educacional “de fora” da dinâmica cultural quilombola, é concebida pela comunidade como um espaço de troca e diálogo que enriquece ambas as dimensões envolvidas: a escola e a comunidade. É também um espaço de luta político-epistemológica, visto que há correlações de forças dessas duas dimensões que diferem na maneira de interpretar a realidade, de vivê-la, produzi-la e reproduzi-la.

Esse jogo de forças envolve também o contexto familiar, o qual tem que conviver com outra instituição que compartilha a responsabilidade da educação dos membros da comunidade. Assim,

Eu acho que a família é um lugar de aprendizagem; a criança já começa seus valores no seio da família [...]. A família já é dotada de valores [...]. O que a gente pode fazer é conhecer a comunidade; tentar seguir a linha da família; tentar reforçar as coisas que a família traz; não as coisas negativas, mas as coisas positivas; porque às vezes a escola faz as coisas que a família ainda não fez (Professora Quilombola 2).

A fala da professora quilombola deixa clara a relação da escola com a família, reconhecendo a diferença dos conhecimentos envolvidos em cada instituição, e não outorgando superioridade a uma delas. “A escola faz as coisas que a família ainda não fez”, mas o ato de educar também reside na família pois ela é um local “de aprendizagem”, “dotada de valores”, e o diálogo tem que ser estabelecido, mas com respeito às respectivas instituições – a escola e a família – e, para tanto, “conhecer a comunidade” e “tentar seguir a linha da família” aparecem como a interação desejável entre as instituições.

Para além da consciência da importância do diálogo horizontal entre escola e comunidade, a entrevistada apresenta uma outra questão não menos relevante: se por um lado a dinâmica cultural deve ser respeitada em conjunto com suas instituições e membros que a vivem e a produzem (“reforçar as coisas que a família traz”), por outro, deve-se “reforçar”, “não as coisas negativas mas as coisas positivas”.

Na fala da mesma professora podemos perceber que as “coisas negativas” se referem não aos elementos culturais locais e sim a algumas atitudes racistas que ainda persistem em algumas famílias. Não o racismo enquanto agressão ao outro, mas o racismo hospedado, contraditório e internalizado, enquanto sentimento de inferioridade perante a escola.

A gente sofreu muito, já foi muito discriminado [...]. [A família] não pode ir ficando alheia, mesmo sem ser feito o convite que ela vá para a escola e não se sinta fora da escola, como se não pudesse contribuir, como se só o professor tivesse algo a oferecer (Professora Quilombola 2).

Para a comunidade, uma das funções da gestão escolar para garantir uma maior participação, e também garantir uma maior observação e efetivação dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003 (o que mostra como a identidade local também tem elementos da identidade negra), construir e fortalecer a articulação com as famílias da comunidade, respeitando as diferenças e mostrando a importância dos conhecimentos deles próprios para a dinâmica escolar.

“Reforçar”, “não as coisas negativas, mas as coisas positivas”, é mostrar a horizontalidade do diálogo entre a cultura escolar e a cultura local, é tentar desmistificar o imaginário que o racismo criou, e que concretamente impacta no afastamento da família na escola, e em um cenário mais assombrado, na inferiorização do papel familiar diante da educação escolar. Em Castainho, nas entrevistas, o sentimento de que “a escola não é lugar para preto” parece ainda pairar em algumas famílias, o que está merecendo atenção das autoridades, a ação das professoras em conjunto com a escola e as lideranças comunitárias,

justamente porque o papel da instituição familiar enquanto seio da educação ainda permanece forte, talvez baseado no histórico de violência simbólica e de exclusão que caracterizam as instituições públicas em relação à comunidade de Castainho.

Com isso chegamos ao segundo fator que implica nesse afastamento, que é o fato da escola ter se desenvolvido como uma instituição carro-chefe na reprodução do racismo e na difusão do mito da democracia racial e do branqueamento (GOMES, 2005; CUNHA, 1999).

O impacto provocado pelo racismo se concretiza nas estruturas do sistema escolar, que se desenvolveu como uma instituição extremamente seletiva – inclusão excludente (ARROYO, 2010), e, na medida em que mantinha uma taxa elevada de reprovação e evasão da população negra, folclorizava e inferiorizava a cultura negra que permanecia nas escolas, pois “necessariamente as populações negras seriam parte desse projeto” de difusão e naturalização das desigualdades sociais embasado na estratificação étnico-racial “que implicava tanto um discurso a respeito de sua inserção quanto uma prática de inserção” (CUNHA, 1999, p. 78).

Neste sentido, para Arroyo (2010), o perfil do sistema escolar se traduz da seguinte maneira

É um perfil configurado no século passado para a integração seletiva dos setores populares e coletivos étnico-raciais. Perfil que se estrutura para reproduzir as hierarquias do presente. Nosso sistema é das décadas de 1930-1950, quando se coloca o problema da integração dos setores populares, as massas urbanas. Décadas em que a ideologia da democracia racial estava no auge. [...] Pelos persistentes dados de seleção na entrada e de reprovação no percurso dos pobres e negros, o nosso sistema se tem revelado eficiente nos propósitos excludentes para que foi estruturado. [...] Por aí o racismo estrutural de nossa sociedade se concretiza nas estruturas seletivas do sistema escolar (p. 115-116).

A escola transformou-se no vetor do racismo e aparecia como instituição para poucos, preferencialmente brancos, configurando-se como “transmissora de saberes ‘inquestionáveis’”, “local por excelência para que as novas gerações entrem em contato com esses novos preceitos vistos como imprescindíveis às populações das nações civilizadas, como em breve seria o Brasil” (CUNHA, 1999, p. 81).

No contexto da comunidade quilombola de Castainho não é diferente, e há uma ideia de que a escola é uma instituição que carrega o “ranço” histórico de exclusão dos negros.

Pela ideia de inferioridade que eles introjetam, eles não concluem os estudos e se acham incapazes de chegar na universidade, por exemplo. Isso é só para brancos, para quem tem dinheiro (Professora Quilombola 1).

Logo, embora a escola esteja na comunidade de Castainho há 39 anos, ela é uma instituição “de fora”, que não integra a formação histórica dos quilombos em suas configurações iniciais, e logo, que não faz parte da dinâmica local. A educação familiar ainda é preterida pela família, e a convivência com a educação escolar é realizada sem maiores transtornos. Porém, isso oculta a verdade distante mas atual: a escola se configurou em nossa sociedade como um local elitista, conservador e racista, e nessa visão o quilombola ainda é visto como um ser incapaz e ignorante.

O oposto ocorre na participação no contexto associativo, da Associação de Moradores de Castainho, onde as reuniões comunitárias contam com a participação em massa das famílias, seja para discutir questões como “a terra”, para discutir “ações com o INCRA” e “com o Ministério Público”, entre outras questões como testemunha a liderança comunitária.

Faz-se necessário ressaltar que a despeito de evitar qualquer análise superficial e generalizante, quando nos referirmos em nossa pesquisa à participação da comunidade na escola, é da participação de um grupo que falamos, não da comunidade como um todo, visto que grande parte da comunidade ainda não rompeu com essa visão ou ainda não se faz expressar por algum receio. Porém, é também de um grupo bastante ativo e crítico do processo pedagógico escolar e atento ao respeito ao contexto familiar e comunitário enquanto instituições legítimas da educação quilombola, mas disposta a dialogar com a escola, enquanto espaço de disputa étnico-política, de garantia constitucional e de luta por uma mais igualitária distribuição social do poder. Algumas famílias ainda possuem medo de se assumirem negras e quilombolas devido ao histórico de violência e agressão sofrido. Seja nas histórias do tempo da escravidão, seja na convivência com as humilhações e violência por parte de ameaças dos fazendeiros e empresários do agronegócio e da especulação imobiliária que rondam a comunidade, esse medo ainda é bastante presente.

5 AS RELAÇÕES ENTRE A COMUNIDADE QUILOMBOLA E A GESTÃO ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS



Foto: Jacilene Borba.

Imagem 6 – Em frente à Casa de Farinha.

A gestão escolar em Castainho e a Lei nº. 10.639/2003

Através do acompanhamento da realidade estudada e da análise das concepções e ações da escola e da comunidade, foi possível compreender os desdobramentos e características da gestão escolar. Diante disso, através das entrevistas com os sujeitos investigados a dimensão da escola mostrou uma maior concentração (Gráfico 3) de concepções específicas ao papel da gestão escolar (80%), enquanto a comunidade (20%) apresentou concepções tomando um viés mais geral de sua relação estabelecida com a escola. Isso nos indicou que, por pertencerem à atribuições mais específicas, próprias do fazer escolar, das concepções totais apontadas pelos sujeitos a respeito do papel da gestão escolar com a formação humana, grande parte concentrou-se na dimensão escolar.

Se analisarmos a maior frequência de concepções a respeito do papel da gestão escolar apontadas pelos sujeitos da escola veremos os itens que correspondem à valorização da cultura local (31,25%), à formação do sujeito crítico (37,50%) e ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade (12,50%), conforme destacam os depoimentos abaixo:

Eu acho que a gestão escolar tem essa importância de formadora, de construir realmente, de formar o cidadão crítico e consciente dos seus direitos e deveres (Núcleo Gestor 2).

A gente trabalha, valoriza a cultura local [...] valorização. Tem a questão da agricultura também (Professora Não Quilombola 3).

Ensinar tanto o conhecimento científico mesmo, quanto a formação do indivíduo para ser cidadão (Professora Não Quilombola 3).

As sentenças que tiveram uma frequência mais baixa (6,25%, todas elas), ainda na dimensão escola, dizem respeito à articulação da escola com a comunidade, ao combate ao preconceito (nesse caso o racismo) e proporcionar uma educação de qualidade, conforme o descrito abaixo:

Que eles vejam na escola deles, na comunidade deles, uma coisa positiva, uma coisa boa, que eles gostem de ser, que eles gostem de estar, e não é fácil; mas eu acho que é o que a gente tem que tentar (Núcleo Gestor 1).

Eu acho que o nosso papel aqui é esse: de que eles tenham uma educação de qualidade. [...]Eu acho que o desafio mesmo da gente como equipe gestora é

conscientizá-los do contrário. Que eles têm uma educação de qualidade, que eles merecem; que eles precisam dessa educação de qualidade, que a gente aqui pode ofertar sim, mesmo dentro da comunidade, mesmo com todas essas dificuldades que a gente tem (Núcleo Gestor 1).

É de suma importância trabalhar a diversidade, não existe outro país que seja tão diverso quanto o nosso [...], tem que ser trabalhado em casa, com a família também (Professora Não Quilombola 2).

A análise das narrativas dos sujeitos nos permite perceber uma tendência da dimensão escolar, ou seja, a ênfase na abertura do diálogo e da participação com a comunidade, na horizontalidade das relações didáticas e pedagógicas, e na função social da escola enquanto formadora do sujeito crítico, o que posiciona a escola junto às concepções do paradigma da gestão democrática. Os dados demonstram que a escola oferece uma configuração que se pauta na abertura não apenas de escuta, mas também de poder deliberativo de ações da comunidade em relações aos destinos da escola.

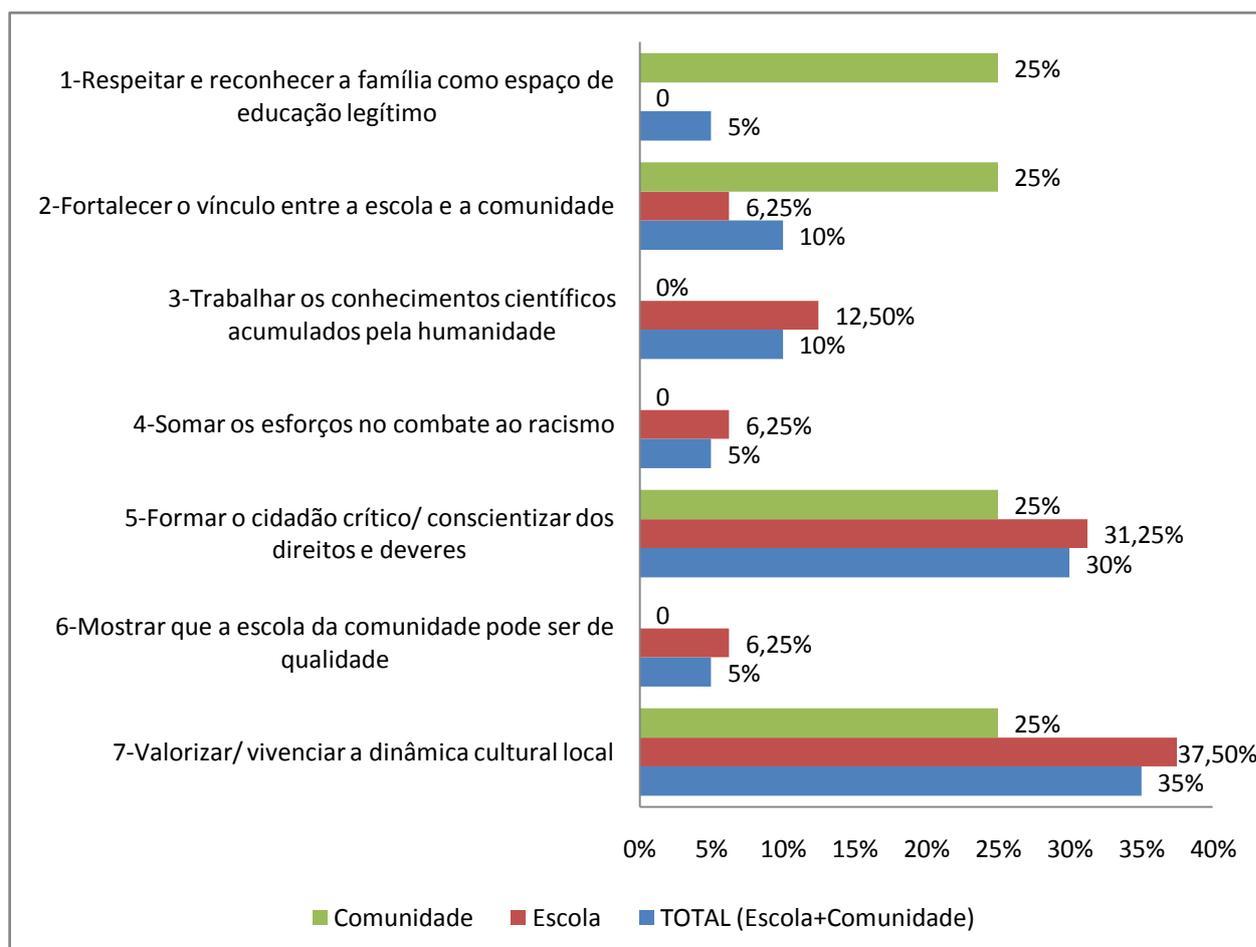


Gráfico 3 - Conceção dos sujeitos referente ao papel da gestão escolar na sua relação com a cultura local e na formação do sujeito (frequência de ideias apontadas).

Em relação à dimensão da comunidade, observa-se que não há concepções que se concentrem mais que outras, elas se encontram representadas de maneira uniforme em todos os sujeitos (ver Gráfico 3 acima), e se referem ao reconhecimento do papel educativo da família, no fortalecimento do vínculo entre a comunidade e a escola, formação do sujeito crítico e valorização da cultura local.

Tem que chegar, e quando a escola chamar a família ela poder contribuir, [...], através dos pais a gente vai saber um pouco de como é a vivência daquela família, a gente vai saber o que os pais querem que seus filhos aprendam, e a gente só pode fazer isso com a família na escola. Daí eu acredito que separadamente não vai funcionar, se for assim escola para um lado e família para o outro. Acho que as duas têm que tá juntas (Professora Quilombola 2).

E eu acho que a escola tem que ser isso, tem que tá aberta à comunidade e a comunidade tem que se abrir para a escola (Liderança Comunitária 1).

É a partir da escola que podemos nos tornar cidadãos, transformar as pessoas em cidadãos, pessoas dos seus direitos, seus deveres (Ex-aluna 1).

Muitos alunos que estudavam na cidade viam a dificuldade, e os de hoje estão sentindo na pele o quanto é importante ter uma escola na comunidade deles, porque ali eles vão vivenciar a questão cultural, o dia a dia, de como trabalhar no campo (Liderança Comunitária 1).

No que concerne ao papel da gestão escolar, a dimensão da comunidade não difere muito da concepção apontada pela escolar, mas contribui apontando um outro elemento de grande importância para a dinâmica cultural local, que é o reconhecimento da família enquanto parte do fazer educativo. Trata-se de uma concepção de educação como processo social, neste caso expressa pela comunidade quilombola de Castainho, que é a importância da família na produção e ressignificação da cultura, também presente em outras comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil (MOURA, 1997, 2013; SIQUEIRA, 2013).

A comunidade ao inserir novos elementos a respeito na dimensão político-organizativa da escola, acaba por contribuir com o debate sobre a diversidade cultural na gestão escolar. Além de conceber a necessidade da horizontalidade do diálogo e poder de decisão entre a escola e a comunidade, para que uma formação cidadã (Ex-Aluna 1), aponta para outro aspecto que ultrapassa esse diálogo, que é a legitimação da família enquanto instituição socializadora/educacional, que se trata de outra maneira de conceber a educação em seus vários elementos didáticos, pedagógicos e políticos.

Ao observarmos as maiores frequências obtidas com o cruzamento das concepções das dimensões da escola e da comunidade, sobressaem a formação do cidadão crítico (30%) e a valorização da cultura local (35%). Isso mostra como a preocupação em torno da função social da gestão escolar na valorização da cultura local e na formação cidadã, faz parte tanto da comunidade quanto da escola, e que essa relação entre elas se dá de maneira dialógica, numa construção mútua, permitindo que essas concepções se concretizem em ações político-sociais dentro da comunidade.

O envolvimento dos atores comunitários e escolares está intrinsecamente vinculado ao contexto social, político e cultural, e os mesmos acabam por moldar a organização da gestão escolar. As entrevistas mostram o caráter relacional por trás da realidade da escola.

Para Ferreira (2001) essa possibilidade de diálogo e efetiva participação na dinâmica escolar funda o caráter formador de cidadania da gestão democrática porque

Ao possibilitar a efetiva participação de todos – participação cidadã – na construção e gestão do projeto de trabalho que, na escola, vai formar seres humanos, possibilita também, a auto-formação de todos os envolvidos pela e para a “leitura”, interpretação, debate e posicionamentos que podem fornecer subsídios para novas políticas, repensando, no exercício da prática profissional, as estruturas de poder autoritário que ainda existem na ampla sociedade e conseqüentemente, no âmbito educacional e escolar (p. 304-305).

Através da análise das narrativas e da observação da realidade, foi possível detectar alguns aspectos de suma importância para uma gestão escolar democrática de fato, assim como as relações estabelecidas entre a gestão escolar e a realidade cultural na qual está inserida. Esses aspectos percebidos fazem parte de uma conformação sócio-histórica do sistema escolar que resultou num tipo de “inclusão excludente” ou “integração seletiva”, de determinados grupos dentro da sociedade (ARROYO, 2010).

Pensar em gestão escolar democrática poderia supor que estaria inerente – visto que para ser democrático além do diálogo, necessita da partilha do poder social – a idéia de diversidade étnico-racial, de respeito às diferenças, pois caso o contrário, não se configuraria democrático, pois estaria excluindo as diferenças (MUNANGA, 2005; FERREIRA, 2001). Porém, não é o que ocorre na maioria das escolas, mostrando que o sistema escolar brasileiro naturalizou as desigualdades sociais que possuem uma base étnico-racial bem forte, deslocando o discurso de raça para cultura, ou ainda pressupondo uma possível falta de capacidade cognitiva das populações que não estavam inseridas na escola (ARROYO, 2010)

As narrativas dos sujeitos demonstraram que, em Castainho, a gestão democrática da escola está pautada no diálogo com a comunidade e na partilha do poder de decisão no ambiente escolar e no estímulo à participação. Para os sujeitos, ampliar as discussões e abrir espaço para a participação da comunidade são princípios que regem a gestão da escola, conforme depoimentos abaixo:

A gente vem participando das reuniões da Associação de Moradores, das festas da comunidade, e eles também têm participado das reuniões da escola. [...] é um desafio fazer com que a família, eu acho que o papel da gestão escolar é conseguir trazer a família para a escola e a escola para a comunidade. Ter parceria (Núcleo Gestor 1).

A gente tem um núcleo gestor aqui que se preocupa muito com o diálogo com a comunidade, frequenta as reuniões da comunidade [na Associação de Moradores de Castainho], para saber, para sentir dos pais quais são as necessidades que eles têm em relação à escola (Professora Quilombola 2).

O importante é eles [a comunidade, as famílias] conhecerem as coisas para poderem opinar na escola [...] eles podiam cobrar da escola para trabalhar mais com a cultura (Professora Quilombola 1).

É bom porque a gente participa das reuniões e os próprios pais comentam da importância da história da comunidade. Uma professora já criou uma exposição para falar da Festa da Mãe Preta esse ano; [...] a gente tem projeto com as plantações, na roça; [...] a gente conversamos também do passeio para a Serra da Barriga que teve que mudar de dia para os meninos [alunos e alunas da escola] ficar para a comemoração que a gente tava fazendo; já debatemos sobre o calendário também; [...] e agora estamos debatendo sobre o planejamento [PPP] (Liderança Quilombola 1).

Essas falas configuram o ambiente escolar como um espaço de diálogo, e ao contrário de muitas escolas, mostra uma “ligação” muito forte entre a comunidade e a escola. Dentro do contexto, é possível perceber que essa tendência ao diálogo foi estabelecida porque de um lado, a gestão escolar se colocou horizontalmente com a realidade na qual está inserida; e, de outro, não menos importante, a identidade e ação coletiva da comunidade enquanto movimento social quilombola, através dos anos, impactou de maneira inegável nas condições da escola no presente.

A perspectiva de gestão apresentada pelos membros das duas dimensões tem um lado muito forte voltado para o desenvolvimento da autonomia, seja na conscientização dos direitos e deveres, seja nas ações promovidas por eles, tentando evitar graus elevados de hierarquização e divisões dentro da escola.

Os discursos dos sujeitos demonstram afinidade quanto à função social da escola na formação do cidadão participativo, priorizando o espaço coletivo e o comprometimento com

as aulas, o ensino-aprendizagem, a carga-horária. Dessa maneira possibilita uma inserção das relações de ensino-aprendizagem nas discussões coletivas entre a escola e a comunidade.

Ensinar os conhecimentos gerais da escola, que qualquer outra escola tem que ofertar, que é obrigação da educação escolar ofertar [...].O nosso papel aqui agora é fortalecer esse vínculo [escola e comunidade]e conseguir melhores resultados por meio disso. A gente enquanto núcleo gestor cria situações para resgatar a história da comunidade, justamente para evitar a saída deles [os alunos e alunas] para outras escolas. [...] Não é fácil, é um desafio pra gente com todas essas dificuldades que a gente tem. Mas a gente faz com que eles tenham uma educação de qualidade com os acompanhamentos, os projetos, o diálogo com a liderança e a comunidade. (Núcleo Gestor 1).

A escola como formadora de opinião tem uma importância tremenda, nós temos uma arma na mão [...].Nós temos uma importância muito grande na formação da sociedade em geral [...]. A gestão tem que ter consciência de que ela pode nortear, tanto ela pode dar o espaço como ela pode não dar, que é o poder que nos é dado (Núcleo Gestor 2).

A preocupação com o diálogo, a formação do sujeito crítico e com a materialização do ensino-aprendizagem de qualidade é percebida nas entrevistas, porém não está formalizada no Projeto Político-Pedagógico da escola. Tais ações que dão identidade à escola, à sua função-social, deveriam formalizar-se e legitimar-se pelo PPP, instrumento não apenas voltado para a ação dos membros escolares, mas também instrumento de participação dos atores e escolares e da comunidade. Mas a Escola Virgília Garcia Bessa não possui PPP.

A Escola trabalha com uma proposta político-pedagógica do município, a qual não conseguimos cópia, mas pelos sujeitos é descrita como “geral”, logo não atende as especificidades locais.

O que nós trabalhamos não é o PPP, é a proposta político pedagógica do município que nós trabalhamos e há essa necessidade de se trabalhar a comunidade quilombola como específica (Núcleo Gestor 2).

Embora esse fato deponha contra a identidade coletiva da escola, no cotidiano as práticas são consubstanciadas através do diálogo e da partilha de poder. Parece uma contradição, mais se explica na localização estratégica da escola dentro da comunidade quilombola. Em primeiro lugar, ela fica localizada numa área central da comunidade, perto da Casa de Farinha, da sede da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola de Castanho e do espaço reservado para as festividades da comunidade, logo permite um maior “controle” das relações e ações tomadas pela escola. Vale a pena ressaltar que a Escola é um

espaço autônomo dentro da comunidade, e mencionar “controle” não significa domínio e sim abertura e diálogo. Em segundo lugar, a escola faz parte do projeto político-epistemológico da comunidade, é um espaço de intervenção política e não apenas um espaço de aprendizagem “técnica”, representa uma luta em torno de políticas públicas que atendam as especificidades culturais e organizativas da comunidade. Em terceiro lugar, a própria escola apresenta uma gestão democrática baseada no diálogo, o que permite que esse ambiente de participação e construção conjunta ocorra sem maiores tensões.

Para Santos (informação verbal)³⁹, toda luta política é uma luta epistemológica, pois no fundo das injustiças sociais há também um problema epistemológico, na medida em que o desenvolvimento dos Estados-Nação ao longo do globo se deu sem o respeito às diversidades culturais que existiam nesses territórios. Logo, o que houve foi uma destruição em massa de conhecimentos, culturas, cosmovisões, pessoas, o que Grosfoguel (2007) chama de epistemicídio. O projeto e luta político-epistemológica propõe então o resgate dessa autonomia étnica, através da resistência e reivindicação de políticas públicas de valorização e respeito da pluralidade cultural presente nos territórios nacionais.

O PPP da escola só começou a ser construído em 2014, e está sendo elaborado de maneira a envolver não apenas a comunidade de Castainho, mas também as outras cinco comunidades quilombolas de Garanhuns (Caloete, Estivas, Tigre, Timbó e Estrela). Já foram realizadas duas reuniões, uma das quais se deu na comunidade de Caloete, e planeja-se realizar reuniões em cada comunidade. As reuniões contam com integrantes da gestão escolar, das lideranças comunitárias e de membros da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns. Após as reuniões será elaborado um documento com as diretrizes acordadas, mas caberá às escolas das comunidades quilombolas de Garanhuns elaborar um PPP baseado nas diretrizes gerais, mas respeitando-se e incluindo-se as especificidades de cada escola/comunidade, conforme relatos abaixo:

Começou em Caloete que é a mais difícil [acesso] e depois vai ser em Castainho e depois pretende implantar em todas as escolas. Vai fazer um grande encontro com as escolas das comunidades, ou com as gestoras, para ver se precisa mudar alguma coisa para melhor. Eu gostei porque já é uma coisa que vai dar uma sacudida boa em todas as escolas (Liderança comunitária 1).

Teve uma reunião para a construção do PPP, só com representantes de escolas de comunidades quilombolas, só que ainda tá tudo começando, aí

³⁹ Informação fornecida por Boaventura de Sousa Santos na Palestra “Por qué las epistemologías Del sur?”, proferida na Universidad Nacional de Río Cuarto, que tinha como temática principal: “Universidad, Movimientos Sociales y Nuevos Horizontes Del Pensamiento Crítico”, em Córdoba, Argentina, em 2012.

depois que se terminar esse primeiro projeto piloto, aí cada escola vai inserir nele a sua questão, a especificidade daquela escola. Porque não é porque são escolas quilombolas que são todas iguais né? A gente vai adaptar à nossa realidade (Núcleo Gestor 1).

[...] lá discutimos questões que deveriam mudar, como deveria ser o ensino, até questão de currículo e também de datas, porque eles têm toda essa questão de trabalhar com vendas em feira, tem a agricultura. Então tudo isso tá sendo discutido ponto a ponto. Eles não quiseram que fosse feito um trabalho lá [na Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns] porque poderiam dizer façam seu PPP [às escolas], mas não foi assim, eles queriam uma discussão mais ampla, por isso reuniram todas as comunidades, todos os representantes, líderes e alguns professores de escolas em comunidades quilombolas, que aqui fui eu escolhida para discutir o que deveria ser feito para a comunidade, o que deveria ser feito, como deveria ser trabalhado (Núcleo Gestor 2).

Representa um passo significativo, pois contem ao mesmo tempo um elemento agregador que são as comunidades quilombolas dentro do município, enquanto grupo com uma dinâmica social diferenciada em relação às escolas do meio urbano; e um elemento que respeita as diferenças das comunidades entre si, permitindo que elas construam o PPP de acordo com sua dinâmica local, sem a reprodução da idéia de que todas as comunidades quilombolas são iguais.

Neste sentido, para Ferreira (2001), o PPP representa:

Uma forma específica de intervenção na realidade, a partir da avaliação desta realidade, a fim de deliberar quanto aos princípios norteadores da ação pedagógica, assegurando a indissociabilidade teoria (princípios e conteúdos)/prática (ação coerente), o que vai exigir uma mesma direção, uma mesma qualidade, uma mesma racionalidade que terão de ser construídas no pensar e no decidir coletivo (p. 310).

Embora se pretenda participativo, alguns percalços estão ocorrendo na construção desse documento: a não participação de alguns professores, por exemplo, e a demora entre as reuniões, que começaram em 2014 e no fim de 2014, só havia ocorrido duas reuniões. Seguem alguns depoimentos nesse sentido:

Todo mundo tem que participar, a escola, a comunidade, os pais dos alunos, mas deu uma parada desde o início do ano, ninguém sabe direito porquê [...]. Desde o começo do ano é que tá em elaboração (Professora não quilombola 1).

Só que por inúmeras razões, acho que políticas, eu não sei explicar exatamente, não houveram [*sic*] essas outras reuniões [...], eles [a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns] explicaram também que aconteceram

vários problemas, por essas questões não houveram as reuniões (Núcleo Gestor 2).

