

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E
AFRODESCENDÊNCIA

**PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA ESCOLAS QUILOMBOLAS DA REDE
ESTADUAL DO ESTADO DO PARANÁ: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E
ETNODESENVOLVIMENTO:
EXPERIMENTAL**

CURITIBA
2009

Governador do Estado do Paraná
Roberto Requião

Secretária de Estado da Educação
Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde

Diretor Geral
Ricardo Fernandes Bezerra

Superintendência da Educação
Alayde Maria Pinto Digiovani

Departamento da Diversidade
Wagner Roberto do Amaral

Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afrodescendência
Cassius Marcelus Cruz

Equipe Técnica Pedagógica

Cristiane Pereira Brito
Edimara Gonçalves Soares
Denilto Laurindo
Janainna Martinez
Jucilene do Rocio Mariotto
Tânia Aparecida Lopes

Assesoria

Georgina Helena Lima Nunes
Giselle Moura Schnorr
Lauro Cornélio da Rocha
Maria Clareth Gonçalves Reis

Fotos

Ana Cláudia de Castro Martins
Maria do Socorro Araújo

SUMÁRIO

1.APRESENTAÇÃO	04
2.JUSTIFICATIVA	08
3.OBJETIVOS	13
3.1Objetivo Geral	13
3.2Objetivos Específicos	13
4.ESCOLA QUILOMBOLA E ETNODESENVOLVIMENTO.....	14
4.1 Quilombo: conceitos e ressemantizações	17
4.2 Aspectos Históricos e Culturais da Territorialização Negra no Paraná.....	20
4.3 A Educação Quilombola e a Educação das Relações Étnico Raciais.....	26
4.4 A Educação Quilombola e a Educação do Campo	33
4.5 A Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento	37
5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	44
5.1 Sobre o currículo: algumas considerações	44
5.2 Estrutura Curricular para Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento	49
5.3 Referencial Metodológico para a prática docente	51
5.4 Tempos e Espaços	55
6. FORMAÇÃO CONTINUADA	62
7. AVALIAÇÃO	65
8. GESTÃO DEMOCRÁTICA	64
9. REFERÊNCIAS	71

1. APRESENTAÇÃO

Até o início do século XXI pouco se sabia sobre a existência e as condições de vida das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Paraná. Nesse estado do sul do país, onde predomina um discurso que a imigração europeia é o principal elemento constituinte de sua identidade e de sua trajetória de desenvolvimento, os poucos indícios que eram apontados advinham ou de denúncias e campanhas feitas por pastorais, sindicatos e pelos movimentos sociais negros, ou por alguns pesquisadores que destoavam do discurso hegemônico.

Foi, sobretudo, a partir do I Encontro de Educadores/as Negros/as do Paraná, chamado pelo Movimento Negro e realizado em Novembro de 2004 com apoio do Governo do Estado, através das Secretarias de Estado de Educação, Cultura e Assuntos Estratégicos que esse quadro começou a modificar-se. Os participantes do referido evento trouxeram informações que indicavam a existência de no mínimo 08 (oito) comunidades, gerando a expectativa em conhecer melhor essas realidades. É necessário destacar a sanção da Lei 10639 de 09/01/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica, foi um dos motivadores do interesse da Secretaria de Estado da Educação.

Com a criação do Grupo de Trabalho Clóvis Moura em 2005, foi a primeira vez que um Governo deste estado empreendeu a corajosa iniciativa de realizar um levantamento socioeconômico e cultural com vistas à garantia de direitos a essas comunidades.

A partir desse levantamento outro Paraná tem se descortinado. Um Paraná onde matizes étnicos diferentes daquelas predominantemente veiculadas por órgãos oficiais e pelos meios de comunicação, como as principais definidoras da identidade paranaense, passaram a ser contempladas. Entretanto, paralelo à visibilidade que tem sido dada à cultura negra e a sua contribuição na construção do estado, inúmeras demandas tem sido apresentadas pelos quilombolas. Tais demandas são alusivas à elaboração de diversas políticas públicas, dados os anos de invisibilidade. A presente proposta pedagógica e o Colégio Estadual Diogo Ramos criado na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá e que funciona com estrutura provisória, no município de Adrianópolis, são partes desse processo.

No dia 12 de maio de 2006, através de uma iniciativa do Grupo de Trabalho Clóvis Moura, foi realizada na referida comunidade, uma Ação Pública Articulada para as Comunidades Remanescentes de Quilombo do Paraná, onde estiveram presentes, além de cerca de 1000 quilombolas, autoridades municipais, estaduais e federais, que apresentavam os programas e as políticas de suas instituições com vistas a atender aos quilombolas. Nessa ocasião uma mãe se aproximou do Secretário de Estado da Educação, excelentíssimo Sr. Maurício Requião, e expôs-lhe o caso de seus filhos, de 11 e 13 anos de idade, que percorrem de transporte escolar cerca de 30 km da estrada, em péssimas condições, para estudar, e que os mesmos retornavam ao final da noite e ainda tinham que caminhar alguns quilômetros para chegar a casa próximo das 01h30 da madrugada. Sendo frequentes os casos que, em virtude de chuvas, chegavam às 04h00 em suas residências. Rotina essa partilhada com outros estudantes – crianças, jovens e adultos – que enfrentam, em pleno século XXI, uma longa e perigosa jornada pelas “serras e vales encaixados e entrecortados por rios sinuosos” (FERNANDES, 2007, p.15) que compõem a paisagem do vale do Ribeira. Jornada que é recorrentes na maioria das comunidades quilombolas paranaenses, que insistem, a despeito de todas as barreiras que se apresentam em ter acesso a um direito comum a todos os cidadãos brasileiros: o direito à educação.

A partir desse caso e de outras demandas de escolarização apresentadas na ocasião, a Secretaria de Estado da Educação criou uma comissão (formada por representantes do Departamento do Ensino Fundamental, do Departamento de Educação de Jovens e Adultos, e da Assessoria de Relações Externas e Interinstitucionais) com a finalidade de estudar a oferta de uma escola para a Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá e construir uma proposta pedagógica para essa e outras escolas em áreas quilombolas. Já nas primeiras reuniões definiu-se a necessidade de conhecer e *escutar* a comunidade como um princípio para construir uma proposta que estivesse de acordo com suas especificidades. Foi assim que, nos dias 15 e 16 de agosto de 2006, a comissão – acompanhada da assessora Maria Clareth Gonçalves dos Reis e de representantes do Departamento de Ensino Médio, da SUDE e do Núcleo Regional de Educação Metropolitano Norte – realizou uma visita técnica objetivando aproximar-se da realidade daquele quilombo. Na ocasião foram captados dados sobre a situação educacional, a cultura, a economia, o trabalho, a religiosidade, bem como sobre a experiência de escolarização de crianças, jovens e adultos do local.

A visita foi sucedida de reuniões técnicas, coordenadas pela assessora acima citada, onde foi produzida uma versão preliminar da proposta pedagógica para a escola quilombola. Com a transição do governo e reorganização dos departamentos da Secretaria de Estado da Educação no início de 2007, a finalização do documento ficou sob a responsabilidade do Departamento da Diversidade (inicialmente através da Coordenação da Educação do Campo).

A nova conjuntura apresentou demandas que ainda não estavam contempladas no primeiro momento. No início de fevereiro a publicação do Decreto nº 6040/07 instituiu, a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades e Povos Tradicionais do Brasil – PNPCT. Tal decreto foi o resultado da mobilização de diversos representantes desse segmento social – indígenas, quilombolas, faxinalenses, ilhéus e ribeirinho, entre outros – que participaram efetivamente, em oficinas regionais, da elaboração da PNPCT. Esse documento indica novos elementos para a oferta de escolarização em territórios de Comunidades e Povos Tradicionais, nas quais se inclui as comunidades quilombolas.

Também em fevereiro, na ocasião da realização do I Seminário de Saúde e Saneamento das Comunidades Quilombolas do Paraná, foi criada a Coordenação Estadual das Comunidades Remanescentes de Quilombo/PR, consolidando um novo movimento social e articulando suas demandas para além dos limites de seus municípios e criando um canal de comunicação direto com as lideranças dessas comunidades.

Em novembro de 2007 uma versão preliminar da Proposta Pedagógica para as Escolas Quilombolas foi apresentada para a presidência e para a equipe técnica do Conselho Estadual de Educação, que fizeram considerações que foram agregadas no documento.

Em 2009 foram criadas duas escolas estaduais em Comunidades Quilombolas do Paraná e instituído o Núcleo de Educação das Relações Etnicorraciais e Afrodescendência, ligado ao Departamento da Diversidade da SEED, ficando estabelecido um espaço institucional para a questão da Educação Escolar Quilombola.

Esses fatos qualificaram ainda mais os diálogos necessários para construção da Proposta Pedagógica para as Escolas Quilombolas, já que novos interlocutores, além do GT Clóvis Moura e dos representantes da própria comunidade de João Sura, se fizeram presentes.

Nesse sentido a proposta, aqui apresentada, é fruto de um intenso exercício de *escuta* desses interlocutores, em especial dos próprios quilombolas, sem esquecer, entretanto, a necessidade de enunciar desde o lugar de onde se fala, como nos aponta Paulo Freire (2006, p.113)

[...] quão importante e necessário é *saber escutar*. Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, *mas é escutando que aprendemos a falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.

A finalidade desse documento é apontar — a partir desse exercício de *escuta* e do diálogo com referenciais teóricos, dispositivos legais e experiências pedagógicas — princípios e orientações para a organização e consolidação de práticas educativas escolares que, associadas a outras ações de Estado, contribuam para a consolidação do “desejo comum” de nossos interlocutores: a promoção da igualdade social e étnico-racial.

Dessa maneira procuramos articular, de forma inovadora no Paraná, *Escolarização, Educação das Relações Étnico-Raciais e Etnodesenvolvimento Sustentável e Solidário*. Tal articulação confere a esta proposta pedagógica um caráter experimental, mas que poderá, diante dos resultados apresentados em sua efetivação, servir como referência para outras escolas em áreas quilombolas.

Todavia salientamos que, para consolidar essa proposta é necessário que, além dos professores e funcionários, a comunidade quilombola esteja envolvida de forma propositiva no processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois é este que pode transformar os princípios e orientações aqui apresentados em uma prática educativa efetiva.

Para o desafio de finalizar essa Proposta Pedagógica contamos com a assessoria da Prof^a Dr^a Georgina Helena Lima Nunes, Prof^a Mes. Giselle Moura Schnorr e Prof. Me. Lauro Cornélio da Rocha.

Em um primeiro momento apresentamos à justificativa e os objetivos desse documento, seguidos de uma exposição de aspectos geográficos, sociais, educacionais, conceituais, históricos e culturais de João Surá – território de referência para elaboração dessa proposta pedagógica – e das demais comunidades quilombolas do Paraná.

Em seguida apresentamos os princípios e determinações da Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação do Campo, que necessariamente devem ser

levados em consideração no atendimento escolar em áreas remanescentes de quilombo.

Em consonância com as demandas apresentadas pelas comunidades traçamos alguns elementos a ser considerados na proposição de uma educação articulada com o etnodesenvolvimento.

Por fim, traçamos uma estratégia de organização curricular que contempla os pressupostos anteriormente indicados.

2. JUSTIFICATIVA

A qualidade no ensino público sempre foi uma luta daqueles que a pensam e administram, principalmente, daqueles que dela se apropriam a fim de concretizar seus ideais. Todavia, o discurso da “qualidade” sempre atendeu a diferentes interesses, por vezes, antagônicos. Por isso, justificar esta proposta de escola em quilombos exige a escuta, do quanto as políticas orientadoras das práticas dos sujeitos da ação educativa ainda se encontram na contramão de uma “caminhada”, em que o chegar na sala signifique continuidades de sonhos.

Eu vejo hoje que a educação poderia estar atendendo às necessidades do aprendizado das crianças com melhor qualidade. No campo principalmente o que a gente percebe é que as crianças, quando estão saindo e enfrentando as dificuldades de deslocamento da comunidade até a sala de aula ...já estão prejudicando o aluno desde essa saída da pessoa de seus ambientes para chegar até a escola e quando a gente fala de deslocamento das crianças da comunidade eles enfrentam sérios problemas na caminhada para chegar até a sala de aula eles enfrentam problemas de chuva, de horário, sai de horário para chegar até a sala de aula e de volta quando sai dá escola para chegar a casa. Então os alunos estão perdendo a vontade de estudar devido esse motivo da caminhada. Isso é um fator. (Entrevista realizada com Sr. Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Quilombola de João Surá, agosto de 2007)¹

A citação sobre as condições em que ocorre o transporte escolar, os horários e a desmotivação que acabam por causar, é o retrato de um processo histórico de negação das territorialidades dos sujeitos do campo e suas especificidades, característico da Educação Rural. Educação está que, em sua lógica latifundiária, considera o ambiente rural um espaço atrasado que precisa ser modernizado, não sendo local de vida, cultura e, conseqüentemente, de educação. (CALDART, 2005)

Quando o quilombola afirma ver que hoje “a educação poderia estar atendendo às necessidades do aprendizado das crianças com melhor qualidade”, questiona a lógica da Educação Rural, e faz refletir sobre políticas educacionais, processos pedagógicos e metodológicos capazes de atender as necessidades de crianças, jovens e adultos quilombolas.

Este questionamento vem sendo feito, frente ao Estado, há mais de 10 anos por diferentes movimentos sociais, tendo como referência a constituição de 1988, onde a educação é tratada como um direito de todos. As mobilizações desses segmentos resultaram na reformulação das Leis de Diretrizes de Base da Educação

¹ As entrevistas presentes no texto foram realizadas por técnicos pedagógicos da SEED, com a finalidade de subsidiar a construção dessa proposta.

Nacional (LDB) 5692/71, que naquele momento não apresentava artigo algum que garantisse o respeito às especificidades dos sujeitos do campo.

A nova LDB 9394/96, além de apresentar em seus diferentes artigos toda discussão sobre a organização curricular, traz em seu Art. 28 que

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Mesmo com a LDB aprovada, apontando para uma valorização da vida no campo, na prática, prevalecia a antiga lógica da Educação Rural. Desta forma, novas reivindicações levadas a Brasília promoveram uma série de debates, o que resultou no I Encontro dos Educadores da Reforma Agrária no ano de 1997, para muitos, um momento de ruptura com a educação até então oferecida, e o lançamento de uma nova proposta: a Educação do Campo.

No ano de 2002, era lançadas as Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica do Campo, pensada a partir de especificidades dos sujeitos do campo, resgatando e fortalecendo uma proposta de valorização das culturas, das relações econômicas, políticas e socioambientais existentes numa diversidade do espaço rural, ainda invisível para o Estado brasileiro.

O estado do Paraná participou deste movimento, que acabou por resultar na criação de uma Coordenação da Educação do Campo dentro da Secretaria de Estado da Educação, que numa relação com diferentes movimentos sociais, constrói políticas educacionais afirmativas. No ano de 2006, como resultado de uma construção coletiva que reuniu membros da Coordenação da Educação do Campo entre outros da Secretaria de Estado da Educação, representantes das Instituições de Ensino Superior, e de diferentes movimentos sociais, foi aprovado as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação do Campo.

Essas diretrizes apontam a necessidade de transformações teóricas metodológicas, que dialoguem com as especificidades da diversidade humana e territorial do campo paranaense no processo de construção e implementação de políticas públicas educacionais. A partir daí torna-se legítimo pensar uma educação diferenciada para os sujeitos do campo, em particular para esta proposta, os quilombolas.

No que diz respeito à Educação Quilombola, cabe-nos incorporar o resultado de outras lutas coordenadas pelos Movimentos Sociais Negros. A educação é um tema que está há muito tempo nas pautas desses movimentos, seja na sua afirmação enquanto direito ou em seu questionamento enquanto reproduutor do racismo.

Já na década de 50, um dos pontos presentes na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), é “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país” (NASCIMENTO, 1968, p.293). Além disso, a partir da década de 60, surge no interior desse movimento a produção de diversas obras que visavam desvelar e/ou denunciar o processo de reprodução do racismo nas escolas. Um dos primeiros textos a abordar esse aspecto é “O Preconceito nos livros Infantis, de Guiomar Ferreira de Matos publicado em 1966 na obra Teatro Experimental do Negro: Testemunhos”.

Acompanhando essas abordagens podemos apontar o surgimento de propostas de ações pedagógicas para tratar a temática em diversos estados brasileiros. A sistematização e publicação destas propostas começaram, a aparecer ao longo da década de 80. Exemplos delas é “A Pedagogia Interétnica” de Manoel de Almeida Cruz, publicada em 1985 e que aborda a experiência desenvolvida pelo Núcleo Cultural Afro-Brasileiro de Salvador. Exemplos de outras iniciativas encontram-se registradas em Educação e discriminação dos Negros, organizado por Regina Lúcia Couto de Melo e Rita de Cássia Freitas Coelho (Belo Horizonte: IRHJ, 1988); Escola: Espaço de Luta contra a Discriminação, elaborado pelo Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-brasileiros das Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1988).

Exemplo significativo da articulação dessa produção teórica com a demanda de uma política educacional do Movimento Negro na esfera federal é a presença da seguinte reivindicação levada aos “dirigentes do país” pela Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília nos dias 26 e 27 de agosto de 1986:

O processo educacional respeitará todos os aspectos da cultura brasileira. É obrigatória a inclusão nos currículos escolares de I, II e III graus, do ensino da historiada África e da História do Negro no Brasil. (CONVENÇÃO, apud SANTOS, 2005, p.24)

Progressivamente as pressões dos movimentos negros foram sendo contempladas em diversos municípios (Belo Horizonte e Salvador em 1990, Porto Alegre em 1991, Belém em 1994, Aracaju em 1995, etc.), onde foram incluídas disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História Africana.

Momento fundamental na luta dos movimentos sociais negros foi a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo pela Cidadania e a Vida e em 1995, onde representantes desses movimentos entregaram um documento com um programa para a superação do racismo no Brasil. Documento onde fazem as seguintes críticas aos currículos escolares:

Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recriação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania". (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, *apud* Rocha, p. 80)

A Lei 10.639/03, que incluiu o art. 26ª na LDB 9394/96, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país é resultado dessa histórica mobilização dos movimentos negros. Essa lei apresenta-se como um dos principais apoios do Estado à demanda de reconhecimento, valorização e afirmação dos direitos da comunidade afro-brasileira na área da educação. Em conjunto com essa lei, o parecer CNE/CP nº 003/04 e a resolução CNE/CP nº. 1/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são documentos que expressam as reivindicações dos Movimentos Sociais Negros e fornecem subsídios para contemplarmos a especificidades dos quilombolas no processo de aprendizagem.

Nesse sentido é importante ressaltar que umas das providências apontadas ao poder público pelo parecer CNE/CP nº 003/04 é a

Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponha a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades (BRASIL, 2004, p.12).

No que tange à Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, acrescentam-se ainda, como documentos de referência, a deliberação CEE/PR nº 04/06 e indicação CEE/PR nº 01/06 que institui, no Paraná, normas complementares às diretrizes supracitadas.

Não poderíamos deixar de apontar as mobilizações do próprio segmento quilombola que há muito resistia em seus territórios e demandava sua titulação ou devolução nos casos em que suas terras haviam sido griladas. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988, que garante o direito de titulação das terras de quilombo, é o “resultante de intensas mobilizações, acirrados conflitos e lutas sociais” (ALMEIDA, 2005, p.17) realizadas pelos quilombolas.

Por fim cabe ainda ressaltar que, mais recentemente, em Fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais, indignados pela histórica invisibilidade de seus direitos na construção e implementação de políticas públicas, levaram o Governo Federal a aprovar o Decreto 6.040/07 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Esta, quando se refere à educação no Art. 3º, parágrafo VII aponta que para estas realidades, torna-se necessário.

Garantir e valorizar as formas tradicionais de educação e fortalecer processos dialógicos como contribuição ao desenvolvimento próprio de cada povo e comunidade, garantindo a participação e controle social tanto nos processos de formação educativos formais quanto nos não formais;

Diante da articulação da legislação acima apontada (da Educação do Campo, da Educação das Relações Étnico-Raciais, da titulação das áreas quilombolas e do PNPCT), gerada na dinâmica do Poder Constituinte das mobilizações sociais, é que se justifica a elaboração desta Proposta Pedagógica para escolas quilombolas no Paraná.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Esta proposta pedagógica tem por objetivo apontar princípios e orientações para organização e consolidação de práticas educativas que associem *Escolarização, Educação das Relações Étnico-Raciais e Etnodesenvolvimento Sustentável e Solidário*.

3.2 Objetivos Específicos:

- Propor ações de reconhecimento e superação das desigualdades sociais e étnico-raciais, a partir de demandas apresentadas pela Comunidade Remanescentes de Quilombo João Sura, (citar art. 1 LDB);
- Contribuir no processo de construção e fortalecimento das identidades étnicas existentes no estado do Paraná;
- Viabilizar aos quilombolas o atendimento escolar na sua comunidade de origem, valorizando atitudes, posturas e conhecimentos que eduquem sujeitos conscientes e orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial;
- Possibilitar uma nova forma de organização dos tempos e espaços escolares com vistas a contribuir na superação da exclusão, no etnodesenvolvimento, na valorização da cultura, dos conhecimentos e das experiências da comunidade no currículo escolar;
- Articular os saberes e as práticas escolares com princípios e objetivos da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT (Decreto 6040/2007).

4. ESCOLA QUILOMBOLA E ETNODESENVOLVIMENTO

Vá em busca de seu povo.
Ame-o
Aprenda com ele
Comece com aquilo que ele sabe
Construa sobre aquilo que ele tem.
Kwame N'Krumah



A Comunidade Remanescente de Quilombo do Bairro João Surá, que servirá de referência para a construção dessa proposta, localiza-se no município de Adrianópolis, nas margens do Rio Pardo, que divide os Estados do Paraná e de São Paulo. A configuração geográfica da região, com suas serras e vales encaixados e entrecortados por rios sinuosos, dificultava seu acesso e a tornava espaço propício para a territorialização de escravizados fugidos ou libertos no século XIX. É o que podemos perceber através de um ofício enviando pelo Subdelegado de Polícia de Iporanga ao presidente da Província em 28 de setembro de 1863:

Por informações dadas por alguns moradores do Rio Pardo do Districto desta freguesia que, nos sertões de mesmo rio distante d'esta vinte e cinco léguas mais ou menos, sertões que divisam com o da Província do Paraná, se achão aquilombados alguns escravos fugidos do Norte desta Província he de necessidade destruí-los pois que do contrario torna-se mais perigoso e graves prejuízos, consta mais que para ali tem se dirigido alguns criminosos que talvez estejam reunidos, e como esta subdelegacia querendo ver se pode batel-os e não podendo o fazer algum dispêndio não so pela distância como pelo perigo da viagem do Rio por ser caudaloso (Ofícios Diversos – Ordem 1339, Lata 544/ Arquivo Público de São Paulo. Ofício do Subdelegado da Polícia de Iporanga ao presidente da Província).²

Segundo comenta-se na comunidade, João Surá teria sido um minerador que “afogou-se” em uma das “cachoeiras” (corredeiras) do Rio Pardo, deixando uma mochila cheia de ouro no local do acidente.

