



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ENTRE PRÁTICAS E DISCURSOS ACERCA DA [IN] DISSOCIABILIDADE ENTRE OS CONHECIMENTOS SOCIOCULTURAIS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO NORDESTE DO ESTADO DO PARÁ - BRASIL

Taylon Silva Chaves¹

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, Bragança, PA, Brasil.

Raquel Amorim dos Santos²

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação, Bragança, PA, Brasil.

Resumo: Este artigo analisa a [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da Educação Escolar Quilombola em comunidades do nordeste do Pará. O estudo é de abordagem qualitativa com aplicação de questionário. Os dados são tratados a partir do dialogismo discursivo de Bakhtin (2010) e bibliografia especializada acerca da temática étnico-racial. Os resultados apontam a diversidade dos conhecimentos socioculturais das comunidades quilombolas, a invisibilidade da Lei n.º 10.639/2003, a ausência do currículo da Educação Escolar Quilombola e a atuação efetiva das associações de remanescentes quilombolas na realização de eventos culturais e religiosos com a finalidade de manter viva a tradição. Conclui-se serem necessárias mudanças efetivas nas formas de organizar o trabalho pedagógico, pois é a partir desse movimento que será possível fortalecer as identidades e garantir a cidadania dos povos quilombolas.

Palavras-Chave: Conhecimentos Socioculturais; Lei n.º 10.639/2003; Currículo escolar

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Exerceu o cargo de Professor Mediador no Ensino Fundamental-Anos Finais na área de Educação Especial. Trabalhou na Defensoria Pública e Ministério Público do Estado do Pará como estagiário de nível superior e médio, respectivamente. Atuou como Bolsista de Iniciação Científica e Bolsista Voluntário durante a graduação. Tem experiência no campo da Educação, Relações Étnico-Raciais, Educação Especial e Administração Pública. Atualmente é membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA), cursa especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNOPAR e trabalha como Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Peixe-Boi/PA. E-mail: chaveseduc@gmail.com ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5270020347871530> ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0090-3974>

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professora permanente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA). Também coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros (NEAB/UFPA). E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br ; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3387666784015912> ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4817-0036>



ETHNIC-RACIAL RELATIONS: BETWEEN PRACTICES AND DISCOURSES ABOUT THE [IN] DISSOCIABILITY BETWEEN SOCIO-CULTURAL KNOWLEDGE AND THE CURRICULUM OF QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN THE NORTHEAST OF THE STATE OF PARÁ - BRAZIL

Abstract: This article analyzes the [in] dissociability between sociocultural knowledge and the curriculum of Quilombola School Education in communities in the northeast of Pará. The study has a qualitative approach with the application of a questionnaire. The data are treated from Bakhtin's (2010) discursive dialogism and specialized bibliography on the ethnic-racial theme. The results point to the diversity of sociocultural knowledge of quilombola communities, the invisibility of Law No. 10.639/2003, the absence of the Quilombola School Education curriculum and the effective performance of associations of quilombola remnants in holding cultural and religious events for the purpose to keep tradition alive. It is concluded that effective changes are needed in the ways of organizing the pedagogical work, as it is from this movement that it will be possible to strengthen the identities and guarantee the citizenship of the quilombola peoples.

Keywords: Sociocultural Knowledge; Law No. 10639/2003; School curriculum

RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: ENTRE PRÁCTICAS Y DISCURSOS SOBRE LA [IN] DISOCIABILIDAD ENTRE EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA EN EL NORESTE DEL ESTADO DE PARÁ - BRASIL

Resumen: Este artículo analiza la [in] dissociabilidad entre el conocimiento sociocultural y el currículo de la Educación Escolar Quilombola en comunidades del noreste de Pará, el estudio tiene un enfoque cualitativo con la aplicación de un cuestionario. Los datos se tratan a partir del dialogismo discursivo de Bakhtin (2010) y la bibliografía especializada sobre el tema étnico-racial. Los resultados apuntan a la diversidad de conocimientos socioculturales de las comunidades quilombolas, la invisibilidad de la Ley No. 10.639 / 2003, la ausencia del currículo de Educación Escolar Quilombola y el desempeño efectivo de las asociaciones de remanentes quilombolas en la realización de eventos culturales y religiosos con el propósito de mantener viva la tradición. Se concluye que se necesitan cambios efectivos en las formas de organización del trabajo pedagógico, ya que es a partir de este movimiento que se podrá fortalecer las identidades y garantizar la ciudadanía de los pueblos quilombolas.

Palabras-clave: Conocimientos socioculturales; Ley No 10639/2003; Currículum escolar

RELATIONS ETHNICO-RACIALES : ENTRE PRATIQUES ET DISCOURS SUR LA DISSOCIABILITE [EN] ENTRE LES CONNAISSANCES SOCIO-CULTURELLES ET LE CURRICULUM DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE QUILOMBOLA DANS LE NORD-EST DE L'ETAT DE PAR - BRÉSIL

Résumé: Cet article analyse la dissociabilité [en] entre les connaissances socioculturelles et le programme d'enseignement scolaire Quilombola dans les communautés du nord-est du Pará. L'étude a une approche qualitative avec l'application d'un questionnaire. Les



données sont traitées à partir du dialogisme discursif de Bakhtine (2010) et de la bibliographie spécialisée sur le thème ethnico-racial. Les résultats soulignent la diversité des connaissances socioculturelles des communautés quilombola, l'invisibilité de la loi n° 10.639/2003, l'absence du programme d'enseignement scolaire quilombola et la performance efficace des associations de restes quilombola dans la tenue d'événements culturels et religieux dans le but de perpétuer la tradition. Il est conclu que des changements effectifs sont nécessaires dans les manières d'organiser le travail pédagogique, car c'est à partir de ce mouvement qu'il sera possible de renforcer les identités et de garantir la citoyenneté des peuples quilombolas.

Mots-clés: Connaissances socioculturelles; Loi n° 10.639/2003; Programme scolaire

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa as práticas e discursos de educadores e quilombolas que apontem para a [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da Educação Escolar Quilombola em comunidades do nordeste do Pará. Trata-se de investigar as relações entre saberes, memórias, tradições, cultura [i] material, identidades dos povos quilombolas e a proposta curricular de escolas pertencentes ao seu território.

Os debates na contemporaneidade têm abalizado a invisibilidade dos conhecimentos socioculturais de comunidades quilombolas no currículo da Educação Básica e Ensino Superior, como revelam os trabalhos de Arruti (2008), Munanga (2004) e Gomes (2012). O mesmo ocorre com o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira que continua invisível nas escolas e universidades públicas e privadas.

O cenário educacional brasileiro esteve marcado pela desvalorização dos povos africanos, afro-brasileiros e quilombolas, fato que culminou na sua exclusão do espaço e currículo escolar. O negro sempre esteve ausente na escola, pois fora comumente representado de forma negativa, inferiorizado, estigmatizado, entendido como um sujeito sem direitos e que não podia ser considerado cidadão (COELHO, 2006).

Diante desse contexto de exclusão emergem os movimentos sociais negros que reivindicaram a valorização dos sujeitos negros, desencadeando mudanças estruturais na política curricular brasileira (ROCHA, 2014). Como resultado, surge a Lei n.º 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, configurando-se como um marco na educação para a diversidade.

A Lei n.º 10.639/2003 contribuiu para inserir a questão étnico-racial, os direitos humanos e a diversidade cultural no cerne da política curricular brasileira, possibilitando novas discussões acerca dos povos africanos, afro-brasileiros e quilombolas (GOMES,

2012). A partir dessa Lei tornou-se imperativo a reelaboração do currículo e das práticas pedagógicas que deveriam reconhecer a cultura dos diferentes grupos étnico-raciais.