Há uma sintonia nos discursos dos sujeitos da escola e da comunidade quando se referem à relação entre a gestão democrática, a qualidade na função social da escola enquanto formadora do cidadão crítico, na valorização da cultura local e no reconhecimento das sócio-diversidades. Percebe-se que a gestão democrática enquanto espaço de conflito, negociação, disputa e partilha nas relações de poder é bem visível na escola, o que infelizmente não está inscrito no campo da formalidade, visto a inexistência do PPP, mas que se inscreve no dia a dia da escola. As relações entre o núcleo gestor, a escola e a comunidade, bem como o Conselho Escolar (como mais adiante, a liderança quilombola entrevistada participa do Conselho Municipal de Educação), apontam para uma construção coletiva e um processo de democratização da função política da escola.

Ao contrário de um posicionamento que caracterizaria o paradigma gerencialista (PARO, 2010; DOURADO, 2001; LIBÂNEO, 2005), os conflitos e diferenças não são silenciados, ou apenas ouvidos e incluídos na agenda da escola. Durante as reuniões há uma relação que possibilita a construção através do diálogo, viabilizando um processo que articule os diversos interesses, evidenciando uma perspectiva de construção de um projeto coletivo da escola, valorizando não apenas a gestão da escola (nesse caso, do núcleo gestor) como também a comunidade. Assim,

Por esse período que nós estivemos aqui sempre foi feita reunião escutando a opinião deles, dizendo o que a gente pretende, para ouvir contrapartida, pra saber se eles estão de acordo com aquilo, existe esse diálogo, a gente sempre convida (Núcleo Gestor 2).

A gestão democrática na escola pesquisada está se dando como um espaço de negociação e partilha do poder e descentralização das ações. Embora o PPP ainda esteja em construção, esse processo está se dando com representações dos segmentos escolares (liderança comunitária, professores, coordenação e gestão), os quais também estão presentes no Conselho Escolar. Os dados indicam que encaram a participação como necessária para o desenvolvimento da função social da escola, ao mesmo tempo que parece representar o processo de reconstrução política da própria participação. Essa abertura privilegiando a participação crítica dos sujeitos concorre para o exercício da cidadania, a construção de um projeto coletivo da escola e uma maior ampliação da própria democracia na escola.

No Gráfico 3 é possível ver que as idéias referentes ao trabalho dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, combate ao preconceito e expor que a escola da comunidade tem qualidade não foram mencionadas pela comunidade (Liderança Comunitária, Professoras Quilombolas e Ex-Aluna), enquanto a concepção do reconhecimento da família como espaço educativo dentro da comunidade não foi comentada pela escola (Núcleo Gestor e Professoras Não-Quilombolas). Tal fato mostra novamente que, por pertencerem a categorias mais difundidas no meio técnico educacional, foram mais evidenciadas pela dimensão da escola, enquanto que uma ideia capital à dinâmica cultural local da comunidade de Castainho não foi mencionada pela escola, que se refere à importância da família como espaço educativo.

É claro que a menção ou não a determinadas ideias que representam e caracterizam as práticas da gestão, na verdade, não determinam de maneira clivada a exclusão de outras idéias. Na verdade, elas deixam perceber que há ênfases diferentes na concepção de gestão escolar e como produz sua prática. Tais ênfases mostram uma diferença no olhar dessas duas dimensões analisadas e que estão em constante processo de diálogo em seu cotidiano⁴⁰.

Há na comunidade uma tendência para acentuar e legitimar a família enquanto lugar primordial da educação, na passagem dos ritos, da história e da cultura. A escola, por sua vez, embora enfatize a dinâmica cultural local (como vimos acima), acaba por salientar a aprendizagem na sala de aula, e em algumas atividades realizadas no contexto comunitário, de maneira a utilizar a família como meio de acesso aos elementos históricos e culturais que podem ser utilizados na escola. São ênfases diferentes, mas que revelam o diálogo dessa diversidade entre as visões da comunidade e da escola.

Daí, para além da gestão democrática, necessita-se de uma gestão calcada nas sócio-diversidades, pois não é apenas o diálogo horizontal que vai consubstanciar uma vivência participativa de fato. Há a necessidade de reconhecer e legitimar outras instituições que não fazem parte da dinâmica cultural hegemônica que constitui o sistema escolar. Porém, a abertura do diálogo é fulcral para essa tomada de consciência desses outros olhares que imprimem uma diferença qualitativa na maneira de organizar a gestão da escola.

⁴⁰ Vale a pena ressaltar, mais uma vez, que, embora a análise se divida em duas dimensões (comunidade e escola), existem pessoas que nasceram, cresceram e moram na comunidade e trabalham na escola (as professoras quilombolas). Logo, essa linha de separação dentro da própria dimensão criada para a análise é tênue, e mostra ao mesmo tempo o quanto essas concepções são dialógicas.

Ressalta-se mais uma vez que as concepções de ambas dimensões não se excluem. Não se trata aqui de uma dicotomia abertura/fechamento, horizontal/vertical ou democrático/autoritário, e sim de concepções que se complementam, como abertura-poder de decisão, horizontal-legitimação e democrático-diversidade. Tratam-se, portanto, de diferenças e diversidade sócio-cultural que necessita ser reconhecida e legitimada pela gestão escolar. Claro que ao longo da história essa diversidade cultural foi inferiorizada através de práticas sociais racistas (abordadas durante o capítulo 2), mas, no caso estudado, esse aspecto não foi percebido, de maneira que tanto na análise da caracterização da gestão, quanto nas que se seguirão, a saber, da observação dos aspectos normativos da Lei nº. 10.639/2003, da relação entre as duas dimensões para a educação das relações étnico-raciais e da participação da comunidade na escola, a dimensão da comunidade sempre enfatiza um aspecto que se insere na própria dinâmica cultural do grupo, e a qual a escola por vezes deixa escapar.

Quadro 2 - Objetivos sócio-políticos referentes ao papel da gestão escolar em relação com a comunidade

OBJETIVOS SÓCIO-POLÍTICOS DAS AÇÕES REALIZADAS (Gestão escolar)
Legitimar a diversidade e pluralidade de organizações culturais/ educacionais
Fortalecer o vínculo local e a diminuição da migração para as escolas do centro urbano
Reconhecer como sujeitos coletivos de direitos
Legitimar a luta contra o racismo como papel da escola
Garante a gestão da educação através do diálogo intercultural

Através das narrativas dos sujeitos também foi possível perceber que em cada concepção do papel da gestão escolar estava ligada também ações e objetivos político-sociais (Gráfico 3 e Quadro 2).

Assim, legitimar a diversidade e a pluralidade de organizações culturais/educacionais está vinculado à valorização da cultura local e ao reconhecimento da família enquanto espaço legítimo de educação; fortalecer o vínculo local e a diminuição da migração para as escolas do centro urbano se conecta à uma concepção de educação de qualidade, não apenas na formação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, mas também na formação do sujeito crítico e consciente dos seus direitos e deveres; legitimar a luta contra o racismo como papel da escola junta-se ao combate aos preconceitos como papel da gestão escolar; e reconhecer a comunidade como sujeitos coletivos de direitos e garantir à gestão da educação através do diálogo intercultural, fortalecem sobremaneira o vínculo entre a escola e a comunidade.

Diante desse quadro, percebemos que as concepções sobre a gestão escolar encontram pontos de convergência, e, ao mesmo tempo, especificidades que evidenciam a diversidade na maneira de encarar a organização da escola. A escola, por estar inserida na comunidade que possui uma dinâmica cultural própria, pauta-se no paradigma da gestão democrática que se destaca pela participação da comunidade, pelo projeto de construção da identidade participativa e dialógica. A comunidade apresenta ênfase maior na sua dinâmica social diferente e acaba por incentivar essa discussão dentro do ambiente escolar. Para além das diferenças, as duas dimensões apresentadas não agem de maneira a excluir ou polarizar uma com a outra, e sim caracterizando o diálogo, troca de conhecimentos e experiências.

A gestão escolar e sua relação com os movimentos sociais

Analisar a questão da responsabilidade da gestão escolar em articular a realidade da escola com os movimentos sociais é importante, pois a comunidade quilombola de Castainho tem sua história de luta e resistência em torno da regularização de seu território muito articulada com a dinâmica da escola, e indissociavelmente ligada a sua mobilidade político-organizativa enquanto movimento social quilombola. Dessa maneira, concordamos com Aguiar (2001) quando ela afirma sobre a responsabilidade da gestão escolar:

[...] capacidade de interlocução com os diferentes atores do campo educacional, na construção de processos pedagógicos nas instituições educativas ou nos movimentos sociais, pautados pela ética e pelo compromisso com a democratização das relações sociais (p. 207).

A análise dos dados nos mostrou como está se dando a articulação entre a gestão escolar e os movimentos sociais, e com a própria comunidade de Castainho enquanto movimento social quilombola:

Nos projetos que vivenciamos na escola, nos grupos de dança da comunidade que vem para a escola, resgatando a cultura (Professora Não Quilombola 1).

Eu acho que a escola tem que buscar esses movimentos, buscar conhecer quais são as ideologias deles, para que a gente possa dialogar com as nossas; o que a gente faz na escola dentro desses movimentos; ter essa parceria (Núcleo Gestor 1).

[...] alguns livros que são discutidos em reuniões em outros estados, como por exemplo, quando a Liderança Comunitária de Castainho vai para Brasília, ele faz uma discussão e lá sai uma cartilha, um documento, e esse documento vem para a escola ser lido, ser apresentado para os meninos. A Liderança Comunitária, como é ela que representa a comunidade, como é ela que sai para Brasília, e para outras reuniões em outros estados; o que ele discute lá ela sempre traz para nós, não é uma coisa que ela aprende só para ela não, ela traz, a gente pega o documento lê as diretrizes discutidas e para que esse conhecimento seja repassado para os alunos (Núcleo Gestor 2).

Para a dimensão da escola um modo de articulação pode ser através de projetos, incluindo a temática, através de pesquisas empreendidas pelos professores e pelo núcleo gestor, e o mais importante, através da vivência cultural e do diálogo com a comunidade. Há o reconhecimento da comunidade como integrante do movimento social quilombola e articulada nacionalmente com a temática étnico-racial e com movimentos sociais.

O reconhecimento se pauta também nas ações. A comunidade quilombola de Castainho foi a responsável pela inserção da escola na discussão nacional que estava ocorrendo logo após a sanção da Lei nº. 10.639/2003. Foi através da ação conjunta da comunidade quilombola de Castainho com outras comunidades quilombolas e o movimento social negro na Comissão de Educação da Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco (ACQ) que a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns tomou conhecimento sobre essa movimentação em torno do debate da Lei e da temática étnico-racial. Isso resultou no envolvimento da Secretária de Educação do Município em 2003, assim como dos professores e do núcleo gestor da escola Virgília Garcia Bessa em Castainho.

As professoras da comunidade mostraram-se preocupadas com a criminalização dos movimentos sociais, e portanto lutavam para inserir nas salas de aulas a história afro-brasileira, seus conteúdos político-organizativos e procuravam traçar paralelos entre os movimentos sociais e a luta pela regularização dos territórios e de sua manutenção. O intuito é fortalecer a identidade quilombola a partir da história de sua luta como movimento social quilombola. Por isso percebem na gestão escolar um espaço fundamental para que isso se materialize. O depoimento abaixo esclarece esse ponto:

Tem que mostrar que todo movimento teve uma base; ele busca alguma coisa, e não apenas criminalizar o movimento [...] esses movimentos são importantes porque além de buscar a terra, eles não são um movimento solto; são unificados; são muito organizados. São direitos que eles tão buscando, pois sabem que têm; não chegam em qualquer canto e tomam terra (Professora Quilombola 1).

Cabe a escola aceitar; querer que isso aconteça dentro da escola; se não tiver o apoio da gestão não tem como se fazer (Professora Quilombola 3).

A troca de conhecimentos é evidenciada nas narrativas dos sujeitos quilombolas, mostrando a potencialidade intercultural envolvida no diálogo entre os movimentos sociais quilombola e negro e a escola. Defende-se com isso as especificidades sócio-culturais de cada um, respeitando a diversidade e a identidade de todas as partes. Além disso, essa relação de diálogo aponta para uma troca de experiências mútuas, podendo resultar em melhorias para a própria comunidade e também para a escola:

Acho que a gestão escolar pode trazer isso não só para a sala de aula, mas trazer a família, explicar o papel de cada um. Nesse caso, deveria mostrar as diferenças entre os dois, não só para os alunos, mas também para a família. Todo mundo pode ser negro, mas nem todo mundo é quilombola; todo mundo que eu digo é assim, quem tem descendência né? Negro. E tem muita gente que tem a pele clara, mas se reconhece politicamente como negro. Mas o papel da escola é mostrar a diferença entre os dois, do ser quilombola, e do ser negro. O negro pode ser negro quilombola, mas também pode ser negro sem ser quilombola; sem ter se criado em uma comunidade quilombola. E também existem quilombolas urbanos, que ficaram em certas áreas que depois foram urbanizadas, tem essa questão também. É importante a presença desses movimentos na escola; até porque o pessoal do movimento negro, eles têm uma base; eles se articulam muito e têm contatos com outras pessoas e têm subsídios para, por exemplo: não é porque ele é professor que ele entende de tudo sobre essa área, porque essa área é mais específica e pelo menos as pessoas que trabalham aqui não tiveram essa formação específica. O fato da pessoa ser quilombola também não significa que ela saiba tudo a respeito das questões do negro e do quilombola; a pessoa tem que ir se articulando (Professora Quilombola 2).

Para a Liderança Comunitária entrevistada essa fecundidade da troca de experiências com outros movimentos sociais também é evidenciada, e representa um aspecto importante que forma a luta e resistência da maioria das comunidades quilombolas no Brasil (MOURA, 2013, ARRUTI, 1997; ALMEIDA, 2002) que é a articulação entre as diversas comunidades quilombolas com o movimento social negro, o movimento indígena, movimentos ligados à questão agrária e campesina, movimentos de profissionais de educação, entre outros. Isso fortaleceu a luta e o sentimento de irmandade entre eles, no mesmo passo que foi se intensificando o direito pela expressão de suas sócio-diversidades e adequações das políticas públicas de acordo com as realidades representadas pelos movimentos sociais (GOHN, 2009, 2010). O depoimento abaixo destaca tais questões:

A gente já levou essa discussão para participar, inclusive alguns professores não sabiam o que era o movimento negro, e a gente colocou o que era o movimento negro e a importância desse movimento, e também o outro movimento que é a Comissão das Comunidades Quilombolas que estamos participando, e levamos eles para outras comunidades e eles viram a importância, porque eles não conheciam esse povo, não sabia para que servia isso aí [...] e fizemos essa ponte, levar daqui de Castainho para uma comunidade quilombola do Sertão e trazer de lá para cá (Liderança Comunitária 1).

Em Castainho, essa articulação foi essencial para a regularização de seus territórios e para a consolidação de sua luta e resistência não apenas como comunidade quilombola, mas como parte do movimento social quilombola nacional, lutando por políticas públicas na área de saúde, moradia, agricultura e educação. Dentre outras.

A regularização do território foi essencial para a vida da escola, porque veio a garantir seu espaço físico, recursos e a qualidade da educação através da intensa participação da comunidade quilombola no interior da escola, acompanhando a dinâmica didático-pedagógica escolar.

Ressaltamos a importância da temática dos movimentos sociais, pois, conforme os depoimentos citados, a escola respeita e reconhece a comunidade em sua dinâmica cultural diversa, além de legitimar sua atuação como movimento social quilombola, ponto-chave que se conecta com a observação da Lei nº. 10.639/2003 na Escola estudada. A dinâmica dos movimentos sociais quilombola e negro foram essenciais para a concretização da Lei no cenário nacional. Como vimos, Castainho foi uma das responsáveis por levar a Lei a ser materializada não apenas na escola em seu território, mas no município de Garanhuns.

Ao reconhecer a comunidade enquanto movimento social quilombola e sujeitos de direitos, a escola se constrói como espaço de identidade e reciprocidade, resultante das experiências interculturais que têm vivenciado. A comunidade não só tensiona através por e pela pluralidade, assim como também acompanha de perto a dinâmica escolar, não apenas trazendo a escola para a área central da comunidade (no passado a escola se localizava em uma área de difícil acesso e com apenas uma sala de aula em regime multisseriado), mas incentivando a participação ativa da comunidade na escola através de projetos, reuniões comunitárias na escola, festas e comemorações locais, inserindo os profissionais da escola nas reuniões comunitárias, inserindo pessoas da comunidade como professores, merendeiras, zeladoras e outras funções no espaço da escola e acompanhado o trabalho didático-pedagógico.

Tal interação nos permite inferir a importância da intensa organização política da comunidade quilombola na dinâmica escolar em Castainho, além de nos esclarecer o grau de interpenetração dos discursos e das ações das duas dimensões quando focamos na temática da Lei nº. 10.639/2003, na educação para as relações étnico-raciais, fato que se dá devido o diálogo e construção coletiva dessas mesmas concepções e ações, geradas na interação comunidade-escola.

A Lei nº. 10.639/2003 na dinâmica escolar em Castainho

Nas entrevistas realizadas foi possível perceber o conhecimento dos sujeitos a respeito da Lei nº. 10.639/2003, como mostra a Gráfico 4. Tanto a dimensão da escola como a comunidade (100%) demonstraram não apenas o conhecimento a respeito da Lei como também os marcos normativos que a norteiam, como o resgate da contribuição do povo negro, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, a inclusão no currículo do Dia Nacional da Consciência Negra e o reconhecimento das áreas de história e educação artísticas, as quais são valorizadas no cotidiano da escola.

Esse reconhecimento mais específico dos marcos normativos, as ações e concepções da comunidade e da escola a respeito da Lei nº. 10.639/2003 no cotidiano da escola será melhor tratado no próximo item “A escola ‘da’ e ‘na’ comunidade”, onde abordaremos a importância que os sujeitos atribuem a observação da Lei e as medidas tomadas por ambas as dimensões.

Tabela 2 - Primeiro contato dos sujeitos com a Lei nº. 10.639/2003

Espaços envolvidos	TOTAL	GESTÃO ESCOLAR		COMUNIDADE		
		Professoras não-quilombolas	Núcleo gestor	Professoras quilombolas	Liderança comunitária	Ex-aluna
Formação por instituição pública de educação	4	2	2	0	0	0
Durante a atividade do magistério/agistério	2	1	0	1	0	0
Durante o Ensino Superior	2	0	0	1	0	1
Em reuniões da comunidade/contexto associativo	2	0	0	1	1	0
TOTAL DE SUJEITOS ENTREVISTADOS	10	3	2	3	1	1

Tabela elaborada pelo autor

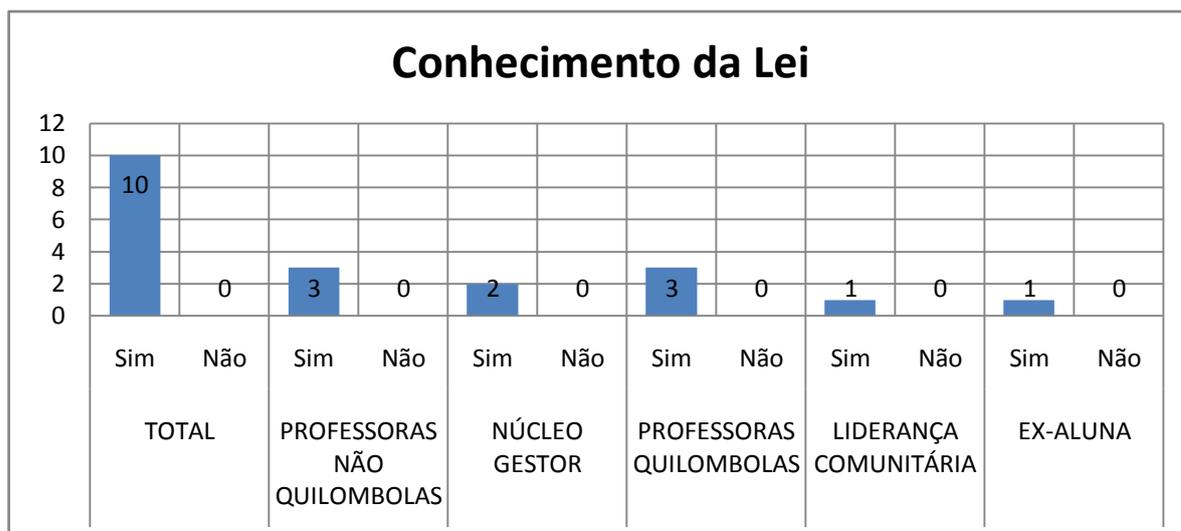


Gráfico 4 – Conhecimento dos sujeitos acerca da Lei nº. 10.639/2003.

Quanto à maneira pela qual os sujeitos tomaram conhecimento da Lei, observamos que 40% dos entrevistados tomaram conhecimento através de formações, 20% através do próprio exercício do magistério, 20% através da faculdade e 20% através das reuniões realizadas pela Associação de Moradores da Comunidade Quilombola de Castainho.

Se analisarmos por sujeitos, a divisão da forma de conhecimento da Lei fica como mostra a Tabela 2. Excetuando-se a maneira formal de conhecimento da Lei, que seria através de formação e orientação pela Prefeitura ou pelo Estado, como prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, encontra-se uma divisão equilibrada na forma de conhecimento derivada da própria prática do magistério (um sujeito em cada dimensão), enquanto as outras duas concentram-se na dimensão da comunidade: através do ensino superior com 2 sujeitos da comunidade; e através da própria comunidade/contexto associativo também com 2 sujeitos da dimensão comunidade.

Há dois motivos para essa concentração: o primeiro refere-se ao período de estudos dos sujeitos, os 2 sujeitos que tomaram contato com a Lei através do ensino superior da dimensão da comunidade, possuem menos tempo na área de educação, como pode ser visto na Tabela 3, concomitantemente são sujeitos que se formaram cerca de 6 a 7 anos atrás, que coincide com o momento de intensificação de debates sobre a Lei nº. 10.639/2003.

Liga-se a isso, também, o fato de apenas no final de 2005 a Universidade Federal Rural de Pernambuco, através do sistema de expansão do sistema federal de ensino superior, instalar a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), “primeira extensão universitária

instalada no país”⁴¹. Anterior a esse período, apenas a Universidade de Pernambuco (UPE) oferecia oportunidades mais acessíveis ao público da comunidade, porém, o preço das taxas dos cursos implicava na exclusão, inclusive daqueles que tentavam pagar e não conseguiam permanecer nos cursos. É o que relata o depoimento abaixo:

E também tem a universidade que está aqui agora [UFRPE - UAG]; e aí foi até melhor, porque antes a gente não tinha uma visão de cursar o nível superior, porque a universidade que tinha era a UPE, que tinha que pagar taxa, e eu achava que nunca ia poder fazer, porque eu não trabalhava na época e não tinha condições de pagar e meus pais também não tinham condições (Professora Quilombola 2).

A consciência da exclusão por ser parte da comunidade quilombola, localizada no meio rural, também aparece na fala da professora quilombola. Logo, após a instalação da UFRPE – UAG foi possível começar um impulso, que dura até os dias atuais, de garantir à comunidade o acesso ao ensino superior público. Não é à toa que 2 das 3 professoras quilombolas entrevistadas se formaram a mais ou menos 6 anos e possuem menos tempo de atuação na área de educação.

O segundo motivo, que merece bastante atenção, é quanto ao pioneirismo da comunidade enquanto movimento social quilombola e sua ação na área da educação escolar em seu território. A comunidade quilombola de Castainho esteve envolvida desde o início nas reuniões que antecederam a formulação da Lei nº. 10.639/2003. Foi através da comunidade também, que a escola local teve acesso às reuniões realizadas em conjunto com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e o Ministério de Educação (MEC). Ou seja, a comunidade não apenas participou das reuniões, como tomou conhecimento desde o início de seus debates, e o mais importante, foi através do contato da liderança comunitária com a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns que foi garantida a participação de membros da Escola Virgília Garcia Bessa nas reuniões que antecederam a construção da Lei nº. 10.639/2003. Podemos ir além afirmando que as comunidades quilombolas em todo o estado de Pernambuco já vinham se reunindo, a partir de ações da Articulação das Comunidades Quilombolas em Pernambuco (ACQ), que instituiu uma comissão voltada para a discussão de temas educacionais com as instituições responsáveis pela área no país.

Foi através dessas reuniões que a liderança comunitária entrevistada tomou conhecimento da Lei. Na verdade, para além de conhecer a Lei, pode-se dizer que o sujeito

⁴¹ Site: http://www.ufrpe.br/uag/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=190

entrevistado participou de sua construção, conforme atesta seu depoimento. No caso específico, tomou conhecimento através da luta (SANTOS, 2012).

Logo, a formação recente em curso de graduação por parte dos sujeitos entrevistados da comunidade, devido à falta de universidades públicas perto do território quilombola, e a participação direta em reuniões que antecederam a formulação da Lei nº. 10.639/2003, o que reafirma o contexto associativo comunitário como espaço de formação político-pedagógico, são os dois motivos percebidos nas falas dos sujeitos que permitiram com que essas duas formas de interação com a lei se materializassem mais pela dimensão da comunidade.

O contato com a Lei através da atuação no magistério veio associada a outras duas fontes, a grande mídia e a “pesquisa” por interesse da própria pessoa, o que nos fez perceber a carência quanto à formação e orientação por parte dos órgãos públicos da área de educação.

Referente aos materiais didáticos que abordam as questões étnico-raciais, mais especificamente sobre a identidade negra e a identidade quilombola, a escola possui os seguintes materiais, como pode ser observado no Quadro 3.

Quadro 3 - Material didático na escola

LIVROS QUE ABORDAM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL E/OU QUILOMBOLA NA ESCOLA
Minas de Quilombos
Coleção Meu Povo, Meu Chão: Trabalhando a diversidade brasileira
Yoté: o jogo da nossa história
A África está em Nós: história e cultura afro-brasileira
Estórias Quilombolas
Vamos Proteger o Quilombo
Kroicô e Galinhola
Bichos da África: lendas e fábulas
Nina África
Canção dos Povos Africanos
Mãe África
A Menina Bonita do Laço de Fita
Castainho: contando a sua história

Juntam-se a esses materiais os vídeos do programa *A Cor da Cultura*. Embora possua os volumes apresentados no Quadro 3, apenas a coleção *Meu Povo, Meu Chão: trabalhando a diversidade brasileira* (2009) e a cartilha *Vamos Proteger o Quilombo* (2009), têm exemplares suficientes para se trabalhar com uma turma. A diversidade e quantidade de livros ainda são insuficientes, segundo os sujeitos entrevistados. Soma-se a isso a necessidade por livros didáticos que tratem das temáticas quilombola e afro-brasileira. Apenas 2 deles se enquadram nessa categoria, são eles, *Meu Povo, Meu Chão: trabalhando a diversidade*

brasileira (2009) e *A África está em Nós: história e cultura afro-brasileira* (2006). Por isso as professoras relatam que

Tem pouco [livros], principalmente para as crianças do Fundamental I (Professora Não Quilombola 1).

Tem alguns livros, mas tem pouco. Por ser uma comunidade quilombola tem pouco, pouquíssimo (Professora Não Quilombola 3).

Observamos também que os livros estão mais voltados para o público juvenil, deixando as turmas dos primeiros ciclos (1º, 2º e 3º anos) sem materiais adequados, conforme o depoimento abaixo:

Tem pouco material e o que tem é muito avançado para a idade deles (Professora Quilombola 1)

A falta de variedade, quantidade e adequação dos materiais didáticos e curriculares vincula-se ao descaso do sistema educacional nacional em torno da questão dos livros didáticos, o que, por sua vez, se relaciona com o descaso da ação local das secretarias estaduais e municipais de educação. No caso de Garanhuns, mesmo após Castainho conseguir a certificação da Fundação Cultural Palmares no ano 2000, ter sido publicada pelo INCRA no Diário Oficial da União como prioridade na demarcação do seu território, recebido o título (em mãos diga-se de passagem) de Comunidade Quilombola do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, e ter suas terras demarcadas e tituladas pelo INCRA em 2012 (CPT, 2013) – e o mais alarmante, o município possuir seis comunidades quilombolas certificadas –, a Secretaria Municipal de Educação formalmente não considera a comunidade como quilombola e sim como rural. Os depoimentos abaixo complementam análise apontada:

Os livros vêm bem resumido [...] já é mais para o campo (Professora Quilombola 3).

[...] porque o município de Garanhuns até agora [...] ele não focou nas comunidades quilombolas. A gente não tem orientação, não tem suporte ainda para escola quilombola. Mesmo que tenha material, que tenha [...] mas a gente não tem um regimento, uma coisa que norteie (Núcleo Gestor 1).

[...] não há um documento norteador [...] que deveria existir, e que não fosse só da escola, mas que viesse de uma instância maior para que se trabalhasse (Núcleo Gestor 2).

A ação da comunidade no cotidiano da escola e nas instituições administrativas educacionais no município é incontestável. A horizontalidade do diálogo foi percebida nas entrevistas, porém a não formalização de alguns instrumentos importantes tanto na escola (como o PPP, por exemplo), como por parte da própria Secretaria Municipal de Educação, acaba por criar obstáculos na luta e na participação da comunidade na formulação e implementação das políticas de educação, assim como na vida das instituições educacionais do Município. Pode-se até pressupor que se trata de uma tentativa de invisibilização formal, intencional, com impactos reais palpáveis. Um deles, a própria falta de um documento norteador impede novas ações formais (visto que a ação dos diversos grupos na sociedade passa pela mediação com o Estado através de vias formais, quais sejam: projetos, petições, reclamações, etc.) de inserção da comunidade na política educacional. A falta do reconhecimento da comunidade como quilombola deixa “solta” a ação do profissional (que já carece de formação e orientação da própria Secretaria Municipal de Educação) na escola, impede a captação de recursos (como materiais didáticos, palestras, formações, etc.) voltados para a especificidade da comunidade quilombola e impacta no reconhecimento da identidade quilombola enquanto sujeitos coletivos de direitos.