O território da comunidade é composto de três núcleos: 1) João Surá – sede, onde localiza-se a igreja, a escola municipal e posto de saúde; 2) Poço Grande, localizado mais ao norte do Rio Pardo e 3) Guaracuí, que localiza-se há sudeste da sede, entre o Rio Pardo e o Parque das Lauráceas.

Na comunidade João Surá habita cerca de 40 famílias, que vivem do artesanato e da agricultura de subsistência. Uma das dificuldades dos moradores é o difícil acesso à sede do município, que fica a 60 km do bairro, por estrada de terra.

Adrianópolis é um município eminentemente rural, pois o grau de urbanização geral está em torno de 23%. Dos 2555 domicílios, 2011 situam-se na área rural e 544 na área urbana. A população economicamente ativa é de 2507 habitantes, sendo que cerca de 50% dela se ocupa da agricultura, pecuária, silvicultura, exploração florestal e pesca.

O município é pouco desenvolvido economicamente. O Índice de Gini³ que mede o grau de concentração de renda é de 0,59. O IDH (índice de desenvolvimento humano), que mede a longevidade, educação e renda é de 0,683. Portanto ambos os índices apontam uma profunda desigualdade social no município.

A taxa de crescimento geométrico é de -2,69%, especialmente na área rural, o que denota acentuada evasão populacional, especialmente de jovens e adultos (que também é a faixa populacional que compõe as taxas de fecundidade). Adrianópolis é o município do Paraná onde se encontra a maior quantidade de comunidades que se autodeclararam quilombolas.

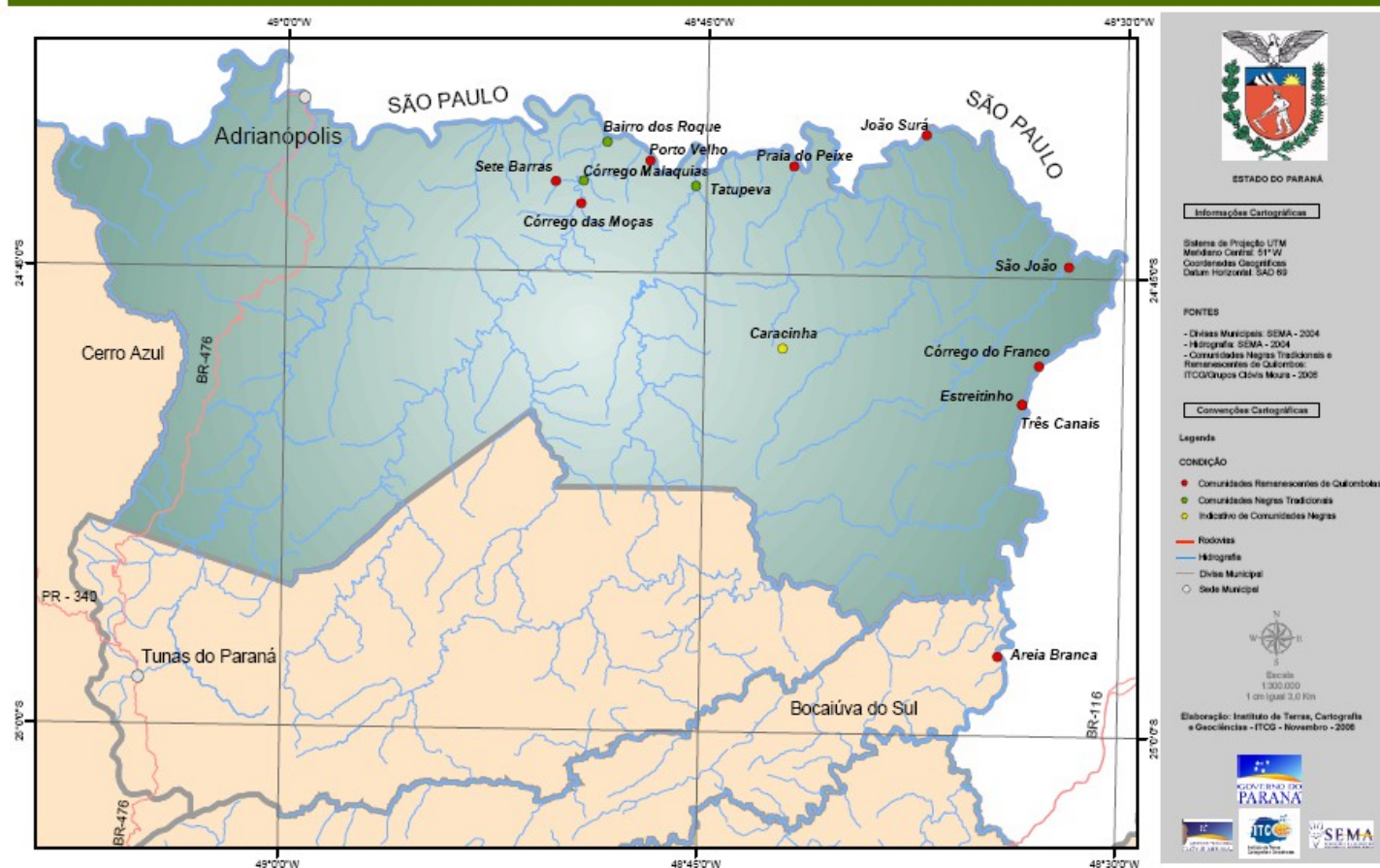
O contato com a Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá nos possibilitou perceber uma série de elementos que contribuem para essa evasão, dentre elas podemos destacar: as limitações de uso dos recursos naturais após a

² Fonte Extraída de STUCCHI (1998, p. 98-99).

³ No índice Gini o valor varia de 0 (zero) perfeita igualdade até 1 (um) desigualdade máxima.

criação do Parque das Lauráceas; a atuação da indústria de “reflorestamento” (plantio de pinus e eucalipto) na região, através da concentração de terras e uso inapropriado do solo e da água; ausência do poder público e escolarização imprópria para os sujeitos do campo, ou seja, voltada para o espaço urbano.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM ADRIANÓPOLIS



Fonte: Instituto de Terras Cartografia e Geociências do Paraná (ITCG)

Grande parte das famílias que deixaram João Surá encontra-se na periferia ou na Região Metropolitana de Curitiba trabalhando em serviços informais (carrinheiros, empregadas domésticos e obreiros), conforme a “lógica” do êxodo rural.

A resistência daqueles que lá permaneceram e se autodeclararam remanescentes de quilombo⁴ – objetivando a titulação definitiva de suas terras – e a atenção que o Governo do Paraná vem dando a esses grupos – através do GT Clóvis Moura – tem fomentado o retorno de algumas famílias.

⁴ A autodeclaração é a primeira etapa do processo de titulação das áreas de comunidades remanescentes de quilombo prevista no art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição de 1988.

Segundo lideranças da comunidade, frente a possibilidade de titulação de seu território, cerca de 98 famílias poderiam estar voltando a João Surá.

O Colégio Estadual Diogo Ramos criado em 2009 e que funciona em estrutura provisória na Comunidade Quilombola de João Surá tem impulsionado essa dinâmica de retorno das famílias à comunidade.

A construção da estrutura definitiva do Colégio Estadual Diogo Ramos e a elaboração desta proposta pedagógica pretendem contribuir no fortalecimento e na garantia dos direitos dos quilombolas.

Cabe antes de continuarmos, refletir sobre as origens e o atual significado do conceito de quilombo.

4.1 Quilombo: conceitos e ressemantizações

Referir-se a quilombos no contexto atual é falar de uma luta política por garantia de direitos e, conseqüentemente, de um processo de ressemantização de um termo de origem africana.

Quilombo tem etimologia no idioma africano quimbundo. Segundo David Birgham (1974) o termo quilombo encerra toda uma experiência africana dos jaga, também conhecidos como mbangala cuja ação, em seu processo de migração em busca de terras férteis, teria ocasionado todo um processo de fusão, interconexão e miscigenação entre os clãs, além de alterações substanciais na estrutura econômica, social, cultural e mesmo psicossociais. Tal ação efetuou, no dizer de Beatriz Nascimento (1994), um corte transversal nos clãs angolanos em virtude da organização interna dos jaga que, grosso modo, configuravam-se num grupo de guerreiros hábeis e destemidos. A partir de uma perspectiva antropológica, Kabengele Munanga (1996), afirma que o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata.

A primeira referência a quilombo em documentos oficiais portugueses data de 1559, mas só em 1740 o Conselho Ultramarino, define-o como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles” (MOURA, 1981, p. 16). Essa definição, produzida pelas autoridades portuguesas para referirem-se aos agrupamentos negros livre do domínio colonial que se proliferaram após a campanha

de destruição do quilombo de Palmares no século XVII é, com certeza a mais difundida e persistirá até a década de 1970 como abordagem hegemônica.

Diante do contexto de reabertura política; de revisão da história nacional e da emergência de diversas pesquisas sobre comunidades negras rurais e da constituição do Movimento Social Negro contemporâneo o termo passa a receber novas interpretações. Dentre elas ressaltamos a interpretação sociológica de Clóvis Moura (1981), que define quilombo como forma de organização sócio-política, ligado ao conceito de resistência. Esse deslocamento do significado nos permite compreender *quilombo* para além do contexto da escravidão, estendendo-o, então, às dinâmicas de territorialização étnica ocorridas no pós-abolição.

O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, onde se estipula que “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” é fruto desse contexto e das demandas das comunidades negras rurais e do Movimento Social Negro por titulação das áreas. Como aponta Almeida (2005, p.17)

o processo social de afirmação étnica, referido aos chamados quilombolas, não se desencadeia necessariamente a partir da Constituição de 1988 uma vez que ela própria é resultante de intensas mobilizações, acirrados conflitos e lutas sociais que impuseram as denominadas terras de preto, mocambos, lugar de preto e outras designações que consolidaram de certo modo diferentes modalidades de territorialização das comunidades remanescentes de quilombos. Neste sentido a Constituição consiste mais no resultado de um processo de conquistas de direitos e é sob este prisma que se pode assegurar que a Constituição de 1988 estabelece uma clivagem na história dos movimentos sociais, sobretudo daqueles baseados em fatores étnicos.

Diante da reação de grupos ligados aos grandes proprietários, que alegavam que quilombos eram somente aquelas comunidades formadas durante o período escravista pela ocupação de terras remotas através da fuga, a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 1994, é convocada pelo Ministério Público Federal para dar seu parecer em relação às situações já conhecidas e enfocadas nas pesquisas sobre quilombos. O conceito de quilombo passa a ser mais abrangente, se constituindo esta a razão de sua ressemantização porque

O conceito quilombo, tal como vem sendo utilizado, por prender-se a um fato passado (o confronto armado, direto, violento e espacialmente localizado – o refúgio), uma dessas possibilidades apenas de opor-se ao regime escravocrata, conceito este enfatizado pelo senso comum como possibilidade única, exatamente pela sua maior visibilidade, esquece e escamoteia toda uma gama variada e matizada de situações sutis mas concretas, que fizeram face a esse processo injusto. [...] acaba por desviar nossa atenção de uma série de outras situações de resistência, nas quais os negros exercem papéis que não o de refúgio armado, tornado visível

pela historiografia oficial, mas outros papéis de um confronto relativizado, na sua aparência atenuado, em relação à sociedade escravista ou recém pós-escravista do Brasil do final do século XIX e inícios do século passado (ANJOS e SILVA, 2004, p.29).

O Movimento Social Negro organizado passou à defesa de que aquelas comunidades negras que acessaram a terra, seja por doação, compra ou ocupação de áreas devolutas, podem e devem ter suas terras reconhecidas e regularizadas.

Apesar da discussão acadêmica que permeia o tema e da permanente disputa em torno de sua definição jurídica, o decreto presidencial nº 4887/03⁵ considera remanescentes de quilombo “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.”

Desde a publicação do art. 68 do ADCTs, o Estado e diversas organizações da sociedade civil organizada vêm trabalhando no sentido de identificar, reconhecer e contribuir com o processo de titulação de terras dessas comunidades.

No Paraná, um levantamento mais sistemático das comunidades remanescentes de quilombo iniciou-se em 2005 com a criação do Grupo de Trabalho Clóvis Moura. O GT Clóvis Moura é um grupo intersecretarial criado pela resolução Resolução 01/2006, com o objetivo de

Determinar a existência e diagnosticar a situação de Remanescentes de Quilombos, Comunidades Tradicionais Negras, Rurais e Urbanas, e/ou “Terras de Preto” do Estado do Paraná, em seus aspectos sociais, educacionais, econômicos e culturais, visando contribuir para o desenvolvimento comunitário e da manutenção de seu modo de vida (RELATÓRIO SINTÉTICO PARCIAL, 2006, p.2)

Segundo dados preliminares fornecidos pelo GT Clóvis Moura foram mapeadas 86 comunidades tradicionais negras rurais, sendo que 37 delas já receberam certidão de auto reconhecimento de Comunidade Remanescente de Quilombo pela Fundação Cultural Palmares/MINC⁶, das quais 7 estão em fase de elaboração de Relatório Técnico Científico para titulação de seus territórios.

⁵ Decreto que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁶ Instituição vincula ao Ministério da Cultura e responsável por emitir certidão de auto-reconhecimento de Comunidade Remanescente de Quilombo, procedimento inicial do processo de titulação das áreas de remanescentes de quilombo.

4.2 Aspectos Históricos e Culturais da Territorialização Negra no Paraná

A iniciativa de produzir uma Proposta Pedagógica para escolas quilombolas deve levar em conta as especificidades históricas e culturais dessas comunidades tal como aponta o Secretário de Estado da Educação, Maurício Requião:

Todo o governo está se dedicando a conhecer essas comunidades e a lhes oferecer serviços básicos, com o cuidado de não incorrer em preconceitos etnocêntricos. É preciso entender como se estruturam essas comunidades e saber reconhecer suas singularidades. Isso é importante para que possamos aprender não apenas sobre elas, mas sobre nós mesmos (SEED, 2007, p. 2)

A singularidade das comunidades quilombolas deve, a princípio, ser compreendida a partir da origem da presença africana na América Portuguesa. Tal origem situa-se na implantação do Sistema Colonial que, por sua vez, insere-se no processo de formação e expansão do capitalismo. Nessa perspectiva, o elemento africano foi inserido no território que hoje constitui o estado do Paraná, basicamente em três processos diferenciados: 1) na mineração e atividade agrícola na mesoregião no Vale do Ribeira, 2) Tropeirismo nos Campos Gerais/ Norte Pioneiro, e 3) ocupação do Extremo Oeste Paranaense.

O processo de territorialização negra na Mesoregião do Vale do Ribeira está articulada, inicialmente com a expansão das frentes de mineração em Cananéia, Iguape e Paranaguá nos séc. XVII-XVIII. Desde meados do XVII até o descobrimento das jazidas auríferas em Minas, a extração do ouro foi a atividade predominantemente desenvolvida pelo empreendimento colonial na região. Para lá se deslocavam os colonizadores em posse de africanos escravizados, principalmente, de Guiné, Angola e Moçambique.

A mineração abria espaços para a libertação de escravizados que garimpavam de forma clandestina e “escondiam o produto de seu trabalho em garrafas de bambu, visando possivelmente a compra de sua liberdade junto a seus senhores”. (FIGUEIREDO, 2001, p.2). Com o encerramento das atividades da Casa de Fundação de Iguape, ocorreu um descenso da mineração e um gradual incremento da cultura de cana, mandioca, café, feijão, fumo, milho e, posteriormente da monocultura do arroz no Alto Vale do Ribeira, onde houve o predomínio da utilização de mão de obra do escravizado africano/afrodescendente.

Tanto os espaços de libertação criados pela mineração clandestina ou pelas fugas de escravizados das lavouras, possibilitaram uma territorialização autônoma desses sujeitos em quilombos. Processo esse que intensificou-se com a abolição em

1888. A partir desta territorialização negra surgiram comunidades nas proximidades que se autodeclararam remanescentes de quilombos nos municípios de Adrianópolis (João Surá, Porto Velho, São João, Córrego das Moças, Córrego do Franco, Três Canais, Praia do Peixe e Sete Barras) e Guaraqueçaba (Rio Verde e Batuva).

No contexto dos Campos Gerais os africanos/afro-descendentes escravizados e livres eram os “pés e as mãos” dos fazendeiros, desempenhando funções de carpinteiros, marceneiros, arreeiros, tropeiros, administradores das fazendas, além de cultivarem a terra e, não raro atividades como de construtores e enfermeiros (MARCONDES & ABREU, 1991). No tropeirismo em meados do século XIX, as fazendas de criação de gado no Paraná se encontram articuladas, característica que implica em teia de relações entre afrodescendentes/africanos escravizados e/ou libertos nas diferentes fazendas, o que ajuda a compreender os indícios da presença de escravos fugidos do Paraná na província de São Pedro. O processo de territorialização das comunidades remanescentes de quilombo em locais onde, no século XIX, existiam fazendas com mão de obra escravizada – como Palmas, Candói, Castro, Guarapuava, Lapa, Ponta Grossa, Campo Largo e suas cercanias – demonstra que os negros foram parte constitutiva da população paranaense. Com o fim progressivo da escravidão e a crise do tropeirismo, eles continuaram as atividades costumeiras (plantio, criação de animais, colheita de erva-mate) sendo, muitos deles, produtores independentes.

A presença negra na região dos Campos Gerais foi captada por um general das forças legalistas no Contestado, que afirmava, serem os ocupantes da região nada além de “bandidos ou negros fugidos”⁷.

Embora desconheçamos pesquisas específicas sobre a presença negra na região do Extremo Oeste Paranaense, indícios sugerem que o processo de territorialização das comunidades quilombolas situadas nos atuais município de Guaíra e São Miguel do Iguaçu, esteja ligado a: I) O trânsito de gaúchos (famílias e agregados) através da Bacia do Prata em direção ao Mato Grosso para a extração e comercialização de erva mate e/ou em fuga das guerras da Bacia do Prata no final do XIX (ARRUDA, 1997); II) Migração de contingentes famílias negras de outras regiões para o trabalho em obras públicas vinculadas a questão das fronteiras; III) Formação de quilombos no Mato Grosso.

⁷ TOTA(1983, p.55). Guerra que pode ser entendida a partir da base Lei de Terras de 1850, fruto de uma nova etapa das relações capitalistas no campo e do ideário de branquear a população nacional pela colonização européia.

No que diz respeito aos aspectos culturais, os territórios das comunidades remanescentes de quilombo não podem ser compreendidos como “pedaços da África” repostos de maneira purista no Brasil. Como aponta Sodré (2005)

não se tratou jamais de uma cultura negra fundadora ou originária que aqui se tenha instalado para, funcionalmente, servir de campo de resistência. Para cá vieram dispositivos culturais correspondentes às várias nações ou etnias dos escravos arrebatados da África entre os séculos XVI e XIX. (p.92)

Todavia existem continuidades de elementos (religiosos, éticos, ecológicos, etc.) de um processo civilizatório originário africano que foram redefinidos a partir da especificidade histórica na qual surgiram os territórios quilombolas. Nesse sentido a cultura “tem de lidar com as determinações geradas num dado espaço social e num tempo histórico preciso” (SODRÉ, 2005, p. 81).

As singularidades das comunidades remanescentes de quilombo do Paraná podem ser compreendidas, então, a partir da continuidade de alguns traços do complexo cultural africano banto⁸ – predominante entre grupos escravizados trazidos para o Paraná – repostos sob a influência cultural lusitana. Dessa maneira, mesmo quando há a predominância de rituais de origem ocidental em determinadas expressões culturais, como é o caso da Romaria de São Gonçalo em João Surá, a forma como elas se apresentam e os valores atribuídos a seus conteúdos, podem remeter à uma base de influência africana, como se verá mais adiante.

Essa associação de elementos civilizatórios africanos e ocidentais não se deu, entretanto, alheio aos efeitos da violência colonialista.

FANON (1961), ao abordar os efeitos psicológicos do colonial nos colonizados, destaca que esses não foram excluídos apenas do ponto de vista de direitos e privilégios, mas também do ponto de vista de seus pensamentos e valores. Nesse sentido é necessário compreender que a dominação política e a exploração econômica levada a cabo pelo empreendimento colonial europeu foi acompanhada de uma tentativa voraz de subtração da condição de ser humano – sujeito de vida, cultura e história – do indígena e do africano.

ANDREOLA (1999), ao apontar nas obras de Paulo Freire o caráter interdisciplinar de denúncia à opressão, identifica que a obra do pedagogo – além desvelar os aspectos econômicos e políticos dessa opressão – aborda nas seguintes dimensões: psicológica, antropológico-cultural, ontológica e pedagógica.

⁸ Segundo Lopes (2004, p.99), “banto” é “vocábulo que pode ser usado nas formas flexionadas ‘banto, a, os, as’ ou ‘bantu, sem flexões, e que designa cada um dos membros da grande família etnolinguística à qual pertenciam, entre outros, os escravos no Brasil chamados angolas, congos, cabindas, benguelas, moçambiques, etc”.

Do ponto de vista psicológico, assim como Frantz Fanon (1962) – ao afirmar que “El mundo colonial es un mundo cortado en dos” – Andreola aponta a denúncia freireana ao modo como a opressão gera uma “dualidade existencial” do oprimido, tornando-se “seres duplos e contraditórios” (1999, p.73), que hospedam em si o opressor num misto de rejeição e admiração.

No que diz respeito as dimensões antropológico-culturais da opressão aponta ANDREOLA (1999, p. 73) que elas “se resumem naquilo que Freire denomina *cultura do silêncio*, como interdição da palavra, do idioma, do gesto, da arte e dos valores culturais do oprimido”. Em relação a África, a cultura do silêncio se traduz naquilo que Freire (1978) denominava “desafricanização” .

Amadou Hampâté Bâ (2004, p.5), descreve essa dimensão na ação colonial francesa no Mali onde,

A vontade de dominar o pensamento era evidente, por exemplo, entre as autoridades coloniais que criaram em Kayes a “escola dos reféns”, para onde eram enviados todos os filhos dos chefes e dos notáveis. Nelas, o uso das línguas africanas era estritamente proibido, em favor do uso exclusivo da língua francesa. Qualquer aluno que infringisse essa regra era coroado com o “símbolo” da cabeça de burro e privado do almoço.

Essa interdição da palavra, que é a “cultura do silêncio”, é também uma interdição do ser. Isso nos remete à “dimensão ontológica” da opressão colonialista. Ao circunscrever o sujeito africano aos limites da escravidão, impedi-lo de expressar-se autenticamente e *ser mais* do que o projeto colonial o deixa ser, a opressão o “desumaniza”, rouba-lhe a humanidade e lhe reduz à condição de coisa. (ANDREOLA, 1999, p. 75)

Fazendo um paralelo com a ação colonial francesa no Mali e o dizer de Paulo Freire (1982), vivem-se situações muito semelhantes no modelo de educação historicamente instituído. Modelo que silencia culturas, saberes e tradições, sob o qual “na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil. Dizer a palavra, proibido” (p.62).