No entanto, apesar dessas transformações estruturais no campo curricular, a história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e quilombolas permanece invisível no currículo escolar, inclusive em escolas pertencentes a territórios quilombolas. Nesse sentido, reconhece-se a urgência da implementação da Lei n.º 10.639/2003 para a valorização desses povos e a superação das desigualdades raciais na sociedade brasileira (MUNANGA, 2004).

METODOLOGIA

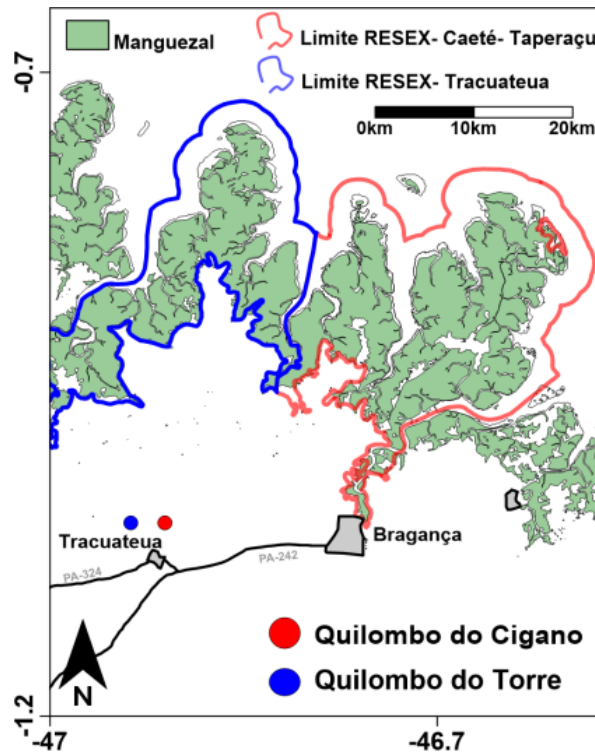
A pesquisa é de cunho qualitativo porque permite encontrar os significados mais latentes nas relações sociais que, conseqüentemente, possibilita compreender a multiplicidade de representações na realidade social. De acordo com Chizzotti (2010), a pesquisa qualitativa contribui de forma significativa para essa compreensão, pois é desenvolvida em meio a interação e partilha entre os sujeitos.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, como fenômenos de aproximações sucessivas da realidade, uma combinação particular entre a teoria e os dados. Isso significa que o universo de significados, crenças, valores, atitudes, saberes, entre outros, corresponde a um espaço profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, optou-se por essa abordagem em virtude de fornecer visão sensível e participação efetiva com a realidade que garante a análise dos seus elementos constitutivos e explicativos. Assim, foi possível identificar os significados mais latentes do campo social investigado: comunidades remanescentes de quilombos.

A pesquisa foi realizada nas comunidades remanescentes de quilombo Cigano e Torre, situadas no município de Tracuateua, nordeste do estado do Pará, Brasil; Coordenadoria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial – COPPIR, vinculada a Secretaria Municipal de Educação de Tracuateua – SEMED; e escolas públicas que oferecem a modalidade Educação Escolar Quilombola.

Figura 1: Localização das comunidades Cigano e Torre



Fonte: Elaborado pelos autores

O lócus justifica-se pelo fato dessas comunidades serem pouco estudadas no tocante a temática étnico-racial e sua relação com o currículo escolar com a amplitude e o tratamento metodológico dado nesta proposta. Por meio dessa pesquisa espera-se que as comunidades remanescentes de quilombo Cigano e Torre também sejam visibilizadas no âmbito acadêmico e do movimento negro e quilombola.

Os critérios para seleção dos sujeitos foram os seguintes: 1) 04 lideranças das comunidades Cigano e Torre com maior tempo na liderança dos quilombos; 2) 04 representantes do movimento negro e quilombola com maior tempo de atuação; 3) 02 Coordenadores da COPPIR/SEMED de Tracuateua; 4) 10 professores das comunidades que atuam na Educação Escolar Quilombola (total de 20 sujeitos).

No entanto, a amostragem foi constituída por 02 lideranças e representantes do movimento negro e quilombola na comunidade Cigano, 01 liderança da comunidade Torre, 01 professor que atua na escola pública da comunidade Torre e 01 coordenadora da COPPIR/SEMED de Tracuateua, com total de 05 sujeitos.

Isso se justifica pelo seguinte: 1) o Cigano possui apenas 02 lideranças e representantes do movimento negro e quilombola que atuam por mais tempo; 2) o Torre possui apenas 01 liderança que atua há mais tempo; 3) somente o Torre dispõe de escola e, portanto, 01 único professor que atua na Educação Escolar Quilombola; 4) a COPPIR/SEMED possui somente 01 coordenadora.

A seguir apresenta-se o perfil identitário dos sujeitos pesquisados, incluído lideranças, representantes do movimento negro e quilombola, professor que atua na Educação Escolar Quilombola e coordenadora da COPPIR/SEMED.

Tabela 1: Perfil Identitário dos Sujeitos da Pesquisa.

Nome	Período na coordenação da COPPIR, liderança da comunidade ou representação do movimento negro	Formação escolar e acadêmica	Cargo ou atuação profissional	Tempo de serviço	Situação de Trabalho	Rede de atuação	Religião	Auto declaração racial
Sujeito A	10 anos	Ensino Médio Completo	Presidente da associação do Cigano	03 meses	X	X	Umbanda	Preta
Sujeito B	20 anos	Ensino Médio Completo	Tesoureiro da associação do Cigano	03 meses	X	X	Católica e Umbanda	Preta
Sujeito C	X	Ensino Médio Completo + Magistério	Secretário da associação do Torre	02 anos	X	X	Católica	Preta
Sujeito D	X	Ensino Superior Incompleto	Professor da Educação Básica	08 anos	Temporária	Municipal	Católica	Pardo
Sujeito E	04 meses	Ensino Superior Completo	Coordenadora Pedagógica	18 anos	Efetiva	Municipal	Católica	Preta

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com os dados verifica-se que existem apenas 02 líderes e representantes do movimento negro e quilombola no Cigano que atuam por mais tempo, 10 e 20 anos e, que o Torre não possui representante do movimento negro e quilombola. Além disso, verifica-se que a atual coordenadora da COPPIR/SEMED está na função há 04 meses (setembro a dezembro de 2018).

Os sujeitos pesquisados apresentam uma diversificação em relação à formação escolar e acadêmica: 02 possuem o Ensino Médio Completo, 01 possui o Ensino Médio



Completo com habilitação em Magistério, 01 possui o Ensino Superior Incompleto e 01 o Ensino Superior Completo, ambos em Licenciatura em Pedagogia.

Com relação ao cargo ou atuação profissional observa-se 01 presidente e 01 tesoureira da associação do Cigano, 01 secretário da associação do Torre, 01 professor temporário da Educação Básica que atua na escola pública municipal do Torre e 01 coordenadora efetiva da rede municipal que está lotada na COPPIR/SEMED.

Acrescenta-se que o presidente e a tesoureira da associação do Cigano estão no cargo há 03 meses, portanto, instituídos por meio de eleição recente; o secretário da associação do Torre está no cargo há 02 anos em vias de concluir o mandato; o professor do Torre atua há 08 anos na Educação Básica; e a coordenadora da COPPIR/SEMED atua na Coordenação Pedagógica há 18 anos.