Fica mais clara a situação quando analisamos matéria publicada no site da Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns (Anexo A). Na matéria, cita-se a reforma que está sendo empreendida em Castainho e em outras escolas. No título da matéria, as escolas aparecem como “escolas da zona rural” e “instituição de ensino do campo”. O que atesta uma evidente contradição ou negação, porque a Escola Virgília Garcia Bessa recebeu o título de escola de uma comunidade quilombola, a de Castainho. Logo, no nível municipal, parece que há um processo de invisibilização do projeto da comunidade que compõe não as realidades das comunidades quilombolas, como também as dos povos do campo. São povos plurais, com diversas maneiras de se organizar política, social e culturalmente.

Esse processo impacta na vida da escola, que não tem material, não tem suporte, nem formação e orientação específicas e necessárias. Isso não permite analisar, mesmo que brevemente, a questão da formação e orientação a respeito da temática étnico-racial e, mais especificamente, da temática afro-brasileira e quilombola. Nesse sentido, para Gomes (2012a) a implementação da Lei nº. 10.639/2003 depende também “da regulamentação e normatização no âmbito estadual e municipal, de formação inicial, continuada e em serviço dos profissionais da educação e gestores(as) do sistema de ensino e das escolas” (GOMES, 2012a, p. 24-25).

Logo, se a presença ou não de material didático não assegura que se efetive os marcos legislativos da Lei nº. 10.639/2003 na escola, a formação e orientação dos funcionários da escola é de extrema importância e está estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como responsabilidade dos sistemas e estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2004).

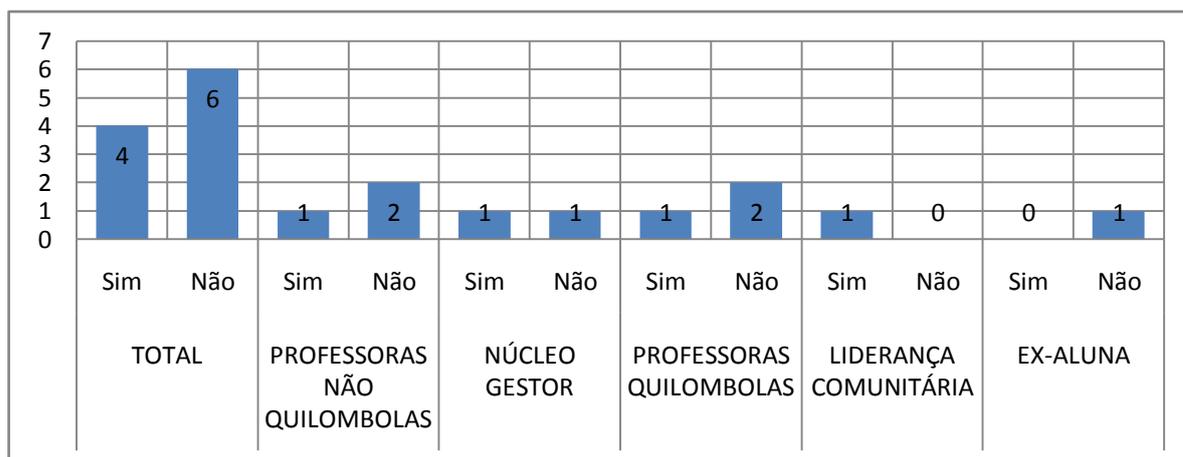


Gráfico 5 - Participação dos sujeitos em formação/course sobre a temática étnico-racial e/ou quilombola.

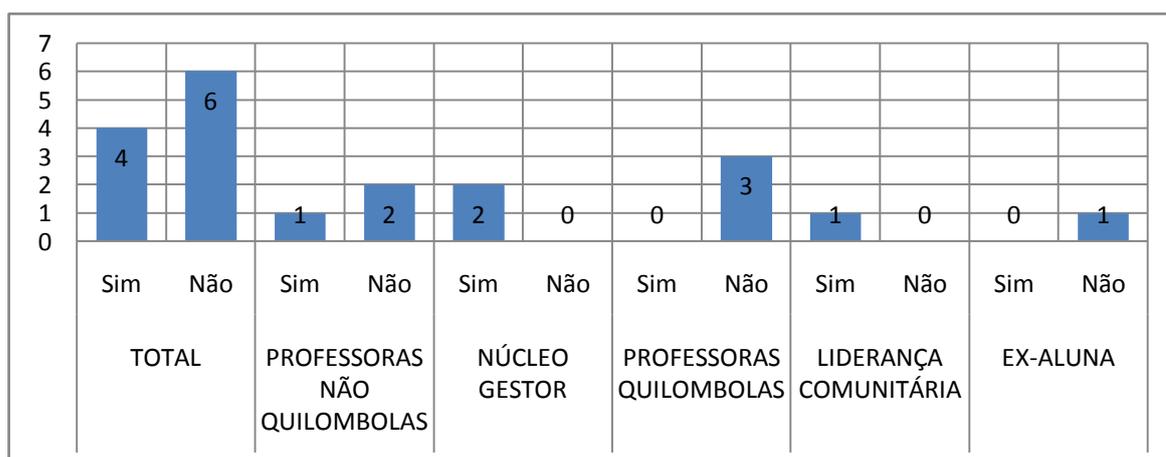


Gráfico 6 - Se os sujeitos receberam ou não orientação sobre a temática étnico-racial e/ou quilombola da Secretaria de Educação do município, ou outra(s) secretaria(s).

Como podemos observar nos Gráficos 5 e 6, quando se trata da participação em formação, bem como na orientação sobre a temática étnico-racial e/ou quilombola, apenas

40% dos sujeitos entrevistados responderam que participaram de formação ou receberam algum tipo de orientação sobre as temáticas.

Nos casos específicos, adaptamos os roteiros dirigidos à Liderança Comunitária, onde a indagação dizia respeito à participação em atividades ou cursos de formação sobre as temáticas étnico-racial e/ou quilombola; quanto à ex-aluna a pergunta era sobre a participação em atividades de formação sobre as temáticas étnico-racial e/ou quilombola na época em que estudava, e no momento atual da pesquisa.

Quanto à formação, a distribuição da participação apareceu equilibrada entre as duas dimensões, da escola e da comunidade, no Gráfico 5, cada qual apresentou 20% de participação em formações. Quanto ao gráfico 6, que se refere à orientação, apenas 10% se concentrou na dimensão comunidade, enquanto os restantes 30% ficaram na dimensão escola.

Tabela 3 - Tempo na área de educação*

		Professoras não-quilombolas	Núcleo gestor	Professoras quilombolas	Liderança comunitária	Ex-aluna**
Tempo na área de educação	1-5 anos	0	0	1	-	0
	5-10 anos	0	0	2	-	1
	10-15 anos	2	1	0	-	0
	15-20 anos	1	0	0	-	0
Tempo na área de gestão/liderança	1-5 anos	-	1	-	0	-
	5-10 anos	-	1	-	0	-
	20 anos ou mais	-	0	-	1	-
Tempo lecionando em Castainho	1-5 anos	3	-	3	-	-
	5-10 anos	0	-	0	-	-
Tempo no Núcleo Gestor escolar em Castainho	1-5 anos	-	2	-	-	-

Tabela elaborada pelo autor

* Para a Liderança Comunitária foram computados os anos de atuação como liderança da comunidade

** A Ex-aluna já trabalhou como professora, mas não atua mais em sala de aula

Porém, algo precisa ser esclarecido sobre esses dados: não ocorre formação sobre a temática étnico-racial e quilombola no município há pelo menos 6 anos (informação verbal)⁴². Diante disso, temos o seguinte quadro explicativo: A Professora Não Quilombola participou de formação no período relativo ao lançamento do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em maio de 2009. Essa medida possui o intento de fomentar a Lei, pois a Lei segundo o Plano “não se universalizou nos sistemas de ensino” e logo “há o entendimento de que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações” (BRASIL, 2009a).

As professoras complementam:

⁴² Caderno de Campo/ Professoras Não-Quilombolas, Setembro de 2014.

A gente tinha formação [...] acho que isso tá com uns 6, 7 anos. Eu já participei, agora não lembro o ano. Foi pela Educação, Secretaria de Educação [...] do município (Professora Não Quilombola 1).

Logo quando entrou a lei né? Teve necessidade de divulgar [...] mas agora que todo mundo já conhece não tem mais essa divulgação (Professora Não Quilombola 3).

Já o Núcleo Gestor participou da formação mais recente. Como mostra a Tabela 3 o Núcleo Gestor passou por formação em 2014, logo ao entrar na função passa-se por uma capacitação, não se trata de formação aberta, mas sim uma específica voltada para o Núcleo Gestor. O fato do Núcleo Gestor ser recente justifica a orientação da Secretaria Municipal de Educação para o desempenho da função no município, porém de forma isolada.

Já na dimensão da comunidade, a Liderança Comunitária participou de atividades de formação e orientação sobre a temática étnico-racial e/ou quilombola, pois estava envolvida nas reuniões de formulação da Lei, a qual discutiu as questões étnico-raciais em outras comunidades quilombolas. Além disso, a presença da Liderança da comunidade nas instituições públicas é muito forte, não apenas na Secretaria Municipal de Educação, assim como na Secretaria de Agricultura, bem como no Ministério Público. Quanto a Professora Quilombola que afirmou ter participado de formação sobre a temática, o fez pelo Programa Saberes da Terra⁴³, implantado em 2005, um ano após o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A formação e orientação são importantes, pois além de se mostrar responsável na tarefa de combate ao racismo dentro das escolas, esses espaços interativos de experiência formativa podem contribuir de maneira significativa para a desconstrução de práticas e pensamentos racistas e na construção e fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais. Porém, o grande intervalo de tempo entre as formações promovidas acaba por não dar conta dos novos profissionais que ingressam na área educacional. A maioria dos entrevistados (60%) não participou ou teve acesso a processos de formações e orientações, o que cria problemas sérios para o tratamento adequado e institucionalizado para abordagem das questões étnico-raciais pelos profissionais da educação. Neste sentido, os depoimentos a seguir são esclarecedores:

⁴³ Projovem Campo – Saberes da Terra é um “Programa Nacional de jovens agricultores(as) familiares, implementado pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)” (BRASIL, 2009b) teve início em 2005, e tinha como base o Artigo 28 da LDB (Lei nº. 9.394/1996), o qual especifica sobre a obrigatoriedade de respeitar a dinâmica social do campo, devendo assim as escolas adequarem-se à sua realidade.

Principalmente por ser uma comunidade quilombola era para ter bem mais formação sobre o tema mas não temos [...] mais conhecimentos sobre os costumes, as tradições [...] seria importante por uma questão de conhecimentos, informações (Professora Não Quilombola 2).

[...] enquanto profissional para acabar como o próprio preconceito do próprio professor. A gente sabe que existe professor com preconceito. Primeiro tirar os nossos próprios preconceitos para trabalhar com o aluno . Seria fundamental (Professora Não Quilombola 3).

É muito importante pois como vou combater o racismo e outros tipos de preconceitos, se não sabe o que é racismo e não trabalhar isso com os alunos? Como você tem que trabalhar com o aluno sobre a identidade e a cultura [...] com lei ou sem lei isso tinha que está sendo trabalhado na escola. Essa formação vai mostrar ao professor como ele se posiciona diante de várias coisas [referentes ao racismo] que ocorrem na escola, e a ação que o professor vai tomar frente a esses fatos ocorridos no ambiente escolar [...] o professor tem que ter uma idéia de como trabalhar isso com o aluno, tem que ter uma base (Professora Quilombola 1).

Você vai conhecer pessoas que têm mais experiência nessa área, que conheça trabalhos já nessa área, vai trocar informações, experiências e ouvir outras pessoas e com certeza vai ter mais subsídios. E você vai sentir que o que você faz tem importância, não parte apenas de você mas também dos órgãos públicos (Professora Quilombola 2).

Porque por a gente ser de uma escola localizada em área quilombola, a gente tem muito pouca formação, tanto da história do lugar, a gente tem que está buscando informações, e também para saber lidar, para saber resgatar mesmo com os alunos, com a comunidade. Porque a gente enquanto equipe gestora a gente tá meio que sem saber como fazer formação com os professores se a gente também precisa de orientação (Núcleo Gestor 1).

A esse respeito, vale a pena mencionar que a partir das entrevistas foi possível dimensionar o interesse dos sujeitos pela temática afro-brasileira e africana. Com exceção da Liderança Comunitária, no qual o roteiro não incluía essa pergunta, todos mostraram interesse pela temática étnico-racial, especificamente sobre a cultura afro-brasileira e africana, como bem atestam os depoimentos acima.

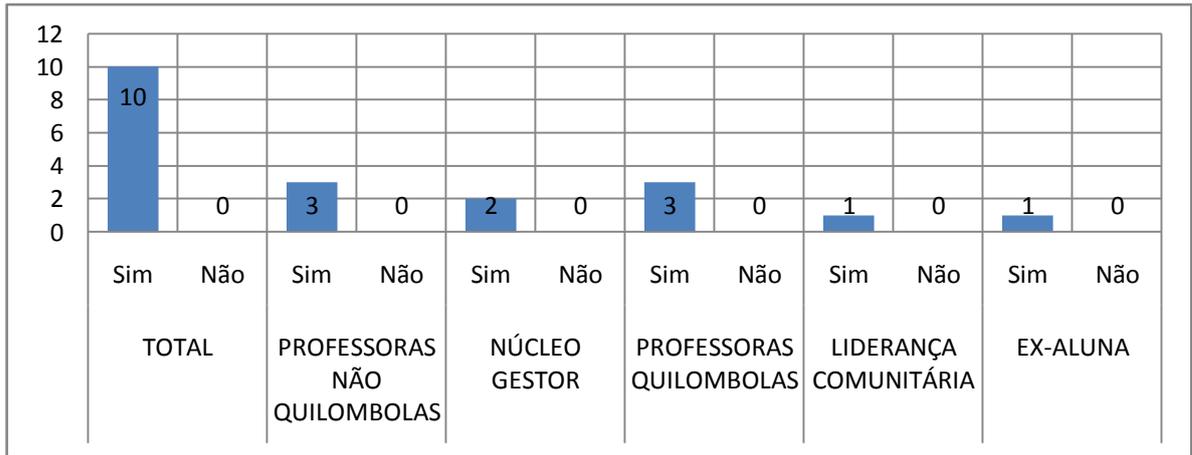


Gráfico 7 - Interesse dos sujeitos pela temática étnico-racial e/ou quilombola.

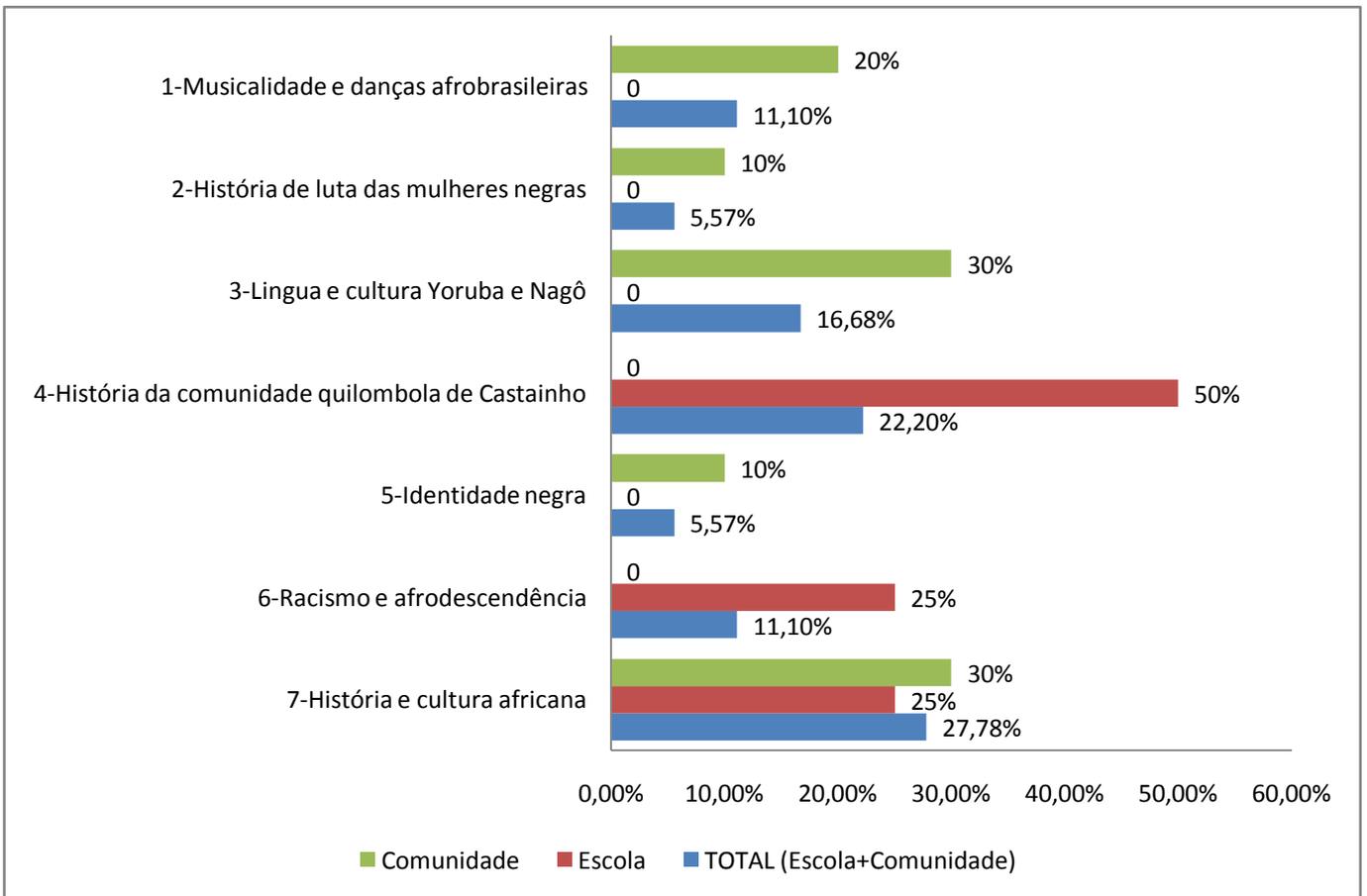


Gráfico 8 – Interesse por temas ligados à educação étnico-racial negra e/ou quilombola (frequência de temáticas apontadas).

O Gráfico 8 mostra as temáticas de interesse esboçadas pelos sujeitos das duas dimensões analisadas, e nos permite ver que os interesses se concentraram na temática da história e cultura africana em geral (27,78%). Esse é um dos gráficos que revela a especificidade de cada dimensão analisada, e apenas um item em comum foi verificado (item 7).

A dimensão da escola demonstrou maior interesse na temática da história da própria comunidade quilombola de Castainho (50%), nas temáticas do racismo e na afrodescendência (25%) e na história e cultura africana em geral (25%), o que demonstra que a falta de formação/capacitação trabalha contra a apropriação desses conhecimentos específicos e valiosos para o desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais na comunidade.

A dimensão da comunidade concentrou seu interesse nas temáticas das línguas e culturas Yorubá e Nagô (30%), na história e cultura africana (30%), temáticas que fazem parte da cultura local e que podem ser materializadas em músicas, danças, mitos e histórias da comunidade, nas temáticas da musicalidade e danças afro-brasileiras (20%), na identidade negra (10%) e na história de luta das mulheres negras (10%), as quais também perpassam a realidade local.

A análise nos faz perceber o quanto é cara a ausência de formação para os sujeitos entrevistados e para apoio na efetivação da educação para as relações étnico-raciais na escola: são temáticas que embasam uma melhor materialização dos marcos normativos presentes na Lei nº. 10.639/2003 e fazem parte diretamente dos conteúdos veiculados na sala de aula, e que também são necessários para o desenvolvimento de práticas sociais antirracistas, para elevar a consciência político-social-cultural dos sujeitos envolvidos na escola e para a valorização da identidade negra e quilombola.

A escola segue adequando suas possibilidades às necessidades locais, mas a falta da formação é de grande impacto negativo, e se funda mais numa ausência de política por parte das instituições que regulam o sistema escolar, do que na falta de mobilização e organização política dos sujeitos que compõem a comunidade e a gestão escolar. As ações da escola e da comunidade para barrar essa ausência expressam a preocupação em manter um nível razoável de observação dos marcos normativos que compõe a educação para as relações étnico-raciais. Através da ação da comunidade, que além da sua experiência sócio-cultural age enquanto movimento social quilombola, articulando a escola a outros movimentos envolvidos com a temática étnico-racial, como grupos do movimento negro e setores do Ministério Público envolvidos com a questão étnica.

Outros dados importantes dizem respeito ao baixo interesse pela temática das mulheres negras e a invisibilização do interesse pela questão da territorialidade, visto em ambas as dimensões (na verdade, a temática das mulheres foi sugerida apenas pela dimensão da comunidade). Podemos inferir que a temática da territorialidade e regularização das terras encontra-se diluída nas temáticas da história da comunidade quilombola de Castainho e da identidade negra, mas de uma forma ou de outra, como será apontado no item “Duas realidades: as mulheres e o território”, a história da regularização do território e a questão do protagonismo das mulheres na comunidade são negligenciados por ambas dimensões.

Quadro 4 - Atividades e projetos didáticos abordando a temática étnico-racial e/ou quilombola na escola

ATIVIDADE/PROJETO	ANO	AUTOR
Folclore	2013	Coordenação Pedagógica
Vovô e Vovó na Escola	2013/2014	Coordenação Pedagógica
Africanidades	2014	Coordenação Pedagógica
Dança e Percussão	2013/2014	Comunidade (Mais Educação)
Festival de Cultura Quilombola: Vivenciando nossa identidade	2014	Núcleo Gestor e Professores

Embora possua o sentimento de não “saber como fazer” a gestão escolar, a comunidade tem unido esforços no fazer cotidiano da escola no sentido de propor ações para barrar a carência de formação e orientação por parte dos órgãos administrativos educacionais, através de projetos e atividades. Os projetos/atividades (Quadro 4) desenvolvidos na escola que pudemos detectar através das entrevistas e observações têm as seguintes características: tiveram mais destaque na gestão atual, que teve início em 2014, geralmente partiram da coordenação pedagógica, são vivenciados em todas as turmas durante todo o ano e buscam envolver os alunos, professores e demais funcionários da escola como os membros da comunidade.

Alguns projetos/atividades escapam dessas características como o descrito pela Professora Quilombola 3

Quando eu trabalhei em 2012 com os meus alunos, a gente fez uma pesquisa, a gente trabalhou a questão da dança da comunidade, da festa da comunidade, a gente envolveu a escola na festa, foi o primeiro ano que a escola se envolveu na festa da comunidade. E aí a gente trabalhou dentro da escola todos os temas possíveis que a gente poderia trabalhar, a cultura, as

comidas típicas, as ervas medicinais, que é trabalhado muito essa questão na comunidade (Professora Quilombola 3).

O grupo de dança e percussão também é exceção, é desenvolvido numa parceria entre a comunidade e a escola através do Projeto Mais Educação⁴⁴, e utilizam o espaço da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola de Castainho para realizar as atividades. Esse grupo tem impactado bastante as dinâmicas escolares e comunitária, revelando-se como um veículo de resgate dos elementos ligados à cultura afro-brasileira e africana. O grupo é formado por alunos e ex-alunos da Escola Virgília Garcia Bessa, e durante o período de levantamento de dados da pesquisa em 2014 realizaram apresentações na Festa da Mãe Preta e no Dia da Consciência Negra na comunidade, no Festival de Cultura Quilombola na escola, no dia 7 de Setembro no centro urbano de Garanhuns, e em escolas de outros municípios próximos à Garanhuns.

O grupo tem atraído a atenção de outras crianças da comunidade e está sendo motivo de orgulho para os mais velhos, conforme depoimento:

Quando a gente começa a fazer a nossa manifestação cultural chama muita a atenção, porque até os meninos da comunidade quando tem ensaio de dança, aí tem uma participação muito boa porque todo mundo da comunidade quer chegar para participar, aí quer entrar (Liderança Comunitária 1).

Outra atividade importante veio no projeto Folclore que visou a valorização dos elementos da cultura afro-brasileira e elevação da auto-imagem e auto-estima, com realização do concurso da “mais bela negra” na Escola. O depoimento abaixo oferece elementos para esclarecer esse ponto:

Quando houve o projeto do Folclore, que foi um momento assim de trabalhar a cultura, mais uma vez demos mais atenção para essa questão. Aí fizemos um desfile da mais bela negra. Elas desfilaram, aí teve o desfile da mais bela negra [...] então se é belo, aí já vai ter um olhar diferente, né? Porque antes o que se era criticado agora observa-se como belo; observa-se a beleza, e foi trabalhado o livro Menina Bonita do Laço de Fita (Núcleo Gestor 2).

O projeto/atividade, chamado “Vovô e Vovó na Escola” também é outra medida de mobilização da cultura da comunidade. Consiste no convite a uma pessoa mais experiente da

⁴⁴ O Programa foi instituído no ano de 2007, visando ampliar a jornada escolar (escolas públicas municipais, estaduais e federais) e a educação integral, através de atividades envolvendo diversas áreas como “acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades” (BRASIL, 2010).

comunidade para contar histórias sobre o seu tempo, os mitos e experiências de vida. Segundo levantamos, o projeto vem tendo uma tímida participação devido ao histórico de exclusão que a maioria da população quilombola de Castainho sofreu. Mas, segundo verificamos, constitui uma ação significativa de resgate da cultura local e da valorização e legitimação da história do grupo na formação da identidade dos alunos. O objetivo é reunir as narrativas para compor um livro para a própria escola.

O *Festival de Cultura Quilombola: vivenciando nossa identidade*, foi a culminância do projeto Africanidades, vivenciado durante todo o ano escolar de 2014. No *Festival* foram realizadas apresentações temáticas das turmas do Ensino Fundamental I e apresentações culturais pelas turmas do Fundamental II. O *Festival* foi aberto a comunidade e realizado no espaço da escola. As temáticas/atividades abordadas foram: a história da comunidade quilombola de Castainho, do livro *Castainho: contando sua história* (CPT, 2013), de sua Casa de Farinha, a história das mulheres de Castainho, artes africanas envolvendo argila, cerâmica e outros, racismo e a resistência e luta da população negra, desde o período escravocrata até os dias atuais, e respeito à diversidade étnico-racial, que incluiu danças afro, peça teatral, capoeira, entre outras.

Esses projetos/atividades mostram a preocupação da gestão escolar e da comunidade em realizar ações que incentivem a cultura local, a construção da identidade negra e valorização dos elementos da cultura afro-brasileira, todas respaldadas na Lei nº. 10.639/2003, com o objetivo de combater o racismo e promover a diversidade étnico-racial.

Não obstante os esforços, algumas dificuldades persistem, como a inconstância de atividades que movimentem coletivamente a Escola. Verificamos que há dois projetos/atividades que movimentam a escola como todo, “Vovô e Vovó na Escola” e o outro foi o “Festival” que ocorreu em novembro de 2014 como culminância do projeto Africanidades e em comemoração ao 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. Mas o Projeto Vovô e Vovó na Escola tem tímida participação da comunidade. O *Festival* também só contou com uma edição até agora, que foi a culminância do Projeto maior Africanidades. Portanto, pode-se afirmar que por mais que se tenham projetos, os quais são trabalhados pelos professores na sala de aula, são nas atividades coletivas que se tem um maior impacto para a educação para as relações étnico-raciais.

Apesar da importância, cabe observar que só envolve coletivamente a escola em datas específicas como o mês de maio e novembro. Durante o restante do ano letivo, a vivência se dá mais em sala de aula, dentro de cronograma reduzido. As atividades isoladas não trazem

tanto benefício quanto as coletivas, nesse caso. Mas para que haja um padrão desejável tem de permanecer durante todo o ano, conforme observações abaixo:

A frequência de realização desses trabalhos ainda é insuficiente. E também o pouco tempo para trabalhar a temática com os alunos. A escola tenta tratar o ano todo, mas tem que ser um trabalho contínuo, não pode parar (Professora Quilombola 1).

A gente prioriza mais agora em novembro, né? Em agosto que tem o folclore e tá dentro também, na cultura [...] em maio tem a Festa da Mãe Preta [...] e abril que é o índio, né? Nessas datas a gente enfatiza mais [...], mas consegue trabalhar ao longo do ano [...] não com tanta ênfase (Professora Não Quilombola 3).

Junta-se a esses problemas a inexistência do PPP da Escola. Para além da formalização o PPP legitima a participação política e a identidade na escola (FERREIRA, 2001, p. 310).

Na atual proposta político-pedagógica geral do município de Garanhuns, há inclusa a Lei nº. 10.639/2003, porém não segundo as especificidades das comunidades quilombolas presentes no município, pois embora seja uma Lei abrangente sobre a temática étnico-racial, deve ser adequada aos diferentes contextos culturais que compõem o território de cada escola (BRASIL, 2004). São dois casos graves (um proposta geral que desconsidera a realidade plural das 6 comunidades quilombolas que existem no município, e a ausência do PPP na Escola Virgília Garcia Bessa) que interferem na legitimação da luta do movimento social negro no âmbito da educação, no reconhecimento da escola como um dos espaços de combate ao racismo, no desvelamento da realidade plural e na desigualdade de base racista que existe no Brasil. O PPP é o espaço para os membros da escola e da comunidade construírem coletivamente os objetivos e a identidade político-social da escola, considerando e valorizando as diferentes matrizes que compõem sua realidade.