A ação colonial provocou também a desarticulação de uma pedagogia decorrente de valores ancestrais⁹. Como ressalta Hampâté Bâ (2004, p.5):

⁹A ancestralidade é conceito difícil de ser encerrado em uma definição. Poder-se-ia recorrer a Oliveira (2007), que ao trazer inúmeras facetas que a mesma comporta afirma o seguinte: “A ancestralidade é uma categoria de relação, ligação, inclusão, diversidade, unidade e encantamento. Ela, ao mesmo tempo, é enigma-ancestralidade e revelação-profecia. Indica e esconde caminhos. A ancestralidade é um modo de interpretar e produzir a realidade. Ela é um instrumento ideológico (conjunto de representações) que serve para construções político e sociais (p.257). Para Lopes (2004, p. 59) ancestral remete a antepassado e “para o africano, o ancestral é importante e venerado porque deixa uma herança espiritual sobre a Terra, contribuindo assim para a evolução da comunidade ao longo da sua existência”.

Uma grande perturbação no campo cultural foi a ruptura progressiva da transmissão dos conhecimentos tradicionais. Até então, essa transmissão era feita oralmente de uma geração a outra por meio das iniciações de ofício e das escolas corânicas. As oficinas artesanais, por exemplo, eram verdadeiras escolas tradicionais, onde se ensinava não apenas uma tecnologia, mas todo um conjunto de conhecimentos científicos e culturais ligados ao ofício. O aprendiz de ferreiro, que trabalhava silenciosamente ao lado de seu mestre, tinha acesso por meio do simbolismo dos instrumentos da forja uma explicação particular do mundo e do papel do homem no Universo, fundado na ideia de responsabilidade e interdependência de todas as coisas. Ele recebe, além disso, um conjunto de conhecimentos concretos sobre, geologia, mineralogia, botânica e toda uma educação comportamental.

A dimensão antidialógica da pedagogia opressora, presente no processo de colonização africana e brasileira, expressa-se no que Freire denominou educação bancária, que tem como objetivo estimular e manter a cultura do silêncio, pautada na dicotomia seres humanos-mundo:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados; d) o educador, o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 59).

Considerando que a cultura negra nas comunidades remanescentes de quilombo do Paraná não ocorreu alheia às dimensões acima expostas, uma proposta pedagógica de escola voltada para essas comunidades deve ter como orientação uma política de afirmação da liberdade, historicamente assumida como pressuposto em quilombos.

Em contraposição aos efeitos da invasão cultural na África, Freire (1978) afirma a necessidade de descolonização das mentes e a *reafricanização* das mentalidades. Estratégia semelhante pode ser buscada, no que se refere às comunidades quilombolas, através do fortalecimento da expressão de sua *palavra*, nos valores da sua própria cultura, subsidiando desta forma, o processo de reconhecimento de elementos civilizatórios de origem africana que persistem nas mesmas.

Nesse sentido, cabe lembrar que o Sr. Maurício Requião, então Secretário de Estado da Educação, afirmava que

Levar a escola até essas pessoas é importante, porém é mais importante ainda oferecer-lhes um ensino que incorpore suas particularidades. É fundamental que tenham acesso aos conceitos básicos da matemática e do português, mas é imprescindível que sejam transmitidos coadunados com sua cultura. Não podemos incorrer no erro de repetir intervenções pautadas pelo que se costuma chamar de “imperialismo do universal”, característico da civilização ocidental. Segundo essa noção simplória, nós seríamos os donos da razão, e os diferentes estariam desprovidos de civilidade por não tê-la. Trata-se de uma concepção de mundo arbitrária que mascara sob o discurso racional uma vergonhosa irracionalidade (SEED, 2007, p. 2).

Os apontamentos realizados até aqui, vão de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que indicam a necessidade de providências para a oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, “contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades” (BRASIL, 2004, p.12), tomando como referência, entre outros princípios, a ancestralidade, “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, da religiosidade ao lado da escrita e da leitura” (Idem, p. 8).

Assim, considerando a inexistência de diretrizes curriculares específicas e que as comunidades remanescentes de quilombo são “grupos étnico-raciais (...) com presunção de ancestralidade negra” (Decreto 4887/03) localizados majoritariamente no campo, a Educação Quilombola no Paraná deve basear-se nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*; nas *Normas Complementares dessas diretrizes no Estado do Paraná (Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação - PR)*; nas *Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo* e nas *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Estado do Paraná*.

4.3 A Educação Quilombola e a Educação das Relações Étnico-Raciais¹⁰

As crianças vão para escola e que por ela estar numa certa distância do local, da área de onde vive já existe uma discriminação do afastamento, da questão da distância. (...). Quando se trata de negro é uma coisa assim, ainda mais séria porque você percebe que há uma rejeição. Há uma rejeição. Isso aconteceu com a minha filha esses dias. (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

Pesquisas realizadas sobre a escolarização em áreas remanescentes de quilombo nos indicam a necessidade de contemplar a Educação das Relações Étnico-Raciais como um dos eixos dessa proposta pedagógica. Sônia Maria MARQUES (2003) em sua pesquisa sobre a representação social na escola da comunidade remanescente de quilombo São Miguel, do município de Restinga Seca (RS), nos aponta que uma educação que não leva em conta os processos históricos de construção de barreiras sociais para a população negra, não conseguirá superar as práticas discriminatórias enraizadas na sociedade.

Por sua vez Maria Clareth Gonçalves Reis (2003), investigando o processo de construção da identidade racial na Comunidade Chacrinha dos Pretos (MG), constata que a ausência do debate sobre as questões étnico-raciais tem contribuído para a permanência do racismo, não só na escola, mas em toda comunidade. O silêncio em torno desta questão tem sido utilizado como um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Podemos perceber esses aspectos através de relatos de uma liderança da Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá, comunidade com a qual dialogamos para a construção desta proposta:

Um certo grupinho de meninas lá que não queriam andar com ela chamando ela de *aquela negra feia e suja e tal* e que não queriam andar junto com ela. E isso se mostrava assim completamente como uma rejeição né? Aí chegou em casa várias vezes triste e chegando a dizer que não queria mais voltar para a escola. [...] Eu até falei para ela: Chama a professora e conversa com a professora não deixe que isso aconteça... Que isso seja proibido! [...] E muitas vezes quando vai ao conhecimento do professor isso passa sem levar a um conhecimento que possa estar conversando com maior cuidado para não estar acontecendo mais isso. Então a gente percebe que também essa rejeição acaba prejudicando

¹⁰ Opta-se pela adoção do termo “étnico-racial” por concordar com Gomes (2005, p.47) ao fazer a seguinte argumentação: “Os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro, utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil”. (GOMES, 2005)

bastante. (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

Frente a situações como esta, Reis (2003) destaca a importância de discutir, na forma de conteúdos, os saberes que fazem parte da história da comunidade onde os educandos estão inseridos, valorizando sua cultura, tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar, de forma a fortalecer o processo identitário dos alunos, ampliando o conhecimento da história de sua comunidade e de seus ancestrais.

Marques (2003), destacando que a identidade étnica é formada pela associação de elementos de sociabilidade como as memórias, as relações familiares e a territorialidade captada na fala da comunidade, ressalta a importância da valorização e da construção de novos referenciais para se trabalhar nessas realidades, além de indicar a necessidade de inserir a questão étnico-racial no planejamento de todas as disciplinas.

Tais apontamentos estão em consonância com os artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/96; as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* - formuladas para regulamentar a aplicabilidade dos artigos mencionados, e com a Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Fruto de uma demanda histórica do Movimento Social Negro no país, por políticas de ações afirmativas¹¹, a Lei 10639 – que acrescentou os art. 26-A e 79-B à Lei 9.394/96 – e demais legislações citadas, apresentam-se como marcos jurídico do campo educacional, no sentido de reparação dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e culturais, sofridos por africanos e seus descendentes sob o regime escravista no Brasil.

Tais marcos postulam e regulamentam ações voltadas ao reconhecimento e valorização da História, Cultura e Identidade da população afrodescendente e que contribuam no combate ao racismo, à desigualdade social e racial, implicando em reeducação das relações étnico-raciais.

As Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam-se pelos princípios de Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidades e

¹¹ Por políticas de ação afirmativa entende-se “enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório [...]. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve-se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva”(PIOVESAN, 2005, p.39).

Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminação. Redimensionando esses princípios à realidade dos quilombos, o trabalho pedagógico em áreas quilombolas pode basear-se: 1) na conscientização das múltiplas dimensões (antropológicas-culturais, psicológicas, ontológicas, políticas, históricas, etc.) de desterritorialização e reterritorialização de africanos e seus descendentes no Brasil, 2) no fortalecimento de identidades que se constroem a partir de territórios de predomínio afrobrasileiro e da garantia do direito de titulação desses territórios.

Conscientizar-se das múltiplas dimensões da desterritorialização e reterritorialização de africanos e seus descendentes no Brasil, exige o reconhecimento de que a violência colonialista provocou rupturas e (re)elaborações¹² da diversidade cultural africana.

Entretanto é necessário compreender que, segundo estudos realizados por DIOP (1959), a diversidade cultural africana deriva de uma unidade da matriz africana, e que as rupturas e (re)elaborações dessa diversidade ocorridas no Brasil.

A diversidade é produzida pelos contextos históricos, geográficos e econômicos. Parece-me possível, devido aos importantes contingentes de africanos imigrados à força para o Brasil, advogar as mesmas participações nesta dinâmica de diversidade e unidade das culturas afrodescendentes processadas no Brasil. Os elementos de base africana passam no Brasil pelas restrições econômicas e políticas do escravismo e do capitalismo racista. É essencial, na compreensão da problemática afrodescendente brasileira, o entendimento das restrições do político-econômico, uma vez que admitimos que a (re)elaboração destas culturas foi realizada sob forças de pressões e dominação. É essencial ao conceito de Africanidades Brasileiras a idéia de (re)elaboração. As Africanidades Brasileiras são (re)processamentos pensados, produzidos no coletivo e nas individualidades, que deram novo teor às culturas de origem

A diversidade cultural africana A afirmação da existência de um processo civilizatório africano baseia-se na consideração de que

“alguns exemplos [de valores civilizatórios] comuns a um grande número de sociedades podem ser lembrados, de maneira genérica e com a ressalva de que cada grupo é detentor daqueles valores que lhes são próprios, o que lhes confere suas individualidades.” (LEITE, 1984)

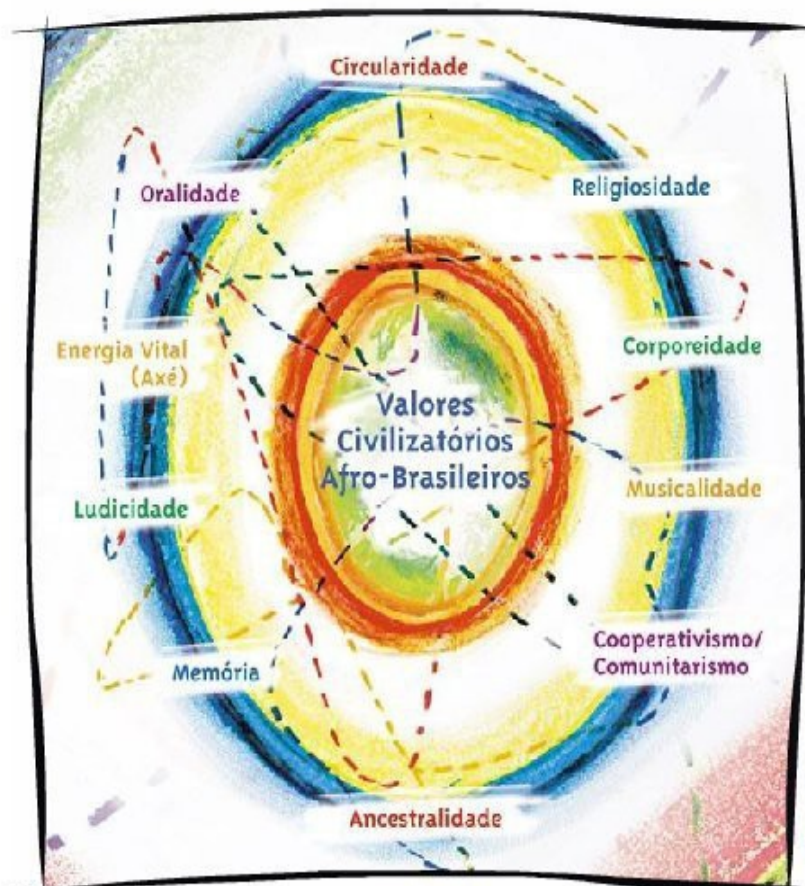
¹² Sobre o conceito de (re)elaboração das culturas afrodescendentes ver CUNHA JR (2001).

Levando em consideração a existência de algumas concepções e experiências (de Território, Universo, Força Vital, Palavra, Tempo, Ancestralidade, Família, entre outras) comuns e estruturantes na organização social, política e cultural das sociedades africanas, antes da invasão européia, é possível afirmar que há uma **Cosmovisão Africana**, que “apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra.” (OLIVEIRA, 2003, p. 40) Essas concepções e experiências, também chamadas de africanidades (SILVA, 2003), são elementos potenciais para fortalecer a identidade e a humanidade africana reterritorializada em áreas quilombolas.

No que tange o fortalecimento das identidades que se constroem nos quilombos, o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira ocupa um papel fundamental.

Levando-se em conta as determinações apontadas nessas diretrizes as comunidades quilombolas são espaços onde se inscrevem experiências significativas que podem potencializar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através de uma abordagem articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades.

Valores Civilizatórios Afro-brasileiros



fonte: <http://www.acordacultura.org.br>

Dessa forma, no ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira a ação educativa deve abranger e registrar a história da própria comunidade quilombola, assinalando datas que lhe são significativas e destacando “seu jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações (Parecer CNE/CP 03/04) próprias de sua cultura.

Entretanto, no que concerne a produção do conhecimento escolar, esse “jeito próprio de ser, viver e pensar” deve ser relacionado e problematizado em relação aos processos de ruptura e re-elaboração

As pessoas se reúnem muito assim nos momentos festivos, de dança e festa religiosa, as pessoas se juntam ali e você percebe que é uma coisa muito forte né, que tá presente naquela família ali né e aí todo mundo faz aquela comemoração, eu digo comemoração, mas é uma coisa assim que parece uma aproximação das pessoas ali de sua ... de sua etnia né, na verdade ali se junta e você percebe essa unidade ali das pessoas que desfrutam a fé, tanto de um padroeiro, de um santo, de um mutirão por exemplo assim, você percebe que tem uma unidade assim naquelas pessoas e é uma coisa muito forte que eu não consigo nem expressar de uma certa maneira. (Antônio Carlos de Pereira Andrade, comunidade de João Sura)



Diante da Romaria de São Gonçalo é possível investigar, na ação educativa, para além das origens lusitanas, sua recriação no quilombo:

Então os meus mais velhos contavam, e o meu marido contava e os mais velhos dele contavam também, e o pai dele contava pra ele assim que no tempo que eles foram fazê aí a abolição diz que os branco e os pretos então [...] se reuniam e não tinha o que inventa, inventavam todo tipo de cantoria e daí começavam a brigá né ... começavam a briga, os preto maltratavam os branco e os branco maltratavam os preto. Aí diz que o preto cansado daquelas briga deles ... (não dava certo né?) tinha que inventa qualquer coisa pra apaziguá, daí se apegaram a São Gonçalo [...] e inventaram essa dança. Daí que inventaram essa cantoria de São Gonçalo essa dança pra dança a Romaria de São Gonçalo e inventaram essa volta e inventaram essa música que eles cantam ... fizeram .. juntá versos ... então é essa Romaria. É assim que eu sei né? Os veio me contaram isso né? É do tempo dos pais deles né, os avôs deles contavam pra eles. (Joana Andrade Pereira, Comunidade Remanescente de Quilombo João Sura, agosto de 2006)

Nessa abordagem seria possível explicitar, por exemplo, que a maneira como se deu a recriação ritualística da Romaria de São Gonçalo em João Surá, guarda

elementos que remetem à uma ordem simbólica africana, chegando a causar espanto e interdição de um padre que atendia a comunidade:

Ele disse que aquilo era Saravá, eu só não respondi por que ele tava de batina, porque quando o padre tá de farda não pode responder, mas eu ia dizê pra ele que se era pecado eu ia continuá pecando. Teve família que deixo de fazer e se arruíno (Benedita de Freitas Pereira, Comunidade Remanescente de Quilombo João Sura, agosto de 2006)

Esse caso não apenas nos remete a especificidade de João Surá¹³, mas permite a escola trabalhar com a dinâmica de construção da cultura brasileira, profundamente marcada pela presença negra no país.

Há que se ressaltar ainda que, para além de seu conteúdo, as relações e as práticas sociais que ocorrem na organização e execução das festas e celebrações são carregadas de possibilidades pedagógicas.

Nesse sentido devemos levar em conta os apontamentos de Glória Moura (1997, 2000, 2001, 2005) sobre comunidades remanescentes de Quilombos no Maranhão, onde explicita a importância dos rituais, festas e histórias na transmissão e reafirmação dos valores considerados essenciais para a comunidade. Essa educação informal, chamada pela autora de currículo invisível, proporciona um sentimento de pertencimento e identificação com o grupo social. Assim, formas de transmissão de valores que ocorrem, por exemplo, nas festas da comunidade podem ser aproveitadas na elaboração do currículo escolar. Para tanto se faz necessário:

Mudar a perspectiva ideológica da formulação de currículos – respeitando os valores culturais dos alunos e da comunidade. Cultivar uma postura de abertura ao novo, para ser capaz de absorver as mudanças e reconhecer a importância da afirmação da identidade, observando a história do grupo étnico/social envolvido.(MOURA, 2005, p. 267)

Essa postura pode contribuir para a elevação da autoestima dos alunos negros indicando a construção de um futuro, desde a riqueza e das contradições do presente e do passado, onde a prática educativa dialogará com os desafios das comunidades no contexto do mundo atual. Como podemos perceber, através do relato abaixo, o desafio de elevar a autoestima das crianças em áreas remanescentes de quilombo:

¹³ Podemos fazer um paralelo desse fato com o que nos relata LEITE (2004) a respeito do saudosismo do Ensaio de Promessa em Casca entre “os mais velhos”. “Conta com uma expressão muito triste e saudosa, que há muitos anos atrás o padre católico proibiu o Ensaio de Promessa em Casca, alegando que era *'coisa de batucaria'*”(p.172).

Aí eu cheguei e disse para ela: Filha não deixe que isso aí te comova. Busca o teu objetivo, põe a tua cabeça para cima que essas coisas de rejeição sempre vão acontecer. Se você não mostrar o outro lado da história, se você não mostrar do que é capaz, você vai ficar discriminada na escola. [...] Então aí ... Daí eu disse outras coisas pra ela ali: Você deve ser dona de sua história, que você não pode ir com essas idéias que baixam a sua auto-estima. Mas isso é um caso com a minha filha. E as outras crianças que acontece isso e você não tem esse diálogo com eles e que as crianças acabam se prejudicando na escola e que não tem ninguém para conversar em casa, que não está preparado para isso? A mãe não está preparada e que não é do conhecimento do professor. (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

Trabalhar a História da África e as contribuições da Cultura Africana e Afro-Brasileira em áreas diversas (ciência, filosofia, tecnologia, arte, entre outras) em uma perspectiva positiva, - e não apenas de denúncia - tal qual aponta o parecer CNE/CP nº 03/04 e a deliberação CEE/PR nº 04/06, podem contribuir na elevação da autoestima dos alunos quilombolas. Nesse sentido a ação educativa em João Surá pode partir, por exemplo, da investigação das origens africanas das tecnologias de agricultura e mineração utilizadas na comunidade, relacionando-as com a importância que tais atividades tiveram no desenvolvimento econômico do país e despertando no aluno um sentido de pertencimento étnico nesse processo.

Ainda no que diz respeito à auto-estima dos quilombolas, deve-se evitar as abordagens que os tratam tão somente como pobres, sujeitos potenciais de medidas reparatórias e programas assistencialistas. Como aponta Almeida (2005, p. 11):

Os quilombolas não podem ser reduzidos mecanicamente à categoria “pobre” e tratados com os automatismos de linguagem que os classificam como “carentes”, de “baixa renda” ou na “linha de indigência”. Insistir nisso significa uma despolitização absoluta. Afinal, as comunidades remanescentes de quilombos não são o “reinado da necessidade” nem tampouco um conjunto de “miseráveis”, já que os quilombolas se constituíram enquanto sujeitos, dominando essa necessidade e instituindo um “reinado de autonomia e liberdade”.

Em contraposição, pode-se destacar que as comunidades quilombolas têm controlado historicamente os recursos naturais de seus territórios, “preservando-os e mantendo uma sustentabilidade constante, além de deterem um patrimônio intangível, como por exemplo, o conhecimento de espécies vegetais com propriedades medicinais” (ALMEIDA, 2005, p. 10-11).

Nesse sentido, ao ressaltarmos os quilombolas enquanto sujeito de direitos, a titulação das terras de quilombos é medida fundamental para a continuidade desses territórios. A educação escolar nesses espaços pode fortalecer politicamente as

comunidades e contribuir em sua luta pela manutenção desse direito e pela reprodução da cultura afro-brasileira.

Assim, nessa perspectiva de valorização da inscrição de uma cultura de base africana nas áreas remanescentes de quilombo, o trabalho com a temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e a Educação das Relações Étnico-Raciais ultrapassa, como já foi mencionado, os limites de denúncia da violência colonialista e de seus efeitos sobre o continente africano e sobre os povos da diáspora¹⁴.

Uma das anunciações da continuidade de uma visão que resiste à violência colonial é o uso coletivo da terra e o modelo agrícola nela desenvolvido, o qual se integra à microeconomia local. O território, entretanto, abarca muito mais que o espaço geográfico ou sua exploração econômica, podendo ser identificado também nos objetos, atitudes, relacionamentos e práticas, enfim, em tudo o que afetivamente lhes é representativo (FERNANDES, 2005).

Estas reflexões nos remetem às relações entre Educação das Relações Étnico-Raciais e a Educação do Campo tendo em vista as comunidades negras rurais, partindo do caso concreto da Comunidade João Surá.

¹⁴ Diáspora é uma palavra de origem grega que significa “dispersão”, designada, inicialmente, “principalmente aos movimentos espontâneos dos judeus pelo mundo, hoje aplica-se também à desagregação que compulsoriamente, por força do tráfico de escravos, espalhou negros africanos por todo o continente”(LOPES, 2004, p.235).

4.4 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Então a gente gostaria que tudo isso que a gente está falando contribuísse para esse trabalho, pra que se volte mais pro campo né e pra realidade desses alunos, sua formação voltada para aquela vida ali e que isso estimule a criança naquele espaço que ela pretende viver. Com os conhecimentos do campo mesmo (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

A expansão das políticas públicas, em específico da educação, não pode ser separada das lutas dos movimentos sociais. Não obstante esta realidade, quando o Estado atende as demandas de forma standardizada e massificada, não assume as identidades e interesses políticos de populações tão heterogêneas.

A construção de políticas públicas numa perspectiva democrática e participativa desafia o Estado a dialogar com as proposições e ações dos movimentos sociais. Para construção desta proposta é fundamental a histórica contribuição dos movimentos vinculados à educação, em especial no que tange a Educação das Relações Étnico-Raciais e da Educação do Campo.