No tocante à religião percebe-se que 03 sujeitos são católicos, 01 sujeito é católico e umbandista e 01 sujeito é umbandista, o que revela a predominância da religião católica; relacionado à auto declaração racial percebe-se que 04 sujeitos se declaram pretos e 01 sujeito se declara pardo, considerando a classificação racial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Para Prandi (1998) a dimensão da religião, especificamente a afro-brasileira, oriunda do período de escravização dos africanos no Brasil colonial, está marcada por processos de sincretismo, branqueamento e africanização que incidem diretamente na participação de um sujeito em determinada religião.

Essa influência configura-se, sobretudo, de maneira negativa, pois as religiões de matriz africana, como é o caso do Candomblé e da Umbanda, foram e continuam sendo representadas por meio de estereótipos e preconceitos, por isso ser ínfimo e implícito o número de adeptos dessas religiões no Brasil (PRANDI, 1998).

De acordo com o último Censo Demográfico do IBGE (2010), a população negra (pretos e pardos) é a mais expressiva na sociedade brasileira, alcançando cerca de 96,7 milhões de pessoas, o que denota um aumento da auto declaração racial negra. Contudo, nem sempre esses números revelam um processo de reconhecimento individual acerca da identidade do sujeito negro (ANDRÉ, 2008).

Segundo André (2008) o reconhecimento individual da identidade negra sofre influências subjetivas e sociais, especialmente das experiências cotidianas com relação à cor. Geralmente, representações negativas relacionadas aos sujeitos negros implicam em



processos de inferiorização, dificuldade de aceitação e distanciamento da origem étnico-racial.

Com efeito, Gomes (2002) assevera que a dimensão da identidade é muito complexa, pois não é construída apenas pela subjetividade, mas também por aspectos externos que podem contribuir negativa ou positivamente, sendo, portanto, uma construção histórica, social e cultural a partir da relação entre o eu e o outro.

Foi efetivada aplicação de questionários com perguntas fechadas com as lideranças das comunidades Cigano e Torre, representantes do movimento negro e quilombola, coordenadora da COPPIR/SEMED de Tracuateua e professor da Educação Básica que atua na Educação Escolar Quilombola.

Para GIL (2011, p. 121) o “[...] questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. Nesse sentido, o estabelecimento de perguntas fechadas é fundamental para a obtenção dessas informações.

Ademais, a entrevista possibilitou a reflexão acerca das Relações Étnico-Raciais e os conhecimentos socioculturais das comunidades e sua interface com o currículo da Educação Escolar Quilombola que, inevitavelmente, possibilitou a identificação da cultura (i) material, memória, identidade e saberes de povos quilombolas.

Os dados qualitativos serão tabulados por meio da transcrição dos discursos dos sujeitos (total: 05), interpretados sob a ótica da transcrição total ou parcial, da compreensão e da interpretação subjetiva. Posteriormente, serão analisados por meio da técnica da análise do discurso com base no *dialogismo discursivo* de Bakhtin (2010) e bibliografia especializada acerca da temática étnico-racial.

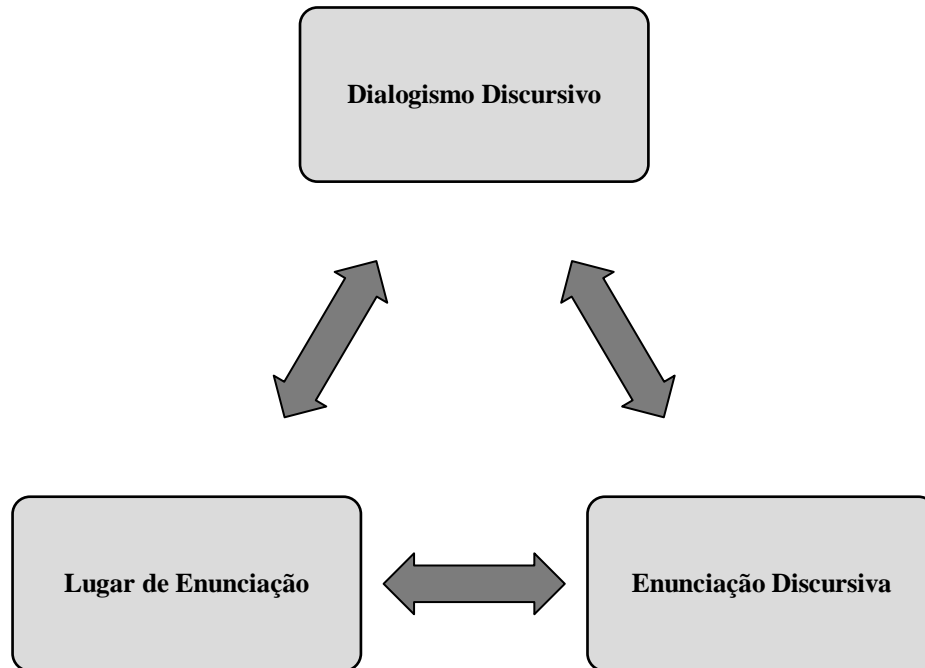
De acordo com Brait (2005) a análise do discurso é uma técnica que consiste na identificação e compreensão dos elementos constitutivos do enunciado [discurso], como o social, o político, o cultural e o ideológico, sendo necessário para tal um estudo mais aprofundado das questões contextuais do sujeito que fala [sujeito enunciador].

Com efeito, Bakhtin (2010) abaliza que todo enunciado é carregado de finalidades discursivas, marcado por diversos sentidos, significados e conteúdos ideológicos, apresentando intencionalidade, impossível de ser uma linguagem neutra. Para ele, o discurso precisa ser analisado a partir do lugar de enunciação do sujeito, ou seja, a partir de seu contexto sócio-histórico-cultural imediato.



Nesse sentido, consideram-se alguns aspectos do pensamento de Bakhtin (2010) para a análise dos dados, como demonstrado a seguir:

Gráfico 1: Esquema Metodológico em Bakhtin (2010)



Fonte: Elaborado pelos autores

De acordo com o esquema reconhece-se a centralidade do *dialogismo discursivo* na análise dos dados, mas, também, o caráter relacional com os demais elementos. Especificamente, o dialogismo permite compreender a multiplicidade e a confluência entre discursos que emergem das relações de poder entre os grupos sociais.

Ademais, o *lugar de enunciação* se refere ao contexto sócio-histórico-cultural do sujeito enunciador que permite o entendimento do seu discurso [*enunciação discursiva*]. Esses últimos elementos possibilitam a interpretação dos sentidos e significados dos discursos que podem refletir a realidade social imediata de sua enunciação.

PRÁTICAS E DISCURSOS

Essa pesquisa considera a possibilidade de haver alguma relação entre os conhecimentos socioculturais de comunidades remanescentes de quilombo e o currículo



escolar, especificamente, da modalidade Educação Escolar Quilombola de escolas que se localizam nessas comunidades.

As comunidades remanescentes de quilombo apresentam aspectos sociais e culturais muito particulares que precisam ser abordados criticamente nas escolas da Educação Básica e nas Instituições de Ensino Superior, pois, por meio dessa abordagem a história e a identidade desses povos podem ser fortalecidas.

A Constituição Federal de 1988 pode ser representada como o documento inaugural das demandas das comunidades remanescentes de quilombo, pois insere a questão territorial na pauta do Estado por meio do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, garantindo o direito ao reconhecimento dos territórios quilombolas.

A partir da inserção da questão territorial na Carta Magna o quilombo passa a ser representado como alvo de políticas públicas e educacionais, contexto que permite, ainda, a discussão acerca de temas como ações afirmativas, projetos sociais, práticas pedagógicas e currículo escolar diferenciado (O'DWYER, 2007).