Para Libâneo (1986), a escola está diretamente envolvida com o contexto político-social do qual faz parte assim como é responsável e está atrelada à transmissão da cultura. Portanto, a mesma pode ser “percebida como instituição social contraditória” (VIEIRA, 2001, p. 133). Nesse sentido, a escola é uma instituição que está imersa em uma cultura racista, que pode ser transmitida através dos materiais didáticos, professores, temáticas abordadas, datas comemorativas, e outras estruturas que compõem o sistema de ensino (ARROYO, 2010; GOMES, 2012b; MUNANGA, 2005). Logo, a legitimação do combate ao racismo através do PPP é de suma importância para nortear ações dentro da gestão escolar, para afirmar o compromisso da escola com a transformação da realidade e formação do sujeito crítico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) e o Plano Nacional para a sua implementação (2009) possuem indicações claras para inclusão da temática no PPP, conforme anotamos abaixo:

Assim, as instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer nas gestões dos Projetos Políticos Pedagógicos, quer nas Coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas a educação, e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira (BRASIL, 2009a, p. 37).

Inclusão em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino – de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p. 24).

Percebe-se o quanto a estrutura do sistema de educação brasileiro se desenvolveu de maneira excludente, não só pela necessidade de se incluir um marco legal que tratasse com urgência da questão das desigualdades sociais no Brasil, mas também porque, mesmo com a sanção dessas normativas, a omissão e inoperância continuam a existir em muitas redes de ensino no país. A negação ou o não-retrabalho da pluralidade de sua cultura pela Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns está exposta na sua proposta político-pedagógica municipal geral e, no caso da Escola Virgília Garcia Bessa, a ausência do PPP só está sendo superada pela ação da gestão que se pôs em diálogo com a comunidade.

A escola “da” e “na” comunidade: a relação escola-comunidade e a educação para as relações étnico-raciais

Para os sujeitos entrevistados a importância do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana está atrelada ao resgate da cultura negra no geral e, de modo particular, da cultura quilombola e da valorização e fortalecimento de sua identidade através de suas histórias e dinâmicas sociais e políticas, implicando aí, no reconhecimento da afirmação da sua diversidade cultural frente a outros grupos. Para os sujeitos, resgatar e valorizar a história,

cultura e os elementos da identidade negra, é também resgatar e valorizar a história, cultura e os elementos da identidade quilombola. A identidade negra e identidade quilombola aparecem interligadas em seus discursos.

Porém, muito longe de querer afirmá-las como uma mesma coisa, as especificidades são reconhecidas, assim como são anunciadas as suas articulações. A Lei nº. 10.639/2003 aparece nesse contexto de maneira a possibilitar a consciência dessa articulação entre a identidade negra e a quilombola, e afirma a diversidade cultural entre as duas, formas sociais vivas e presentes através das histórias e dinâmicas sócio-políticas dos grupos que os organizam e as reconstróem ao longo do tempo.

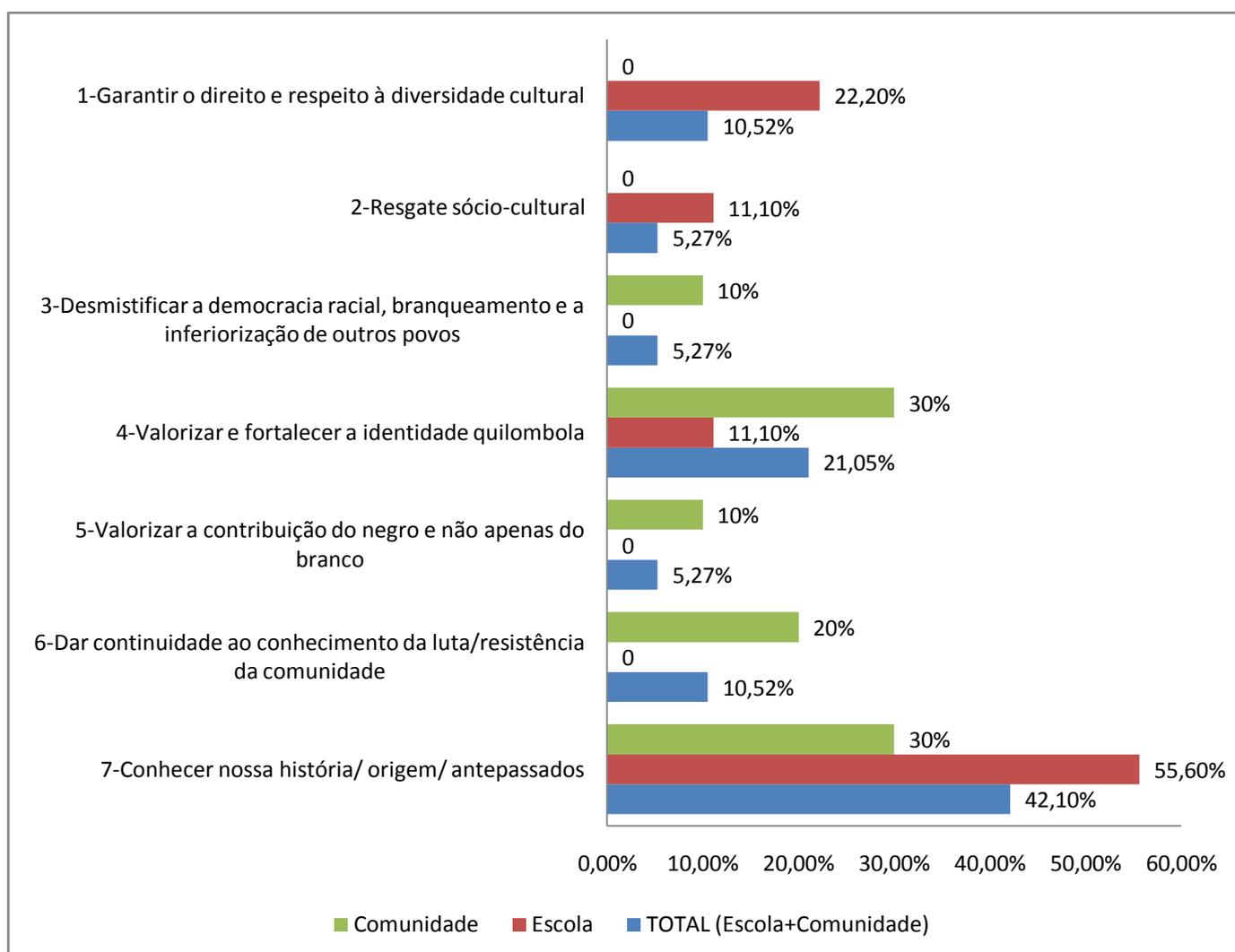


Gráfico 9 – Conceção dos sujeitos a respeito da educação para as relações étnico-raciais (frequência de ideias apontadas).

Sendo assim, a análise dos dados referentes às concepções sobre educação para as relações étnico-raciais e a Lei nº. 10.639/2003 mostra que é semelhante tanto na formulação da escola como da comunidade. Isso nos levou a considerar que os saberes relativos aos elementos da cultura afro-brasileira e africana se acumularam nas narrativas da comunidade devido à forte participação na dinâmica social local e nacional.

Na dimensão escola, a frequência alcançou maior índice no item 7 (55,60%) que se refere ao conhecer a história ligada as origens e aos antepassados da população negra, segundo a Professora Não-Quilombola 2 e o Núcleo Gestor 2,

Porque faz parte da nossa origem (Professora Não Quilombola 2).

Preservar a nossa origem, conhecer como foram formados, o povo brasileiro, quais as origens, quais os povos que deram origem a nossa história, eu acho que é fundamentalmente isso, nós temos que conhecer a origem para ter o embasamento de quem eu sou (Núcleo Gestor 2).

Em relação à garantia do direito e ao respeito à diversidade cultural, o Núcleo Gestor 1 entende que

Pela questão do respeito mesmo, de ser respeitado os direitos dos outros. Tanto essa lei, como a lei dos indígenas, a lei dos alunos, os direitos dos alunos, eu acho que a importância de se aplicar essas leis, de se conhecer essas leis é respeitar uns aos outros. Respeitar cada cultura, cada diversidade cultural (Núcleo Gestor 1).

A sentença que diz respeito ao resgate sócio-cultural afro-brasileiro e africano apareceu articulada com a ideia de valorização e fortalecimento da identidade quilombola, representando a menor frequência nas falas do sujeitos (11,10%), conforme está descrito abaixo:

O resgate das culturas e a valorização. Porque aqui mesmo nós trabalhamos em uma comunidade quilombola, numa escola quilombola, e a gente vê que tenta resgatar os valores da africanidade [...] a gente na escola tenta resgatar isso (Núcleo Gestor 1).

Percebemos que existe na escola não apenas o conhecimento da Lei, mas também de suas diretrizes, visto que se reportam às categorias como “história”, “valorização e fortalecimento da identidade”, “garantia de direitos” e “diversidade cultural”, presentes nas narrativas e observações empreendidas na realidade estudada, o que é reforçado pelo

engajamento político-pedagógico da gestão escolar na materialização da Lei nº. 10.639/2003 na escola. Embora as atividades coletivas com a temática étnico-racial se dê de maneira espaçada, concentrando-se mais nas datas comemorativas, a temática da cultura e história afro-brasileira e africana é tratada com frequência nas salas de aula (mesmo com o pouco tempo reservado para isso), devido a consciência da gestão escolar, do diálogo com os professores e a comunidade, além da presença de algumas atitudes racistas na dinâmica escolar local que pede uma melhor contextualização dos conteúdos, visando barrar essas ações.

As DCN para a educação das relações étnico-raciais têm na Lei nº. 10.639/2003 o suporte normativo para o reconhecimento, valorização e afirmação de direitos da comunidade afro-brasileira no campo educacional. Segundo o Conselho Nacional de Educação,

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira (BRASIL, 2004, p. 11-12).

A gestão da escola através do diálogo e da participação tem sido uma boa aliada para a materialização da Lei no cotidiano escolar.

As narrativas dos sujeitos vinculados à dimensão da comunidade, no que dizem respeito à valorização da identidade quilombola e ao conhecimento da história, da origem, dos antepassados, demonstram que:

O que tem que ser buscado na escola é trabalhar essa identidade deles [...] promovendo oficinas o ano todo e não apenas no 20 de novembro [...] vai trabalhar o quê num dia só, em uma semana [...] O menino vai aprender o quê sobre a lei? Nos outros dias eles [os alunos] não são quilombolas, não são negros, chega no dia 20 de novembro, oh! que coisa boa hoje é dia dos quilombolas, é dia do negro [...] aí fica complicado [...] como é que fica a identidade deles? Como é que fica a discussão para eles entenderem o que é ser quilombola primeiro? (Professora Quilombola 1).

Acredito que primeiro, para não perder a raiz, não deixar que a origem seja esquecida. Porque a gente sabe que são a partir das gerações. Se não se trabalha, as novas gerações não vão dar continuidade a um conhecimento que já vem de muito tempo (Professora Quilombola 3).

Então é importante eles conhecerem a identidade deles e valorizar também (Ex-Aluna).

De maneira oposta à dimensão escolar, na qual o item 4, “Valorizar e fortalecer a identidade quilombola” foi pouco mencionado (11,10%), na dimensão da comunidade esse mesmo item mereceu lugar de destaque (30%) entre as outras ideias referentes à importância e o que vem a ser educação para as relações étnico-raciais. Isso mostra o domínio da comunidade quando a temática envolve sua identidade, e também mostra como a história e cultura afro-brasileira e africana estão ligadas à cultura e história quilombola.

O item “Dar continuidade ao conhecimento da luta/resistência da comunidade” foi também pouco referido (20%), mas ainda em posição importante para a comunidade, visto que diz respeito à sua dinâmica político-social enquanto comunidade quilombola e como integrante do movimento social quilombola, isto porque, segundo a Liderança Quilombola 1

Hoje tem sido tão bom contar a história, poder conhecer quem somos nós mesmos [...] saber de onde veio e para onde vão (Liderança Quilombola 1).

Já os itens 3 e 5 referentes à questão do racismo, mais especificamente à desconstrução do mito da democracia racial, da teoria do branqueamento e da inferiorização de outros povos, e à valorização da contribuição do negro na história e não apenas do branco, foram pouco mencionados pelos sujeitos (10%), embora as falas sejam significativas:

Para a gente poder dar importância, para fortalecer nossa identidade [...] a gente estuda história do Brasil, qual era a imagem que eu tinha do negro, que ele era escravo, e qual foi a importância deles? A de D. Pedro a gente sabe que queria explorar a terra [...] e a contribuição do negro? A história do sofrimento? O negro não era escravo, era uma pessoa escravizada, ninguém nasce predeterminado para alguma coisa. Valorização para você não se achar submisso à outro porque você é negro (Professora Quilombola 2).

Eu acho que isso é uma cultura que já vem desde o que você estuda, e se você ver o negro na condição de escravo, você não vai querer se associar ao negro porque vai pensar que é algo ruim e ninguém vai se aproximar de você na escola, e ninguém quer tá sozinho, quer tá junto. E se você ensinar que aquilo é negativo, a gente quer se afastar do que é negativo, aí as pessoas incute isso na cabeça, o branqueamento, né? E acaba discriminando por causa disso [...] O problema não é ser chamado de negro, e sim o deboche "aquele negrinho", e ninguém vê isso, né? Por causa da ideia de democracia racial (Professora Quilombola 2).

Embora tenha sido rarefeito nas concepções a respeito da educação para as relações étnico-raciais, as ideias específicas sobre o racismo só foram citadas pela dimensão da

comunidade, e nos faz perceber que alguns elementos que perpassam a identidade negra tocam diretamente a identidade quilombola.

A comunidade traz um conteúdo às concepções que formou sobre a educação para as relações étnico-raciais que ultrapassa termos generalizantes legais, contribuindo com elementos específicos do cotidiano próprio da dinâmica social da comunidade. Por isso, as questões relativas à garantia do direito e ao respeito à diversidade cultural, foram introduzidas na escola pela comunidade.

Cruzando as concepções das duas dimensões observa-se que se concentraram na valorização e fortalecimento da comunidade quilombola e no conhecimento da história da comunidade quilombola vinculado à história da população negra no Brasil e africana, no primeiro caso, justificado na

[...] preocupação é com a cultura deles (Núcleo Gestor 2).

E no segundo caso porque é:

[...] importante para conhecermos a nossa história (Professora Quilombola 2).

Assim, fica claro novamente que tanto para a escola quanto para a comunidade a articulação entre os elementos da cultura e identidade negra e de sua história, deixa à mostra o quanto essas concepções a respeito da importância da Lei nº. 10.639/2003 foram construídas e negociadas mediante o diálogo entre a escola e a comunidade, dando ênfase nas especificidades da tessitura local.

Há uma troca entre essas duas dimensões que revela o caráter importante de uma gestão democrática pautada no diálogo, na participação e no compartilhamento do poder deliberativo e executivo de ações pedagógicas, para sensibilizar-se com a complexidade das relações de desigualdades que permeiam a sociedade e por consequência a escola (LIBÂNEO, 2005). No caso analisado, a comunidade quilombola de Castainho, traz de maneira muito forte para dentro da escola sua dinâmica sócio-político-cultural, e através do diálogo estabelecido com a escola consegue manter viva essa articulação entre o legal-formal e o real, entre a Lei nº. 10.639/2003 e as especificidades locais. Essa articulação entre as duas dimensões se estruturam, como percebido nas análises, com uma efetividade (ainda que relativa, vistos os problemas apontados anteriormente) legal por parte da escola ao cumprir em seu cotidiano com sua função social, estabelecendo contato com a comunidade,

preocupada com a formação do sujeito crítico. Por parte da comunidade, para além do legal, participa ativamente da construção didático-pedagógica da escola, deixando claro o seu projeto político-epistemológico, enquanto movimento quilombola.

Se observarmos ainda o Gráfico 9, percebe-se com maior clareza essa especificidade concernente às dimensões. Assim, na dimensão da escola, não foram citados os itens 3, 5 e 6, que se referem, respectivamente, à desconstrução da democracia racial, do branqueamento e da inferiorização de outros povos, a valorização da contribuição da população negra e não apenas do branco/europeu na história e à continuidade ao conhecimento da luta/resistência da comunidade, o que reforça a tese de que esse conhecimento mais específico encontra-se na dimensão da comunidade, e foram enfatizados muito mais no cotidiano de seus membros. Quanto à dimensão da comunidade, foi observado que os itens 1 e 2 não foram comentados, os quais correspondem à garantia do direito e respeito à diversidade cultural e ao resgate sócio-cultural. Nesse caso, podemos inferir que, quanto aos itens 1 e 2, eles se acham difundidos também, em maior ou menor grau, nos itens 4, 6 e 7, o que evidencia que a comunidade opera com os parâmetros legais presentes na Lei nº. 10.639/2003, mas apresentam também sua própria interpretação para dar seguimento ao seu projeto étnico coletivo, trazendo elementos específicos e que fazem parte da cultura afro-brasileira e africana.

Esses aspectos revelados pela dimensão da comunidade estão articulados à sua realidade sociocultural, parte da realidade brasileira e se insinua como contraposição ao modelo de sociedade construído desde período colonial. Isso não significa dizer que o processo de construção de uma cultura diversa se deu de maneira isolada, mas que foi através do conflito e da ruptura com a realidade colonial e pós-colonial que as comunidades quilombolas construíram sua alteridade, opondo-se à realidade homogeneizante. Nos dias atuais, pode-se dizer que a diversidade está presente na identidade desses grupos, nas suas cosmovisões, nas festas, nas relações com a terra, assim como em suas lutas por políticas públicas que considerem sua cultura.

Para Laraia (2004), a cultura é dinâmica e interfere em vários planos, desde o plano biológico até a visão de mundo e interpretação das relações sociais, constituindo assim identidades e maneiras de se portar em sociedade. Esses vários planos não apenas compõem as grandes esferas que compõem a sociedade como o social, o político, o sagrado, como também as instituições por onde símbolos⁴⁵ são mediados e compartilhados pelo grupo.

⁴⁵ Geertz (1989) nos chama a atenção quando fala na cultura enquanto um código de símbolos partilhados pelos membros que compõem a cultura, é nesse sentido que se refere nossa afirmativa.

Logo, a cultura pode ser estudada mediante a visão do todo que ela engendra, o que significa dizer que a cultura interfere de modo global nas organizações e ações humanas. Essa maneira global se faz na “vida cotidiana e apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER, 1985, p. 35). A coerência na maneira de interpretar o real, através de símbolos, é garantida através das instituições, as quais funcionam como forma de controle.

Para se reproduzir as culturas precisam dessa organização global que envolve todos os aspectos da vida, dentro e fora dos grupos, evitando o colapso de suas instituições e da própria cultura. Porém, esse grau de integração no interior da cultura varia entre as sociedades, e possui um marco que atuou decisivamente na constituição delas na atualidade: o colonialismo e o pós-colonialismo.

A desagregação das esferas sociais como a economia, a política, o sagrado, entre outras, foi assinalado como marca da transição moderna (GIDDENS, 1991), unindo não apenas elementos econômicos, como simbólicos e culturais. Esse movimento lapida também o campo das subjetividades ocasionando, assim, o que Hall (2002) chamou de “descentramento do sujeito”, interferindo na fragmentação e flexibilidade na constituição identitária dos sujeitos na pós-modernidade.

Para Quijano (2005), esse processo marca a propagação de um novo “sistema-mundo” que agrega elementos culturais, políticos, econômicos e identitários, e tem na violência colonial sua fonte de poder, e também fonte de expansão desse poder.

Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas – entre seus descobrimentos culturais – aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade. [...] Em terceiro lugar, forçaram – também em medidas variáveis em cada caso – os colonizados a aprender parcialmente a cultura dos dominadores em tudo que fosse útil para a reprodução da dominação, seja no campo da atividade material, tecnológica, como da subjetiva, especialmente religiosa. [...] Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura (p. 111).

Com isso, percebe-se que com o advento do movimento colonial e sobretudo pós-colonial as culturas encontram-se fragmentadas, do ponto de vista das identidades e dos

diversos elementos globais que foram sincretizados, ressignificados e incorporados às culturas locais, porém encontram-se homogeneizadas e totalitárias em torno do capitalismo como meio de produção útil, do Estado-Nação enquanto maneira de organização política, e em torno do padrão europeu enquanto válido de interpretação da realidade.

Isso implica em dizer que os grupos que resistiram e resistem a essa opressão colonial e pós-colonial construíram suas identidades e culturas através do conflito e enfrentamento da violência estabelecida historicamente. A luta e resistência acabaram por formar nesses grupos uma organização específica, configurando-os em grupos representantes da alteridade e heterogeneidade, em meio a uma cultura totalitária e homogeneizante. São nesses grupos que encontramos uma menor fragmentação na identidade dos sujeitos, uma maior articulação entre as instituições que compõem sua cultura, uma articulação maior entre o sagrado, os mitos e o conhecimento, assim como diferentes instituições, sujeitos e modos de validação desse conhecimento.

Novamente vale a pena repetir aqui a fala de autores como Moura (1981) e Nascimento (1980) quando se referem às comunidades quilombolas como “nódulos de resistência permanente ao sistema escravista [...] criando uma sociedade alternativa”, e “genuínos grupos de resistência política e cultural”.

É nesse sentido que tomamos a realidade político-sócio-cultural da comunidade quilombola de Castainho, a qual reflete esse estado mais articulado, global, de suas instituições no seu modo de organizar, produzir e reproduzir sua realidade, nos conhecimentos e procedimentos adotados na interpretação da sua realidade, nas práticas culturais de controle e na identidade política através do estabelecimento de articulações com outros grupos.

Longe de querer decodificar a identidade quilombola, sumarizar seus elementos e ações, ou tentar descrever algum “essencialismo” inerente à cultura quilombola. O que queremos chamar a atenção aqui, nessa parte do estudo, é que a permanência desses grupos enquanto sujeitos coletivos com uma organização política, cultural e social diversa e em conflito com o padrão homogeneizante proposto pelo sistema capitalista, só pode ser entendida se analisarmos a globalidade de suas instituições, partindo dos discursos de seus próprios sujeitos. Não é por acaso que por anos (durante a primeira metade do século XX), os estudos realizados nesses territórios, por vezes insistiram em chamar seus moradores de populações rurais, ou população rural de negros, etc., sendo trabalhos como os de Moura (1981) e Nascimento (1980), entre outros, de suma importância, pois representam outra compreensão da diversidade cultural representados por comunidades tais com a de Castainho.

Essa discussão nos é cara, pois foi revelada nas narrativas dos sujeitos envolvidos nas entrevistas, uma preocupação muito grande com o resgate cultural, ora apoiado no resgate histórico, ora apoiado no fortalecimento e valorização da identidade negra e quilombola.

As instituições implicam, além disso, a historicidade e o controle. As tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada. Não podem ser criadas instantaneamente. As instituições têm sempre uma história, da qual são produtos. É impossível compreender adequadamente uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida (BERGER, 1985, p. 79-80).

Compreender a importância atribuída à globalidade cultural por trás das narrativas dos sujeitos é fundamental para o resgate de sua história, assim como é importante para perceber que embora hoje, possuam elementos da cultura européia em seu cotidiano, esse fato não degradou os sistemas simbólicos em torno de sua cosmovisão, e se deu por conta do contexto de violência colonial e da interação desigual da comunidade com os grupos e a sociedade mais geral. Portanto, produzem e reproduzem sua dinâmica cultural até hoje com base na posse comum da terra, e na reciprocidade de suas relações, além de ter na territorialidade a base de sua reconstrução social, econômica, política e cultural (ARRUTI, 1997; ALMEIDA, 2002; O'DYWER, 2002).

Como foi discutido anteriormente, a escola foi (e ainda pode ser) uma das instituições responsáveis pela reprodução e difusão dos ideais racistas no Brasil, ao mesmo tempo que se estruturou em um processo excludente de sua cidadania, selecionando determinados grupos para os quais estava voltado seu projeto de construir uma cultura nacional homogênea. Foi através da exclusão sistemática, do mito da democracia racial, da reprodução de práticas e atitudes racistas e negação dos direitos básicos de cidadania, que a escola em conjunto com as demais instituições da sociedade (postos médicos, hospitais, tribunais jurídicos, universidades) criou um círculo de violência, a ponto da população negra adotar a cultura imposta e começar o processo de negação de si mesma, a sua própria diversidade cultural (CUNHA, 1999; FANON, 1983).

Para tanto a Lei nº. 10.639/2003 aponta para a extrapolação da inserção conteudista, ou seja, guia para a criação de outras relações, que incluem outros modelos pedagógicos, educativos e epistemológicos. Por isso,

É preciso ter clareza que o Art. 26ª acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições

oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 17).

Diante disso, a recuperação, o resgate cultural não pode se dá através da “guia procedimental” etnocêntrica européia, a qual fundamenta o ideal do “multiculturalismo-neoliberal” (WALSH, 2009, p. 136), como se quisesse colar “pedaços”, ou “arranjos” culturais, dentro de um ambiente apassivador, baseado na tolerância e regido pelo mercado global. Para um resgate baseado em um projeto étnico-político emancipatório, necessita-se de autonomia dos próprios sujeitos, os quais representam o aspecto global de sua cultura.

Baseia-se no processo de diálogo horizontal e na autonomia as relações estabelecidas entre a comunidade quilombola de Castainho e a gestão da Escola Virgília Garcia Bessa, os quais procuram construir ações para a materialização da Lei nº. 10.639/2003 dentro da escola, com o fundamento no respeito à cultura quilombola, a partir de seus próprios sujeitos. Como será visto mais a frente, as ações da escola e da comunidade apontam para esse resgate cultural e histórico delineado nas relações estabelecidas entre as duas dimensões analisadas, tendo, por um lado uma gestão escolar que adotou uma postura democrática e engajamento político-social com a Lei nº. 10.639/2003, e do outro a comunidade quilombola de Castainho que atua com padrões diferenciados de cultura.

A importância da escola dentro da comunidade: a escola a partir da comunidade quilombola de Castainho

A escola no interior do território quilombola de Castainho representa não apenas a luta comunitária pelas políticas públicas educacionais, mas também a preocupação com a inserção do seu projeto étnico-político de resgate de sua cultura e história na escola.

A história da Escola estudada está vinculada à história de regularização do território de Castainho, e representa o projeto político da comunidade em estabelecê-la em um local de fácil acesso para seus moradores, consubstanciando um direito constitucional e seu projeto étnico-político.

Um dos principais objetivos é que as crianças não se afastem da dinâmica cultural local, e, portanto, do conhecimento, das relações com a terra, da participação nas festas e nas lutas comunitárias, que compõem “o linguajar” da comunidade, ou seja, sua cosmovisão, sua

maneira de ver e interpretar o mundo. Os depoimentos abaixo retratam essa linha de interpretação:

[...] "olhe minha mãe tá ali na casa de farinha, meu pai tá ali na roça plantando mandioca". Porque na cidade é um mundo totalmente distante, né? E na comunidade ele está vivenciando a história dele próprio, do pai dele, da mãe dele [...] veja que para gente é uma coisa de bastante importância [...] a aproximação do menino que tá estudando dentro da própria comunidade, do campo com a escola, a diversidade cultural [...] se ele fosse para a cidade ele não ia poder ver isso, falar esse linguajar (Liderança Comunitária 1).

Eu acho que a gente pode crescer profissionalmente sem sair do lugar, trabalhando e estudando para fazer a comunidade crescer, para o mundo onde a gente vive melhorar, ser um agente transformador, por isso que eu escolhi essa área da educação [...] é uma semente que você planta. Eu acredito que a dança, a música, que é a questão da musicalidade também, e as histórias, pesquisas que são realizadas entre eles mesmos. Os professores pedem para os alunos fazerem pesquisa na própria comunidade para poder entender a fundo a sua comunidade [...] uma turminha, vai na casa faz a entrevista falando sobre a dança, sobre um monte de coisa, e depois tem a culminância. Participam também da Festa da Mãe Preta no mês de maio, tenta uma maneira de inserir a escola dentro dessa manifestação da comunidade, porque a escola não está alheia né, dentro da comunidade mas ela tem que ser da comunidade (Professora Quilombola 2).

Essa iniciativa resulta na contribuição para o diálogo interétnico com a escola, o estudo da sua própria cultura e história, a valorização de suas instituições e a participação delas em atividades/projetos na escola, e a inserção de seus membros em espaços educacionais, sejam professores, secretários, pessoal administrativo, etc., ampliando assim a participação das crianças na dinâmica cultural comunitária e das famílias no interior da escola.

A luta ainda se faz na busca de meios que garantam o respeito à diferença cultural local (como vimos nos capítulos anteriores, há um misto de fragilidade dos laços formais de legitimidade da diferença, como a ausência do Projeto Político Pedagógico e um Plano Municipal que expresse em suas linhas as comunidades como quilombolas e não como rurais; e uma participação democrática e dialógica desenvolvida na prática cotidiana das relações entre a escola e a comunidade) para consubstanciar o projeto político voltado para emancipação comunitária e legitimar sua especificidade sociocultural.

Como é que se pega uma escola com um formato urbano e coloca em uma comunidade quilombola e diz: "toma, tá!". Para a escola também é porque quem chega de fora aqui, vê que aqui tem outra realidade [...] Por ser uma comunidade quilombola deveria ter um olhar mais diferenciado mas não

tem. Se você pegar [a Proposta Pedagógica Municipal], o campo, cidade ou quilombola vai ser a mesma proposta para todo mundo. Daí a escola tem que ver outras maneiras se não a escola não funciona [...] o que a gente tá tentando buscar, não só assim a escola, mas a comunidade já vem com essa luta há muito tempo, já lá desde o começo, para que assim, *seja uma escola da comunidade e não apenas uma escola na comunidade* (Professora Quilombola 1, Grifo nosso).

Isso se expressa também na forma de conceber a educação para as relações étnico-raciais, a qual, para os sujeitos entrevistados, se baseia em outro caminho político-pedagógico, apoiado na afetividade, na experiência, na família e na dinâmica cultural local.