Historicamente a organização da educação escolar brasileira teve como parâmetro o modelo urbano. Quando as políticas públicas atingiram parte da população camponesa, o fizeram a partir do modelo da “educação rural” que visava alargar e aprofundar a reprodução do capital desde os interesses agroindustriais, que pedagogicamente tratou as populações do campo como atrasadas e ignorantes.

Contrapondo o modelo de Educação Rural, pautada na lógica do agronegócio, da concentração de terras e na negação de uma diversidade cultural presente no campo brasileiro, movimentos sociais populares passaram a desenvolver experiências político pedagógicas tendo como paradigma uma Educação do Campo. Esta leva “em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual” (BRASIL, 2007, p.13).

Embora a Educação do Campo tenha rompido com o paradigma da Educação Rural, ao considerar as especificidades dos sujeitos do campo, ainda há desafios, principalmente no que diz respeito às peculiaridades territoriais que contemplem as populações tradicionais.

Neste contexto, é recente a reflexão sobre as relações raciais no campo, principalmente no que se refere aos quilombolas. Assim, as dificuldades de se avançar neste debate, se devem a um processo histórico de invisibilidade e

intolerância, acalentadas pelo mito da democracia racial¹⁵, acerca das diferenças étnico-raciais existentes nas regiões do país, especificamente do sul, onde a historiografia hegemônica enfatiza a presença europeia na construção da identidade¹⁶.

A confluência na luta por educação dos povos do campo unifica uma série de bandeiras, no entanto, não significa na perspectiva de seus sujeitos a homogeneização da educação escolar, pois esta deve ser permeada por reflexões que dizem respeito às diferenças de classe, raça/etnia e gênero, sem dissociá-las.

O caminho para solução destes problemas está na própria dinâmica educativa dessas lutas em que diferentes sujeitos constroem práticas pedagógicas a partir de suas realidades sociais complexas e contraditórias que os caracterizam, mas não os homogeneizam. Desta forma, povos tradicionais, pequenos agricultores familiares, submetidos de formas diferenciadas de opressão (LEITE, 2000), sendo levados a traçarem estratégias de luta, se contrapondo aos latifundiários, ao modelo de Estado autoritário atrelado aos interesses dos grandes proprietários e ao Agronegócio, o que inclui também um modelo de escola que nesta dinâmica reproduz esta opressão.

Entre as lutas, estão aquelas que buscam políticas públicas que afirmem direitos e atendam suas especificidades, desta forma, cabendo ao Estado, o dever de construção e implementação das mesmas.

Por essa razão refletir sobre a relação entre as questões étnico-raciais e a educação do campo é imprescindível pensar as especificidades da comunidade quilombola João Surá:

Porque as crianças quando tem ali toda a sua vivência no campo, quando ele sai do seu ambiente ali do campo para ir para a sala de aula num ensinamento completamente fora de sua realidade, quando vai para a sala de aula urbana, que vai aprender uma coisa que não está no seu dia-a-dia, no seu cotidiano, não batendo na sua realidade. [...] Hoje o que se percebe é que as crianças estão aprendendo uma coisa que está sempre dirigindo a criança para ir para a cidade grande, tá sempre levando ela pra enfrentar a fileira aí ... com gente que já tá mais preparada na cidade e quando essa criança vem lá do campo, onde fez a sua formação, ela acaba se deparando com uma outra realidade que não tem nada a ver aquilo que ela

¹⁵ Mito da Democracia Racial segundo Gomes (2005, p.57), “pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de tratamento e oportunidade”.

¹⁶ Nascimento (2003, p.125 e 126), faz uma análise acerca das medidas de branqueamento do país a fim de construir um “Estado merecedor de aceitação na comunidade das nações civilizadas.[...] as políticas de embranquecimento tinham duas pedras fundamentais: a imigração européia em massa subsidiada pelo Estado, sob legislação que excluía as raças não desejáveis; e o cultivo do ideal de branqueamento com base na subordinação da mulher, servindo a branca para manter a pureza do estoque sangüíneo. [...] a subordinação e a disponibilidade sexual da mucama transferiam-se primeiro à doméstica e depois à mulata, numa sociedade voltada ao projeto de melhorar a raça”

estava no campo. (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

O relato acima nos faz perceber que a escola, quando desconsidera as especificidades das comunidades quilombolas e reproduz uma educação voltada para o modo de vida da cidade, desautoriza éticas, estéticas, formas de ser e fazer dos sujeitos do campo. Esse tensionamento leva crianças e jovens a incorporar o desejo de buscar os “espaços luminosos” (SANTOS, 2001) da cidade; são os instantes iniciais de um processo de desenraizamento cultural que culmina no inchaço dos centros urbanos em que desemprego, violência, marginalidade, entre outros problemas, passam a ser a norma cotidiana.

Esse *habitus*¹⁷ citadino incorporado nas lições diárias da escola promove um processo ilusório em que os capitais culturais do campo e da cidade se confrontam, resultando numa inadequação entre o sonho projetado e a realidade que de fato se constitui.

As consequências, para além das dimensões subjetivas, se expressam nos dados estatísticos que, se analisados apenas sob uma perspectiva economicista, por vezes, nos impede de observar outros aspectos que os mesmos comportam. Juntamente aos números, acopla-se uma discussão que nos remete a categorias de raça/etnia e gênero¹⁸.

O censo demográfico promovido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1990 apontava que 21,6% da população se encontrava no campo, em 2000, o Censo do IBGE nos mostrou uma queda para 18,77%, confirmando a persistência de um certo Êxodo Rural.

Com relação ao Paraná, em 1996, numa população com um pouco mais de 9 milhões de habitantes, segundo o IBGE, 22,1% ainda se encontravam no Campo. Em 2000, este dado baixou para 18,59%, acompanhando uma tendência nacional.

Numa reflexão sobre a situação educacional, pode-se levar em consideração as taxas de analfabetismo no Estado do Paraná. Este segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), chega uma média de 9,5% de analfabetos. Destes, 15,4% estão no Campo, enquanto 8,2%

¹⁷ *Habitus* “é um sistema de disposições duráveis, transponíveis, que funciona como a base geradora de práticas estruturadas, objetivamente unificadas” (BORDIEU, 1975, p.203). Segundo Harker (1990, p.79), o *habitus* é a forma pela qual a cultura é corporificada no indivíduo e, segundo o autor, “Bordieu (1973 a, p.80; 1974, p.39) desenvolveu o argumento de que a cultura que está corporificada na escola é a do grupo dominante (o grupo [ou grupos] que controla os recursos econômicos, sociais e políticos”.

¹⁸ Não trataremos aqui a especificidade da categoria gênero, entretanto no decorrer da construção do Projeto Político Pedagógico na escola é fundamental que essa categoria seja incorporada, relacionando-a com o papel das mulheres na resistência da população negra.

estão na cidade. Ainda, quando consideramos as diferenças de cor, temos os Brancos e Amarelos que representam 5,1% dos analfabetos, enquanto negros (pretos e pardos) somam 12,9%. No que se refere à Comunidade de João Surá, segundo dados levantados em visita técnica realizada em agosto de 2006, o índice de analfabetismo era de 25,2 %

Esses dados elevam os debates e mostram as necessidades de políticas públicas no campo que garantam o direito da população ao acesso à educação e o direito de conhecer, entender, agir e desenvolver-se no próprio campo, principalmente, para populações indígenas e quilombolas que, por mais de 300 anos tiveram no Estado, poder público instituído, seu principal adversário; daí a legitimidade de ações afirmativas e reparatórias.

Conforme as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, a escola do campo é pautada pela identidade, memória coletiva, realidade e temporalidade das comunidades por ela envolvida, bem como na ação dos movimentos sociais em defesa de projetos que associem soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva.

Neste sentido, se considerarmos também como referência as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, chegaremos à conclusão que a escola quilombola é, para além de lugar do saber sistematizado, espaço político-social de construção identitária, que sinaliza para um projeto de futuro com a recomposição de seu território. Espaço este a ser considerado a partir das relações étnico-raciais historicamente estabelecidas no campo, que (re) criam as lutas dos quilombolas como um dos movimentos sociais de luta pela terra de maior duração no país – realidade da qual a escola não pode estar desvinculada.

Nessa perspectiva devemos dialogar com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná, onde “não se pode pensar uma escola do campo sem um projeto para os povos do campo”. Assim a proposta de escola quilombola deve considerar em sua organização, experiências e estudos direcionados para uma articulação entre educação, trabalho e etnodesenvolvimento.

4.5 Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento



A gente percebe que essas crianças gostam do lugar em que elas vivem, só que tem uma coisa, quando vai se tornando ... a expectativa dessas crianças é pensar sempre num futuro melhor, sempre pensar num futuro melhor, mas se ela continua num espaço, como é que o que ela está vivendo ali, que não tem uma educação adequada, que não tem um trabalho adequado para fazer renda para aquele espaço em que ela está vivendo, ela está completamente sendo seduzida pra ir para a cidade grande. Daí já começa desde a criança, porque ela quer um sapatinho, quer uma roupa [...] (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

Na análise de Antônio a escola precisa atender o desafio de entender e apreender as riquezas do presente e desenhar futuros possíveis, para além da lógica “da cidade grande”, da lógica do consumo, do mercado. Uma escola que não dicotomize educação e vida, educação e trabalho, cidade e campo.

A educação não deve ser vista como um fim em si, mas como via de empoderamento dos educandos em sujeitos do seu próprio desenvolvimento pessoal, comunitário e social. É preciso partir da realidade da comunidade, das suas especificidades históricas e culturais que partejaram identidades, lutas, sonhos, realizações e resistências.

Isso significa estruturar um projeto educativo diferente do sistema tradicional; significa estabelecer uma conexão entre organização social comunitária e educação; entre desenvolvimento humano e educação; entre práticas culturais e educativas.

O ponto de partida é, portanto, as condições de vida e de trabalho dos sujeitos, sendo que o educador abre um diálogo permanente *com* eles sobre a questão: “para quem desejamos educar-se?”. Um diálogo vivo que evidencie a educação como direito vinculado a pretensões concretas, na consciência de que vivem do seu trabalho onde o vínculo entre educar e trabalhar está posto na dinâmica identitária que os constitui.

A chave é atrelar trabalho, educação e desenvolvimento estruturando a escola na especificidade da comunidade, atendendo suas necessidades e descortinando um horizonte de possibilidades, a partir de suas potencialidades e riquezas, numa perspectiva de desenvolvimento local e sustentável que dialogue com os princípios da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, tais como:

I – o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais. entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desrespeitar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade; II- a visibilidade dos povos e comunidades tradicionais deve se expressar por meio do pleno e efetivo exercício da cidadania; [...] V- o desenvolvimento sustentável como promoção da melhoria da qualidade de vida dos povos e comunidades tradicionais nas gerações atuais, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras e respeitando os seus modos de vida e as suas tradições; [...] VIII- o reconhecimento e a consolidação dos direitos dos povos e comunidades tradicionais; [...] XII- a contribuição para a formação de uma sensibilização coletiva por parte dos órgãos públicos sobre a importância dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social para a garantia dos direitos dos povos e comunidades tradicionais; XIII- a erradicação de todas as formas de discriminação, incluindo o combate à intolerância religiosa; e XIV- a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica.

A partir disso, e para que esta proposta pedagógica faça a diferença em territórios quilombolas, sugere-se que se leve em consideração alguns elementos já presentes nas comunidades que remetem a concepções embrionárias acerca de um vínculo entre educação e trabalho na contra mão da lógica competitiva, individualista, princípios de um mundo regido pela ótica capitalista pautada na divisão social/racial/sexual do trabalho:

Hoje assim, até te falando bem, falando uma coisa bem esclarecida e com muito importância que o que a gente gostaria que fosse pra comunidade, é que se fosse trabalhar a diversidade, né? De coisas que existe ali. Por exemplo, a gente que trabalha com a galinha, com o porco, com a ... posso dizer com a variedade de planta que ta ali ao redor, né? Que a gente sempre sobreviveu dessa maneira né, da diversidade de coisa. Que muito pouca coisa a gente precisava comprar fora né? Então essa diversidade quando eu falo é que a gente percebe que isso tá se perdendo, que a comunidade muitas vezes deixa de plantar a mandioca, o arroz, o milho, né? Nós ainda plantamos. A gente percebe que tem muita gente que quer plantar de grande escala e esquece que ela plantando um pouquinho de cada coisa pra que vai servir na sua necessidade básica ali né? Então que isso seja motivado pra que as crianças vão aprendendo isso, porque se vai fazer num tipo de uma ... numa espécie de plantar uma, uma só qualidade de planta achando que aquilo vai servir pra fazer uma produção grande pra vender, pra ter o seu dinheiro, esquece que aquela diversidade de coisa que ela tava plantando ali, um pouquinho de cada coisa vai garantir o sustento dela né? Que garante o sustento dela, da família ali né? E muitas vezes quando vai plantar uma espécie de monocultura, vamo se dizer, e daí se dá uma rodada na questão de valor, questão de doença que vai dar na planta, isso vai inviabilizar toda a produção e muitas vezes ela vai cair numa dependência de procurar um outro sistema de emprego, outras formas de vida pra se garantir a sua alimentação né? Então agente gostaria que essa educação contribuísse para isso né? E outra coisa é a relação com o meio ambiente né? Com relação ao meio ambiente, porque hoje você percebe que o desequilíbrio da natureza hoje é ... há grande abuso assim, que vai desmatando em volta da, vamos se dizer das nascentes né? Essas coisas, e vai percebendo que vai diminuindo a água né? E essas coisas, quando não há uma educação adequada para que as pessoas aprendam né? que ali se elas começá a desmatá em volta das nascentes, a regeneração do solo ... essas coisas assim ... tudo vai se perdendo né. Então tem que haver um equilíbrio de uma certa forma, tem que trabalha cm uma educação pra que isso ... até o próprio sistema da reprodução das planta pra ela continuar tem que cuidar do solo. Então um fator que é bastante sério na minha comunidade é o trabalho com o pinus, e isso acaba, muitas vezes, acabando com a fertilidade do solo e que isso vai ... o solo vai se enfraquecendo então tem que trabalhá na ... regeneralizá o solo pra trazer ela de volta (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007).

Numa perspectiva de desenvolvimento territorial, local e sustentável a educação nas comunidades quilombolas precisa resgatar essa rica conexão entre trabalho-educação, entre ser humano e natureza, e se reapropriar de conceitos de humanidade, economia, política, educação, cultura, desenvolvimento e comunicação voltados para a libertação.

O conceito de trabalho vai além daquele que prevalece na sociedade de classes, onde o trabalho como criação está divorciado do trabalho como produção. Não se pode reduzir o trabalho à ideologia do emprego, da acumulação, do “homo-consumus”, mas sugerir um diálogo vivo entre as práticas educativas e as práticas de economia solidária¹⁹ na qual se inserem, há mais de um século, a resistência das comunidades quilombolas.

¹⁹ A Economia Solidária é o fruto da organização de trabalhadores e trabalhadoras na construção de novas relações econômicas e sociais fundadas em relações de colaboração solidária, inspiradas por valores culturais que colocam o ser humano como sujeito e finalidade da atividade econômica, em vez da acumulação privada de riqueza em geral e de capital em particular. De imediato, propiciam a sobrevivência e a melhoria da qualidade de vida de milhões de pessoas em diferentes partes do mundo. Esta nova prática de produção e consumo privilegia o trabalho coletivo, a autogestão, a justiça social, o cuidado com o meio ambiente e a responsabilidade com as gerações futuras.

A Economia Solidária reconstrói as relações sociais de consumo, produção e trocas a partir da noção de economia como gestão, cuidado da casa. Essa definição etimológica do termo insita à reflexão. A casa é um lugar de vida, e vida em comunidade. Deve ser lugar de acolhimento, em que primeiro contam os habitantes e só depois o prédio da casa, suas decorações e objetos que temos dentro dela. O prédio, os adereços e objetos são meios para gerar bem estar. Se os colocamos em demasia, eles atrapalham e enfeiam o ambiente, em vez de facilitar o bem-viver de quem habita a casa. Se existe carência de objetos essenciais, o bem-viver também fica prejudicado. Se existem desigualdades nos direitos ao usufruto do espaço e dos bens coletivos, alguns se dão bem às custas do mal estar dos outros. Isso gera disputa, conflito, injustiça e pode até resultar em violência. A harmonia entre os que habitam a casa resulta de um ambiente de acolhimento, cooperação, confiança mútua, solidariedade e sociabilidade entre os habitantes da casa. O método do diálogo, do entendimento, da escuta de uns pelos outros, da atenção ao bem estar uns dos outros e da reciprocidade é indispensável. Quanto mais cada um cuidar do bem estar dos outros, mais aumenta o bem estar de todos. Os conflitos certamente existirão, mas serão superados pelo diálogo e da busca de entendimento em torno de uma solução em que todos possam sair ganhando. Num lar assim, a paz será sustentável e o amor prevalecerá sobre os sentimentos negativos e a desconfiança (ARRUDA, 2005, p. 35)

A comunidade é a casa, a casa contém a comunidade, nestas residem saberes, técnicas de produção e reprodução da vida. Nesse sentido, é imperioso que o processo educativo garanta a visibilidade, o reconhecimento e a valorização histórica e cultural de uma parcela significativa da população brasileira, que carrega consigo o duplo pertencimento - negra e quilombola-, ainda que este último seja uma identidade em construção e recentemente em discussão nos espaços acadêmicos e escolares. Entendemos que as escolas que atentem os sujeitos quilombolas devem pensar e construir coletivamente ações pedagógicas que contemplem as singularidades históricas, culturais e socioeconômicas mantidas e reproduzidas por esses/as sujeitos em diferentes épocas e geografias.

As escolas que atendem os sujeitos quilombolas tem o desafio e compromisso de pensar/repensar suas propostas pedagógicas, seus currículos, metodologias e didáticas, para um efetivo conhecimento e reconhecimento da diversidade étnico/cultural, portanto, não se trata de hierarquizar povos e culturas, mas sim, de propiciar que alunos/as de diferentes etnias e culturas conheçam sobre suas próprias histórias, que visualizam no processo educativo os elementos que compõem o seu modo de vida, seu jeito de ser e estar no mundo.

A escola desempenha um papel fundamental na construção e afirmação identitária, e, pode atuar tanto para fortalecer e positivar quanto para apagar, negar essa a identidade, portanto, se as referências históricas, socioculturais e econômicas das comunidades quilombolas forem invisibilizadas do processo educativo torna-se

quase impossível pensar na escola como espaço que fundante da democracia e do respeito a diversidade, no sentido amplo.

Essa proposta será realizada com professores e estudantes, adultos, jovens e crianças, que, em mutirão, estarão significando tempos e espaços escolares. Onde os trabalhadores/as da educação aprenderão com os trabalhadores do campo – quilombolas – e estes com àquele/as, onde saberes vividos e conhecimentos sistematizados serão sintetizados na arte de ler e escrever o mundo, germinando na terra e na escola exercícios de poder democráticos, plurais, superando a tradicional dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Nas práticas das comunidades tem-se alguns exemplos, como dos mutirões ou puxirões, que nos mostram que isso é possível, pois contêm nas relações de trabalho a associação à dimensão da criação, do lúdico e da solidariedade aliado às práticas econômicas solidárias.

Portanto, o trabalho enquanto prática social que comporta dimensões educativas, podem, juntamente com uma organização escolar e curricular, gerar mecanismos que garantam não apenas a sobrevivência material, mas uma vida em que a abundância não se constitui sinônimo de depredação de uma natureza cuja conservação é regida, ontologicamente, por uma ordem ancestral.

O mutirão ele tinha uma coisa muito especial na comunidade que quando uma pessoa queria fazer uma roça ele convidava os companheiro pra ajudar ele naquele dia, e quando os companheiro iam se solidarizar a contribuição com o outro ali pra fazer a roça né ... pra fazer a roça toda num dia todo ia ajudar aquele companheiro pra ter uma folga né. É uma coisa que é muito comum isso né? Se o companheiro é uma pessoa que não muita assim ... condições vamos se dizer, então ali se junta mais a solidariedade né. Vamos ajuda um ali ele pra que se folgue um pouco mais pra ele enquanto ele ta fazendo essa roça dele que ele vai levar muitos dias pra trabalhar nessa roça. Então vai todo mundo ajudá ele e faz num tempo só. Então se ele precisa cuidar de uma outra atividade pra não fazer falta na casa, ele já tem uma folga. Então essa solidariedade muitas vezes contribui com o outro né? E isso não é um agrado no caso assim por ter ou não ter né? Chegô naquele dia se uma pessoa quer fazer uma roça então se junta uma turma lá e vão lá ajudá aquela pessoa pra que faça a roça em menos tempo. Ainda continua, mas ta se perdendo,[...] (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

O mutirão é uma prática laboral que se constitui enquanto uma prática social, portanto, pedagógica, que na cotidianidade das relações quilombolas, revela a complexidade de uma organização do trabalho que recupera aspectos cuja natureza parece antagônica, ou seja: é permeado por uma racionalidade econômica em relação a um tempo de trabalho que se constitui “produtivo”, mas não na perspectiva da exploração da força de trabalho, e sim na medida em que “isso não é um

agrado”, é uma atitude que explora uma dimensão perdida na sociedade do consumo: a dimensão da solidariedade.

Esse sentimento de solidariedade não é algo que está dado, e sim, uma prática que poderá arregimentar várias mãos, tal qual o espírito de mutirão, que em sua gênese, sugere, na garantia de sua continuidade.

O líder comunitário ao afirmar que “ainda continua, mas tá se perdendo”, relata um dado que é inerente à cultura, ou seja, a cultura não sendo refratária a um mundo que está em movimento, vai sofrendo transformações. Tais transformações desafiam um pensamento escolar voltado a uma formação humana que, comprometida com as mudanças sociais, faça um retorno a tradições toda a vez que este objetivo se fizer ameaçado. Por isso, a prática do mutirão de várias mãos - escola e comunidade – podem constituir o núcleo da práxis escolar a ser desenvolvida nas comunidades. Fazendo educação *com* a comunidade significando e ressignificando suas práticas de solidariedade e coletividade.

A prática de “estar junto”, não se reduz a uma única maneira da partilha da força de trabalho. Outra troca está na forma de “reunida”, que agrega pessoas através de outros arranjos interpessoais, que promovem, tal qual o mutirão, a realização coletiva de atividades:

O mutirão é sempre feito nessa dinâmica que você vai todos junto no trabalho [...].O mutirão é uma coisa né ... que as vezes quando dá o resultado do trabalho você faz o baile a noite né. [...] Reunida é onde você troca o dia de trabalho com o outro né, então a reunida é diferente do mutirão né. [...] É reunida porque [...] fica devendo dia de trabalho pro outro (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

Estar junto, fazer-com, no trabalho e na escola sugere que esta proposta pedagógica entrelace educação com etnodesenvolvimento superando a noção de desenvolvimento atrelado a crescimento econômico:

Toda educação está a serviço de um determinado processo de desenvolvimento, seja explícita seja implicitamente. É responsabilidade do ser humano, indivíduo e coletividade, assumir o papel de sujeito do seu próprio desenvolvimento. Só assim poderá desenvolver, com a plenitude que lhe permitir a vida, seus potenciais de realização, de bem-viver e de felicidade. Para realizar esta responsabilidade precisa passar por um processo educativo adequado a este fim. A este chamamos Educação da Práxis (ARRUDA, 2006 p. 152).