Nesse contexto, emergiram discussões acerca da concepção contemporânea de quilombo, principalmente, em virtude do texto constitucional reduzi-lo a uma representação única (O'DWYER, 2007). Tornou-se necessário, assim, dar-lhe novos significados a fim de ampliar os direitos dos povos quilombolas.

Segundo O'Dweyer (2007), o texto constitucional acabou isolando esses grupos étnicos a fim de impossibilitar a interação com outros segmentos e evitar possíveis confrontos e conflitos políticos, reduzindo sua representação a povos de "origem comum" com o intuito de extenuar rapidamente o reconhecimento de terras, considerando que alguns políticos da época acreditavam que o conceito de quilombo estava por esgotar.

Com efeito, Bakhtin (2010) reporta os discursos, verbais e escritos, ao campo da política, abalizando acerca das relações de poder entre as vozes que os constituem. Para ele, os textos são enunciados carregados de representações capazes de suprimir aquelas contrárias aos grupos hegemônicos, provocando, inclusive, a restrição de alguns conceitos para manter a ordem dominante.

Entretanto, apesar desse reducionismo, restrição e tentativa de isolamento, o termo quilombo se destaca na contemporaneidade e assume maior notoriedade na pauta do Estado, alcançando novas significações (O'DWYER, 2007). Ou seja, começa a ser



entendido como espaço histórico, social, cultural, ideológico e político que transcende territórios e fronteiras, alcançando, inclusive, a área urbana.

Ademais, de uma forma de resistência diante das imposições e explorações do europeu colonizador, de vários aglomerados de escravos que buscavam refúgio e liberdade e de comunidades negras rurais que lutavam pela demarcação de terras, o quilombo na contemporaneidade incorre na esfera da subjetivação e da construção da identidade negra (FIABANE, 2007; ANDRÉ, 2008).

De acordo com Fiabane (2007) essa nova realidade denota processos de ressemantização conceitual, de práticas sociais e da própria identidade desses grupos étnicos; são transformações conceituais que revelam a emergência de novas perspectivas de pensamento na contemporaneidade, ou seja, consequências da dinâmica e fluidez das sociedades contemporâneas.

Nesse sentido, Bakhtin (2010) afirma que as mudanças de sentido e significado são muito comuns nos enunciados por estes serem construções dinâmicas e passíveis de ressemantização. Segundo ele, os conceitos – neste caso, o conceito de quilombo – variam de acordo com as correntes de pensamento e leis vigentes, agregando valores e representações inerentes ao contexto sócio histórico atual.

Nesse contexto de transformações, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e das discussões no âmbito acadêmico e do movimento negro, emerge a Lei n°. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica, bem como suas respectivas diretrizes e, mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Esses dispositivos legais apresentam algumas demandas atuais dos povos quilombolas e as mudanças conceituais no campo da Educação, especialmente, a necessidade de um ensino que considere as contribuições dos diferentes grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira, efetivado, sobretudo, por meio de um currículo escolar diferenciado. Segundo a Lei n°. 10.639/2003:

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 (BRASIL, 2003).

De acordo com essa Lei, as escolas públicas e privadas da Educação Básica deverão implantar, obrigatoriamente, o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira com a finalidade de reconhecer as contribuições das populações africanas e afro-brasileiras – e também das populações quilombolas – para a formação social, histórica e cultural brasileira, especialmente, em Educação Artística, História e Literatura.

Para Coelho *et al* (2014, p. 120), a Lei n.º 10.639/2003 “[...] é como incluir sem preterir e integrar, reconhecendo as peculiaridades afrodescendentes, tanto aquelas advindas do processo histórico social singular brasileiro quanto aquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo”; exigindo a [re] construção do currículo, pois, a partir dele que será efetivada a inclusão e integração.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecida por meio da Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação:

Art. 1º [...] institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes [...] (BRASIL, 2004).

Essas Diretrizes ampliam a inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira outrora restringida a Educação Básica na Lei n.º 10.639/2003. Ao responsabilizar o Ensino Superior, especificamente, os cursos de formação de professores, as Diretrizes evidenciam a função social da Educação na desconstrução de estereótipos e preconceitos relacionados aos povos africanos e afro-brasileiros.

Nessa perspectiva, Gomes (2012) afirma que a principal problemática no ensino é a ausência ou debilidade de conhecimento acerca da história e cultura dos negros na África e no Brasil, sendo necessário desvendá-lo desconstruindo mitos, ficções, imagens

estereotipadas e fantasiosas, tornando-se imprescindível, neste caso, o estudo da temática étnico-racial tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelecida por meio da Resolução n.º. 08, de 20 de novembro de 2012, pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, determinam que a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola deve compreender todas as etapas e modalidades da Educação Básica a fim de considerar os aspectos da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

Esse documento, ao contrário das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que ampliam a discussão para o campo da Educação Superior, se refere apenas à implementação da modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, sem, contudo, perder sua significativa contribuição.

Uma das principais contribuições desse documento se refere à proposta curricular diferenciada para a modalidade de ensino Educação Escolar Quilombola que deve considerar os aspectos socioculturais dos quilombos, como as identidades, memórias, tradições e expressões religiosas, a fim de possibilitar o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos socioculturais. De acordo com o documento:

Art. 34: O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 13).

Diante disso, percebe-se que o currículo deve ser considerado um elemento central na reformulação das representações sociais acerca dos povos africanos, afro-brasileiros e quilombolas, sendo não apenas um documento de caráter pedagógico, mas também envolvido por aspectos políticos e culturais.

Nesse sentido, o currículo é um documento que expressa valores, sentidos e significados que marcam uma determinada sociedade, valorizando certos grupos étnico-raciais em detrimento de outros. Para Silva (2009, 149) “[...] Todo conhecimento depende da significação e esta, por sua vez, depende de relações de poder [...]”, inserindo-o no campo ideológico e dos conflitos entre grupos sociais.

Como no Brasil o currículo comumente foi marcado por representações negativas com relação aos sujeitos negros, torna-se necessário reformula-lo (MARTINS; OLIVEIRA, 2014). Nesse contexto, é preciso ter consciência dos sentidos de preconceito racial presentes no currículo que devem ser problematizados, permitindo a inserção de outros sentidos capazes de valorizar a história e cultura dos povos afro-brasileiros.

Esse movimento de desconstrução de estereótipos é possível à medida que o currículo é desconstruído, reformulado, considerando o fato de que suas enunciações discursivas podem ser ressemantizadas ou substituídas (BAKHTIN, 2010). Ou seja, apesar das representações negativas sobre os negros consolidadas no currículo, torna-se possível superá-las e desenvolver novas representações, positivas e valorativas.

Nesse sentido, aplicaram-se questionários junto a 02 lideranças e representantes do movimento negro e quilombola na comunidade Cigano, 01 liderança da comunidade Torre, 01 professor que atua na escola pública da comunidade Torre e 01 coordenadora da COPPIR/SEMED de Tracuateua (n=05), a fim de investigar as relações étnico-raciais e a [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo.

Inicialmente, os sujeitos foram questionados acerca do significado de “ser quilombola”, apontando que este é descendente de negro e pertencente a um grupo étnico-racial específico. A maioria das respostas não definiu exatamente esse ser quilombola, mas relacionou-o ao respeito, dignidade e identidade. Destaca-se que:

Ser quilombola... As pessoas têm que ter respeito e não ter discriminação pelas outras pessoas e também ser quilombola é ser humano e gente também (Sujeito A, Questionário 2018).

Esse sujeito revela implicitamente o contexto histórico de discriminação enfrentado pelos povos africanos, afro-brasileiros e quilombolas no Brasil que se reflete na elaboração de representações negativas sobre o negro e, conseqüentemente, na dificuldade de auto reconhecimento deste enquanto ser quilombola.