Antes de abordar esses pontos, vale a pena ressaltar que as DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004) e o Plano Nacional (BRASIL, 2009a) de implementação da Lei nº. 10.639/2003 preveem especificidades e chamam a atenção que

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade (BRASIL, 2004, p. 21).

Garantir a educação nestes territórios onde vive parcela significativa da população brasileira, respeitando sua história e suas práticas culturais é pressuposto fundamental para uma educação antirracista. Assim a implementação da Lei 10.639 nas comunidades quilombolas deve considerar as especificidades desses territórios, para que as ações recomendadas neste Plano possam ter a qualidade e especificidade na sua execução (BRASIL, 2009a, p. 59).

As narrativas dos sujeitos apontam para essa especificidade quando analisamos suas concepções sobre a educação para as relações étnico-raciais

E quando você tem o vínculo é como se fosse a mãe com o filho, a mãe sempre vai querer cuidar do filho, e o professor quando ele tem esse vínculo assim com o aluno e com a família, eu acho que ele vai olhar, vai cuidar mais, vai ser mais diferente, não vai ser uma pessoa seca que vem aqui dá conteúdo. Acho que tem que ter a parte da afetividade, incentivar aquela pessoa para crescer na comunidade e não dizer "você só vai ter futuro se você for para São Paulo ou para Recife". Não, ele vai conhecer mais a comunidade e vai ver qual a potencialidade que aquele local tem (Professora Quilombola 2).

A gente sabe que os outros conhecimentos também são necessários, mas quem é que pode contar sobre sua própria história? Quem é que pode dar

esse apoio a escola? Eu acredito que seja a comunidade (Professora Quilombola 2).

Quando a gente é da comunidade [...], o conhecimento que a gente já sabe da própria comunidade e eu acredito que interfira, legitime (Professora Quilombola 3).

É bom o reconhecimento deles [alunos] com a gente [professores da comunidade] que se espalha para as mães e outras pessoas da comunidade (Professora Quilombola 1).

Eu tenho um respeito muito grande, e aconselhando aos outros sobre a vivência do dia a dia com as plantas, com as pessoas, o respeito. Pra mim e pra comunidade isso é muito importante e em dia de reunião a gente faz uma discussão, a gente leva muito isso a sério, e pra comunidade isso é de grande importância (Liderança Comunitária 1).

Aspectos importantes que guiam a concepção de educação para as relações étnico-raciais são revelados nas falas dos sujeitos, como a afetividade, a experiência e legitimidade do sujeito que fala e de onde esse sujeito fala, e a inclusão da família como instituição importante nessa construção. Logo, para além de conteúdos a comunidade é portadora de um outro olhar sobre as relações étnico-raciais, demonstrando um outro método, outra forma de legitimação e processo de construção do conhecimento, e a imprescindibilidade da presença ativa em todo essa dinâmica.

Para Collins (1989), aspectos semelhantes aos descritos acima, compõem uma “epistemologia Afrocêntrica”⁴⁶, caracterizando uma via diferente de conceber, participar e interpretar a realidade, e que se forma na dinâmica conflituosa estabelecida entre o processo de escravização e violência colonial imposta pelo branco e na reação da população negra contra a agressão.

Quando trata especificamente sobre os “contornos” dessa “epistemologia Afrocêntrica”, Collins define com mais detalhes acerca dos elementos presentes que formam os “contornos”, mas o faz aliando⁴⁷ a “epistemologia Afrocêntrica” e ao “pensamento

⁴⁶“Africanist analyses of the Black experience generally agree on the fundamental elements of an Afrocentric standpoint. In spite of varying histories, Black societies reflect elements of a core African value system that existed prior to and independently of racial oppression. Moreover, as a result of colonialism, imperialism, slavery, apartheid, and other systems of racial domination, Blacks share a common experience of oppression. These similarities in material conditions have fostered shared Afrocentric values that permeate the family structure, religious, institutions, culture, and community life of Blacks in varying parts of Africa, the Caribbean, South America, and North America. This Afrocentric consciousness permeates the shared history of people of African descent through the framework of a distinctive Afrocentric epistemology” (COLLINS, 1989, p. 755).

⁴⁷ Para Collins, essa combinação não se dá de maneira simples, e carrega consigo todas as contradições das “condições materiais da realidade estruturada pela classe social” (COLLINS, 1989, p. 758, Tradução nossa).

feminista”, o que ela chama de “Pensamento Feminista Negro”. Estes são descritos como “concrete experience as a criterion of meaning”, “use of dialogue in assessing knowledge claims”, “ethic of caring” e “ethic of personal accountability”.

A “ética da responsabilidade pessoal” (ethic of personal accountability) e do “cuidado” (ethic of caring) podem ser encontradas na fala da Professora 2, quando diz “cuidar do filho”, que nesse caso é uma representação para aluno, o vínculo necessário na construção do aprendizado (“tem que ter a parte da afetividade”); a “experiência concreta como critério de significação” (“concrete experience as a criterion of meaning”) pode ser evidenciado em trechos como “contar sobre sua própria história”, “o conhecimento que a gente já sabe da própria comunidade”; e o “uso do diálogo na avaliação do conhecimento” (“use of dialogue in assessing knowledge claims”) está presente de maneira decisiva no contexto escolar-comunitário, que se pauta no diálogo horizontal e participativo, e a construção do conhecimento também passa pelo crivo da “vivência do dia a dia com as plantas, com as pessoas, o respeito”.

Não foi por acaso que encontramos a maioria desses elementos nas narrativas de três professoras negras (inserida aqui a professora que se declarou parda) da comunidade quilombola de Castainho. Isso deixa clara a riqueza da presença da comunidade no interior da escola, e no diálogo que há entre essas duas dimensões.

A diversidade e consciência político-pedagógica presente na comunidade em sua participação na escola leva até a escola uma outra concepção, um outro olhar na maneira de materializar a Lei nº. 10.639/2003. Esse movimento não reduz a Lei aos conteúdos, na medida em que a temática étnico-racial proferida na Lei se funde e agrega novos elementos da realidade local, transformando a escola em um espaço para o fortalecimento do projeto étnico-político comunitário: a escola é um espaço de luta política.

O caso analisado em Castainho aponta para um projeto de tornar a escola um espaço de luta política através da participação ativa dos membros da comunidade, através de sua apropriação, o que re-significa a escola enquanto uma instituição educacional que “é de fora” (ou como fala a própria Professora Quilombola 1, transformar a escola “na” comunidade em uma escola também “da” comunidade). A escola está dentro de um território que tem outras instituições que cuidam e dinamizam a educação, e tenta controlar a partir da intervenção direta em seu cotidiano os conteúdos e as formas de veiculação desses conteúdos, visando neutralizar os efeitos excludentes de base racista que estruturaram o sistema escolar brasileiro ao longo dos anos. Para além disso, em conjunto com a escola, se empreende uma outra forma

de educação que utiliza os espaços da comunidade como base para a produção de conhecimento e aprendizado em projetos e atividades coletivos.

Ações para a educação das relações étnico-raciais a partir da comunidade e da gestão escolar

Quadro 5 - Ações realizadas referentes à relação comunidade-escola na promoção da educação para as relações étnico-raciais

AÇÕES REALIZADAS	ORIGEM
Fixação da Lei em todas as paredes da escola	Escola
Vivenciar a Lei na escola (conquista que não se deve deixar no papel)/ inclusão da temática nas aulas	Escola
Projetos e atividades pedagógicas com a temática étnico-racial, especificamente da cultura afro-brasileira	Escola
Acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores	Escola
Abertura do diálogo escola-comunidade*	Escola/Comunidade
Convite/participação/intervenção em festas e eventos na escola e na comunidade	Escola/Comunidade
Convites/participação/intervenção para seminários nacionais, regionais e estaduais com as temáticas quilombola e negra	Comunidade
Convite/participação/intervenção em reuniões e atividades pedagógicas na escola e na comunidade	Escola/Comunidade
Formar professores para trabalhar na escola da comunidade	Comunidade
Produção, discussão e distribuição de livro** na escola contendo a história da comunidade	Comunidade

*Pressupõe que a comunidade também abre espaço para a escola.

** Livro Castainho: contando sua história

Através das entrevistas e observações realizadas *in loco* foi possível mapear determinadas ações realizadas pela gestão escolar e pela comunidade em relação à Lei nº. 10.639/2003. No Quadro 5, nota-se um equilíbrio quando levamos em consideração as fontes das ações. A gestão escolar representa a fonte de 40% das ações, enquanto a comunidade 30%. Já os outros 30% correspondem à ação conjunta entre a gestão escolar e a comunidade. É claro os dados avaliados de maneira separada não representam que uma fonte (dimensão) elimina a ação da outra, mas que a ênfase da ação é guiada por uma dimensão. No geral, percebe-se um diálogo concertado entre as duas dimensões como vem sendo analisado desde o início, resultando em ações concertadas.

Notamos ainda que 90% das ações levantadas dizem respeito às concepções quando tocam no resgate cultural e histórico, valorização da identidade quilombola e combate ao racismo de maneira geral, porém uma diz respeito à inserção de professores da comunidade na escola. Quanto a esta última abordaremos mais um pouco adiante, porém agora focaremos na

ação de resgate cultural e histórico, na valorização da identidade quilombola e negra e no combate ao racismo.

Na Escola Virgília Garcia Bessa há um grupo de percussão e dança que foi formado a partir do contato com oficinas realizadas na comunidade durante o Festival de Inverno de Garanhuns, em 2012, que contou com um pólo em Castainho. Com isso, a dinâmica em torno da busca por um referencial afro-brasileiro a partir dessa reelaboração da tradição local (com bastante ênfase no coco e no pífano⁴⁸) guiou-se pela musicalidade e pela dança de outros ritmos como o maracatu, a ciranda, o afoxé e o samba de roda. A qualidade e potencialidade estética do grupo mostra sua importância para a escola, pois valoriza os elementos da cultura afro-brasileira e africana, sua história, sua língua (algumas letras das músicas são cantadas em Yorùbá⁴⁹) e seus diversos signos.

Por trás desse movimento há um intento legítimo de apropriação da escola para um projeto étnico-político próprio, primeiro porque foi possível levar para a escola os ritmos reelaborados a partir do contato com outros grupos do movimento social negro, a vivência de elementos valiosíssimos da cultura afro-brasileira e intimamente ligados a uma cosmovisão diferenciada (e imersa no sagrado), com configurações bem aproximadas das descritas por Collins (2007), fundadas em um outro olhar sobre a realidade; segundo, porque aprenderam a manusear os instrumentos envolvidos na musicalidade afro-brasileira, e embora ainda seja um pouco superficial, percebe-se o desenvolvimento da consciência dos símbolos sagrados que estão por trás dos instrumentos, danças e da língua; terceiro, já apresentaram seu trabalho para a prefeitura da cidade, para outras escolas próximas à Garanhuns e nas festas da comunidade; quarto, agregam e chamam a atenção das outras crianças e jovens da comunidade, visto que o grupo é composto de alunos da escola e seus ensaios são realizados no espaço da Associação de Moradores da Comunidade de Castainho; o que nos leva ao quinto ponto, utilizaram o Projeto Mais Educação ligado a escola, para interligar essa prática desenvolvida a partir do

⁴⁸ O coco continua presente nos ritmos tocados pelo grupo, mas durante as duas festas, a da Mãe Preta e da Consciência Negra, não foi apresentado nenhum grupo de coco específico da comunidade, assim como o grupo de pífano. Porém, o grupo de Pífano Folclore Verde ainda possui muito “status” no local, além das apresentações que realiza em outros municípios (Caderno de Campo/ Ex-alunos, novembro de 2014). O motivo pelo qual o grupo Folclore Verde não se apresentou durante as festas em 2014 não foi identificado.

⁴⁹ Idioma do povo Yorubá, que habitava principalmente a região ocidental do continente africano, estando hoje, após a diáspora provocada pelo colonialismo, espalhados por outros países, como Cuba e Brasil. Seu idioma tem forte presença no Candomblé, na Umbanda, nos Afoxés e outros rituais sagrados da cultura afro-brasileira.

contato da comunidade ao espaço interno da escola, assim como fontes de recursos⁵⁰ para a manutenção do grupo.

A preocupação em torno da qualidade do Grupo se mostra presente depoimentos dos sujeitos da comunidade:

Eles gostam de dançar, gostam de tocar [...] a escola tem um grupo cultural que se apresenta nas escolas [...] mas tem que aprender, pesquisar, o que eles estão tocando, o que eles estão dançando [...] para eles aprenderem a cantar em Yorubá, Nagô [...] são outras línguas, né? Ultrapassar o simples fato de cantar e dançar uma música, mas entender o porquê do vestuário, da dança, da língua os símbolos culturais [...] ir mais além (Professora Quilombola 1).

O grupo representa uma grande possibilidade de apropriação dos elementos que compõem a cultura afro-brasileira e africana, e sua dinâmica e reconhecimento vem aumentando desde sua criação.

Outra ação importante, condizente com o resgate histórico e cultural e valorização da identidade negra e quilombola, é o Projeto Vovô e Vovó na Escola. O projeto teve início em 2013 na Escola, e tem o objetivo de resgatar as histórias e mitologias da comunidade a partir dos relatos dos mais velhos. O projeto parte da premissa que as pessoas mais velhas possuem maior conhecimento e experiência e detém saberes a respeito da cultura da comunidade quilombola:

Os relatos dos mais velhos registrados e depois escritos. Só que a gente quer fazer esse registro para servir como base, como registro mesmo. Porque seria essa preocupação de trazer esse relato, vivenciar, vivenciar não, não deixar que se apagasse essas histórias, porque tem tantas histórias que eles vão contando e depois o tempo vai apagando porque se você não tiver esse registro é um perigo ele não mais existir, né? (Núcleo Gestor 2).

A carência provocada pela ausência ou pouca formação promovida pelas instituições de gestão da área educacional, como as secretarias municipais e estaduais, fez com que a própria escola buscasse meios em relação à história do povo negro através da escuta dos próprios membros da comunidade. A ideia é elaborar, a partir dos relatos colhidos, um livro para ser utilizado na própria escola. Essa ação reflete uma medida real, cotidiana. Logo, de uma só vez, o projeto reafirma a família como instituição educacional, representada também pelos sujeitos mais velhos da comunidade, como detentores dos saberes, do processo de

⁵⁰ O Programa Mais Educação destina uma verba para a escola para a manutenção das atividades, como compra de materiais necessários e bolsas para os responsáveis pelo desenvolvimento da atividade. O repasse da verba é regulado pelas Resoluções CD/FNDE nº 38/2009; CD/FNDE nº 67/2009; e CD/FNDE nº 34/2013.

produção do conhecimento (baseado nos mais velhos, os que possuem experiência histórica, social e cultural), mobiliza os saberes da própria comunidade na construção do material didático-pedagógico, valoriza a cultura, a história e a identidade locais como produtora de conhecimento e de outras formas de conceber o mundo.

Embora o projeto comporte elementos positivos para a relação da escola com a comunidade na materialização da Lei nº. 10.639/2003, um empecilho se colocou no andamento mais efetivo do projeto: a pouca participação das pessoas mais velhas na dinâmica da Escola. Vimos que a formação da estrutura do sistema escolar brasileiro se deu de maneira excludente e seletiva (ARROYO, 2010; CUNHA, 1999; GOMES, 2005, 2012b; MUNANGA, 2005), provocando no imaginário das pessoas a visão da escola como o ambiente detentor da razão e de uma interpretação da realidade mais acertada. Em Castainho, a escola ainda comporta um pouco desse imaginário: a escola é um lugar de um saber “mais elaborado”, o que sugere a inferiorização dos métodos “locais” de produção e reconstrução do conhecimento e da cultura. Isso acaba por provocar um afastamento das pessoas mais velhas da escola.

A gente tem dificuldades também nessa questão de resgatar, de pegar conhecimentos, porque eu noto que são poucas as pessoas que estão dispostos a vir para a escola. Então a gente tem que ter assim, tem que ter idéias, tem que tá procurando uma forma de trazer isso para o conhecimento dos alunos, para o nosso também né, que não somos daqui da comunidade. A gente precisa contar também com o apoio das pessoas que fazem a comunidade, aí a gente tem o apoio do líder da comunidade, mas a gente queria mais, mais participação das pessoas mais velhas, que eles se disponibilizassem a contar as histórias, a gente ainda tem pouco (Núcleo Gestor 1).

E assim, parecem que eles têm medo de falar. Eu acho que eles pensam assim: “eles [a escola] querem uma coisa bem elaborada”, e não precisa de uma coisa elaborada nesses moldes, é vim conversar com eles, porque é importante isso também, as crianças ouvirem as pessoas daqui da comunidade, eu acredito nisso, porque isso já é uma forma de trazer a família para dentro da escola (Professora Quilombola 2).

Como já afirmamos, há um grupo comunitário bastante ativo na escola, mas essa relação convive também com o afastamento de famílias desse espaço e, enquanto um grupo entende a escola como espaço de resistência e luta política, outros a vêem como uma instituição excludente.

Há também por parte da gestão escolar uma preocupação muito grande em deixar visível em todos os espaços – salas de aula, secretaria, cozinha, biblioteca e no pátio – o texto

na íntegra da Lei nº. 10.639/2003. Isso foi rapidamente detectado em nossa primeira visita de campo (informação verbal)⁵¹. Através das entrevistas e observações foi possível detectar que a questão do racismo e da responsabilidade da escola em combatê-lo não seja invisibilizada. Muito pelo contrário. Há ações constantes que tentam conscientizar alunos, professores e famílias sobre a temática, ou seja, ela perpassa o “acompanhamento do trabalho pedagógico do professor” e vai até o diálogo da escola com a comunidade. O depoimento abaixo aprofunda o entendimento da questão:

Eu acredito que acompanhando o trabalho pedagógico do professor, observando como está sendo vivenciado, observando o que eu posso acrescentar de pesquisas, de entrevistas que surgem, alguma coisa desse tipo, e também observando a prática no dia a dia, se realmente está sendo trabalhado daquela maneira, não está só sendo um nome lá na parede. A gente acompanha isso mais de perto, o trabalho pedagógico mesmo do professor né "como você está fazendo isso?" A gente sempre fez esse trabalho, não é fiscalizando, é acompanhando mesmo, acompanhando de perto assim [...]. A escola tem a importância de trazer essa Lei, de eles conhecerem o que é de direito deles e de ser vivenciado, através dos alunos e da família (Núcleo Gestor 2).

A dimensão da comunidade também esboça essa necessidade de diálogo com a escola para uma melhor ênfase da Lei nº. 10.639/2003 no cotidiano escolar e pedagógico. Esse diálogo ultrapassa as barreiras da escola e envolve também as reuniões e as festas da comunidade. A imersão da escola na comunidade surge como possibilidade de potencializar os marcos normativos da Lei através da vivência dos elementos culturais afro-brasileiros e africanos presentes na cultura local:

Quando tem reunião da associação eles [Núcleo Gestor da escola] perguntam logo "No dia da reunião a gente pode participar? Mandar mais de uma pessoa?" A gente aceita mais de uma pessoa. E a gente outro dia fez uma reunião aí e elas não puderam vir, a gente fez uma provocação para fazer uma reunião dentro da escola. Ela perguntou "como é que a gente vai fazer para os meninos não faltar aula?" Aí eu disse a gente marca uma sexta-feira onde a gente consiga fazer essa reunião que a gente vai discutir vários pontos que está inserido na discussão da Lei 10.639. E o espaço da escola lotou, com os alunos, professores, mães, pais, e a gente abordou muito essa questão da participação dos pais que tem filhos na escola para eles sempre tá fazendo uma visita na escola (Liderança Quilombola 1).

⁵¹ Caderno de Campo/Visita Inicial, fevereiro de 2014.

Hoje, eu digo hoje porque a gente vem discutindo muito, no momento atual a gente vem trazendo para as festas da comunidade para eles participarem, e já tá no currículo escolar já [...] A gestora já disse que tá no calendário, já tá colocando o calendário da escola para fazer parte dessa atividade cultural e das manifestações, porque tudo que acontecer na escola agora, por exemplo, o dia da Mãe Preta, dia 20 de novembro e outros momentos festivos que tem na comunidade a escola tá inserida, mesmo que a gente não tenha toda a escola, porque são muitas coisas, mas a gente já tem um calendário exclusivo para esse momento (Liderança Quilombola 1).

Como veremos mais a frente, esse calendário não é oficial, pois a escola não tem um calendário específico para as atividades da comunidade. O calendário de que fala a liderança foi construído mediante o diálogo cotidiano entre a escola e a comunidade.

A inserção de professores da própria comunidade também compõe o quadro de ação para a valorização da cultura local e elementos culturais afro-brasileiros. A formação de professores quilombolas vem se intensificando desde 2005, com a instalação da Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UAG/UFRPE), que garantiu o acesso ao ensino superior público e gratuito mais próximo à comunidade quilombola de Castainho. Desde então, cinco moradores da comunidade já estão inseridos na Universidade, estimulando os jovens a participarem também da vida acadêmica:

Aqui só começou a ter universitários há 6 anos atrás por que ninguém pensava nisso, porque achava que não tinha capacidade de chegar até a universidade, porque isso não era para eles. Estamos tentando mudar isso mostrando para eles que é possível sim (Professora Quilombola 3).

Apenas o acesso não é suficiente para a comunidade, que vê na educação superior um dos meios para potencializar sua luta étnico-política em torno do compromisso com a comunidade quilombola, pois

Tem quatro professores da comunidade na escola, eu sempre tenho conversado com elas, porque tem que ter a provocação da própria comunidade (Liderança Quilombola 1).

Fica clara a preocupação com a formação dos professores da comunidade em sintonia com o projeto político construído enquanto grupo étnico quilombola. Os dados demonstram o compromisso dos professores de maneira a tentar diminuir o impacto excludente da escola, e valorizar a dinâmica cultural local. O número de pessoas ingressando na universidade segue aumentando, é um processo que está se formando com solidez, quando focamos os discursos dos professores na defesa da causa quilombola.

Outra medida importante foi o lançamento do livro *Castainho: contando sua história* (CPT, 2013), elaborada pela comunidade quilombola em colaboração com a Comissão Pastoral da Terra e a UFPE. Como o próprio nome revela, o livro conta história de luta e resistência da comunidade relatada a partir da experiência de seus próprios moradores, cobrindo desde o século XVII, o que inclui determinados aspectos da história do Quilombo de Palmares, até as lutas atuais em torno da regularização da terra. O livro teve uma tiragem de 2 mil exemplares e foi lançado em 2014.

O livro foi entregue na biblioteca da escola pela Liderança Quilombola, que expressa sua preocupação com a divulgação e estímulo à temática étnico-racial, nos seguintes termos:

Tudo que eu vou conseguindo eu vou mandando, porque isso faz parte da nossa história, e quando a gente faz um relato de uma informação como essa [...] eu já levei para a Secretaria de Assistência Social, levei para a escola também [...] isso é uma demanda né, isso aí é conhecimento (Liderança Quilombola 1).

Quadro 6 - Objetivos sócio-políticos referentes à relação comunidade-escola na promoção da educação para as relações étnico-raciais

OBJETIVOS SÓCIO POLÍTICOS DAS AÇÕES
Para afirmar sua identidade/ pertença/ ser quilombola/ reconhecer-se como negro
Desenvolve o potencial político-epistemológico de resistência da comunidade enquanto movimento social quilombola
Permite conhecer a história da humanidade a partir de outra perspectiva
Analisar as relações sociais de maneira crítica
Desmistificar as imagens pejorativas construídas sobre os povos negros
Aprender a agir a partir de seu lugar enquanto sujeito epistêmico
Valorização e divulgação de elementos culturais e sociabilidades dos povos negros
Reconhecer como sujeitos coletivos de direitos

Os materiais, tanto o desenvolvido pela escola, como o Projeto Vovô e Vovó na Escola, quanto o desenvolvido pela comunidade, como o livro referido, impactam significativamente no contexto local, pois são trabalhos de qualidade produzidos através da própria história, cultura e pelas pessoas da comunidade, estimulando o resgate de novos aspectos da história e cultura locais, da valorização da identidade negra e quilombola, além de fomentar o trabalho coletivo que embasa a construção dessas ações e que está intimamente ligada ao aspecto global da cultura quilombola. Isso aponta para uma proporção maior pois agrupa as outras cinco comunidades quilombolas de Garanhuns, as quais além de se unirem nas festas e comemorações locais, também reúnem esforços para combater as dificuldades comuns.

O resgate da história e da cultura locais está se dando por um processo que também procura articular conteúdos da cultura afro-brasileira e africana com e na escola. O fundamento dessa ação reside na imprescindibilidade do desenvolvimento da autonomia nesse resgate, e, portanto, a recuperação dos mitos e da história local e da descendência afro-brasileira e africana se mostra peça chave nessa ação. Logo, esses resgates acima estão se construindo a partir da perspectiva e dinâmica própria da comunidade.

Como parte das ações da comunidade e da gestão escolar aparecem os objetivos sócio-políticos que giram em torno do resgate histórico, cultural e identitário, articulados à observação da Lei nº. 10.639/2003. Assim, aparecem como objetivos afirmar a identidade, a pertença, a identidade quilombola e reconhecer-se como negro; desenvolver o potencial político-epistemológico de resistência da comunidade enquanto movimento social quilombola; conhecer a história da humanidade a partir de outra perspectiva; analisar as relações sociais de maneira crítica; desmistificar as imagens pejorativas construídas sobre os povos negros; aprender a agir a partir de seu lugar enquanto sujeito epistêmico⁵² (GROSFOGUEL, 2007); valorização e divulgação de elementos culturais e sociabilidades dos povos negros e o reconhecimento dos membros da comunidade enquanto sujeitos coletivos de direitos (ARRUTI, 1997).

Quadro 7 - Ações que poderiam contribuir para a promoção da educação para as relações étnico-raciais

AÇÕES QUE IRIAM CONTRIBUIR (IDEAIS)	ORIGEM
Formação continuada com os professores	SME*
Inclusão da temática no PPP	Escola
Unificação dos professores (evitando ações isoladas)	Escola
Pesquisas e grupos de trabalho	Escola
Dar suporte e material necessário	SME/Escola
Trabalhar a temática durante todo o ano	Escola
Mais professores da comunidade para atuar na escola	Comunidade
Falta de um calendário específico** (formalmente elaborado pela SME)	SME/Escola
Um plano municipal de ação específico para escolas em territórios quilombolas	SME

*Secretaria Municipal de Educação (Garanhuns)

** A escola possui um calendário construído em acordo com a comunidade, o qual procura respeitar a dinâmica local, porém não é formalizado com a SME

Quando focamos a questão das dificuldades existentes (ver Quadro 7), aparecem nas falas dos sujeitos uma fonte a mais, a Secretaria Municipal de Educação. As ações mencionadas que não se concretizaram remetem às dificuldades apontadas anteriormente na materialização da Lei nº 10.639/2003, como formação de professores, ausência de PPP, falta de suporte com materiais didáticos, falta de um calendário e plano municipal específico para as comunidades quilombolas.

⁵² Segundo Grosfoguel (2007), a ciência moderna considera como legítimo apenas os conhecimentos produzidos dentro dos moldes etnocêntricos europeus, colocando os conhecimentos produzidos por outros povos não-ocidentais (não-europeus) como inferiores. Reconhecer como sujeitos epistêmicos é, portanto, reconhecer a capacidade de todas as culturas dos grupos humanos espalhados pelo globo de produzir seus conhecimentos, seus mitos, sua história, sua cosmologia e epistemologia, reconhecendo a autoridade do sujeito que fala, e de qual local fala.

Dessa forma, a gestão escolar e a comunidade têm incorporado como responsabilidade a “reeducação das relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004), a partir da experiência cultural local, o que implica em trabalhar elementos da história e cultura afro-brasileira e africana através da própria realidade quilombola. Isso pode continuar a ocorrer com a busca de outros meios de intervir na pedagogia e no espaço escolar, utilizando materiais e situações construídas pelos próprios sujeitos da escola e da comunidade.

Duas realidades: as mulheres e o território

Faz-se necessário tocar em duas questões importantes para a história da comunidade e de sua reprodução: a regularização do território da comunidade quilombola de Castainho e a ação das mulheres na dinâmica sócio-cultural-política local.

Essas duas questões foram colocadas de maneira separadas no roteiro, mas emergiram articuladas no contexto local. O espantoso foi perceber o grau de invisibilidade dessas duas realidades (unas) no interior da escola, pois percebemos que estão intrinsecamente conectadas com a luta e resistência locais e também com a escola.

Para Collins (2007) e Gomes (1996), a opressão de gênero também se reproduziu na população negra, sendo necessário avaliar a questão das relações sociais a partir de um corte de gênero, classe e raça. Não recorrer a tal abordagem é menosprezar fenômenos sociais de bastante significância para a análise da exclusão, opressão e violência.

No caso de Castainho, as histórias das mulheres estão associadas no processo de resistência da comunidade:

A maioria delas é que trabalham para sustentar a família. São os chefes da casa [...] trabalham fora, na horta, são mulheres batalhadoras (Professora Não Quilombola 2).

As mulheres aqui, meu filho, são trabalhadoras, são guerreiras, mas não é discutido na sala de aula, e eu nem tinha me atentado para isso. Sabe porque, as mulheres aqui, hoje você pode ver que a maioria delas são chefes de família. Porque antes você via, na história da formação das famílias, o homem era o provedor e a mulher ficava em casa, mas aqui em Castainho as mulheres vão para a luta, vão para a roça, e as vezes trabalha em outro lugar, trabalham fora (Professora Quilombola 2).

A mulher sempre foi muito desvalorizada, né? E tem muitas pessoas que ainda pensam a mulher sempre diminuída dos homens. Acho importante trabalhar com eles essas questões para que eles aprendam a valorizar mais o trabalho da mulher. E que [há] muitas mulheres hoje, que sustentam a casa, o lar, e por aqui tem muitas que eu sei (Ex-Aluna 1).