Desenvolvimento é aqui entendido em sua dimensão qualitativa, como autodesenvolvimento pessoal e coletivo, em equilíbrio com os ecossistemas e sem a exploração da força do trabalho do outro.

O conceito de etnodesenvolvimento, que complementa essa perspectiva de entrelaçamento entre formação humana e desenvolvimento, foi cunhado no início dos anos 80 como uma alternativa aos projetos desenvolvimentistas para a América Latina de cunho etnocêntrico e autoritário. Possui seis pilares:

- 1- que as estratégias de desenvolvimento sejam destinadas prioritariamente ao atendimento das necessidades básicas da população e para a melhoria de seu padrão de vida;
- 2- que a visão seja orientada para as necessidades do país;
- 3- que se procure aproveitar as tradições locais;
- 4- que se respeite o ponto de vista ecológico;
- 5- que seja auto-sustentável, respeitando, sempre que possível, os recursos locais, sejam eles naturais, técnicos ou humanos; e
- 6- que seja um desenvolvimento participante, jamais tecnocrático, abrindo-se à participação das populações em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação. (STAVENHAGEM, 1985, p 11-44 apud OLIVEIRA, 2000, p. 48).

Assim, as propostas de etnodesenvolvimento e de educação quilombola têm em comum o ponto de partida nos interesses e anseios do outro, respeitá-lo sem imposições ou soluções prontas. Buscando que as comunidades, através de processos democráticos, fortaleçam suas práticas econômicas e educativas solidárias, atendendo suas necessidades de forma auto-sustentável.

Cabe salientar, entretanto que auto-sustentabilidade não é sinônimo de isolamento comunitário, pelo contrário, a proposta de etnodesenvolvimento pode articular-se às alternativas de desenvolvimento regional através do Projeto Vale do Ribeira Sustentável, executado pelo Consórcio de Segurança Alimentar e Desenvolvimento Local (CONSAD) e pelo Fórum de Desenvolvimento Territorial do Vale do Ribeira enquanto instância de gestão do Programa Território da Cidadania, do qual o Vale do Ribeira faz parte. Cabe salientar que as Comunidades Remanescentes de Quilombo são um segmento que possui assento permanente no referido Fórum.

Os conceitos de desenvolvimento e etnodesenvolvimento utilizados nessa proposta pedagógica não se distanciam do CONCEITO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PACTUADO NA I Conferência Regional de Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Vale do Ribeira/Agenda XXI, realizado nos dias 15 e 16 de agosto de 2006, em Registro/SP.

O desenvolvimento territorial sustentável do Vale do Ribeira deve promover integralmente a melhoria da qualidade de vida para toda a população local, aumentar a auto-estima e as expectativas da geração atual e garantir os direitos das gerações futuras. Deve atender ao princípio da democracia no acesso à terra e efetuar a regularização fundiária. Deve atender de forma universal e com qualidade às necessidades básicas de segurança alimentar, de educação, de saúde, de moradia, de transporte e segurança pública. Deve promover a criação de mais e melhores empregos, a geração de trabalho e renda, com investimentos eqüitativos em infraestrutura e em políticas de inclusão social e de combate à pobreza, respeitando o meio ambiente e todas as formas de vida, garantindo a conservação e o uso dos recursos naturais de uma forma equilibrada e consciente. Deve basear-se em processos democráticos e participativos no reconhecimento do processo histórico e das características geográficas de formação do território e no respeito mútuo à nossa diversidade étnica, social, cultural, religiosa, econômica, política e de gênero. (CONFERÊNCIA apud RIBEIRO, 2007, p.5)

A escola neste contexto é lugar, território dentro de territórios. Lugar de vivência da democracia do conhecimento e das decisões. É centro catalisador de projetos da comunidade com crianças, jovens e adultos.

Trata-se de uma proposta de socialibidade, pautada na liberdade e autonomia, no diálogo público, na transparência e nas vivências de práticas educativas articuladas com outras práticas, como as práticas produtivas, econômicas, sócio-ambientais e culturais, etc.

É neste caminho que o Projeto de Escola que se delineia para a comunidade de João Surá, não pode ser concebido sem uma articulação estratégica que considere os conhecimentos historicamente acumulados pela escola e a sabedoria mantenedora de negros e negras há 200 anos em seu território de modo a gestar um projeto de etnodesenvolvimento.

Trata-se então de uma concepção de **manejo territorial** que aqui se apresenta, onde o diálogo entre a *sabedoria quilombola* e os conteúdos disciplinares potencializam o conhecimento e, conseqüentemente, o planejamento seguro do uso das riquezas territoriais em busca de melhores condições de vida e de novas oportunidades de geração de renda.

Nessa perspectiva, a prática educativa voltada para o etnodesenvolvimento deve efetivar-se a partir da permanente investigação e problematização das práticas econômicas, produtivas e culturais que possibilitaram a existência da comunidade durante esses dois séculos, bem como das alternativas de desenvolvimento regional que vem sendo implementadas através do CONSAD e do Fórum de Desenvolvimento Territorial do Vale do Ribeira/Território da Cidadania.

5. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

5.1 Sobre o currículo: algumas considerações

O contexto do que as crianças aprendem na sala de aula na sua formação ... na contribuição pedagógica ... que os conteúdos passados para as crianças não está batendo com a realidade da vivência dela no campo. Então é uma coisa que vocês como técnicos e os professores também tem que ter uma formação melhor para que eles atendam essas necessidades da realidade da criança no campo.[...] (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

Propor uma organização curricular é bem mais amplo do que alojar determinados conhecimentos dentro de um espaço, assim como tradicionalmente se apresenta em forma de grades curriculares. Nesta perspectiva, o currículo como um artefato cultural não dissocia conhecimento e poder, por isso, está impregnado de escolhas, num processo de seleção e validação que não é neutra.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2003).

Quando Sr. Antônio Carlos, líder da comunidade quilombola de João Sura aponta que os conteúdos trabalhados no ambiente escolar “não está batendo com a realidade” das crianças no campo, explicita os limites de um modelo curricular pautado na dicotomia entre “a realidade da vivência” dos sujeitos e o fazer pedagógico da escola. Assim, torna-se um desafio significar a função social da escola para esta comunidade.

Concebendo os sujeitos da comunidade como portadores de uma crítica, não apenas ao modelo de escola predominante, mas também ao modelo de sociedade a qual as comunidades quilombolas historicamente resistem e se contrapõem, esta proposta se constrói orientada pelo princípio freireano de educação, em que

[...] quão importante e necessário é *saber escutar*. Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, *mas é escutando que aprendemos a falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. (FREIRE, 2006, p.113)

Essa *escuta* proposta por Freire (2006), quando feita em quilombos, pressupõe uma escuta em que a memória fala, o corpo fala, a natureza fala, falas que também se explicitam na dinâmica da organização social e do trabalho, entre

outros elementos ricos em significados, se constituindo como forma de educar a própria vida, num processo coletivo, comunitário e contínuo.

A escuta sensível, permeada pela radicalidade de construir uma proposta de Educação do Campo com um enfoque étnico, é movida pelo “sopro dos ancestrais” (BIRAGO DIOP, s/d), ancestralidade que é dimensão estruturante em território de quilombos.

Neste exercício de escuta cabe à escola refletir acerca das especificidades dos sujeitos com os quais dialogará: crianças, jovens e adultos quilombolas. Devemos tratar a infância e a juventude quilombola a partir de uma concepção genérica das mesmas ou concebê-las em suas singularidades, remetendo-se, então, a infâncias e juventudes concretas?

A infância compreendida como uma construção social (ARIÉS, ano; SARMIENTO, ano), só pode ser capturada nos processos constituintes desta etapa da vida em que as crianças se tornam protagonistas em espaços de educação informal que, na maioria das vezes, são espaços “tão lamentavelmente relegados pela escola” (FREIRE, 2006, p.44).

Na sociabilização diária com o trabalho, por exemplo, a infância quilombola da Comunidade João Surá, recria tempos e instrumentos de trabalho em tempos e instrumentos de brincar:

por que ... hoje com a proibição do menor trabalhar ... isso só é válido mesmo lá fora, na cidade né? Por que não tem onde ir. Tem que participar, jogar bola é a vida né? Mas aqui não, nasceu isso não adianta, ele já nasce já tão lá no mato tão lá com a enxadinha. Não é que ninguém obrigue, é que é aquilo, ele já nasceu pra isso né? Já vão lá brincar com carrinho de pau né, fazer aquelas coisas pega uma foicinha e uma enxadinha e já vão bater lá né? [...] Já é uma coisa do sangue. (Manuel Ferreira dos Santos, Comunidade Remanescente de Quilombo do Córrego das Moças, Agosto/2006)

Cabe explicitar que na dinâmica social das comunidades quilombolas, assim como de outras comunidades e povos tradicionais, a presença das crianças no “roçado” ou em outras atividades laborais não se caracteriza como trabalho produtivo focado na acumulação, o que seria a exploração do trabalho infantil. Caracteriza-se, sim, como momento de uma prática educativa que não dicotomiza o aprender e o fazer, podendo ser contemplada na organização curricular das escolas quilombolas, não descartando a necessidade de problematização de possíveis contradições existentes nestas e em outras práticas.

A característica da EJA e do Ensino Médio a ser ofertado nas comunidades quilombolas deve constituir-se a partir do adultos e jovens “concretos”. Assim, a

compreensão acerca da forma como as sociabilidades locais se constroem, remete a uma organização curricular que aproxime seus ciclos – de vida e escola – de uma forma que, tempos e espaços, entremeados, celebrem, tal qual o término do mutirão, a aprendizagem coletiva em forma de festa. Em comunidades quilombolas a festa é ritual que celebra o sagrado, o trabalho, enfim, é momento que desacomoda uma ordem para produzir outras ordens sem, no entanto, prescindir das já existentes.

Nesta escuta dialógica acerca dos sujeitos da prática educativa é enriquecedor alguns elementos da pedagogia freireana, tais como: a dimensão ética e política da educação, a dialogicidade e a construção coletiva do conhecimento, a dimensão ontológica, onde os sujeitos não são determinados, mas destinados a *ser mais* (FREIRE, 2006). Na consciência deste inacabamento é possível construir um processo educativo que tem como princípio a complementaridade de experiências e saberes comprometidos de fato com a *práxis* destas comunidades.

Desta forma,

[...] partir do saber que os educandos têm não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do saber de experiência feito para supera-lo e não ficar nele (FREIRE, 2006, p.70).

A dimensão ética e política da educação pressupõe o acolhimento da palavra do outro na construção do conhecimento, pois todas as contribuições são significativas através de um processo dialógico, coletivo e horizontal, gerando análises e sínteses provisórias, num movimento constante de ressignificação.

Frente a todas estas peculiaridades, é necessário uma dinâmica curricular que permita, na forma de tessitura de uma rede, que fios interligados produzam diálogos entre as diversidades. Desta forma, a multiplicidade de olhares, sensibilidades, inteligibilidades e proposições permitem uma melhor compreensão da realidade em sua complexidade. Assim, as distintas áreas do conhecimento se complementam na compreensão da realidade processual e na sua transformação.

Tal perspectiva curricular representa uma ruptura com a fragmentação do conhecimento, a homogeneidade, a hierarquização dos saberes, a linearidade, a disciplinaridade e a seriação. O currículo se constrói num movimento dialógico que propicia que o mesmo seja costurado, tecido, com as vozes dos sujeitos, do lugar onde as práticas educativas se efetivam.

A construção dos conhecimentos se enredam a outros fios já presentes nas muitas redes de conhecimento que são tecidas a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos insere-se no mundo. Assim, no currículo em rede estabelece-se uma relação horizontal entre sujeitos, as informações e os saberes que constituem as práticas educativas.

A aprendizagem é uma tessitura que não pode ser controlada e desafia-nos à superação dos processos formais de ensino-aprendizagem, pois, a apropriação dos conhecimentos está intrinsecamente vinculada a atribuição de significado dado aos mesmos pelos sujeitos.

Por isso é necessário centrar o trabalho pedagógico no processo de significação do conhecimento, em que os conteúdos escolares precisam ser compreendidos em seu significado social. Isso não significa apenas ficar em torno dos interesses dos estudantes, o professor leva em conta, dialoga, com esses interesses mas também considera as suas necessidades educativas.

As vozes de João Surá, poeticamente, dialogam, jogando, através de palavras, com um mundo que os cerca. O diálogo proposto em Freire (2006), sugere um pouco disto à prática docente: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico e social dos educandos?” (FREIRE, 2006, p.137).

É desta relação intrínseca que homens e mulheres estabelecem com seu redor, que surgem metáforas de indescritível “boniteza” como as apontadas abaixo no Diário de Campo do Antropólogo Paulo Homen de Goes (FERNANDES, 2007, p.15):

Os rios que cortam o Vale do Ribeira são tão tortuosos que na comunidade de João Surá, dizem, seus cursos foram traçados pelo *bêbado* nos tempos da Criação. Ele teria sido o único a ter coragem de seguir o conselho de Cristo, abrindo, assim, o caminho das águas. Até então, dizem, as águas permaneciam represadas. A cada balanço no caminhar do bêbado fez-se uma curva dos rios; a cada tombo, uma corredeira. (Entrevista com Sebastião Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá)

Represar, no processo educativo, a força de expressão presente na voz dos quilombolas é represar sua história, memória, tradições, saberes e sua leitura de mundo. É produzir textos, escritas, discursos e práticas que não denunciam as opressões que os negros na diáspora brasileira até hoje vivem e, nem tão pouco, anunciam a riqueza das “corredeiras”, afirmação da liberdade, criadas a cada “tombo” provocado pelos processos de opressão.

Negros de quilombos, das favelas, das cidades, dos campos, negros de todo o mundo, encarnam o princípio do movimento; as diásporas são o emblema de uma

África que está em todos os lugares e, dos inúmeros lugares que estão em África. Por isso, em cada espaço, os afrodescendentes estão a exigir *ser mais*; quando nos remetemos às populações negras que são marcadas pela eterna luta em direção à liberdade, convive-se com este binômio - liberdade/escavidão – por isso, é um ato pedagógico estabelecer caminhos que levem ao *ser mais*:

Basta, porém, que os homens estejam sendo proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do *ser mais* (FREIRE, 1988, p.42).

Seu Benedito Gonçalves, da comunidade quilombola do Sutil explicita a exigência de *ser mais*, denunciando a violência simbólica²⁰ a que seus netos estão sujeitos na escola, na medida em que, lhes é dada a ilusão do emprego na cidade mas, no confronto entre os capitais culturais brancos e urbanos, no limite, causa a frustração e sentimentos de incompetência nos meninos.

Pois oie, pra lhe falar a verdade ... não sei se vou falar a pura verdade, ou uma mentira ou uma sê falso. O que que adianta nós termos aqui um estudo bom, onde é que eles vão arranjar um emprego. Não tem foice, não tem machado, não tem roçada , não tem nada ... [...] eu tenho uns oito netos mocinho já formado, tão esperando o que? Não tem emprego, se vai na cidade, vai lá o estudinho dele é fraco ele já não sobe lá em cima onde que é preciso. Tô certo ou tô errado? (Benedito Gonçalves, Comunidade Remanescente de Quilombo Sutil, julho de 2007)

O *ser mais*, a partir da fala das comunidades quilombolas a possibilidade de práticas educativas vinculadas a uma estratégia de etnodesenvolvimento, onde o econômico e o cultural se complementam.

O projeto pedagógico da escola, neste sentido, ancora-se em uma proposta de etnodesenvolvimento a ser construída juntamente com a comunidade, em rede de saberes, desejos e utopias. Aqui, as utopias “desde a dimensão do desejo, desborda a possibilidade de pensá-la não como um território jamais alcançável, mas como um solo onde projetamos nossas conquistas coletivas” (OLIVEIRA, 2006, p. 47), deixando assim, de lado, o seu caráter abstrato, para ser o próprio caminho percorrido, as atividades planejadas e desenvolvidas, os resultados alcançados e as transformações ocasionadas.

²⁰ Para Bourdieu (1998, p.73) “ a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais , relacionando o ‘sucesso escolar’, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” .

5.2 Estrutura Curricular para Educação Quilombola e Etnodesenvolvimento

Atender à demanda do Ensino Fundamental Regular, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos em João Surá, numa perspectiva de etnodesenvolvimento, implica no acolhimento das sugestões daqueles que sabiamente pautam a construção desta proposta, indicando o perfil para essa escolarização:

Hoje, pra começa um trabalho né? Com as crianças né? Ou até mesmo com um adulto tem que ter mais um pouco de ... Eu digo assim: pra viver num ambiente que ela tá, que o ensino não fosse só aquela pedagogia da teoria né, que fosse um pouco também pra prática na escola né? E daí ele vivenciá um pouco também o trabalho no campo né, com uma técnica, né? Pra que também assim que o próprio professor com um conhecimento técnico de agroecologia né? Do campo vamô se dizê assim ... [...] E outra coisa é a relação com o meio ambiente né? (Antônio Carlos de Pereira Andrade, Comunidade Remanescente de Quilombo de João Sura, agosto/2007)

Uma estrutura curricular que reflita o perfil de escolarização desejado pela comunidade deve articular um processo de ensino-aprendizagem, com garantia da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, os saberes, práticas educativas e culturais e uma estratégia de etnodesenvolvimento para as comunidades.

Tal construção curricular não pode reduzir-se a elencar “conteúdos” e uma metodologia para garantir sua “transmissão”. O que se busca é a garantia do direito a educação através de uma escola pública enraizada na cultura e nas lutas do povo negro quilombola. Como já foi apontado anteriormente, esta concepção de escola só se efetivará se for construída com os sujeitos das comunidades, onde diferentes conhecimentos e saberes serão investigados, problematizados, construídos e ressignificados num movimento permanente de ensino-aprendizagem circular, horizontal e em rede.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná propõem-se uma estrutura curricular baseada em eixos-temáticos, esses compreendidos como “problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares” (DCE, 2006, p. 30).

Desta forma, pautando-se na especificidade das comunidades quilombolas e nas temáticas anteriormente desenvolvidas, a proposta pedagógica aqui apresentada se orienta pelos seguintes eixos-temáticos:

- Educação das Relações Étnico Raciais, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira;
- Trabalho.

- Meio Ambiente e Manejo Territorial;
- Etnodesenvolvimento Sustentável com enfoque territorial;
- Economia Solidária;
- Organização Comunitária e Políticas Públicas;

Descrição dos Eixos Temáticos

1) Educação das Relações Étnico Raciais, História e Cultura Africana e Afro-Brasileira

Fundamentando-se nos artigos 26-A e 79-B da Lei 9.394/96; nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* e na *Deliberação 04/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná*, esse eixo temático tem como objetivo estimular ações voltadas ao reconhecimento e valorização da História, Cultura e Identidade da população afrodescendente e quilombola, contribuindo, dessa forma, com o combate ao racismo, à desigualdade social e racial e implicando na reeducação das relações étnico-raciais.

Redimensionando as orientações legais para essa temática, o trabalho pedagógico nas Escolas em Comunidades Remanescentes de Quilombo pode basear-se nos seguintes princípios: 1) na conscientização das múltiplas dimensões (antropológicas-culturais, psicológicas, ontológicas, políticas, históricas, etc.) de desterritorialização e reterritorialização de africanos e seus descendentes no Brasil e, 2) no fortalecimento de identidades que se constroem a partir de territórios de predomínio afrobrasileiro e da garantia do direito de titulação desses territórios.

Como já mencionado anteriormente, a abordagem desse eixo temático deve ultrapassar os limites de denúncia da violência colonialista e de seus efeitos sobre o continente africano e sobre os povos da diáspora. Nesse sentido, o reconhecimento das africanidades que, “apesar das modificações e rupturas, seguem estruturando as concepções de vida dos africanos e seus descendentes espalhados pelo mundo depois da Diáspora Negra” (OLIVEIRA, 2003, p. 40) é ação potencial para fortalecer a identidade e a humanidade africana reterritorializada em áreas quilombolas.

No caso da Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá, o registro da história da própria comunidade, destacando “seu jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações” (Parecer CNE/CP 03/04) específicas de sua cultura; a investigação das origens africanas das tecnologias de agricultura e mineração lá utilizadas e a importância que tais

atividades tiveram no desenvolvimento econômico do país são sugestões iniciais de trabalho educativo que podem fortalecer no aluno um sentimento de pertencimento étnico e das alternativas de etnodesenvolvimento lá existentes.

2) Trabalho

Fundamentando-se nas Diretrizes Curriculares da Educação da Educação do Campo, trabalho é “atividade humana de transformação da natureza e do próprio ser humano” (p. 30). Dessa forma, como já explicitado anteriormente, o conceito aqui utilizado não separa a dimensão criativa da produtiva, não reduz o trabalho à ideologia do emprego e da acumulação.

Nessa perspectiva a prática social do trabalho comporta dimensões educativas, que articuladas na organização escolar e curricular, pode gerar mecanismos que garantam a sobrevivência material ambientalmente sustentável e economicamente solidário. Não se trata, entretanto de se prender apenas na forma como tal prática se constitui na comunidade de João Surá, mas de toma-la como ponto de partida para compreensão da realidade global e, a partir disso, de retorno qualificado ao local, onde o trabalho, potencializado pelo conhecimento escolar, passa a ser um referencial de transformação.

É necessário, então, como apontam as Diretrizes Curriculares da Educação do Campos, investigar a divisão social e territorial do trabalho.

Compreendendo a divisão social como a organização da atividade humana em função das especificidades das características sociais, como se divide, por idade e gênero as atividades na comunidade quilombola? O que fundamenta essas divisões? É o aumento da produtividade, a geração de lucro ou a sustentabilidade comunitária?

Que outras formas de divisão social do trabalho podem visualizar ao longo da história? No trabalho industrial, por exemplo, como ela tem se configurado e quais seus fundamentos?

Se compreendermos a divisão territorial do trabalho como a distinção dos lugares conforme a função que as atividades neles desenvolvidos desempenha diante da organização nacional e internacional da economia como a produção da comunidade articula-se regionalmente? Que produtos de outras localidades são consumidos pela comunidade? Considerando a existência de empresas madeireiras e de propostas de criação de barragens na região, de que maneira estas atividades se relacionam com a economia nacional e mundial, e quais os impactos sobre a

comunidade? E em relação à região, o estado, o país e ao mundo, como as atividades econômicas agrícolas, industriais e comerciais se relacionam?

Estas questões levantadas em relação à divisão social e territorial do trabalho são algumas sugestões para orientar a organização curricular, que considerando esse eixo-temático, contribui para problematizar, compreender e potencializar as práticas produtivas existentes, transformando-as, desta forma, em alternativas de desenvolvimento étnico, territorial e sustentável.

3) Meio Ambiente e Manejo Territorial

Para esse eixo, considera-se a dimensão sócio-ambiental do território, que não se restringi apenas aos aspectos naturais, mas às dinâmicas da relação sociedade/natureza. Trata-se de problematizar como a comunidade vem se relacionando com a natureza que o envolve e como esta define as formas de ocupação e uso territorial, definida como manejo.

O manejo deve ser compreendido como a forma com a qual a comunidade vem agenciando os recursos naturais de seu território, garantindo, a partir disso, a continuidade de seu modo de vida. Pergunta-se como a comunidade vem se relacionando com o ambiente natural em que vive? Quais os recursos que ela depende para subsistência? Existem estratégias para não esgota-los? Atualmente, há limitações para o uso e/ou acesso dos recursos historicamente utilizados? Quais?

A partir desses questionamentos, entre muitos outros que possam surgir a partir da investigação, o conhecimento escolar passa a ser orientado para melhor compreensão sobre as potencialidades dos recursos naturais e a diferentes possibilidades de manejo dos mesmos.

Contemplar esses aspectos na organização curricular exige a apreensão e problematização das práticas produtivas (agricultura familiar, agroecologia, agrofloresta, agroindústria, agronegócio, pecuária, entre outras), seus efeitos sócio-ambientais e quais delas aproximam-se de uma relação sustentável, ou seja, social e ambientalmente equilibrada. Para tanto contaremos, também, com o apoio de outras instituições, como a Secretaria de Agricultura e Abastecimento (SEAB), Universidades e organizações não governamentais vinculadas ao movimento da Educação que já atuam na comunidade e poderão ofertar cursos de qualificação.

4) Organização Comunitária e Políticas Públicas

Esse eixo temático tem como objetivo instigar a organização comunitária a partir do reconhecimento dos direitos conquistados historicamente e a verificação (ou não) de sua aplicabilidade.

Pode-se problematizar, por exemplo, a luta pela terra e a conquista do direito de titulação dos territórios das Comunidades Remanescentes de Quilombo, investigando os interesses envolvidos na tentativa de derrubar o Decreto 4887/03 no Congresso Nacional; a luta pela garantia de direitos étnicos e o acesso às políticas públicas básicas (saúde, educação, saneamento, moradias, entre outros).

O trabalho com esse eixo-temático objetiva, ainda, estimular e qualificar a participação no Conselho Escolar, no Fórum de Desenvolvimento Territorial do Vale do Ribeira, bem como subsidiar o diálogo propositivo com o Estado em suas instâncias de poder federal, estadual e municipal.

5) Etnodesenvolvimento Sustentável com enfoque territorial

Em consonância com o Decreto 6040/07 e no princípio de não dissocialidade de educação e autodesenvolvimento pessoal e coletivo, esse eixo-temático procura contribuir para a elaboração de estratégias de desenvolvimento aproveitando as tradições locais; respeitando os recursos (naturais, técnicos ou humanos) locais e que sejam construídas com a participação comunitária em todas as etapas de planejamento, execução e avaliação.

Nessa perspectiva a educação escolar, a partir da compreensão articulada da especificidade cultural étnica, do trabalho e da utilização equilibrada dos recursos sócio-ambientais, contribui na proposição das alternativas de desenvolvimento comunitário, inserindo-se de forma ativa na dinâmica de funcionamento do Fórum de Desenvolvimento Territorial do Vale do Ribeira e do Projeto Vale do Ribeira Sustentável. Se trata então de compreender a educação como política diretamente associada às estratégias de desenvolvimentos regionais formuladas pelo Estado (em suas instâncias federais e estaduais) e com efetiva participação das comunidades envolvidas.

A escola, dessa forma, torna-se laboratório das atividades produtivas que possam fomentar o desenvolvimento comunitário. Para tanto ela deve dialogar com outras instituições que atuam ou atuarão na comunidade, identificando e diagnosticando as atividades produtivas lá existentes - ou possíveis de serem realizadas de acordo com as disponibilidades dos recursos locais e potencializando-

as através das qualificações profissionais que serão oferecidas em parceria com estas instituições.

Nesse sentido, quais as atividades são tradicionalmente desenvolvidas pela comunidade? Como o conhecimento escolar pode auxiliar em sua qualificação? Quais os recursos naturais que estão disponíveis e podem ser utilizados, de forma sustentável, pela comunidade? Como auxiliar no encaminhamento das propostas de desenvolvimento comunitário nas instâncias de fomento do Desenvolvimento Territorial? Essas são algumas das questões que a serem levadas por esse eixo-temático na organização curricular da presente proposta.

6) Economia Solidária

A proposição do etnodesenvolvimento sustentável com enfoque territorial, segundo as proposições que embasam essa proposta pedagógica, aponta necessariamente para uma forma de organização econômica ancorada nos princípios de autogestão, na cooperação, na participação comunitária, no respeito à natureza e na valorização e promoção da dignidade do trabalho humano, ou seja, para a Economia Solidária.

Retomando os apontamentos de Arruda (2005, p. 35) a “Economia Solidária reconstrói as relações sociais de consumo, produção e trocas a partir da noção de economia como gestão, cuidado da casa.” A comunidade quilombola enquanto casa é lugar de vida “lugar de acolhimento, em que primeiro contam os habitantes e só depois o prédio da casa, suas decorações e objetos que temos dentro dela” (ibid) A economia pautada nesse princípio tem com base a harmonia entre os que lá habitam e que “resulta de um ambiente de acolhimento, cooperação, confiança mútua, solidariedade e sociabilidade entre os habitantes” da comunidade. Para sua construção o “método do diálogo, do entendimento, da escuta de uns pelos outros, da atenção ao bem estar uns dos outros e da reciprocidade é indispensável”. Vale a lógica do mutirão, onde “quanto mais cada um cuidar do bem estar dos outros, mais aumenta o bem estar de todos.” Nela, “os conflitos certamente existirão, mas serão superados pelo diálogo e [pela] busca de entendimento em torno de uma solução em que todos possam sair ganhando.”

Dessa forma, essa economia parte das práticas historicamente construídas na comunidade, entretanto, sua potencialização, a partir do conhecimento escolar, parte da compreensão crítica das diferentes formas de organização econômica existentes na história da humanidade e os princípios e práticas que as norteiam,

sobretudo, do modelo capitalista hegemônico regido pela lógica do lucro, do dinheiro e da exploração intensiva do trabalho humano e dos recursos naturais. Modelo este que, no campo, tem se caracterizado pela concentração de terra e renda; pela multiplicação dos conflitos econômicos, culturais e sócio-ambientais, o que vem colocando em risco a soberania alimentar das comunidades tradicionais.

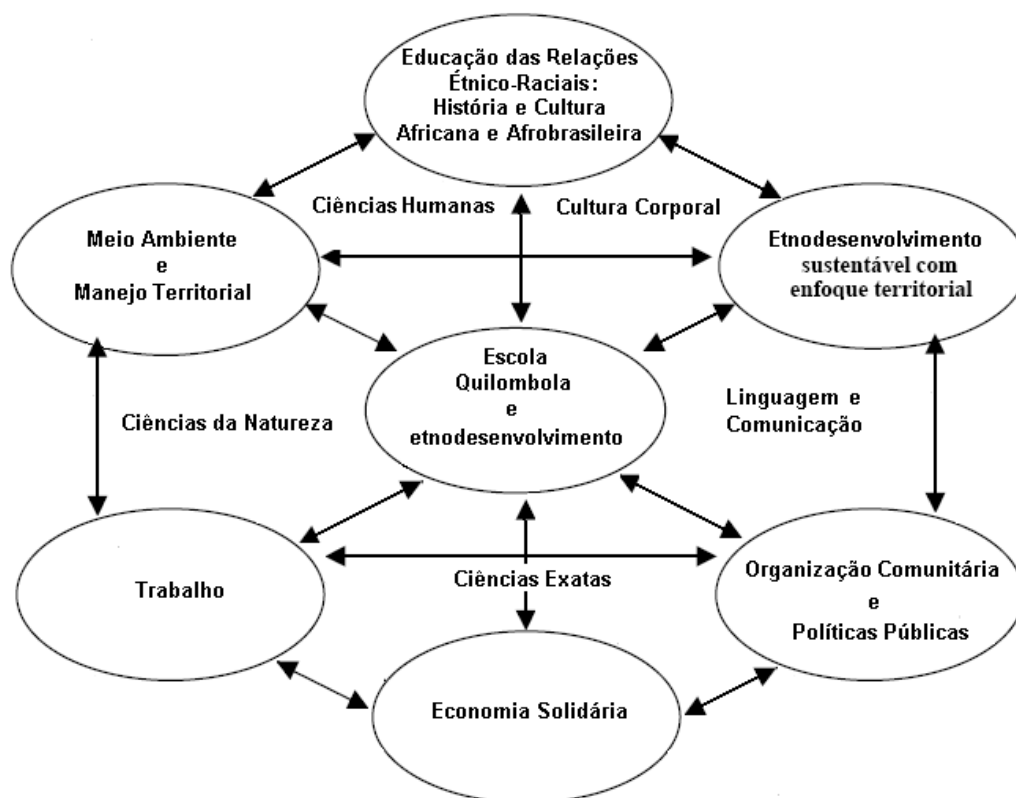
Os eixos-temáticos acima apresentados são um espelho da “teia identitária” pela qual o currículo será construído. Teia pela qual os conteúdos escolares, organizados nas áreas de conhecimento e em suas respectivas disciplinas, irão transitar num *continuum dialógico* com os saberes e práticas locais, potencializando-os em *práxis*, ou seja, em ação transformadora (GADOTTI, 1995).

Áreas de Conhecimento e Esquema para a Organização Curricular

O eixos-temáticos anteriormente propostos, enquanto problemáticas centrais a serem focalizadas nos conteúdos escolares, deverão ser trabalhados nas seguintes Áreas do Conhecimento e suas respectivas disciplinas nas quais o currículo escolar será organizado.

Área	Disciplinas – Ensino Fundamental	Disciplinas Ensino Médio
Linguagem e Comunicação	Língua Portuguesa e Língua Estrangeira	Língua Portuguesa e Língua Estrangeira
Ciências Exatas	Matemática	Matemática e Física,
Ciências da Natureza	Ciências	Química e Biologia
Humanas	História, Geografia e Ensino Religioso	História, Geografia, Sociologia e Filosofia
Educação Física	Educação Física e Arte	Educação Física e Arte

Diante das Área de Conhecimento e dos Eixos-temáticos apresentados a organização curricular será realizada a partir do seguinte esquema.



5.3 Referencial metodológico para organização curricular e prática docente

Embora a metodologia perpassasse toda construção da proposta, há a necessidade de se pontuar os referenciais nesse campo específico de organização curricular.

Salientamos que a metodologia dialógica carrega em si a necessidade de um trabalho vivo e coletivo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar como em um “mutirão”. Desafio que exige um processo de formação continuada de professores; uma gestão fundada na participação de todos os envolvidos no processo educacional e um planejamento participativo onde a comunidade escolar é desafiada a construir uma organização curricular.

Organização curricular que deve contemplar, de forma integrada, os conhecimentos historicamente construídos e legitimados pelo processo educacional,

ao mesmo tempo em que a comunidade assume-se como construtora de conhecimentos a partir de suas experiências, transformando a prática pedagógica cotidiana.

Nesse sentido, o processo educacional é compromisso com a transformação social e econômica a favor dos excluídos. Ele está apoiado na dialogicidade como referência para a construção do currículo, e como dinâmica própria para o trabalho no espaço escolar a partir das vivências materiais, socioculturais, étnicas, econômicas, socioambientais e políticas.

A metodologia dialógica se constitui como ferramenta importante para ação-reflexão-ação. Embora não construída especificamente para a proposta pedagógica para as escolas quilombolas, o seu caráter de universalidade serve ao nosso propósito.

a) Investigação:

O ponto de partida é a realidade no qual a escola está inserida. Envolve um levantamento preliminar com bases em dados qualitativos e quantitativos, coletados na realidade local, no nosso caso, as comunidades remanescentes de quilombo. Trata-se também de recolher informações divulgadas na sociedade (livros, produção acadêmica, institutos de pesquisa, organizações não-governamentais, artigos, etc.) e colocá-las a serviço da implementação da proposta pedagógica.

A investigação nos permite uma contextualização ampla e relacional da realidade local nas diferentes dimensões: socioeconômica, socioambiental, histórica, cultural e étnica. Para tanto se efetivará a necessária investigação acerca do lugar: Que lugar é este? Que formações histórico-sociais os definem como tal? Que práticas cotidianas do fazer possuem significados que podem ser transformados em elemento pedagógicos, dentro das suas especificidades, relacionando às áreas do conhecimento?

Este exercício inicial, de se conhecer o lugar, na sua complexidade, requer que passos subseqüentes aconteçam, ou seja, que se estabeleçam processos de problematização, sistematização, apreensão crítica, avaliação e aplicação de alternativas viáveis, tanto em relação ao projeto de etnodesenvolvimento quanto às medidas pedagógicas que dêem sustentabilidade a ele, sem, no entanto, deixar de lado os objetivos que a escola tem com o processo de ensino e aprendizagem.

b) Problematização

A partir das informações coletadas, analisadas e sistematizadas, que na prática serão momentos de um processo de pesquisa participativa, colaborativa, as situações e falas consideradas significativas serão selecionadas no sentido de evidenciar as diferentes visões e percepções dos diversos segmentos das comunidades remanescentes de quilombos.

Nesse momento deve-se educar o olhar e a escuta para as riquezas e possíveis limites explicativos presentes no cotidiano investigado, buscando, a partir de sucessivas problematizações, explicar as contradições despercebidas ou percebidas parcialmente e não analisadas.

A problematização pressupõe diálogo com o ser, estar e o pensar dos sujeitos históricos, suas ações e reações, frentes a situações vivenciadas, os limites de explicação da realidade e a seleção de situações e falas significativas, no sentido de buscar soluções para situações de preconceito, discriminação e racismo, e principalmente a ação política para a garantia da posse do território e seu desenvolvimento.

c) Sistematização através da construção do Complexo Temático

É o momento do registro. A partir do diálogo entre professores, gestores, comunidade e alunos com suas experiências e a produção teórica, cria-se uma rede de relações, ultrapassando o que aparece como “senso comum”, possibilitando uma análise e produção de síntese das situações vivenciadas individual ou coletivamente.

Essa ação provocará, sem dúvida, um diálogo com a concepção de organização curricular estabelecida, reavaliando-a na perspectiva de uma educação de qualidade que incorpore os desejos e anseios da comunidade quilombola e o princípio expresso na indicação do CEE/PR nº 01/06 de 02/08/06 onde

“os professores devem levantar a temática dos remanescentes de quilombo no Paraná, debater seu significado com os alunos e trazer para o interior da escola a questão. Propugnar pela organização de centros de documentação que possam recolher todas as informações não só sobre os agrupamentos remanescentes de quilombos rurais mas também as comunidades urbanas que assim subsistem na periferia das cidades. “

Levantar a temática a que se propõem o documento, não é possível sem um profundo conhecimento histórico da trajetória de luta do povo negro no Brasil e seu

processo de ocupação dos espaços.

Após a realização da escuta da comunidade e fazer o levantamento das falas significativas do povo (Investigação), realiza-se o debate sobre a realidade vivenciada e elabora-se questões problematizadoras (problematização), em seguida, propõe-se a construção do Complexo Temático, é desse elemento que saem os temas geradores, que serão transformados em trabalho pedagógico no interior da sala de aula, através do planejamento dos professores.

Tomando como referência a experiência da Escola Cidadã do Município de Porto Alegre(1996), podemos afirmar que o complexo temático propõe uma captação da totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social. Partindo desse pressuposto, torna-se necessário enfatizar que o Complexo Temático não se encontra nos indivíduos isolados da realidade, tampouco na realidade separada dos indivíduos e sua práxis. O Complexo Temático só pode ser entendido na relação indivíduo-realidade contextual.

O complexo temático provoca a percepção e a compreensão dessa realidade, explicita a visão de mundo em que se encontram todos os envolvidos em torno de um objeto de estudo e evidencia as relações existentes entre o fazer e o pensar, agir e o refletir, a teoria e a prática. (Rocha, p.03)

21

O complexo temático também vem contemplar uma forma de organização do trabalho escolar que dê conta da fragmentação existente entre as áreas de conhecimento e os eixos temáticos, dialogando da totalidade para o olhar particular de cada área do conhecimento, e da área do conhecimento para a realidade, como agente transformador da mesma.

d) Elaboração do Plano de Trabalho Docente

É o fazer-fazendo, é o momento da práxis. Significa dar consistência à prática, conceber a todos como sujeitos históricos em emancipação. Compreender que a realidade precisa ser vivenciada como uma rede de relações, elaborando um plano que estabeleça uma articulação entre conhecimentos das áreas, suas respectivas disciplinas e a experiência local.

²¹ ROCHA, Silvio. Uma organização possível a partir de uma perspectiva dialética de currículo. Porto Alegre, SMED, 1994, texto n/p.

Faz-se necessário, portanto, um planejamento crítico, explicitando o que a comunidade remanescentes de quilombos possui como objetivos sócio-históricos, culturais e epistemológicos, buscando conscientemente a construção de práticas curriculares coerentes com a perspectiva de uma educação que dialoga com a realidade concreta na qual está inserida a escola e com as alternativas de desenvolvimento que a partir dela possam ser gestadas.

Tomando como referência a elaboração do plano de trabalho da Escola Cidadã da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, o Plano de Trabalho Docente deverá explicitar a relação de cada área do conhecimento com o complexo temático construído coletivamente e também sua relação com os eixos temáticos. O docente deverá estar atento para a seguinte questão: “por quê”, “para quê” e “como” esta área do conhecimento está presente neste complexo temático. Importante salientar que não são, portanto, quaisquer ações ou conteúdos, dentre os historicamente acumulados que poderão ser elencados para o trabalho pedagógico, pois, pode ser, que nem todos tenham relação com os temas propostos, nesse caso omite-se temporariamente esse conteúdo, até que esse conteúdo específico possa ser contemplado.

O Plano de Trabalho Docente deverá ser construído respeitando e explicitando os seguintes passos: Área do Conhecimento, Tema Gerador e sua relação com os conteúdos historicamente acumulados, Ações Metodológicas e Ações Avaliativas.

e) Avaliação

A partir dos registros e subsídios da prática, da identidade forjada, das sínteses produzidas provisoriamente das pesquisas, da produção acadêmica sobre as comunidades remanescentes de quilombos, se concretiza o processo de avaliação.

É o diálogo entre os autores e atores, e o processo educacional, reiterando o caráter de construção coletiva da escola, fortalecendo o papel da gestão, da comunidade, dos professores e alunos, provocando a articulação destes segmentos, a interlocução entre os diversos espaços de ensino e de aprendizagem e os diferentes saberes.

Esse movimento possibilita olhar criticamente o nosso fazer pedagógico, tendo como objetivo valorizar os sujeitos, compreender e conhecer realidades,

escutar os outros, agir pensada e reflexivamente. Em suma, construir coletivamente o saber.

Entendemos que essa avaliação não se faz sem uma grande crença no humano, sem formação e informação, ou sem uma metodologia adequada.

Para que esse processo se concretize, no dizer de Paulo Freire, o ser humano deve acreditar-se inacabado, capaz de sínteses, mas consciente de que elas são provisórias.

A necessidade de se estar permanentemente construindo alternativas a fim de que a proposta aconteça da melhor forma, exige avaliações permanentes e planejadas. Avaliar implica em continuidades e descontinuidades de algumas práticas que necessariamente são repostas por outras na dinâmica de conduzir reflexivamente o desejo de aliar educação com sustentabilidade econômica e cultural de João Surá.

5.4 Tempos e Espaços Escolares

A construção de um currículo em rede ancorada em pressupostos freirianos de educação, prioritariamente, organiza os seus tempos e espaços de forma a garantir que o processo de ensino e de aprendizagem se efetive sem que haja rupturas, tanto no fazer pedagógico quanto nos processos de elaboração intelectual de adultos, jovens e crianças.

Entende-se que a organização curricular em ciclos de formação humana tende a viabilizar o processo de recriação ativa da cultura daquela comunidade, propondo uma educação que privilegia o repensar dos espaços e dos tempos escolares a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos e da comunidade.

Dessa forma, tais espaços não devem ser pensados apenas em seus aspectos físicos/arquitetônicos, mas também em função da forma como se propõe aos alunos a ocupação desses espaços na realização do trabalho pedagógico. Esse trabalho pode ser entendido como sendo a organização dos grupos em sala de aula, ou fora dela, as rodas, e outras formas de ocupação do espaço escolar. Portanto, torna-se necessário analisar os índices e as demandas de escolaridade existentes na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá.

Durante o processo dessa Proposta verificamos que existem na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá 108 pessoas em idade escolar regular e acima da idade regular, conforme sistematizado na tabela 1.

Tabela 1 – Nível de Escolarização da Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá

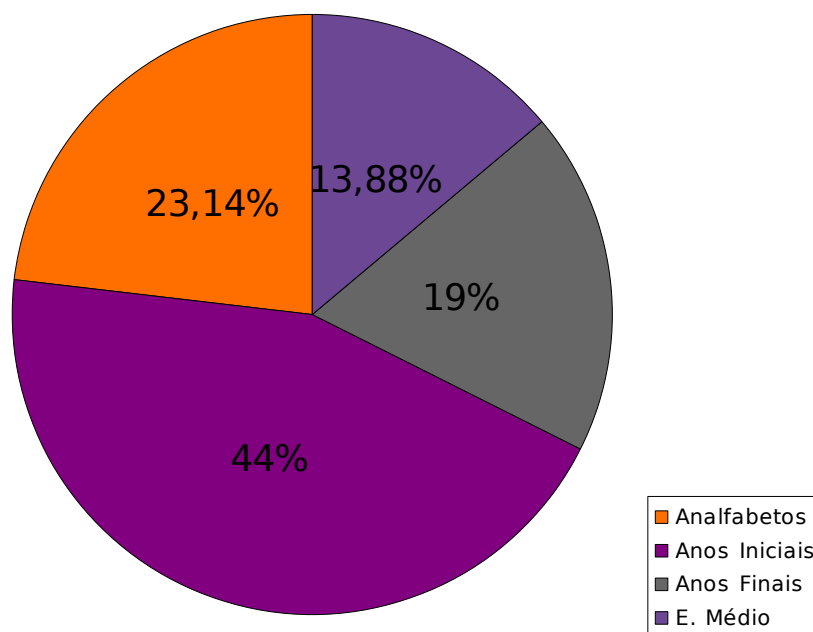
	Em Idade Regular	Acima da Idade Regular	Total
Analfabetos		25	25
E. F Anos Iniciais	8	40	48
E. F. Anos Finais	11	9	20
E. Médio	8	7	15
		Total	108

A partir desses dados, constatamos que a comunidade possui um índice de:

- 23,14% de analfabetos;
- 44, 45% de educandos em idade escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- 18, 52% de educandos em idade escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- 13,88 % de educandos em idade escolar no Ensino Médio.

Gráfico 1

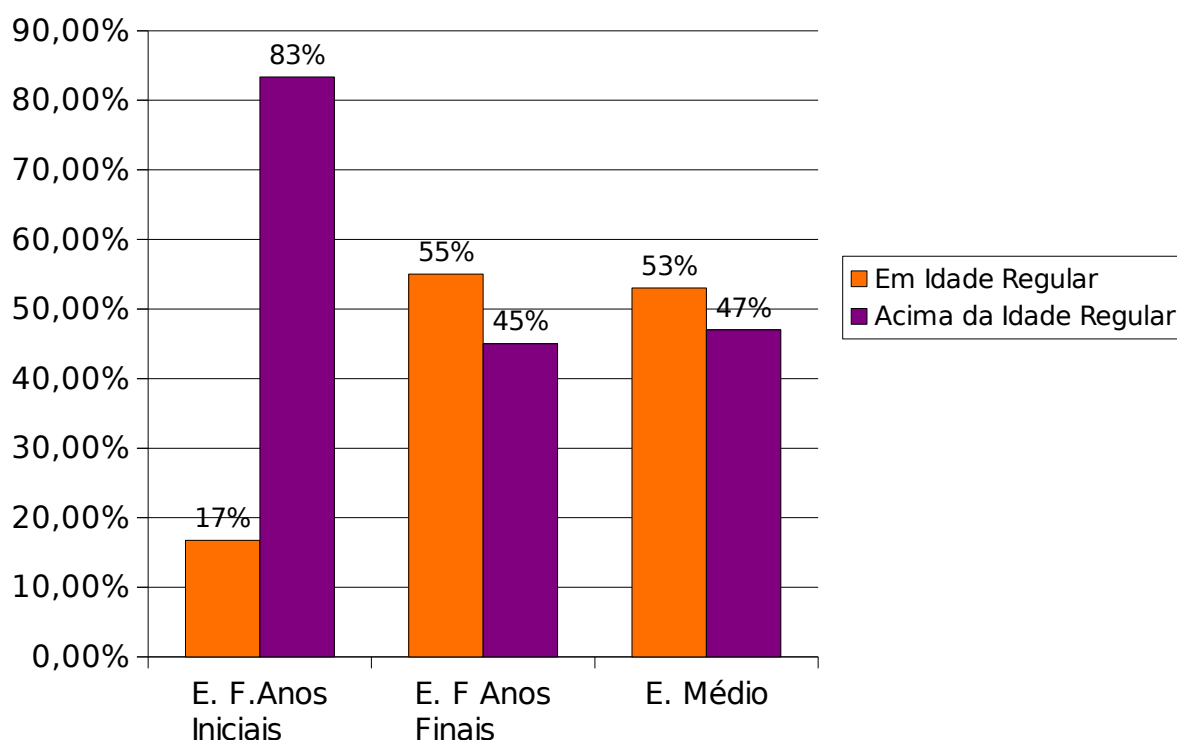
Percentual de escolaridade na Comunidade Remanescente de Quilombo João Surá



Para definir a organização do espaço/tempo escolar, é necessário considerar também os percentuais de defasagem entre idade e nível escolar.

Gráfico 2

Percentual de escolaridade por idade



A partir dos dados representados no gráfico 2 , verificamos que:

- há um alto índice de analfabetismo, que vem sendo minimizado na comunidade através do Programa Paraná Alfabetizado, e que posteriormente constituirá uma demanda para o Ensino Fundamental e Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ainda não ofertado na localidade;
- há uma demanda de Ensino Fundamental Séries Iniciais para estudantes em idade regular, demanda que é atendida pela Rede Municipal de Educação de Adrianópolis que oferta uma turma unidocente e multiseriada, que constituirá demanda para o Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio regular;
- há uma significativa demanda de Ensino Fundamental Anos Iniciais, de sujeitos que estão acima da idade regular e que, posteriormente, constituirão turmas de Séries Finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ainda não ofertado na localidade;

- há uma demanda de Ensino Fundamental e Médio de estudantes em idade escolar que, como apontado anteriormente, percorre cerca de 30 km de estradas em péssimas condições e que oferecem diversos riscos (principalmente em dias de chuva devido as características do relevo montanhoso e entrecortado por rios), aos usuários do transporte escolar;
- há uma demanda reprimida de jovens e adultos que possuem Ensino Fundamental e Médio incompleto.

Ressaltamos ainda que o Colégio Estadual Diogo Ramos, localizado na Comunidade em João Surá atende atualmente:

- 11 estudantes de Ensino Fundamental;
- 16 estudantes de Ensino Médio
- 2 estudantes de EJA.

Oriundos de duas comunidades quilombolas (Praia do Peixe/Pr e Praia Grande/SP) próximas a João Surá e que enfrentam as mesmas dificuldades de acesso à escola e ampliam a demanda de escolarização regular conforme tabela a seguir:

Tabela 2 – Demanda de Escolarização Regular Local
(Comunidade Q. João Surá + Praia do Peixe/Pr e Praia Grande/SP)

Comunidade	E. F. Anos Finais	E. Médio
João Surá	11	8
Comunidades Próximas	11	16
Total	22	14

- em regime de alternância, a demanda de estudantes (24 do Ensino Fundamental e 34 do Ensino Médio) de outras 4 comunidades quilombolas (Córrego do Franco, Estreitinho, Três Canais e São João) de Adrianópolis e 1 de Bocaiúva do Sul (Areia Branca) que percorrem cerca de 30 km para estudar no município da Barra do Turvo-SP, e que já expressaram interesse em realizar a escolarização integrada com qualificação social e profissional

conforme apontado na Proposta Pedagógica para Escolas Quilombolas da Rede Estadual de Educação do Paraná.

Tabela 3 – Demanda Regional de Escolarização Integrada com Qualificação Profissional

Comunidades	E. F. Anos Finais	E. Médio
Próximas a João Surá	22	24
Atendidas em São Paulo	24	34
Total	46	48

Atualmente o Colégio Estadual Diogo Ramos, atende 22 alunos de Ensino Fundamental e 24 de ensino médio das comunidades quilombolas próximas de João Surá. Com a construção definitiva da escola e com a oferta de escolarização integrada com qualificação profissional em regime de alternância, o Colégio Estadual Diogo Ramos poderá absorver as demandas de outras 2 (duas) comunidades quilombolas (Córrego das Moças e Sete Barras) e 2 (duas) comunidades negras tradicionais (Bairro dos Roque e Tatupeva) de Adrianópolis, bem como da comunidade Quilombola do Varzeão-Dr. Ulysses, já que essa é uma tendência percebida no Plano de Ações do Fórum de Desenvolvimento Sustentável do Vale do Ribeira.

Tendo em vista a demanda apresentada foram realizadas duas visitas por técnicos da Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE) com o objetivo de escolha de terrenos para implantação de prédio escolar nos padrões institucionais existentes. Conforme relatório elaborado pela SUDE, devido a posição estratégica - entre montanhas e rios - para refúgio de escravizados, o local "é de difícil acesso e apesar de ter muita área livre existe uma deficiência em áreas planas ou que não sejam atingidas por fundos de vales e rios". Tais características geo-históricas exigiram, para efetivar a proposta pedagógica aqui apresentada, a elaboração de um projeto arquitetônico específico adequado às características mencionadas e às finalidades apresentadas nessa proposta.

Nesse sentido, ao adequar espaços às necessidades pedagógicas dessa proposta de articulação entre Educação e Etnodesenvolvimento, os laboratórios poderiam incorporar, por exemplo, equipamentos utilizados em práticas laborativas e culturais como, por exemplo, a produção de farinha, rapadura e sabão, entre outras.

Práticas estas que envolvem diversas áreas de conhecimento nas transformações químicas, físicas e biológicas geradas na produção.

ITEM	MÓDULO	QUANT.	ÁREA UNITÁRIA (M²)	ÁREA TOTAL (M²)
1	Administração	1	70,15	70,15
2	Biblioteca	1	54,30	54,30
3	Sala de Uso Múltiplo	1	54,30	54,30
4	Laboratório de Informática	1	54,30	54,30
5	Laboratório de Ciências	1	54,30	54,30
6	Salas de Aula	4	48,19	192,76
7	Instalações Sanitárias	2	24,09	48,18
8	Cozinha	1	48,19	48,19
9	Alojamento de Alunos	2	90,23	180,46
10	Alojamento de Professores	1	86,94	86,94
11	Lavanderia	1	42,76	42,76
12	Pátio Coberto	1	119,29	119,29
13	Passarela Coberta	1	12,60	12,60
14	Passarela Coberta	1	159,75	159,75
15	Acesso	1	—	—
Total				1.178,28
Total de áreas úteis Internas dos compartimentos (desconsiderando áreas cobertas e passarelas):				886,64

Já a participação da comunidade tem como objetivo evitar que a construção ocorra sem prejuízos dos espaços onde se desenvolvem as práticas comunitárias cotidianas. Exemplo significativo disso é o diálogo iniciado entre a SUDE e os quilombolas no que diz respeito à adaptação do espaço do campo de futebol (um dos únicos espaços planos da comunidade) para a instalação do prédio.

Assim a estrutura prevista contará com os seguintes módulos (anexo 1):

Em relação ao tempo escolar acredita-se que o ciclo possibilita a sua ampliação, uma vez que o aprendizado escolar não se interrompe ao final do ano como na seriação. Esta proposta permite que crianças e jovens com idades próximas e interesses semelhantes possam estar juntos numa mesma etapa de escolarização, viabilizando a realização de um trabalho pedagógico voltado para as

especificidades daquele grupo. Desta forma, a organização do período escolar em ciclos, se justifica, segundo Paro (2001, p.50), pelos seguintes motivos:

A justificativa dos ciclos não se reduz à superação da reprovação, mas não deixa de incluí-la ao propor a organização curricular e didática da escola de modo a adequá-la aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente. Porque esses estágios de desenvolvimento não se contêm em períodos estanques delimitados pelo ano civil adotado pela seriação, é preciso a adoção de intervalos mais elásticos, com maior duração, no interior dos quais se possam desenvolver métodos adequados e organizar a apreensão de conteúdos culturais, respeitando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do educando, bem como prever a necessária flexibilidade, de modo a contemplar as especificidades de cada aluno (PARO, 2001, p. 50).

Cabe ressaltar, que a organização em ciclos, de certo modo, assemelha-se a forma como se organizava a aprendizagem nos chamados “Círculos de Cultura” que, ainda que em âmbito de uma educação popular, propunha um novo modo didático-espacial-temporal de se lidar com a aquisição do conhecimento.

Neste sentido, a perspectiva dos Círculos de Cultura poderá inspirar a organização curricular da escola nas comunidades quilombolas, principalmente, para o Ensino Médio e para a Educação de Jovens e Adultos.

Concebendo a educação como ato de conhecimento, educadores e educandos devem estabelecer uma relação horizontal, ainda que tenham papéis diferentes no processo de ensino-aprendizagem, ambos são sujeitos que juntos “lêem a realidade ao ler a palavra”:

Os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organiza e planificam ações concretas, de interesse coletivo (FREIRE, 1980, p. 141).

A EJA e o Ensino Médio inspirados nos Círculos de Cultura propostos por Freire são ações culturais a serviço da re-significação do papel da escola nas comunidades quilombolas. Escola que deixa de ser puro espaço de aprender a ler e a escrever. Esta escola não é um centro de distribuição de conhecimentos, mas um local de encontro sobre a prática da comunidade, de discussão sobre o trabalho, sobre a realidade local e nacional, junto com os processos de leitura da “palavra”. Assim, escola e etnodesenvolvimento se entrelaçam num projeto educativo libertador:

Que queremos dizer com isto? Simplesmente o seguinte: que, em certas situações, o importante mesmo é organizar a população para, com ela, por meio de grupos, discutir a sua realidade, através sempre de ações práticas. Para analisar as condições locais e encontrar soluções a alguns dos seus problemas, no campo da saúde, da produção, etc. Estimular a população a

que se organize, por exemplo, em torno de um trabalho coletivo, uma horta coletiva (FREIRE, 1980, p. 146).

A circularidade, as atividades em roda remetendo-nos à cosmovisão africana, pode-se afirmar que os modos como se estabelece o diálogo é sempre em roda, refletindo, desta forma, o princípio de circularidade.

A circularidade nos remete à possibilidade ininterrupta de que os conhecimentos circulem, dialoguem, se contraponham e que sempre recomecem outros estágios de permanente recomposição. Esta ideia dialética de movimento propícia à compreensão de que práticas pedagógicas não podem ser estáticas porque o contexto histórico-social em que se vive, a todo o momento, exige que novas posturas frente à vida sejam tomadas.

A organização em ciclos já implantada na rede pública estadual desde 1988, nos anos iniciais, possibilita a ampliação destes tempos e espaços e valoriza as vivências sócio-culturais a partir de ações pedagógicas que considerem os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Assim sendo, acredita-se que os ciclos atendem teórica e metodologicamente essas necessidades, não como uma mera solução pedagógica para os problemas apontados, mas sim como uma forma de organização curricular que melhor responde a uma lógica não excludente e não seletiva da escola.

Assim, o que se pretende com os ciclos e/ou com os círculos é o impedimento de uma prática que simplesmente aprove ou reprove, sem de fato interferir no processo de ensino e de aprendizagem de modo a realimentá-lo, redimensionando o fazer pedagógico. Portanto, defende-se aqui uma prática de avaliação que aconteça no processo, numa interação, onde o diálogo entre as produções do aluno e o fazer pedagógico do professor, possibilite intervenções no processo educativo.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental têm sido ofertados à comunidade pelo poder público municipal, assim esta proposta precisa dialogar com essa oferta já existente na comunidade de João Surá, contribuindo para fortalecê-la, resignificá-la e para estabelecer parâmetros para a continuidade do I para o II ciclo do Ensino Fundamental.

Apresenta-se a seguir um quadro conforme serão organizados os alunos em cada ciclo dos níveis e modalidades de ensino.

Nível/Modalidade de ensino	Ciclo	Etapa	Idade
	Ciclo II	Etapa I	11 – 12

EF/ANOS FINAIS: duas turmas, um ciclo dividido em duas etapas, docentes por área (4 docentes)		Etapa II	13 – 14
EM: uma turma, docentes por área (4 docentes)	Ciclo III	Etapa I	15 – 16 – 17
EJA: uma turma, docentes por área (4 docentes)	EJA	EJA	Maiores de 18 anos

Tendo em vista a demanda apresentada, o espaço físico temporário anteriormente exposto e organização em ciclo aqui proposta, a escola atenderá o Ciclo II (etapas I e II) no turno da manhã, o Ciclo III no turno da tarde e a EJA no noturno. As salas intermediárias do Ciclo II ocorrerão no turno da tarde e do Ciclo III no noturno.

Para os Ciclos II e III será adotada a seguinte matriz curricular:

Área do Conhecimento	Ciclo II					Ciclo III			
	Etapa I		Sala Intermediária	Etapa II		Sala Intermediária	III		
	11 anos	12 anos		13 anos	14 anos		15 anos	16 anos	17 anos
Linguagens e Comunicação	4	4	2	4	4	3	3	3	3
	2	2		2	2		1	1	1
Ciências Exatas	4	4	2	4	4	3	3	3	3
	0	0		0	0		2	2	2
Ciências da Natureza	4	4	2	4	4	3	0	0	0
	0	0		0	0		2	2	2
	0	0		0	0		2	2	2
Ciências Humanas	3	3	2	4	3	2	2	2	2
	3	3		3	4		2	2	2
	1	1		0	0		0	0	0
	0	0		0	0	2	2	2	2
	0	0		0	0		2	2	2
Cultura Corporal	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	2	2		2	2		2	2	2
Carga Horária Semanal	25	25	10	25	25	15	25	25	25
Carga Horária Anual	1000	1000	400	1000	1000	600	1000	1000	1000

Para a viabilização desta construção coletiva indicamos que o Projeto Pedagógico nas Escolas Quilombolas, tendo essa proposta como referência, será desencadeada a partir de um processo de mobilização, diálogo e permanente investigação e problematização das especificidades locais. Para isso indicamos a necessidade da constituição de uma equipe de acompanhamento que poderá

contribuir tanto na formação continuada dos professores, como na elaboração de materiais didáticos-pedagógicos, haja vista o caráter inovador do aqui proposto.

Como garantia de qualidade e de consistência prática da presente proposta pedagógica, além da estratégia metodológica aqui explicitada, indicamos a possibilidade de ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

Além de responder às demandas de qualificação profissional apresentadas pela comunidade e de se consolidar como garantia de atendimento das especificidades de aprendizagens através do apoio pedagógico, a ampliação da permanência das crianças, jovens e adultos no ambiente escolar pode ser um potencial momento de vivências entre os diversos sujeitos da prática educativa, contribuindo para os processos de investigação, problematização e sistematização do currículo proposto.

Esta possibilidade implica no planejamento participativo, podendo se traduzir em oficinas, reuniões, grupos de estudos, etc. sendo desenvolvidos pela comunidade e tendo os professores como fomentadores e estimuladores destas ações. Essas atividades podem contemplar diversos temas, a serem escolhidos de forma coletiva com a comunidade, discutidos junto aos alunos e também propostos a partir da experiência do professor.

Como proposta inicial para estas atividades sugere-se alguns temas, que podem ser de relevância para a comunidade, como por exemplo, a Oficina História e Memória, cujo objetivo é a valorização das experiências dos membros da comunidade. Essa oficina pode se desenvolver a partir de relatos de vida, principalmente dos anciões, e de “contação” de histórias tradicionais da comunidade às crianças e jovens. Outros temas podem ser trabalhos em forma de oficina, como: alimentação, plantas medicinais, uso sustentável dos recursos naturais, confecção de instrumentos de trabalho, danças tradicionais, entre outros.

Desse modo a cultura da comunidade é valorizada, sendo ponto de partida, elemento de reflexão-ação da prática educativa e ponto de chegada num movimento permanente de ampliação e ressignificação do universo cultural dos alunos. Leva-se em conta as especificidades das comunidades ao mesmo tempo em que se insere o conhecimento científico sistematizado pela escola. Assim, pode ocorrer uma efetiva articulação entre conhecimentos construídos e legitimados no processo escolarização, com os conhecimentos e saberes tradicionais das comunidades.

Para isso, surge a necessidade de se criar tempos e espaços escolares que atendam as necessidades da construção coletiva dos conhecimentos e saberes,

contribuindo para que o educando, nas suas leituras sobre os fenômenos naturais, políticos, culturais, econômicos e socioambientais, não se veja como objeto, e sim como sujeito de sua própria história, podendo assim, promover intervenções, transformando-a.

Nessa perspectiva, sugere-se que os professores organizem os tempos e os espaços escolares de acordo com as especificidades até aqui apontadas, buscando aproximar a prática escolar da vida cotidiana nas comunidades quilombolas, tal como segue:

- **Tempo/Espaço Aula:** momento em que educandos e educadores se encontram dentro das salas de aula, promovendo as leituras, os debates, abordando conteúdos, desenvolvendo atividades teóricas e práticas, oficinas e seminários, em forma individual ou em grupo.
- **Tempo/Espaço Comunidade:** momento de campo, do diálogo com a comunidade, do contato com os saberes locais, com o patrimônio cultural material e imaterial, de investigação da Ancestralidade presente na história dos negros das comunidades quilombolas, suas lutas e suas relações com a natureza, assim como as transformações ocorridas nas áreas remanescentes ao longo dos tempos. Salienta-se a necessidade da problematização temática, de um recorte do conhecimento, dos conteúdos trabalhados no Tempo/Espaço Aula, para que estes sejam, através do diálogo com a comunidade, reconhecidas, identificadas, avaliadas, numa prática afirmativa de valorização da história, da cultura e da identidade Quilombola.
- **Tempo/Espaço Recreação:** o tempo das brincadeiras, dos jogos, das músicas, das representações teatrais, entre outras atividades que se promovam de acordo com a concepção de recreação da comunidade, dos educandos e dos educadores. Destaca-se o respeito às necessidades, da criança, do jovem e do adulto, sujeitos Negros das Áreas Remanescentes de Quilombos, de refletir que o conhecimento é cotidiano e se constrói em todos os momentos da vida.
- **Tempo/organização comunitária:** aqui, a escola se configura como espaço de formação política, de análise de conjuntura, de planejamento das ações da escola e da própria comunitária.
- **Tempo/Espaço Registro:** o conhecimento deve ser a todo momento avaliado. Como já foi mencionado neste texto, não se trata apenas de aprovar ou reprovar conhecimentos escritos ou oralmente trabalhados com os

educandos, mas de avaliar enquanto processo construtivo, nos encontros, nos debates, nas rodas de leitura e de escrita, no campo e nas visitas, nas atividades práticas, no esforço realizado para articular conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos, fenômenos locais e globais.

6. FORMAÇÃO CONTINUADA

A garantia de implementação da proposta de uma escola quilombola está também fundada na necessidade de um processo de formação continuada em que se considere a organização curricular, o processo de construção do projeto político pedagógico, os planos de ensino, as alternativas de desenvolvimento territorial sustentável da região e o cotidiano da comunidade como elementos formativos.

O processo de formação de educadores visa aprofundar os referenciais teórico-metodológicos; a socialização e a problematização das práticas e o acompanhamento das ações educativas. A construção do projeto político pedagógico que expresse a efetivação de uma escola pública a partir de uma realidade quilombola.

Uma escola que não se mede apenas pelo conhecimento socializado, mas pela solidariedade humana, consciência social, repúdio ao preconceito e as práticas de discriminação, experimentando novas formas de trabalhar, aprender, ensinar e participar.

Ao pensarmos a formação de educadores, pensamos também a educação como processo de formação, de apropriação de capacidades de organização e intervenção social, objetivando ação e reflexão, conscientes e criadoras dos grupos oprimidos sobre seus processos de libertação.

O processo de formação continuada deve levar em conta a apropriação da produção e divulgação do conhecimento: pesquisar, discutir, argumentar, utilizando de meios disponíveis de comunicação. Pensa-se na formação do professor como sujeito histórico capaz de contribuir no processo indenitário das crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O processo de formação continuada nesta proposta, parte da comunidade quilombola como um lugar educativo por excelência, e, ao conjugar esta realidade com os materiais de formação (saberes instituídos) e com as alternativas de sustentabilidade discutidas no Fórum de Desenvolvimento Territorial da região, projetam um pensar e fazer pedagógico que traga processos de emancipação, rompendo com condições de silenciamento e opressão.

Para tanto, é preciso propor momentos formativos tendo como parâmetros por um lado, a produção teórica recente sobre a organização, estrutura e política educacional, e por outro, estudos sobre África e Afrobrasileiros e a “recriação” das tradições da comunidade quilombola, trazendo elementos que devem ser

considerados no currículo: festas religiosas, danças, agricultura, artesanato, pesos e medidas, contação de causos, enfim, símbolos que afirmam a identidade da comunidade.

Os diferentes olhares nas assembleias, colegiados ou reuniões pedagógicas serão momentos coletivos fundamentais para potencializar a formação nas diferentes instâncias (gestão, oficinas, sala de aula), constituindo-se como ação de formação.

O processo de formação continuada deve ajudar o educador no olhar e escuta para os saberes que permeiam o cotidiano e transformá-los em subsídios a ações pedagógicas, quer no planejamento, quer na produção de materiais e escolhas de temas a serem tratados em salas de aula e oficinas.

Por estas razões, há que se pensar insistentemente no material pedagógico a ser utilizado, uma vez que o que se constata nos livros didáticos, de literatura, atlas, mapas, imagens, vídeos, entre outros, é a ausência dos elementos da cultura negra, logo, não há como o aluno apropriar-se e ampliar o seu universo percebendo a diversidade existente em nosso país, nem tampouco reconhecer-se como um sujeito que tem uma história que pode ser contada e escrita. Envolver os professores na discussão e construção desses materiais significa disponibilizar aos mesmos momentos de formação de intensa reflexão e pesquisa, uma vez que a tarefa exigirá estudos aprofundados e um constante olhar para o grupo ao qual se destina.

Acredita-se que este olhar para os modos de vida dessas comunidades quilombolas permitirá atender a alguns dos pressupostos já apontados neste projeto tais como: o respeito à diversidade cultural a valorização da identidade; a participação da família na escola; o trabalho coletivo; a formação de sujeitos críticos, participativos responsáveis e conscientes de sua herança étnica e cultural.

No que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e a inclusão de todos os alunos no processo educacional atendendo as necessidades educativas especiais, há que se disponibilizar aos professores momentos nos quais os mesmos possam estudar e compreender o porquê da organização curricular por ciclos de aprendizagem, pois esta além de viabilizar o processo de recriação ativa da cultura dessas comunidades, repensa os tempos e os espaços de aprendizagem respeitando os sujeitos e os seus modos de aprender.

Além disso, em se tratando de formação continuada é imprescindível o cuidado com o conhecimento historicamente acumulado, logo se torna indispensável que todas as modalidades oferecidas por esta mantenedora sejam disponibilizadas a

estes professores, garantindo sua participação nos Simpósios, Grupos de Estudos, Projeto Folhas, produção de OACs, possibilitando-lhes o repensar de suas ações no contexto em que atuarão, não estando organizada apenas em grandes eventos esporádicos ou em momentos de tratamento exclusivo da cultura quilombola.

Esses apontamentos têm relevância porque o que se propõe aqui, refere-se a uma educação e uma escola de portas abertas, onde nos defrontaremos em alguns momentos com fatos inusitados, frente a essas questões far-se-á necessário a construção de novas soluções, novos caminhos, exigindo do professor uma permanente reflexão na ação. Para a qual buscar-se-á rever constantemente os pressupostos que sustentam a sua área de formação, compreendendo que esses conhecimentos só farão sentido se o instrumentalizar a atender às diversas situações que exigirão de sua docência respostas genuínas.

7. AVALIAÇÃO

A avaliação não se dá num vazio conceitual, ela está dimensionada por uma concepção de educação, traduzida em uma prática pedagógica. Neste sentido, a concepção de avaliação que mais se adequa à concepção de avaliação que estamos trabalhando é a de avaliação emancipatória, dialógica e mediadora, levando em consideração que tanto educador como educando são sujeitos da prática preparados para intervir.

Na perspectiva da avaliação emancipatória o uso da auto-avaliação se constitui como matriz estruturante do processo avaliativo quer para um dos protagonistas, quer para os coletivos. É importante que o grupo – individual e coletivamente – se pergunte sobre os objetivos propostos: se estão sendo atingidos e como otimizar metas propostas no projeto político-pedagógico.

É bom alertamos que não se trata de auto-avaliação numa perspectiva individualista, como se cada um fizesse um “exame de consciência” ou “mea culpa” com critérios subjetivos. Ela tem como referencia vínculos criados em torno do fazer pedagógico, ações da comunidade em prol do processo educacional e o desenvolvimento das relações de ensino e de aprendizagem nos diferentes espaços.

A avaliação deve ser ancorada num projeto político-pedagógico construído e assumido coletivamente pela comunidade escolar, em que se explicita a interação entre a sala de aula e os fazeres da comunidade, criando um movimento em que todas as experiências – de alunos, de professores, de gestão – se articulem a outras do mundo produtivo, dos movimentos sociais e de outras comunidades quilombolas.

A auto-avaliação pressupõe abrir canais de escuta, reconhecimento dos sujeitos (no seu protagonismo e busca de emancipação) e fugir das dualidades (certo/errado, bom/ruim, aprovado/reprovado) tão caras à educação tradicional.

Em se tratando da avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, nessa concepção de educação, mesmo sendo o aluno o foco do processo, se desenvolvendo em diferentes ritmos e por caminhos únicos e singulares, é o professor aquele que o provoca a prosseguir sempre, problematizando, de forma dialógica, a realidade em que vivem. Portanto é o processo em que professor aprende com aluno, aluno aprende com professor ambos mediatizados pelo mundo.

Entendemos na avaliação: o seu caráter de continuidade; o uso de diferentes instrumentos (atividades escritas e orais, trabalhos de campo, participação em oficinas, contribuições em atividades coletivas, práticas grupais interativas e colaborativas, etc.); a coerência entre objetivos, metas e resultados esperados e a ideia de que acontece ao mesmo tempo a relação consigo, com o outro e com o conhecimento. Ressaltamos que nada disso faz sentido sem uma intencionalidade educativa, ou seja, qualquer investigação deve trazer em si a busca de melhoria da aprendizagem; é projeto de futuro: estratégias pedagógicas para ajudar no desenvolvimento do aluno.

E ainda, não se pode pensar em avaliação emancipatória sem incorporar o contexto sócio histórico e cultural dos alunos. Assim como o professor deve ser pesquisador, a avaliação deve ajudar a construir o aluno-pesquisador, tudo isso, articulado a uma leitura de mundo que possibilite intervenções para melhoria ou fortalecimento das relações de ensino e de aprendizagem.

Necessariamente a concepção de escola em ciclos de formação humana é mais adequada a essa concepção de avaliação. Os ciclos de aprendizagem oferecem melhores oportunidades de aprendizagem, entendendo ciclo como indicativos de caminho para orientar o processo de construção do conhecimento, e não – como erroneamente se instituiu – princípio de extinção da reprovação.

Nessa concepção de avaliação, torna-se imprescindível que o professor assuma o papel de um pesquisador que investiga as razões pelas quais os alunos não se apropriaram daquilo que fora ensinado. Portanto, precisará estudar e rever constantemente, com muito cuidado, as produções realizadas pelas crianças, jovens e adultos conversando com os mesmos sobre suas atividades, considerando as razões que os levaram a produzir de uma maneira e não de outra, ouvindo suas justificativas, agindo assim poderá perceber questões que impedirão os possíveis avanços da aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos ensinados.

Para realização das práticas avaliativas nas escolas pertencentes às comunidades quilombolas, além dos indicativos acima citados, faz-se necessário a incorporação dos pressupostos que subsidiam esta proposta no que diz respeito à valorização da identidade étnica, o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, a inclusão de todos os alunos no processo educacional atendendo as necessidades educativas especiais. Assim, os conteúdos historicamente acumulados trarão, também, elementos que permitirão aos alunos perceber-se sujeitos de suas próprias

histórias, bem como conhecer fatos que colaboram para o entendimento de outras realidades.

Torna-se fundamental buscar a garantia da aprendizagem quando pretende-se a construção de uma sociedade sem exclusão, finalidade maior desta proposta para as comunidades quilombolas que além de atender a demanda da construção de prédios escolares, propõe ações que possibilitarão o reconhecimento e a superação das desigualdades sociais. Através de práticas pedagógicas que permearão todo o currículo escolar, valorizando conhecimentos e experiências da comunidade com posturas e saberes que eduquem sujeitos conscientes e orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

Por fim a avaliação deve ser pautada no princípio ético de que cada aluno é importante (seus conhecimentos, vivências e necessidades), portanto, negação da exclusão – “nenhum a menos”. Pensamos que pode ser considerado no projeto político-pedagógico dessa proposta experimental outros momentos de estudos para melhoria da aprendizagem dos alunos com dificuldade.

Avaliação: organizando-se em ciclos.

Como propõe-se anteriormente no texto, os tempos de aprendizagem estarão organizados em forma de ciclos, diferenciando-se da seriação como único modelo de organização escolar, respeitando os tempos de desenvolvimento dos educandos.

Após a elaboração processual através dos instrumentos (trabalho de pesquisa bibliográfica, trabalhos de pesquisa de campo, seminários, debates, provas objetivas e subjetivas, elaboração de textos, etc) a avaliação se concretiza também nos relatórios sínteses, indicando o grau de autonomia dos educandos. Essa autonomia será representada pela simbologia: autônomo (Plenamente Satisfatório – PS); pouco autônomo (Satisfatório – S); e, Sem Autonomia (Em Processo – EP).

Respeitando a Resolução..... referente a Registro de Nota do Ensino Fundamental, esses conceitos serão atribuídos na metade de cada ciclo, ou no final de cada ano letivo. Pelo fato do Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE, não reconhecer conceitos avaliativos e sim notas quantificadas, os conceitos atribuídos serão transformados em notas sendo que: PS = 10,0; S= 7; EP= 3. Importante destacar que nessa lógica de organização curricular, não existem retenções entre os ciclos, mas os educandos que apresentarem-se sem autonomia de aprendizagem (EP), serão encaminhados, para a sala intermediária, que

funcionará no contra turno. O educando permanecerá nesse regime de trabalho integral até que desenvolva a autonomia de aprendizagem condizente com o ciclo de referência.

Conselho de Classe Participativo

“A prática de pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo”.

(Paulo Freire)

Tendo como objetivo a construção de uma escola com base nos pressupostos da pedagogia libertadora, temos como princípio negar a estrutura conservadora que a escola tem conservado historicamente.

Nessa perspectiva, o Conselho de Classe da escola deve acontecer através de um trabalho coletivo entre os sujeitos que compõe o espaço escolar para que esse se transforme em um espaço importante de avaliação constante que deve abranger todos os segmentos da organização escolar.

Este trabalho investigativo/transformador prevê a participação dos pais, dos alunos e dos docentes na definição da avaliação, análise dos resultados, problemas levantados e metas de solução a serem seguidas. Todos devem estar comprometidos com a qualidade educacional, como responsáveis por resultados, fracassos e recursos de aprendizagem.

O Conselho de Classe deixa de ser um momento de entrega de notas para tornar-se um espaço de reflexão pedagógica em que os pais, alunos e professores, situam-se conscientemente no processo, servindo para reorientar a ação pedagógica, a partir de fatos apresentados e metas traçadas no Projeto Político Pedagógico.

Os Conselhos de Classe acontecerão bimestralmente, com a participação de todos os sujeitos participantes do processo: professores, alunos, pais, comunidade, equipe pedagógica, funcionários e direção. Com o objetivo de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, assim como, avaliar o Projeto Político Pedagógico da Escola.

A estrutura do Conselho de Classe estará organizada em duas etapas que poderão acontecer uma após a outra: O pré-Conselho e o Conselho de Classe.

O Pré-Conselho será organizado com reuniões concomitantes, em espaços diferentes, de cada segmento (professores, alunos, pais e funcionários). Os professores fazem um breve relato sobre o perfil da turma em questão e quais estão sendo as dificuldades encontradas, conquistas, etc. Os alunos também reunidos

analisam o processo de ensino e de aprendizagem e fazem seus apontamentos no sentido de alcançar a autonomia necessária. Nesse período a escola pode aproveitar para realizar uma formação continuada com os pais, sobre assuntos pertinentes à escola, à comunidade.

Após esse primeiro momento todos se reúnem para o Conselho de Classe, onde todos terão voz. Os professores são os primeiros a se manifestarem, expõem as problemáticas coletivas constatadas no pré-Conselho. Em seguida os alunos fazem os apontamentos que julgarem necessário, reportando-se ao coletivo do corpo docente. Os pais nesse momento também podem participar. Após realizarem os apontamentos, os professores ficam à disposição para esclarecimentos individualizados.

8. GESTÃO DEMOCRÁTICA

A trajetória dos movimentos políticos e sociais que caracterizaram a busca pela democracia nas décadas de 70 e 80, colocou as mudanças educacionais no bojo das grandes mobilizações. A intensificação das reivindicações na luta por maior participação nas instâncias de decisão e poder colocaram a escola – e sua gestão – como elemento importante para garantia de vez e voz, em condições de igualdade, aos diferentes segmentos que a integram.

Essa ação se intensificou em alguns lugares em conselhos de escola de caráter deliberativo e paritário e/ou com eleição para diretores de escola. O fundamento da gestão nessa nova fase está em garantir direitos e exercício participativo de todos no que diz respeito às decisões sobre assuntos da comunidade escolar. A gestão se configura como um espaço de formação dos sujeitos, oportunizando a reflexão e o debate crítico sobre as experiências vivenciadas.

No caso das comunidades quilombolas as exigências da realidade social por políticas públicas que concretizem em direitos sociais declarados e garantidos em legislação são panos de fundo para momentos de auto-organização dos segmentos que integram a comunidade escolar rumo a uma democracia participativa... Sem esquecer o valor e a experiência dos mais velhos como preponderante na avaliação para tomada de decisão.

A realização de assembléias, colegiados, reuniões de conselho e pedagógicas com a presença de todos os integrantes da comunidade escolar, terão como fundamento, aperfeiçoar a construção de políticas públicas educacionais ou não, seu acompanhamento, sua estrutura financeira e orçamentária e os modos de aplicação dos recursos.

A gestão democrática articulada a uma organização curricular referenda uma prática que exige um olhar e escuta para a comunidade escolar, sua identidade e peculiaridades locais. Isso implica em incorporação dos referenciais culturais étnico-raciais, de gênero e geração no processo de construção do projeto político-pedagógico.

Pensamos não ser possível falar em gestão democrática sem participação efetiva de todos os sujeitos na construção do projeto político-pedagógico. É aqui que conteúdos da realidade local e da prática escolar são gestados em interação. Portanto, estabelecer conteúdos antes de uma relação direta com a comunidade é

temeroso, sob pena, de desvinculá-los da realidade e impossibilitar que vozes sejam ouvidas e idéias consideradas.

No que tange à gestão da escola quilombola, seu projeto institucional, deve considerar o Art. 14 da LDBEN 9394/96, garantindo a participação efetiva da comunidade, de forma propositiva e deliberativa, na definição das orientações para o planejamento, execução, avaliação e controle social da qualidade da educação escolar.

Em uma gestão democrática, a participação da comunidade, através de assembléias, do Conselho Escolar, de colegiados e reuniões pedagógicas deve subsidiar a autonomia da escola, sobretudo na organização do calendário escolar, espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem. Daí ser necessária a articulação escola-comunidade tendo como centralidade a territorialidade quilombola e a ancestralidade negra. Esta articulação deve ser estabelecida desde uma reflexão pedagógica da escola e do fazer educativo não formal da escola, pois

Nesse caso, estabelece-se então uma relação entre o “aprender” e o “estar presente” momento da aprendizagem [, pois as práticas culturais que estas comunidades] trazem na memória, quando apresentadas sob a forma escrita **não** abarcam todo o “saber” neles contido, e a ser transmitido. **O aprendizado do ritual inclui o “ver” e o “ouvir” que acontece na relação presencial.** [...] [É] através da interação social e de um “processo de visibilização” dessas tradições culturais, [que] os integrantes das comunidades reforçam seus laços de pertencimento **atribuindo outros sentidos a memória coletiva do grupo, pois é nesses momentos que se autodefinem como quilombolas**” (FERREIRA, p.335, grifos nossos)

Esta articulação entre o tempo e espaço educativo da escola (a sala de aula) e o processo educativo social da comunidade também foi objeto de reflexão das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* em seu artigo 7º. Os próprios membros da comunidade são unânimes em apontar que a maioria de seus saberes não pode ser aprendido apenas a partir de sua escrita, de sua transcrição; a práxis também é um momento de construção como reelaboração da cultura e identidade dos sujeitos do campo, em particular dos quilombolas onde a oralidade tem papel central.

Gestão não se desvincula de projeto político-pedagógico que é elemento referencial no fazer e ser da escola. Na verdade é conjunto de relações pelas quais educador-comunidade-educando “lêem” a si mesmos e o mundo num processo relacional. Ao educar o olhar e a escuta para o mundo, a nação, o estado, a cidade, a comunidade quilombola, a escola, a sala de aula, os sujeitos os

conhecimentos/saberes se processam em sínteses rumo à solidariedade, cooperação, organização e luta por justiça. Assumindo nos projetos de formação e planos de ensino um compromisso radical com melhores condições de vida.

9. REFERÊNCIAS

ANJOS, José Carlos dos; SILVA, Sérgio Baptista da. São Miguel e Rincão dos martimianos: Ancestralidade negra e direitos territoriais. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

ADURRAMÁN, Wilson León et alli. Escola Ativa: Capacitação de Professores. Brasília: Fundescola/MEC, 1999.

ARIÈS, Phillipie. A história social da criança e da família. 2.ed. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1981.

ARRUDA, G. *Frutos da Terra*. Ed. UEL, Londrina:1997

ARRUDA, Marcos. Tornar o real possível: a formação do ser humano integral, economia solidária, desenvolvimento e o futuro do trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes: 2006.

_____. Redes, educação e Economia Solidária: novas formas de pensar a Educação de Jovens e Adultos. In: Economia Solidária e educação de jovens e adultos. Org. Kruppa. - Brasília: INEP, 2005

BACHELARD, G. A epistemologia. Rio de Janeiro: Edições 70, 1971.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. IN: NOGUEIRA, Maria Alice ; CATANI Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (Org.) Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. Programa Brasil Quilombola. Brasília: SEPPIR, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

CUNHA JR, Henrique. *Africanidade, afrodescendência e educação*. Fortaleza: Revista Educação em Debate, ano 23, vol. 2 – número 42, 2001, pp. 5 – 15.

DIOP, C. A. L'Unité Culturelle de l'Afrique Noire. Paris: Presence Africaine, 1959.

FANON, Frantz. Los condenados de la tierra. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Trad. De Julieta Campos. 2ª ed. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A Questão Agrária no Brasil Hoje: Subsídios para Pensar a Educação do Campo. *In*: Cadernos temáticos: educação do campo / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED – PR. 2005. p. 15-22

FERNANDES, Ricardo Cid (org). Relatório Histórico Sócio Antropológico da Comunidade Remanescentes de Quilombo João Surá. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. . Curitiba, 2007.

FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, São Paulo: Paz e Terra. (coleção leitura). 1996

_____. Pedagogia do Oprimido. , 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Quatro Cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). A Questão Política da Educação Popular. 5ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. São Paulo, Cortez, 1995.

HOFMANN, J.M. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre: educação & realidade, 1993.

LEITE, Fábio. Valores Civilizatórios em Sociedades Negro-africanas. *In: Introdução aos Estudos sobre África Contemporânea*. São Paulo: Centro de Estudos Africanos da USP. 1984

LEITE, Ilka Boaventura Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. *Textos e Debates*. Florianópolis: NUER/UFSC, n.7, 2000.

_____. O Legado do testamento: A Comunidade de Casca em Perícia. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Florianópolis: NUER/UFSC, 2004

LOPES, Nei. Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana. S.Paulo: Selo Negro, 2004.

MARCONDES, G. G., ABREU, A.T.G. Escravidão e Trabalho. Guarapuava: UNICENTRO, 1991

MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Escola, práticas pedagógicas e relações raciais: a comunidade remanescente de quilombo de São Miguel. In: CONCURSO MOURA, Clóvis. Rebeliões na senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo, Ed. Ciências Humanas, 1981

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (Org.) Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. Revista USP. São Paulo, nº 28, 1996, p. 56-63.

MUNANGA, Kabenguele. (Org.) Superando o racismo na escola. 2ª edição. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MOREIRA, Marco Antônio. In: Cadernos do Aplicação, 11(2): Porto Alegre, 1998, p. 143-156.

NASCIMENTO, Abdias do. O Negro Revoltado. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

NASCIMENTO, Beatriz do. O Conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Afro-Brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. Org. Sankofa: Resgate da Cultura Afro-Brasileira, vol. 1. P. 197- 215. Rio de Janeiro: SEAFRO, 1994.

NEGRO E EDUCACAO, II, 2001-2003, São Paulo, SP. Negro e Educação : identidade negra : pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo : ANPED ; Ação Educativa, 2003. p. 159-170.

NUNES, Georgina Helena Lima. Edusação formal e informal: o diálogo necessário em comunidades remanescentes de quilombos. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (Org.) Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

_____Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David. Cosmovisão Africana no Brasil: Elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

_____(Org.) Ética e Movimentos Sociais Populares: Práxis, Subjetividade e Libertação. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, Rachel de. Projeto “Vida e História das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Brasil”: um ensaio de ações afirmativas. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.) Educação e Ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003, p. 245-264.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. oTrabalho do antropólogo, Brasília: Paralelo 15, São Paulo: Ed. Unesp, 2000, p. 48.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RATTS, Alecsandro; COSTA, Kênia Gonçalves; BARBOSA, Douglas da Silva. Obstáculos e perspectivas dos kalungas no campo educacional. In: BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SOUZA, Edileuza Penha de; PINTO, Ana Flávia Magalhães. (Org.) Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Escola e Contexto Social: Um Estudo de Processos de Construção de Identidade Racial Numa Comunidade Remanescente de Quilombo. In: CONCURSO NEGRO E EDUCACAO, II, 2001-2003, São Paulo, SP. Negro e Educação : identidade negra : pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. São Paulo : ANPED ; Ação Educativa, 2003. p. 143-158.

RELATÓRIO SINTÉTICO PARCIAL – 20/04/2006 – GT Clóvis Moura. Texto Mimeografado, 2006.

RIBEIRO, Ronaldo. Projeto Vale do Ribeira Sustentável: uma experiência de desenvolvimento territorial integrado. Comunicação no III Encontro Nacional dos CONSADs, Brasília, 2007. Disponível em http://www.mds.gov.br/arquivos/iii-encontro-consads/documentos-1/dia-27_01/27-01_10h_oficina_vale-do-ribeira_construindo-a-agenda-xxi.pdf/download

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Políticas Afirmativas e Educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Curitiba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Disponível em http://www.app.com.br/portalapp/coletivos_conteudo.php?id1=49

ROMÃO, Jeruse. (Org.) História da educação do Negro e Outras Histórias. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ROMÃO, J. E. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez/IPF. 1999

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.21-37

SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. Texto mimeografado, s/data, 8 páginas.

SAUL, A. M. Avaliação Emancipatória: desafios à teoria e prática de avaliação e reformulação política, 33ª Ed. Campinas-SP Autores Associados.(coleção polêmicas do Nosso Tempo; v. 5). 2000.

SEED, Educação dia-a-dia melhor, nº 50, ano V, julho 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Africanidades Brasileiras: Esclarecendo Significados e Definindo Procedimentos Pedagógicos. In: Revista do Professor, Porto Alegre, 19 (73) Jan./ Mar. 2003. p. 26-30

SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

SME-DOT/SP. Gestão: 2001-04. Revista EducAção 03(2002) e 05(2004). Autores diversos. São Paulo.

STAVENHAGEM, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. *Anuário Antropológico* – 84, 1985, p. 11-44, apud

STUCCHI, Deborah et al. Comunidades negras de Ivaporunduva, São Pedro, Pedro Cubas, Sapatu, Nhungara, André Lopes, Maria Rosa e Pillões: Vale do Ribeira – São Paulo. *In: NEGROS do Ribeira: reconhecimento étnico e conquista do território*. Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1998. (Cadernos do ITESP, n. 3).

TOTA, Antônio Pedro. *Contestado: a guerra do novo mundo*. São Paulo, Brasiliense 1983