Nessa perspectiva, esse discurso cunha uma pluralidade de enunciações discursivas que dialogam e se inter-relacionam, pois ao abordar a questão da identidade (o ser quilombola) também revela, implicitamente, o contexto histórico de sua constituição, evidenciando uma confluência de discursos (BAKHTIN, 2010).



Assim sendo, os significados de ser quilombola estão relacionados à questão da identidade negra que é construída a partir de aspectos subjetivos e sociais. Esta sofre interferências diretas do meio social e de seus agentes, contribuindo significativamente para o auto reconhecimento ou negação da identidade (ANDRÉ, 2008).

Outra questão elencada na aplicação dos questionários diz respeito à importância da terra para os povos quilombolas das comunidades pesquisadas, no sentido de identificar os sentidos de pertencimento desses grupos étnico-raciais e sua relação com a própria construção da identidade negra e/ou identidade do ser quilombola.

Os discursos analisados apontaram que a terra ocupa um lugar central na lógica socioeconômica das comunidades, sobretudo, na obtenção de recursos para a subsistência das famílias, como é o caso da agricultura e da pecuária; é um direito para os povos quilombolas e; um lugar de expressão da liberdade.

Aos remanescentes de comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras e reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir os títulos respectivos (Sujeito A, Questionário 2018).

Para muitos, a única possibilidade de viver em liberdade, sendo a base da sobrevivência (Sujeito E, Questionário 2018).

Logo, a terra agrega variados significados para os povos quilombolas, sendo fundamental para sua subsistência e auto reconhecimento, pois é por meio da interação entre sujeito e terra e do processo de afirmação das diferenças que ocorre a constituição da identidade negra e/ou quilombola (O'DWYER, 2007; ANDRÉ, 2008).

Nesse sentido, perguntou-se aos sujeitos quais as formas de preservação do meio ambiente que garantem a manutenção da terra e seus significados. Entre as respostas emergem o cuidado com os rios e solos, principalmente não lançando dejetos nos rios, utilizando venenos nas plantações ou queimando áreas de vegetação.

Vamos preservar o meio ambiente não jogando lixo nos rios, preservando as nossas árvores e cuidando da nossa natureza com amor (Sujeito A, Questionário 2018).

Esse discurso, por exemplo, enfatiza a relação entre sujeito e terra ao considerar o amor pela natureza como uma das formas de preservação, revelando a ligação intrínseca que os povos quilombolas têm com a terra, fato que implica no cuidado e na manutenção dos recursos naturais (CARRIL, 2005; ARRUTI, 2008).



Considerando os aspectos socioculturais dessas comunidades, foi perguntado aos sujeitos como eram realizados os cultos afro-religiosos no quilombo e quais objetos eram considerados de origem africana ou quilombola por estes grupos étnico-raciais, respectivamente. Entre os principais discursos, destacam-se:

Existem superstições, crendices individuais ou familiares. Apesar de existirem outras duas denominações religiosas ditas evangélicas, o que predomina é o catolicismo. Hoje a questão quilombola está ligada a identidade e a história de onde viemos (Sujeito C, Questionário 2018).

Existem datas religiosas que são comemoradas pelos quilombolas, como a Festa de Todos os Santos (Sujeito E, Questionário 2018).

Estão ligados a nossa história o pote de barro e o pilão. Do barro se fazem vários outros utensílios: panelão, bacias, alguidares, tigelas, xícaras, vasos. Na comunidade [Torre] existe um pote com data de mais de 200 anos. Dos donos até o presente momento este pote está chegando a seis gerações. Eu descobri o nome da pessoa que fez este pote (Sujeito C, Questionário 2018).

Geralmente consideram os objetos em relação ao trabalho escravo, vestimenta, música, danças e acessórios (Sujeito E, Questionário 2018).

Os dois primeiros discursos abalizam que a prática dos cultos afro-religiosos não é muito comum na atualidade, sendo mais expressivas as religiões cristãs – evangélica e católica. Ao mesmo tempo, algumas festividades de cunho religioso ainda perduram nessas comunidades, como é o caso da Festa de Todos os Santos.³

Segundo Prandi (1998) essa confluência entre a fé cristã e a espiritualidade africana e afro-brasileira nos quilombos do Brasil pode ser interpretada como uma forma de preservação desses costumes, mas, também, como um empecilho para a explicitação dessas práticas em comunidades de remanescentes de quilombos.

[...] numa sociedade em permanente processo de mudança, as religiões afro-brasileiras, ao se adaptarem a condições sociais historicamente diversificadas, experimentaram faces variadas, ora valorizando certos elementos de sua constituição, ora negando-os; ora se pondo ao lado do catolicismo, ora abandonando-o (PRANDI, 1998, p. 153).

Contudo, apesar dessas adaptações às condições sociais e de alguns momentos de negação dos costumes de origem africana, essas comunidades não os extinguiram

³ A Festa de Todos os Santos é uma festividade cultural e religiosa realizada na Comunidade do Jurussaca, localizada no município de Tracuateua, nordeste do estado do Pará, Brasil. Embora não pertença as comunidades investigadas essa festividade revela a permanência de expressões religiosas e culturais em quilombos por meio da confluência entre a fé cristã e a espiritualidade africana ou afro-brasileira (PRANDI, 1998).

completamente. Na verdade, pode-se dizer que esses grupos étnico-raciais criaram formas variadas de ressemantização que possibilitaram a permanência dos conteúdos discursivos comuns à sua história e cultura (BAKHTIN, 2010).

Por sua vez, os dois últimos discursos sobre os objetos considerados de origem africana ou quilombola revelam que estes estão relacionados a uma história comum, principalmente, ao contexto das lutas e resistências dos povos quilombolas no período escravocrata brasileiro, compondo, assim, uma cultura material.

A cultura material é produzida para desempenhar um papel ativo, é usada tanto para afirmar identidades quanto para dissimulá-las, para promover mudança social, marcar diferenças sociais, reforçar a dominação e reafirmar resistências, negociar posições, demarcar fronteiras sociais e assim por diante. Não há como reverter essa condição, que torna a cultura material, de fato, a dimensão concreta das relações sociais (LIMA, 2011, p. 21-22).

Isso significa que esses objetos carregam sentidos de pertencimento e identidade, relacionando-se sempre à história de lutas e resistências pela terra e às formas de preservação cultural. “[...] Assim como a linguagem, a cultura material é um sistema estruturado de signos, de modo que ela pode ser considerada como um texto [...] aberta a múltiplas interpretações [...]” (LIMA, 2011, p. 19).

Nesse sentido, cada objeto expressa um discurso que sintetiza sua própria constituição e a do grupo social, configurando-se como uma enunciação discursiva (BAKHTIN, 2010). Todos os objetos de origem africana ou quilombola das comunidades investigadas receberam significados especiais e contribuem para contar sua história, como é o caso de um vaso de cerâmica da comunidade Torre.

Figura 2: Vaso bicentenário da Comunidade Torre (objeto maior)





Fonte: Acervo dos autores

Esse vaso, segundo os moradores e o Sujeito C (vide citação acima), expressa a história da comunidade, pois foi criado pelos primeiros moradores há uns 200 anos. Depois de ter pertencido a várias gerações, o vaso recebeu diferentes significados culturais que ultrapassaram sua forma de mantimento ou ornamento, alcançando um *status* de cultura material quilombola (LIMA, 2011; AGOSTINI, 2007).