No livro *Castainho: contando a sua história* há um capítulo reservado para os relatos sobre as mulheres (narrados por homens e mulheres). E, para além do reconhecimento da importância da temática por parte das professoras, sejam quilombolas ou não, as mesmas afirmam não trabalhar sobre essa questão na sala de aula.

A vida da comunidade está ligada ao trabalho das mulheres na roça, no plantio ou na colheita, nas vendas nas feiras, no interior das casas, na casa de farinha, elas perpassam todo o circuito produtivo da comunidade, e também o circuito cultural como a Festa da Mãe Preta e outras celebrações:

Vamos dizer eles [os homens] saiam daqui pra União dos Palmares, Arapiraca, a donde tivesse trabalho, aí quase todos se deslocavam daqui, isso no decorrer do verão. Então quem ficava aqui, trabalhava e segurava a terra eram as mulé (p. 28).

[A Festa da Mãe Preta] era uma Festa do Quilombo em homenagem a mulher mais velha do grupo, a chamada Mãe Preta (p. 25).

Então era um batendo no ganzá e outro na cabaça e no berimbau e as mulé toda sambando e cantando o verso (CPT, 2013, p. 25).

Apesar da importância histórica e cultural da mulher em Castainho suas histórias ainda não são trabalhadas na escola e sobretudo na sala de aula. A escola mostra-se, assim, como instituição imersa no tecido contraditório que é o social, onde questões sexistas e racistas são confundidas com desigualdades sociais de classe (GOMES, 1996). No caso estudado, percebemos que a abordagem acerca da temática do racismo é alvo de preocupação dos atores escolares e da comunidade, porém a questão de gênero não aparece nesses discursos.

Em uma sociedade cujas características patriarcais (SORJ, 2000) eram fortemente persistentes, como a brasileira, a tendência era atribuir à mulher a função de trabalhos domésticos, além de aspectos como a docilidade, passividade e dependência emotiva e intelectual (SOUZA; RATTS, 2012). Mas em Castainho, a história das mulheres esteve associada à luta e às atividades econômicas diárias, mas não foram suficientes para ser contada nas salas de aulas. O que resulta em contradição, pois se nas reuniões da comunidade, as mulheres aparecem de maneira ativa, na escola não são vistas.

Na comunidade, são seis pessoas que concluíram cursos de graduação, apenas duas são homens. Das quatro mulheres, três são professoras (informação verbal)⁵³. A associação da profissão do magistério apareceu ligada ao universo feminino, no intuito de mobilizar os signos do cuidar e educar, da emotividade e docilidade, uma maneira de fixar a mulher segundo a lógica do machismo. Para Gomes (1996), mais que reprodução do sexismo, o cargo do magistério é uma possibilidade para as mulheres negras de ascensão e emancipação através do exercício da intelectualidade, a qual foi negada enquanto capacidade cognitiva das populações negras, nos discursos racistas e machistas. Afirma a autora:

Percebemos que a escola representa um processo de rompimento com uma história de exclusão imposta. A chegada ao magistério para a jovem negra é a culminação de múltiplas rupturas e afirmações: a luta pela continuidade dos estudos – um fato que até hoje se coloca como um complicador na história das mulheres; a busca de uma profissão com uma formação escolar que lhe garanta um espaço no mercado de trabalho; a perspectiva de atuar em uma profissão que lhe possibilite um outro espaço de tempo para se dedicar a outro emprego ou que lhe permita conciliá-lo com as atividades domésticas (p. 79-80).

Contudo, foi possível identificar iniciativas por parte de algumas professoras da comunidade: uma ocorreu no ano de 2012, no primeiro ano em que a escola participou de maneira ativa da Festa da Mãe Preta onde foram apresentados os trabalhos das rezadeiras e o papel da mulher na comunidade. Ocorreu em 2014 durante o Festival de Cultura Quilombola outras atividades, na qual foi vivenciado a questão da identidade, uma sala de aula foi reservada para contar a história das mulheres da comunidade, perpassando o trabalho na roça, na casa de farinha, no cuidado com os filhos e afazeres domésticos, no comércio; nessa sala, as crianças contavam os espaços e trabalhos das mulheres, além de contar com um painel com a descrição da relação das próprias crianças com suas mães (informação verbal)⁵⁴.

As mulheres participaram ativamente da luta pela regularização dos territórios, o depoimento abaixo está no livro *Castainho: contando sua história*, e é relatado por uma mulher da comunidade

A gente já tinha decidido e combinado. E aí no dia da retomada, a gente se acordou cedo, de 5 horas da manhã, e fomos embora fazer o que tinha que fazer. Então nós fomos embora para a retomada [...]. O que tinha pra fazer a gente fazia. Desmontava arame, derrubava cerca, fazia o que tinha pra fazer

⁵³ Caderno de Campo/Professoras Quilombolas, setembro de 2014.

⁵⁴ Caderno de Campo/ Festival de Cultura Quilombola, novembro de 2014.

e plantava sementes de feijão e milho. E foi depois desta ação que o INCRA se interessou pela comunidade e veio aqui muitas vezes (CPT, 2013, p. 20).

A história das mulheres se articula à história de regularização do território da comunidade quilombola de Castainho de maneira incontestada. Por sua vez, a história da regularização do território se confunde com a história da escola nos moldes que ela assumiu atualmente.

A influência da regularização das terras com a escola pode ser sentida na fala da ex-aluna:

No tempo que eu estudei nessa escola, era muito isolada, ela ficava perto de uma fazenda, aqui descendo lá para frente, é longe, tem nem como explicar que você não conhece, é um caminho bem difícil; é muito difícil chegar lá. Só tinha uma professora; ela não conhecia a maior parte do pessoal aqui [...] Então não tinha essa relação escola com comunidade (Ex-Aluna 1).

Na época que eu estudei não se tratava muito desses assuntos assim. Era mais voltado só para se aprender a ler, ou seja, no tempo que eu estudei era mais no tempo de decorar, aquela do coreba. Decorava o texto para ler no outro dia [...] não tinha essa questão assim de estudar sua origem, identidade, essas coisas assim não tinha nada dessas coisas assim (Ex-Aluna 1).

Nessa narrativa está presente um ambiente onde a particularidade local não era respeitada, onde a escola era demasiadamente conteudista, não se problematizava nem se refletia sobre o ser quilombola. A mudança do aspecto didático-pedagógico da escola começou a mudar quando a comunidade começou a interferir na sua dinâmica, um dos primeiros passos foi trazer a escola para um espaço mais central da comunidade, a partir daí o processo de ampliação das salas de aula, da melhoria na qualidade do ensino e relação de diálogo com a escola se intensificaram:

Era uma única sala, e multisseriado, tudo junto, de 1ª a 4ª série [...]. Antes também nem tinha essas reuniões né, que tem para pais e alunos. E hoje mudou muito, né? Sempre acontece reuniões para conversar com os pais para saber o que tá acontecendo [...], eles não tinham assim essa relação, melhorou muito, muito mesmo (Ex-aluna).

Aí depois ela [a escola] mudou, começou a funcionar [...] e funcionava aqui na Igrejinha de Castainho, passou alguns anos lá. Aí, a partir desse momento que ela mudou para a comunidade, foi que começou a ter um pouco essa relação entre a escola e a comunidade. Porque assim a professora começou a conhecer as famílias, o pessoal sempre procurava ela pra conversar; aí, depois que veio pra cá [onde está atualmente], aí foi melhorando; as relações foram se aproximando. Mas no tempo que ela era naquele local lá bem distante não tinham essas relações (Ex-aluna).

Quando se construiu a primeira escola ela era fora da comunidade, e depois a gente conseguiu tirar ela dessa distância para colocar mais central, porque a partir daí qualquer atividade que tem na escola a comunidade tá sabendo (Liderança Comunitária 1).

A escola foi fundada em 1975 e funcionou em três lugares diferentes: um mais afastado da comunidade em uma estrada de terra a caminho da comunidade quilombola de Estivas; na igreja da comunidade, nesse caso, a escola dividia o espaço, não era um espaço próprio; e o atual, próximo à Casa de Farinha, à Associação de Moradores e ao espaço reservado para as festas da comunidade. A localização da escola foi fundamental para sua relação com a comunidade. Isso está presente na fala dos sujeitos e aponta para uma estratégia comunitária em inserir a escola a partir do projeto político da comunidade.

Há uma rede que interliga a Associação de Moradores, a regularização do território e a escola. A organização da comunidade enquanto movimento social quilombola está vinculado aos interesses políticos-pedagógicos da escola; segundo, a comunidade necessitava de uma escola que ofertasse mais níveis de ensino; terceiro, a intensificação da relação comunidade-escola só ocorre quando a Associação é fundada e se acentua com a luta em torno da titulação da terra na década de 80.

Indo mais além, poderíamos dizer que a dinâmica escolar passou a existir da maneira que ocorre atualmente devido à luta para a regularização e titulação do território, a qual é uma resultante da organização política da comunidade enquanto movimento social quilombola e da oficialização da Associação de Moradores da Comunidade de Castainho. Por isso, essa história é imprescindível para o fortalecimento da identidade quilombola e negra, pois a situação fundiária é herdeira de um sistema que se baseou no racismo e na mão de obra escrava.

Porque foi através da associação que pôde ser reconhecido e registrado as terras da comunidade. Mas é uma luta de muito tempo atrás (Ex-Aluna 1).

A escola só existe por causa disso aí [regularização dos territórios]. Porque se não existisse essa questão a escola não tinha nem espaço, e a gente colocou essa discussão para a escola e a direção, a gente já disse que esse terreno é para construção da escola e para outros benefícios para a comunidade (Liderança Quilombola 1).

É muito boa a participação da gente na escola falando sobre isso aí [regularização dos territórios] porque os alunos vão saber o porquê [...] teve uma atividade perguntando o que Castainho produz, aí os meninos responderam "da farinha da mandioca faz a goma, a tapioca, o beju, a massa,

pé de moleque", e a professora disse "oxe! eles sabem tudo?!" E eu disse: eles vivem isso; cada um sabe uma coisa. A professora perguntou "você vivem de quê?" E eles responderam: "a gente estuda, mas minha mãe tá na roça plantando mandioca" [...] esses saberes fazem parte da história da demarcação do território (Liderança Quilombola 1).

Logo, a Associação está para além do marco burocrático para sua certificação e titulação. Ela representa um símbolo: o de luta político-epistemológica, político-cultural, em torno de uma causa comum, a afirmação identitária e a diversidade cultural.

Porém, o reconhecimento de sua importância pelos professores não garante a discussão nas salas de aulas. A liderança quilombola nos deu exemplos de atividades que ocorreram com a sua presença, mas se constituiu em um fato isolado. Os sujeitos revelam o caráter identitário por trás da história da luta e resistência para a regularização dos territórios.

Valoriza porque eles vieram para cá, lutaram para está aqui. Essa luta unifica mais eles e mostra a força deles (Professora Não Quilombola 3).

Eu não entendia que o território é que afirma sua identidade. É uma garantia que a terra são deles. Mas é um território comunitário, para todo mundo. E é através do território que você vai afirmar sua identidade, porque é como se o território demarcasse um fato histórico [...] se você nasceu aqui é quilombola [...] dá mais uma base para você (Professora Quilombola 1).

E a gente viu essa questão que aqui em Castainho não foi fácil, e não está sendo fácil e tem que trabalhar sim. A questão que ser quilombola também é trabalhar em conjunto, e nada aqui foi conseguido com uma ou duas pessoas só, sempre foi a comunidade unida em prol de alguma coisa. E se esses alunos de hoje não tiverem consciência disso, eles futuramente não vão tá juntos mais, vão cada um ser por si próprio [...] se alguém querer entrar aqui não vão ligar para esse tipo de coisa e vão deixar as coisas correrem soltas [...]. E hoje não, a gente sabe que existe liderança e existem pessoas que se ajudam, porque uma das características dos quilombolas é isso é a questão da ajuda, de um tá sempre apoiando o outro e lutando em busca de uma causa (Professora Quilombola 2).

Em todas as comunidades essa questão da terra é muito falada, é muito discutido. Primeiro que não é fácil, não é simplesmente assim, vai demarcar essa terra que essas terras vão ser dos quilombolas. Tem toda uma burocracia, tem toda uma briga. E é importante porque, primeiro eles sabendo o que os pais já passaram para conquistar o espaço que eles tem, com isso eles vão saber dar mais valor ao lugar que eles vivem. Porque uma coisa é eu saber como foi que se conquistou isso, e outra coisa é saber que simplesmente foi demarcado, que é meu e pronto. Mas tem que ter todo o conhecimento para que eu possa dar valor ao que eu tenho, ao que os meus pais conquistaram. Eu acredito que dessa forma eles conhecendo como foi que as pessoas conseguiram e que conquistaram, aí sim eles iam saber valorizar mais, cuidar mais do que é deles (Professora Quilombola 3).

Então no momento é um documento [o livro Castainho: contando sua história] que nós temos em mãos para ser trabalhado com eles, foi apresentado, mas como todo mundo vai, a escola faz essa questão de multiplicação, de contar aquela história ali, do que tá ali, para os meninos irem se apropriando da própria história (Núcleo Gestor 2).

Essas duas questões norteadoras, a questão das mulheres e do território, nos chamaram a atenção, pois são dois aspectos específicos de grande importância para o contexto analisado. O papel das mulheres na comunidade representa uma contestação dos preceitos machistas e sexistas pregados na sociedade, marca uma posição diferente e ativa na vida política das mulheres da comunidade que é essencial para entender a história da luta pelo território. Esse, por sua vez, é espaço e ao mesmo tempo sujeito, que reúne o sagrado, os ritos, mitos, histórias, cultura e identidades numa dinâmica constante de reelaboração e reinvenção da realidade, na produção do conhecimento e do significado (ARRUTI, 1997).

A falta em abordar essas questões da história de Castainho acaba dificultando a compreensão da causa comum quilombola, e não barra as atitudes machistas no interior da escola. Além disso, são gargalos na observação da Lei nº. 10.639/2003, pois são realidades que possuem em suas raízes elementos muito fortes da identidade, da história e da cultura negras pois estamos falando de mulheres negras e quilombolas, assim como da história de regularização de território quilombola, vinculado a um passado de situação de escravização.

A despeito dos pontos nodosos e dos pontos positivos que circundam as ações da escola e da comunidade para uma interpretação e observação da Lei nº. 10.639/2003, percebemos que para a comunidade quilombola a valorização e vivência da cultura local e de seus elementos afro-brasileiros e africanos ultrapassam a dimensão formal: não é apenas uma satisfação legal, mas a perpassa, pois é um passo importante na legitimação das sócio-diversidades numa estrutura institucional racista como a brasileira, justamente para respeitar

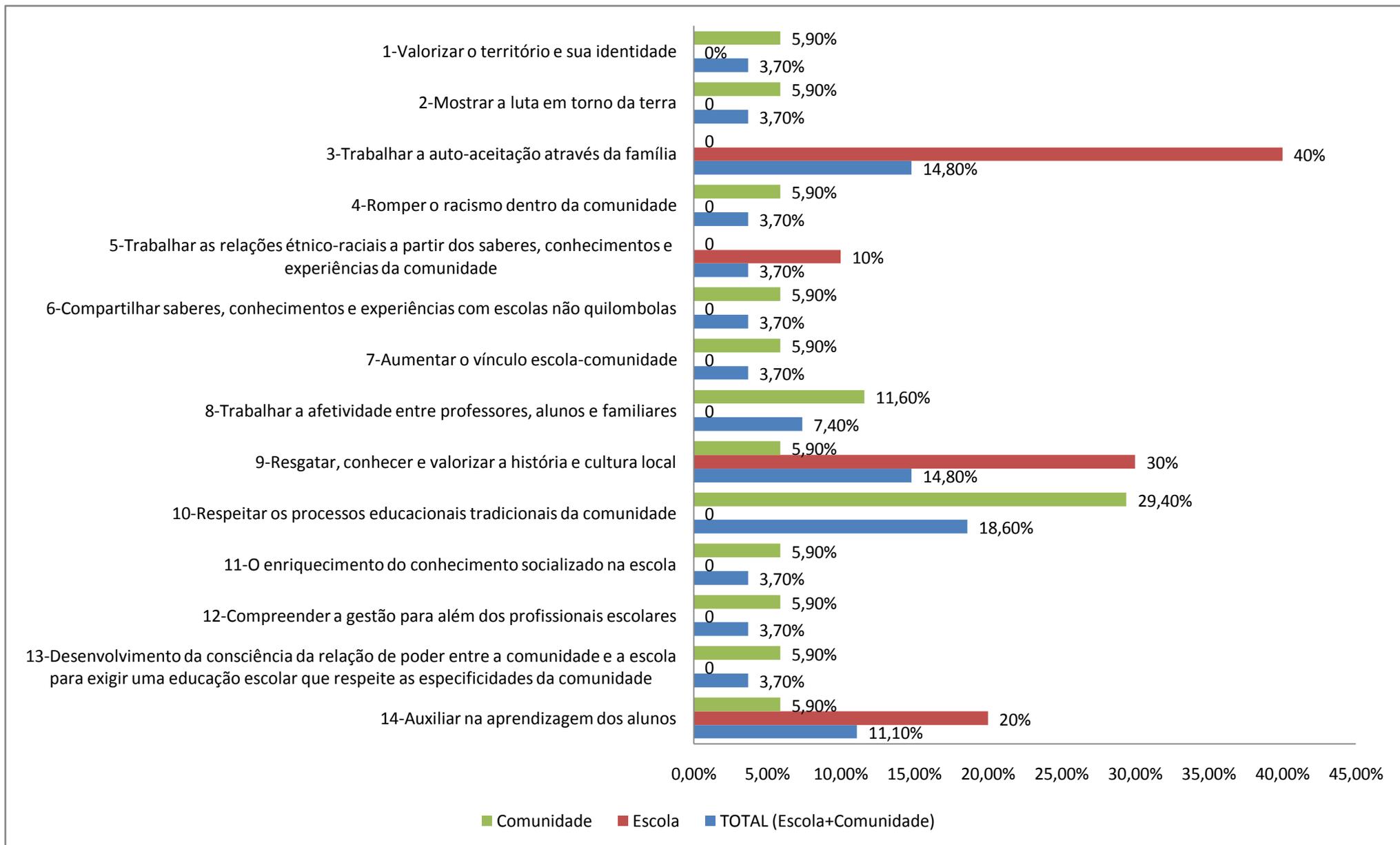


Gráfico 10 – Concepção dos sujeitos a respeito da participação da comunidade quilombola na gestão escolar (frequência de ideias apontadas).

as diferenças e romper com o discurso hegemônico (como pôde se perceber nas falas dos sujeitos) e sim uma necessidade real que parte da consciência afirmativa desses sujeitos.

O “buquê de flor”: a participação comunitária quilombola e a educação para as relações étnico-raciais

O roteiro destinado a perceber as concepções de participação foi articulado à questão da Lei 10.639/2003, para permitir a apreensão da importância da inserção das comunidades quilombolas nos debates e experiências envolvendo a temática étnico-racial, assim como a noção de participação dos sujeitos entrevistados.

Em relação à função social da escola, a dimensões escola e comunidade compartilham da importância da participação da comunidade na melhoria do ensino-aprendizagem na escola. A participação, nesse caso, vincula-se ao acompanhamento escolar dos alunos através de reuniões e da presença das famílias na escola, assim como da permanência do aluno na escola. Estas duas noções inclusas no conceito de qualidade educacional e de ensino-aprendizagem se articulam à adequação da didática e do processo pedagógico ao contexto sociocultural na qual a escola está inserida. O depoimento abaixo é esclarecedor:

O que a gente tá tentando buscar, não só a escola mas a comunidade já tem a luta há muito tempo, já vem desde o começo, para que seja uma escola "da" comunidade e não uma escola "na" comunidade. A escola "na" comunidade provoca o êxodo pois o aluno não sente vontade de ficar na escola [...] a escola da rua [centro urbano] tem uma cultura melhor do que a minha. Desvaloriza a dinâmica da comunidade, valoriza a vida na cidade, na qual se pode ganhar mais dinheiro (Professora Quilombola 1).

Logo, a presença da família nas discussões pedagógicas desenvolvidas pela escola em reuniões e no cotidiano, garante a escuta das necessidades e a tomada de decisões concertadas com a comunidade, de maneira a reconstruir seus métodos e acompanhamento do respeito à cultura e à dinâmica local.

Existem muitas discussões que são feitas diretamente com os pais, e a participação deles, até quando vai se adquirir algum material a reunião é feita com eles, apresentada a proposta que pretendemos comprar isso, escutamos a opinião deles, de repente eles dizem "não". Uma coisa assim, a gente precisa comprar 10 ventiladores, aí eles "não, nós não achamos que é

necessário, mas seria necessário vocês comprarem bebedouro para as crianças", assim a gente aceita a opinião (Núcleo Gestor 2).

Partimos do ponto de vista de que a escola, pautada na e pela gestão democrática, necessita fomentar a participação e no diálogo escola-comunidade (BOTLER, 2006). Para Luck (2006, p. 48),

A qualidade do ensino depende de que as pessoas afetadas por decisões institucionais exerçam o direito de participar desse processo de decisões, assim como tenham o dever de agir para implementá-las.

Essa abertura deve significar o respeito às especificidades da cultura local, na medida em que estimula a participação e conscientiza sobre sua importância e papel, envolvendo as experiências dos membros da comunidade, e ao mesmo tempo, partindo dessas experiências e necessidades para tomar a ação político-pedagógica da escola.

Para Boneti (2001) “a gestão da escola participa na formação do sujeito social como membro decisório do cotidiano administrativo da escola ou como ator aluno. A experiência do cotidiano social adentra no cotidiano escolar e vice-versa” (BONETI, 2001, p. 238). Assim, a gestão escolar pode contribuir com a qualidade da participação da comunidade, ou seja, não apenas fixando a participação à consulta de notas, índices regionais, regras de disciplina na escola, mas também objetivando ao papel de formador do sujeito social crítico, transformador e consciente.

Os sujeitos das duas dimensões reconhecem a importância da escola na formação do sujeito.

A abertura de conhecer, história. E não ver essa história como um fator, que muitos deles acham, humilhante, sei lá, que é ruim para eles, que é feio para eles. Então eu acho que cabe à gestão escolar mostrar de alguma forma junto com sua equipe que é uma coisa boa, que não é uma coisa ruim como eles acham. Que muitos, querem sair da comunidade, porque eles não acham que é importante, não acham que isso tem valor, o valor que eles acham é ao contrário, que eles sofrem preconceito porque eles são daqui, são quilombolas. Muitos têm vontade de sair da escola para estudar em outra escola porque é diferente. Eu acho que a gente enquanto equipe gestora, a gente tem que criar situações, criar motivos para eles ficarem, para resgatar isso deles mas não como uma forma negativa, como uma forma positiva. Que eles vejam na escola deles, na comunidade deles, neles, uma coisa positiva, uma coisa boa, que eles gostem de ser, que eles gostem de estar, e não é fácil mas eu acho que é o que a gente tem que tentar (Núcleo Gestor 1).

Eu tenho um cuidado muito grande com essa questão, da vivência no dia a dia com as plantações, com as famílias, porque assim, como a gente é tudo família, quando a gente chega na casa do outro é aquela alegria, aquele bate papo todo, e a questão de cuidar das plantas isso para mim é de muito importância porque nós vivemos no dia a dia disso, eu chego na roça e vejo lá um pé de árvore que eu plantei e eu tenho um cuidado muito grande, por onde eu passo eu digo tenha cuidado com aquele pé de planta ali [...], porque se eu não respeitar o meio ambiente, e o dia a dia das pessoas então eu não tenho o respeito por ninguém. Pra gente é uma questão de vivenciar o dia a dia [...] e levar isso a sério para os outros [...]. Quando a gente chega na roça e ver que a mandioca tá bonita a gente diz olhe como a mandioca tá bonita, aí o outro fica alegre. É vivenciar o dia a dia com as pessoas, com a questão cultural, e vivenciar o respeito ao meio ambiente, eu adoro, para mim é a minha vida, se eu não respeitar o meio ambiente eu não tô respeitando ninguém. Quando um precisa de uma planta aqui eu vou lá e pego [...] e também aconselhar os outros, né? (Liderança Comunitária 1).

Os diálogos compreendidos entre a escola e a comunidade conseguem abranger de maneira geral temas ligados as necessidades físicas, estruturais da escola, assim como questões didático-pedagógicas e formativas, onde não apenas a comunidade participa de reuniões de cunho escolares, como também o núcleo gestor participa de reuniões comunitárias na Associação de Moradores de Castainho para compreender melhor a dinâmica local em termos culturais, sociais e políticos e seus objetivos com a escola em seu território.

[...] o negócio tá bom porque ele [o Núcleo Gestor] procura tanto que quando tem reunião da associação ele pergunta logo "No dia da reunião a gente pode participar? Mandar mais de 1 pessoa?" A gente aceita mais de 1 pessoa (Liderança Comunitária 1).

Tem as reuniões da comunidade que é a primeira segunda de cada mês, eu vou a todas essas reuniões, eu sempre fico pedindo a participação deles, que eles venham na escola, que eles queiram saber como os filhos estão, a problemática de qualquer escola né, e também para eles trazerem essa cultura para gente conhecer melhor. Eu tenho muita curiosidade em saber como foi a formação do povo, como foi (Núcleo Gestor 1).

Como mostramos anteriormente (nos subtítulos “A Lei nº 10.639/2003 na dinâmica escolar em Castainho” e “A escola ‘da’ e ‘na’ comunidade”, das páginas 126 e 140, respectivamente), embora os meios formais como o PPP não estejam consolidados na escola, a articulação realizada pela comunidade com o Ministério Público, a Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns e sua atuação no Conselho Escolar marca um ambiente contraditório, porém atuante na administração da escola. O nível de atuação fica clara nessa fala da Liderança Comunitária apontada abaixo

Primeiro partiu da gente, porque quando a escola não tinha conhecimento, a gente conseguiu fazer a discussão no Estado e levar as professoras para esse encontro que teve lá em Recife que tava com 260 professores das comunidades quilombolas do estado de Pernambuco. E lá tinha, a equipe da secretaria de educação do estado, fez a discussão com a gente, e já foi provocado por nós, desde nós, as lideranças, até professores que já tinham essa afinidade já com a temática, já tinha conhecimento já [...]. E isso aí partiu da gente porque a prefeitura não sabia, se sabia tava um pouco camuflado e aí a gente começou a levar essa discussão. Em 2002 nós começamos fazer a nível de Estado e a partir daí era frequentemente, a cada 3 meses a gente fazia um encontro, e nesse encontro que era final de semana a gente levava um professor ou uma professora da comunidade (Liderança Comunitária 1).

A atuação da comunidade como movimento social quilombola, articulada com outras comunidades quilombolas de Pernambuco, foi decisiva para a inclusão da escola Virgília Garcia Bessa no cenário nacional, nas discussões e formações que vieram logo após a sanção da Lei nº. 10.639/2003. A inclusão não parou na escola, mas envolveu a Secretaria Municipal de Educação, mostrando o papel protagonista da comunidade quilombola de Castainho na ação para a implantação da política pública da educação para as relações étnico-raciais no seu município. Foi através da Comissão de Educação da Articulação das Comunidades Quilombolas de Pernambuco que a comunidade de Castainho moveu a secretária de educação do município e seus assessores para o debate nacional que estava discutindo sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 em Brasília. Esse tipo de participação se assemelha com o pensamento de Lück (2006b) quando discorre sobre a “participação como engajamento”, e muito contribui para refletirmos sobre essa situação.

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer idéias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados (p. 47).

O que está em foco aqui é a apropriação do espaço escolar para a efetivação de um projeto político-epistemológico comunitário. A escola por sua vez reconhece a ação política da comunidade e através da abertura democrática incentiva ainda mais a participação da comunidade com suas experiências organizativas, assim como suas experiências culturais. Isso se dá de uma maneira tão móvel, que fica até difícil localizar com exatidão até onde foi a

escola que influenciou a comunidade através da adoção de ações democráticas, ou se foi a comunidade que através de sua intensa mobilização em torno de diálogos mais abertos e consolidação de políticas públicas que se adequassem a sua realidade sócio-cultural com as instituições administrativas, seja na área de saneamento, agricultura, saúde, terra, como na área da educação, fez com que a escola se consolidasse como um espaço participativo e dialógico.

Para fugir de uma abordagem dicotômica, preferimos adotar a concepção de participação e gestão apontada pela Liderança Comunitária: a organização da vida escolar como um “buquê de flor”.

[...] mas a escola tem que tá com o momento de, prevendo que vai acontecer algum momento de atividade que a comunidade tem que tá lá e a escola tem que tá aqui [na comunidade] também, e eu acho que a escola tem que ser isso, tem que tá aberta à comunidade e a comunidade tem que se abrir para a escola, porque se não houver essa aproximação é como, é um bairro, é periférico, é na cidade, na cidade ninguém se conhece, o povo só dá bom dia, boa noite, obrigado, e não pode ser assim, a comunidade tem que ter essa aproximação, isso aqui é um buquê de flor e a gente tem que está interligado, e a comunidade tem que ser isso. É uma rede de informação que tem que tá interligada e não só para nós. E quando tem uma escola onde o aluno vai até a escola e a escola não vai até o aluno, tem alguma coisa de errado, tem alguém que tá com a chave no poder e tá segurando trancando a porta para alguém (Liderança Comunitária 1).

Não é só a gestora, a direção da escola, ela tem uma demanda que já foi encaminhada para o município desde algumas discussões que nós da comunidade fizemos, e a partir daí a demanda pra chegar até os municípios já foi demandada por nós né, por exemplo, quando a gente sentou para ver essa questão da Lei 10.639/2003, o Ministério Público estava presente, aí é feito um relatório a partir disso, quando foi feito isso a gente já tinha um relacionamento com o Ministério Público colocando essas demandas. O município mesmo que não tivesse esse conhecimento, aí a gestora quando foi designada para fazer o trabalho aqui na comunidade ela passou por uma discussão, por isso que quando a secretária de educação daqui do município quando ela me procura ela pergunta "e lá tá tudo certo?" Porque a gente tem acompanhado, ela [a secretária de educação do município] participou também (Liderança Comunitária 1).