Nesse contexto, os sujeitos da pesquisa foram questionados acerca da produção e comercialização de alguns objetos culturais quilombolas, como vasos e panelas de cerâmica, bijuterias, artesanatos, cestos de palha e, mais, de alimentos cultivados nos territórios das comunidades, como a farinha de mandioca⁴, abacaxi, açai⁵ e macaxeira. Entre os principais discursos citam-se:

São comercializados nas feiras artesanais (Sujeito B, Questionário 2018).

Os produtos são levados para a cidade (Sujeito D, Questionário 2018).

Nos eventos culturais do município [Tracuateua, Pará, Brasil], na feira local ou nos momentos que recebem visitas (Sujeito E, Questionário 2018).

De acordo com esses discursos verifica-se que os objetos culturais e alimentos produzidos nas comunidades quilombolas são comercializados em escala local, isto é, no próprio território ou área urbana do município. Além disso, considera-se que a comercialização desses produtos serve para a própria subsistência das famílias e divulgação de suas criações culturais.

Sabe-se, portanto, que essas comunidades empreendem variadas atividades para viver, principalmente a agricultura de subsistência ou familiar (MANESCHY, 2005; OLIVEIRA, 2006). Adicionalmente, tendem a se especializar em uma ou duas atividades como forma de suprir suas necessidades econômicas e interagir com o mercado local (OLIVEIRA, 2006).

Mais adiante, perguntaram-se aos sujeitos da pesquisa quais festividades culturais eram desenvolvidas nas comunidades quilombolas. Estas estão intrinsecamente

⁴ A farinha é um dos produtos derivados da mandioca, que também é conhecida como aipim ou macaxeira em outras regiões do país (CAMPELO, 2007).

⁵ O açazeiro (*Euterpe oleracea* Mart.) é uma *Arecaceae* típica do Norte do Brasil, cujos frutos são pequenos, arredondados e de coloração roxo-escuro em função da presença de pigmentos naturais denominados de antocianinas (Tateno, 2001 *apud* SOUSA, 2006).

relacionadas às práticas afro-religiosas, sendo desnecessária sua diferenciação; assim, torna-se coerente afirmar que essas festividades – culturais e religiosas – formam uma única expressão da cultura quilombola na contemporaneidade.

Isso porque os aspectos culturais e religiosos nos grupos étnico-raciais quilombolas são inter-relacionais, uma vez que pertencem ao mesmo contexto de expressão da cultura e identidade (PRANDI, 1998; ARRUTI, 2008). Assim sendo, esses aspectos corroboram para a preservação cultural dos costumes, memórias e tradições desses povos, mantendo vivo seu modo de vida e legitimando sua territorialidade (ARRUTI, 2008).

Geralmente comemoram o Dia da Consciência Negra e as festas religiosas (Sujeito E, Questionário 2018).

O Círio de Nazaré e a Festa Quilombola (Sujeito D, Questionário 2018).

No dia 28 de abril Dia de Santo Anastácio, dia 21 de março Dia da Discriminação, dia 13 de maio Abolição, dia 29 de agosto é o Dia da Raça, 27 de setembro Dia de Cosme e Damião, 3,4 e 5 de outubro Dia de São Francisco das Chagas, 20 de novembro Dia da Consciência Negra etc. (Sujeito A, Questionário 2018).

Diante desses discursos ratifica-se a inter-relação entre festividades culturais e religiosas, considerando que a maioria dos eventos culturais se refere aos dias de comemorações de santos católicos, como Dia de Santo Anastácio e Dia de São Cosme e Damião. Além disso, identifica-se que parte significativa das festividades é realizada em datas alusivas, como Dia da Consciência Negra e Dia da Raça.

Ademais, essas festividades corroboram para a preservação dos costumes, tradições e identidades quilombolas à medida que os reconhecem como pertencentes de sua história (PRANDI, 1998; ARRUTI, 2008). Assim sendo, a prática desses eventos culturais e religiosos contribui, inegavelmente, para a permanência da memória dos povos africanos, afro-brasileiros e quilombolas no Brasil (ARRUTI, 2008).

Nesse sentido, perguntou-se de que maneira as crianças, jovens e adultos participavam da cultura quilombola, uma vez que as festividades fazem parte da dinâmica social das comunidades investigadas. Para Bakhtin (2010) a participação efetiva dos membros de determinado grupo social contribui para sua própria manutenção e para a legitimação das práticas sociais e culturais – neste caso, as festividades.

As crianças gostam das brincadeiras e as danças e festejos que tem das comemorações e o adulto é mais na parte da agricultura, artesanato e pesca (Sujeito A, Questionário 2018).



Na Associação realizamos com as crianças e adultos com as danças e palestras dos direitos quilombolas (Sujeito B, Questionário 2018).

Participam sempre. Sem muita das vezes saber discernir na cultura, na dança, na culinária, nos utensílios usados, que na verdade são de origem negra, como a feijoada, o vatapá, o samba, o carimbó (Sujeito C, Questionário 2018).

Através de dança, futebol etc. (Sujeito D, Questionário 2018).

Quando são envolvidos nos projetos e estão presentes na escola (Sujeito E, Questionário 2018).

Com base nesses discursos depreende-se que a participação desses sujeitos ocorre, sobremaneira, por meio das festividades culturais e religiosas, organizadas pelas associações e instituições escolares. Estas são as principais responsáveis pela realização de eventos que envolvam todos os membros das comunidades, independentemente de faixa etária, reconhecendo o papel de cada sujeito na dinâmica social.

As crianças participam dos eventos culturais e religiosos das comunidades, especialmente por meio das danças e brincadeiras que acontecem nas associações e instituições escolares. Os adultos, por sua vez, participam das decisões políticas, coordenação das festividades, campeonatos esportivos e da economia local, a saber, na agricultura e na comercialização dos produtos na área urbana do município.

Para Gomes (2012) a participação dos membros da comunidade nos eventos culturais [e religiosos], inclusive dos mais jovens, é uma forma ímpar para a valorização cultural e fortalecimento da identidade negra. Ao vivenciarem as tradições, crianças, jovens e adultos, compartilham experiências e história comum que, indiscutivelmente, contribuem para a afirmação de seu grupo étnico-racial.

Nesse contexto, a presença das associações nas comunidades torna-se indispensável para a organização social, constituindo-se enquanto sua representação e liderança, contribuindo para a valorização cultural e implementação de políticas públicas. De acordo com Munanga (2004), grupos étnicos historicamente estigmatizados precisam dessa representação para que demarquem seu lugar e afirmem sua identidade.

Bakhtin (2010) também destaca que a representação de determinado grupo por uma liderança política consolidada expressa seus interesses e desejos, podendo ser sua porta-voz nas relações sociais. Para ele, os discursos de grupos sociais minoritários – como fora os quilombolas – poderão ser ouvidos mediante o direcionamento de uma representação sólida e perspicaz que articule as necessidades da comunidade.

As associações de remanescentes quilombolas funcionam como instituições de caráter político que zelam pelo bem estar da comunidade, atendendo a questões culturais,



sociais e econômicas, aonde seu principal dever é reivindicar direitos perante o Poder Público. Para os sujeitos da pesquisa existem variadas formas das associações contribuírem para a implementação de políticas públicas, entre elas:

Racionalizando o uso de recursos naturais, enfatizando o método de produção agro econômico e ecológico no âmbito de sua subsistência e geração de renda, construindo políticas públicas e ações necessárias (Sujeito B, Questionário 2018). Contribuí em muito. Apesar de apenas só 10 anos de Associação, já tivemos [na comunidade Torre] muitas conquistas na área da educação, Assistência Social, Agricultura, como é o caso de termos sob nossa custódia uma patrulha mecanizada, composta de um trator, uma roçadeira e uma grade dragona hidráulica, resultado de Emenda Parlamentar Impositiva. Já enviamos dezenas de ofícios solicitando melhorias em todos os setores, como educação, saúde, Assistência Social, Obras e Infraestruturas, iluminações públicas. Vale ressaltar que acionamos todos os órgãos competentes municipais, COPPIR do Estado, onde o seu coordenador esteve 03 vezes conosco, Núcleo Quilombola da Casa Civil do Estado do Pará e o Ministério da Educação, pedindo providências sobre a conclusão da reforma da escola que até o presente momento não foi concluída (Sujeito C, Questionário 2018).