A ação baseada na concepção exposta acima se baseia no diálogo intercultural, pois parte da interação de duas dimensões com sujeitos que pertencem a dinâmicas sócio-culturais diferentes, aqui consideramos a escola e a comunidade quilombola de Castainho. Ela aponta para um estreitamento da linha que separa comunidade de gestão escolar, não de maneira ingênua, mas reconhecendo o papel institucional de cada uma dessas esferas, colocando a ação coletiva como visando um fim que é promover a troca de conhecimento através da

gestão conjunta da educação dentro do território quilombola, respeitando sua diversidade cultural e seu projeto político-social.

Três pilares sustentam essa concepção-ação: 1) a troca de conhecimento, ou nos termos de (WALSH, 2009) a interculturalidade crítica; 2) uma gestão para além da escola; e 3) a escola e a comunidade como uma rede de informação.

A interculturalidade crítica é o suporte para os outros dois pilares, pois é nele que se funda a abertura para outros olhares, para o respeito à diversidade cultural, e para outras formas de conhecimento, sua validação, produção (Saber) e sujeitos (Ser) envolvidos nesse processo.

Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y La construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica – como práctica política – dibuja otro camino [...]. Pero tal camino no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales; también se cruce a las Del saber y ser (WALSH, 2009, p. 138).

No caso analisado, isso ocorre nos dois sentidos, ao passo que a comunidade segue os itinerários da escola e suas estruturas mais gerais ligadas ao sistema de ensino, como divisão de séries, conteúdos de cunho obrigatório, carga horária e atividades mais voltadas para o interior da escola; a escola se abre para a família, respeitando sua ação como instituição educacional comunitária, reconhece os mais velhos como sujeitos detentores da história e saberes locais e na função de reprodutores desses saberes, reconhece a comunidade como locus de mobilização política, histórica e cultural, respeitando sua dinâmica diferenciada. Essas trocas se dão no cotidiano, nas práticas de diálogo entre a comunidade e a escola, e se expandem para as reuniões mais formalizadas, tanto no ambiente escolar como no ambiente associativo comunitário.

A gestão para além da escola dota a comunidade como ente ativo, co-responsável pela organização da educação escolar em seu território, mas também reconhece os deveres das instituições administrativas que regulam a ação escolar no território e portanto, reconhece os direitos dos membros da comunidade. Em Castainho, essa percepção resultou na inserção do núcleo gestor escolar nas reuniões da comunidade, as quais ocorrem mensalmente, assim como na presença das famílias (não todas, mas um número razoável, como explicamos no capítulo 5) nas reuniões escolares. Funda a apropriação da escola enquanto espaço político de ação da comunidade, que ficou bastante explícito na inserção da escola no debate de formação sobre a Lei nº. 10.639/2003, como vimos acima; é local de inserção de profissionais oriundos

da própria comunidade, são professores, merendeiras, auxiliares de serviços gerais, secretárias; são debates realizados no interior da escola (utilizando o espaço da escola para realizar a reunião da Associação de Moradores de Castainho).

Os dois pontos acima formam a base para o segundo, que consiste no “buquê de flor”, que é a interligação, a escola e a comunidade como uma rede de informação. Isso implica não apenas em uma gestão democrática, mas em uma gestão baseada na diversidade cultural, são democracias e formas de participação diversas. Lembrando que a escola e a comunidade são uma rede de informação, mas não representam “um corpo”, é uma rede de informação com vários sujeitos (flores), e o que os unem (os pedúnculos) é a construção de um projeto coletivo calcado no diálogo intercultural.

Essa representação não visa naturalizar a questão, ou fixar uma imagem da natureza à imagem quilombola (basta lembrar que um buquê não é encontrado na natureza, é algo construído por pessoas, logo expressa a necessidade de construção coletiva dessa representação do “buquê” na gestão), mas foi uma maneira de representar a realidade pesquisada a partir das narrativas dos sujeitos que a compõem, e que melhor expressou a síntese desses três elementos presentes nesse contexto.

A concepção acima permite a formação de um ciclo de fomento ao diálogo intercultural e a reeducação das relações étnico-raciais, ao considerar outras instituições e modos de conceber a participação e a gestão escolar. Só através do exercício participativo em um ambiente democrático ocorre a formação para essa mesma ação que é a participação, de maneira processual, construindo coletivamente a partir de erros e acertos a gestão da escola na comunidade de Castainho.

Quadro 8 - Ações realizadas para a participação da comunidade na gestão escolar

AÇÕES REALIZADAS	ORIGEM	%
Participação em festas e eventos na escola e na comunidade	Escola/Comunidade	40%
Participação em reuniões e atividades pedagógicas na escola e na comunidade	Escola/Comunidade	
Inclusão de profissionais para compor o quadro de funcionários da escola	Escola/Comunidade	
Participação no Conselho Municipal de Educação	Escola/Comunidade	
Participação na construção do PPP	Escola/Comunidade	
Realizar discussões na escola e na comunidade sobre a especificidade educacional local (valorizar a história, o âmbito familiar, calendário específico, etc.)	Escola/Comunidade	
Realização de reuniões na escola e na comunidade discutindo sobre a questão étnico-racial	Comunidade	46,70%
Convite para seminários nacionais, regionais e estaduais discutindo sobre a questão étnico-racial negra e quilombola	Comunidade	
Participação em instituições superiores (Ministério Público, Secretaria de Educação Municipal, etc.) cobrando melhorias, parcerias, seminários e discussões em torno da temática étnico-racial	Comunidade	
Realização de discussões na comunidade e na escola envolvendo a questão da territorialidade e da identidade quilombola	Comunidade	
Produção, discussão e distribuição de cartilha na escola contendo a história da comunidade	Comunidade	
Articulação entre a escola e os movimentos sociais negro e quilombola através de reuniões e seminários	Comunidade	
Utilização do espaço escolar para atividades da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola de Castainho	Comunidade	13,30%
Realização de projetos e atividades com a questão étnico-racial envolvendo a comunidade	Escola	
Utilização de espaços da comunidade para atividades escolares	Escola	

Quadro 9 - Objetivos sócio-políticos referentes à participação da comunidade na gestão escolar

OBJETIVOS SÓCIO-POLÍTICOS DAS AÇÕES REALIZADAS
Ter uma educação de qualidade dentro da comunidade
Conscientização político-epistemológica enquanto sujeitos coletivos de direitos
Reconhecer e legitimar a organização educacional comunitária em relação de interculturalidade com a educação escolar
Afirmar a identidade quilombola e a identidade negra
Ultrapassar a mera tecnicização da aprendizagem e legitimar um outro fundamento de processo educacional calcado na experiência comunitária
Reconhecimento da escola enquanto espaço de luta política da e na comunidade
Reconhecer os membros da comunidade enquanto sujeitos epistêmicos e vítimas do racismo, desmistificando o mito da democracia racial e do branqueamento
Vincular epistemologicamente a identidade à questão da territorialidade e do racismo

As ações tomadas pelas duas dimensões analisadas apontam para a materialização dessas concepções apontadas acima, e se levarmos em conta as ações isoladas da comunidade (46,7%), nota-se que elas extrapolam o número de ações isoladas da escola (13,3%), e das ações conjuntas (40%) das duas dimensões, mostrando a intensa mobilidade política da escola na área educacional. Porém, a escola também apresenta um bom número de ações conjuntas (40%) com a comunidade demonstrando o relacionamento acertado dessas duas dimensões de maneira a corroborar com o projeto étnico-político local. Essas ações condizem com os objetivos políticos-sociais expressados pelos sujeitos em suas entrevistas.

Dessa forma temos a participação em reuniões e atividades pedagógicas na escola e na comunidade, a participação no Conselho Municipal de Educação, e na construção do PPP, e a inclusão de profissionais para compor o quadro de funcionários da escola, visam desenvolver uma educação de qualidade dentro da escola, com a participação da comunidade em diversos aspectos, através desses mecanismos apontados acima; a participação em instituições superiores (Ministério Público, Secretaria de Educação Municipal, etc.) cobrando melhorias, parcerias, seminários e discussões em torno da temática étnico-racial representa e reconhece a luta da comunidade enquanto sujeitos coletivos de direitos ao mesmo tempo que ajuda a promover essa conscientização político-epistemológica; a utilização de espaços da comunidade para atividades escolares e a realização de discussões na escola e na comunidade sobre a especificidade educacional local ajuda a reconhecer e legitimar a organização educacional comunitária em uma relação de interculturalidade com a educação escolar, além de ultrapassar a mera tecnicização da aprendizagem e legitimar um outro fundamento de processo educacional calcado na experiência comunitária; já a articulação entre a escola e os movimentos sociais negro e quilombola através de reuniões e seminários, a produção, discussão e distribuição de livro (Castainho: contando a sua história – 2013) na escola

contendo a história da comunidade e a participação tanto da escola como da comunidade em festas e eventos na escola e na comunidade, cooperam na valorização e na afirmação da identidade quilombola e negra, na medida que nesses eventos são mobilizados fortes elementos da cultura afro-brasileira e africana; a utilização do espaço escolar para atividades da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola de Castainho promove o reconhecimento da escola enquanto espaço de luta política da e na comunidade; a realização de projetos e atividades com a questão étnico-racial envolvendo a comunidade e reuniões na escola e na comunidade discutindo sobre essa questão, e o convite para seminários nacionais, regionais e estaduais discutindo sobre a questão étnico-racial negra e quilombola empreendido pela comunidade de Castainho, ao debater sobre as tensas relações sociais no Brasil possibilita o reconhecimento dos membros da comunidade enquanto sujeitos epistêmicos e vítimas do racismo, desmistificando o mito da democracia racial e do branqueamento; enquanto a realização de discussões na comunidade e na escola envolvendo a questão da territorialidade e da identidade quilombola ajudam a vincular epistemologicamente a identidade à questão da territorialidade e do racismo.

A análise dos dados nos fez perceber que os sujeitos concebem a participação como um envolvimento da comunidade de maneira ativa nos processos organizacionais e didático-pedagógicos, o que interfere diretamente na qualidade da educação. A escola tem incentivado a participação das famílias na escola, seja através de reuniões para discutir sobre problemas estruturais da escola como salas, ventiladores, cadeiras, seja em reuniões pedagógicas, assim como para atividades de produção de conhecimento, festas e outras comemorações; e a comunidade por sua vez, age de maneira ativa e buscando também inserir a escola em sua dinâmica cultural, nas reuniões comunitárias, nos espaços das festas e nas plantações em atividades com a terra e alimentos produzidos na comunidade.

Durante o período de observação, foi possível apreender as percepções e ações dos sujeitos da escola e da comunidade a respeito da importância e do papel da escola em conscientizar e formar o sujeito crítico, participativo e transformador, ao passo que a comunidade através de sua atividade coletiva, ligada às suas experiências como movimento quilombola, reconhece e reivindica a efetivação desse papel da escola através de sua participação e diálogo, garantindo o respeito à sua dinâmica social local. Essa concepção de participação dos dois lados tem provocado grande impacto, quando focamos a observação dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003, pois ao garantir a participação, a escola permite a entrada de fortes elementos culturais da comunidade quilombola, e essa por sua vez, insere

suas instituições no contexto escolar visando a adequação da escola às suas especificidades educacionais que compõem o seu projeto coletivo político-epistemológico.

Esse processo de participação social orienta-se por valores, princípios e objetivos, ao mesmo tempo em que os traduzem, e se expressam, em um contexto social, apresentando diferentes dimensões interativas e interinfluentes (LÜCK, 2006b, p. 49).

Como vimos, nos capítulos que antecederam, a comunidade quilombola de Castainho traz em sua história, identidade e cultura local elementos que remetem a cultura afro-brasileira e africana, logo a garantia de sua participação ativa permite que esses elementos se insiram no cotidiano escolar, ajudando na reprodução de suas instituições e formando na escola um espaço político libertador. Dessa forma, permite-se a adoção de outros modos de validação e produção do conhecimento, a ação de outros sujeitos e instituições, e a valorização da identidade quilombola e da identidade negra, bem como da cultura afro-brasileira e africana que compõem sua história, consubstanciados na ação intercultural crítica (WALSH, 2009). Nessa experiência de Castainho, observar os marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003 está ligado diretamente à participação ativa dos sujeitos epistêmicos (GROSFOGUEL, 2007) nos espaços legitimadores do discurso hegemônico na sociedade, e a escola é um desses espaços, e da relação intercultural (WALSH, 2009) estabelecida com essa participação, de maneira que possibilite que os elementos culturais sejam apreendidos a partir dos próprios sujeitos que fazem e produzem essa realidade, o que no caso da comunidade quilombola de Castainho, está fortemente ligado ao passado da história das populações negras, da cultura afro-brasileira e africana, e sua participação intercultural nos espaços escolares possibilita uma reeducação das relações étnico-raciais, respeitando a diversidade cultural e combatendo atitudes, produção de conhecimentos e relações racistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Foto: Jacilene Borba.

Imagem 7 – Casa de maribondos em uma caieira de uma olaria desativada, no território da Comunidade Quilombola de Castainho.

“Luta, sempre vai ter”

Ao longo desse estudo, procuramos analisar as relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola de Castainho, tendo em vista a promoção da educação das relações étnico-raciais, o que implicou na observação dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003. Para isso, nos baseamos nas referências teórico-metodológicas utilizadas no decorrer dessa pesquisa articuladas aos dados e análises obtidas em campo e na documentação pertinente.

As referências teóricas tiveram como pressuposto, principalmente, conceitos como: racismo, gestão escolar e educação para as relações étnico-raciais. Foram realizadas cerca de nove visitas à comunidade quilombola de Castainho, visando uma aproximação maior da realidade a ser observada e uma maior comunicação com os atores envolvidos no estudo, além de entrevistas e observações com os sujeitos responsáveis pelas narrativas analisadas em nossa pesquisa.

Nossa análise confirmou a tentativa de conformação de uma gestão escolar pautada no respeito à diversidade, através de um diálogo horizontal e democrático, cuja materialização dos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003 carrega os efeitos da interação entre a comunidade quilombola de Castainho e sua diversidade sócio-cultural, e enquanto movimento social quilombola e a gestão escolar.

A gestão escolar vem legitimando em suas concepções, ações e objetivos, aspectos que pertencem ao modelo da gestão democrática. Dessa forma, os conflitos e diferenças institucionais entre a escola e a comunidade quilombola são administrados a partir do diálogo e discussão coletiva, através da participação ativa dessas duas dimensões.

A observação e participação na realidade da escola permitiu identificar que a gestão escolar vem agregando aspectos que pertencem ao respeito à diversidade cultural e combate ao racismo, e uma proposta pedagógica baseada na educação para as relações étnico-raciais, adequando a realidade local aos marcos normativos da Lei nº. 10.639/2003. Através da negociação e partilha do poder de decisão, a gestão escolar tem reconhecido e legitimado a pluralidade cultural em seu espaço, expressando a função social escolar enquanto um projeto a ser construído coletivamente.

As ações realizadas na escola e na comunidade permitem a inserção no ambiente escolar das concepções sobre participação política, educação para as relações étnico-raciais e o papel e função da gestão escolar construídos pela comunidade quilombola de Castainho. A comunidade está inserida no panorama nacional como movimento quilombola, e com suas

experiências político-organizativas, construiu coletivamente um projeto político-epistemológico de ação em diversas áreas como agricultura, saúde, moradia, saneamento, energia, produção de alimentos, inclusive na área educacional, que se traduz em suas lutas em torno de políticas públicas que se adéquem à realidade local de seu território.

Faz parte do projeto étnico-político a preocupação pela afirmação de sua identidade quilombola e sua descendência negra, através de suas manifestações culturais, nos seus mitos, em sua história, em suas instituições marcadas fortemente pela influência da cultura afro-brasileira e africana. A importância da valorização da identidade quilombola e seus elementos sócio-culturais penetra a dinâmica escolar através do diálogo comunidade-escola, permitindo uma leitura específica da Lei nº. 10.639/2003, realizada por ambas dimensões, e fazendo essa realidade “acontecer” cotidianamente. Logo, as concepções, ações e objetivos expressos nas entrevistas do sujeitos da dimensão da escola dialogam e trazem a marca das concepções, ações e objetivos da comunidade, apontando para uma constante contextualização e ressignificação desses aspectos no ambiente escolar.

Assim, é necessário a gestão escolar basear-se na pauta da educação das relações étnico-raciais levando em consideração a diversidade, contexto histórico-poítico-cultural de cada comunidade quilombola, trabalhando para a reconstrução cultural e a afirmação das identidades.

Através das entrevistas com os sujeitos da dimensão da comunidade percebemos que o respeito da especificidade sócio-cultural local é fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, isso perpassa a questão da valorização da identidade quilombola e das instituições que compõem sua cultura, do seu processo de produção, reconstrução e validação do conhecimento, seus mitos e sua cosmovisão. A Lei nº. 10.639/2003 se insere como aliada e legítima na luta local em torno de uma educação que respeite suas especificidades e seu projeto político-epistemológico, os reconhecendo como sujeitos coletivos de direitos. Isso só se torna possível dentro de uma escola que esteja disposta a estabelecer um diálogo pautado pela interculturalidade crítica (WALSH, 2009), de maneira a reconhecer a pluralidade étnica que compõe a realidade, e a imprescindibilidade do reconhecimento desses grupos como sujeitos coletivos de direitos, sem o qual todo reconhecimento não passa de inclusão excludente (ARROYO, 2010; WALSH, 2009).

Contudo, em nosso percurso investigativo foram detectadas dificuldades nesse caminho de construção da educação para as relações étnico-raciais a partir dessa perspectiva da ressignificação cultural local: a ausência de formação e orientação a respeito da temática étnico-racial e da história e cultura afro-brasileira e africana dos professores e do núcleo

gestor, gerando uma carência de subsídios didático-pedagógicos referentes a esses conteúdos; a falta de material didático em quantidade e qualidade, adequado à realidade local e à faixa etária do público da escola; a inconstância de atividades coletivas, envolvendo toda a escola a temática da história e cultura afro-brasileira e africana; a ausência do PPP (está em processo de construção, teve início em 2013); a ausência da discussão sobre a regularização do território nas salas de aula; e a ausência da discussão sobre a importância das mulheres na formação histórica, cultural, política e econômica da comunidade quilombola de Castainho.

Porém, essas dificuldades têm sido amenizadas devido à grande mobilização política da comunidade em parceria com outros movimentos sociais (como o movimento negro, movimentos indígenas e outros ligados aos trabalhadores do campo) e com o Ministério Público, sua ação direta na escola e também através da abertura que a gestão escolar tem apresentado, cumprindo com seu dever constitucional, reconhecendo e legitimando os marcos legislativos consubstanciados na Constituição Federal, em seu Artigo 5º, Inciso XLII, no Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, na Lei 9394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Leis nº. 10.639/2003 e nº. 11.645/2008, na resolução CNE/CP 1/2004, no Parecer CNE/CP 3/2004 e na Resolução CNE/CEB 8/2012.

As concepções, ações e objetivos apontados pelos sujeitos entrevistados são carregados de símbolos e valores que nos levaram a perceber um ambiente contraditório, onde práticas democráticas e participativas perpassam o cotidiano e a relação escola-comunidade, construídas e ressignificadas coletivamente através dos sujeitos, convivem de maneira conflitiva com símbolos excludentes (como a invisibilização da questão de gênero, e da territorialidade) e com a exclusão formal da estrutura reguladora do sistema educacional que se expressam nas dificuldades apresentadas acima.

Une-se a essa afirmativa a contribuição de Botler (2006) quando discute sobre o conflito formal e informal através do “cumprimento normativo” ou não da proposta geral do Estado, apontando que as maneiras de desenvolver as práticas organizacionais não se configuram

[...] de forma homogênea, havendo variação conforme suas singularidades, conforme a subjetividade dos agentes, conforme a cultura de cada unidade. A organização escolar difere segundo as formas de ação e interação encontradas pelos sujeitos e pelos grupos na escola (p. 3).

Logo, a interpenetração dos discursos, percebida através da análise das entrevistas, das duas dimensões se dá mais pelo diálogo e adequação local, do que pela formalização das

instituições administrativas municipais que regulam o sistema escolar, através por exemplo, de capacitações, encontros, fóruns, mesas redondas, distribuição de material didático, etc. Estamos diante de uma negligência institucional de base racista (ARROYO, 2010; GROSFOGUEL, 2007; CUNHA, 1999) e sexista (se atentarmos para a invisibilização do papel das mulheres nas salas de aula) e de uma comunicação intercultural crítica (WALSH, 2009) com êxito.

Não podemos deixar de analisar que o discurso e práticas afirmativas estão ainda por se concretizar em nossa sociedade, assim como a proposta crítica de inter-relacionar classe, raça e gênero, de maneira que as atitudes e análises baseadas nessa perspectiva ainda são insuficientes, porém vem crescendo vultuosamente nos esforços de intelectuais, dos movimentos sociais, da população negra, de educadores e educadoras, entre outros grupos. Para isso reafirmamos a importância das políticas públicas voltadas para esse fim como aliados imprescindíveis na luta contra o racismo e no respeito a diversidade. A escola se insere nesse contexto como uma instituição que se delineou ao longo de seu desenvolvimento com uma base racista e excludente muito forte, e, logo, os esforços para mudar sua realidade unem-se com outras instituições e outras áreas de atuação como a saúde, cultura, alimentação e moradia, pois é necessário mudar os valores de um sistema-mundo que se firmou há mais ou menos um século, mas que foi pensado há mais de três séculos.

Logo, pensar em educação para as relações étnico-raciais é incluir novas epistemologias, novas cosmovisões, novos conceitos que dêem conta da realidade diversa que se encontra a frente de uma escola que se pretendeu há séculos (desde a época colonial) branca, elitista e excludente e que agora tem que assumir o diverso.

Por isso, a reivindicação de uma escola que atenda aos interesses das comunidades quilombolas, e não aos interesses de uma educação que já as exclui há séculos. Desde a concepção até a gestão, a escola em terra quilombola deve ser pensada para as suas especificidades culturais (BOTELHO, 2013).

Com isso, através da reflexão com os resultados obtidos nas análises, apontamos algumas propostas que foram pensadas a partir da própria experiência do campo investigado e dos sujeitos interlocutores da pesquisa, no intuito de contribuir na soma de esforços para a mudança de imaginários e atitudes racistas no ambiente escolar.

Partindo da idéia de que o discurso hegemônico da democracia racial e do racismo por trás dele, e da homogeneidade cultural, é veiculado pelas instituições do Estado, temos que essa ideologia se movimenta pela sociedade como algo bastante coerente, de maneira que dela são vítimas do racismo tanto a população negra como a população branca.

Para tanto, a construção identitária dos sujeitos se mostra importante no reconhecimento da pluralidade, pois ao longo de sua construção permite criar outras perspectivas de interpretar a realidade que o circunda. Nas entrevistas, a identidade quilombola se mostrou em todo momento articulada a identidade profissional de educador. Na maioria do tempo nas narrativas as professoras da comunidade quilombola mostraram a indissociabilidade da sua identidade quilombola da sua função como professora, de maneira que o ser quilombola mostrou-se nos casos investigados, o modo de interpretar a realidade e respeitar a pluralidade cultural.

Diante disso, a saída de um ponto de vista homogêneo para um ponto de vista da pluralidade, do individualismo para o coletivo, perpassa por uma relação intercultural, reconhecimento das sócio-diversidades, dos sujeitos coletivos de direitos.

Queremos afirmar aqui que, dentro da formação das identidades profissionais, como professores, gestores, coordenadores, entre outros, deve-se levar em consideração a realidade plural dos sujeitos, no sentido de reconhecer a diversidade étnico-racial e as identidades desses sujeitos. O que não significa cindir a classe profissional professor, colocando em patamares de desigualdade professores negros e brancos, e sim ressaltar especificidades dos professores e professoras que são negros e negras, quilombolas, indígenas, entre outros.

Deve-se, portanto, discernir diversidade de desigualdade: afirmando e reconhecendo o primeiro e combatendo o segundo (CANDAUI, 2012). Implica observar que a desigualdade social carrega em si o racismo que penetrou no desenvolvimento das relações sociais e excluiu grande parte da população negra do acesso a bens materiais e culturais na sociedade brasileira. Nesse sentido, seria um absurdo menosprezar as lutas empreendidas pelos(as) profissionais da educação de maneira coletiva e unificada (levando em consideração os direitos trabalhistas dos(as) professores(as) de um ponto de vista universalista) ao longo da história, mas, antes, analisar as relações sociais criticamente do que cindir ou segregar; da mesma forma, é displicência também não valorizar o caráter específico (a luta empreendida pelos professores(as) que representam a diversidade étnico-racial levando em consideração as necessidades de cada povo), diverso da socialização e da relação social dos professores e professoras negros e negras, quilombolas e indígenas, por exemplo, no âmbito institucional e na vida cotidiana.

É reconhecer acima de tudo que essas diferentes formas de viver e interpretar o mundo têm o direito de vida, e não podem ser inclusas mediante a perda de suas identidades, em um bloco monolítico imposto.

Essa identidade não pode ser formada de acordo com o discurso hegemônico racista, ou a partir dos conhecimentos racistas produzidos através do etnocentrismo europeu, e, portanto, necessita, para empreender uma interculturalidade crítica e fundar uma perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, basear-se na reflexão, pesquisa e divulgação de outros saberes, outros olhares, com base em diferentes culturas, ou para utilizar as palavras de Grosfoguel (2007), das culturas vítimas do racismo, da exclusão e da violência colonial, das culturas do Sul-Global.

Percebemos nas entrevistas que os sujeitos entrevistados da dimensão da gestão escolar não apenas reconheciam os saberes, conhecimentos, tecnologias e instituições da cultura quilombola de Castainho, bem como legitimavam a produção, ressignificação e modos de validação desses conhecimentos, dos sujeitos e instituições envolvidos neles, no espaço escolar, o que implica na formação do sujeito social enquanto transformador da realidade e do conhecimento. Enquanto na dimensão da comunidade, os sujeitos se mostraram articulados com outros grupos como indígenas e outros movimentos sociais, e apostaram nesse diálogo intercultural para fortalecer suas instituições, resgatar sua história e cultura, e reunir forças na luta e resistência em torno da questão da regularização do seu território.

Foi necessário, refletir, pesquisar e divulgar, para não partir ingenuamente de um ponto de vista auto-referenciado, pois muitas culturas foram vítimas da perda de seus elementos identitários através da negação de si próprio e da sua etnia causada pela violência colonial e pelo racismo. Logo a relação intercultural crítica permeia também a reflexão da interpretação da realidade a partir de outro olhar, que não seja o etnocêntrico europeu, de maneira a estabelecer não apenas o conhecimento intercultural, mas também o que Santos (1997) chamou de hermenêutica diatópica, ou seja, passa pela construção do diálogo, reconhecimento e legitimação dos direitos políticos de outros grupos, e construção de outros direitos formados a partir desse diálogo. Desse jeito se funda a autonomia cultural, de sua identidade e modo de interpretar a realidade, a partir da produção e ressignificação do conhecimento.

Autonomia implica em presença, e essa presença tem que se basear na relação intercultural crítica, de maneira a reconhecer os grupos enquanto sujeitos coletivos de direitos, em sua interação com o Estado, perpassando pelo fomento à cidadania, a qual foi negada, a população negra e outros grupos na sociedade brasileira (SCHWARCZ, 2012).

Os sujeitos entrevistados na dimensão da comunidade quilombola, nos permitiu inferir que sua vida profissional não estava dissociada de sua vida familiar comunitária, o que implica na necessidade de um diálogo intercultural entre a regulação do mundo do trabalho e

as dinâmicas dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Na escola, isso impactou diretamente na dinâmica cotidiana, visto que as atividades da comunidade quilombola de Castainho ligadas as suas manifestações culturais, assim como nas suas atividades ligadas a vida econômica e produtiva, obedecem a um ciclo diferenciado, do pregado, através da idéia do universalismo, da escola. Logo, na vida prática, o calendário escolar teve que ser modificado, as dinâmicas culturais locais respeitadas, não de uma maneira radical, mas através da negociação, da presença e do respeito às especificidades locais.

Portanto, apesar da forte presença da população negra nos meios educacionais, sejam enquanto professores e professoras, alunos e alunas, gestores e gestoras, entre outros, necessita reconhecer essa presença, dar autonomia a essa presença, o que implica reconhecer a pluralidade dentro de um paradigma homogeneizador, com um discurso hegemônico de homogeneidade muito forte, necessita-se então afirmar então uma área de tensão epistemológica anti-hegemônica, como no caso de Castainho.

Acreditamos que essas propostas se inserem e somam-se aos esforços já empreendidos pelos movimentos sociais em busca de políticas públicas que legitimem, cada vez mais dentro das instituições que propagam esse discurso hegemônico racista e monolítico, uma zona de tensão anti-hegemônica, antirracista, e que gere atitudes de respeito à diversidade cultural e que desconstrua idéias e desigualdades de bases racistas.

A realidade quilombola de Castainho nos apresentou, durante o período em que permanecemos em nossa pesquisa, sua luta e resistência expressa no seu dia a dia, através do trabalho com a terra, em suas celebrações e festas, na ação em sua escola, na sua relação com outros quilombolas, na sua relação com as universidades e outras instituições de ensino, na sua maneira de enxergar o mundo, se relacionar com os mais velhos e os mais jovens, de viver sua cultura. Seria injusto não reconhecer aqui a mudança que ocorreu durante essa jornada através do contato com a vida de Castainho e com os interlocutores dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

ALVES, Carmem Dolores. **A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasses e perspectivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

AMORIM, Roseane Maria de; NETO, José Batista (Orgs.) **Memórias e histórias da educação: debates sobre a diversidade no Brasil**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012.