Mostrando as conquistas e lutas do povo quilombola e exigindo visibilidade da cultura negra e participação na construção de políticas públicas (Sujeito E, Questionário 2018).

De modo geral, as associações das comunidades pesquisadas preocupam-se com a economia, sustentabilidade, infraestrutura, visibilidade cultural e colaboração de órgãos públicos, aspectos considerados fundamentais para sua cidadania. Essas demandas são relevantes no cenário brasileiro atual, pois provocam o Poder Público a realizar ações que garantam cidadania e qualidade de vida (MUNANGA, 2004).

Por fim, questionou-se a [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da Educação Escolar Quilombola. Para isso, perguntou-se como a escola valoriza esses conhecimentos, como é desenvolvida a cultura quilombola, como é trabalhado o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e de que forma é possível desenvolver práticas pedagógicas que considerem essa cultura.

Segundo os sujeitos da pesquisa a escola valoriza os conhecimentos socioculturais:

Através de projetos interdisciplinares e exposição dos trabalhos de pesquisa (Sujeito E, Questionário 2018).

Somente com a criação da ARQUIT [Associação de Remanescentes Quilombolas do Torre] e de uns seis para cá, a escola timidamente em suas culminâncias e nos temas transversais aborda a africanidade e a negritude, assim como o papel do negro na formação da sociedade brasileira e também comunitária (Sujeito C, Questionário 2018).

Dessa forma, percebe-se que os conhecimentos socioculturais das comunidades quilombolas são abordados de maneira pontual pelas escolas, fato que pode engendrar na insuficiência de ações capazes de valoriza-los. Apesar das escolas situarem-se nas comunidades é evidente a invisibilidade da Lei n.º 10.639/2003 nas propostas curriculares e o silenciamento das vozes dos sujeitos negros e quilombolas.

As escolas, geralmente, restringem a temática étnico-racial a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, dificultando a realização de um trabalho efetivo de combate ao racismo e de construção positiva da identidade negra (GOMES, 2012). Os quilombos, no entanto, por apresentarem de forma latente os conhecimentos socioculturais exigem ações mais estruturais (MUNANGA, 2004; ARRUTI, 2008).

Isso significa que, além dos *projetos interdisciplinares e exposição dos trabalhos de pesquisa*, geralmente apresentados uma ou duas vezes por ano, é necessária a construção de uma proposta ampla que oriente todo o trabalho educativo. Como resultado as escolas podem reorganizar a dinâmica curricular e atender às demandas das comunidades quilombolas, valorizando seus conhecimentos e práticas culturais.

Ademais, apesar da insuficiência de ações voltadas à diversidade dos quilombos, é pertinente considerar sua relativa positividade, pois ainda que minimamente, contribuem para o reconhecimento dessa diversidade; bem como é oportuno destacar a influência das associações no contexto escolar, pois suas lutas e resistências incidem na [re] elaboração das práticas escolares, possibilitando a valorização cultural.

No tocante à forma como é desenvolvida a cultura quilombola na escola, destacam-se os seguintes discursos:

Muito fraco, as escolas não estão aplicando a Lei 10.639/2003 (Sujeito B, Questionário 2018).

Considero ainda insuficiente, pois não é contínuo e permanente na escola (Sujeito E, Questionário 2018).

Esses discursos também enfatizam a invisibilidade da Lei n.º 10.639/2003 na Educação Básica, fato que dificulta a realização de uma prática educativa que considere a cultura quilombola e afro-brasileira (ARRUTI, 2008; GOMES, 2012). Como



consequência, memórias, tradições, práticas religiosas, expressões culturais, identidades e outros aspectos da cultura das comunidades quilombolas são silenciados e esquecidos.

A invisibilidade da Lei n.º 10.639/2003 e da própria cultura quilombola pode ser considerada um reflexo do contexto de silenciamento dos povos africanos e afro-brasileiros no Brasil, estabelecido por meio do ensino e das práticas sociais. Por muito tempo esses povos foram inferiorizados, estigmatizados e desvalorizados, realidade que corroborou para torna-los ausentes do contexto social e escolar brasileiros.

Para Gomes (2006) o sujeito negro continua ausente no espaço escolar e nas relações sociais como decorrência de sua histórica exclusão social. Assim, apesar dos avanços na legislação, como é o caso da Lei n.º 10.639/2003, as culturas africana, afro-brasileira e quilombola continuam ausentes e invisíveis na Educação Básica, pois as representações negativas em relação a esses sujeitos permanecem no imaginário social.

Com efeito, Bakhtin (2010) assevera que é comum a hegemonia de determinado discurso na dinâmica social – pois nesta incorrem relações de poder – fato que causa o silenciamento de grupos minoritários. Nesse caso, existe uma disputa entre os grupos sociais pela consolidação de seus discursos em sentido mais amplo, reivindicando visibilidade de suas vozes na história e cultura nacionais (ORTIZ, 2006).

Mais especificamente, essas relações de poder também ocorrem nas instituições educacionais e escolares, sobretudo, por meio das propostas curriculares que expressam os interesses dos grupos dominantes (SILVA, 2009). Em contrapartida os grupos estigmatizados criam esforços para lutar pela inserção e valorização de seus discursos, provocando mudanças estruturais na política curricular (SANTOS, 2014b).

Nesse sentido, investigou-se a efetividade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, estabelecido por meio da Lei n.º 10.639/2003, nas escolas das comunidades pesquisadas. A Lei fora estabelecida a partir das lutas sociais dos movimentos negros no Brasil que desencadearam a construção de um ensino pautado na diversidade cultural (SANTOS, 2014a, 2014b; GOMES, 2012).

Nesse contexto, as escolas públicas e privadas deverão estabelecer um ensino que considere as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros para a construção do país, sua história, cultura e identidades (GOMES, 2012; SANTOS, 2014a). Contudo, apesar de quinze anos de implantação da Lei, esse ensino permanece invisível em muitas instituições escolares, conforme asseveram os sujeitos da pesquisa.



Nos estabelecimentos de ensino fundamentais e de ensino médio públicos e privados é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil observado a Lei 9.394, mas é muito pouco, eles falam muito pouco (Sujeito A, Questionário 2018).

Nós não temos conhecimento desse ensino culto afro-brasileiro nas escolas, nós sempre estamos reclamando nessa terra (Sujeito B, Questionário 2018).

De forma ainda muito tímida. Como relatado anteriormente em culminâncias, encerramento de semestre e anos letivos. Mas já é um começo (Sujeito C, Questionário 2018).

Através de leitura de literatura afro-brasileira e diferentes cores de pele etc. (Sujeito D, Questionário 2018).

Geralmente, a disciplina de história trabalha esse assunto, paralelo ao conteúdo específico num determinado período (Sujeito E, Questionário 2018).

De acordo com esses discursos o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é desenvolvido de maneira pontual e transversal, geralmente por meio de trabalhos com literatura afro-brasileira e na disciplina História. Além disso, observa-se que as comunidades quilombolas conhecem a Lei n.º 10.639/2003, reivindicando, inclusive, sua implementação nas escolas públicas do município de Tracuateua/PA.

Complementarmente, as práticas pedagógicas precisam considerar a história e cultura africana, afro-brasileira e quilombola a partir dos conhecimentos socioculturais das comunidades a fim de efetivar um currículo diferenciado que atenda suas necessidades. Para isso, torna-se necessário reconhecer sua diversidade cultural, seus saberes e tradições e, desmistificar estereótipos, como apontado a seguir.

Antes de mais nada é preciso desmistificar vários atos como racismo, preconceito, injúria racial e discriminação. Por exemplo, explicar que macumba não é feitiçaria e sim um instrumento... Que mandinga vem de um povo chamado “Os Mandingas”, verdadeiros guerreiros e não feiticeiros... Porém, ainda falta muito, inclusive, o povo da comunidade se auto declarar totalmente (Sujeito C, Questionário 2018).

Aproveitando o conhecimento do aluno e transformando em práticas na sala de aula, sempre respeitando a cultura (Sujeito D, Questionário 2018).

Segundo esses discursos o ensino de história deve desconstruir estereótipos em relação aos quilombolas, como a crença de que *macumba* é algo maligno, superando os sentidos negativos atribuídos às suas práticas religiosas. Ademais, é importante abordar conceitos como racismo e discriminação, considerando os conhecimentos socioculturais dos alunos para garantir-lhes a valorização de sua cultura (MUNANGA, 2004).



Para Munanga (2004) a escola precisa recontar a história dos africanos e afro-brasileiros, geralmente marcada por preconceitos e estigmatizações, desconstruindo seu caráter eurocêntrico e excludente. Dessa forma, torna-se premente reorganizar o currículo, romper com discursos homogeneizantes e práticas racistas e inserir a temática étnico-racial nas práticas pedagógicas, possibilitando novas formas de contar história.

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação Básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re) construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer. Os currículos de História – sejam aqueles produtos das políticas públicas ou da indústria editorial, sejam os currículos construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula – expressam visões e escolhas, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos (SILVA, 2010, p. 16-17).

Portanto, compete à escola inserir os conhecimentos socioculturais de comunidades quilombolas nas propostas curriculares e práticas pedagógicas e, reconstruir o ensino de história, superando seu caráter eurocêntrico. Esse movimento contribuirá para que as memórias, tradições, cultura [i] material, festas, rituais, entre outros, sejam considerados e valorizados, garantindo a valorização dos povos quilombolas no Brasil.

CONCLUSÃO

Esse estudo procurou analisar a [in] dissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo da Educação Escolar Quilombola. Desse modo, a pesquisa possibilitou investigar a implementação da Lei n.º 10.639/2003 no contexto de comunidades quilombolas que, por sua especificidade, demandam o desenvolvimento de um currículo diferenciado capaz de reconhecer sua dinâmica social e práticas culturais.

As incursões realizadas apontam a diversidade dos conhecimentos socioculturais das comunidades quilombolas que incluem tradições, memórias, tradições, cultura [i] material, festividades e outros ritos religiosos e culturais. Tais conhecimentos contribuem para a construção da identidade negra e quilombola, do sentimento de pertencimento ao grupo étnico-racial e a valorização da história dos africanos e negros brasileiros.

Por um lado, os dados apontam a invisibilidade da Lei n.º 10.639/2003 e a ausência do currículo da Educação Escolar Quilombola, fato que denota a



indissociabilidade entre os conhecimentos socioculturais e o currículo escolar. Observam-se apenas algumas propostas de educação étnico-racial nas escolas pertencentes aos quilombos, desenvolvidas eventualmente e de maneira transversal em programações escolares e culturais.

Por outro lado, verifica-se a atuação efetiva das associações de remanescentes quilombolas na realização de eventos culturais e religiosos com a finalidade de manter viva a tradição dos povos africanos e quilombolas. São essas organizações que desenvolvem ações relacionadas à valorização cultural, ao debate político e articulação entre diferentes agentes sociais para a implementação de políticas públicas em seus territórios.

Conclui-se, portanto, que os conhecimentos socioculturais continuam invisíveis no currículo da Educação Básica, sendo urgente a construção de uma nova relação entre cultura e escola no contexto das comunidades quilombolas. Trata-se da necessidade de mudanças efetivas nas formas de organizar o trabalho pedagógico, pois é por meio desse movimento que será possível fortalecer suas identidades e garantir-lhes cidadania e dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINI, Camilla. Resistência cultural e reconstrução de identidades: um olhar sobre a cultura material de escravos do século XIX. *Revista de História Regional*, v. 3, n. 2, 2007.

ANDRÉ, Maria da Consolação. O Ser Negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiros. Brasília: LGE Editora, 2008.

ARRUTI, José Mauricio. Quilombos. In: Raça: Perspectivas Antropológicas. [Org. Osmundo Pinho]. ABA / Ed. Unicamp / EDUFBA, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 4ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin, dialogismo e construção de sentido. 2ª. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL, MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Afro-Brasileira. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº. 9.394/1996, 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”. In: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, DF, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Brasília, DF, 2012.

CAMPELO, Lilian. *Farinha de mandioca faz parte da cultura alimentar do paraense*. In: Brasil de Fato: Uma visão popular do Brasil e do mundo. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/12/13/farinha-de-mandioca-faz-parte-da-cultura-alimentar-do-paraense/>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Quilombo, território e geografia. *Agrária (São Paulo. Online)*, n. 3, p. 156-171, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

FIABANI, Adelmir. O quilombo antigo e o quilombo contemporâneo: verdades e construções. *Anais ANPUH-XXIV Simpósio Nacional de História*. 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas 2010.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília, DF: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, p. 38-47, 2002.

LIMA, Tania Andrade. Cultura material: a dimensão concreta das relações sociais Material culture: the concrete dimension of social relations. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 6, n. 1, p. 11-23, 2011.

MANESCHY, M. C. Sócio-economia: Trabalhadores e trabalhadoras nos manguezais. In: FERNANDES, M. E. B. (Org.). *Os Manguezais da Costa Norte Brasileira*. vol. II. Fundação Rio Bacanga, São Luís, 2005.

MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 19ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUNANGA, Kabengele. *O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição*. Brasília: Fundação Cultural Palmares-MinC, 2004.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento. *Revista TOMO*, n. 11, p. 43-58, 2007.

OLIVEIRA, F. P de. *Avaliação de impactos sócio-ambientais no litoral bragantino*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Biologia Ambiental, Mestrado em Ecologia de Ecossistemas Costeiros e Estuarinos. Campus Universitário de Bragança/UFPA, 2006.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus; MARTIN, Rosemary. Educação escolar quilombola: currículo e cultura afirmando negras identidades. *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 8, n. 13, p. 189-202, 2014.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. *Horizontes Antropológicos*, v. 4, n. 8, p. 151-167, 1998.

SANTOS, Raquel Amorim dos *et al* (org.). Lei 10.639/2003: Pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014a.

SANTOS, Raquel Amorim dos. Ciclo de política curricular do estado do Pará (2008-2012): a enunciação discursiva sobre relações “raciais”. *Tese (Doutorado em Educação)*. Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2014b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Marcos Antônio da *et al*. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SOUSA, Maria Assunção da Costa *et al*. *Suco de açaí (Euterpe oleracea Mart.): avaliação microbiológica, tratamento térmico e vida de prateleira Açaí juice (Euterpe oleracea Mart.): microbiological evaluation thermal treatment and shelf life*. 2006. Disponível em: <<https://acta.inpa.gov.br/fasciculos/36-4/BODY/v36n4a10.html>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

Enviado em: 16/02/2021

Aprovado em: 10/07/2021