ARROYO, Miguel González. Pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARRUTI, José Maurício Andion. A emergência dos “remanescentes”: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, v. 3, nº 2, Outubro de 1997.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BACKES, José Licínio, Articulando Raça e Classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, nº 95, maio/ agosto de 2006.

_____. Comunidades afro-brasileiras: comunidades étnicas que resistem ao individualismo pela afirmação de sua identidade. **Anais da 31ª reunião da ANPED**, do GT Educação e Relações Étnico-Raciais, nº 21, Caxambu, outubro de 2008.

_____. Os significados dos conceitos de cultura, identidade e diferença nos trabalhos sobre afro-brasileiros e educação e suas implicações epistemológicas. **Anais da 32ª reunião da ANPED**, do GT Educação e Relações Étnico-Raciais, nº 21, Caxambu, outubro de 2009.

BAILEY, Kenneth D. **Methods of Social Research**. 4ª ed. New York: The Free Press, 1994.

BARABAS, Alicia M. Los derechos indígenas, la antropología jurídica y los movimientos etnopolíticos. **Revista Ilha**, Santa Catarina, v. 10, nº 1, 2008.

BARBOSA, Wilson do Nascimento; SANTOS, Joel Rufino dos. **Atrás do muro da noite: dinâmicas das culturas afro-brasileiras**. Brasília, DF: MINC, Fundação Cultural Palmares, 1994.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70-Brasil, 2011.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.

BATISTA, Maria de Fátima Oliveira. **A emergência da Lei nº 10.639/03 e a educação das relações étnico-raciais em Pernambuco**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

_____. A contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.) **Educação, escolarização e identidade negra**: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós**: história e cultura afro-brasileira. João Pessoa: Grafset, 2006.

BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphite, 1993.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BOTELHO, Denise. Lei 10.639/03 e educação quilombola: inclusão educacional e população. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.

BOTLER, Alice Miriam Happ. A escola como organização comunicativa. **Anais da 29ª reunião da ANPED**, do GT Sociologia da Educação, nº 14, Caxambu, outubro de 2006.

_____. Abordagens contemporâneas da gestão escolar. In: BOTLER, Alice Miriam Happ (Org.). **Organização, financiamento e gestão escolar: subsídios para a formação do professor**. Recife: Editora da UFPE, 2007.

_____. Organização Escolar Democrática: uma perspectiva ético-comunicativa. **Revista Administração Educacional**, Editora Universitária, Recife, v. 2, junho de 2008.

_____. Repercussões das políticas multiculturais na educação. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 33, nº 119, abr-jun de 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 2001.

_____. **A Miséria do Mundo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRANDÃO, André Augusto Pereira. Da Escolaridade à Ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, fevereiro de 2002.

BRASIL. **Constituição Federal da República do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. **Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes**. Brasília: Senado Federal, 2002.

_____. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas de que trata o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003a.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2003b.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2003c.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **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 Indígena”**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SECAD/ SEPPIR, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Programa nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Brasília: MEC/SECAD/SETEC, 2009b.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 03 de jan. 2016. (2010a).

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre o Programa Mais Educação**. Brasília: MEC, 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: MEC, 2012.

BRITO, José Eustáquio. Do quilombo ao canavial: desafios e perspectivas para a implementação da educação escolar quilombola numa comunidade do Médio Jequitinhonha. **Anais da 36ª reunião da ANPED**, do GT Educação e Relações Étnico-Raciais, nº 21, Goiânia, set.-out. de 2013.

CANDAU, Vera Maria e SIMÃO E KOFF, Adélia Maria Nehme. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/ intercultural. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, nº 95, maio/ agosto de 2006.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 33, nº 118, jan.-mar. de 2012.

CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 22, nº 77, dezembro de 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Desempenho escolar, gênero e raça: desafios teóricos de uma pesquisa. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.

CAVALCANTI, Alfredo L. **História de Garanhuns**. Garanhuns, Monitor, 1973.

COLLINS, Patricia Hill. The social construction of Black Feminist Thought. **Signs**, Chicago, v. 14, nº 4, Summer, 1989.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Castainho: contando sua história**. Recife: Editora Universitária, 2013.

CUNHA, Lídia Nunes. **Educação, modernização e afro-descendentes: 1920-1936 O estado de Pernambuco**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DEGLER, Carl N. (1971) **Nem branco nem preto: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

DFID, Department for International Development. **Programa de Combate ao Racismo Institucional**. Brasília, DF, 2005.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; GANDIN, Luís Armando e HYPOLITO, Álvaro Moreira. Para Além de uma Educação Multicultural: teoria racial crítica, pedagogia culturalmente relevante e formação docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n° 79, agosto de 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Rio de Janeiro: Fator. 1983.

_____. **Os Condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol 1. São Paulo, Ática, 1978.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol 1. São Paulo, Ática, 1978.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FIGUEIRA, Vera Moreira. Preconceito Racial na Escola. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, São Paulo, n° 18, maio de 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: Formação da família brasileira Sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2006.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES (FCP). Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>. Acesso em: 6 de jul. 2013.

FUNDARPE. **Festival de Inverno**. Disponível em: <http://www.cultura.pe.gov.br/canal/fig2015/oficinas-de-formacao-cultural-empolgam-o-polo-castainho/>. Acesso em: 20/01/2014.

_____. **Festival de Inverno**. Disponível em: <http://www.cultura.pe.gov.br/canal/fig2015/polo-castainho-se-despede-com-resultado-das-oficinas/>. Acesso em: 20/01/2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOHN, Maria da Glória M. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 11, nº 1, jan./jun. de 2009.

_____. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GOMES, Alfredo Macedo; ANDRADE, Edson Francisco de. O discurso da gestão escolar democrática: o conselho escolar em foco. **Educação & Realidade**, jan-abr de 2009.

GOMES, Alfredo Macedo; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos Santos; MELO, Darci Barbosa Lira de. Escola de gestores: política de formação em gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, nº 2, maio-agosto de 2009.

GOMES, Nilma Lino. Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, histórias de luta. **Revista Cadernos Pagu**, Unicamp, São Paulo, nº 6 e 7, 1996.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, set-out-nov-dez. de 2002.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD. 2005.

_____. **Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03**. Brasília: MEC/UNESCO, 2012a.

_____. Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 33, nº 120, jul.-set. de 2012b.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 15, Set/Out/Nov/Dez, 2000.

GOUVÊA, Maria Cristina; XAVIER, Ana Paula. Retratos do Brasil: raça e instrução nos censos populacionais do século XIX. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 34, nº 122, jan.-mar. de 2013.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, nº 2, 2007.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 80, março de 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.29, nº. 1, jun de 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1982.

KALY, Alain Pascal, O Ser Preto Africano no <<Paraíso Terrestre>> Brasileiro: Um sociólogo senegalês no Brasil. **Estudos Internacionais Comparados/ CPDA**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2001.

KAMEL, Ali. **Não Somos Racistas: Uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor**. São Paulo: Nova Fronteira, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

LARCHERT, Jeanes Martins. Epistemologia da resistência quilombola em diálogo com o currículo escolar. **Anais da 36ª reunião da ANPED**, do GT Educação e Relações Étnico-Raciais, nº 21, Goiânia, set.-out. de 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. **Organização e Gestão da Escola**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006a.

_____. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

MAGGIE, Yvonne. Racismo e anti-Racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, nº 96, outubro de 2006.

MAROUN, Kalyla; OLIVEIRA, Suely Noronha; CARVALHO, Edileia. Educação escolar quilombola: diálogos e interfaces entre experiências locais e institucionalização de uma nova modalidade de educação no Brasil. **Anais da 36ª reunião da ANPED**, do GT Educação e Relações Étnico-Raciais, nº 21, Goiânia, set.-out. de 2013.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A identidade negra e o currículo escolar: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. **Anais da 29ª reunião da ANPED**, do GT Educação e Relações Étnico-Raciais, nº 21, Caxambu, outubro de 2006.

McMILLAN, J. H.; SCHUMACHER, S. **Research in Education: a conceptual introduction**. 5ª ed. New York: Longman, 2001.

MENESES, Maria Paula Guttierrez. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MESSIAS, Elizama Pereira. A implantação das políticas educacionais de promoção da igualdade racial na cidade do Recife. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.) **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/ UFPE**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, nº 88, outubro de 2004.

MONTEIRO, Anita Maria de Queiroz. **Castainho: etnografia de um bairro rural de negros**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 1985.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE**. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, nº 79, Agosto de 2002.

MOURA, Clóvis. **Quilombo: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.

MOURA, Glória. As festas nos quilombos contemporâneos e afirmação da identidade étnica. **Anais da 21ª reunião da ANPOCS**, Caxambu, outubro de 1997.

_____. Quilombo: conceito. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

_____. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti; BURITI, Catarina de Oliveira; UCHOA, Denise; ANDRADE, Joel Carlos de Souza; ANDRADE, Jucilene Batista Félix. **Meu povo, meu chão: trabalhando a diversidade brasileira**. João Pessoa: Dinâmica, 2009.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PARO, Vítor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. **Administração escolar: Introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000b.

_____. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Orgs.) **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, nº 3, set./dez. de 2010.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 63, Nov. de 1987.

PINHO, Osmundo de A. O sol da liberdade: movimento negro e a crítica das representações raciais. **ComCiência: Revista Eletrônica de jornalismo Científico** (online). 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/15.shtml>>. Acesso em 16 out. 2014.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense. 1986.

QUENTAL, Pedro de Araujo. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOfographia**, Rio de Janeiro, v. 14, nº 27, 46-75, outubro de 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

RAMOS, Arthur. **O negro na civilização brasileira.** Rio de Janeiro: Casa do Estudante Brasileiro, 1953.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Reflexões sobre a construção da identidade negra num quilombo pelo viés da história oral. **Anais da 27ª reunião da ANPED**, do GT Educação e Relações Étnico-Raciais, nº 21, Caxambu, novembro de 2004.

ROCKWELL, Elsie. Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. **Educación e Sociedade**, São Paulo, v. 33, nº 120, jul.-set. de 2012.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil.** (1894). Bahia: Progresso, 1957.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabenguele (Org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: MEC/SECAD. 2005.

SANTANA, Moisés de Melo. Transculturalismo crítico e educação: um esboço para discussão. In: AMORIN, Roseane Maria de; NETO, José Batista (Orgs.). **Memórias e histórias da educação: debates sobre a diversidade cultural no Brasil.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs.) **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/ UFPE.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 48, junho de 1997.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Por qué las epistemologías del sur. In: Universidad, Movimientos Sociales y Nuevos Horizontes Del Pensamiento Crítico. Universidad Nacional de Rio Cuarto, Córdoba, Argentina, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WVtMzklvr7c>. Acesso em 20/02/2014.

SANTOS, Joel Rufino. Movimento negro e crise brasileira. In: BARBOSA, Wilson do N.; SANTOS, Joel Rufino. **Atrás do muro da noite: dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, DF: MINC/FCP, 1994.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10639/03 como fruto da Luta Anti-Racista do Movimento Negro. In: **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**, Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. Raça como negociação: sobre as teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ana Célia. Representação Social do Livro Didático: o que mudou? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, fevereiro de 2002.

_____. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD. 2005.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. A autobiografia como uma abordagem metodológica reveladora das disputas por acesso ao poder para os/as aforndescendentes. In: AMORIN, Roseane Maria de; NETO, José Batista (Orgs.). **Memórias e histórias da educação: debates sobre a diversidade cultural no Brasil**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

SILVA, Clécio Ernande da. **O diálogo (inter)cultural entre saberes: um estudo sobre o ensino de artes visuais de uma organização escolar da comunidade quilombola Conceição das Crioulas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SILVA, Delma Josefa da. **Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação como processo de luta política: A experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.** São Paulo: Papirus, 1996.

SILVA, Jaqueline de Oliveira e. “Cultura” e quilombo. **XV Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste e Pré-ALAS Brasil.** GT Patrimônio Cultural, comunidades tradicionais e sustentabilidade, setembro de 2012.

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização sócio-econômica. In: HASENBALG, Carlos e SILVA, Nelson do V. (orgs.) **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (re)configuração do nacional e a questão da diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola.** Campinas/São Paulo: Papirus, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 33, nº 120, jul.-set. de 2012.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os quilombos e a educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro, ACERP; Brasília, TV Escola, 2013.

SISS, Ahyas. Afro-Brasileiros, Políticas de Ação Afirmativa e Educação: algumas considerações. **Anais da 25ª reunião da ANPED**, do GE Relações Raciais/Étnicas e Educação, Caxambu, set./out. de 2002.

SKIDMORE, Thomas. Realidades raciais e pensamento racial depois da abolição. In: SKIDMORE, Thomas (Org.), **Preto no branco: Raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Paz e Terra: São Paulo, 1989.

SORJ, Bernardo. **A nova sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2000.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro.** 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2008.

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTTS, Alecsandro J. P. Gênero, raça, educação e ascensão social: as professoras negras e suas trajetórias socioespaciais. **IV Seminário Trabalho e Gênero.** UFG, Goiânia, 2012.

TUBINO, Fidel. La práxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. **Cuadernos Interculturales**, Viña del Mar, Chile, Año/vol. 3, nº 5, jul./dec. de 2005.

VALENTE, Ana Lúcia. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação: A observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos; SILVÉRIO, Valter Roberto. Tempos presentes. Políticas públicas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira: as leis 10639/03 e 11.645/08. **V Simpósio Internacional: o Estado e as políticas públicas educacionais no tempo presente**. UFU, Uberlândia, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZAGO, Nadir. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ZIRALDO. **Vamos proteger o quilombo**. Brasília: FUNASA/MS, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista “Entre Palabras”**, UMSA, La Paz, Bolívia, nº 3- nº 4, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Caracterização dos sujeitos entrevistados.

Tabela 4 - Caracterização dos sujeitos

		Professoras não-quilombolas	Núcleo gestor	Professoras quilombolas	Liderança comunitária	Ex-aluna
Sexo	Feminino	3	2	3	0	1
	Masculino	0	0	0	1	0
Faixa etária	20-30 anos	0	1	1	0	0
	30-40 anos	2	0	2	0	1
	40-50 anos	1	1	0	1	0
Estado civil	Solteiro	0	0	2	0	1
	Casado	3	2	1	1	0
Religião	Católica	3	1	2	1	0
	Evangélica	0	1	1	0	0
	Não possui	0	0	0	0	1
Cor (auto-declarado)	Branco	0	1	0	0	0
	Negro	0	1	2	1	0
	Pardo	3	0	1	0	0
	Amarelo	0	0	0	0	0
	Indígena	0	0	0	0	0
	Não se declarou	0	0	0	0	1

Tabela elaborada pelo autor

APÊNDICE B – Escolaridade dos sujeitos entrevistados.

Tabela 5 - Escolaridade dos sujeitos, por nível de ensino e tipo de instituição

	Fundamental I		Fundamental II		Ensino Médio		Ensino Superior		Pós-graduação (Lato-Sensu)		Pós-graduação (Mestrado)	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Confessional
Professoras não-quilombolas	3	0	3	0	3	0	3	0	1	0	1	0
Núcleo Gestor	2	0	2	0	2	0	1	1	0	0	0	0
Professoras quilombolas	3	0	3	0	3	0	2	1	0	0	0	0
Liderança comunitária	1	0	1	0	1	0	-	-	-	-	-	-
Ex-aluna	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0

Tabela elaborada pelo autor

APÊNDICE C – Roteiros das entrevistas.

Roteiro 1

Sujeito: Ex-alunos(as)

A escola e a Lei nº 10.639/2003

1-Você conhece a Lei nº. 10.639/2003?

2-Porque é importante estudar história e cultura afro-brasileira e africana?

3-A escola possuía materiais didáticos sobre a diversidade étnico-racial?

4-A escola possuía materiais didáticos que tratassem especificamente sobre história e cultura afro-brasileira e africana?

5-Você já participou de alguma atividade ou aula sobre a questão étnico-racial?

6-Você já participou de alguma atividade ou aula sobre a cultura das comunidades quilombolas?

7-Qual a importância de atividades com ambas temáticas para os alunos(as) de uma escola em comunidade quilombola?

8-Você tem interesse e aprender sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

9-Existe racismo na escola?

10-Os negros são excluídos do sistema educacional?

11-Como os professores(as) podem impulsionar a observação da Lei nº. 10.639/2003?

12-Como a gestão escolar pode impulsionar a observação da Lei nº. 10.639/2003?

Relações entre gestão escolar e a comunidade quilombola, participação e observação da Lei nº. 10.639/2003

13-Existe correlação entre identidade negra e as comunidades quilombolas?

14-O problema (se a temática também deve ser discutida) do racismo é também das comunidades quilombolas?

15-Existiam projetos na escola (ou que apenas usasse o espaço da escola) que tratassem da temática da étnico-racial, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

16-O fato de ser uma escola em uma comunidade quilombola impactava de algum jeito a escola na época?

17-Quais conhecimentos, saberes e tecnologias da comunidade quilombola a escola utilizava no dia a dia em sala de aula?

18-Quais conhecimentos, saberes e tecnologias da comunidade quilombola com relação à história e cultura afro-brasileira e africana a escola utilizava no dia a dia em sala de aula?

19-A história da luta pela regularização dos territórios era contemplada na escola?

20-Como a história da luta pela regularização dos territórios pode contribuir na afirmação da identidade negra dos alunos?

21-Como a escola pode impulsionar a discussão sobre a temática étnico-racial e das comunidades quilombolas?

22-As aulas eram construídas com a participação e a escuta da comunidade quilombola de Castainho?

23-A escola levava em conta a dinâmica social, cultural e política da comunidade quilombola?

24-As manifestações culturais locais eram valorizadas em sala de aula?

25-A interação com a realidade de outras comunidades quilombolas era valorizada na escola?

26-As questões de gênero eram discutidas na escola?

27-Qual a importância das mulheres na comunidade quilombola de Castainho, e como isso impacta na realidade da escola?

28-A gestão escolar abria espaço(s) para a participação da comunidade quilombola?

29-Qual a importância da participação da comunidade quilombola nos rumos da educação escolar em seus territórios?

30-Qual a importância da participação da comunidade quilombola para contribuir no desenvolvimento do debate sobre o combate ao racismo, valorização da identidade negra e da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas em seus territórios, e fora deles também?

31-Qual a importância da escola na formação do sujeito em uma comunidade quilombola?

32-Como a escola pode contribuir na aproximação dos movimentos sociais quilombolas e do movimento social negro?

Roteiro 2

Sujeito: Núcleo Gestor

A escola e a Lei nº. 10.639/2003

- 1-Você conhece a Lei nº. 10.639/2003?
- 2-Porque é importante estudar história e cultura afro-brasileira e africana?
- 3-A escola possui materiais didáticos sobre a diversidade étnico-racial?
- 4-A escola possui materiais didáticos que tratem especificamente sobre história e cultura afro-brasileira e africana?
- 5-Você já participou de curso de formação sobre a questão étnico-racial?
- 6-Você já participou de curso de formação para gestores(as) em comunidades quilombolas?
- 7-Qual a importância da formação continuada com ambas temáticas para a gestão?
- 8-Você recebeu orientação sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 da Secretaria de Educação, ou de outra secretaria do seu município?
- 9-Você tem interesse e aprender sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?
- 10-Existe racismo na escola?
- 11-Os negros são excluídos do sistema educacional?
- 12-Existem projetos na escola (ou que apenas use o espaço da escola) que tratem da temática da Lei nº. 10.639/2003, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?
- 13-A gestão valoriza a Lei nº. 10.639/2003 na escola?
- 14-Como a gestão pode impulsionar a observação da Lei nº. 10.639/2003?
- 15-Como os professores podem impulsionar a observação da Lei nº. 10.639/2003?
- 16-Especificamente para a gestão, qual a importância da observação da Lei nº. 10.639/2003?

Relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola, participação e observação da Lei nº. 10.639/2003

- 17-Existe correlação entre identidade negra e as comunidades quilombolas?

18-O problema do racismo (se a temática também deve ser discutida) é também das comunidades quilombolas?

19-As manifestações culturais locais são valorizadas na escola?

20-O PPP da escola inclui a temática quilombola?

21-O PPP da escola é construído com a participação da comunidade quilombola?

22-O PPP da escola leva em conta a dinâmica social, cultural e política da comunidade quilombola?

23-Tem algum impacto na escola, pelo fato de está em território quilombola?

24-Quais conhecimentos, saberes e tecnologias da comunidade quilombola a gestão utiliza na escola para tratar da história e cultura africana e afro-brasileira?

25-A história da luta pela regularização dos territórios é levada em conta pela gestão?

26-A gestão abre espaço(s) para a participação da comunidade quilombola?

27-Qual a importância da participação da comunidade quilombola nos rumos da educação escolar em seus territórios?

28-Qual a importância da participação da comunidade quilombola para contribuir no desenvolvimento do debate sobre o combate ao racismo, valorização da identidade negra e da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas em seus territórios, e fora deles também?

29-Qual a importância da gestão escolar na formação do sujeito em uma comunidade quilombola?

30-Como a gestão escolar pode contribuir na aproximação dos movimentos sociais quilombolas e do movimento social negro?

Roteiro 3

Sujeito: Liderança Comunitária

A escola e Lei nº. 10.639/2003

1-Você conhece a Lei nº. 10.639/2003?

2-É importante, para a comunidade quilombola de Castainho, estudar história e cultura afro-brasileira e africana?

3-É importante que a escola em território quilombola possua materiais didáticos sobre a diversidade étnico-racial, história e cultura afro-brasileira e africana?

4-A escola (Virgília Garcia Bessa), atualmente, possui materiais didáticos sobre história e cultura afro-brasileira e africana?

5-A escola trata da temática étnico-racial, especificamente da identidade negra?

6-A partir de quando a escola passou a tratar da temática?

7-Você já participou de alguma atividade na escola sobre a questão étnico-racial, especificamente sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

8-Qual a importância da interação contínua entre a comunidade, os professores e a gestão da escola, com atividades sobre essa temática específica?

9-A Secretaria de Educação, ou outra secretaria do seu município, forneceu informações sobre a Lei nº. 10.639/2003?

10-Existe racismo na escola?

11-Os negros são excluídos do sistema educacional?

Relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola, participação e observação da Lei nº. 10.639/2003

12-Existe correlação entre identidade negra e as comunidades quilombolas?

13-O problema (se a temática também deve ser discutida) do racismo é também das comunidades quilombolas?

14-Existem projetos na escola (ou que apenas use o espaço da escola) que tratem da temática da Lei nº. 10.639/2003, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, dos quais a comunidade participe?

15-A escola chama a comunidade (lideranças, pais e mães, etc.) para discutir planos de aula, didática, projetos e outras atividades?

16-A escola chama a comunidade (lideranças, pais e mães, etc.) para discutir planos de aula, didática, projetos e outras atividades que tratem especificamente da temática da Lei nº. 10.639/2003, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

17-A comunidade já realizou alguma atividade, na qual convidou a escola, para debater sobre a questão étnico-racial, especificamente sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

18-Quais conhecimentos, saberes e tecnologias do dia a dia da comunidade quilombola em relação à história e cultura afro-brasileira e africana são importantes para serem tratados na escola no território de Castainho?

19-A gestão escolar procura se aproximar da comunidade?

20-A comunidade foi convidada para construir o PPP em conjunto com a escola?

21-A gestão escolar, ou algum professor(a) sozinho(a), já chamou a comunidade para falar sobre a história da luta pela regularização dos territórios para os alunos, professores e funcionários?

22-Como a história da luta pela regularização do território de Castainho pode ajudar na afirmação da identidade negra?

23-O escola leva em conta a dinâmica social, cultural e política da comunidade quilombola?

24-As manifestações culturais locais são valorizadas na escola?

25-As questões de gênero são discutidas na escola?

26-A importância das mulheres na história da comunidade quilombola de Castainho, é debatida na escola?

27-A gestão abre espaço(s) para a participação da comunidade quilombola?

28-Qual a importância da participação da comunidade quilombola nos rumos da educação escolar em seus territórios?

29-Qual a importância da participação da comunidade quilombola para contribuir no desenvolvimento do debate sobre o combate ao racismo, valorização da identidade negra e da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas em seus territórios, e fora deles também?

30-Qual a importância da escola na formação do sujeito em uma comunidade quilombola?

31-A questão da importância da escola no território de Castainho, sempre foi uma preocupação para a comunidade?

32-Como a escola pode contribuir na aproximação dos movimentos sociais quilombolas e do movimento social negro?

33-Qual a importância da escola em território quilombola (visto que eles já possuem instituições de educação dentro de sua cultura)?

34-Como a gestão escolar pode impulsionar a observação da Lei nº. 10.639/2003?

Roteiro 4

Sujeito: Professoras Quilombolas e Professoras Não-Quilombolas

A escola e a Lei nº. 10.639/2003

1-Você conhece a Lei nº. 10.639/2003?

1.a-Como veio a conhecer?

2-Porque é importante estudar história e cultura afro-brasileira e africana?

3-A escola possui materiais didáticos sobre a diversidade étnico-racial?

4-A escola possui materiais didáticos que tratem especificamente sobre história e cultura afro-brasileira e africana?

5-Você já participou de curso de formação sobre a questão étnico-racial?

6-Você já participou de curso de formação para professores(as) em comunidades quilombolas?

7-Qual a importância da formação continuada com ambas as temáticas para os professores(as)?

8-Você recebeu orientação sobre a implementação da Lei nº. 10.639/2003 da Secretaria de Educação, ou de outra secretaria do seu município?

9-Você tem interesse em aprender sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

9.a-Quais temas?

10-Existe racismo na escola?

10.a-O que fazer para combatê-lo?

11-Os negros são excluídos do sistema educacional?

11.a-Por quais motivos?

12-Existem planos de aula que tratem da temática da Lei nº. 10.639/2003, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

13-Como os professores(as) podem impulsionar a observação da Lei nº. 10.639/2003?

14-Como a gestão escolar pode impulsionar a observação da Lei nº. 10.639/2003?

15-Existem projetos na escola (ou que apenas use o espaço da escola) que tratem da temática da Lei nº. 10.639/2003, sobre a história e cultura afro-brasileira e africana?

15.a-Qual(is) os responsável(is)?

15.b-Ainda é(são) praticado(s)?

15.c-Se não, por quais motivos não deu continuidade?

Relações entre a gestão escolar e a comunidade quilombola, participação e observação da Lei nº. 10.639/2003

16-Existe correlação entre identidade negra e as comunidades quilombolas?

16.a-Como é essa relação?

17-O problema (se a temática também deve ser discutida) do racismo é também das comunidades quilombolas?

18-As manifestações culturais locais são valorizadas em sala de aula?

18.a-Como se dá?

19-O PPP da escola inclui a temática quilombola?

20-O PPP da escola é construído com a participação da comunidade quilombola?

21-O PPP da escola leva em conta a dinâmica social, cultural e política da comunidade quilombola?

22-Tem algum impacto na escola, pelo fato de está em território quilombola?

22.a-A partir de quando se deu esse impacto nessa escola?

23-Quais conhecimentos, saberes e tecnologias da comunidade quilombola a escola utiliza no dia a dia em sala de aula, para tratar da história e cultura africana e afro-brasileira?

24-A história da luta pela regularização dos territórios é contemplada na escola?

24.a-Qual a frequência?

25-Como a história da luta pela regularização dos territórios pode contribuir na afirmação da identidade negra dos alunos?

26-A interação com a realidade de outras comunidades quilombolas é valorizada?

26.a-Como se dá?

27-As questões de gênero são discutidas na escola?

28-Qual a importância das mulheres na comunidade quilombola de Castainho, e como isso impacta na realidade da escola?

29-A gestão abre espaço(s) para a participação da comunidade quilombola?

29.a-Quais são?

29.b-Como se dá?

29.c-Há interação com outras comunidades?

29.c.1-Quais são?

30-Qual a importância da participação da comunidade quilombola nos rumos da educação escolar em seus territórios?

30.a-E fora deles, para a educação escolar no geral?

31-Qual a importância da participação da comunidade quilombola para contribuir no desenvolvimento do debate sobre o combate ao racismo, valorização da identidade negra e da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas em seus territórios, e fora deles também?

32-Qual a importância da escola na formação do sujeito em uma comunidade quilombola?

33-Como a escola pode contribuir na aproximação dos movimentos sociais quilombolas e do movimento social negro?

ANEXOS

ANEXO A – Matéria veiculada pela Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns às escolas do campo em seu município.

ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA RURAL DE GARANHUNS PASSAM POR REFORMA E AMPLIAÇÃO

O Governo Municipal iniciou a reforma de sete escolas da zona rural do município. As escolas municipais Oscar Francisco da Silva, Batista da Esperança, Julião Capitó Filho, Virgília Garcia Bessa, José Ferreira Sobrinho, Salomão Rodrigues Vilela e Francino Albino da Silva passarão por amplo processo de reforma e ampliação, além de serem adequadas no novo processo de ensino com laboratório de informática e sala de leitura. As escolas devem ter as reformas concluídas em seis meses.

“A nossa intenção é melhorar a qualidade da estrutura das nossas unidades de ensino, tanto quanto buscamos a melhora nos procedimentos pedagógicos. Com certeza o aluno que estuda em uma escola com uma estrutura adequada, com salas de aula bem equipadas, ambiente limpo e bem cuidado, recebe mais estímulos para permanecer na escola”, ressaltou a Secretária de Educação, Janecélia Marins.

EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CAMPO – A Escola Virgília Garcia Bessa, que fica localizada na Comunidade Quilombola do Castainho será a primeira instituição de ensino do campo que contará com educação integral, assim que for concluída a reforma. Além de laboratório de informática e sala de leitura, a escola também receberá um amplo refeitório para atender às crianças que farão as refeições no próprio local de ensino.

08/01/2014

Disponível em: <http://www.garanhuns.pe.gov.br/escolas-municipais-da-zona-rural-de-garanhuns-passam-por-reforma-e-ampliacao/>

ANEXO B – Lei nº. 10.639/2003

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de Veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque