

**UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI**  
**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional em Educação**  
**“Currículos, avaliação, práticas pedagógicas e formação de professores”**

**Narlisson de Jesus Martins**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE DO AUSENTE E AS IDENTIDADES  
CULTURAIS SILENCIADAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES – SERRO (2012 A 2019)**

**Diamantina**  
**2019**

**Narlisson de Jesus Martins**

**EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE DO AUSENTE E AS IDENTIDADES CULTURAIS SILENCIADAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES – SERRO (2012 A 2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Célia do Couto

**Diamantina  
2019**

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

M386e Martins, Narlisson de Jesus.  
Educação quilombola na comunidade do ausente e as identidades culturais silenciadas nos currículos escolares – Serro (2012 a 2019) / Narlisson de Jesus Martins. – Diamantina, 2019.  
122 p. : il.

Orientadora: Regina Célia do Couto.

Dissertação (Mestrado profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, 2019.

1. Currículo. 2. Identidade. 3. Cultura. 4. Educação escolar quilombola. 5. Comunidade quilombola do Ausente-Serro/MG. I. Couto, Regina Célia do. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 370

Ficha Catalográfica - Sistema de Bibliotecas/UFVJM  
Bibliotecária Viviane Pedrosa – CRB-6/2641

NARLISSON DE JESUS MARTINS

**Educação Quilombola na Comunidade do Ausente e as Identidades Culturais silenciadas nos currículos escolares - Serro (2012 a 2019)**

Dissertação apresentada ao MESTRADO EM EDUCAÇÃO, nível de MESTRADO como parte dos requisitos para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Celia Do Couto

Data da aprovação : 04/10/2019

  
Prof.Dr.<sup>a</sup> REGINA CELIA DO COUTO - UFVJM

  
Prof.Dr. LEONARDO SANTOS NEVES - UFVJM

  
Prof.Dr.<sup>a</sup> DAYSE LUCIDE SILVA SANTOS - INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS

## **AGRADECIMENTOS**

*Nestas poucas linhas quero manifestar a minha gratidão por todos aqueles que contribuíram para que esse projeto de formação humana e profissional tornasse realidade. Tenho certeza que a conclusão desse curso é a realização de um sonho que muitos sonharam comigo.*

*Primeiramente, agradeço a Deus por me proporcionar condições físicas, emocionais e cognitivas para escrever esse capítulo da minha história. Hoje e sempre quero parafrasear um pequeno verso que descreve um pouco da minha fé: “Tudo é do Pai, toda honra e toda glória, é Dele a vitória alcançada em minha vida”.*

*Agradeço meus pais, pelos ensinamentos, por estarem ao meu lado nos caminhos que escolhi trilhar, de maneira especial, minha mãe, verdadeira guerreira, por ser exemplo de determinação, afeto e de garra. Também agradeço a minha Vó Conceição, por ser o alicerce no qual procuro estruturar o meu existir.*

*Agradeço à minha esposa, companheira e confidente, Samara, pela presença, compreensão e abdições e também à minha filha Ester, luz da minha vida, que desde que veio ao mundo me fez alimentar a esperança de dias melhores. Agradeço aos meus irmãos, sempre presentes ao meu lado e me apoiando nas minhas escolhas.*

*Agradeço ainda aos amigos, em especial Alberes, Marilda Simões e Ilmar Guedes(In memoriam) pela cumplicidade, pelos ensinamentos e pelos incentivos. Quero registrar o meu profundo agradecimento aos meus alunos que muito me ensinaram na minha trajetória docente. Carrego comigo os sorrisos, as lágrimas, os questionamentos, as incertezas que testemunhei e testemunharei nessa árdua e gratificante missão, torço pelo sucesso de todos vocês.*

*De maneira especial, dirijo minha gratidão à Professora Doutora Regina Célia do Couto, minha orientadora. Obrigado, professora, por confiar na minha capacidade, obrigado por não me desamparar e por mediar conhecimentos e reflexões que me tornaram um ser humano melhor.*

*Aproveito para externar agradecimento aos professores: Dr.<sup>a</sup> Dayse Lúcida Silva Santos e Dr. Leonardo Santos Neves, pelos conhecimentos compartilhados, pela boa vontade e prontidão. Fica aqui também o registro de gratidão à Professora Doutora Keila Auxiliadora Carvalho que muito contribuiu na construção desse projeto de pesquisa.*

*Gratidão também aos colegas e amigos do CEFET. De maneira especial, Prof. Dr. Irlen Antônio Gonçalves, prof.<sup>a</sup> Dr. Maria Adélia da Costa e Miliane Souza, vocês foram, são*

*e serão luz na minha vida! Obrigado por todos os conhecimentos partilhados, por todos os sorrisos e afetos!*

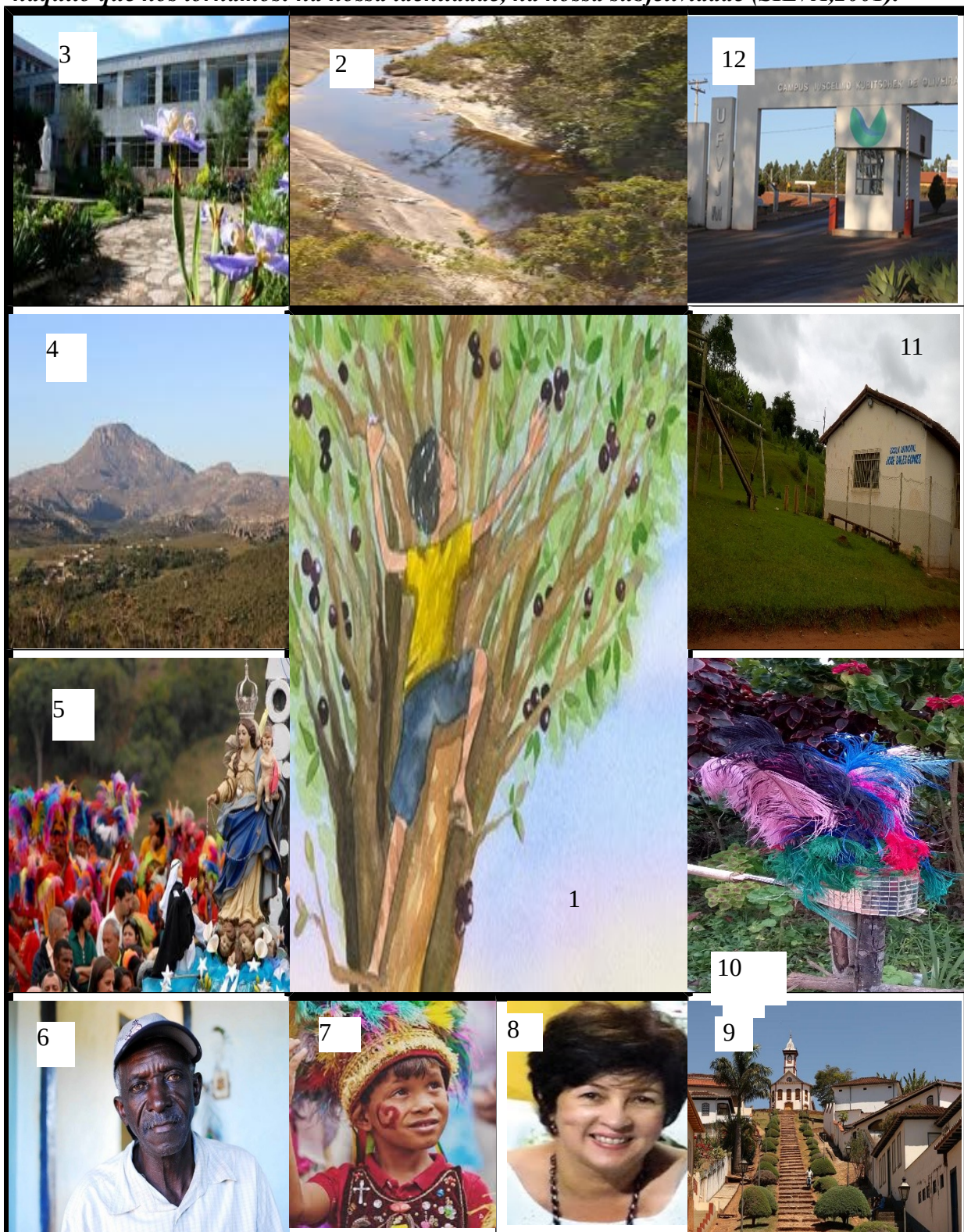
*Agradeço a Comunidade Quilombola de Ausente, pelo carinho, acolhida e confiança. De maneira especial agradeço aos moradores, alunos e professores entrevistados.*

*Manifesto a minha gratidão ao Senhor Guilherme Simões Neves, Prefeito do Município do Serro, pela acolhida e pelo diálogo possível.*

*Agradeço ao CEFET-MG, grande educandário deste país, que trabalha em prol da oferta de educação pública, gratuita e de qualidade.*

*A todos que fizeram e fazem parte da minha história, meus eternos agradecimentos.*

***O currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA,2001).<sup>1</sup>***



***Para que seu olhar consiga captar o dizer dessas imagens, busque conhecer as motivações desta pesquisa.***

<sup>1</sup> As referências e descrições dessas imagens encontram-se no apêndice A

## RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa vinculada à Linha IV – Currículo, avaliação, práticas pedagógicas e formação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Alicerçada em estudos como de Sacristán (2000), Candau (2007), Lopes e Macedo (2011), Gomes (2007), Macedo (2006), Silva (2001), essa investigação parte do princípio de que o currículo pode ser um instrumento de criação, valorização e preservação de identidades culturais. Dessa forma, o objetivo central foi investigar se e como os currículos da Escola Municipal José Gomes Sales contribuem na (re) produção das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG. Para isso, o desenvolvimento deste estudo qualitativo se deu por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com alunos, professores e membros da comunidade do Ausente. Essas entrevistas foram realizadas por meio do método da história oral temática, uma ferramenta que possibilita a produção de conhecimento a partir da subjetividade e da sutileza envolvida na produção narrativa. Os resultados apontam que houve avanços teóricos, conceituais e legais decantados no ordenamento jurídico brasileiro que asseguram direitos a esses povos quilombolas, dentre eles, políticas de educação específicas para as escolas inseridas em seus territórios. Contudo, os dados demonstram também que esses avanços não foram traduzidos no cotidiano da Escola Municipal José Sales Gomes, na Comunidade Quilombola do Ausente, Serro-MG. Concluímos que a invisibilidade e o silenciamento da cultura e história negra e quilombola no currículo, fragiliza os modos de pensar uma educação escolar quilombola, pois a visão eurocêntrica e excludente ainda persiste nos currículos dessa instituição de ensino. Ressalta-se a importância desse estudo para avaliar o processo de implementação de políticas públicas de educação para os povos quilombolas em uma região historicamente construída pela mão de obra negra escravizada, que formou nesse território uma das maiores diásporas africanas em solo brasileiro. Deste modo, é de extrema importância dar visibilidade a essas comunidades remanescentes de quilombo, assegurando-as o direito de conhecer e vivenciar suas histórias e tradições, principalmente no ambiente escolar.

**Palavras-chave: Currículo. Identidade. Cultura. Educação Escolar Quilombola. Comunidade Quilombola do Ausente-Serro/MG.**



## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research linked to Line IV – Curriculum, assessment, pedagogical practices and teacher training of the Graduate Program in Education of the Federal University of Jequitinhonha and Mucuri Valleys. Based on studies such as Sacristán (2000), Candau (2007), Lopes and Macedo (2011), Gomes (2007), Macedo (2006), Silva (2001), this research assumes that the curriculum can be an instrument creation, enhancement and preservation of cultural identities. Thus, the main objective was to investigate if and how the curricula of José Gomes Sales Municipal School contribute to the (re) production of cultural identities of Quilombola do Ausente Community, municipality of Serro-MG. For this, the development of this qualitative study took place through bibliographic research, document analysis and semi-structured interviews with students, teachers and members of the Ausente community. These interviews were conducted through the thematic oral history method, a tool that enables the production of knowledge from the subjectivity and subtlety involved in narrative production. The results indicate that there were theoretical, conceptual and legal advances established in the Brazilian legal system that assure rights to these quilombola peoples, among them, specific education policies for the schools inserted in their territories. However, the data also show that these advances were not translated into the daily life of José Sales Gomes Municipal School. We conclude that the invisibility and the silencing of black and quilombola culture and history in the curriculum weakens the ways of thinking of a quilombola school education, since the eurocentric and exclusionary view still persists in the curricula of this educational institution. The importance of this study is highlighted to evaluate the process of implementation of public education policies for the quilombola people in a region historically built by the black slave labor, which formed in this territory one of the largest African diasporas in Brazilian soil. Thus, it is extremely important to give visibility to these remaining quilombo communities, assuring them the right to know and experience their histories and traditions, especially in the school environment.

**Keywords: Curriculum. Identity. Culture. Quilombola School Education. Quilombola Community of Ausente-Serro / MG.**

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - As localizações das comunidades quilombolas do município do Serro. Atualmente o município possui seis comunidades certificadas pela Fundação Palmares.....	068
FIGURA 2 - Escola Municipal José Sales Gomes – Comunidade Quilombola do Ausente. .	069
FIGURA 3 - Festa do Rosário em Milho Verde no ano de 2017.....	077
FIGURA 4 - Grupo de Catopês no Cortejo da Festa de Nossa Senhora do Rosário em Serro 2017-MG.....	072
FIGURA 5 - Grupo de Caboclos no Corte Imperial, Festa de Nossa Senhora do Rosário em Serro 2019.....	072
FIGURA 6 - A Marujada no Cortejo Imperial, Festa de Nossa Senhora do Rosário, Serro-MG, 2019.....	073
FIGURA 7 - Senhor Crispin – Um dos últimos falantes do dialeto vissungu na Comunidade Quilombola do Ausente.....	077
FIGURA 8 - Estrada de acesso à Comunidade do Ausente. Olhares que novamente de voltam para o Pico do Itambé.....	117
FIGURA 9 - A Capela de Nossa Senhora de Aparecida. Símbolo de conquista a partir dos olhares dos moradores da Comunidade Quilombola do Ausente.....	120
FIGURA 10 - A Coroa de Chico Rei, símbolo de um império em defesa das identidades culturais.....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Comunidade Quilombolas Certificadas Anualmente.....	036
GRÁFICO 2 - Comunidades Quilombolas Tituladas.....	037
GRÁFICO 3 - Comunidade Quilombolas Tituladas Anualmente.....	038

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Plano Curricular da educação infantil da Escola Municipal José Sales Gomes Comunidade Quilombola do Ausente.....	091
QUADRO 2 - Plano Curricular da educação infantil da Escola Municipal José Sales Gomes Comunidade Quilombola do Ausente.....	096
QUADRO 3 - Lista de títulos de materiais didáticos produzidos pelo MEC para Educação Escolar Quilombola.....	108

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADTC-Ato de Disposições Transitórias Constitucionais

BNCC-Base Nacional Comum Curricular

CBC-Conteúdo Básico Comum

CEDEFES-Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva

DCNEEQ-Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola

ECP-Fundação Cultural Palmares

EEQ-Educação Escolar Quilombola

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IEPHA-MG-Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais

INCRA-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPHAN-Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

OIT-Organização Internacional do Trabalho

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UFVJM-Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri na cidade de Diamantina.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1. O pesquisador e suas motivações.....	13
1.2. Sentimentos e motivações que se justificam.....	18
1.3. Quem disse o que eu penso e quero dizer.....	21
1.4. Em busca de respostas para indagações: o caminho metodológico seguido.....	25
2. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PRECEDENTES HISTÓRICOS E SOCIAIS. .....	31
2.1. Delimitando um conceito para quilombo.....	31
2.2. O processo histórico de formação de quilombos na Região do Serro.....	40
2.2 Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola: trajetória histórica.....	43
2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: o currículo e suas possibilidades no trato das identidades culturais quilombolas.....	51
3. CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE.....	55
3.1. Currículo e Cultura.....	58
3.2. Currículo e identidade.....	62
3.2.1. Identidade Quilombola.....	64
3.2.2. Identidades Culturais: A Comunidade Quilombola do Ausente.....	67
3.2.2.1. Línguas reminiscentes: identidades culturais em extinção.....	77
4. IDENTIDADES CULTURAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO AUSENTE E OS CURRÍCULOS OFICIAIS: INTERFACES.....	82
4.1. Identidades culturais ausentes: o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Sales Gomes.....	84
4.2. Identidades culturais ausentes: Planos e Planejamentos Curriculares da Escola municipal José Sales Gomes.....	92
4.2.1. Planos e planejamentos curriculares da educação infantil.....	92
4.2.2. Planos e planejamentos curriculares para o ensino fundamental.....	97
4.3. Identidades culturais ausentes: Os livros didáticos da Escola Municipal José Sales Gomes.....	107

4.4. Currículo, identidade e cultura: interfaces ausentes.....	111
5. IDENTIDADES CULTURAIS: OLHARES QUE FALAM, VIDAS QUE TESTEMUNHAM E CURRÍCULOS QUE SILENCIAM.....	113
5.1. Vissungos: identidades culturais fragmentadas.....	125
5.2. Identidades culturais: testemunhas do silêncio.....	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A - O PESQUISADOR E SUAS MOTIVAÇÕES.....	156
ANEXO A - CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO COMUNIDADE QUILOMBOLA DO AUSENTE.....	159

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. O pesquisador e suas motivações

A pesquisa, embora cerceada pelos princípios da razão, por vezes nasce da subjetividade e dos sentimentos de um indivíduo, que através de suas dúvidas e anseios, procura resposta para aquilo que lhe incomoda. De acordo com González Rey (2005), a organização subjetiva, presente em todo tipo de comportamento ou expressão humana, é para o pesquisador um campo considerado complexo, uma vez que cada ser é único, impossibilitando a geração de um conhecimento que seja caracterizado como universal.

Dessa forma, o pesquisador é parte da pesquisa e as suas motivações são fatores determinantes para concretização da investigação proposta. Para Gil (2007), o êxito de uma pesquisa depende fundamentalmente de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, dentre as quais, destaca-se a sensibilidade social. Nessa perspectiva inicio este trabalho descrevendo as minhas motivações e meus sentimentos para realização desse estudo.

Nasci no Vale, sou testemunha da miséria e da fome que por muito acometeram e acometem nossa gente. Também sou testemunha da riqueza das histórias e das culturas do nosso povo. Quando criança acreditava na pequenez do mundo que se figurava nas pequenas e simples coisas em minha volta. Minha maior felicidade de criança era ver o pé de jaboticabas pretejar. Aquelas eram minhas frutas favoritas e subir nas altas árvores para apanhar os pequenos frutos, hoje em minhas reminiscências, penso que era uma forma de ascensão social, um verdadeiro desfrute da rica natureza a nós dada pelo criador.

Com o passar dos tempos, já não era tão fácil subir nos galhos altos das jabuticabeiras, pois o meu corpo já não tinha a mesma elasticidade. Junto com a flexibilidade do corpo ficavam para trás a ingenuidade, a pureza da infância e a pequenez do mundo. E no mundo adulto descobri que as coisas eram mais difíceis, mas o mais difícil nesse universo era entender por que a cor da minha fruta predileta incomodava algumas pessoas, a ponto de segregá-las das outras.

Lembro-me certa vez que uma tia me aconselhou a deixar de brincar com um vizinho, pois ele “era de cor”. Pareciam coisas dos séculos passados, longínquos ..., mas não, esse ainda era o pensamento de muitos no final do século XX e também nos dias atuais. Por que julgar as pessoas pela cor da pele? De onde vêm esses ensinamentos de que uma raça sobrepõe a outra? Esses eram meus questionamentos de criança.



Com passar dos anos, fui levado à escola. Por ali fiquei longos anos da minha vida e podem ter certeza: lá nunca me doutrinaram, muito menos me ensinaram ideologias políticas. Na escola me ensinaram a pensar, a ler as palavras, mas antes de tudo, ler o mundo a minha volta. Foi lá que aprendi que subir no pé de jabuticaba já não era tão fácil, pois com o passar dos anos nossas articulações enrijecem. Também foi lá que bons professores me ensinaram que a minha tia estava errada e que a cor do meu vizinho e a minha cor eram a manifestação da riqueza da diversidade étnica e cultural do nosso Brasil, país formado por índios, brancos e negros. Estranho, ninguém nunca me disse que todo esse aprendizado era currículo.

Após concluir a educação básica, percebi que novos caminhos se abriram a minha frente, contudo, não tinha dúvida: queria ser professor, desses que ensinam a importância de aprender a viver e respeitar a diversidade, desses que acreditam na educação libertadora. Porém, embora nascido no final do século XX, sou de tempos em que a educação superior ainda era privilégio de poucos e que a instituição pública de ensino superior era para aqueles que tinham frequentado boas escolas. Por muito ouvi: Menino, deixe de sonhar, faculdade é para rico! Mas não deixei de sonhar e de lutar, buscar aquilo que acreditava.

Assim, no ano de 2006 ingressei no curso de Letras da Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina. Foi um tempo difícil, pois trabalhava o dia inteiro para pagar a mensalidade daquela faculdade que vez ou outra ameaçava fechar as portas. Não sobrava dinheiro nem para a pipoca, mas a pipoca não fazia falta.

Como eu, esse educandário resistiu até o fim e muito bem cumpriu a sua missão: levar educação, formar professores para trazer esperança para aquele vale da miséria. Foi naquela instituição, de histórias e de perseverança que nasceu a motivação para essa pesquisa.

Ali conheci a Professora Lúcia Valéria do Nascimento que com maestria muito me ensinou sobre linguística e a língua inglesa. Mas o maior ensinamento mediado foi o de que a língua é um grande tesouro, uma marca da identidade cultural de um povo. Esse ensinamento não estava no currículo da faculdade, contudo estava fundado nos ensinamentos de Freire (2005) ao inferir que o ato de educar não está engessado no currículo formal, mas, ultrapassa para uma relação das dimensões que envolvem a educação, e, conseqüentemente, a práxis pedagógica.

Outrora descobri que muitos daqueles ensinamentos era o currículo oculto, porém não compreendia porque importantes conhecimentos da humanidade precisavam se ocultados. Compreendi, a partir dos estudos de Silva (2000), que o currículo oculto é tudo que se

aprende nas relações sociais, entre professor e aluno, não está prescrito, inclusive valores, comportamentos, crenças e atitudes.

Em uma determinada época a Professora Lúcia Valéria nos compartilhou os resultados de sua pesquisa de mestrado cujo resultado denunciava o desaparecimento do dialeto vissungo na região de Diamantina. Aquela constatação tornou-se um incômodo para mim e a partir daí comecei a questionar o currículo proposto para o curso de letras. Por que estudar o inglês e deixar morrer um dialeto que transcreve a identidade cultural da nossa gente? Esses já eram meus questionamentos de adulto.

Coincidentemente naquele período a sala de aula na qual estudava tinha as janelas voltadas para o Pico do Itambé, a região do Serro. Vez ou outra me debruçava sobre aquelas janelas e me colocava a observar as montanhas e a nossa região e nessas observações, eu era tomado pelo passado e pelas reminiscências do povo negro e sua contribuição para formação dessa região. Incomodava-me saber que histórias, tradições e identidades culturais dos povos negros eram tratadas de forma marginal nos currículos da educação formal que sempre priorizou a cultura europeia. De acordo com Lopes (2004), o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimentos, formas de entender e construir o mundo.

A região de Diamantina foi construída pela mão de obra negra escravizada, que formou aqui neste território uma das maiores diásporas africanas em solo brasileiro. Para Hall (2003), o termo diáspora africana corresponde à história de povos africanos negros que foram violentamente levados à escravidão e a sofrimentos causados pelo colonialismo imposto pelo homem europeu branco e do movimento de libertação, empoderamento<sup>2</sup> e ocupação da identidade cultural negra.

Nesses pensamentos, também questionava o currículo neocolonialista que ainda impera sobre as nossas escolas e cerceiam as histórias, as tradições e as identidades culturais nos currículos escolares. Porém, por algum tempo, meus questionamentos ficaram esquecidos, assim como as jabuticabeiras que eram lembradas apenas no porvir da primavera com seu perfume que incomodava meu inconsciente, despertando em mim a saudade da infância, tempo em que a jabuticabeira carregada resumia meu existir.

---

<sup>2</sup> Conceitua-se empoderamento como um processo dinâmico que envolve aspectos cognitivos, afetivos e condutuais. Significa aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos à relações de opressão, discriminação e dominação social. Dá-se num contexto de mudança social e desenvolvimento político, que promove equidade e qualidade de vida através de suporte mútuo, cooperação, autogestão e participação em movimentos sociais autônomos. (KLEBA; WENDAUSE, 2009)

Passados alguns anos, já na prática docente, sempre mantive minhas críticas aos currículos escolares. Contudo, certa vez, tomei conhecimento da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ). Percebi que aquelas diretrizes iam ao encontro dos meus pensamentos sobre um currículo fundamentado nas identidades culturais, inclusive nas línguas reminiscentes dos povos quilombolas.

No ano de 2017 ingressei no curso de Mestrado em Educação, linha: Currículo, Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, uma grande oportunidade para quem gosta de questionar. Ali fui agraciado por ter como orientadora a Professora Dr.<sup>a</sup> Regina Célia do Couto. Grande mulher, exímia educadora, fundamentação psicológica, teórica e humana que, com seu singelo olhar, mostrou-me a importância de fazer valer aquilo que acreditamos. Encontrei para a minha nova trajetória de aprendizado uma pessoa sensível e humana, muito diferente da minha tia.

Junto com minha orientadora reescrevemos a proposta dessa pesquisa cujo objetivo foi identificar se os currículos da Escola Municipal José Gomes Sales, da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG, fazem interfaces com as identidades culturais daquela comunidade.

Neste mestrado adquiri muitos conhecimentos, mas o mais importante foi saber o que efetivamente é ou deveria ser um currículo escolar. Tudo muito além das grades e matrizes que sempre ouvi falar em minhas idas e vindas nos ambientes escolares.

De fato, fui marcado por muitos ensinamentos, mas o que considero como mais grandioso e que deu mais sentido a minha pesquisa aconteceu na apresentação do Seminário II. Atividade do programa cujo objetivo é apresentação do projeto de pesquisa consolidado e o início da pesquisa.

Por longos meses me dediquei às leituras de muitos referenciais bibliográficos que diziam a história e a presença da população negra e os movimentos de resistência na Região de Diamantina. Levei para banca um enorme texto no qual escrevi tudo que julgava importante para minha pesquisa. Era uma verdadeira epopeia, da qual, com o passar dos dias, descobri ser eu o personagem oculto. Contudo, sabiamente, os membros da banca me orientaram, mostrando que aquele não seria o melhor caminho para desenvolver a minha pesquisa, precisava limitar e fazer um recorte no texto apresentado para atender o rigor da escrita acadêmica.

Passei por um momento de frustrações, pois achava que tudo que havia escrito era muito importante. Alívio foi saber que muitos dos meus colegas passaram por aquela

avaliação. Aquele seminário não era uma avaliação punitiva, mas uma avaliação construtiva, através da qual adquirimos maturidade para o ato de pesquisar.

Porém, após cursar a disciplina de currículos, ministrada pela minha orientadora e pela Professora Denise Braga, e passar por momentos de reflexão, descobri que fui vítima do currículo. Tudo passou a fazer sentido para mim. Toda pesquisa bibliográfica traçada nas linhas do meu texto, era a minha história e também minha identidade cultural. Histórias e identidades culturais que nunca fizeram parte do currículo escolar em minha trajetória estudantil.

Na minha vida de estudante, dediquei meses a compreender a história da Grécia Antiga, mas não me deram oportunidade de conhecer bem a história da minha região. Estudei a escravidão na Bahia, no Rio de Janeiro, mas não me ensinaram sobre a escravidão na Região de Diamantina.

Com os livros aprendi a história do Quilombo dos Palmares, mas esses livros não falavam sobre o Quilombo do Ausente, muito menos sobre os movimentos de resistência à escravidão na região de Diamantina. Foi a partir daí que entendi que a minha tia também foi vítima do currículo engessado, colonialista e conteudista.

Desse entendimento, pude encontrar o meu objeto de pesquisa e também as indagações que permearam a construção do objetivo geral dessa investigação. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa foi identificar se e como o currículo da Escola Municipal José Gomes Sales contribui na (re) produção das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG. Essa pesquisa teve como objetivos específicos: apontar o processo histórico de formação e de ressemantização dos quilombos no Brasil, na região do Serro; compreender o processo histórico e político de aprovação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) no Território brasileiro e as prescrições desta normativa para os currículos das escolas quilombolas; identificar se e como o currículo da Escola Municipal José Gomes Sales faz interface com as tradições, as culturas, as memórias, os saberes da Comunidade dos Ausentes; apontar se existe e qual é o envolvimento dos líderes, professores e alunos da comunidade do Ausente no processo de tomada de decisão sobre os rumos do trabalho educativo desenvolvido em uma escola quilombola, especialmente no que se refere a construção do currículo escolar.

O marco temporal dessa investigação está compreendido entre os anos de 2012 e 2019. O ano de 2012 foi a data da aprovação das DCNEEQ que reconheceram como escola

quilombola todas as instituições de ensino localizadas em territórios quilombolas certificados pela Fundação Palmares. A partir dessa data a Escola Municipal José Sales Gomes tornou-se uma escola quilombola, visto que o Ausente recebeu a certificação de autodefinição de remanescente de quilombo em agosto de 2012.

## **1.2. Sentimentos e motivações que se justificam.**

Reflexões acerca da implementação da Educação Escolar Quilombola surgiram a partir de uma sequência de debates iniciados na década de 1980 que tinham como temática a democratização do ensino e a função social da escola. Essas reflexões ganharam forças com a promulgação do Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que resguardou direitos às comunidades quilombolas.

No ano de 2003 foi sancionada a Lei Federal nº 10.639/03, que compeliu as escolas públicas e particulares a ensinar história e cultura afro-brasileira. Essa Lei introduziu à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dois novos artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e determina que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Esse artigo também determina que esses conteúdos sejam abordados no currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira.

O artigo 79-B da referida Lei institui o Dia Nacional da Consciência Negra, a ser comemorado em todas as escolas brasileiras no dia 20 de novembro. A partir da publicação dessa lei todas as escolas públicas e particulares da educação básica devem ensinar aos alunos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras. De acordo com Gomes (2012) a Lei 10.639/03 representa uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico que poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação.

No ano de 2012 o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução Nº 8, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. A aprovação dessa norma foi uma grande conquista da população negra brasileira, isso no que se refere a direitos sociais e políticos. Gomes (2012) atribui essa conquista ao movimento negro que lutou para um maior ingresso da população negra na escola, pelas críticas aos currículos e materiais didáticos estereotipados, pela inclusão da questão racial na

formação de professores, entre outras ações afirmativas que buscam a construção de uma identidade étnico-racial positiva.

A Resolução nº 8 é um marco para a educação, não só por definir as diretrizes da Educação Escolar Quilombola, mas por apresentar conceitos importantes no campo educacional como: o que é uma escola quilombola, o que é um quilombo, quais são os princípios dessa modalidade de ensino.

A aprovação desse instrumento normativo, sem dúvidas, ilustra os avanços conquistados na tentativa de desconstruir o mito da democracia racial, da inferioridade negra e toda forma de racismo e discriminação, na tentativa de promover uma sociedade mais igualitária e democrática, principalmente no ambiente escolar. Para Gomes (2007) a democracia racial é um mito a partir do momento que nos deparamos com os altos índices que apontam a desigualdade racial no Brasil.

Essa pesquisa se justifica, uma vez que apontará se e como o currículo da Escola Municipal José Gomes Sales contribui na (re) produção das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG. As conclusões aferidas poderão servir de amostragem para novos estudos acerca da temática. Desse modo, outro fator que também justifica esse estudo é que a comunidade quilombola, campo dessa pesquisa, está localizada em uma região brasileira marcada pela escravidão de negros africanos durante os séculos XVIII e XIX.

A escravidão foi um fator determinante para a formação e o desenvolvimento social e cultural do Alto Jequitinhonha<sup>3</sup>. Sendo a mão de obra nas práticas de mineração. Pesquisas apontam que milhares de escravizados foram deslocados para o Distrito Diamantino para trabalharem nas minas diamantíferas. De acordo com Scarano (1969) a Comarca da Vila do Príncipe, Região do Serro, no ano de 1735, tinha aproximadamente 10.102 negros escravizados. Esse número saltou para 15.414 no final da década de 1740, momento em que a exploração de diamantes estava em ascensão no Distrito Diamantino. Os negros do Distrito Diamantino pertenciam a inúmeras nações africanas que forneceram mão de obra escravizada para o Brasil, sendo os “minas” mais numerosos, seguidos pelos “benguelas” e “nagôs” e finalmente pelos “angolas”.

---

<sup>3</sup>O Território Alto Jequitinhonha é constituído por 21 municípios, a saber: Angelândia, Aricanduva, Capelinha, Carbonita, Coluna, Couto de Magalhães de Minas, Datas, Diamantina, Felício dos Santos, Gouveia, Itamarandiba, Leme do Prado, Minas Novas, Presidente Kubitschek, Rio Vermelho, São Gonçalo do Rio Preto, Senador Modestino Gonçalves, Serra Azul de Minas, Serro, Turmalina e Veredinha. Fonte: MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural e Sustentável do Alto Jequitinhonha**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_territorio005.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio005.pdf)>.

De acordo com Martins (2008a), o número de escravos no município de Diamantina na segunda metade do século XIX era de 34.838. Diante de uma numerosa população negra, movimentos de resistências à escravidão motivaram a formação de diversos quilombos na região. No continente africano, o quilombo era um acampamento militar dos jagas (guerreiros imbangala), e aqui no Brasil se tornou uma comunidade que se organizava para resistir à sociedade escravista. Nas últimas décadas novas definições foram apresentadas para o vocábulo. Com a aprovação da Lei Áurea (1888), o número de quilombos nessa região aumentou, pois inúmeros negros buscaram novos territórios para viver:

[...] grande parte dos negros não tinha mais onde ficar, não havia trabalho e não havia perspectiva de integração à sociedade brasileira. Assim, muitas famílias migraram para grotões, para as terras desabitadas ou as margens das fazendas. Algumas poucas famílias receberam terras como doação dos antigos senhores e ali constituíram uma comunidade (CEDEFES, 2008, n.p).

Perante esse histórico, percebe-se a importância da presença negra na formação cultural da região de Diamantina. Entretanto, conforme banco de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos últimos anos pouco se pesquisou sobre as comunidades quilombolas dessa região. Infelizmente não foi encontrada nenhuma pesquisa acerca dos currículos das escolas quilombolas da região de Diamantina. Dessa forma, será de grande valia identificar se e como as culturas e identidades afrodescendentes são abordadas no currículo escolar da Escola Municipal José Sales Gomes, na comunidade quilombola do Ausente, município do Serro.

Outra razão que legitima a importância dessa pesquisa é o fato de que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou a Década Internacional dos Povos Afrodescendentes, período compreendido entre os anos de 2015 a 2024. Objetiva-se nessa década reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos dos afrodescendentes. As atividades que serão desenvolvidas nesse período visam promover um maior conhecimento, reconhecimento e respeito pela cultura, história e patrimônio dos povos afrodescendentes. Isso acontecerá através de pesquisas educacionais com propósitos de promoverem a inclusão completa e precisa da história e da contribuição dos povos afrodescendentes nos currículos escolares.

Essa pesquisa alicerçou-se no sentimento íntimo dos pesquisadores, que nos últimos anos se aventuraram a conhecer um pouco da história da escravidão nessa região. Como professores, testemunharam o desaparecimento de um dialeto africano na comunidade do Ausente, perante uma base curricular que propõe o ensino de uma língua estrangeira, inglês,

nas escolas brasileiras. Diante disso, os anseios morais e a inquietude, lhes atribuíram a tarefa de contribuir para mudar essa realidade. O caminho encontrado foi a educação, a qual os pesquisadores julgam ser um campo propício para transformar a sociedade.

O trabalho aqui apresentado é fruto desse novo ciclo da Região de Diamantina e Serro, o ciclo do conhecimento. Diferente das demais épocas, agora é o momento de dar vez e voz aos que no passado foram escravizados e silenciados. A certeza que fica é que diferentemente do ouro e do diamante, riquezas de exploração finita, o conhecimento será para sempre.

### **1.3. Quem disse o que eu penso e quero dizer.**

A proposição da educação escolar quilombola é uma forma inclusiva de abordar a cultura e os saberes de um povo que por séculos teve sua história negada e silenciada principalmente no ambiente escolar. A construção e a implementação dessa modalidade de ensino apresenta diversos desafios para a educação brasileira. Um deles é a elaboração de um currículo construído nos termos do art.34 da Resolução nº 08 de 20/11/2012. Essa resolução estabelece que os currículos das escolas quilombolas sejam construídos a partir de valores e interesses dessas comunidades, garantido ao educando o direito a conhecer o conceito, a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas e os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas. De acordo com Silva (2006):

Pensar educação para comunidades quilombolas; é pensar também que tipos de movimento devem ser feitos em busca de um currículo escolar que trate de forma mais honesta a vida das comunidades quilombolas, suas manifestações, suas lutas, sua participação nos processos, inclusive a distância das mesmas da ação do estado (SILVA, 2006, p.3).

Pensar o currículo da educação básica é um desafio, que se torna maior quando esse currículo tem como objetivo trazer para o contexto escolar a cultura de uma população que historicamente ocupou a posição de dominados. Para Teixeira (2000), o currículo nacional das escolas brasileiras não passa de uma cópia maquiada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que subtrai das escolas, estados e municípios a autonomia de elaborarem seus currículos. No raciocínio de Teixeira, as leis que asseguram o processo autônomo para elaboração de um currículo, que contemple a diversidade cultural de cada grupo, simplesmente estão no arcabouço da norma. Para esse pesquisador as políticas educacionais de elaboração de currículos permanecem como proposta homogeneizante, alicerçada no Estado verticalizado que não permite pensar a diversidade que cada escola possui.



De acordo Sacristán (2000, p. 35), O currículo educacional deve atender a todas as diversidades, pois a sociedade não é homogênea, o currículo deve ser ampliado, atendendo as necessidades dos grupos minoritários, não priorizando a cultura dominante e geral nas singularidades dos indivíduos.

Nessa perspectiva, Arroyo (1999) afirma que o currículo precisa ser um instrumento de atuação, planejamento e ação no combate aos fracassos, falta de igualdade e oportunidade. Um currículo que contempla apenas o saber conteudista não tem relação com o cotidiano e não propicia à abertura de caminhos que mediam a inclusão, a inovação, a escola inclusiva pautada na tolerância para com o diferente nas práticas sociais.

Candau (2002) ensina que é papel da escola valorizar a diversidade cultural existentes na sociedade e as muitas culturas que variam de grupos e se faz presente no ambiente escolar. Para a autora a escola não pode reproduzir a cultura dominante e sim considerar as vivências dos educandos e contribuir para uma pedagogia libertária.

Gomes (2007, p. 19) ao se basear nos estudos de Lima afirma que: “Compreender a diversidade e sua relação com o currículo é uma tarefa inerente do ambiente escolar, visto que o território brasileiro é formado por inúmeros grupos que lutam pela sobrevivência da sua história, das suas memórias, das suas culturas”. Esses grupos, de acordo com Gomes (2007), vêm se organizando cada vez mais e passam a exigir das escolas e dos órgãos governamentais o direito ao reconhecimento dos seus saberes, com a incorporação desses no currículo educacional. Logo, percebe-se a necessidade da escola apropriar das diversas culturas dos territórios nos quais está inserida, pois ela é um dos cenários potentes para o encontro com e com as diferenças, sejam étnicas, raciais, culturais, sociais, dentre outras.

A proposição de um currículo escolar quilombola poderia principiar no reconhecimento da identidade e da cultura quilombola, bem como dos elementos que devem se transformados em conteúdos escolares. Para isso é necessário que essas comunidades sejam ouvidas no processo de elaboração do currículo escolar. Nesse entendimento, o art. 34, no parágrafo 1º, da Resolução nº 08 estabelece:

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos (BRASIL, 2012).

A participação das comunidades quilombolas na construção dos currículos escolares é de grande relevância, uma vez que crenças locais, alternativas de sobrevivência e outras são elementos que poderão ser transformados em conhecimentos a serem mediados nas escolas.

Para essas comunidades isso representa uma grande conquista, pois fortalece suas identidades e culturas. Acerca disso Apple (2006) afirma que é de extrema importância que as comunidades negras, outras comunidades étnicas e comunidades femininas tenham significativamente se definido em termos desses limites internos e externos dos grupos a que pertencem, pois isso permite maior coesão entre vários elementos de suas respectivas comunidades.

Os currículos escolares das comunidades quilombolas necessitam ser instrumentos, através dos quais, esses povos sejam protagonistas no processo de preservação das suas tradições e identidades. Munanga e Gomes (1994) afirma que a identidade sempre fez parte de forma generalizada das sociedades humanas, indiferente de grupo o seu conceito de valores sempre será de acordo a sua cultura. Hall (2003), em uma perspectiva cultural, define identidades culturais como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Silva (2000) sustenta que a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada ou permanente, visto que não há homogeneidade da identidade. Assim, ela não é definitiva, acabada, idêntica, nem transcendental. Porém, é possível asseverar que a identidade é uma produção, um efeito, um processo de construção, um elemento relacional e uma performance. Silva (2000) também destaca a instabilidade, a fragmentação, a inconsistência, as contradições e o aspecto inacabado da identidade, que está relacionada a estruturas discursivas e narrativas, tal como as estruturas de representação e de poder. Gomes (2002) constrói uma definição para identidade negra:

Entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39).

Sendo assim, nos preocupa se os currículos da escola quilombola do Ausente têm sido construídos através da realidade vivenciada nesta comunidade, se têm rompido com práticas de ensino que apresentam o negro e a cultura negra de forma caricaturada. Tudo isso nos induz a afirmar que se faz necessário que as comunidades quilombolas, a partir de suas identidades, elevem seus sentimentos de pertencimento identitário.

Se, por muitos anos, a história das populações quilombolas foi omitida, inclusive suas lutas passadas e presentes pela garantia e permanência da vida em seus territórios, a preservação e cuidados com o meio ambiente, esses elementos precisam fazer parte do currículo escolar e do cotidiano da escola, da educação quilombola, estimulando nos jovens, crianças, adultos um sentimento de pertencimento e orgulho de suas histórias e de seus antepassados (SACRISTÁN, 2000, p. 67).

Contudo, a garantia de uma educação escolar quilombola não passa somente pelos crivos da elaboração de currículos específicos para as escolas quilombolas. Também é preciso criar estratégias para tornar efetiva essa modalidade de ensino, dentre elas, a formação de professores que atuarão em escolas quilombolas.

A formação de professores para atuarem em escolas quilombolas deve-se pautar na desconstrução de velhos paradigmas que durante séculos financiaram o racismo e a discriminação no ambiente escolar. Essa formação também precisa ser consolidada através da história de lutas e resistências.

Os componentes curriculares para um a educação básica, que são mais amplos quanto a aspectos culturais, exigem uma transformação nessa concepção, nos processos metodológicos, mudanças importantes especialmente no professorado, que é seu principal mediador. Caso contrário, serão os velhos esquemas que darão significado concreto a qualquer inovação que se introduza (SACRISTÁN, 2000, p. 67).

A resolução nº 08, que estabeleceu as diretrizes para a educação escolar quilombola prescreve um processo contínuo para a formação de professores para atuarem na educação escolar quilombola. Nos termos dessa resolução a formação de docentes para essa modalidade de ensino foi proposta em dois eixos. O primeiro voltado para a formação de professores que já atuam ou que atuarão nas escolas quilombolas.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012).

O segundo eixo propõe uma ação estruturadora e reestruturadora das instituições responsáveis pela formação docente. Há também uma classificação quanto ao processo de formação, bem como uma definição de eixos norteadores que deverão assegurar a formação de professores conscientes de que a educação quilombola deverá ser fundamentada: no estudo da memória, da ancestralidade, dos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural. Assim estabelece a resolução:

Art. 50 A formação inicial de professores que atuam na Educação Escolar Quilombola deverá:  
I-Ser ofertada em cursos de licenciatura aos docentes que atuam em escolas quilombolas  
e em escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas;  
II-Quando for o caso, também ser ofertada em serviço, concomitante com o efetivo exercício do magistério;

III – propiciar a participação dos graduandos ou normalistas na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos currículos e programas, considerando o contexto sociocultural e histórico das comunidades quilombolas;  
IV -Garantir a produção de materiais didáticos e de apoio pedagógicos específicos, de acordo com a realidade quilombola em diálogo com a sociedade mais ampla;  
V-Garantir a utilização de metodologias e estratégias adequadas de ensino no currículo que visem à pesquisa, à inserção e à articulação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas em seus contextos sócio-histórico-culturais (BRASIL, 2012).

A aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola representou um marco para educação brasileira, pois confiou à escola a tarefa de ser uma instituição com função de garantir a preservação e o fortalecimento da identidade quilombola. Porém não é possível afirmar se após a edição dessa norma, as escolas quilombolas, através dos seus currículos, têm se dedicado a trabalhar em prol dos valores e identidades culturais dessas comunidades.

#### **1.4. Em busca de respostas para indagações: o caminho metodológico seguido.**

A abordagem proposta para essa pesquisa foi qualitativa, método que, segundo Santos (2017), defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo e interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos, sendo chamado de interpretacionismo. Essa linha de pesquisa afirma que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças (OLIVEIRA, 2008).

Essa investigação constou de três etapas: estudo do referencial teórico, pesquisa documental, entrevistas com sujeitos envolvidos. A pesquisa teve início com um estudo do referencial teórico cujo objetivo foi validar as discussões apresentadas nesta pesquisa. Segundo Lüdke e André (1986), o quadro teórico inicial serve de esqueleto, de estrutura básica a partir dos quais novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance. Evidenciamos que as legislações consultadas e discutidas nessa pesquisa foram apenas utilizadas como fonte e não são objetos de análise.

A segunda etapa foi uma pesquisa documental na qual analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP), os planos e os planejamentos curriculares vigentes na Escola Municipal José Sales Gomes na comunidade do Ausente. Nesta etapa também ocorreram análises nos livros didáticos adotados por essa escola. Isso foi necessário para identificar se esses

documentos contemplam as identidades culturais dessa comunidade quilombola e como essas estão inseridas nos seus conteúdos curriculares.

Para realização dessa pesquisa documental, contatamos a Secretaria Municipal de Educação do Município do Serro, a qual nos disponibilizou esses documentos. Endossando a importância desse método, Ludke e André afirmam que a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou um problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Na terceira etapa da pesquisa tivemos a colaboração dos professores, dos alunos e dos moradores da comunidade Ausente que, através de suas experiências, memórias e subjetividades nos ajudaram a responder algumas indagações dessa pesquisa, dentre as quais: o currículo da Escola Municipal José Gomes Sales faz interface com as tradições, as culturas, as memórias, os saberes da Comunidade do Ausente? Qual é o envolvimento dos pais, professores e alunos da comunidade do Ausente no processo de tomada de decisão sobre os rumos do trabalho educativo desenvolvido em uma escola quilombola, especialmente no que se refere a construção do currículo escolar? Para isso, o caminho metodológico escolhido para essas etapas foi a história oral.

Define-se história oral como um instrumento de trabalho cujas ações privilegiam o diálogo e a colaboração de pessoas e grupos, considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades para a produção do conhecimento (CARVALHO; RIBEIRO, 2013). Dessa forma, memórias, identidade social e histórias de vidas passam a ser fontes de pesquisa e nos auxiliam a responder indagações que por vezes nos incomodam.

A história oral, como instrumento de produção de conhecimento, pode nos assistir na compreensão de um universo que comporte a diversidade, a pluralidade e as várias vozes, dando voz aos sujeitos excluídos (CARVALHO; RIBEIRO, 2013). Isto posto, o uso democrático e democratizante da história oral é oportuno para que pessoas contem suas vivências e participações no processo histórico e, neste fazer ativo, se tornem sujeitos de escolhas, conquistas e cidadãos de direitos (CARVALHO; RIBEIRO, 2013). Nessa direção, Pollak (1989) definiu memórias silenciadas como aquelas que ficaram submersa no tempo por ações políticas e sociais, essas memórias referenciam o discurso de minorias que reagem ao enquadramento da memória mediado pelos detentores de poder e força.

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e denominadas, se opõem à “Memória oficial”, no caso a memória nacional. Num primeiro momento, essa abordagem faz da empatia como os

grupos dominados estudados uma regra metodológica e reabilita a periferia e a marginalidade. Ao contrário de Maurice Halbwachs, ela acentua o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existem conflitos e competição entre memórias concorrentes (POLLAK, 1989, p. 3-15. Grifos do autor).

O estudo aqui proposto foi realizado em um território construído a partir resistência ao sistema excludente do passado, a escravidão. Para essa pesquisa, a história oral foi um recurso metodológico justificável, pois o mesmo é capaz de trazer para o campo da história contemporânea, o indivíduo e a sua versão de como os acontecimentos históricos se desenrolaram e influenciaram em sua vida atual, e ainda como eles constroem sua própria história (CARVALHO; RIBEIRO, 2013). Após definirmos a história oral como recurso metodológico, elegemos como gênero de trabalho a história oral temática.

História oral temática é utilizada por projetos de pesquisa que querem esclarecer temas por meio de relatos de pessoas. É o gênero mais comum de pesquisa em história oral. Pode também ser utilizada como técnica auxiliar para organizar acervos. É portanto, uma manifestação atenta à discussão de um tópico objetivo. No desenvolvimento de pesquisas temáticas há um menor enfoque na vida do entrevistado e maior no tema sobre o qual ele pode elucidar algo. Para tanto, geralmente existe um questionário para condução do encontro (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 21).

Escolhemos como metodologia nesta etapa de pesquisa a história oral temática para ouvirmos os professores, alunos e os moradores da comunidade quilombola do Ausente. Para isso, utilizamos a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das dos testemunhos. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. A entrevista é um elemento enriquecedor para uma pesquisa social, nesse pensamento, Le Vem et al (1997) afirma que:

As entrevistas permitem ao entrevistado uma reformulação de sua identidade, na medida em que ele se vê perante o outro. Ele se percebe “criador da história” a partir do momento em que se dá conta que, mesmo minimamente, transformou e transforma o mundo (talvez até sem ter a consciência disso), questionando elementos da vida social. Então ele para e reflete sobre sua vida e este momento é acirrado pelas entrevistas, ocorrendo com frequência se vê como um ator social e “criador da história”. Essas pessoas, de objetos da pesquisa, se tornam sujeitos, pois percebem não só sua história de vida, mas seu projeto de vida nesse processo de autoanálise (LE VEM et al 1997, p. 220. Grifos do autor).

As entrevistas foram divididas em três momentos. O grupo entrevistado foi composto por moradores do Ausente, alunos e professores da Escola Municipal José Gomes Sales. Foram entrevistados três moradores do Ausente, escolhidos entre os líderes da comunidade. Esses indivíduos figuram uma grande importância no âmbito popular e são tidos como “portavozes do povo”. Para chegar até esses entrevistados, procuramos o presidente da Associação Comunitária local que nos sugeriu os participantes. Objetivamos com essas entrevistas identificar se a comunidade do Ausente participa do processo de tomada de decisão sobre os rumos do trabalho educativo desenvolvido em uma escola quilombola, especialmente no que se refere a construção do currículo escolar. Cada entrevista teve duração máxima de trinta minutos e ocorreu em local definido pelo entrevistado.

Antes das entrevistas, fizemos um contato prévio com os entrevistados para apresentação do projeto de pesquisa e também para prestar esclarecimentos conforme termo de consentimento livre e esclarecido, estabelecido pelo inciso XIII, art. 2º da Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde. Essas entrevistas ocorreram após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFVJM.

Também foram entrevistadas as professoras em exercício na Escola Municipal José Sales Gomes. A escola funciona no regime de multisseriação<sup>4</sup>, sendo apenas duas professoras na prática docente. Com essas entrevistas apontamos se houve e quais foram as formações recebidas pelas professoras para execução das diretrizes curriculares quilombolas na Escola Municipal José Sales Gomes. Essas entrevistas foram realizadas pelo pesquisador e ocorreram nas dependências da Escola Municipal José Gomes Sales. Cada entrevista teve 30 minutos como tempo máximo de duração.

Entrevistamos ainda três educandos do 4º ano do ensino fundamental daquela instituição de ensino, com idade entre 10 e 11 anos. A escolha desse número de estudantes se deve ao fato de que a escola pesquisada funciona no regime de multisseriação, sendo que os alunos do 4º são poucos e estão inseridos na mesma sala. A escolha dessa série se justifica pela razão de que no ciclo complementar (4º e 5º anos do ensino fundamental) os parâmetros curriculares prescrevem o estudo da história local, conteúdo pertinente para pensarmos nos aspectos culturais e identitários. Nosso objetivo foi apontar, a partir das falas desses sujeitos,

---

<sup>4</sup>Forma de organização do ensino promovida pelas classes multisseriadas. Neste tipo de organização, o professor trabalha, na mesma sala de aula, com alunos de várias séries simultaneamente. A multisseriação existe principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar. (MENEZES, 2001, s.p.)

se a escola faz abordagens da identidade cultural da comunidade do Ausente no ambiente escolar. Justificamos a necessidade de ouvir os discentes nesta pesquisa uma vez que esses são protagonistas no processo educacional, sendo esses os sujeitos que serão preparados para conhecerem e preservarem as culturas da sua comunidade. O aluno também tem uma função fundamental no ambiente escolar e nas pesquisas realizadas nesses ambientes. Segundo Lüdke (2005) à medida que os estudantes aproveitam as possibilidades criadas, vão-se familiarizando com vários aspectos que envolve uma atividade de pesquisa. Os educandos foram entrevistados nas dependências da Escola Municipal José Sales Gomes. O tempo máximo de cada entrevista foi de 30 minutos e durante as entrevistas os discentes foram acompanhados por um servidor indicado pela coordenação da escola.

Todas as entrevistas realizadas foram gravadas e as gravações foram salvas em mídia digital: DVD player e por cinco anos estarão disponíveis para consulta do CEP/UFVJM e de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Após as entrevistas, houve as seleções e as análises das informações. De acordo com Meihy (2005) e Ribeiro (2002) as entrevistas devem ser convertidas em narrativas escritas como documento para a história oral, um documento/narrativa produzido a partir do processo teórico-metodológico. Após descrição dos dados e análises dos discursos proferidos nas entrevistas, foram realizadas inferências e interpretações à luz do referencial teórico adotado, sem perder de vista a perspectiva qualitativa desta investigação, cuja abordagem, segundo Minayo (2009, p. 21) “trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores, das atitudes”, numa leitura de que o ser humano age, pensa e interpreta suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com o outro.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, que mantêm entre si uma interlocução significativa. No primeiro capítulo apresentamos uma abordagem teórica sobre a questão quilombola buscando contextualizar essa discussão na região de estudo. Apresentamos ainda um recorte histórico cujo objetivo foi permear a compreensão do processo de lutas pela garantia do acesso da população negra à escola. Esse recorte nos permitiu entender que a proposição da Educação Escolar Quilombola é fruto de lutas em prol do respeito e da valorização das culturas e identidades afro-brasileiras nos ambientes escolares, principalmente nas escolas quilombolas.

No segundo capítulo procuramos elucidar o entendimento conceitual e as questões pertinentes ao objeto dessa pesquisa: currículos, cultura e identidade e as suas possíveis relações, implicações e potencialidades para fortalecimento dos valores e identidades culturais



dos povos quilombolas. Ainda no segundo capítulo descrevemos alguns traços das identidades culturais da Comunidade Quilombola dos Ausentes, território no qual essa investigação se concretiza.

No terceiro capítulo, seguindo o caminho metodológico proposto no planejamento desse estudo, apresentamos os resultados de uma pesquisa documental, através da qual buscamos elucidar se os currículos oficiais vigentes na Escola Municipal José Sales Gomes fazem interfaces com as identidades culturais Comunidade dos Ausentes. Para isso, foram analisados o Projeto Político Pedagógico, os planos e planejamentos curriculares e livros didáticos da escola pesquisada.

No quarto capítulo apresentamos narrativas, testemunhos e denúncias dos sujeitos que compõem a comunidade escolar desse educandário pesquisado. Por meio dessas narrativas, apontamos qual é o envolvimento dos líderes, professores e alunos da comunidade do Ausente no processo de tomada de decisão sobre os rumos do trabalho educativo desenvolvido em uma escola quilombola, especialmente no que se refere a construção do currículo escolar. Apontamos também se houve e quais foram as formações recebidas pelos professores da Escola Municipal José Sales Gomes, Comunidade Quilombola do Ausente, para implantação e execução da Educação Escolar Quilombola nessa escola.

## **2. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: PRECEDENTES HISTÓRICOS E SOCIAIS.**

Neste capítulo apresentamos alguns conceitos inerentes ao desenvolvimento desta pesquisa. Nesse intento, o texto seguinte faz uma abordagem da trajetória semântica do conceito quilombo à medida que discorre sobre as representações e significados dos territórios quilombolas no Brasil no contexto histórico e também na contemporaneidade. Isso se faz necessário para melhor compreensão do processo de implementação da Educação Escolar Quilombola (EEQ) e suas especificidades, dentre as quais destacamos o currículo escolar.

Dada a amplitude do tema proposto e a vasta historiografia existente, evidenciamos alguns marcos históricos, partindo de uma sucinta abordagem sobre o surgimento dos quilombos, suas implicações sociais, políticas e jurídicas no período escravocrata e após a abolição. A fim de nos situarmos na região pesquisada, brevemente dissertamos acerca do processo histórico de formação dos quilombos na Região de Diamantina, território no qual essa pesquisa se concretiza.

No final deste capítulo apresentamos uma cronologia histórica cujo objetivo é apontar os precedentes da educação escolar quilombola no Brasil. Essa cronologia permeia uma reflexão sobre as lutas, conquistas e desafios dos povos quilombolas em prol da oferta de políticas públicas de educação fundamentadas nas suas identidades culturais.

### **2.1. Delimitando um conceito para quilombo.**

Ao discutirmos a ressemantização de quilombo, importa-nos destacar dois momentos na história do Brasil. O primeiro é o que antecede a abolição de 1888 e o segundo momento ocorre um século depois, o ano 1988, data que marca a promulgação da Constituição 1988.

A etimologia da palavra quilombo está no banto<sup>5</sup>, que significa acampamento, fortaleza. Em terras brasileiras, no período colonial, essa palavra foi utilizada para nomear agrupamentos em territórios inóspitos, formados por escravos foragidos. Aos membros desses agrupamentos foram atribuídos os nomes de callombolas, quilombolas ou mocambeiros.

---

<sup>5</sup> Os bantos são um conjunto de povos que habitavam a África Central nas regiões que hoje compreendem Angola, Congo, Gabão e Cabinda. Apesar das diferenças étnicas, esses povos compartilhavam o mesmo tronco linguístico: eram falantes das línguas bantos. Essa base comum permitiu que muitos traços culturais e significados religiosos fundamentais fossem compartilhados entre os diferentes grupos dessa grande região (DAIBERT, 2015, p. 8)

A concepção de quilombos no período anterior à abolição foi construída a partir da definição desses territórios pelo Conselho Ultramarino<sup>6</sup>: “Toda habitação de negros fugidos que passam de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenha ranchos levantados e nem se ache pilões neles” (MOURA, 1994, p. 16). Essa definição foi construída a partir de cinco elementos: 1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico em locais de difícil acesso e mais próximos de uma “natureza selvagem” do que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo “rancho”; 5) autoconsumo e capacidade de reprodução (BARROS, 2007, p. 5).

No século XX, diversos movimentos sociais travaram lutas em prol de políticas públicas de preservação, reconhecimento legal das terras para os remanescentes quilombolas e também em defesa de uma nova concepção para quilombo. Dessa forma, com a promulgação da Constituição Federal, através do Art. 68, Ato de Disposições Transitórias Constitucionais (ADTC), alguns direitos foram assegurados a esses povos, destacando-se o direito à terra: “Aos remanescentes das comunidades de quilombo que estejam ocupando suas terras é reconhecida às propriedades definitiva, devendo o Estado emitir-lhe títulos respectivos” (BRASIL, 1988, p. 160). No que se refere à questão cultural dos povos quilombolas, a Carta Magna, nos artigos 215 e 216 determinou a valorização, o reconhecimento, e proteção das comunidades remanescentes:

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório Nacional. Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais incluem:

- I-As formas de expressão;
- II-Os modos de criar, fazer e viver;
- III-As criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV-As obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados as manifestações artísticas-culturais;
- V-Os conjuntos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico arqueológico (EC, n.42/2003) (BRASIL, 1988).

De acordo com Almeida (2002), a promulgação da Constituição de 1988 proporcionou uma inversão de valores no que se refere aos quilombos, pois no período colonial esses territórios eram compreendidos como uma categoria legal para classificar um crime, uma

<sup>6</sup> O Conselho Ultramarino foi criado e regulamentado por Regimento de 14 de Julho de 1642, para se ocupar de todas as matérias e negócios, de qualquer qualidade que fossem, relativos à Índia, Brasil, Guiné, ilhas de São Tomé e Cabo Verde e todas as mais partes ultramarinas. No conjunto das suas competências destacam-se a administração da Fazenda, a decisão sobre o movimento marítimo para a Índia, definindo as embarcações, a equipagem e as armas, o provimento de todos os ofícios de Justiça e Fazenda e a orientação dos negócios tocantes à guerra. Passavam, ainda, pelo Conselho Ultramarino os requerimentos de mercês por serviços prestados no Ultramar. Era composto por um presidente, quatro conselheiros, um secretário e dois porteiros. Disponível em: <http://www.aatt.org/site/index.php?op=Nucleo&id=210>

afronta à ordem estabelecida. A partir Constituição de 1988, as comunidades remanescentes de quilombo passaram a ser concebidas como uma categoria de autodefinição, voltada para reparação de danos materiais e morais.

Mediante ao estabelecido pela Constituição Federal de 1988, iniciou-se uma série de mobilizações lideradas pelo Movimento Negro em busca de uma nova definição para o termo quilombo. Para os líderes desse movimento, na contemporaneidade, o conceito quilombo já não definia os antigos espaços de negros fugitivos, conforme definição do Conselho Ultramarino e o próprio conceito de quilombo apresentado pelo ADTC figurava-se discriminatório à condição dos quilombolas (ALMEIDA, 1998).

O próprio art. 68 é interpretado como discriminatório porquanto tenta reparar apenas parcial e incidentalmente uma injustiça histórica e reconhecer de maneira restrita um direito essencial. Ao fazê-lo restringe o conceito a uma única situação, ou seja, a dos “remanescentes” na condição de “fugitivos” e de “distantes”. Rompendo com esse sentido estrito, a nova definição pode abranger uma diversidade de situações. [...]. É necessário que nos libertemos da definição arqueológica, da definição histórica stricto sensu e das outras definições que estão frigidificadas e funcionam como uma camisa de força, ou seja, da definição jurídica dos períodos colonial e imperial e até daquela que a legislação republicana não produziu, por achar que tinha encerrado o problema com a abolição da escravatura, e que ficou no desvão das entrelinhas dos textos jurídicos (ALMEIDA, 1998, p. 62-63).

No ano 1994, após invocação do Ministério Público Federal, a Associação Brasileira de Antropologia<sup>7</sup> definiu quilombo como uma comunidade negra rural que agrupa descendentes de escravos vivendo de subsistência e onde as manifestações culturais têm fortes vínculos com o passado.

Deste modo, comunidades remanescentes de quilombo são grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade. É importante deixar claro que, quando se fala em identidade étnica, trata-se de um processo de auto-identificação bastante dinâmico, e que não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos distintivos, como cor da pele, por exemplo. A identidade étnica de um grupo é a base para sua forma de organização, de sua relação com os demais grupos e de sua ação política. A maneira pela qual os grupos sociais definem a própria identidade é resultado de uma confluência de fatores, escolhidos por eles mesmos: de uma ancestralidade comum, formas de organização política e social e elementos linguísticos e religiosos. O que caracterizava o quilombo, portanto, não era o isolamento e a fuga e sim a resistência e a autonomia. O que define o quilombo é o movimento de transição da condição de escravo para a de camponês livre. Tudo isso demonstra que a classificação de comunidade como quilombola não se baseia em provas de um passado de rebelião e isolamento, mas depende antes de tudo de como aquele grupo se compreende, se define. Atualmente, a legislação brasileira já adota este conceito de comunidade quilombola e reconhece que a determinação da condição quilombola advém da auto-identificação (ABA, 1994).

<sup>7</sup> A Associação Brasileira de Antropologia é a mais antiga das associações científicas existentes no país na área das ciências sociais, ocupando hoje um papel de destaque na condução de questões relacionadas às políticas públicas referentes à educação, à ação social e à defesa dos direitos humanos. No decorrer de sua história, ela tem sido voz atuante em defesa das minorias étnicas, dos discriminados e posicionando-se consistentemente contra a injustiça social. Sem ter uma linha político-partidária, sua voz inquieta a todos os que não respeitam os direitos humanos (ABA, 2019).

O conceito de Quilombo definido pela Associação Brasileira de Antropologia foi de grande relevância para compreendermos os quilombos na atualidade (ARRUTI, 2002). No entanto, ainda figurava-se a necessidade de se construir um conceito com maior amplitude e que descrevesse a importância dos quilombos como patrimônio territorial e cultural do Brasil. Nesse sentido, com a implantação do Programa Brasil Quilombola<sup>8</sup>, foi instituído um novo conceito para quilombo:

São territórios de resistência cultural e deles são remanescentes os grupos étnicos raciais que assim se identificam. Com trajetória própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a luta à opressão histórica sofrida, eles se autodeterminam comunidades negras de quilombos, dados os costumes, as tradições e as condições culturais e econômicas específicas que se distinguem de outros setores da coletividade nacional (BRASIL, 2004).

Com a presença de governos democráticos frente ao governo do Brasil, os grupos minoritários foram ouvidos e assistidos com diversas políticas governamentais. Dessa forma, no dia 20 de novembro de 2003 foi editado o Decreto Federal nº 4.887, que regulamentou a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, também trouxe uma definição de quilombo, destacando a autoatribuição, a trajetória histórica dos indivíduos pertencentes a essas comunidades.

Art. 2º consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. (BRASIL, 2003).

Essa norma regulamentou ainda, o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e obtenção de títulos dos territórios onde residiam/residem as comunidades remanescentes de quilombos, conforme determina o artigo 68 do ADCT.

Através deste decreto foi elaborada a instrução normativa nº 16 do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) que estabelece: A caracterização das comunidades remanescentes de quilombos será atestada mediante a autodefinição da comunidade. O 1º parágrafo dessa instrução determina que a autodefinição será demonstrada através de simples declaração da comunidade interessada ou beneficiária com dados da ancestralidade negra, trajetória histórica, resistência à opressão, culto e costumes.

---

<sup>8</sup> O Programa Brasil Quilombola foi criado em 2004 e sua finalidade é coordenar as ações governamentais para as comunidades remanescentes de quilombo através de articulações transversais, setoriais e interinstitucionais, com ênfase na participação da sociedade civil (Brasil, 2004).

Nota-se a importância dessa instrução normativa que atribui à comunidade a tarefa de se reconhecerem com comunidades remanescentes, isso proporcionou o fortalecimento da identidade histórica e do orgulho de pertencimento. Um grande passo dado para romper com a herança colonial que confere valores negativos à identidade negra que alimenta o preconceito racial e cultural enraizado na sociedade.

Apesar da herança colonial que confere valores negativos a identidade negra, esta vem, em consequência da organização política, sendo positivamente modificada. O número crescente de comunidades que se autodefinem, solicitando oficialmente o seu reconhecimento como remanescentes de quilombos é uma evidência disso. O autorreconhecimento como remanescentes de quilombos é uma evidência disso. O autorreconhecimento como remanescentes de quilombos integra um processo de permanente construção identitária que passa pelo viés cultural, histórico, de território e parentesco. (SILVA; SILVA, 2014, p. 198).

Dentre as ações normativas que propuseram um conceito para quilombo, ressalta-se a edição do Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Esse documento apresentou uma definição de comunidades e de territórios tradicionais, destacando a relação de sustentabilidade com os recursos naturais e a transmissão ancestral de conhecimentos. Essa norma auxilia na compreensão do conceito de quilombola inserido na ideia de comunidade tradicional.

Deste modo, são povos e comunidades tradicionais (art.3º, I): Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007).

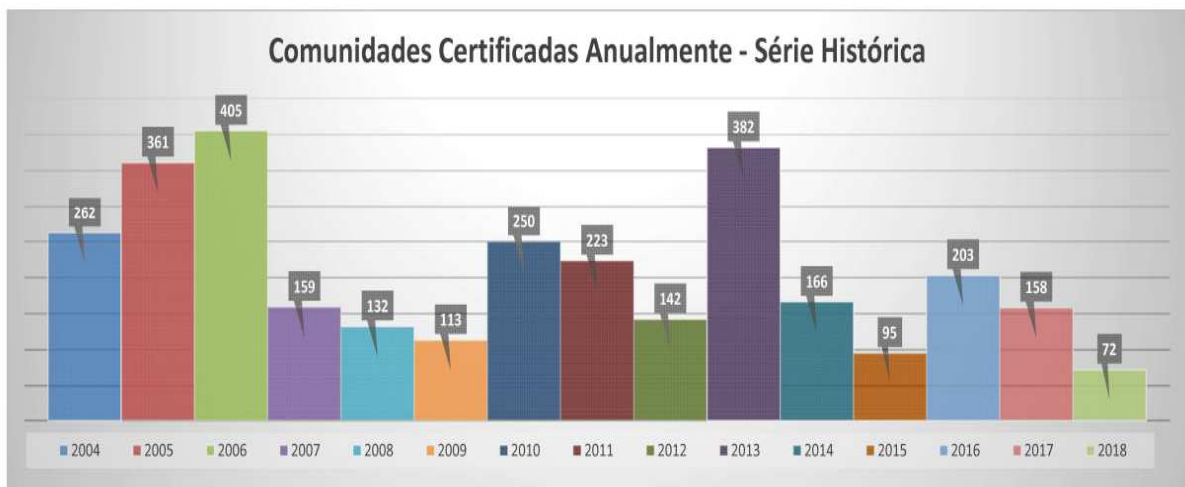
Para Arruti (2006), falar de quilombo na contemporaneidade é adentrar em um território de disputa cujos enfrentamentos se dá em torno de planos políticos e normativos, propostos por historiadores, antropólogos e movimentos sociais na definição de quilombo. Sob estas perspectivas históricas e legiferantes acerca da conceituação de quilombo, concluímos que esse é um termo elástico e muito abrangente. Sendo assim, neste trabalho nos apropriaremos da conceituação de quilombo apresentada pelo Programa Brasil Quilombola, visto que essa é a que mais se aproxima da realidade das comunidades remanescentes de quilombos na contemporaneidade.

Nas últimas décadas as comunidades quilombolas de diversas regiões brasileiras se organizaram em associações para reivindicarem o direito à permanência e ao conhecimento legal de posse das terras ocupadas, cultivadas e também em defesa das crenças, valores e tradições das comunidades.

Essas associações fortaleceram a luta pela consolidação dos direitos de valorização dos negros e das comunidades quilombolas. A partir disso, algumas ações foram propostas pelo governo federal, dentre elas, a criação da Fundação Cultural Palmares (ECP). Essa instituição está vinculada ao Ministério da Cultura, sendo sua finalidade garantir a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. O processo de demarcação e titularização das comunidades remanescentes são de responsabilidade do INCRA.

Atualmente existem no Brasil mais de três mil comunidades remanescentes de quilombos certificadas pela Fundação Palmares. Essas comunidades estão localizadas em 614 municípios de 24 estados da federação (somente o Acre e Roraima não possuem comunidades quilombolas). No gráfico 1 são apresentados os números de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Palmares a partir do ano de 2004.

**Gráfico 1** - Acompanhamento atual de comunidades quilombolas certificadas anualmente, por Estado, desde o ano de 2004 até o ano de 2018.



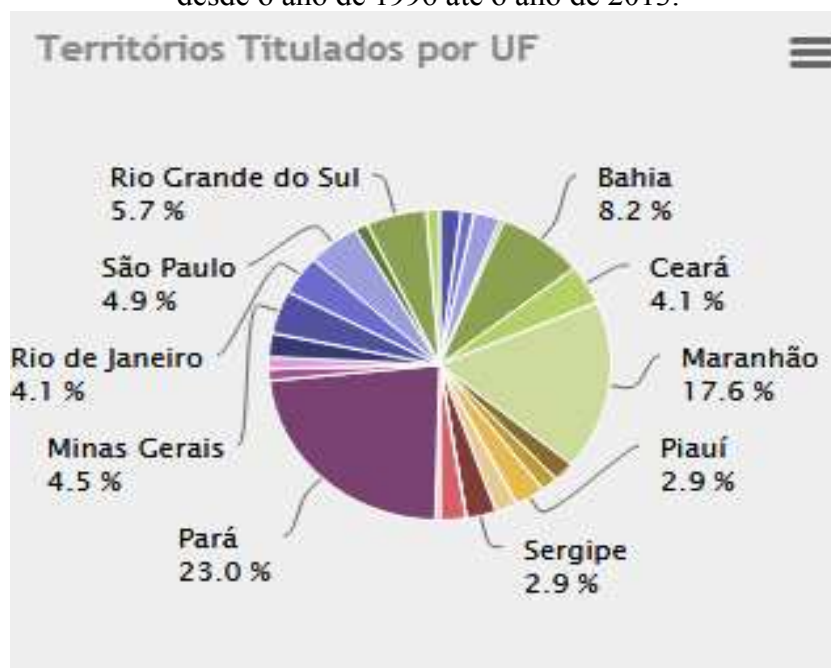
**Fonte:** Fundação Palmares, 2018. Disponível em: <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)>. Acesso em: 12 fev.2018.

Após leitura do gráfico 1, nota-se que 2005, 2006 e 2013 foram os anos com maior número de comunidades quilombolas certificadas. Esse aumento pode estar relacionado às ações governamentais de gestores comprometidos com a causa quilombola e também à aprovação de leis e normas as quais asseguraram políticas públicas para os povos quilombolas. Evidencia-se ainda que no ano 2013 foram certificadas 382 comunidades quilombolas, o segundo maior quantitativo do período analisado. Esse elevado número de certificações pode estar relacionado à aprovação da Resolução nº 08/2012 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola. Após a aprovação dessa resolução, as escolas quilombolas passaram a receber recursos financeiros complementares

para execução de políticas públicas de educação nas escolas localizadas nesses territórios tradicionais. Isso gerou uma intensa mobilização por parte dos gestores públicos municipais que apoiaram com veemência as comunidades no processo de certificação, visando com isso o aumento das receitas públicas.

A titulação é o processo que confere à comunidade remanescente de quilombo a propriedade da terra que habita. O gráfico 1 nos permite concluir que houve um grande aumento no número de comunidades quilombolas certificadas na última década. Porém o Gráfico 2 permeia a conclusão de que em quinze anos, menos de 7% das terras certificadas como remanescentes de quilombos foram tituladas. O Gráfico 2 apresenta a porcentagem (por estado) de comunidades remanescentes que receberam o título de proprietárias de suas terras:

**Gráfico 2** - Acompanhamento atual de comunidades quilombolas tituladas por estado, desde o ano de 1996 até o ano de 2013.



Fonte: SEPPIR. Disponível em: <<http://www.portaldaigualdade.gov.br/acoes/pbq>>. Acesso em: 12 fev.2018.

Ao confrontarmos os gráficos 1 e 2 é visível que o número de comunidades tituladas é muito pequeno quando comparado ao número de comunidades certificadas. Isso nos revela a morosidade no processo de titulação das comunidades remanescentes de quilombo. Essa informação também pode ser constatada na leitura do Gráfico 3 que aponta que no interstício de 10 anos (2003 a 2013) apenas 90 territórios quilombolas foram titulados, sendo que em um período de 10 anos (2004 a 2014) 3.123 comunidades foram certificadas como território quilombola. De acordo com Arruti (2006) a aprovação do ADTC, artigo 68, fez com que muitas comunidades negras recuperassem seus laços históricos como grupos de negros. Dessa forma, multiplicaram o número de comunidades identificadas como remanescentes de



quilombo. A partir disso, milhares de processos de titulação foram abertos, porém segundo Ferreira (2014) muitos processos foram barrados após serem contestados por grandes latifundiários subversivos ao estabelecido pela Carta Magna.

**Gráfico 3** - Acompanhamento atual de comunidades quilombolas certificadas anualmente, por Estado, desde o ano de 1996 até o ano de 2013.



**Fonte:** SEPIR. Disponível em: <<http://www.portaldaigualdade.gov.br/acoes/pbq>>. Acesso em: 12 fev.2018.

No primeiro semestre de 2018, a máxima corte da justiça brasileira, o Supremo Tribunal Federal, ratificou a constitucionalidade do Decreto 4887 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o ADCT. A partir dessa decisão, muitas ações judiciais reafirmam os direitos dos povos quilombolas sobre as suas terras.

Contudo, após séculos de exploração, nota-se que, através de lutas, as comunidades remanescentes de quilombo tiveram conquistas. Porém, essas conquistas ainda são lentas e com grandes desafios. De acordo com Ferreira (2015), a abolição da escravidão finda a concepção de quilombo como lugar de luta e resistência ao regime escravagista, porém, o descaso público, aliado às distintas formas de opressão e expropriação, continuam vigentes nesses territórios. Para Arruti (1988) é preciso pensar em políticas que vão além do direito à posse da terra, conforme disposto no texto constitucional de 1988. É preciso que esses povos tradicionais tenham acesso a políticas públicas capazes de preservar suas histórias e suas identidades culturais.

Nesse sentido é que no ano 2012 o governo brasileiro aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Uma proposta de ensino fundamentada nos costumes, crenças, lutas, culturas dos povos quilombolas e capaz de romper as barreiras de um sistema educacional que por séculos tratou “os ex-escravos e seus descendentes de forma absolutamente marginal” (FONSECA, 2001, p. 34).

Por fim, na busca pela compreensão dos conceitos e história das comunidades quilombolas, concluímos que essas comunidades constituem territórios culturais cujas identidades estão intimamente relacionadas ao modo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Esses territórios devem ser concebidos como espaço social próprio, específico, com formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais para a comunidade. Bens esses que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo (BRASIL, 2004).

## **2.2. O processo histórico de formação de quilombos na Região do Serro.**

Iniciamos esta subseção discutindo o conceito de quilombo na trajetória histórica do Brasil. Essa discussão nos auxiliará na compreensão de temáticas abordadas nos textos seguintes: educação escolar quilombola, identidades quilombolas. Neste texto, contextualizaremos a temática quilombo na região na qual se concentra esta pesquisa.

É relevante apontar neste estudo os fatores históricos que mediaram a formação de inúmeras comunidades quilombolas na região do Serro, visto que esses fatores são determinantes na construção identitária da comunidade estudada. Acerca da importância dos fatores históricos na construção das identidades, Bartolomé (2006) afirma que:

Construir uma ideologia coletiva em termos étnicos [...] implica uma busca no passado para instituir uma nova relação com a realidade contemporânea. É uma tentativa de superar a deshistorização de que padecem os povos colonizados e reconstruir uma história, talvez fragmentária, mas tida como fundamental para recompor uma noção de coletividade, de comunidade histórica que deve se reencontrar com suas origens confusas ou mitificadas a fim de reivindicar, em face dos outros e de si mesma, sua legitimidade passada e presente. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 57-58).

Na região do Serro a formação de quilombos também está relacionada aos movimentos de resistência aos sistemas escravagistas no período da mineração. Isso se deve a grande presença de negros escravizados no período da exploração do ouro e do diamante.

A chegada de negros africanos na Comarca do Serro Frio, Região de Diamantina, estava diretamente relacionada à descoberta e à exploração de metais preciosos. O número de

escravo nessa região nunca ultrapassou os quantitativos registrados nas Comarcas mais populosas (Mariana, Vila Rica), porém, representava o maior contingente da população da região do Tijuco (SCARANO, 1969). Entretanto, aponta a própria Scarano (1969) que esses números podem ser questionados, uma vez que o sistema de exploração do diamante, quando da instituição do sistema de contratos, levava os proprietários a ocultarem o número de escravos.

De acordo com Furtado (2008), a Comarca do Serro Frio, no ano de 1738, tinha aproximadamente 7.937 negros escravizados, sendo que esse número saltou para 29.840 no ano de 1776, momento em que a exploração de diamantes estava em ascensão na região do Tijuco.

Em 1776, a Comarca apresentava uma população de cerca de 59 mil habitantes, dos quais 23% eram brancos, 26% eram pardos e 51% eram negros. Sendo maioria esmagadora da população composta de homens de cor e mestiço, isto requeria uma vigilância constante por parte das autoridades coloniais. (FURTADO, 2008, p. 42).

Os negros do Distrito Diamantino, Comarca do Serro Frio, pertenciam a inúmeras nações africanas que forneceram mão de obra escravizada para o Brasil, sendo os “minas” mais numerosos, seguidos pelos benguelas e nagôs e finalmente pelos angolas (SCARANO, 1969). Os minas eram maior quantidade pelo fato de que havia uma preferência por negros dessa região da África. De acordo com Boxer (1969), o africano mina era exportado principalmente de Ajudá, atual República do Benin. Era considerado mais forte e vigoroso que os da África Centro-Occidental, além de lhe atribuir poderes mágicos para a descoberta de veios de ouro.

Entre as décadas de 1830 e 1870, o município passou por um segundo *boom* de extração diamantífera que provocou uma corrida de pessoas à região e foi capaz de sustentar constantes importações de escravos africanos. Provenientes especialmente da África centro-occidental, eles tenderam a permanecer na região após a extinção do tráfico atlântico, sendo empregados, sobretudo, como lavradores e mineiros. (MOTA, 2006, p. 40).

Além das fugas como movimento de resistência ao regime escravocrata na região, outros fatores históricos contribuíram para a expressiva quantidade de quilombos formados na região do Serro. Dentre eles, destaca-se o rigoroso controle do contrabando de diamantes que fez com que a Coroa estabelecesse normas proibindo<sup>9</sup> o trabalho e a circulação de negros nos centros comerciais e nas minas. Para a Coroa Portuguesa, a livre circulação de negros libertos

---

<sup>9</sup> Em 1731 é determinada a suspensão imediata de todo o trabalho da mineração na dita área, sob pena de degredo dos recalcitrantes para Angola e confisco de seus bens. Como não desse resultado esperado, antes estimulara a colheita ilegal e contrabando das pedras, essa ordem foi seguida de outra, em que se mandaram expulsar no mais breve prazo os negros, negras e mulatos forros que se achassem em toda a Comarca do Serro do Frio. O resultado da nova exigência vai ser a multiplicação de quilombos, que tendem a complicar ainda mais o problema, dando lugar à garimpagem desenfreada. (HOLANDA, 1997, p. 184)

no labor das práticas comerciais poderia facilitar o contrabando de diamantes. Diante dessa situação, aos ex-escravos foram proibidos o trabalho e a circulação no Distrito Diamantino. Por esse motivo, diversos negros juntaram-se as comunidades quilombolas existentes na região. No final do século XIX o número de escravizados na região pesquisada era de aproximadamente 34.838, que representava 9% da população total da Província de Minas Gerais (MARTINS, 2008).

No ano de 1888, após pressão da Inglaterra, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea cessando o regime escravocrata no Brasil. Esse ato político também foi propulsor para o aumento da população quilombola na região. Conforme dados do Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva (CEDEFES), a maior parte das comunidades remanescentes de quilombo de Minas Gerais formou-se após a abolição.

[...] grande parte dos negros não tinha mais onde ficar, não havia trabalho e não havia perspectivas de integração à sociedade brasileira. Assim, muitas famílias migraram para os grotões, para as terras desabitadas ou para as margens das fazendas. Algumas poucas famílias receberam terras como doação dos antigos senhores e ali constituíram uma comunidade. (CEDEFES, 2008).

Em decorrência dos fatores históricos marcados pela presença dos negros no processo de formação e exploração da região de Diamantina, diversas comunidades quilombolas foram criadas no entorno dessa região. Muitas dessas comunidades remaneceram no curso do tempo, através da resistência pela permanência de suas tradições que revelam a riqueza da diversidade cultural brasileira. De acordo com Anjos (2006):

A riqueza desse povo é o conhecimento dos meios básicos de subsistência e o convívio autêntico com seus pares e com a natureza. Este conhecimento nobre e sagrado se manifesta por meio das cantigas, da religião, da comida feita no fogão a lenha. Revela-se no feitio das roupas simples e coloridas, na produção artesanal, na pesca e na caça, no trabalho na roça, nos remédios e chás caseiros. Essas comunidades mantêm ainda tradições e tecnologias que seus antepassados trouxeram da África, como a agricultura a medicina, religião, mineração, as técnicas de arquitetura e construção, o artesanato, a fabricação de utensílios de cerâmica e palha, a linguagem que sobreviveu pelo uso dos dialetos no cotidiano das famílias, a relação sagrada com a terra, a culinária, a importância da vida comunitária. (ANJOS, 2006, p. 9).

Por anos essas comunidades ficaram esquecidas pelo poder público e nas últimas décadas tiveram a oportunidade de serem reconhecidas como comunidades remanescentes nos termos da legislação já mencionada.

Atualmente o município do Serro possui seis comunidades quilombolas certificadas pela FCP. Dentre elas está a comunidade do Ausente, localizada no município do Serro, campo desta pesquisa. O motivo da escolha dessa comunidade se deve aos fatores motivacionais do pesquisador que a partir de pesquisas como a de Machado Filho (1985) e Nascimento (2003)

tomou conhecimento da possível extinção do dialeto vissungo naquela comunidade quilombola.

Nessa comunidade encontra-se a Escola Municipal José Sales Gomes. Uma escola inscrita em um território quilombola, considerada uma escola quilombola conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Nesse sentido, aplica-se a essa escola os preceitos estabelecidos nessas diretrizes propostas assegurar aos povos quilombolas uma educação diferenciada, fundamentada em suas identidades culturais.

## **2.2 Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola: trajetória histórica.**

Neste texto recorreremos a conceituar Educação Escolar Quilombola e também relatar os precedentes que resultaram na proposição dessa modalidade de ensino que legitima a construção de um currículo escolar que faça interfaces com as identidades culturais das comunidades quilombolas.

Na década de 1980, alguns movimentos sociais<sup>10</sup> deram início a debates e reflexões acerca da implementação da Educação Escolar Quilombola (MIRANDA;2012). Essas reflexões foram frutos do processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira que possibilitou uma nova forma de atuação política dos negros e negras organizados pelo Movimento Negro. Conceitua-se movimento negro como:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. (DOMINGUES, 2008, p. 101).

Esse movimento ganhou forças e passou a atuar de forma ativa nas esferas sociais, reivindicando e denunciando a discriminação racial no Brasil. No campo educacional houve uma incorporação de uma dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo (MIRANDA, 2012).

O Movimento Negro reivindica que a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas

---

<sup>10</sup> Os movimentos sociais no Brasil são frutos de lutas e embates realizados contra governos autoritários e luta pela liberdade e democracia. Esse movimentos intensificaram-se a partir da década de 70, com fortes movimentos de oposição ao regime militar que então se encontrava em vigência, mantendo uma luta social e uma forte resistência. De acordo com Gohn (2011, p. 23), é inegável “que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal”.

brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social. Essa postura traz tensões no interior dos grupos reivindicativos dos anos 80 e 90. A esquerda brasileira é cobrada a se posicionar contra a exploração capitalista e também contra o racismo. (GOMES, 2011, p. 3).

Nesse cenário de reivindicações, a educação teve destaque nos itinerários de lutas, pois essa foi estabelecida como mola propulsora no desenvolvimento da sociedade. Além do que, a escola ainda se configurava como produtora e reprodutora da desigualdade social (GOMES, 2011).

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa um lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os Outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o artigo 205 da Constituição Federal (1988). Porém, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. (GOMES, 2011, p. 4).

As reivindicações do Movimento Negro pela inserção da questão racial nos ambientes educacionais se fortaleceram a partir da década de 70, momento em que muitos intelectuais negros tiveram acesso às universidades públicas. A partir disso, iniciaram-se diversas pesquisas educacionais cuja temática era o negro e a educação.

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional. (GOMES, 2011, p. 4).

Paralelo aos movimentos sociais, o Brasil instituiu a constituinte de 1988. Esse ato contou com a participação de diversos grupos da sociedade. Desse modo, a nova Carta Constitucional, assegurou aos remanescentes das comunidades quilombolas o direito às suas terras: Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (BRASIL, 1988).

Nessa mesma linha, os artigos 215 e 216 do texto constitucional também asseguraram direitos às comunidades quilombolas, reconhecendo e protegendo a diversidade cultural do Brasil, incluindo nesses dispositivos a proteção das reminiscências históricas dos antigos quilombos.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem [...]

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

Nota-se a importância desses dois artigos constitucionais para o reconhecimento e valorização da diversidade cultural no Brasil. Ainda que de forma sutil, esses artigos apresentam termos fundamentais, necessários para consolidação de políticas públicas voltadas para o fortalecimento da questão racial no território brasileiro, dentre eles: identidade cultural.

A educação foi assegurada com direito fundamental no Capítulo III, na seção I, da Constituição Federal, porém, em momento algum, houve referência à políticas educacionais especificamente para os povos quilombolas. Essa Carta Constitucional consagrou o regime democrático no Brasil e foi o solo fecundo para que a participação social fortalecesse grupos minoritários nas lutas, entre elas, a luta pela igualdade racial. A partir disso, os próximos documentos norteadores da educação brasileira foram construídos com a participação da militância negra. Dessa maneira tanto na Constituinte quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), houve participação da militância negra (GOMES,2011).

Embora a participação dos negros nas proposições de políticas públicas no Brasil já fosse realidade, percebe-se que as reivindicações desse grupo, por muito foram desconsideradas. Gomes (2011), ao discutir sobre a participação do movimento negro na constituinte de 1988 se baseia nos estudos de Rodrigues (2005) e afirma que nem a Constituição de 1988 e nem a LDB incluíram, de fato, as reivindicações desse movimento em prol da educação. Os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelaram um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações que acabaram sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais.

Os artigos 215 e 216 da Constituição de 1988 reconheceram e asseguraram por força de lei a proteção da diversidade brasileira e os territórios quilombolas. Arruti (2009) observa que na Constituição de 1988 prevaleceu uma tônica exclusivamente cultural consubstanciada no artigo 216, que trata do tombamento dos documentos relativos à história dos quilombos. Dessa maneira, outros direitos precisavam ser estabelecidos, entre eles os direitos educacionais, capaz de assegurar uma educação construída a partir diversidade cultural, destacando a cultura negra. Arruti (2017) afirma:

Eles nos obrigam a reconhecer que o tema da educação, ao lado da terra, é também prioritário. Mesmo que nos restringíssemos ao debate relativo à expansão da escola regular (sem qualquer preocupação com uma educação diferenciada), a discriminação estrutural incidente sobre essa parcela da população não seria percebida e documentada em o recurso à categoria de quilombos – que recorta com precisão uma exclusão antes apenas difusa. (ARRUTI, 2017, p. 137).

Para Gomes (2007), se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como os currículos poderiam deixar de discuti-la? Essa pesquisadora ainda afirma:

Trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. A cobrança pela inclusão da diversidade cultural nos currículos escolares é estratégia de luta de grupos minoritários que buscam ser tratados de forma igualitária e justa, na tentativa de desmistificar a ideia de inferioridade construída na sociedade. (GOMES, 2007, p. 18).

No findar da década de noventa o termo diversidade cultural começou a se propagar por diversas áreas do conhecimento e o terceiro milênio iniciou como debates cuja temática era o lugar da questão racial na política pública, principalmente no campo educacional. Isso foi fruto da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. Essa Conferência mediou uma série de discussões pautadas em ações contra o Racismo e a Intolerância. Esses debates contaram com a participação do Movimento Negro que enrijeceu o discurso de igualdade racial, destacando a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil, sobretudo, na política educacional.

Reforçada pelas pesquisas oficiais realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (HENRIQUES, 2001), as quais subsidiaram o debate realizado na 3ª Conferência de Durban, a denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais visualizada pelas primeiras associações negras e suas lutas em prol da educação dos negros no século XIX e demandada publicamente pelo Movimento Negro no século XX ganha agora contornos políticos nacionais e internacionais. Passa finalmente a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro com todos os avanços e as contradições possíveis. (GOMES, 2011, p. 6).

Como consequência desses movimentos e discussões, no ano de 2003 foi aprovada a Lei Federal nº 10.639/03. Essa lei compeliu as escolas públicas e particulares a ensinar história e cultura afro-brasileira. Também introduziu à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) dois novos artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras, da história da África e dos africanos, da cultura negra brasileira na formação da sociedade nacional. Esse artigo também determina que esses



conteúdos sejam abordados no currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira. O artigo 79-B instituiu o Dia Nacional da Consciência Negra, a ser comemorado em todas as escolas brasileiras no dia 20 de novembro.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Dessa forma, a aprovação da Lei 10.639/09 coroava as conquistas de muitas lutas em prol da igualdade racial. Essa Lei, embora com poucos artigos, representava uma retificação às negligências feitas aos clamores da militância negra por ocasião da elaboração e aprovação da LDB. De acordo com Gomes (2012), a Lei 10.639/03 representa uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico que poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação.

No entanto, ainda era necessária uma norma que assegurasse uma modalidade de ensino própria para as comunidades quilombolas, pois embora representasse uma grande conquista em defesa da cultura afro-brasileira, a Lei 10.639/03 em momento algum faz referência às comunidades remanescentes de quilombos (OLIVEIRA, 2014).

Destaca-se que a partir de 2003, com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a participação e as demandas dos grupos minoritários<sup>11</sup> foram acatadas e discutidas nas agendas do governo federal. Diante disso, algumas ações foram implementadas de forma a atender as reivindicações desses grupos. Dentre essas ações, destaca-se a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)<sup>12</sup>, em 2003, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004. Era uma das atribuições dessas secretarias garantir a implementação da Lei nº 10.639/2003 no território brasileiro.

Após estudos e debates, viu-se a necessidade de regulamentar a lei em questão, sendo essa uma atribuição do Conselho Nacional de Educação. Assim, no ano de 2004 foi editado o

<sup>11</sup> O termo minoria utilizado neste trabalho compartilha da conceituação de Séguin (2002) que, através de uma perspectiva jurídica, faz uma relação entre as minorias e aos chamados grupos vulneráveis, os quais a pesquisadora aponta como grupos que sofrem discriminação e muitas vezes são vitimados pela de intolerância. Aqui, percebemos que grupos minoritários e grupos vulneráveis possuem elementos característicos em comum, embora não estabeleçam obrigatoriamente uma relação sempre de proximidade conceitual. O que parece comum está na estreita relação de afetamento no que tange ao poder que lhes é tirado, ao processo de dominação, à violência sofrida, à marginalização social e a uma necessidade premente de tolerância que, segundo boa parte da literatura a esse respeito, não é verificada (CARMO, 2016, p. 201-223)

<sup>12</sup> Essa Secretaria no ano de 2004 coordenou o Programa Brasil Quilombola cujo objetivo era consolidar as políticas educacionais propostas para os povos quilombolas.

parecer nº 03 que regulamentou a Lei Federal nº 10.639/2003 e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. De fato, a partir deste momento, a educação brasileira contava com um instrumento legal e norteador para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra, reivindicado pelo Movimento Negro e demais movimentos sociais partícipes da luta antirracista.

O papel indutor dessa Lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial. Nesse processo, o conjunto de direitos negados à população negra e reivindicados historicamente pelo Movimento Negro exige o dever do Estado no reconhecimento e legitimação da questão racial nas políticas públicas das áreas da saúde, trabalho, meio ambiente, terra, juventude, gênero. Dada essa inter-relação, a implementação da Lei 10.639/03 – entendida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – tem instigado o Ministério da Educação, as secretarias de educação e as escolas na implementação de políticas e práticas que garantam a totalidade dos direitos da população negra. (GOMES, 2011, p. 9).

Para elaboração dessas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação contou com a participação de diversos seguimentos da sociedade, Movimento Negro, militantes individualmente, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores e pesquisadores da temática racial.

De acordo com Arruti (2011) a aprovação da Lei nº 10.639/03 e por seguinte a instituição das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais foram respostas às reivindicações de lutas sociais do movimento negro que em defesa da diversidade sociocultural. Para Gomes (2011), o advento da aprovação dessas normas representou um compromisso de ordem cultural e pedagógica do Estado Brasileiro em romper com o mito da democracia racial que atinge particularmente o negro.

Diferentemente da Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais trouxeram, pela primeira vez em um texto normativo da educação brasileira, a palavra “quilombo”. Essa observação foi feita por Oliveira (2013).

É importante notar que o texto da Lei 10.639/2003 não faz referência a “quilombos” ou a “comunidades remanescentes de quilombo”. Já o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) o termo “quilombo” é citado cinco vezes. (OLIVEIRA, 2013, p. 68).

No entanto, conforme observa a pesquisadora, essas diretrizes não trouxeram uma “abordagem mais específica e singular sobre o tipo de educação escolar” em comunidades quilombolas (OLIVEIRA, 2013, p. 68). Porém, discordando em partes com a afirmativa de Oliveira (2013), embora as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais não tenham proposto uma modalidade específica para a educação quilombola, é

perceptível, no tópico “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”, a proposição de ações educacionais a serem desenvolvidas especificamente em escolas quilombolas.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.

Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

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).

Após a edição das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, o Governo Federal, através do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, promulgou a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Essa convenção foi determinante para instituição da educação escolar quilombola no Brasil, pois garantiu o direito de uma educação apropriada às diferenças das populações étnicas.

#### Artigo 26

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional (BRASIL, 2004).

#### Artigo 27

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade. (BRASIL, 2004).

No ano de 2007, através do Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, foi instituído o Plano Nacional de Desenvolvimento de Populações Tradicionais. Entre os diversos objetivos desse plano, um deles garantiu à educação demandada pelas populações tradicionais.

V – 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. (BRASIL, 2007).

Com a aprovação do Decreto nº 6.040/2007, o arcabouço legal e normativo necessário para a proposição de uma educação escolar quilombola se tornou mais amplo. Assim, no ano de 2010 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 que determinou as diretrizes curriculares gerais para a educação básica e instituiu e conceituou a educação escolar quilombola.

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (Brasil, 2010).

Nesse mesmo ano, foi aprovada a Resolução nº7 de 14 de dezembro de 2010. Essa norma no parágrafo 2º do artigo 38 propôs a elaboração das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola: § 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas (BRASIL, 2010). Destaca-se que essa resolução foi a primeira a abordar a Educação Escolar Quilombola como uma modalidade de ensino e a propor pedagogias condizentes à realidade educacional desse povo: o atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos (BRASIL, 2010).

Por fim, conforme estabelecido pela Resolução nº7, no ano de 2012 o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução Nº 8 de 20 de novembro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Essas diretrizes regulamentaram que é dever dos sistemas de ensino proporem projetos políticos pedagógicos condizentes com as especificidades das comunidades quilombolas, respeitando e vivenciando suas tradições e memórias. A instituição da educação escolar

quilombola marcou novos tempos para essas comunidades tradicionais, isso é o que aponta Arruti (2017):

Mesmo no caso das comunidades que trabalharam arduamente para construir prédios e contratar professores com seus próprios e poucos recursos, tendo em vista oferecer educação formal a suas crianças e jovens, a luta pela educação não era mediada pela ideia, agora disponível, de que a educação não precisa operar como uma autonegação da sua origem, da sua cor, do seu modo de falar, de seu modo de existência rural, de sua religiosidade, de seus modos de organizar, casar e trabalhar ou de suas demandas territoriais. (ARRUTI, 2017, p. 137)

As Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola estabelecem que a educação escolar quilombola deve ser fundamentada nos conhecimentos culturais dos povos quilombolas, o processo histórico de apropriação do território, no uso da terra por meio da lavoura, as crenças religiosas, festejos, danças, infusões com ervas medicinais, dentre outros costumes que as comunidades trazem desde seus antepassados. Esses conhecimentos precisam ser integrados aos currículos vigentes nas escolas inseridas em territórios quilombolas.

#### **2.4. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: o currículo e suas possibilidades no trato das identidades culturais quilombolas.**

Conforme descrito neste capítulo, a proposta de uma educação escolar específica para as escolas quilombolas foi pauta de movimentos de lutas que resultaram na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. O propósito dessas diretrizes foi normatizar as especificidades da educação em áreas remanescentes de quilombos e estabelecer orientações para que as redes de ensino elaborem seus projetos políticos pedagógicos condizentes com as especificidades das comunidades quilombolas, respeitando e vivenciando suas tradições e memórias. A partir dessas diretrizes, entende-se que a Educação Escolar Quilombola deve ser:

Desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (BRASIL, 2012, p.42)

O texto das Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola é composto por nove títulos, cinco capítulos e sessenta e quatro artigos. Nos títulos foram definidos os objetivos, os princípios, caracterização, organização, etapas, modalidades, nucleação, transporte escolar, projeto político-pedagógico da educação escolar quilombola. Os capítulos

tratam dos currículos, da gestão, da avaliação, formação inicial e continuada dos professores atuantes nessa modalidade de ensino.

Na discussão acerca da temática currículo, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola orientam que as escolas, gestores e professores compreendam o contexto sociocultural dessas comunidades quilombolas e que a partir dessa compreensão, com a participação da comunidade, seja construído um currículo que valorize a história desses sujeitos sociais.

Para Sacristã (1999, p. 61), o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre teoria (ideias, suposições aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola propõem que os currículos dessas escolas sejam construídos a partir de valores, identidades e tradições dos povos quilombolas.

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

A relação entre currículo e cultura enfatiza que é necessário que as culturas historicamente silenciadas sejam incorporadas aos conteúdos universais produzidos pela humanidade. Nesse entendimento, o artigo 35 da Resolução nº08 de 20 de novembro de 2012, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, propõe que o currículo da EEQ garanta ao educando o direito a conhecer o conceito e a história dos quilombos no Brasil, o protagonismo do movimento quilombola e do movimento negro, assim como o seu histórico de lutas. O referido artigo determina ainda que o currículo deve:

III-reconhecer a história e a cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, considerando as mudanças, as recriações e as ressignificações históricas e socioculturais que estruturam as concepções de vida dos afro-brasileiros na diáspora africana; IV – promover o fortalecimento da identidade étnico-racial, da história e cultura afrobrasileira e africana ressignificada, recriada e reterritorializada nos territórios quilombolas; V – garantir as discussões sobre a identidade, a cultura e a linguagem, como importantes eixos norteadores do currículo; VI – considerar a liberdade religiosa como princípio jurídico, pedagógico e político atuando de forma a: a) superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam elas religiões de matriz africana ou não; b) proibir toda e qualquer prática de proselitismo religioso nas escolas. VII – respeitar a diversidade sexual, superando práticas homofóbicas, lesbofóbicas, transfóbicas, machistas e sexistas nas escolas. (BRASIL, 2012, p. 13).

Consoante ao instituído nas DCEEQ, o currículo pode ser organizado em eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, trabalhando os componentes curriculares de forma interdisciplinar. Por isso, de acordo com essas diretrizes, é necessário estabelecer um processo contínuo de produção e publicação de materiais didáticos e de apoio pedagógicos específicos para a EEQ nas diversas áreas do conhecimento, que incluam conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas. De acordo com o art. 38 da resolução nº 08/2012, a organização do currículo das escolas quilombolas devem pautar em ações e práticas pedagógicas que visem:

- I – o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;
- II – a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;
- III – a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;
- IV – a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- V – a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;
- VI – a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógicos próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;
- VII – a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser rememorado e comemorado pela escola;
- VIII – a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;
- IX – a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;
- X – o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2012)

Nesse sentido, os currículos das escolas quilombolas precisam ser propostos a partir do tempo/espaço escolar, de um percurso educativo construído através das experiências e vivências dos povos quilombolas ao passo que cumpra os fins da educação. Isto posto, o currículo poderá ser um instrumento de escuta que permitem aos alunos a conhecerem e preservarem suas identidades culturais. Dessa perceptiva é que nasce a indagação principal desta investigação: a Escola Municipal José Gomes Sales contribui na (re) produção das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG.

A fim de apontar as relações entre currículo, cultura e identidade, o capítulo seguinte discorre acerca de conceitos inerentes ao desenvolvimento dessa pesquisa: cultura e identidades e as suas possíveis implicações no currículo escolar e também descreve sobre algumas identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausentes, as quais esperamos ser elementos de estudos nos currículos escolares da escola dessa comunidade.



### 3. CURRÍCULO, CULTURA E IDENTIDADE.

Neste capítulo discorreremos acerca do currículo escolar e sua potencialidade e possibilidade na construção de uma educação escolar quilombola fundamentada na identidade cultural. Para tal, esse texto da reflexão acerca da conceituação do currículo e com uma breve descrição da trajetória histórica dos estudos dessa temática. Para esse fim, selecionamos, dentre vários autores que discutem e estudam o currículo, aqueles os quais seus estudos e pensamentos vão ao encontro do objeto desta investigação. Em seguida fez-se uma breve discussão acerca do conceito de cultura e identidade e suas implicações no currículo escolar. Dessa maneira, a fim de fundamentar esse trabalho, apresentamos o conceito de identidade quilombola. Ao final deste capítulo, faremos algumas considerações acerca das identidades culturais e algumas tradições da Comunidade Quilombola do Ausente, campo escolhido para realização dessa pesquisa.

De acordo com Sacristán (2013), o conceito currículo possui uma história remota e a etimologia aponta que esse vocábulo é de origem latina: curriculum, cuja raiz é a mesma de cursus e currere. Ainda para Sacristán (2013), o currículo pode ser compreendido como unidade principal do processo educativo do qual se exteriorizam projetos de sociedade, visões de mundo e conhecimentos concebidos como válidos na construção de sujeitos e identidades a partir dos interesses de cada grupo que possui o domínio da política curricular.

Silva (2011) aponta que o currículo possui relação direta na construção social e que o mesmo está presente no contexto escolar antes mesmo da existência de estudos acerca do tema, pois “de certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo” (SILVA, 2011, p. 21).

Em seus estudos, Silva (2011) propõe o entendimento do currículo a partir de três vieses: o saber, a identidade e as relações de poder. Para esse pesquisador, o saber “é a questão central que serve de plano de fundo para qualquer teoria do currículo”, pois postula qual conhecimento deve ser ensinado. Nesse sentido, é possível concluir que os currículos inclinam para alguns conhecimentos e saberes em detrimento de outros, tendo como fatores de escolha discursos e interdiscursos de diversos âmbitos: a aprendizagem, a cultura, as relações socioeconômicas, a identidade, o poder e outros. Ainda de acordo com Silva (2011), a seleção do que ensinar está pautada no indivíduo que se pretende formar. Diante disso, percebe-se uma ligação íntima entre o modelo de sociedade e a formação de um indivíduo que atenda a este modelo.

O segundo viés apontado por Silva (2011) é a identidade. Para esse pesquisador, não se pode dissociar o estudo do currículo de uma discussão sobre identidade, uma vez que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (SILVA, 2011, p.15).

Já o terceiro viés discutido por Tomas Tadeu da Silva é o currículo como uma questão de poder. Para esse autor, a escolha de certos conhecimentos revela a preponderância do poder de grupos dominantes que elegem determinada identidade como ideal.

Nos últimos anos diversas correntes epistemológicas têm se debruçado a compreender, teorizar, conceituar e descrever fenômenos da prática curricular. Essas correntes propuseram a concepção de currículo a partir das teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Nas Teorias tradicionais o currículo é concebido como instrumento cujo objetivo é o preparo para habilidades intelectuais por meio do exercício da memorização. Essa perspectiva curricular origina-se nos Estados Unidos e é fundada nos princípios de Taylor que propunham a padronização do sistema educacional com base no modelo organizacional e administrativo das empresas. De acordo com Silva (2010, p.30), “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”. Silva (2009, p.52), baseado nas perspectivas de Giroux afirma que “as teorias tradicionais sobre o currículo contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais”.

As Teorias críticas propunham a negação do princípio da neutralidade visto que toda teoria é construída a partir das relações de poder. Nessas teorias o currículo é concebido como espaço social e cultural de luta e liberdade. De acordo com Silva (2011), as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, pois enfatizam a importância dos conteúdos curriculares serem interligados às vivências dos educandos, reverenciando as culturas e experiências dos mesmos.

Para as Teorias pós-críticas o currículo é tido como elemento que produz uma relação de gêneros, uma vez que a cultura patriarcal é a que prevalece. Essas teorias renegam a desvalorização cultural e histórica de alguns grupos étnicos e também alguns conceitos propostos pela modernidade: razão e ciência. De acordo com as teorias pós-críticas o poder não está centralizado em um único grupo e não tem mais um único centro, como o Estado. “O poder está espalhado por toda a rede social” (Silva, 2010, p. 148). Essas teorias questionam o conceito de verdade e defende que o currículo deve ser fundamentado no pós-estruturalismo, que admite o conhecimento como algo incerto e indeterminado.

Silva (2010, p. 149-150) aponta que “as teorias pós-críticas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjetiva que foi alterada e precisa ser restaurada”. O surgimento dos estudos sistematizados do currículo está relacionado às inquietações e mudanças propostas por movimentos sociais instalados nos Estados Unidos e França na década de 60. Acerca desses movimentos, Silva (2010) afirma:

Os movimentos de independência das antigas coloniais europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil. (SILVA, 2010, p. 29).

Macedo e Macedo (2011) também afirmam que a proposta de organização do currículo foi consequência de indagações ocorridas no século XX, sendo a principal delas: como se poderia fazer um currículo. Ainda de acordo com os pesquisadores, o livro *The Curriculum* de autoria de Bobbitt, publicado no ano de 1918, foi o marco teórico da concepção do currículo como campo de estudo. Nessa obra Bobbitt propõe a organização da escola através de uma visão tecnicista tayloriana. Dessa forma, passa a existir uma vinculação entre educação e o sistema econômico.

Silva (2011) infere que as transformações econômicas, sociais e políticas em expansão nos Estados Unidos a partir do final do século XIX fez emergir o currículo como campo especializado de estudos, uma vez que a escola necessitava formar os indivíduos de acordo com as novas demandas da sociedade. No século 20, mais precisamente na década de 1960, ocorre uma solidificação dos estudos da teoria do currículo e esse deixa de ser concebido apenas como um instrumento técnico conforme propunha a tendência tradicional. Desta maneira, movimentos emancipatórios fizeram novas indagações acerca da concepção do currículo e da escola a partir dos pressupostos capitalistas.

As lutas dos movimentos emancipatórios em prol das políticas de currículo teve por consequência a difusão da ideia do currículo como construção social. Nesse interstício, estudos como de Michael Apple, cuja temática era a compreensão do currículo para além das estruturas econômicas, foram difundidos e a partir disso as relações de poder e as desigualdades sociais também tornaram-se temáticas curriculares. Isso também possibilitou a investigação e a teorização dos estudos culturais a partir das perspectivas curriculares.

Silva afirma que os estudos culturais “estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder” (2011, p. 134). No entanto, para que os estudos culturais sejam incorporados nos currículos é necessária a proposição de uma

pedagogia crítica que venha em defesa da cultura popular por muito silenciada pelo discurso dominante (GIROUX E SIMON, 2011). Isso é o ponto de partida para discutirmos o currículo escolar de uma comunidade quilombola.

Sob estas perspectivas teóricas que validam o currículo como construção social, marcada pela cultura, significação, identidade e poder é que nos propomos a identificar se e como o currículo da Escola Municipal José Gomes Sales contribui na (re) produção das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG.

Para isso, a fim de fundamentar essa pesquisa, o texto seguinte tem com eixo de discussão a cultura e sua relação com o currículo escolar.

### **3.1. Currículo e Cultura.**

Nesta subseção nos propomos a discutir a relação currículo, cultura e identidade. Dessa forma, neste texto, através de alguns autores, apresentamos um conceito para cultura ao passo que apontamos as possíveis relações com o currículo.

Na trajetória de desenvolvimento dos estudos antropológicos e culturais, o conceito de cultura passou por várias mudanças. Desse modo, iniciamos como uma das primeiras definições antropológicas de cultura cuja autoria é atribuída ao britânico Edward Tylor. Para esse antropólogo cultura é: “Aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem enquanto membros de uma sociedade” (Tylor apud Gomes, 2001, p. 13)”.

De acordo com Giroux (2003, p. 112) é possível compreender cultura como “terreno da política onde o poder é produzido e disputado, empregado e contestado, e surpreendido não apenas em termos de dominação, mas de negociação”.

Para Hall (1997) a cultura foi ressignificada como recurso capaz de estabelecer novas mudanças, entre elas surgimento dos sentimentos de pertencimento. Esse pesquisador ressalta que a cultura “[...] não pode mais ser estudada como uma variável sem importância, secundária e dependente em relação ao que faz o mundo mover-se; tem de ser vista como algo fundamental, constitutivo, determinando tanto a forma como o caráter deste movimento, bem como a sua vida interior”. (HALL, 1997, p. 6).

Gomes (2007) propõe a compreensão da cultura a partir de três eixos fundamentais: no primeiro a cultura é compreendida como atividade biológica relativa ao homem, que revela a adaptação da espécie e de seu fisiologismo às diferentes situações ambientais através da

instrumentalização da natureza. No segundo eixo a cultura é compreendida como ação direta de transformação física do ambiente, através da qual os grupos humanos criam um conjunto de instrumentos e ações destinados e orientados pelas determinações da produção da vida material. Já o terceiro eixo concebe cultura como expressão simbólica, ou seja, a cultura como comunicação, ação expressiva, difusão de valores.

Sob essas perspectivas teóricas, é aparente a relação estreita da cultura com a escola, visto que esse ambiente é formado pela dinamicidade cultural dos indivíduos nele inserido. Nesse sentido, a presença de diversas culturas na escola, faz emergir a necessidade de se pensar em um currículo dinâmico, que estabeleça a relação direta entre a cultura e o currículo escolar. De acordo com Gimeno Sacristán,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Deste modo, Giroux, citado por Silva 2010, aduz a concepção do currículo como política cultural:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos” e conhecimentos “objetivos”. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. (SILVA, 2010, p. 55-56).

A relação entre o currículo e cultura é apontada por Moreira e Silva (2005), os quais ressaltam que essa relação tem o seguinte significado:

[...] o currículo não é veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. (MOREIRA e SILVA, 2005, p. 28).

Lopes e Macedo (2011) assinalam que a cultura se refere à ação direta do homem, por meio de técnicas, na transformação física do ambiente. Para essas autoras a cultura também está intrinsecamente relacionada à educação e ao currículo e que, o currículo, como repertório de sentidos e de significados, permite aos sujeitos se identificarem e desenvolverem a cultura do pertencimento.

Acerca da relação entre currículo e cultura, Moreira e Candau (2008, p. 28) afirmam que o currículo é “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o

consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais”.

Como temos dito, o currículo é um território de disputas, que a partir dos estudos Bhabha (2013, p. 20), podemos compreendê-lo como um: “[...] terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação –singular ou coletiva –que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Para Macedo (2006, p. 105) além das disputas, o currículo também é um “espaço-tempo de fronteiras entre saberes” no qual diferentes culturas se manifestam. Com isso, o currículo é espaço mantenedor do hibridismo cultural, uma vez que ocorre a integração de culturas híbridas com outras culturas híbridas.

Canclini conceitua hibridismos como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas, que existiam de forma separada, combinaram-se para gerar novas estruturas, novos objetos e práticas”. (CANCLINI, 2008, p. 19). Na perspectiva curricular o hibridismo permeia reflexões acerca da complexidade dos processos culturais, políticos e sociais a partir dos quais os currículos são construídos e para quem os currículos são construídos.

A partir de Canclini, podemos afirmar que um currículo híbrido se consolida por meio da combinação de distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo alianças e dando lugar a determinados consensos. Nesse sentido, o hibridismo pode ser entendido como “processo socioculturais nos quais estruturas ou práticas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, novos objetos e práticas”. (CANCLINI, 2008, p. 19)

De acordo com Ferreira, “o hibridismo também oferece oportunidades, porque a negociação de sentidos e significados que constitui essa produção cultural pode engendrar a emergência de novas alternativas, além de lidar com a diversidade, que é necessidade no sentido de uma cultura cívica e democrática”. (FERREIRA, 2014, p. 85)

Silva (2010), baseando-se nos escritos de Henry Giroux, defende que o currículo é uma política cultural que não transmite apenas fatos e conhecimentos objetivos, mas também constrói significados, valores sociais e culturais. Nesse sentido, pode-se concluir que a escola não é homogênea e o currículo também não pode ser concebido de forma homogênea, uma vez que a escola é um espaço de múltiplas culturas.

A discussão da valorização das múltiplas culturas iniciou-se com o advento da globalização econômica e da revolução tecnológica que proporcionaram uma maior

integração entre diversos povos. Junto a isso, ações de movimentos sociais, somados às correntes críticas do marxismo, denunciaram práticas de exclusão de diversas culturas em face da cultura geral. A partir daí, houve uma valorização e defesa do multiculturalismo.

De acordo com Hall (2003) o termo multiculturalismo refere-se às ações, de cunho político, adotadas para gerenciar problemas de diversidade e multiplicidades gerados pelas sociedades multiculturais. É um vocábulo “utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais”. (HALL, 2003, p. 52). Ainda de acordo com o autor,

Na verdade, o “multiculturalismo” não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não apresenta um estado de coisas já alcançado. Não é uma forma disfarça de endossar algum estado ideal ou utópico. Descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismos” bastantes diversos. [...]. É contestado pela direita conservadora, em prol da pureza e integridade cultural da nação. É contestado pelos liberais, que alegam que “o culto da etnicidade” e a busca da diferença ameaçam o universalismo e a neutralidade do estado liberal, comprometendo a autonomia pessoal, a liberdade individual e a igualdade de forma. (HALL, 2003, p. 53).

No entendimento de Silva (2011) o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais em defesa do reconhecimento das suas formas culturais. Para esse pesquisador,

O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais étnicos coloca, no interior daqueles, para a cultura dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2009, p.85).

Candau conceitua o multiculturalismo como um fenômeno social e histórico. Para a pesquisadora esse conceito não é fruto das produções acadêmicas, e sim “lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões indenitárias, que constituem os lócus de produção do multiculturalismo.” (CANDAU, 2002, p. 130).

Silva (2009) afirma que a cultura está estritamente relacionada com a questão do poder e que a partir dessa perspectiva é que se deve analisar as questões do currículo com o multiculturalismo.

Nesse debate acerca da compreensão de cultura, é possível concluir que o currículo é política e prática cultural, o qual pode ser concebido como território de significação que se tornam flexíveis e instáveis a partir da negociação e do diálogo. Nesse entendimento, Hall

(2003) corrobora com tal afirmativa ao pontuar que toda prática social, através do discurso, revela o poder e a política como frutos da dimensão cultural.

Silva (2010) faz uma discussão com o propósito de destacar a relação entre os estudos culturais e o currículo e aponta que:

As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. (Silva, 2010, p. 134).

Em vista dos argumentos apresentados, é possível concluir que a relação currículo e cultura existe a partir do momento que se concebe o “currículo como campo de luta em torno da significação e da identidade”, através do qual os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 2010, p. 134-135).

### **3.2. Currículo e identidade.**

Importa-nos neste capítulo também conceituar identidade, para isso, apropriaremos dos ensinamentos de Hall (2003) que afirma que Identidade é um conceito que não se resume em uma única definição, uma vez que sua construção principia na interpretação da realidade, através de um processo de representação simbólica, de uma tentativa de compreensão de posições no mundo. Para esse pesquisador a identidade está em constante mudança por fatores históricos, através de discursos, práticas e posições opostas.

Para Hall (2003) a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Ainda de acordo com Hall (2003) a identidade é construída nos processos antagônicos e que a diferença é necessária para consolidação do sujeito. Para esse pesquisador:

[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outros, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado positivo de qualquer termo-e assim sua identidade –pode ser construído. (HALL, 2003, p. 110).



Para Lopes e Macedo (2011) não é possível falar de identidade sem falar de cultura, posto que a identidade cultural são as particularidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica. Para esses autores,

As identidades emergem em momentos históricos particulares. Algumas entram em crise, colapsam, outras surgem ou ressurgem negociadas. Esse eterno movimento das identidades não impende, no entanto, uma identidade preferencial forte possa aflorar e sobrepujar todas as demais. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 208).

Nesse sentido, focaremos no objeto desta pesquisa que é a identidade cultural. Para Hall (1996, p. 70) “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história”. Munanga e Gomes (1994) afirmam que a identidade sempre fez parte de forma generalizada das sociedades humanas, indiferente de grupo o seu conceito de valores sempre será de acordo a sua cultura.

Stuart Hall (2003), define identidades culturais como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento, das culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.

Canclini (2008) aponta que os processos de hibridização relativizam a concepção de identidade. Esse pesquisador também aponta que pesquisas revelam a impossibilidade de taxar identidades como conjunto de traços fixos, visto que não há identidades caracterizadas por essências, uma vez que as identidades são construídas no processo histórico, mais ou menos estáveis (etnia, nações, classes), reestruturam –se em meio de conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais.

No apontamento da relação currículo e identidade, vislumbramos que essa conexão se projeta nas relações de poder, edificadas na sociedade moderna, por meio da vivência coletiva. Dessa forma, o currículo é uma representação na qual se fundamenta a identidade e a subjetividade (SILVA, 2001). Não há identidade nem alteridade fora da representação. O currículo é, ali, naquele exato ponto de intersecção entre poder e representação, um local de produção da identidade e da alteridade (SILVA, 2001, p. 68).

A partir dessas constatações e de acordo com Silva (2001), temos que o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se fundamenta a relação entre currículo e identidade.

A partir desse entendimento, sendo de objetivo deste trabalho, o texto seguinte apresenta uma abordagem acerca da identidade quilombola.

### ***3.2.1. Identidade Quilombola.***

De acordo com os estudos e conceitos apresentados por alguns pesquisadores no texto anterior, podemos concluir que a identidade e a diferença possuem uma relação de interdependência. Nesse sentido, é possível constatar que quando afirmo minha identidade, enuncio minha diferença em relação ao outro e vice-versa. Como dito anteriormente, a identidade quanto a diferença são produtos da linguagem criados no mundo social e cultural, incorporando traços de instabilidade e indeterminação na medida em que se entrelaçam em diferentes cadeias de significação e contextos diversos de produção simbólica e discursiva.

Neste texto, na perspectiva de subsidiar as discussões desta pesquisa, nos propomos a conceituar identidade quilombola. Para nos auxiliarmos na construção desse conceito, apropriaremos da definição de identidade étnica proposta por Barth (2000). Para esse pesquisador a identidade étnica se constrói a partir das fronteiras sociais, isto é, ao contraste cultural que se dá entre um determinado grupo étnico e outro ou outros. Assim sendo, o autor compreende a cultura e, conseqüentemente, as práticas corporais/ culturais, como resultado da organização de um grupo, e não como algo pré-concebido.

De acordo com Ferreira (2014), nas comunidades quilombolas o processo de identidade é construído a partir do autorreconhecimento individual e também coletivo dos grupos que elegem dispositivos e se organizam em defesa de suas identidades e diferenças negras e quilombolas. De acordo com Santana:

O ser quilombola é re-elaborado no processo político, no qual, direitos são construídos e ampliados. O crescente número de comunidades que auto-identificam como quilombolas e a diversidade destas apontam a inexistência de uma identidade moldurada. (SANTANA, 2008, p. 8).

Pollak (1992) propõe a construção da identidade a partir três unidades essenciais: o físico, que é o sentimento de possuir fronteiras físicas, a exemplo do próprio corpo; o coletivo que consiste em se sentir pertencente a determinado grupo e a coerência, que ocorre quando os diferentes elementos que formam um indivíduo são unificados. A partir disso, o referenciado autor conclui que “a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade” (POLLAK, 1992, p. 205). Pollak também evidencia que a construção identitária se dá no contato com o outro, na necessidade de aceitação e credibilidade que um grupo oferece. Ainda de acordo esse autor, nas comunidades tradicionais esses elementos estão

presentes no cotidiano dos indivíduos da comunidade, principalmente na dimensão do coletivo, no sentido de afirmar-se como parte da coletividade.

O processo de autorreconhecimento identitário não se resume em seu uso instrumental, pois está associado a conquistas e lutas por direitos. Nessa lógica, as identidades negras e quilombolas emergentes constroem novas formas de organização, de interação em suas comunidades. Esse processo é concebido etnogênese.

No viés antropológico, o conceito de etnogênese se refere ao desenvolvimento histórico de configuração de grupos étnicos marcados por processos migratórios, conquistas, invasões, fusões ou fissões dentro de uma perspectiva sócio-histórica. O conceito etnogênese também é empregado no processo de compreensão das emergências político-sociais dos grupos étnicos.

De acordo com Sider (1976), a etnogênese se configura como uma construção coletiva da autoconsciência de uma identidade para fins políticos frente a um Estado opressor. Essa construção não se trata de recuperação, nem mesmo um regresso ao passado, mas sim uma construção identitária de novos sujeitos. Nesse pensamento, as proposições de Sider se aplica ao processo de formação identitária das comunidades quilombolas.

Bartolomé propõe a inclusão do processo de atualização identitária na etnogênese ao afirmar que os agrupamentos negros atualizam suas identidades no entrecruzamento de seus traços socioculturais com os discursos positivos de negritude e origem quilombola. Para o pesquisador:

Em outras oportunidades, recorreu-se ao mesmo conceito para designar o surgimento de novas comunidades que, integradas por migrantes ou seus descendentes, reivindicam um patrimônio cultural específico para se diferenciarem de outras sociedades ou culturas que consideram diversas de sua autodefinição social, cultural ou racial. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 39).

Ainda de acordo Bartolomé (2006), nas comunidades quilombolas em processo de etnogênese, as identificações não são construídas aleatoriamente, mas são atualizadas em um processo de recuperação de um passado próprio, a partir da reconstrução de um pertencimento comunitário capaz de mediar garantias de acesso às condições de vida mais dignas no presente. “É mais plausível afirmar que a ligação com o passado reside na manutenção de práticas de resistência e reprodução do seu modo de vida num determinado local onde prevalece a coletivização dos bens materiais e imateriais.”(PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, p. 9).

De acordo com Teixeira:

é possível afirmar que a cultura, as formas de vida, os costumes, transmitidos com o passar do tempo destas comunidades têm sido importante para a formação da identidade. É preciso atentar-se para que a ação do tempo não destrua traços originais que asseguram a identidade de um grupo. Sobretudo se essa memória identitária é condição de sobrevivência de uma comunidade. (TEIXEIRA, 2010, p. 49).

À vista disso, as comunidades quilombolas podem ser concebidas a partir do princípio de que as identidades não são fixas, mas construídas politicamente na interação de um grupo. Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de construção da identidade nessas comunidades se alicerça na afirmação do pertencimento individual ou coletivo a um determinado território material e simbólico, marcado por lutas internas e externas pela permanência e afirmação.

A história, marcada por movimentos de lutas e resistência, também é um fator relevante na construção das identidades culturais dos povos quilombolas. Diante disso, destacamos neste texto ao ciclo do ouro e do diamante na região do Alto Jequitinhonha que importaram na migração de milhares de negros para essa região. Esse fato foi determinante para que inúmeros quilombos fossem formados nessa região, dentre eles o Quilombo do Ausente, campo dessa pesquisa. Atestando a afirmativa de que a história é um fator a ser considerado no processo de construção da identidade, Hall aponta:

As identidades parecem invocar uma origem que reside em um passado histórico com o qual elas continuam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo do qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões quem nós somos e de onde viemos, mas muito mais com as questões quem nós podemos nos tornar, como nós temos sido representados. (HALL, 2003, p. 108-109).

Na perspectiva de validar a importância da história no processo de construção da identidade, Bartolomé (2006) nota que:

Construir uma ideologia coletiva em termos étnicos [...] implica uma busca no passado para instituir uma nova relação com a realidade contemporânea. É uma tentativa de superar a desistorização de que padecem os povos colonizados e reconstruir uma história, talvez fragmentária, mas tida como fundamental para recompor uma noção de coletividade, de comunidade histórica que deve se reencontrar com suas origens confusas ou mitificadas a fim de reivindicar, em face dos outros e de si mesma, sua legitimidade passada e presente. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 57-58).

Bartolomé (2006) também aponta que a construção da identidade quilombola também tem por princípio a ruptura com o preconceito racial que por séculos acometeu os povos quilombolas. Para o pesquisador:

Não se trata de um romantismo nostálgico, do qual só se esperam resultados gratificantes, mas da adoção deliberada de uma condição tradicionalmente subalterna, à qual se pretende imprimir uma nova dignidade. Isto pressupõe uma atitude contestatória e de desafio diante da sociedade majoritária em que se gestou o preconceito (BARTOLOMÉ, 2006, p. 56).

Para Silva (2012), a construção da identidade quilombola se dá mediante a necessidade de luta cujo o objetivo é garantir a manutenção ou reconquista de um território material e simbólico, pois o processo de territorialização pressupõe a tensão nas relações estabelecidas. No que se refere a identidade quilombola, o Programa Brasil Quilombola entende que:

Comunidades remanescentes de quilombo são grupos sociais cuja identidade étnica os distingue do restante da sociedade. É importante explicitar que, quando se fala em identidade étnica, trata-se de um processo de auto-identificação bastante dinâmico e não se reduz a elementos materiais ou traços biológicos distintivos, como cor da pele, por exemplo. (PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, p. 9)

Neste texto foi apresentado o conceito de identidade quilombola e como esse é construído. Diante dos argumentos apontados, concluímos que as identidades quilombolas são construídas a partir do reconhecimento do território e do processo de autoatribuição dos sujeitos como descendentes de quilombos. O reconhecimento e a construção das identidades quilombolas nascem de ações internas quanto externas a essas comunidades e são fundamentadas na permanência dos quilombolas nas suas terras, nas lutas, nas histórias e memória desses povos.

Deste modo, é de extrema importância dar visibilidade a essas comunidades remanescentes de quilombo, assegurando-as o direito de conhecer e vivenciar suas histórias e tradições, principalmente no ambiente escolar.

O texto seguinte expõe uma abordagem acerca das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, campo escolhido para essa pesquisa.

### ***3.2.2. Identidades Culturais: A Comunidade Quilombola do Ausente***

Às margens calmas do incipiente Jequitinhonha<sup>13</sup> que corre pelo vale testemunhando misérias e encantos, está a Comunidade Quilombola do Ausente. Certificada como comunidade remanescente de quilombo no ano 2012 pela Fundação Palmares, através do código 1.667.

---

<sup>13</sup> O Rio Jequitinhonha é um rio federal, que nasce na Serra do Espinhaço, no município do Serro/MG, a uma altitude aproximada de 1.300m. Sua bacia se limita a norte com a bacia do rio Pardo, a sul com a bacia do Rio Doce, a sudeste com a bacia do Mucuri e várias outras pequenas bacias independentes (Sucuruçu, Itanhém, Buranhém e Peruípe). Aoeste se limita com a bacia do rio São Francisco e a leste atravessa o limite entre Minas Gerais e Bahia no município de Salto da Divisa e segue rumo ao Oceano Atlântico. (FERREIRA; SILVA, 2012, p. 302-319)

Cenário de resistência contra o regime escravocrata no passado, território de resistência cultural no presente, o Ausente foi o campo de pesquisa escolhido para investigar se os currículos da Escola Municipal José Gomes Sales contribui na (re) produção das identidades culturais dessa comunidade.

O Ausente está localizado na zona rural do município de Serro-MG. Essa cidade, antiga Vila do Príncipe do Serro Frio, foi sede de uma das quatro primeiras comarcas da Capitania das Minas Gerais. O Serro foi a primeira cidade no Brasil a ter seu conjunto arquitetônico e urbanístico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em abril de 1938, recebendo nesse mesmo ano o título de Patrimônio Nacional. Sua povoação é remota aos idos de 1702 quando uma bandeira, chefiada por Antônio Soares Ferreira, descobriu as minas de ouro de Ivituruí, que em língua indígena significa Serro Frio. Com a mineração do ouro, vários mineradores partiram para essa região, com isso, no ano de 1714 foi instituída a Vila do Príncipe. O município de Serro está situado no centro-nordeste do estado de Minas Gerais, na região central da Serra do Espinhaço, com uma distância de 230 km da capital mineira. Sua topografia é marcada terrenos rodeados por serras, morros, rios e cachoeiras. Essa cidade faz parte do circuito turístico Estrada Real<sup>14</sup>.

A partir do século XX, a pecuária leiteira tornou-se a principal base econômica da cidade. Boa parte do leite é usado na fabricação do Queijo do Serro, consagrado com patrimônio imaterial de Minas Gerais e do Brasil. Esses reconhecimentos foram feitos pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais, (IEPHA-MG), e respectivamente pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

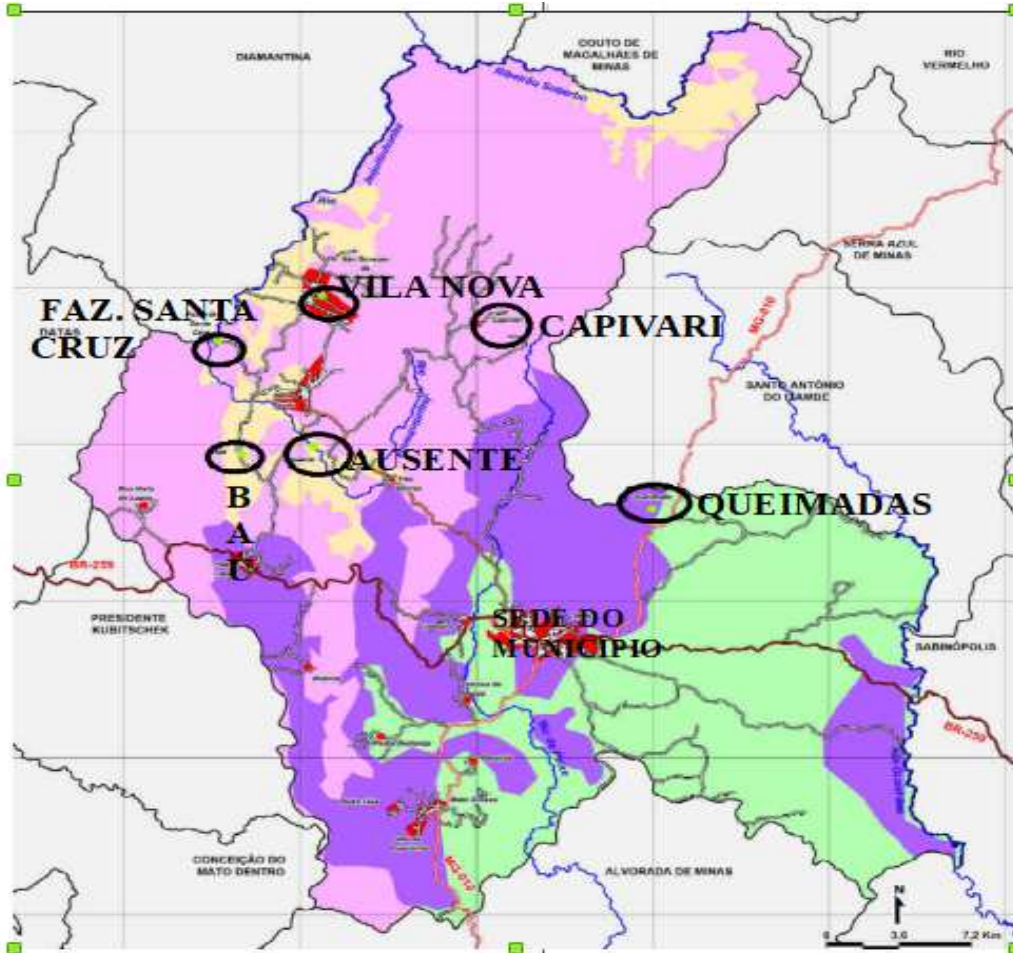
O município possui um vasto patrimônio cultural material tombado pelo IPHAN. São diversos templos religiosos (Igreja Nossa Senhora da Conceição, Igreja Nossa Senhora do Carmo, Igreja Santa Rita, Igreja Nossa Senhora do Rosário, Igreja do Bom Jesus do Matozinho) e outros (MINAS GERAIS; SERRO, 2016). A cidade do Serro possui seis comunidades tradicionais certificadas como remanescentes quilombolas: Fazenda Santa Cruz, Vila Nova, Queimadas, Baú, Capivari e a Comunidade do Ausente, campo escolhido para realização dessa pesquisa. Dessas, a última comunidade a certificada foi a comunidade quilombola do Capivari que recebeu a titulação neste ano de 2019. A presença da resistência negra pode ser visualizada no mapa abaixo. Os círculos marcados de preto apontam as localizações das comunidades certificadas como quilombolas no município de Serro-MG. De acordo com informações disponíveis no site da Fundação Palmares, informações essas

---

<sup>14</sup>A Estrada Real é a maior rota turística do país. São mais de 1.630 quilômetros de extensão, passando por Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Hoje, ela resgata as tradições do percurso valorizando a identidade e as belezas da região. Disponível em <http://institutoestradaareal.com.br/estradaareal>> Acesso em: 26 de jun.2019.

atualizadas até a data 02/08/2019, o Serro é a cidade como maior número de comunidades quilombolas certificadas do Território do Alto Jequitinhonha.

**Figura 1** - As localizações das comunidades quilombolas do município do Serro.



Atualmente o município possui seis comunidades certificadas pela Fundação Palmares.

**Fonte:** Fundação Israel Pinheiro. Disponível em: [https://www.israelpinheiro.org.br/wp-content/uploads/2017/08/PD\\_Serro\\_P5\\_Sintese-e-Propostas\\_Preliminar.pdf](https://www.israelpinheiro.org.br/wp-content/uploads/2017/08/PD_Serro_P5_Sintese-e-Propostas_Preliminar.pdf). Acesso em: 20. ago. 2019.

No Ausente vivem 232 moradores de acordo com dados do DATA/SUS. A Comunidade é atendida com o serviço de energia elétrica e serviços básicos de saúde. No que se refere à política pública de educação, a localidade possui uma escola de educação básica: a Escola Municipal José Sales Gomes que oferta a educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) em turmas multisseriadas.

**Figura 2** - Escola Municipal José Sales Gomes – Comunidade Quilombola do Ausente.



**Fonte:** autoria do pesquisador

Essa comunidade foi reconhecida como remanescente de quilombo, por meio da Portaria n.º 177, de 31 de agosto de 2012, que foi publicada no Diário Oficial da União em 3 de setembro de 2012. Com isso, está inscrita no Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades Quilombolas da Fundação Cultural Palmares.

Após essa certificação, foi instaurado um procedimento administrativo, número 54170.005230/2012-84, para a identificação reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação do território dessa comunidade quilombola junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A formação da comunidade do Ausente está relacionada aos movimentos de resistência ao regime escravocrata por séculos vigente no Brasil. Ressalta-se, conforme descrito anteriormente, a região em estudo foi um dos territórios como maior presença de negros escravizados no período da exploração do ouro e do diamante, sendo esses fatores históricos e sociais determinantes para a construção identitária dos sujeitos dessa comunidade.

Ao discorrermos sobre traços das identidades culturais do Ausente, ratificamos o que temos dito nesta pesquisa: as identidades não são unificadas e na modernidade elas são fragmentadas e construídas a partir de discursos, práticas culturais, tradições e outros. De acordo com Hall (2003, p. 112) “as identidades estão sujeitas a uma historicização radical estando constantemente em processo de mudança e transformação”.

Nas comunidades quilombolas os processos de formação de identidades estão relacionados, principalmente, pelo modo de vida desses povos em seus territórios, pelos meios



de sobrevivência e pela valorização cultural definidos a partir relações sociais. Castells (1999, p. 23) ressalta que nas comunidades quilombolas a “construção de identidades também vale-se da matéria-prima fornecida pela geografia, biologia, instituições de produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e revelações de cunho religioso” O referido autor ao conceituar identidades quilombolas destaca a construção identitária a partir das resistências à “lógica dominante”. (1999, p. 23). Acerca das identidades dos povos quilombolas, Cuche (1999) afirma que um grande fator construtor da dessa identidade é o orgulho e o sentimento de pertencimento que se apoiam na história e na cultura desses povos. Logo, o pertencimento, a origem, as crenças dos quilombolas não devem ser vistas como algo estático, fixo e imutável, pelo contrário, há elementos de dinamicidade e de reapropriações dos sujeitos no interior da comunidade. De acordo com Duque (2015) na comunidade quilombola do Ausente a cultura é um traço forte nas relações sociais que se processam em torno das famílias e “vão se delineando através das variadas manifestações culturais, como musicalidade, as festas, a religiosidade e a espiritualidade desse grupo, dando contorno próprio aos seus modos de vida” (DUQUE, 2015, p 153). Duque, baseando-se em Tardin (2012) aponta que no transcorrer dessas práticas, há um processo de criação e recriação nas relações que configuram entre elas e suas experiências de vida, revelando uma verdadeira dinamicidade nessas manifestações culturais. Quanto ao nome da comunidade, Barbosa (2010) em entrevistas com os moradores do Ausente, apurou que,

A curiosidade quanto ao nome da comunidade é logo esclarecida: “Mais ou menos eu sei assim”- narra, com a concordância dos demais moradores/as, Maria Florice Veríssimo Brandão, nascida e criada no local: “o dono da terra passava muito tempo afastado de sua propriedade [...] então deram o nome de Ausente [...]” (BARBOSA, 2010, p. 32).

A Comunidade do Ausente é dividida entre Ausente de Baixo e Ausente de Cima. Próximo a essa localidade está a Comunidade do Baú. Conforme relatos dos moradores, existe um vínculo forte vínculo cultural entre os remanescentes do Ausente e do Baú.

Há um forte vínculo cultural e de parentesco entre os/as remanescentes do Ausente e aqueles/as do quilombo do Baú, também município do Serro, revelando a história, a origem étnica dos habitantes e a movimentação ocorrida quando da ocupação da região. (BARBOSA, 2010, p. 32).

Quanto a origem desse povo, estudos, principalmente pesquisas linguísticas, como de Queiros (2015), Nascimento (2003) e Simões (2014) apontam que os ascendentes desses moradores eram Bantos da região Centro-Sul da África.

Informam os moradores que “[...] uns professores da África [...] que vieram pela Universidade Federal de Minas Gerais fazer pesquisa aqui [...] disseram que tanto lá no Baú como aqui nós temos origem no povo Banto [...] e tem alguns mais velhos que ainda hoje falam algumas palavras nessa língua.” (BARBOSA, 2010, p. 32).

A rotina calma desse lugar se quebra no mês de setembro, quando cantos e cores cobrem o pequeno vilarejo. Nesse mês é celebrada a Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, no Povoado de Milho Verde, uma manifestação cultural e de fé dessa gente. A Festa do Rosário é uma forma de tradição e possui traços marcantes dos grupos negros, funcionando como elemento forte de expressão da cultura local.

**Figura 3** - Festa do Rosário em Milho Verde no ano de 2017.



Fonte: Serro(2017)Disponível em: <https://www.serro.mg.gov.br>>. Acesso em: 20. fev. 2019.

De acordo com Duque (2015, p. 160) “no Ausente a religiosidade se faz presente nos festejos e nas crenças, tendo uma importância nos costumes e modos de vida, e propiciando, uma união social do grupo”. Ainda de acordo com Duque (2015, p. 160) “a valorização das tradições culturais, sobretudo das festas religiosas e do dialeto africano está diretamente ligada a uma identificação do grupo, que busca preservar, ou mesmo, resgatar tais costumes”. Conforme escreve Silva (2010) a festa de Nossa Senhora do Rosário, está diretamente relacionada aos grupos negros, que se manifestam por meio do Congado como forma de resistência histórica. Duque (2015) afirma que durante as celebrações dos festejos de Nossa Senhora do Rosário, os Catopês cantam no dialeto vissungu, uma linguagem que preserva a expressão africanas nesse território.

**Figura 4** - Grupo de Catopês no Cortejo da Festa de Nossa Senhora do Rosário em Serro 2017-MG.



Fonte: Serro (2017), Disponível em: <<http://www.serro.mg.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2019.

Assim como em várias partes de Minas Gerais, principalmente, na região do Serro, a devoção à Nossa Senhora do Rosário tornou-se uma grande manifestação cultural dos povos quilombolas que elegeram a Senhora do Rosário protetora dos homens pretos.

**Figura 5** - Grupo de Caboclos no Corte Imperial, Festa de Nossa Senhora do Rosário em Serro 2019.



Fonte: autoria do pesquisador

Conta a lenda que essa festa é um movimento que surgiu para celebrar o aparecimento milagroso de Nossa Senhora do Rosário sobre as águas do mar. Conforme essa tradição narrada por inúmeros negros da região do Serro, os portugueses, representados pelos Marujos, pediram à Senhora das Águas que viesse à terra firme socorrê-los, mas o pedido foi ignorado. O mesmo fizeram os índios, representados pelos caboclos<sup>15</sup>, também rogaram à Virgem do Rosário que ela se chegasse a eles, mas também não foram atendidos. Porém, quando os catopés, que são os negros trazidos escravos da África, tocaram seus instrumentos, dançaram e rezaram, a Virgem aportou em terra para protegê-los dos terríveis castigos da escravidão. Dessa forma, a soberana Senhora foi coroada como rainha e protetora dos negros, recebendo o título de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos. Essa lenda representa a afirmação de identidade da cultura banto no Brasil. Cultura dos povos afro-brasileiros que encontraram na fé consolo para suportar as duras condições de vida as quais foram submetidos. Nesse intento, “é perceptível, nas falas dos sujeitos da pesquisa a função da cultura na construção e na própria ressignificação da identidade e da origem do grupo, que traz a memória sua ascendência da África. (DUQUE, 2015, p. 157)

**Figura 6** - A Marujada no Cortejo Imperial, Festa de Nossa Senhora do Rosário, Serro-MG, 2019.



**Fonte:** autoria do pesquisador

<sup>15</sup>A formação étnica do povo brasileiro se dá pela mistura entre grupos étnicos, processo conhecido como miscigenação. Dentre os grupos étnicos estão os caboclos, esses são oriundos da mistura entre brancos e indígenas. Nas celebrações da festa de Nossa Senhora do Rosário do Serro os caboclos representam os índios. Durante os rituais e celebrações dessa festa, os componentes desse grupo batem flechas no arco para marcar o ritmo que comanda a dança, tudo sob o comando do cacique. Nesse festejo, os caboclos se enfeitam com colares, roupas coloridas, cocares com penas de muitas cores.

Moura (1994, p. 58) afirma nas comunidades quilombolas os festejos vão além dos rituais religiosos, são ocasiões especiais em que todas as famílias se reencontram e revivem suas histórias, sendo também um momento para externar a “expressão de alteridade e de luta pela valorização da cultura étnica, reforçando valores internos e reafirmando para os de fora sua cultura central”. Moura (1996) afirma ainda:

Além de seres momentos especiais de valorização e união do grupo, as festas conduzem e dão sentido ao dia a dia das comunidades, evidenciando “influências africana, portuguesa e indígena, reveladas na superposição dos rituais religiosos, assim como o preparo de comidas, na divisão do trabalho, no som dos tambores e nos gestos dos corpos que dançam.” (MOURA, 1994, p. 28).

Das manifestações culturais, muitas se perderam no tempo, felizmente muitas ainda são preservadas através da resistência cultural cujo objetivo é manter os costumes e tradições de seus ancestrais, carregando na memória bagagens históricas de uma vida de muita garra e desejo de firmar sua identidade, buscando melhoria para a comunidade. Em sua pesquisa de doutorado Duque (2015) registra que os moradores do Ausente temem pelo desaparecimento de tradições culturais dessa comunidade. Para esses moradores, esse desaparecimento é consequência do não envolvimento dos filhos mais jovens nas manifestações culturais.

No Ausente as histórias são muitas, com personagens reais e até imaginários. Em uma pequena prosa, percebe-se a motivação dos moradores em narrar suas histórias, memórias e tradições reminiscentes dos seus antepassados, principalmente daqueles que tinham a missão de prestar assistência ao irmão quilombola. É o caso das parteiras, líderes comunitárias, responsáveis por ajudar trazer ao mundo o futuro membro daquela comunidade. Conforme Santos (2015), as parteiras aprenderam os partos na prática, a necessidade as obrigou a aprender essa profissão, pois não existia médico por perto, e o escravo já tinha o seu saber. Era longe de tudo, e algumas aprenderam assim, e foi passando de mãe para filha e, cada vez mais, foram aperfeiçoando seu modo de fazer o parto. Nessas atividades, nada era cobrado. A parteira ia por se sentir útil em ajudar uma criança a vir ao mundo. Essa é a história de dona Anísia Brandão cujo depoimento foi publicado por Barbosa (2010) e que será transcrito a seguir.

[...] quando precisa a gente faz, ué [...] o último que fiz foi em março [...] mês passado [...]”. Aliás, para ela o ofício não tem lá grandes dificuldades: [...] aprendi com minha avó [...] já fiz nessa vida mais de 35 partos [...]. Eu haveria alguma “receita” para um bom resultado? Reza, simpatia, chá de folha de maracujá e Malvina para banho [...] a hora que estou com a dona vou rezando [...] para Nossa Senhora do Parto e Nossa Senhora da Barquinha: Nossa Senhora da Barquinha [...] de dia, de noite, dá a essa dona uma boa hora!(BARBOSA, 2010, p. 34).

Como a assistência à saúde pública era precária ou nem existia, era necessário preparar indivíduos da comunidade para cuidar da saúde e do bem-estar das mulheres, crianças e dos

demais que necessitassem. Assim, para as práticas de cura, os quilombolas recorriam às suas crenças e aos remédios caseiros. De acordo com Silva, “os quilombolas também passaram a conhecer naqueles lugares de cerrado, a utilidade das plantas, que servissem como remédio na cura de enfermidades”. (SILVA, 2013, p. 29).

O uso de chás e “benzeções” utilizados pelas remanescentes mais antigas, tradição passada em família através das gerações, também dão conta de espinhela caída, mau-olhado, ventre virado e outras mazelas comuns no Quilombo, segundo dizem. Já quando o caso é olho grande, “ (...) o importante é jogar a água e os três raminhos utilizados na reza, para trás, no terreiro e voltar para dentro de casa [...]”. (BARBOSA, 2010, p. 35).

Contudo, as culturas e saberes tradicionais da comunidade do Ausente, perpassa as manifestações religiosas. As práticas agrícolas também revelam tradições e identidades desses povos. Nessa comunidade, o sistema agrícola tradicional quilombola é um conjunto de saberes e técnicas aplicadas no cultivo de uma variedade de plantas utilizadas na alimentação, medicina e cultura material. De acordo com Duque (2015) na Comunidade de Ausente as chuvas, as secas e a influência da lua são determinantes nas práticas de cultivo da terra. Esses conhecimentos são repassados de pai para filho e se perpetuaram por muitas gerações. Acerca dessas tradições agrícolas, Duque (2015) registrou algumas, dentre as quais: o plantio da mandioca tem que ser feito na lua minguante, a batata-doce ser plantada na lua cheia; o milho e o feijão devem ser lançados à terra no período da lua minguante.

Nesse texto, resumidamente, referenciamos alguns traços das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente. Essas identidades são marcadas pelo contexto histórico, pelas tradições e reminiscências dos indivíduos dessa comunidade. No texto seguinte, discorreremos acerca do dialeto vissungo na comunidade do Ausente, um elemento linguístico que carrega consigo as singularidades e as identidades desse povo quilombola.

### **3.2.2.1. Línguas remanescentes: identidades culturais em extinção.**

Na discussão acerca das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, um fator constitutivo dessas identidades precisa ser referenciado neste trabalho, uma vez que o estudo acerca do desaparecimento do dialeto vissungo no Ausente foi um dos elementos motivadores para realização desse estudo. Nesse sentido, no intento conceber a língua com elemento de construção identitária, apropriamos dos estudos de Ilari (2004) que afirma que a língua é mais que um instrumento de comunicação, é também o registro de um enorme trabalho coletivo que carrega consigo as singularidades e a identidade de um povo. Fishman (1999) lembra que, embora não seja o único fator a ser considerado nos estudos sobre as

coletividades humanas, a linguagem tem grande relevância por sua íntima relação com a cultura de um povo. Uma língua associada a uma etnia é mais do que apenas uma ferramenta de comunicação, mas um berço de tradição.

Nos últimos anos pesquisadores têm denunciado o desaparecimento do “falar vissungo” na região de Diamantina, especialmente na comunidade do Ausente. Essas pesquisas tiveram início nas primeiras décadas do século XX, com os estudos Professor Aires da Mata Machado, sendo retomadas quase um século depois pela Professora Lúcia Valéria do Nascimento. Para Simões (2014), "os vissungos são uma rica fonte para a análise das línguas africanas presentes no Brasil, tendo preservado sob a música, uma maior quantidade de itens linguísticos trazidos pelos negros escravizados"(SIMÕES, 2014, p. 13). De acordo com Duque (2015, p. 160) a valorização das tradições culturais, sobretudo das festas religiosas e do dialeto africano está diretamente ligada a uma identificação do grupo, que busca preservar, ou mesmo, resgatar tais costumes. Acerca do desse dialeto, Freitas; Queiroz (2015) conceituam,

Os vissungos são “cantigas em língua africana ouvidas outrora nos serviços de mineração” e ainda hoje presentes em diversas situações da vida cotidiana dos habitantes de alguns povoados de Minas Gerais. Seja no trabalho nas minas ou no trabalho dos terreiros, nas brincadeiras ou no cortejo dos enterros, os negros escravizados preservavam sua cultura à revelia dos senhores, através da música. Apesar da importância que esses cantos apresentam para o conhecimento da cultura brasileira como um todo e da cultura africana que herdamos, ainda são relativamente poucos os estudos sobre eles. Os vissungos foram identificados pelo pesquisador Aires da Mata Machado Filho em 1928 nos povoados de São João da Chapada e Quartel do Indaiá, no município de Diamantina, em Minas Gerais. Entre 1939 e 1940, Aires publicou em capítulos, na importante Revista do Arquivo Municipal, de São Paulo, o resultado de sua pesquisa sobre esses cantos de tradição banto: 65 cantigas, com “letra, música e tradução, ou antes ‘fundamento’”, além de dois glossários da “língua banguela” – um deles extraído dos cantos e o outro, do linguajar local; e ainda oito capítulos de estudo sobre a cultura afro-brasileira no contexto do trabalho da mineração de diamantes. (FREITAS; QUEIROZ, 2015, p. 9).

Em seus estudos sobre os vissungos na região do Ausente, município de Serro/MG, Nascimento (2003) concluiu que, sob uma perspectiva linguística, os vissungos estão em processo de extinção, sendo isso uma consequência do desuso da língua e o seu desaparecimento do contexto social de sua existência. Para Sampaio (2009) os vissungos permanecem apenas como palavras-força, guardando a importância da tradição cultural das comunidades em que foram encontrados. Nascimento (2003), enfatiza que em muitas comunidades, somente um pequeno grupo de idosos tem o completo domínio de suas línguas ancestrais, o que não ocorre com as pessoas mais jovens. De acordo com a pesquisadora isso contribui para o desaparecimento de línguas, costumes, tradições e crenças.

Isso ocorreu na comunidade do Ausente, após a morte do Senhor Crispin no ano de 2008. Esse antigo morador conhecia a maioria dos cantos vissungos daquela comunidade, porém muito pouco desse dialeto foi repassado para outros moradores do Ausente.

**Figura 7** - Senhor Crispin – Um dos últimos falantes do dialeto vissungo na Comunidade Quilombola do Ausente.



**Fonte:** Museu da pessoa, Disponível em <http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/a-historia-de-um-cantador-de-vissungos-44632>>. Acesso em: 20. fev. 2019.

Isso é uma perda irreparável à cultura afro-brasileira, principalmente para os povos quilombolas dessa região. Acerca dessa perda, Nascimento (2003) pontua,

Os últimos falantes de uma língua levam consigo toda uma herança linguística e com ela toda a história, a identidade e a cultura de um povo. Uma língua não se perde da noite para o dia. Há um processo de intercalação de termos entre uma língua e outra, fazendo com que a língua ancestral vá se submetendo aos poucos. Entre várias razões para uma língua se tornar obsoleta, algumas já citadas, como o processo de colonização, o desuso da língua ancestral em detrimento da língua nacional, há também a interferência e rapidez dos meios de transporte e comunicação, a utilidade e o prestígio (NASCIMENTO, 2003, p. 75).

Nessa mesma perspectiva de Nascimento (2003), Fishman (1999) aponta que em diversas culturas, quando a língua morre, outros aspectos importantes da cultura também desaparecem. Isso ocorre por que parte de qualquer cultura é essencialmente verbal, constituída por suas canções, orações, leis, provérbios, contos, maldições, bênçãos, histórias e assim por diante, abrangendo quase toda a cultura não-material.



Ao elucidar as possíveis causas para o desaparecimento dos vissungos no Ausente e outras comunidades quilombolas da região, Nascimento (2003) aponta que o desaparecimento dessas práticas sociais fez juntamente com a morte dos cantadores mais antigos das comunidades. Queiroz (2008) afirma que a mudanças na realização dos rituais de funerais e nas práticas de trabalho foram fatores que impactaram no desaparecimento dos vissungos. Conforme aponta a pesquisadora, os enterros eram feitos a pé o que permitia a prática dos rituais durante o cortejo fúnebre. Hoje os enterros são feitos em carros funerários, sem a presença de muitos moradores da comunidade. No que se refere ao trabalho, os vissungos eram cantados no trabalho coletivo do garimpo, porém essa prática foi extinta após a proibição da mineração do diamante por órgãos ambientais.

Diante de tal realidade, Queiroz (2008) considera que as festas religiosas, dentre elas a festa de Nossa Senhora do Rosário, é um movimento essencial para preservação dos vissungos na tradição africana em Minas Gerais.

Outros fatores que contribuíram para o desaparecimento dos vissungos na região do Ausentes é denunciado por Nascimento (2013). Segundo a pesquisadora, além da falta de contextualização para o garimpo em massa, que obrigava os sujeitos a trabalhar em grupo e a melhoria dos serviços de infraestrutura na região, com a abertura das estradas, permitindo a chegada do carro funerário, movimentos de igrejas evangélica também foram determinantes para o quase desaparecimento do falar vissungo no Ausente. De acordo com Nascimento (2003) esses movimentos religiosos atuaram com veemência na proibição de rituais e manifestações em línguas africanas, mediando mudanças na identidade cultural nesses territórios. Com isso, as práticas ancestrais dos povos quilombolas passaram a ser consideradas inadequadas e para alguns doutrinadores protestantes os cantos vissungos eram concebidos como algo sujo ou demoníaco. À vista disso, “a igreja colaborou para que uma faceta da cultura dos povos negros da região fosse minada. Cada vez que a igreja ganhava um fiel, os vissungos perdiam um cantador” (NASCIMENTO, 2003, p. 75).

Em entrevista concedida ao Museu da Pessoa, O Sr. Crispim, morador do Ausente e antigo mestre chefe da guarda do catopês, construiu o seu próprio conceito para vissungo: “O dialeto é cultura. É cultura, entedeu? Ele é cultura mesmo, o dialeto. Dialeto, por exemplo, nós então: você minha andê, essa moça minha andê, esse moço também andê. O que eu falei procê? Isso que é dialeto. [...]” (MUSEU DA PESSOA, 2019).

Por um lado, a morte do Senhor Crispim em 2008 anunciou o iminente desaparecimento dos vissungos, uma identidade cultural dos povos do Ausente, território marcado pelas

reminiscências do abandono e silenciamento as culturas dos povos negros. Por outro lado, o alento e a esperança, nascem a partir da consolidação de pesquisas como Nascimento (2003), Queiros (2008), Simões (2014), Duque (2015) cujos objetivos foram estudar as histórias, as memórias, as identidades culturais desses povos. Estudos que podem ter contribuído para que o Brasil desse um grande passo em defesa dos povos quilombolas e propusesse uma Educação Escolar Quilombola fundamentada na da memória coletiva; nas práticas culturais; nos festejos, tradições e também nas línguas reminiscentes desses povos.

Após escrevermos acerca das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, apontado o iminente desaparecimento do dialeto vissungo naquele território, ratificamos a necessidade de ações de preservação e proteção cultural dos costumes e tradições culturais nessa comunidade. Uma importante ação em defesa dessas tradições é a consolidação da Educação Escolar Quilombola cujo objetivo é garantir que esses povos se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade. (Brasil,2012). Para isso, os currículos escolares vigentes na escola dessa comunidade quilombola precisam ser alimentados nos conhecimentos tradicionais desse território.

Neste capítulo nos debruçamos a apresentar a história e a conceituação para currículo. Para isso, descrevemos alguns conceitos propostos por estudiosos da temática ao passo que discorreremos sobre as teorias do currículo. Seguidamente conceituamos cultura e identidade e suas relações e implicações com o currículo escolar, o processo de formação das identidades quilombolas e, brevemente, discorreremos sobre identidades e tradições culturais da Comunidade Quilombola da Ausente.

No capítulo seguinte, ancorado nas discussões teóricas até aqui apresentadas, buscaremos responder se e como o currículo da Escola Municipal José Sales Gomes contribui na (re)produção das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG. Para isso, o próximo capítulo iniciará com resultados de uma pesquisa documental cujo objetivo é identificar se os currículos oficiais vigentes na escola pesquisada fazem interfaces com as tradições, as culturas, as memórias, os saberes da Comunidade dos Ausentes.

#### **4. IDENTIDADES CULTURAIS DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO AUSENTE E OS CURRÍCULOS OFICIAIS: INTERFACES**

Neste capítulo busca-se analisar as interfaces entre as identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente e os conhecimentos produzidos e vinculados através dos currículos vigentes na Escola Municipal José Sales Gomes. Neste sentido, os textos apresentam os resultados de uma pesquisa documental que analisou os currículos oficiais vigentes na escola pesquisada. Evidencia-se que nesta investigação entendemos como currículos oficiais: Projeto Político Pedagógico, planos e planejamentos curriculares e livros didáticos. Estes documentos constituem normas e diretrizes que são estipuladas pelos órgãos normativos educacionais para a construção do currículo escolar oficial/formal. De acordo com Libanêo (2001) o currículo formal/oficial:

Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios. (LIBÂNEO, 2001, p. 99-100).

Nesta etapa da investigação, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, elegemos a pesquisa documental, pois entendemos que os documentos são fontes de dados de onde é possível retirar evidências de um fenômeno. Não é apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Os referenciais curriculares analisados neste capítulo, são qualificados como oficiais primários, escritos e contemporâneos que tiveram as categorias de análises fundamentadas nos objetivos desta pesquisa. Foram analisados: o Projeto Político Pedagógico, os planos e planejamentos curriculares vigentes na Escola Municipal José Sales Gomes e também os livros didáticos adotados nas séries iniciais do ensino fundamental dessa escola. Esses documentos foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação do Serro e conforme descrito nesses nos planos e planejamentos curriculares, os mesmos foram aprovados pela Superintendência Regional de Ensino e também pelo Conselho Escolar do município. Evidenciamos que o Projeto Político Pedagógico e os planos e planejamentos curriculares nesta pesquisa analisados são comuns a todas as escolas municipais do Serro-MG.

Coletado os documentos, iniciou-se a análise com uma avaliação preliminar, seguida por um exame detalhado e a crítico desses parâmetros curriculares. Após análises, esses

documentos foram confrontados com normativas que fundamentam o processo de proposição do currículo escolar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, de forma especial, o currículo de uma escola quilombola.

Primeiramente foi analisado o PPP vigente na Escola Municipal José Sales Gomes. Na esteira dessas possibilidades empíricas, elegemos alguns eixos desse PPP para análise, os quais julgamos, baseados nos objetivos da investigação, conter informações acerca das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente. Os eixos escolhidos foram: a definição do ppp, caracterização da escola, modalidades de ensino ofertadas, perfil dos alunos e concepção de currículo. Seguidamente, confrontamos esses eixos com os dispositivos elencados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e também com referencial teórico que sustenta esta investigação.

Seguidamente foram descritos e analisados os planos e planejamentos curriculares da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental vigentes na Escola Municipal José Sales Gomes. Dessas descrições e análises pontuamos se as identidades culturais da Comunidade do Ausente são contempladas nas propostas de ensino desses documentos curriculares.

Ainda neste capítulo, escrevemos sobre observações e análises feitas nos livros didáticos adotados pela escola pesquisada, com o objetivo de identificar se esses materiais didáticos, através dos seus conteúdos, possibilitam aos professores dessa escola discutir as tradições, os saberes, as memórias e as histórias da Comunidade Quilombola do Ausente.

Por fim, antes da apresentação das análises e descrições propostas neste capítulo, é preciso ratificar que a Escola Municipal José Sales Gomes é uma escola quilombola. Essa afirmativa está fundamentada no fato dessa escola estar inserida em um território quilombola, reconhecido como remanescente de quilombo por meio da Portaria n.º 177, de 31 de agosto de 2012. Tão logo, aplica-se a essa instituição os preceitos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEE).

#### **4.1. Identidades culturais ausentes: o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Sales Gomes.**

Neste texto apresentamos descrições e análises do Projeto Político Pedagógico vigente na Escola Municipal José Sales Gomes, com o objetivo de apontar as possíveis interfaces desse documento político-pedagógico com as tradições, as culturas, as memórias e os saberes

da Comunidade dos Ausente. Veiga (2001) define o Projeto Político Pedagógico da seguinte forma,

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento a responsabilidade dos agentes com as racionalidades internas e externas. Essa idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, dada a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 2001, p. 110).

Veiga (2001) afirma ainda que o Projeto Político Pedagógico é uma ação cujos objetivos são construídos coletivamente. Desse modo, todo projeto pedagógico deve estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico de interesses reais de um determinado grupo. Nesse mesmo pensamento, Silva (2012), afirma que o PPP é mais do que um mecanismo de efetivação de política educacional, ele é instrumento de construção identitária coletiva e de participação social.

Na análise do PPP nos pautamos a compreender a definição desse documento e também os seus objetivos a serem alcançados, visto que a função primordial do Projeto Político Pedagógico é direcionar a escola para alcançar os seus pressupostos políticos e pedagógicos. Nesse entendimento, Veiga (2001) reitera que o PPP é um documento orientador das práticas educativas dentro de uma instituição, um instrumento de gestão democrática construído com a participação de todos os sujeitos envolvidos ao ambiente escolar. O PPP vigente na Escola Municipal José Sales Gomes, Comunidade Quilombola do Ausente se define como,

Um documento que configura a identidade das Escolas da Rede Municipal de Serro, com medidas que definem os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da proposta pedagógica das mesmas. Deve ser compreendido como um instrumento inovador e flexível para que abranja todas as áreas destinadas à formação integral dos alunos e a democratização de uma educação de qualidade. (SERRA, 2016, n.p).

Nota-se que na definição do PPP, são utilizados diversos adjetivos, dentre os quais: inovador e flexível. Conforme nos ensina Veiga (2001), um projeto político pedagógico flexível é aquele construído a partir de todas as experiências escolares, construído com a participação de todos, principalmente dos que atuam diretamente no estabelecimento escolar.

Nas DCNEEQ o projeto político-pedagógico é definido como expressão da autonomia e da identidade escolar, primordial para a garantia do direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade construída a partir dos,

Conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola; II - as formas por meio das quais as comunidades quilombolas vivenciam os seus processos educativos cotidianos em articulação com os conhecimentos escolares e demais conhecimentos produzidos pela sociedade mais ampla. (BRASIL, 2012, p. 12).

Ao confrontarmos a concepção de PPP estabelecido no Projeto Político Pedagógico vigente na Escola Municipal José Sales Gomes à apresentada nas DCNEEQ, duas palavras são comuns: identidade e qualidade. No entendimento de Veiga (2001), todo PPP precisa ter como referência a identidade, pois é o projeto político pedagógico a materialização identitária da escola, a ser concebido como elemento articulador de todas as atividades da escola, vinculando comunidade e escola, projetos e currículo, realidade social e escola.

Etimologicamente a palavra materialização refere-se à ação de tornar algo concreto, exequível. No contexto da educação escolar quilombola, a materialização identitária se constrói a partir de uma proposta de ensino fundamentada na memória coletiva; nas línguas reminiscentes; nas práticas culturais; nos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas.

Não podemos deixar de destacar que no conceito apresentado no PPP analisado, em nenhum momento é feita referência às identidades quilombolas presentes em diversas escolas daquele município. Dessa constatação, inferimos que o Projeto Político Pedagógico vigente na Comunidade Quilombola do Ausente silencia as histórias e as identidades culturais desse povo quilombola. É perceptível que esse documento, cujo objetivo é resguardar a identidade da escola, em nenhum momento dialoga com os sujeitos, suas vivências e suas práticas, pois as identidades culturais de cada escola são tratadas de forma homogênea. Acerca disso, Arroyo (1999) afirma que nos ambientes escolares já circulam discursos sobre a importância de se compreender a diversidade na escola, porém, as escolas continuam planejando e se organizando como se os alunos fossem um protótipo homogêneo e um corpo abstrato.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola quilombola, enquanto prática educacional tem a potencialidade de estimular os estudantes a se sentirem membros da sua comunidade. A partir disso, “tornam-se consciente de uma série de peculiaridades que as identificam e dos laços que unem como grupos iguais” (SANTOMÉ, 2001, p. 168).

Além de mediar o fortalecimento das identidades culturais presentes nos ambientes escolares, o Projeto Político Pedagógico de uma escola quilombola deve patrocinar a construção de uma educação libertadora que “leve a sério os pontos fortes, experiência, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos”, como tem nos ensinado Santomé

(2001, p. 168). Ainda de acordo com esse autor, essa educação libertadora implica mediar reflexões que auxiliem os membros de uma comunidade a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação como probabilidades de êxito.

Outro eixo observado no PPP da Escola Municipal José Sales Gomes diz respeito a caracterização das escolas as quais esse documento se aplica. Essas caracterizações se dão a partir das localizações e das estruturas físicas dessas escolas: Escola Municipal José Sales Gomes/Localidade: Ausente. A Escola Municipal José Sales Gomes, está distribuída em um pavilhão com três salas de aula, uma cantina, um depósito para alimentos, uma área para recreação, uma sala de professores e três banheiros (SERRO, 2016).

Ao caracterizar as escolas municipais, foram pontuados apenas a estrutura física e a localização geográfica das mesmas, não consta informações a respeito dos aspectos sociais e culturais dessas escolas e das comunidades, dentre eles o fato de algumas escolas estarem situadas em territórios quilombolas. Isso evidencia que o silenciamento cultural, comum na prática escolar, revigora os ideais de que a cultura hegemônica e dominante deve prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias. Essa realidade, presente em muitas instituições escolares, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera todo tipo de manifestação e de experiência cultural advinda do meio popular.

A proposta de um PPP comum para várias instituições de ensino impede que as diferentes identidades de cada comunidade sejam definidas nesses documentos. Acerca disso, Veiga (2001) aponta que a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Contudo, no ambiente escolar ainda prevalecem os interesses dos grupos dominantes, dessa forma, alguns grupos e suas culturas são tratados de forma marginal nas políticas educacionais, pois a escola, ao modo de Moreira e Candau (2003), tem dificuldade de lidar com a pluralidade e a diferença. Nas palavras dos autores:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 161).

O PPP vigente na Escola Municipal José Sales Gomes é homogêneo, direcionado às diversas escolas do município do Serro. A partir da leitura desse documento, percebemos que ele ainda atende os anseios de uma sociedade na qual a identidade branca se coloca como

padrão normativo a ser seguido por todos, inclusive pelas escolas. A ausência de referências às identidades quilombolas nesse PPP nos revela que a branquidade se caracteriza como lugar de privilégio material e simbólico em sociedades que se desenvolveram tendo o racismo como elemento estruturante.

A branquidade é um conceito relacional e socialmente construído que produz efeitos reais, materiais e discursivos sobre a relação entre raças. Ele diz respeito à construção da identidade branca. De acordo com Silva (2010), os órgãos responsáveis por regulamentar a educação no Brasil demonstram a valorização de um padrão cultural em detrimento dos outros, e na escola brasileira o padrão curricular tem assegurado a representação da cultura dominante, desconsiderado os conhecimentos das matrizes étnicas indígena e negra. Outro eixo observado no PPP diz respeito às etapas e modalidades de ensino a serem ofertadas pela rede municipal de ensino do Serro. De acordo o referido documento:

A Secretaria Municipal de Educação de Serro oferece aos alunos do município conforme a Resolução Nº 443, de 29 de maio de 2001 à Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º Anos). Anos iniciais organizados em ciclos. Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de 3 (três anos) e Ciclo Complementar com duração de 2 (dois anos). (SERRO, 2016).

Porém, em contraposição ao informado no eixo do PPP, no tópico acima descrito são referenciadas apenas as etapas da educação ofertadas pela rede municipal de ensino do Serro, em nenhum momento há referências sobre quais as modalidades da educação básica que o município oferece.

Consoante com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), são consideradas modalidades de ensino da educação básica: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Uma vez que o município do Serro possui algumas escolas quilombolas, era necessário que neste eixo do PPP fosse referenciada a educação escolar quilombola. A partir dessa constatação, aferimos que as comunidades quilombolas, seus costumes e tradições ainda são invisíveis nos currículos das escolas inseridas nessas comunidades. Silenciar as culturas e as tradições dos povos quilombolas é uma prática que há séculos perpassa a sociedade brasileira. Acerca desse silenciamento, Nunes (2006) afirma:

Tal silêncio foi consentido pelo estado brasileiro, pois sequer, registrou-se durante anos como parte integrante da sociedade brasileira. Pensar educação, portanto, com as comunidades quilombolas não é mesma coisa de pensar educação para as comunidades quilombolas; é pensar também que tipos de movimentos devem ser feitos na busca de um currículo escolar que trate de forma mais honesta a vida das comunidades quilombolas, suas manifestações, suas lutas, sua participação nos processos, inclusive a distância das mesmas da ação do estado. (NUNES, 2006, p. 39).



O terceiro eixo analisado traça o perfil dos alunos das escolas do município do Serro. De acordo com o PPP, o perfil dos alunos:

Percebe-se que os alunos da rede municipal de educação de Serro são filhos de trabalhadores assalariados e de nível socioeconômico baixo. São bem-educados, tranquilos e convivem em harmonia uns com os outros no ambiente escolar. Têm acesso à televisão, internet e rádio como outros meios de informação. A leitura se restringe apenas ao ambiente escolar, confirmando um fato já prescrito pela maioria dos professores. (SERRO, 2016).

Nota-se que ao traçar o perfil dos alunos, o PPP dá ênfase a situação socioeconômica, disciplinar e o poder aquisitivo dos mesmos. O PPP não faz referência às identidades quilombolas, aos costumes, às tradições e às culturas desses sujeitos. Nesse tópico se desconsidera a autodefinição desses povos quilombolas, suas identidades culturais e a relação desses povos com a terra.

Diferentemente, as DCNEEQ orientam que a construção dos projetos político pedagógico deve ser feita a partir da valorização dos conhecimentos tradicionais, da oralidade, da ancestralidade e da história das comunidades quilombolas. O próximo eixo analisado é a concepção de currículo apresentada pelo PPP vigente na Escola Municipal José Sales Gomes.

A concepção de Currículo Escolar é compreendida como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social, contribuindo, intensamente, para a **construção de identidades socioculturais** do educando. A concepção de currículo aqui defendida requer que a organização escolar, os planos, a metodologia de ensino, as formas de avaliação da aprendizagem, as relações entre os atores que participam do processo educacional e todas as variáveis implícitas nele tenham o aluno como centro do processo ensino e aprendizagem. (SERRO, 2016) (grifo do nosso).

A concepção de currículo apresentada pelo PPP vigente na Escola Municipal José Sales Gomes reflete um conceito crítico da teoria do currículo. Destacamos o excerto o qual afirma que o currículo deve contribuir para a construção de identidades socioculturais (SERRO, 2016). Esse excerto vai ao encontro dos pensamentos de Sacristán (2000) que defende a necessidade dos currículos das escolas quilombolas contemplarem o contexto sociocultural dessas comunidades, com objetivo de garantir uma educação que traga envolvimento dos sujeitos com a sua história. De acordo com esse autor, “o currículo se expressa em usos práticos que, além disso, tem outros determinantes e uma história.” (SACRISTÁN, 2000, p. 22).

No entendimento de que o currículo contribui para a construção de identidades socioculturais, Moreira e Candau (2007) afirmam que os currículos são: “as experiências

escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

O currículo das escolas quilombolas deve também garantir ao estudante o direito de se apropriar do conceito e história dos quilombos no Brasil, além de conhecer a atuação do movimento quilombola e negro. A partir desse currículo, o aluno deve reconhecer a história e a cultura afro-brasileiras como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional, capaz de promover o fortalecimento da identidade étnico-racial; de garantir as discussões sobre identidade, cultura e linguagem como eixos norteadores. (BRASIL, 2012).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal José Gomes estabelece que a função do currículo é contribuir para a construção de identidades socioculturais (SERRO, 2016). No entanto, no decorrer do texto desse projeto, o currículo escolar é descrito apenas como referencial de conteúdos e as habilidades a serem adquiridas pelos estudantes em cada ciclo e ano escolar.

As DCNEEQ estabelecem que o currículo da EEQ deve respeitar os modos de organização dos tempos e espaços escolares, das atividades pedagógicas, das interações entre escola e sociedade, das relações de poder no processo educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos na escola. O currículo deve também considerar os projetos de sociedade e de escola, concebidos pelas comunidades quilombolas e contidos no PPP, bem como os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades (BRASIL, 2012). A organização curricular pode e deve utilizar a interdisciplinaridade e a transversalidade para integrar as diversas áreas do conhecimento e os temas da realidade dos estudantes. (BRASIL, 2012).

Entendemos que uma escola quilombola deve garantir no seu ambiente uma articulação entre os saberes tradicionais e as práticas socioculturais dos povos quilombolas a partir de um PPP que contemple as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial dos povos quilombolas. Isso é o estabelecido pelas DCNEEQ (2012) quando afirmam que as escolas quilombolas devem zelar pela implementação de um projeto político pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012).

Como temos evidenciado, o Projeto Político Pedagógico é também uma política de currículo que faz da escola um espaço, nem sempre, democrático de reflexão e discussão dos problemas, apontando alternativas que possam atender às necessidades, criando novas

possibilidades que facilitem e permitam a compreensão da diversidade cultural nos ambientes escolares. Defendemos que faz-se necessário que o PPP se alicerce na identidade da escola, de forma a contemplar os seus projetos, suas expectativas, seu passado e o seu futuro, de projetos para perpetuar a história da comunidade, da escola e do povo a quem pretende atender.

O PPP deve ser o direcionamento da escola que tem dentre outros objetivos, oportunizar a transformação social. Acerca disso, Veiga (2005) afirma: “temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação, do ensino de nossa escola.” (VEIGA, 2005, p. 14).

Conforme enfatizam as DCNEEQ, o Projeto Político Pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá ter uma proposta “libertadora”, que alicerce um currículo libertador, que rompa com práticas ainda inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender. Esse currículo deverá propor o debate de temáticas que possibilitem reflexões acerca dos quilombolas e a sua relação com a terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória, as tradições e as línguas remanescentes.

Valendo-se da análise do PPP vigente na Escola José Gomes Sales, Comunidade Quilombola do Ausente, constatamos a real importância desse instrumento administrativo e pedagógico na escola. Dessa análise, concluímos que o PPP da Escola Municipal José Sales Gomes não atende as especificidades da Educação Escolar Quilombola, pois essa modalidade de ensino tem como eixo estruturante a relação ampla dos conhecimentos produzidos a partir da diversidade cultural local. A partir disso, inferimos que o PPP vigente na escola da Comunidade do Ausente está na contramão das DCNEEQ que estabelecem que “o projeto político-pedagógico da Educação Escolar Quilombola deverá estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.” (BRASIL, 2012, p. 12).

Tomando as palavras de Veiga (1995), um projeto político-pedagógico é político no sentido de compromisso da formação do cidadão para um tipo de sociedade. Não se pode deixar de evidenciar que em nenhum momento as palavras quilombo e quilombola são mencionados nesse referencial político-pedagógico.

Contudo, salientamos que um projeto político pedagógico, construído de forma democrática e vigente, ainda não é realidade apenas na escola do Ausente, mas na maioria das escolas brasileiras. De acordo com Malheiro (2005), a conquista da autonomia pelas escolas a partir do PPP caminha a passos lentos. Nesse pesamento, Vasconcelos (2004) assevera que

quando não existe a participação de toda comunidade escolar no processo de elaboração do PPP, esse é construído pela direção da escola para cumprimento das exigências legais.

Outra observação que carece ser citada é o fato do PPP da Escola Municipal José Sales Gomes ter sido aprovado pela Superintendência Regional de Ensino. Essa superintendência é uma instância governamental que, em regime de colaboração, assiste a proposição e execução de políticas públicas de educação na região. Não aprofundaremos nessa discussão, visto que essa problemática não está prevista nos objetivos dessa pesquisa. Todavia é preciso salientar que uma das funções desse órgão é assegurar o cumprimento das normas educacionais no território de sua jurisdição, o que não ocorreu com a aplicação das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Quilombola no município do Serro. Isso reforça o entendimento de que o currículo é território de poder no qual resquícios da hegemonia cultural ainda prevalecem. Com isso, ainda são as instâncias governamentais superiores quem decidem o que pode e o que não pode ser legitimado nas propostas curriculares.

Silva (2010, p. 35) afirma que “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através dos códigos culturais dominantes”. Isto posto, ao constataremos as ausências dos princípios da Educação Escolar Quilombola no PPP vigente na Escola Municipal José Sales Gomes, entendemos como omissão aos preceitos das Diretrizes Curriculares da EEQ naquele território quilombola.

Dessa forma, cômicos de que o PPP é a busca de construção da identidade e de organização do trabalho em uma instituição histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa, a partir de crenças, desejos, valores, vivências, tradições é que concluímos que o PPP vigente na Escola Municipal José Sales Gomes não faz interfaces com as identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente. Essa constatação ratifica o apontamento feito Silva (2006), de que a história da população negra ainda é omitida em grande parte dos municípios e dos estados onde essas comunidades quilombolas estão localizadas.

## **4.2. Identidades culturais ausentes: Planos e Planejamentos Curriculares da Escola municipal José Sales Gomes.**

### ***4.2.1. Planos e planejamentos curriculares da educação infantil.***

Nessa análise documental nos debruçamos também nos estudos e descrições dos planos e dos planejamentos curriculares da Escola Municipal José Sales Gomes. O objetivo dessa

etapa também foi identificar se e como os currículos da Escola Municipal José Gomes Sales fazem interfaces com as tradições, as culturas, as memórias, os saberes da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG.

Os planos curriculares da escola foram elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Serro e também são comuns a todas as escolas municipais do Serro. Esses documentos curriculares estão divididos por diferentes etapas da educação básica, sendo que nesta pesquisa abordaremos os planos e planejamentos curriculares da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental.

O plano curricular da educação infantil vigente na Escola, tem como fundamentação legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96<sup>16</sup>; o Parecer nº CEB 22/98 e o Parecer CNL/CE nº 20 de 11/11/2009<sup>17</sup>. Embora já superada por outras normas, dentre elas a Base Curricular Comum, a Resolução nº 20 de 11/11/2009 apresentou orientações e recomendações para os currículos da educação infantil nas comunidades tradicionais.

O plano curricular para Educação Infantil da Escola José Sales Gomes, quadro 1, ressalta alguns princípios normativos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) para funcionamento das escolas, dentre eles: o cumprimento da carga horária de oitocentas horas, divididas em 200 dias letivos, a serem cumpridos em 40 semanas anuais.

**Quadro 1 - Plano Curricular – Educação Infantil 2019 vigente na Escola Municipal José Gomes Sales.**

Eixos de Trabalho	1º período			2º período		
	AS	CHS	CHA	AS	CHS	CHA
Identidade e autonomia	03	2:30	100:00	02	1:40	66:40
Movimento	04	3:20	133:20	03	2:30	100:00
Música	03	2:30	100:00	02	1:40	66:40
Artes Visuais	03	2:30	100:00	03	2:30	100:00
Linguagem e Escrita	04	3:20	133:20	05	4:10	166:40
Natureza e Sociedade	02	1:40	66:40	03	2:30	100:00
Matemática	02	1:40	66:40	03	2:30	100:00

<sup>16</sup>A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal nº Lei 9394/96 é a lei orgânica que definiu as orientações gerais para a educação brasileira, dentre elas os fundamentos, os princípios, etapas, modalidades e financiamento do ensino.

<sup>17</sup> O Parecer nº CEB nº 22/98 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Essas Diretrizes foram revisadas pela Resolução nº 20 de 11/11/2009 do Conselho Nacional de Educação que inseriu ao texto dessa norma as novas regulamentações e orientações para a educação infantil.

Recreio	03	2:30	100:00	03	2:30	100:00
Total	24	20:00	800:00	24	20:00	800:00
<b>Legenda AS: Aulas Semanais CHS: Carga horária CHA: Carga Horária Anual</b>						

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação Serro, disponível no quadro de avisos dessa secretaria.

Esse plano curricular foi elaborado a partir das orientações do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que foi construído com base nas determinações da LDBEN 9.394/96, regulamentada no Parecer nº CEB 22/1998, posteriormente revisado pelo Parecer CEB nº 20/2009.

O plano curricular da educação infantil vigente nessa escola foi estruturado em dois grandes eixos: formação pessoal e conhecimentos de mundo. A partir do eixo conhecimento de mundo a criança deve desenvolver as habilidades: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. O eixo formação pessoal dedica-se a práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento da identidade e da autonomia. Esse eixo foi dividido em sete subeixos de trabalho: identidade e autonomia, movimento, música, artes visuais, linguagem escrita, natureza e sociedade, matemática e recreio.

De acordo com o RCNEI, a identidade remete à ideia de distinção. Segundo o referencial, a identidade é uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal. (BRASIL, 1998). Conforme esse referencial, construir a identidade implica conhecer os próprios gostos e preferências e dominar habilidades e limites, sempre levando em conta a cultura, a sociedade, o ambiente e as pessoas com quem se convive. Esse autoconhecimento começa no início da vida e segue até o seu fim, mas é fundamental que alguns conhecimentos sejam adquiridos ainda na educação infantil.

Consoante ao estabelecido pelo RCNEI, a autonomia é a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro. Mais do que autocuidado – saber vestir-se, alimentar-se, escovar os dentes ou calçar os sapatos, ter autonomia significa ter vontade própria e ser competente para atuar no mundo em que vive. (BRASIL, 1998).

O RCNEI aponta que o movimento é utilizado pela criança como uma linguagem, tanto para agir com o meio físico como para se comunicar com as pessoas. Por isso, a escola deve criar situações favoráveis para que a criança se desenvolva de tal forma que amplie os conhecimentos sobre si mesma, explore o ambiente físico e social e supere desafios.

Acerca do ensino de música, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que essa é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade, pois auxilia na autonomia do indivíduo, trabalha imaginação, criatividade, capacidade de concentração, fixação de dados, experimentação de regras e papéis sociais, desenvolvem a expressão, o equilíbrio, a autoestima, autoconhecimento e integração social. (BRASIL, 1998).

A proposta de estudo de Artes Visuais na Educação Infantil tem como fundamento mediar oportunidades de desenvolvimento na aprendizagem, pois o contato com as variadas formas artísticas permite a criança ampliar o conhecimento do mundo em que está inserido. Além disso, as artes visuais estão presentes no cotidiano das crianças que se expressam, comunicam e demonstram seus sentimentos, pensamentos, emoções por vários meios, dentre eles: linhas, formas, rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, usando diversos materiais que são encontrados por acaso pelas crianças.

Após leitura do plano curricular da educação infantil da Escola Municipal José Sales Gomes, identificamos que nele constam apenas os eixos de trabalho e a carga horária a ser cumprida no decorrer do ano letivo. Não foi possível identificar as possíveis interfaces desse plano curricular com as identidades culturais da Comunidade do Ausente. A partir dessa constatação, ratificamos a generalização dessa proposta curricular direcionada a todas escolas de educação infantil do município do Serro. Proposta essa que desconsidera as diversidades de cada escola, de cada criança, desconsidera também as normativas impostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, norma referenciada no plano curricular da educação Infantil da Escola Municipal José Sales Gomes, a prática de ensino na educação infantil deve ser construída a partir da valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento. Ainda de acordo com essas diretrizes, os currículos devem orientar as práticas criadas na educação infantil, ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que,

Na formação de pequenos cidadãos compromissada com uma visão plural de mundo, é necessário criar condições para o estabelecimento de uma relação positiva e uma apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América, reconhecendo, valorizando, respeitando e possibilitando o contato das crianças com as histórias e as culturas desses povos. (BRASIL, 2009).

É importante frisar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil recomendam que as instituições escolares reconheçam as culturas plurais que constituem o espaço da creche e da pré-escola, a riqueza das contribuições familiares e da comunidade, suas crenças e manifestações. Nessa perspectiva, as escolas infantis devem fortalecer formas de atendimento articuladas aos saberes e às especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade.

Também é válido ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil determinam que o trabalho pedagógico nas escolas quilombolas seja estabelecido a partir de uma relação orgânica com a cultura, as tradições, os saberes e as identidades dessas populações tradicionais. Nos pressupostos dessas diretrizes, as escolas quilombolas precisam adotar estratégias que garantam o atendimento às especificidades dessas comunidades tais como: a flexibilização e adequação no calendário, nos agrupamentos etários e na organização de tempos, atividades que prezem pelo respeito às diferenças.

O plano curricular da educação infantil da Escola Municipal José Sales Gomes foi construído a partir de eixos estabelecidos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Não encontramos nesse plano nenhuma relação entre esses eixos curriculares com as identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente. A partir disso, mais uma vez, inferimos que o currículo ainda é concebido de forma homogênea, pautados em normas gerais que visam privilegiar uma cultura em detrimento a outras. De acordo com Silva (2010), a construção do currículo consiste em elencar quais conhecimentos são relevantes para determinado público estudantil. Dessa forma, O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (SILVA, 2010). Nessa seleção, prevalece a intenção de incorporar, apoiar, preservar ou produzir situações que favoreçam certos grupos e outros não (MOREIRA E CANDAU).

Diante da impossibilidade identificar as possíveis interfaces entre o plano curricular da Escola Municipal José Gomes Sales e as identidades culturais dessa comunidade, recorreremos à leitura e análise do planejamento curricular anual, com o objetivo de conhecer se os conteúdos ministrados na educação infantil nessa escola referenciam as identidades culturais dos povos quilombolas do Ausente, município de Serro-MG.

De acordo com Luckesi (2005), o planejamento curricular é um trabalho multidisciplinar cujo objetivo é garantir a organização de um sistema de relações lógicas e psicológicas dentro de um ou vários campos de conhecimento, de tal modo que se favoreça o



processo ensino-aprendizagem. O planejamento curricular anual da educação infantil, primeiro e segundo período, da escola em estudo Escola foi elaborado a partir de sete eixos propostos pelo RCNEI: artes visuais, movimento e música, teatro, matemática, linguagem oral e linguagem escrita, educação física e natureza e sociedade.

Após análise desse planejamento, apuramos que nesses documentos estão descritos os eixos curriculares e os conteúdos a serem trabalhados em cada período da educação infantil e as habilidades a serem adquiridas com e a partir dos estudos dos conteúdos estabelecidos. Nele não identificamos nenhum conteúdo ou proposta de estudo que faz referência às identidades culturais da comunidade quilombola do Ausente, também não percebemos nenhuma referência a Educação Escola Quilombola.

Diante disso, temos por conclusão que embora os documentos curriculares analisados ter como fundamento o Parecer CNL/CE nº 20 de 11/11/2009, as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, tal fundamentação não se concretiza. Os planos e planejamentos curriculares analisados não contemplam os saberes comunitários dos povos quilombolas ou afrodescendentes, conforme estabelecem esse dispositivo normativo. Percebemos, a partir do Parecer CNL/CE nº 20 de 11/11/2009, a existência de vastas possibilidades para que os saberes, as tradições e as diferentes identidades culturais da comunidade do Ausente sejam incorporadas nas escolas por meio do currículo escolar. No entanto, essas possibilidades são desconsideradas nesses planos e planejamentos curriculares, de forma a silenciar as identidades culturais dessa comunidade nesses documentos curriculares.

Acerca disso, Santomé (2001) aponta que os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena. Ainda de acordo com Santomé (2001), quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas.

Como temos afirmado, os currículos escolares potencialmente são veiculadores de culturas, produtores de identidades. Dessa forma, ratificamos que é por meio dele, mas não somente por ele, que diferentes grupos culturais podem ou não expressar suas visões de mundo. As escolhas pedagógicas podem silenciar e omitir os múltiplos pertencimentos culturais dos grupos aos quais se destina, dentre os quais os povos quilombolas. Por isso, quando se fala de multiculturalismo nas escolas não se pode deixar de considerar “as relações

de poder, de dominação e subordinação que subjazem como fonte das diferenças culturais e da hierarquização entre as etnias.” (SANTOMÉ, 2008, p. 22).

No texto seguinte apresentamos os resultados das leituras, análises e descrições do plano curricular vigente nas séries iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal José Sales Gomes.

#### 4.2.2. Planos e planejamentos curriculares para o ensino fundamental

De acordo com a LDB (1996), as séries iniciais do ensino fundamental compreende os cinco primeiros anos dessa etapa da educação básica, que se divide em dois ciclos: ciclo de alfabetização e ciclo complementar. O Ciclo da Alfabetização e Complementar se pautam no princípio da continuidade da aprendizagem dos alunos, sem interrupção, com foco na alfabetização e letramento, voltados para ampliar as oportunidades de sistematização e de aprofundamento das aprendizagens.


O plano curricular das séries iniciais da Escola Municipal José Sales Gomes está organizado em cinco áreas do conhecimento: linguagens, que compreende os componentes curriculares: língua portuguesa, arte, educação física; ciências humanas com os componentes: geografia, história; matemática; ciências da natureza e ensino religioso. Esses componentes curriculares compõem a base comum do plano curricular. A parte diversificada tem como componente curricular o estudo da horticultura.

**Quadro 2** - Plano Curricular – Séries iniciais do Ensino Fundamental 2019 vigente na Escola Municipal José Sales Gomes.

0411212018

**PLANO CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL – 2019 – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
RUA LUIZ ADVÍNCULA REIS, 142 – CENTRO – SERRA DO ZÉLIO  
TIPOLOGIA: ENSINO FUNDAMENTAL - 1º AO 5º ANO - ORGANIZAÇÃO EM CICLO

Fundamentação legal: Lei Federal nº9394/96; Res. CNE/CEB nº 04/10, de 13/07/10; Res. CNE/CEB nº 07/10, de 14/12/10; Res. SEE/MG nº 2197/13, de 22/10/13



Áreas do Conhecimento		Componentes Curriculares	Carga Horária									
			Ciclo de Alfabetização						Ciclo Complementar			
			1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
		AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	
Base Nacional Comum	Linguagens	Língua Portuguesa	06	200:00	06	200:00	06	200:00	06	200:00	06	200:00
		Arte	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20
		Educação Física	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40
	Ciências humanas	Geografia	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00
		História	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00	03	100:00
	Matemática	Matemática	05	166:40	05	166:40	05	166:40	05	166:40	05	166:40
	Ciências da Natureza	Ciências da Natureza	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40	02	66:40
	Ensino Religioso	Ensino Religioso	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20
-	<b>Sub. Total</b>	<b>23</b>	<b>766:40</b>	<b>23</b>	<b>766:40</b>	<b>23</b>	<b>766:40</b>	<b>23</b>	<b>766:40</b>	<b>23</b>	<b>766:40</b>	
Parte Diversificada	Horticultura	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20	01	33:20	
	<b>Sub. Total</b>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>	<b>24</b>	<b>800:00</b>	
INDICADORES FIXOS												
DURAÇÃO MÓDULO-AULA: 50			Nº DIAS LETIVOS: 200			Nº DIAS SEMANAIS: 05			Nº SEMANAS LETIVAS: 40			

**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação Serro, disponível no quadro de avisos e nos arquivos dessa secretaria.

Conforme informações contidas no plano curricular acima, esse documento está fundamentado nas seguintes leis e normas: Lei Federal nº 9394/96, Resolução do CNE/CEB nº 04/2010, Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e na Resolução nº 2197/2012. A Resolução do CNE/CEB nº 04/2010 de 13 de julho de 2010 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de forma a garantir a articulação das etapas e modalidades da Educação Básica. Atentamos que essa resolução conceitua escola como: o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL, 2010).

Nas orientações para organização curricular, a Resolução do CNE/CEB nº 04/2010 conceitua currículo como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

Ressaltamos que a Resolução do CNE/CEB nº 04/2010 foi o instrumento normativo que instituiu a Educação Escolar Quilombola como modalidade de ensino, ratificando a importância das escolas quilombolas reconhecer e valorizar a diversidade cultural desses povos tradicionais em suas práticas de ensino. Essa resolução definiu que na EEQ deve ser proposta uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade. (BRASIL, 2010).

A Resolução CNE/CEB nº 07/2010 de 14 de dezembro de 2010 fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e ressaltou a importância do currículo escolar, nessa norma compreendido como:

Experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010).

Essa resolução também consolidou a EEQ como etapa da educação básica e estabeleceu que a Educação Escolar Quilombola tem por finalidade assegurar ações educacionais que possibilitem aos estudantes quilombolas valorizar, preservar suas culturas e reafirmar o seu pertencimento ético.

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico. (BRASIL, 2010).

A partir do Art. 39 dessa resolução, ficou a cargo do Conselho Nacional de Educação a proposição de diretrizes curriculares com as especificidades para a EEQ. Isso aconteceu em

2012 com a aprovação da Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola.

Ainda sobre as escolas quilombolas, a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 prescreve que essas escolas devem contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, de forma que esses documentos zelem pelo reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos.

Por fim, discorremos Resolução nº 2197/2012 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais e dá outras providências. Uma vez que o município de Serro não possui um sistema próprio de ensino, é aplicável a esse município as normativas educacionais vigentes no estado de Minas Gerais.

De acordo com a Resolução nº 2197/2012, a Educação Escolar Quilombola de cada povo ou comunidade são oferecidas em unidades educacionais inscritas nas suas terras e culturas de forma a assegurar a seus alunos os direitos específicos que lhes permitem valorizar e preservar a sua cultura e reafirmar o seu pertencimento étnico. (MINAS GERAIS, 2010).

O Plano curricular vigente na Escola José Sales Gomes traz orientações sobre algumas temáticas que deverão compor o currículo dessa escola. De acordo com esse plano, os temas saúde, Sexualidade e Gênero, Vida Familiar e Social, Direitos da Criança e do Adolescente (ECA-Lei nº8069/90) deverão ser trabalhados nos conteúdos de língua portuguesa e nas disciplinas que compõem a área de ciências humanas. Temáticas referentes ao meio ambiente, educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, condição e direitos dos idosos permearão a base comum e a parte diversificada do currículo dessa escola.

Conforme orientações complementares desse plano em análise, o estudo da dependência química e das consequências neuropsíquicas e sociológicas do uso das drogas serão integrados aos conteúdos das áreas de conhecimento de acordo com a Lei nº 13441 de 21/12/1999. Também está descrito no referido plano que o currículo da Escola José Sales deve contemplar o estudo música, da Educação em Direitos Humanos e da Educação Religiosa.

Esse plano também faz o seguinte apontamento: os currículos da Escola Municipal José Sales Gomes deverão contemplar o estudo da história e da cultura afro-brasileira e dos povos

indígenas que deverão ser integrados aos conteúdos das áreas de conhecimento definidos na Lei Federal nº 10693/2003.

Ao constatarmos que o plano curricular da Escola Municipal José Gomes Sales preconiza o estudo da cultura afro-brasileira, percebemos que há alguns avanços no cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Porém, no plano curricular dessa escola, esse ensino é estabelecido de forma abstrata, sem referenciar como, onde e quando a História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser estudadas.

Como bem assevera Gomes (2012), o ensino História e Cultura Afro-Brasileira deve perpassar todo o currículo escolar e não pode ser tratada de forma pontual e transversal. A escola precisa encarar o compromisso social e pedagógico para a superação do racismo, que segrega e estigmatiza o grupo étnico-racial negro. Deste modo, pressupomos que a aprovação da Lei 10.639/2003 é muito mais que uma proposição curricular, mas instrumento legal para dar voz ao silenciamento de grupos considerados subalternos, tratados de forma marginal nos currículos oficiais.

No entanto, vale ressaltar, que algumas pesquisas, dentre as quais Silva (2007) e Gomes (2009) revelam que embora a Lei Federal nº 10.639/03 e suas diretrizes curriculares signifiquem um grande avanço nas discussões étnicorraciais nas escolas, muito pouco tem sido feito nas escolas brasileiras para aplicação efetiva dessa lei. Essas pesquisas revelam grandes entraves como: a falta de material didático, a ausência de literatura da temática racial, a formação do professor para que, de fato, essa lei se consolide com ação afirmativa voltada para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra.

Na leitura e análise do plano curricular das séries iniciais do ensino fundamental da Escola José Gomes Sales, não identificamos neste plano nenhum elemento que referencia as identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente. Deste modo, a próxima etapa consistiu em leitura e análise do planejamento curricular anual das séries iniciais da referida escola. A partir dessas análises e observações apontamos as possíveis conexões entre as identidades culturais e o currículo vigente na escola pesquisada, visto que o currículo é a expressão real do que se entende por educação e do que se pretende com a ação educativa.

Ressaltamos que é função da escola repensar suas práticas educativas e atividades curriculares de modo a contemplar a realidade multicultural dos alunos. Porém, Sacristán (1995, p. 86), alerta que “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de

uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”

O planejamento curricular da Escola Municipal José Sales Gomes foi organizado em quadros nos quais estão descritos as séries e os conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas: português, matemática, ciências, geografia, história e arte.

No planejamento curricular anual de Língua Portuguesa, constatamos que o estudo dessa disciplina tem como base cinco eixos: compreensão da cultura escrita, apropriação do sistema escrita, leitura produção escrita e oralidade. A partir desses cinco eixos e das descrições conteúdos, percebemos que em todas as séries do ensino fundamental a escola se propõe a trabalhar com os diferentes gêneros e tipologias textuais. O ensino de língua portuguesa é voltado para a prática da alfabetização, sendo o foco o domínio da leitura e da escrita.

No currículo de língua portuguesa, proposto para a Escola Municipal José Sales Gomes, em nenhum momento propõe o estudo, ou ainda, reflexões sobre o reminescente falar vissungo ainda presentes na Comunidade do Ausente. Conforme estabelece a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, que aprovam as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola, o ensino ministrado em escolas quilombolas deve ser fundamentado na preservação e valorização das línguas reminescentes.

De acordo com Simões (2014, p. 13) “os vissungos são uma rica fonte para a análise das línguas africanas presentes no Brasil, tendo preservado sob a música, uma maior quantidade de itens linguísticos trazidos pelos negros escravizados”.

Vale ressaltar que nos últimos anos os referenciais curriculares, CBC<sup>18</sup> e BNCC<sup>19</sup>, prezam pelo estudo e valorização das variantes linguísticas observadas nas falas de uma comunidade. Para Bagno (2007), essa valorização é necessária, pois a língua reflete a cultura de um povo, e, por isso, um povo se individualiza, se identifica em função de uma língua. Ainda de acordo com esse autor,

Toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social. Ser nordestino, ser mineiro, ser carioca etc. é um motivo de orgulho para quem o é, e a forma de alimentar esse

---

<sup>18</sup>O Conteúdo Básico Comum (CBC) constitui-se na proposta curricular desenvolvida no ano de 2005 pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) voltada para as escolas da rede pública mineira. Disponível em <http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 26 de jun.2019.

<sup>19</sup>A BNCC – Base Nacional Comum Curricular é base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 de jun.2019.

orgulho é usar o linguajar de sua região e praticar seus hábitos culturais. (BAGNO, 2007, p. 33).

O estudo de um dialeto vissungo em uma escola quilombola seria uma ação em favor da construção de uma memória social. Para Bagno (2002, p. 70), os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística implica “na prática da discriminação, da exclusão social”, sendo “uma das tarefas incontornáveis da educação linguística”, combater esse preconceito. Nesse pensamento, Sacristán (1995) afirma que o currículo como seleção de cultura serve a uma sociedade ou a uma visão de que esta deverá ser e é determinado por um processo social no qual agem condicionamentos econômicos, políticos, pressões de grupos de especialistas e algumas ideias sobre o valor de tal seleção para o desenvolvimento individual e da coletividade humana.

O ensino da matemática é alvitado a partir dos estudos do espaço e forma, grandeza e medidas, números, operações, estudo da álgebra e funções e no trato das informações. Os conteúdos dispostos no planejamento da Escola Municipal José Sales Gomes visam assegurar que os educandos compreendam e saibam a utilizar o sistema de numeração, tenham domínio dos fatos fundamentais da adição e subtração, realizar cálculos mentais com números pequenos, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e resolver operações matemáticas com autonomia.

Os conteúdos de matemática estabelecidos nesse planejamento curricular garantem aos educandos estudos dos fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, realizar cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas, ter conhecimentos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e ao tratamento de dados em gráficos e tabelas.

O estudo de ciências é descrito a partir de cinco eixos: ambiente e vida, ser humano e saúde, tecnologia e sociedade, Terra e o universo. Apoiando-se nesses eixos, os conteúdos previstos para o primeiro ano do ensino fundamental são: os órgãos dos sentidos, estudo do corpo humano, ambientes: campo agropecuário, mares, o tempo. Evidenciamos que no primeiro ano do ensino fundamental, no conteúdo de ciências, está previsto o estudo de horticultura que deverá ser trabalhada na parte diversificada do plano curricular. Todavia não está descrito como esse componente curricular deverá ser trabalhado.

Conforme estabelecido na Lei Federal nº9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a parte diversificada currículo é uma possibilidade que as escolas têm para pensarem os seus currículos sem que haja decisões curriculares definidas por organismos do Estado em âmbito macro. De acordo com Pereira e Souza (2016), a parte diversificada do

currículo é espaço para se pensar a cultura local, a cultura dos sujeitos da escola. Porém, nos planos e planejamentos escolares da Escola Municipal José Gomes Sales, a parte diversificada do currículo é proposta de forma abstrata, com informações limitadas.

Deste modo, constatamos que a parte diversificada quase não tem espaço nas práticas curriculares dessa escola. Em conformidade com Pereira e Souza (2016), a parte diversificada no currículo de muitas escolas não passa de um discurso redundante e vazio em torno da construção de um currículo nacional e comum.

Na segunda série do ensino fundamental estão prenunciados os estudos dos seguintes conteúdos: ambientes e seres vivos, o desenvolvimento do corpo humano, sol, céu e nuvem, invenções: quente e frio, invenções: objetos e materiais. No terceiro ano está predito o estudo de: a diversidade animal, as plantas e os alimentos, a Terra e a lua, invenções: luz e sombra, invenções: sons e audição. Para o quarto ano está previsto o ensino dos conteúdos: cadeias alimentares, reprodução e desenvolvimento, estudo da água e do solo, recursos naturais e transformações, invenções para orientarmos no tempo e no espaço. No quinto ano os temas propostos são: explorando a Terra e o universo, corpo humano: aparelho reprodutor, alimentação e saúde, hábitos alimentares, lixo e reciclagem, o futuro do planeta.

O ensino de arte é proposto a partir dos eixos: artes visuais, teatro, dança, música. Com base nesses eixos estão estabelecidas as seguintes atividades: artes em linhas e formas; cores e sons; música e movimento; corpo e movimento; colorir e esculpir, materialidade, mundo das coisas, arte, ideia e movimento, o dono da voz, ver lembrar e imaginar, arte criativa, o corpo, cada parte da minha arte, arte brincante, clube de arte, grupo de teatro, nossa música: nossas artes, cinema: fábrica de sonhos, cinema: arte de muitas linguagens, arte do presente, a história e tecnologia na música.

Estabelece o planejamento curricular analisado que os conteúdos de geografia serão ministrados a partir dos eixos: Eu e o espaço de vivência e convivência, a escola e suas representações e sua importância na vida das pessoas, o ambiente em que vivemos: casa, rua, bairro, município e suas representações para a vida em sociedade, a natureza e sua dinâmica: paisagem natural e meio ambiente, linguagem cartográfica e escalas, espaço rural e espaço urbano, as regiões do Brasil, Planeta Terra.

De acordo com o planejamento anual da Escola Municipal José Sales Gomes, a disciplina de história será ministrada a partir dos eixos: autoconhecimento, os alunos e as suas relações sociais na família, escola e outros grupos sociais, conhecendo a moradia e valorizando o trabalho, Eu e o espaço de vivência e convivência, o ambiente em que vivemos:



casa, rua, bairro, município, suas representações para a vida em sociedade, temporalidade histórica, conhecendo a moradia e valorizando o trabalho, o Estado de Minas Gerais, O município e a cidade onde moro, ocupação do território brasileiro, Independência do Brasil.

O plano curricular do ensino fundamental traz o ensino religioso como componente curricular a ser ministrado nas escolas municipais do Serro. Porém nas análises dos planejamentos curriculares não encontramos nenhuma menção a esse componente curricular e nem quais os conteúdos a serem trabalhados a partir do mesmo. Gomes (2012), no seu parecer pela aprovação das DCNEEQ ressaltou que o currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar também as questões da liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africana, quer não. Sobre o ensino desse componente, a LDB, emendada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, legisla que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”. (BRASIL, 1997).

Gomes (2012) enfatiza que a EEQ não deverá fugir do debate da diversidade religiosa e a forma tensa como as escolas lidam com o tema. Não constitui propósito do currículo privilegiar esse ou aquele credo. Também não se deve incorrer no equívoco de julgar que todos os quilombolas, no plano da religiosidade, participem das mesmas práticas religiosas, cristãs ou vinculadas às religiões de matriz africana. Ainda de acordo com a pesquisadora, o currículo da Educação Escolar Quilombola deve considerar o direito à diversidade religiosa como um dos pontos centrais da sua prática.

Conforme estabelece as DCEEQ, na elaboração do currículo de uma escola quilombola é imprescindível considerar as necessidades sociais, econômicas, políticas e culturais da comunidade onde a escola se insere. Neste sentido, o currículo precisa ser flexível, de forma a possibilitar adaptações de determinados contextos sociais, políticos e culturais. Para isso, é fundamental que o currículo atenda os anseios e as especificidades da comunidade de forma a ser uma ponte entre o conhecimento escolar e o conhecimento tradicional desta comunidade. Esse conhecimento tradicional deve possibilitar a recuperação da história da memória, para a realização de sujeitos históricos da luta negra. Um currículo de uma escola quilombola deve destacar o lugar, a importância e os limites das contribuições dos saberes quilombolas, possibilitando o fortalecimento das identidades e o reconhecimento das diferenças.

Após leitura, análises e descrições dos planejamentos curriculares vigentes na Escola Municipal José Sales Gomes, comunidade Quilombola do Ausente, concluímos que esses currículos não traduzem as concepções de mundo dessa comunidade quilombola. Constatou-se que as riquezas, os saberes tradicionais e as identidades culturais dessa comunidade não são legitimadas pelos currículos. De acordo com Apple (2006), a escola, construída a partir de uma cultura dominante, é quem determina o conhecimento legítimo que todos e todas devem ter, as escolas asseguram a legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos.

Os estudos de Santomé (2013) nos permite inferir que as vozes dos grupos sociais minoritários são excluídas desses currículos escolares analisados. Para esse autor é possível concluir que a escola, concebida a partir dos princípios democráticos, tem a missão de desenvolver nos alunos e professores a capacidade de reconstrução reflexiva e crítica da realidade. Isso se concretiza a partir de um projeto de currículo emancipador, que considere em suas práticas de ensino os saberes, as tradições e as identidades culturais dos sujeitos inseridos no ambiente escolar.

Ao consideramos o estudo de Martins (2008), que revela a massiva concentração de escravizados negros na região de Diamantina e das inúmeras comunidades do Serro certificadas como territórios quilombolas, faz-se necessária uma reflexão sobre a forma marginalizada que as identidades culturais desses povos quilombolas são tratadas nos currículos das escolas inseridas nessas comunidades quilombolas. Acerca disso, Arruti (2006) acentua as comunidades quilombolas ainda são tratadas como sobras, resíduos ou restos do passado.

Percebe-se que a proposição de um currículo escolar para as escolas quilombolas, construído a partir dos saberes, das tradições e identidades culturais de cada comunidade quilombola, ainda requer uma negociação cultural, pois nesses educandários, até então, prevalecem as práticas curriculares hegemônicas. Acerca dessa negociação cultural, Bhabha (2013, p. 21) afirma que “a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, em andamento, é uma negociação complexa que procura conferir autoridade ao hibridismo cultural”. Nessa perspectiva, Macedo (2006, p. 105) afirma que a construção de um currículo a partir de um espaço-tempo, requer “[...] uma prática cultural que envolve uma negociação de posições ambivalentes de controle e resistência”.

Conforme observado, os planejamentos anuais curriculares das séries iniciais do ensino fundamental vigentes na do Ausente não fazem nenhuma referência as identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente. Contudo, na proposição dos conteúdos a serem

trabalhados durante o ano letivo, notamos que esses planejamentos referenciam às páginas dos livros didáticos adotados e utilizados por essa escola. Dessa forma, convictos de que o livro didático também é currículo, no texto a seguir apresentamos resultados de descrições e análises dos livros didáticos adotados pela Escola Municipal José Sales Gomes. A partir dessas descrições e análise procuramos inferir se esses materiais didáticos possibilitam os professores dessa escola discutir as tradições, os saberes, as memórias e as histórias da Comunidade Quilombola do Ausente.

### **4.3. Identidades culturais ausentes: Os livros didáticos da Escola Municipal José Sales Gomes.**

No último texto deste capítulo apresentamos descrições e análises dos livros didáticos adotados e utilizados na Escola Municipal José Sales Gomes. De acordo com Geraldi (1993), o conteúdo escolar do currículo em ação, muitas vezes, é o do próprio livro didático que comanda o processo pedagógico, expresso no conteúdo e na forma de trabalhá-lo. Dessa forma procuramos evidenciar se esses livros didáticos, concebidos como currículos, possibilitam os professores dessa escola discutir as tradições, os saberes, as memórias e as histórias da Comunidade Quilombola do Ausente.

Consoante ao registrado nos planejamentos curriculares das séries iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal José Sales Gomes, os livros didáticos adotados pela escola são da coleção Ápis, da editora Ática, aprovada no último processo de seleção de livros didáticos realizado pelo MEC no ano de 2016. Na análise desse material didático, buscou-se entender quais são os conteúdos trabalhados nessa escola a partir desses livros e se esses conteúdos têm como abordagem as tradições e costumes e identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente.

Constamos que os conteúdos elencados nos planejamentos curriculares da escola são aqueles descritos nos sumários dos livros didáticos adotados pela escola. Dessa forma, entendemos que esses livros também são os currículos da Escola Municipal José Sales Gomes. Esse entendimento se fundamenta na perspectiva crítica do currículo a partir da qual os ensinamentos de Apple nos permite a entender um pouco mais sobre essa questão (2001):

[...] o currículo nunca é um agregado neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos em sala de aula. É sempre parte de uma tradição seletiva, a seleção de alguém, de alguma visão de grupo a respeito do conhecimento que é considerado legítimo. É produzido a partir de tensões e de compromissos culturais,

políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo [...] a decisão de definir como mais relevante o conhecimento de alguns grupos, como o conhecimento oficial, embora seja difícil que o conhecimento de outros possa dizer algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade. (APPLE, 2001, p. 47).

De acordo com Bonafé (2002), nas escolas os livros didáticos têm a responsabilidade de apresentar o currículo aos professores, ganhando, assim, um papel significativo na definição do currículo que se vai ensinar. Ainda de acordo com Bonafé (2002),

O livro didático traduz, com uma determinada orientação e sentido, em termos de tarefas concretas, as prescrições administrativas. Oferece uma determinada seqüenciação de objetivos e conteúdos e sugere – se não forem impostas – as atividades precisas que deverão ser realizadas pelos professores e pelos alunos. (BONAFÉ, 2002, p. 80).

A partir disso, o livro didático, aqui entendido como currículo oficial, torna-se território de poder onde prevalece o plano intencional das grandes editoras que assumem a função de definir o que conta como currículo. Acerca disso, Santomé (1991) nos alerta que:

Os livros didáticos, enquanto produtos culturais, são escritos e produzidos por indivíduos que, por sua vez, são membros de grupos sociais e comunidades científicas que, por um lado, fazem determinadas interpretações da realidade e, por outro lado, fazem seleções de todo o volume de conhecimentos que a humanidade possui para ser transmitido às novas gerações. (SANTOMÉ, 1991, p. 109).

Apple (2001) afirma que a educação é constitutiva da política cultural. Para esse autor “O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aulas de um país” (APPLE, 2001, p. 53). Nessa asserção, Bonafé (2002) aponta que o currículo é um dispositivo ideológico que envolve um possível discurso de institucionalização das relações saber/poder na escola.

Após leitura e análise de todos os livros descritos nos planejamentos curriculares, nos atentamos para os livros de geografia e história do quarto e quinto ano do ensino fundamental. Esses livros foram publicados no ano de 2017 pelas autoras: Anna Maria Charlier e Maria Elena Simielli. Nesses livros encontram-se temáticas cujas abordagens contemplam conteúdos sobre identidade e cultura como: Povos da América e da África, Povos e religiões, o uso da linguagem e da memória, diferentes culturas e muitas cidades, diversidade regional.

Depois de uma leitura detalhada desses livros, observamos que: O livro de história do quarto ano traz como abordagem a ocupação do território brasileiro. Nesse livro encontramos discussões sobre os diferentes povos que ocuparam e ocupam o Brasil, dentre os quais os povos africanos. Conforme informado nesse livro, o objetivo desse estudo é estimular os

alunos a compreenderem a contribuição dos negros na formação da sociedade brasileira, os movimentos de construção da cidadania e de afirmação ética. O livro de história do quarto ano, no segundo capítulo, discorre sobre os povos e suas culturas, as diversas culturas religiosas presentes no território brasileiro, dentre elas as religiões de matrizes africanas. O livro de história do quinto ano na unidade 3, intitulada: cultura e transmissão de conhecimento, apresenta uma discussão consistente sobre os povos tradicionais do Brasil. Esse mesmo livro, no capítulo cinco propõe um estudo sobre os povos quilombolas nas lutas em defesa de suas terras e suas tradições. O livro de geografia do quarto ano, no capítulo cinco faz uma interpelação sobre a contribuição dos povos negros para a formação da diversidade cultural brasileira.

Nos capítulos dos livros didáticos acima descritos, encontramos referências sobre as culturas e identidades negras e quilombolas de uma forma geral, porém não percebemos nos currículos analisados nenhuma proposta de ensino que fizesse correspondência com esses conteúdos abordados nesses livros didáticos e as identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente.

O livro didático, na maioria das vezes, é um suporte didático que privilegia os estudos de conteúdos universais, os quais já estão prontos para serem reconhecidos e legitimados por educadores e educandos. De acordo com Bonafé (2002), por muito, a legitimação de conteúdos nos livros didáticos também passa pelo crivo dos interesses econômicos das editoras desses materiais. Dessa forma, a cultura, a identidade e as tradições locais são tratadas de forma marginal nesses suportes didáticos, para dar ênfase o estudo das culturas dominantes. Através dos livros didáticos, as editoras se dedicam a interpretar conteúdos considerados legítimos e a transferi-los para as salas de aula. Assim, os livros didáticos convertem-se em um instrumento decisivo que pretende legitimar uma determinada visão de sociedade, de sua história e cultura. (SANTOMÉ, 1991).

Cientes da dimensão territorial e cultural do Brasil, temos convicção de que é impossível a proposta de um livro didático que abarque todas as diversidades culturais existentes em solo brasileiro. Porém, com intuito de contemplar o localismo nos currículos escolares, a escola poderia tornar eficaz a proposta da parte diversificada do currículo, no entanto, como já aludimos neste capítulo, nem os planos, os PPP ou planejamentos curriculares demonstram essa possibilidade.

Há nos livros didáticos de história e geografia algumas abordagens referentes à História e Cultura Afro-Brasileira. Isso é um ponto positivo, pois demonstra que há esforços por parte

dos governantes em fazer cumprir o estabelecido pela da Lei Federal nº 10639/2003. No entanto, salientamos que de acordo com essa lei, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares não é apenas uma tarefa das escolas quilombolas, mas de todas as escolas públicas e privadas em atividade no território brasileiro.

O que nos causa estranheza é que os livros didáticos adotados pela Escola Municipal José Sales Gomes não integram ao Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), cujo objetivo é a oferta de material didático específico para estudantes de escolas do campo, com abordagem da realidade social, cultural, ambiental e econômica da população das áreas rurais. Outra situação observada é que o plano e o planejamento curricular não têm como referência os materiais didáticos produzidos para a educação escolar quilombola.

Desde o ano de 2006 o Ministério da Educação tem se debruçado na produção de livros e materiais didáticos que contemplem as propostas pedagógicas para as escolas quilombolas. No Quadro 3 estão descritos os livros e materiais didáticos produzidos para as escolas quilombolas.

**Quadro 3** - Lista de Títulos e Materiais Publicados didáticos produzidos pelo MEC para a Educação Escolar Quilombola.

<b>Materiais didáticos produzidos pelo MEC para educação escolar quilombola</b>	<b>Tiragem</b>	<b>Data da edição</b>
Quilombos: espaços de resistências de homens e mulheres negras	10.000	2006
Quilombos: espaços de resistências de homens e mulheres negras(aluno)	15.000	2006
Orientações e Ações Educação das Relações Étnico-Raciais	54.000	2006
Dimensões da inclusão no Ensino Médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola	5.000	2006
Uma história do povo Kalunga- livro do professor	5.000	2006
Uma história do povo Kalunga- livro do aluno	5.000	2006
Yoté, o jogo da nossa história (livro do professor e tabuleiro)	7.500	2008
Estórias Quilombolas	7.500	2008
Calendário História e Cultura Afro-brasileira e Africana- Datas para conhecer e pesquisar	30.000	2006
Kit A cor da cultura	2000	2006

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de informações do MEC disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/321-programas-e-aco-es-1921564125/educacao-quilombola-1712549791/12400-educacao-quilombola-materiais-publicados>,. Acesso em: 20. ago. 2019.

A produção desses materiais é tempestiva às primeiras políticas educacionais voltadas para os povos quilombolas, dentre as quais a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais. Destacamos que entre esses materiais editados pelo

MEC está o livro Minas de Quilombos. Esse livro foi produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) no ano de 2010 e tem em seus escritos a trajetória de formação dos quilombos no território brasileiro. Interessante ressaltar que um capítulo desse livro é dedicado a contar, através de entrevista com moradores, a história das comunidades quilombolas do Serro, dentre elas a comunidade do Ausente. Infelizmente, em nenhum momento essa obra é referenciada nos planos e planejamentos curriculares analisados.

#### **4.4. Currículo, identidade e cultura: interfaces ausentes.**

Diante das descrições, análises e observações apresentadas, concluímos que embora alicerçados em uma legislação que reconhece e normatiza a diversidade da educação brasileira, os currículos oficiais da Escola Municipal José Sales Gomes em nenhum momento fazem interfaces como as identidades culturais da comunidade quilombola da Ausente. O que percebemos é que no processo de construção desses currículos existe uma preocupação em referenciar as normas curriculares determinadas por força de lei. No entanto, diferentemente do que está estabelecido em lei e nos referenciais curriculares, os currículos ora descritos são homogêneos e engessados, construídos de forma a serem aplicados em um conjunto de escolas, sonhando as identidades culturais e as diversidades de cada escola. Novamente é importante destacar que “a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto no nível macro quanto micro. De ambos participam sujeitos culturais com seus múltiplos pertencimentos” (MACEDO, 2006, p. 288). De acordo com Sacristán (2000, p.107), o currículo “não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um traço substancial”.

Vislumbramos que não obstante a previsão legal na qual os planos curriculares analisados dizem estar fundamentados, em momento algum encontramos referência a educação escolar quilombola nesses documentos curriculares. Isso figura uma denúncia de que após quase sete anos de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola, essas não se encontram vigentes na escola pesquisada. Deste modo, ousamos afirmar que apenas a legislação não tem sido suficiente para assegurar que os

currículos das escolas quilombolas sejam instrumentos de defesa das memórias, das tradições e identidades culturais desses povos tradicionais.

Nessa triste constatação, Castilho (2011) nos alerta que a invisibilidade e o silenciamento da cultura e história negra e quilombola no currículo, fragiliza os modos de pensar a educação quilombola de qualidade, já que a visão eurocêntrica e excludente persiste em seus currículos.

O fato de nos depararmos com um Projeto Político Pedagógico, um Plano Curricular, Planejamentos Curriculares e livros didáticos construídos de forma generalizada para diversas escolas, sem respeitar as diversidades e identidades culturais de cada povo e da cada instituição de ensino, traduz os desafios ainda a serem vencidos pela solidificação da educação escolar quilombola.

É necessário que governantes e gestores locais entendam o contexto sociocultural dessas comunidades e proponham políticas públicas de educação que valorize a história desses sujeitos, de forma que eles se reconheçam e passem a querer ser reconhecidos na sociedade. Não duvidamos dos esforços e dos avanços teóricos, conceituais e legais decantados no ordenamento jurídico brasileiro que asseguram direitos aos povos quilombolas, dentre eles, políticas de educação específicas para os territórios quilombolas.

No entanto, a garantia desses avanços precisa ser traduzida no cotidiano local dessas escolas, de forma que as práticas educativas sejam capazes de proporcionar currículos construídos a partir das tradições, das identidades culturais, das memórias e dos saberes dos povos quilombolas.



## 5. IDENTIDADES CULTURAIS: OLHARES QUE FALAM, VIDAS QUE TESTEMUNHAM E CURRÍCULOS QUE SILENCIAM.

*Mas nossos críticos se esquecem  
que essa cor, é a origem da riqueza  
de milhares de ladrões que nos  
insultam; que essa cor convencional  
da escravidão tão semelhante  
à da terra, abriga sob sua superfície  
escura, vulcões, onde arde  
o fogo sagrado da liberdade.*

(Luiz Gama)

Neste capítulo, buscou-se ouvir os sujeitos envolvidos nas práticas de ensino na Escola Municipal José Sales Gomes, comunidade quilombola do Ausente. A partir dessa escuta, objetivou-se responder uma das indagações dessa investigação: Qual é o envolvimento dos líderes, professores e alunos da comunidade do Ausente no processo de tomada de decisão sobre os rumos do trabalho educativo desenvolvido em uma escola quilombola, especialmente no que se refere a construção do currículo escolar?

Para essa etapa da pesquisa elegemos como metodologia a história oral, escolhida a partir dos aportes de Meihy (2005) e de Meihy e Ribeiro (2011), que evidenciam que esse método busca dar voz aos que são excluídos. Optamos pela realização de pesquisa em história oral, por considerar essa metodologia uma maneira mais pessoal e subjetiva de registro de experiências individuais e por proporcionar maior entrosamento entre entrevistados e o pesquisador. Realizar um trabalho a partir da história oral visa trazer para o campo da história contemporânea, o indivíduo e a sua versão de como os acontecimentos históricos se desenrolaram e influenciaram em sua vida atual, e ainda como eles constroem sua própria história.

Neste capítulo ouvimos os sujeitos que integram a comunidade escolar da Escola Municipal José Sales Gomes: alunos, professores e alguns membros da comunidade, escolhidos entre os líderes daquele povoado. Esses líderes figuram uma grande importância no âmbito popular e são tidos como porta-voz do povo. Para chegar até essas lideranças, procuramos o presidente da associação comunitária local que nos sugeriu os possíveis participantes. Colaboraram com seus testemunhos as duas professoras regentes na Escola Municipal José Sales Gomes e também, 3 alunos do 4º ano do ensino fundamental, com idade entre 09 e 10 anos que durante as entrevistas estavam acompanhados por um responsável. A escolha dessa série se justifica pelo fato de que no ciclo complementar (4º e 5º anos do ensino

fundamental) os parâmetros curriculares prescrevem o estudo da história local, conteúdo pertinente para pensarmos nos aspectos culturais e indenitários.

O roteiro para as entrevistas foi elaborado a partir de Meihy (2005), Meihy; Ribeiro (2011) e Lopez (2008), sendo que este último define entrevista como um diálogo entre as duas partes, sendo que o assunto da conversa é a história de vida de uma delas. A organização das informações coletadas foi orientada por Carvalho e Ribeiro (2013) com os seguintes passos: a transcrição das entrevistas, textualização e transcrição.

A transcrição trata-se da primeira mudança do código oral para o escrito. Nesta fase, são colocadas as palavras ditas em estado bruto. O segundo passo consistiu na textualização dos testemunhos colhidos. Nesta etapa, foram eliminadas as perguntas, as repetições, os sons, os erros gramaticais. De acordo com Meihy (2002), a textualização é, portanto, um estágio mais graduado na elaboração do documento em história oral, obedecendo a uma lógica exigida pelo texto escrito.

A última etapa desse processo foi a transcrição, na qual os elementos extratextos são incorporados. A partir da transcrição buscamos recriar a atmosfera, o contexto em que foi feita cada entrevista, os espaços, os olhares, gestos e emoções dos entrevistados que foram observadas no período das entrevistas e durante a vivência junto à comunidade. De acordo com Meihy (1991, p. 30-31) a transcrição é o processo de transformação final do depoimento oral em escrita, “teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito, palavra por palavra”. De acordo com Carvalho e Ribeiro (2013), a transcrição é mais que uma edição do texto de um testemunho, pois leva em conta coisas que foram ditas e não foram gravadas, por isso é o resultado da interação. Para esses autores

Cabe também compreender o registro da entrevista como algo que engloba toda a situação e não apenas o que foi gravado, ou as palavras proferidas. Silêncios, lágrimas, interjeições, são partes da mensagem de uma entrevista. Gestos não captados por gravadores de vozes, ou que extrapolam o enquadramento de um vídeo, devem ser notados. (CARVALHO; RIBEIRO, 2013, p. 31).

Após o processo de transcrição, os textos produzidos foram reagrupados por temas conceituais deste trabalho: identidades culturais, línguas remanescentes, currículos escolares e Educação Escolar Quilombola. A partir dessas temáticas foram redigidos os textos que compõem o corpus deste capítulo. Para isso fez-se o diálogo entre a fundamentação teórica adotada nesta pesquisa, os depoimentos, contextos, observações registradas em campo e os pressupostos da pesquisa.

Na redação deste capítulo os sujeitos entrevistados foram referenciados com nomes fictícios de modo a preservar suas identidades. A escolha desses nomes é uma homenagem a personagens que representam a história de luta, resistência e fé do povo negro nas Minas Gerais e no Brasil. Assim, os nomes dos moradores entrevistados foram substituídos pelos seguintes nomes fictícios: Francisca da Silva, Chico Rei e Anastácia. Francisca da Silva é uma homenagem a Chica da Silva, a qual, através de Furtado (2003), compreendemos ser uma figura importante da região de Diamantina cuja história perpassa a encarnação de todos os estereótipos negativos da mulher negra: perversa, hipersexualizada, manipuladora e autoritária e revela a figura de uma mulher negra e escrava que simboliza a história de inúmeras mulheres negras no Brasil Colônia. Chico Rei é uma homenagem a um personagem lendário da história das Minas Gerais. De acordo com a tradição, Chico era o rei de uma tribo no continente africano, trazido como escravo para o Brasil. Através do seu trabalho, Chico conseguiu comprar sua alforria e de outros negros. Anastácia, personagem do imaginário popular, é descrita como a uma escrava de rara beleza. Ela era curandeira, ajudava os doentes, e com suas mãos, fazia verdadeiros milagres. Após recusar manter relações sexuais com seu dono, Anastácia foi muito castigada, sendo obrigada a usar uma máscara de ferro por toda a vida, só tirada às refeições, e ainda sendo espancada, o que a fez sobreviver por pouco tempo, período em que sofreu verdadeiros martírios. Anastácia é cultuada como santa milagrosa tanto no Brasil quanto na África.

As professoras entrevistadas foram referenciadas com os nomes de duas grandes escritoras brasileiras negras: Corolina de Jesus e Conceição Evaristo as quais suas histórias também revelam trajetórias de lutas e resistência por meio das palavras.

Carolina Maria de Jesus nasceu na cidade de Sacramento-MG, no ano de 1914. Filha de ex-escravos, Carolina teve acesso às letras e foi alfabetizada. Ainda jovem mudou-se para São Paulo e testemunhou o processo de modernização da grande metrópole brasileira e também assistiu ao surgimento das primeiras favelas dessa cidade. Carolina teve três filhos, os quais criou sozinha em um pequeno barroco na favela do Canindé. Para sustentar a família, catava papéis e outros materiais recicláveis nas ruas, vindo desse ofício a sua única fonte de renda. Apaixonada pela leitura, logo tomou o hábito de escrever. Nas folhas brancas encontradas no lixo, Carolina passou a registrar o cotidiano, principalmente o que se passava na favela. Em seu livro Quarto de Despejo: diário de uma favelada, registrou o dia a dia de sofrimento dos moradores do morro do Canindé, histórias marcadas pela fome, miséria, violência e o abandono. Carolina de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país.

Romancista, contista e poeta, Maria da Conceição Evaristo de Brito, nasceu no ano de 1946 em uma comunidade da capital mineira. Por muitos anos trabalhou como doméstica para custear os seus estudos secundários no Instituto de Educação de Minas Gerais. Na década de 1970, Conceição Evaristo mudou para o Rio de Janeiro, onde se dedicou aos estudos das letras. Em sua escrita, pontua sua ancestralidade de maneira crítica, fazendo resistência a permanência da exclusão do negro desde a escravidão no período colonial brasileiro. Através das palavras, Conceição Evaristo, de forma lírica e política, luta em defesa da dignidade do povo negro, por séculos presos pela opressão.

Por fim, os nomes dos alunos entrevistados foram substituídos por nomes de personagens de relevância na luta abolicionista no Brasil: José do Patrocínio, Luiz Gama e Joaquim Nabuco. José Carlos do Patrocínio era filho de um padre com uma escrava chamada de Mina, que prestava serviços à paróquia de Campos dos Goytacazes. José do Patrocínio nasceu escravo e foi liberto pelo pai que não o reconheceu formalmente como filho, porém não envidou esforços para que o filho tivesse acesso aos estudos.

Luiz Gonzaga Pinto da Gama nasceu livre, filho de uma negra livre e pai branco, mesmo assim foi escravizado por sete anos. Após anos de luta, Luiz Gama conquistou a sua liberdade e também a escrita e a leitura. Esse grande abolicionista tornou-se jornalista, advogado e escritor literário em defesa da população negra e escravizada.

Joaquim Nabuco nasceu no ano de 1849 na cidade de Recife, estado de Pernambuco. Foi um político, diplomata, advogado e historiador brasileiro. Contudo, um dos seus maiores feitos, foi se tornar um dos maiores defensores do abolicionismo no Brasil.

Este capítulo foi assim organizado: O primeiro subcapítulo é uma narrativa na qual o pesquisador descreve o seu contato com a Comunidade Quilombola do Ausente. Neste texto são apresentadas algumas marcas das identidades culturais observadas e apuradas nas narrativas dos entrevistados, destacando-se as temáticas: a relação dos quilombolas com a terra, os quilombolas e os fatores religiosos, o dialeto vissungo.

Para Carvalho e Ribeiro (2013) a identidade se constrói sobre a base da experiência vivida, sentida e memorizada. Mas, não só. Constrói-se também pelo reviver ou recriar proporcionado pela narrativa. Para esses pesquisadores, ao mesmo tempo em que se registram e se estudam narrativas, constituem-se identidades. Nesse sentido, ao se registrar as entrevistas dos colaboradores, contribui-se com essa tarefa de (re)construção identitária abraçada por eles – o pesquisador, queira ou não, concorde ou não.

O segundo subcapítulo discorre sobre a relação da comunidade do Ausente com a Escola Municipal José Sales Gomes. Neste texto busca-se responder se a comunidade do Ausente participa ou participou do processo de implementação da Educação Escola Quilombola, ou ainda, se a Comunidade do Ausente é ouvida na proposição do currículo escolar; quais são as percepções dos professores da Escola Municipal José Sales Gomes acerca do currículo escolar como instrumento de preservação da identidade cultural dessa comunidade. Procuramos responder ainda se houve e quais foram as formações recebidas pelos professores dessa escola para implantação e execução da Educação Escolar Quilombola na comunidade do Ausente.

O trabalho com a história oral se fundamenta no registro de narrativas. Dessa forma, a construção do texto passa a ser um desafio para os pesquisadores, pois a pesquisa se aproxima das questões literárias. Com isso, pode-se dizer que a pesquisa e a literatura estão caminhando lado a lado, enfrentando dilemas parecidos. (GEERTZ, 2002).

O ato de narrar é um aspecto imanente dos seres humanos. De acordo Pellegrini (2003, p. 64), quem narra, por sua vez, “escolhe o momento em que uma informação é dada e por meio de que canal isso é feito”. Somos constantes narradores de acontecimentos ou eventos dos quais participamos, assistimos ou sobre os quais ouvimos falar. Uma narrativa representa uma sequência de acontecimentos interligados, que são transmitidos em uma estória. As estórias sempre reúnem aqueles que as narram e aqueles que as ouvem, leem ou assistem. De acordo com Barthes (2002) a narrativa se constrói a partir de cinco elementos essenciais, sem os quais não pode existir: enredo, personagens, tempo da narrativa, narrador e cenário. Sem os acontecimentos não é possível contar uma estória. Dessa forma, os acontecimentos, o enredo dessa pesquisa é construído a partir das discussões sobre o currículo e suas potencialidades e possibilidades na defesa das identidades em uma comunidade quilombola.

Quem vive os acontecimentos são os personagens, nesta pesquisa representados por: Francisca da Silva, mulher negra, mãe, 60 anos de idade, nasceu no Ausente, por falta de oportunidade, pouco frequentou a escola. Francisca é símbolo de resistência contra o preconceito racial e também testemunha dos tempos sofridos, marcados pelo abandono da população quilombola. Chico Rei, negro, 63 anos, mudou-se do Baú para o Ausente ainda criança, conhece bem a história do seu povo. Seu império se concretiza nos rituais encenados pelos Catopês nas manifestações culturais da comunidade, momentos nos quais usa a sua coroa, o capacete por ele confeccionado. Sua divindade é forte, a Senhora do Rosário dos Homens Pretos, que segundo ele, escuta todos os seus clamores. Chico Rei é um dos líderes comunitários do Ausente. Para ele, seu maior legado foi garantir educação e formação

superior para os filhos, uma forma de garantir liberdade aos seus descendentes. Anastácia, mulher negra, 59 anos, de muitos sorrisos e de boa prosa, mãe de inúmeros filhos, mulher de muita fé, em suas narrativas, Anastácia sempre agradece as bênçãos e proteções recebidas da Senhora do Rosário e da Senhora Aparecida por conseguir garantir o sustento da família. Sempre com o olhar para o céu, Anastácia observa as promissoras chuvas e vez ou outra a estiagem que em doses certas garantirão o alimento da família durante o ano.

José do Patrocínio, Luíz Gama e Joaquim Nabuco são os alunos da Escola Municipal José Sales Gomes, negros, com idade entre 09 e 10 anos, vivem no Ausente desde que nasceram. De poucas falas e de sorrisos desconfiados são personagens indispensáveis nesta narrativa, pois são desses remanescentes quilombolas a missão de guarda das identidades culturais daquela comunidade e de novos projetos abolicionistas para o seu povo.

Conceição Evaristo é graduada em pedagogia, professora efetiva da rede municipal de ensino do município do Serro e há pouco mais de um ano trabalha naquela escola. Conceição mora em um distrito próximo do Ausente. Sua trajetória é de alguém que lutou para conquistar o objetivo de se tornar professora. Em suas falas, Conceição demonstra grande afetividade pela prática docente e acredita no poder de transformação da educação. Conceição é professora do segundo, terceiro e quarto ano do ensino fundamental que estão reunidos em uma única turma multisseriada.

Carolina de Jesus é formada em pedagogia e geografia, é professora há mais de vinte anos e trabalha na escola do Ausente desde o ano de 2017, quando se tornou professora efetiva da rede municipal de ensino do Serro. Atualmente leciona nessa escola para uma turma multisseriada composta por alunos da educação infantil, primeiro e segundo período, e também para o primeiro ano do ensino fundamental. Carolina de Jesus é mãe de três filhos, trabalha diariamente na lida com o papel, pois ocupa também a função de escriturária na secretaria de uma escola no distrito onde reside. Nos primeiros contatos, Carolina nos relatou sua satisfação em ser professora, a relação que possui com a comunidade e como é árdua a missão de quem, além da rotina diária de trabalho, precisa cumprir dignamente o papel de mãe, filha e esposa.

Em uma narrativa, também é necessária a presença de um narrador, uma vez que é ele que transmite a história, fazendo a mediação entre a narração e o leitor. Histórias, descrições e motivações do pesquisador já foram pontuadas na introdução deste trabalho. Também é necessário falar do tempo da narrativa desta pesquisa, que se constrói no tempo presente, ano de 2019, com “flashbacks” que levam a narrativa de volta no tempo, a fim de apresentar o

relato de eventos passados em que a escravidão, a segregação e o abandono são pontos de partida para refletir a necessária consolidação de uma educação em defesa das memórias, das tradições e das identidades culturais dos territórios quilombolas. Por fim, cabe descrever o local, ou, o cenário, no qual esta narrativa é construída, a Comunidade Quilombola do Ausente.

À primeira vista, o Ausente se retrata como uma estrada longínqua na qual descortina o majestoso Pico do Itambé. A distância e o difícil acesso revelam o isolamento como forma de resistências. De acordo com Moura (1994) muitos quilombos surgiram e cresceram a partir de uma série de circunstâncias favoráveis, como, por exemplo, isolamento maior, melhor fertilidade do solo, possibilidade de recrutar novos membros para o grupo entre a população escrava, etc., tinham de se organizar de forma sistemática, criando uma estrutura para a comunidade.

Entre o verde das montanhas e o azul do céu, a estrada é o ponto de ligação entre o passado, que através das reminiscências, o pesquisador revive os tempos em que outrora se debruçava na janela para contemplar o Itambé e refletir sobre a importância da população negra na formação cultural da nossa região. A estrada também é a ponte que, em novos tempos, conduz o pesquisador ao encontro do objeto da sua pesquisa. O Itambé é testemunha da sensibilidade desse pesquisador que desde sempre repudiou o preconceito racial que está fundado na sociedade brasileira e é alimentado por um currículo escolar no qual prepondera a cultura europeia.

**Figura 8** - Estrada de acesso à Comunidade do Ausente, ao fundo destaque para o Pico do Itambé.



**Fonte:** autoria do pesquisador

Após longos quilômetros percorridos em direção à Comunidade Quilombola do Ausente, nos deparamos com pequenas casas, umas afastadas, outras mais próximas. A proximidade das casas revela que os moradores do entorno são de uma mesma parentela. As casas são de cores fortes, muitas delas enfeitadas pelas flores dos jardins e pelos pomares. Nas janelas por vez avistamos desconfiados olhares que procuram saber quem chegou e para que veio. Em cada casa uma chaminé lança fumaças ao vento, anunciando que em meio a tamanho silêncio, a vida naquele povoado se faz presente.

Nesse território remanesce um agrupamento de pessoas que, formado por inúmeros negros, assumiu-se perante a sociedade e as leis brasileiras como descendentes de negros quilombolas e por isso, lutam pela preservação de suas identidades culturais. O reconhecimento quilombola é um fator significativo para essa população, percebemos nas palavras dos entrevistados que esses julgam importante serem reconhecidos como comunidade quilombola. É visível o orgulho de pertencimento na fala dos moradores ouvidos, inclusive por parte das crianças entrevistadas. Observamos que a ideia de pertencimento tem uma relação estreita com os direitos garantidos e os direitos a serem conquistados por esses povos tradicionais.

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à idéia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consangüinidade e o parentesco, e vinculam-se a idéias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação. (SOUZA, 2009, p. 78).

A partir dos depoimentos desses remanescentes quilombolas, observa-se que algumas tradições existentes no Ausente são provenientes de experiências vividas pelos seus antepassados. Essas tradições resistiram, se mantêm e ressignificaram o modo de vida desse povo, caracterizando assim “a existência de uma identidade social e étnica” (SCHMITT; TURATTI; CARVALHO, 2002, p. 5). Dentre essas tradições destaca-se a relação com a terra, fonte de subsistência, visto que as práticas de cultivo e produção de alimentos são as principais atividades laborais desenvolvidas pelos moradores da comunidade. Nas conversas sobre o trabalho na roça, é notável a forte relação com a terra, construída por meio do trabalho como forma de garantia do sustento da família. De acordo com Souza (2008),

As comunidades quilombolas, muitas delas surgidas nos séculos XVII, XVIII e XIX, chegam ao século XXI como uma forma alternativa de organização social, etnicamente constituída, com dimensões histórica, social e culturalmente distintas, e esses elementos têm vínculo profundo com o modo de acesso e com os usos da terra. (SOUZA, 2008, p. 89).



De acordo com Masseder e Martins (1991), nos territórios quilombolas a base da identidade de todos está apoiada na relação com a terra. Isso é visível na fala de Anastácia ao nos relatar sua satisfação em trabalhar na roça. A partir desse trabalho com a terra, também é visível que as técnicas de agricultura mantêm a cooperação e solidariedade entre os remanescentes quilombolas. Conforme relatos dos moradores, as atividades de subsistências, por meio do trabalho agrícola, iniciaram com os primeiros habitantes do povoado que dedicavam ao cultivo do milho, feijão, mandioca, bananas, desde o surgimento da comunidade. No passado, o cultivo da terra sempre prevaleceu a força feminina, pois muitos homens da comunidade trabalhavam no garimpo de diamante e ouro. De acordo com Anastácia, a troca de trabalho é comum entre os membros da comunidade que não dispõem de recursos financeiros para custear o trabalho do colega. Percebe-se que a terra é para os quilombolas um espaço de convivência comunitária, é onde se fincam as raízes ancestrais.

Sobre os costumes e tradições, os sujeitos entrevistados mencionam músicas, ritos, alimentos, benzeções, dentre outros, que acreditam fazer parte das suas tradições. A religião praticada no Ausente de Cima é a Católica Apostólica Romana, referenciam os santos a partir das denominações proclamadas pela Igreja Católica. No Ausente de Baixo, boa parte dos moradores, nos últimos tempos, tornaram-se adeptos às religiões protestantes. Em conversa com os remanescentes quilombolas, notamos que esses negam aproximação com qualquer culto de origem africana.

Acerca disso, é importante destacar que o catolicismo no Brasil se estabeleceu como a religião predominante no período colonial. Os negros escravizados que viviam no território brasileiro incorporaram o catolicismo em seus ritos e tradições para serem aceitos socialmente e garantirem sua sobrevivência. Em terras brasileiras o negro não só sofreu a escravidão física, mas também a escravidão espiritual que impeliu os africanos a seguir os dogmas da igreja católica que estava diretamente ligada a figura do Estado. O Estado, além de estabelecer a religião católica como a oficial “[...] reprimiu as crenças e práticas religiosas de índios e escravos negros e impediu a entrada das religiões concorrentes, sobretudo a protestante, em seu livre exercício no país”. (MARIANO, 2001: 127-128).

As manifestações religiosas do catolicismo impregnaram na vida da população do Ausente, transformando essa religião a de maior evidência. Na comunidade as comemorações advêm do processo multicultural das crenças e tradições que sofreram influência dos grupos sociais, com os quais tiveram contato. Os moradores apontaram os festejos de Nossa Senhora Aparecida no mês de outubro e a celebração de São João como comemorações tradicionais do Ausente. Francisca da Silva, Anastácia e Chico Rei relatam a alegria do povo na celebração

dessas festas, que segundo esses moradores vem muita gente de todas as partes. Ainda relatam a importância da Festa de Nossa Senhora do Rosário de Milho Verde e do Serro com movimentos importantes para a comunidade. Para esses indivíduos, a construção da Capela Nossa Senhora Aparecida é uma das grandes conquistas da população que vive no Ausente, pois as missas mensais que ocorrem na capela é uma forma de unir as pessoas. Segundo Francisca da Silva e Anastácia, todos os moradores do Ausente trabalharam na construção da Capela, até as crianças.

**Figura 9** - A Capela de Nossa Senhora de Aparecida. Símbolo de conquista a partir dos olhares dos moradores da Comunidade Quilombola do Ausente.



**Fonte:** autoria do pesquisador

Por meio das falas dos entrevistados, constatamos que o Catopês é movimento cultural muito vivido e cultivado no Ausente. Nunes (1988) pontua que através do Catopê, o negro busca ordenar e recuperar seu próprio mundo, além de encontrar assim, uma possibilidade de contestar a sua condição de subordinação, quando faz dos Catopês, os personagens mais importantes da festa e tornam marujos e caboclos, figuras rejeitadas pela Senhora do Rosário. De acordo com essa autora, no interior da festa o poder pertence ao negro, um poder que se legitima pela via do sagrado e, portanto, inquestionável, como comprova a força da lenda do negro.

Constatamos também que o forró é uma expressão cultural muito presente na vida daquele povo. É perceptível como idosos e crianças referenciam o forró como uma importante prática cultural do Ausente. Chico nos relata que o baile, o forró, é uma coisa muito boa que

existe no Ausente e que aos poucos está deixando de existir, pois os jovens e adolescentes gostam mais do funk. Relatou-nos Anastácia, que no passado, os bailes, forró, acontecia na casa de quem tinha a radiola, antigo instrumento sonoro. De acordo com Chico Rei, após um árduo dia de trabalho, inúmeros moradores se reuniam para o baile. Anastácia nos relatou ainda que gosta muito de forró e que tem muita saudade dos bailes que eram feitos nas casas de alguns moradores, pois naquele tempo não tinham brigas, era só diversão. Chico Rei também narrou que os ensaios dos Catopês é uma forma de manter alguns membros da comunidade unidos.

Com base nas falas desses moradores, percebemos que novas práticas culturais são incorporadas e absorvidas na vida desse povo, transformando gradativamente o cotidiano daquele território quilombola. Dessa forma, consolida-se o processo de construção identitária de um grupo que luta pela manutenção da sua cultura e suas identidades; no entanto, a identidade, enquanto processo, não é estática e se modifica a partir do contexto em que está imersa, sendo influenciada pelo meio em que está inserida como também instaura modificações. (HALL, 2003).

Em uma comunidade, o processo multicultural é construído por meio das tradições e costumes por ela estabelecidos. De acordo com Cotta (2005), durante o ciclo do diamante, a Coroa Portuguesa manteve um rigoroso controle sobre os negros na região de Diamantina, esse controle favoreceu o enfraquecimento de algumas crenças e tradições da cultura negra, que foi sendo ampliada e/ou substituída no contato com outros indivíduos. Conforme aponta Ciampa, “as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre elas conservando-a ou a transformando”. (CIAMPA, 1984, p. 67).

Conforme nos ensina Hall (2003), essa junção de cultura é o multiculturalismo que se consolida nas sociedades a partir das diferentes culturas que os moradores passam a conviver e estabelecer uma vida em comum, absorvendo o que lhe é oportuno e retendo algo de sua identidade "original." (HALL, 2003, p. 25).

Durante as entrevistas, Chico Rei por vezes ressaltou a importância da Festa do Rosário para os Catopês e muito insistiu para que testemunhássemos aquele grande evento que aconteceria no mês de julho na cidade do Serro. De fato aquela celebração é muito importante para os membros daquela comunidade, pois conforme evidencia Nunes (1988), a Festa do Rosário para o homem negro é a possibilidade de agrupamento e de expressão viva do homem que o sistema escravizou.

As celebrações do Rosário do Serro são um conjunto de rituais que inicia na madrugada do sábado da festa. Com as luzes apagadas e as portas da igreja fechada, a caixa de assovios toca uma melodia com o som melancólico por três vezes, e por três vezes repica o sino. Para alguns devotos, através daquele rito é pedida a permissão de Nossa Senhora do Rosário para fazer a festa. Após receberem a permissão para realização do festejo, inicia-se um intenso som ecoado pela caixa de assovios. Relatam alguns moradores que aqueles assovios representam o som dos gemidos dos negros no cativo.

No raiar do dia, diferentes toques de tambores tomam conta da cidade com os desfiles dos caboclos, catopês e marujos que percorrem as ruas, anunciando o início da festa. É difícil descrever tamanha devoção que se assemelha a um conto de fadas: com reis, rainhas, palácios e flores. Nas ladeiras íngremes sobem e descem caboclos, catopês e marujos, vestindo indumentárias de várias cores, tocando, dançando e cantando. Muitos dos cantos entoados mantêm vivo o dialeto vissungo. Nas esquinas esses grupos dramatizam batalhas, reverenciam o reinado, desfilam cores, sorrisos e tradições.

Os Catopês são considerados os mais importantes da festa, pois foram eles os quais Nossa Senhora ouviu o chamado. Por esse motivo, somente os Catopês podem retirar a imagem da Senhora do Rosário da igreja. Todos os rituais e celebrações dessa festa são acompanhados por milhares de pessoas que dividem os olhares com as câmeras fotográficas, na tentativa de registrar a grandiosidade do patrimônio cultural da nação brasileira. Aguardamos a apresentação dos Catopês e lá estava Chico Rei, com seu capacete, sua dança e sua fé. Chico Rei não notou nossa presença, pois diferentemente da entrevista, naquele momento Chico era visto, ouvidos e registrado por muitos.

Presenciar aquela celebração foi validar a importância do grupo Catopês para os moradores de Ausente, pois através daqueles rituais, ainda que uma vez no ano, esse povo é notado e registrado. A eles são oferecidos fartos banquetes, grandiosas mesas de doces, o direito de se expressarem e serem ouvidos, de apresentarem um pouco das suas tradições e identidades culturais. Tudo muito diferente da realidade vivenciada pelos quilombolas que por vezes são invisíveis aos olhos da sociedade.

### 5.1. Vissungos: identidades culturais fragmentadas.

*“Privar um poeta de sua língua é roubar-lhe a metade da alma.”*

Joaquim Nabuco

O desaparecimento do dialeto vissungo na região de Diamantina, principalmente na Comunidade do Ausente, foi um dos elementos motivadores dessa pesquisa. Conforme evidenciado nesta investigação, esse dialeto foi objeto de estudo de alguns pesquisadores dentre eles: O Professor Aires da Mata Machado e a Professora Lúcia Valéria do Nascimento, que alertaram a possível extinção desse dialeto na região de Diamantina.

Importa-nos destacar que os estudos desse professor introduziu no contexto social e político brasileiro os dialetos vissungos como patrimônio cultural linguístico do Brasil. Isso sempre foi motivo de orgulho para Aires que em suas entrevistas sempre ressaltou que foi ele quem inseriu a palavra vissungo nos dicionários. Também não é de menor relevância os estudos da Professora Lúcia Valéria que após quase cem anos dos estudos feitos pelo filólogo Mata Machado, ratificou o que esse professor apontou em suas pesquisas: o dialeto vissungo é uma prática linguística em extinção.

De acordo com Mata Machado (1985), entender os vissungos é algo que vai além dos fonemas e estruturas morfológicas, pois os vissungos são marcas identitárias que traduzem momentos de dor, trabalho, identidades, resistências e sofrimentos do povo negro na região diamantina.

No idos dos seus 17 anos, após estudar em conceituadas escolas brasileiras, Aires retornou a sua terra natal, Diamantina, na qual, após reminiscências de sua infância, lembrou os cantos em uma língua estranha, proferidos por negros que trabalhavam nas catas de garimpo da sua família na região de São João da Chapada.

No caminho de regresso a pequena Vila de São João da Chapada, Aires se deparou com um negro desesperado que pedia esmola para sepultar a filha que acabara de falecer. Sensibilizado, o jovem professor arcou com a despesa do funeral da criança e em troca, o sofrido pai deveria lhe narrar alguns dialetos africanos. Dessa triste narrativa, descrita na obra *O Negro e o Garimpo em Minas Gerais* (1985), Aires inicia os estudos linguísticos sobre esse dialeto africano, que de acordo com esse diamantinense, era necessário e urgente, pois o vissungo era uma prática em extinção e já não era mais lembrado como na sua infância, quando o trabalho no garimpo ainda era intenso. Com a mudança da sociedade e com o

declínio dos garimpos, os cantos estavam perdendo sua função e caindo no esquecimento, sendo poucos aqueles que ainda conheciam aquele falar.

Registramos nesta pesquisa que dentre as ações propostas por pelo Professor Aires para preservação do dileto vissungo presente na região de Diamantina, estava a criação da Faculdade de Letras (FAFIDIA) no ano de 1968. Para esse professor e pesquisador a criação do curso de letras possibilitaria estudos das variantes linguísticas da região.

Durante o contato com os sujeitos ouvidos nesta investigação, por inúmeras vezes colocamos em discussão as tradições e identidades culturais da comunidade, porém em nenhuma dessas discussões os entrevistados fizeram referência ao dialeto vissungo. Dessa forma, fomos diretos nas indagações e perguntamos para esses sujeitos o que eles sabiam sobre aquele dialeto. Contudo, após essa indagação todos os entrevistados silenciaram. Percebemos um olhar desconfiado desses moradores que pareciam não querer falar sobre o assunto.

Conforme aponta Nascimento (2003), existe um preconceito sobre os vissungos, visto que muito se alimentou a crença que alguns desses cantos tinham forças mágicas e estavam relacionados à feitiçaria. De acordo com Andrade (2012), por muito, os negros quilombolas eram discriminados, acusados de “salgar um serviço”, ou seja, fazer o diamante se transformar em cristal e o ouro em carvão para não ser encontrado. Também, de acordo com o apontamento de Nascimento (2003), os dialetos vissungos foram considerados como demoníacos por membros líderes de igrejas protestantes instaladas na região. Acreditamos que o medo da exclusão, mediado pelo preconceito racial e religioso, faz com que os membros da comunidade evitem assumir qualquer envolvimento com esse dialeto. Ao serem indagadas sobre o dialeto vissungo, Anastácia e Francisca da Silva enfatizaram nas suas respostas curtas e diretas que isso era coisa de Crispin. Percebemos nessa fala um sentimento de negação da identidade cultural, que faz sobressair o sentimento de diferença, aquilo que o outro e não meu.

Um momento de comoção marcou a entrevista concedida por Chico Rei. Assim como os demais moradores, após abordarmos o dialeto vissungo, Chico Rei ficou em silêncio e cabisbaixo. Novamente o abordamos sobre o dialeto vissungo e ele disse que não gostava de falar sobre isso. Perguntamos o motivo dele não gostar de falar de uma coisa tão importante da Comunidade do Ausente. Chico Rei nos respondeu que o vissungo, na maioria das vezes, se cantava nos velórios, no enterro das pessoas que ele gostava. Relata Chico Rei que aqueles cantos não saem da sua cabeça, pois são músicas muito tristes que faz reviver o tempo que

não existia funerária, então os caixões eram feitos a mão e aquelas músicas eram acompanhadas pelas batidas do martelo que aterrorizavam aqueles que perderam um ente querido. No entanto, aponta esse quilombola que existem cantos alegres, como aqueles proferidos pelos catopês nos festejos de Nossa Senhora do Rosário.

Depreendemos que as professoras Carolina de Jesus e Conceição Evaristo já ouviram falar do dialeto vissungu e também dos falantes do dialeto naquela comunidade. Essas professoras acreditam que é possível que práticas curriculares da Escola Municipal José Sales Gomes contemplem estudo e reflexões sobre a importância deste dialeto para a preservação das identidades culturais do Ausente.

Os alunos entrevistados afirmaram que nunca ouviram falar do vissungu, nem mesmo ouviram falar sobre o Senhor Crispin, que era um dos falantes do dialeto na comunidade. As afirmações desses alunos entrevistados, ratificam a preocupação de Aires da Mata Machado (1985) e também os apontamentos de Nascimento (2003) acerca do desaparecimento do falar vissungu na região de Diamantina. Essa certificação é lamentável, pois inúmeros estudos alertam sobre a necessidade de políticas públicas voltadas para a preservação desse dialeto que compõe o patrimônio cultural brasileiro. Cabe destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola preconizam que a EEQ deve propor ações em defesa das línguas remanescentes. Porém, após ouvir os depoimentos desses alunos, ancorados nos estudos de Mata Machado (1985) e Nascimento (2003), percebe-se que tal normativa curricular está apenas descrita no papel. Essa norma não está vigente no cotidiano dessa escola pesquisada que silencia as línguas remanescentes nos seus currículos e nas suas práticas de ensino. Esse silêncio contribui veemente para a morte do dialeto vissungu nessa comunidade remanescente de quilombo.

## **5.2. Identidades culturais: testemunhas do silêncio.**

*Não tenho pele negra, mas tenho numa pele a alma dos injustiçados, aviltados, depreciados, desmerecidos e sofridos, dentro de mim. Por isso, talvez, não seja de leveza constatável, apreciável e saborável, como são as frutas leves da estação.*

*José do Patrocínio*

A Escola José Sales Gomes é o ponto de referência da Comunidade Quilombola do Ausente, isso foi perceptível no primeiro contato com essa localidade. Ao nos aproximarmos da escola, encontramos uma moradora que nos guiou até a dependência do educandário. Com um feixe de lenha na cabeça, ainda nas primeiras horas do dia, o suor já cobria parte da sua face e aquela Senhora já tinha cumprido parte do seu trabalho cotidiano. Seu olhar revelava muito mais que o cansaço do labor diário, mas a trajetória de lutas e conquistas de uma

mulher quilombola. Em sua conversa acolhedora, essa senhora nos relatou que tem um filho que estuda na escola José Sales Gomes e que todos os seus filhos estudaram naquela escola. Orgulhosamente ela nos relatou que sua filha mais velha se formou em odontologia e hoje presta serviços como dentista aos membros daquela comunidade.

Por meio das palavras dos entrevistados, percebemos que esses se referem à escola como parte da instituição. Francisca da Silva rememorou a história da escola que iniciou as atividades em uma casa cedida pelo filho do fazendeiro José Sales Gomes e que no ano de 1991 começou a funcionar em sede própria, um momento de grandes festejos para os moradores.

De acordo com Francisca da Silva e Anastácia, a construção daquele educandário só foi possível após a construção da ponte sobre o rio que corta aquele lugarejo. Informou ainda Francisca que teve uma época que a escola tinha quase 100 alunos e hoje contém menos de 20 alunos. Outro fato que nos permite inferir a relação próxima da comunidade com a escola ocorreu durante a entrevista com Chico Rei, momento em que falamos o nome daquela instituição de ensino de forma incorreta e logo fomos repreendidos pelo entrevistado que fez questão de corrigir o nome pronunciado erroneamente.

Destacamos relatos dos moradores de algumas vezes em que foram convidados a participarem de atividades na escola. Conforme narrado por Chico, que é líder do Catopê, há alguns anos uma professora lhe convidou para ensinar os alunos a fazerem o capacete utilizado pelos catopês nas apresentações musicais. Chico é o responsável pela confecção dos capacetes e durante a entrevista fez questão de ressaltar o mérito desse ofício para a preservação daquela manifestação cultural. Trabalho que ele descreveu todo o processo de fabricação: os materiais utilizados e como e a forma de utilização durante as apresentações. Chico fez a exposição do último capacete que confeccionou, ressaltando a relevância daquela peça ser fotografada para fazer parte desta dissertação.



**Figura 10** - A Coroa de Chico Rei, símbolo de um império em defesa das identidades culturais.



**Fonte:** autoria do pesquisador

Chico ainda relatou que o Catopê do Ausente é totalmente diferente dos grupos de outras comunidades, marca do reconhecimento identitário, aquilo que eu sou (HALL, 2003). De acordo com esse morador, nas outras cidades existem o Catopé, marca da diferença, aquilo que o outro é, (HALL, 2003). Outro fato importante que carece ser descrito, é que todos os alunos entrevistados fizeram referência a Chico durante as entrevistas, destacando a importância desse líder para a preservação dos costumes locais. Também nos foi relatado que certa vez a Dona Clemência, moradora do Ausente de Baixo esteve na escola para ensinar os alunos o processo de produção do biscoito de polvilho. Conforme nos relatou Francisca da Silva, a escola é utilizada para inúmeros movimentos da comunidade: reuniões, encontros e celebrações.

A partir das falas dos entrevistados percebemos que os moradores são presentes no dia a dia da escola, porém, percebemos também que esses moradores não têm participação, ou ainda, não são ouvidos nos processos de proposição da educação ofertada naquele educandário. Ressaltamos que as DCNEEQ estabelecem que as escolas quilombolas devem contar com a presença das lideranças desses territórios na participação na elaboração, análise e monitoramento das políticas públicas de educação.

Acerca da visita de algumas lideranças na Escola Municipal José Sales Gomes, apuramos que essas visitas foram promovidas pela professora que lecionava na escola do Ausente e que participou, no ano de 2015, de um trabalho de extensão universitária realizado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no município de Serro. Esse projeto de extensão visava mobilizar esses povos tradicionais acerca da importância da implementação da modalidade Educação Quilombola nas comunidades tradicionais daquele município.

Recorremos a leitura de algumas atas da associação das comunidades quilombolas do Serro e constatamos que em várias reuniões foram discutidas as possibilidades e necessidade da implementação da educação quilombola nessas comunidades. Contudo, essas discussões e reivindicações ainda não foram acatadas pelos gestores municipais, visto que o resultado dessa pesquisa aponta que a modalidade Educação Escolar Quilombola ainda não está implementada na Escola Municipal José Sales Gomes. Em estudos sobre educação em escolas localizadas em território quilombola, Gusmão e Souza (2012) concluem que as práticas de ensino em muitas dessas escolas,

[...] não leva em conta as realidades do processo educativo mais amplo, e suas ações se voltam para a reprodução da negação da diferença e da igualdade com base na cultura brancocêntrica, urbana e capitalista. Não se trata da escola pensada “para quilombos”, pelos próprios quilombolas, mas de uma instituição construída “para quilombos” no sentido da exclusão, da verticalização das relações de imposição de valores, crenças, formas de aprendizagem e conhecimentos. (GUSMÃO e SOUZA, 2012, p. 227).

Desses apontamentos, inferimos que a Escola José Gomes Sales, assim como a maioria das escolas brasileiras, precisa enfrentar e discutir a descolonização de suas práticas escolares, e mediar possibilidades para uma mudança epistemológica e política, identificando as tensões necessárias no que se refere ao debate sobre as questões étnico-raciais no cotidiano da sala de aula (GOMES, 2012).

Nesse entendimento, Souza (2009, p. 172), aponta que as escolas localizadas em territórios quilombolas não contribuem para a valorização da identidade quilombola dos estudantes porque negam a luta das comunidades “inferiorizando sua história ao apresentar o negro apenas na situação de subalterno e os quilombos de maneira enrijecida e focada na fuga e na perseguição”

Para que a Escola Municipal José Sales Gomes construa e ofereça uma Educação Escolar Quilombola, é necessário que os gestores, professores e comunidade entendam as possibilidades, potencialidades dessa escola na defesa da preservação das identidades culturais.

Pensar em um plano de ação para trabalhar com educação quilombola é buscar a noção de território amplamente mencionada no campo das reflexões e, também, na realidade concreta das salas multisseriadas, como característica prevalecte no meio rural e, especificamente, nas áreas quilombolas. Essas escolhas não propõem uma prática acomodada a uma determinada realidade, mas uma captura de processos reais, que nem são ideais, mas que podem fomentar uma crítica a partir do vivido. (NUNES, 2006, p. 157).

A fim de que as identidades culturais de um povo sejam inseridas nas práticas de ensino de uma escola, é importante que os sujeitos que integram essa escola saibam e reconheçam a importância da preservação das suas identidades. De acordo com Leite (2009, p. 156), quando a escola desconhece sua importância enquanto espaço político na dinâmica do reconhecimento da identidade quilombola corre o risco de “vendar os olhos às diferenças e tornar invisíveis aqueles que precisam dessa discussão e referência”

Através dos testemunhos das professoras, percebemos que essas reconhecem a escola como um espaço político na dinâmica do reconhecimento da identidade quilombola. Ao perguntarmos sobre a importância da escola na preservação das identidades culturais da comunidade, as professoras foram enfáticas ao afirmarem que a escola tem potencialidade no trabalho de preservação das identidades culturais, contudo, elas relataram que muito pouco se tem trabalhado sobre as identidades culturais desse povo nas práticas escolares. Isso justifica o silenciamento dos alunos quando perguntados se as manifestações culturais da comunidade são trabalhadas na escola.

Durante as entrevistas, Carolina abriu o diário de vida e narrou o que vivencia naquela comunidade quilombola. De acordo com Carolina de Jesus, para pensar uma Educação Escolar Quilombola e conseqüentemente um currículo quilombola, primeiro é preciso pensar na realidade dos estudantes que ainda caminham muito para chegar à escola, que por vezes chegam com fome na escola, no aluno que deixou em casa a mãe alcoolizada, na criança que espera ansiosa e festiva o dia de visitar o irmão no presídio e inúmeros outros problemas vivenciados e relatados em sala de aula. Relatos esses, verdadeiros desabafos de crianças, pais e moradores que revelam histórias marcadas pela fome, miséria, violência e abandono. Mais uma vez, a pesquisa e a literatura caminham lado a lado, enfrentando dilemas parecidos. Nesse momento da entrevista prevalece o silêncio e personagem e narrador choram juntos... essas lágrimas não são de apenas dois professores que acreditam na educação, são lágrimas de um Brasil, que após séculos, silencia-se perante os sofrimentos dos povos quilombolas.

Quanto aos currículos oficiais, Carolina de Jesus e Conceição Evaristo nos informaram que as propostas curriculares são repassadas pela Secretaria Municipal de Educação. Nessas propostas são elencados os conteúdos a serem trabalhados naquela escola durante o ano

letivo. Porém, de acordo com essas professoras, não existem nesses currículos conteúdos cuja abordagem seja a identidade cultural da comunidade do Ausente. Carolina de Jesus destacou que os livros didáticos adotados pela escola não condiz com a realidade dos alunos e de suas identidades. De posse dos conteúdos das entrevistas realizadas com os professores, verificamos que a escola Municipal José Sales Gomes não tem inseridas nas suas práticas educativas as questões inerentes à comunidade quilombola. Dessa forma, mais uma vez certificamos que os currículos da Escola Municipal José Sales Gomes silenciam as identidades culturais da comunidade quilombola na qual essa escola está inserida. Isso contraria o que foi prescrito pelas DCNEEQ para os currículos das escolas quilombolas. Conforme essas diretrizes, deve existir a flexibilidade na organização curricular da EEQ, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas.

De acordo com Silva (2016), pensar um currículo construído a partir das identidades quilombolas, requer a formação de professores que estejam compromissados com a EEQ. Para essa autora, esses professores devem comprometer-se com o diálogo entre os saberes históricos e os socialmente construídos e adquiridos nas comunidades quilombolas. Ainda de acordo com Silva (2016, p. 108), “formar professores [...] capazes de conduzir processos de ensino aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é uma obrigação apenas legal. É um eixo estruturante da educação de uma sociedade”.

Consoante a Sacristán (2000, p. 83), na escola “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Para esse referido autor (1995, p. 84), “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”.

Silva (2016) adverte que na proposição de um currículo que atenda a uma perspectiva de educação escolar quilombola com os quilombolas deve ser construído a partir do princípio do reconhecimento do outro, como sujeito de direito. Esse currículo deve contemplar nas suas práticas de ensino os seguintes elementos: as crenças locais, as alternativas de sobrevivência, o poder de cura com crenças locais, a medicina alternativa, os arranjos produtivos locais, as manifestações religiosas e/ou outras expressões próprias de cada comunidade. Para Silva (2016), esses elementos [...] para os quilombos são práticas válidas e têm um valor histórico e, simbólico por fazerem parte de sua identidade e da sua cultura.

Para a construção de um currículo para e com uma escola quilombola, é preciso saber como os quilombos entendem-se, afirmam-se, reconhecem-se como e se autorreconhecem. Só o envolvimento desses sujeitos como agentes ativos de suas histórias poderá fazer desse processo um momento de aprendizagem (SILVA, 2016).

Nas narrativas de Carolina de Jesus, constatamos que ainda impera a tentativa do Estado em obter controle sobre o currículo a ser desenvolvido nas escolas, preocupando-se com uma formação comum por meio de conteúdos mínimos. Baseados nas falas das professoras ouvidas, concluímos que essas não participam e nem têm autonomia na elaboração das propostas curriculares. Essa conclusão vai ao encontro do debate sobre o currículo nacional, que alimentam às críticas de que os professores não participam do processo de elaboração de propostas curriculares, sendo apenas meros receptores dessas concepções e operadores das mesmas no contexto do currículo em ação na sala de aula.

Acerca da participação dos professores nos processos de elaboração das propostas curriculares, Macedo (2005, p. 118) aponta que quanto ao lugar dos professores nas propostas curriculares centralmente organizadas nos anos 1990, podemos pensar dois grupos. No primeiro, “a tarefa de organização curricular é explicitamente assumida pelos organismos centrais de educação”(p. 118), enquanto que “do outro lado, poderíamos colocar as propostas curriculares que, mesmo centralmente organizadas, [...] apostaram, em maior ou menor grau, a participação do professor no fazer curricular”.

Diante das falas das professoras ouvidas, concluímos que as mesmas até a presente data não participaram de capacitações cuja temática fosse a Educação Escolar Quilombola. A partir disso, é possível apontar omissões por partes de gestores educacionais que não cumprem os preceitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na garantia de formação para os professores em exercício nas escolas tradicionais.

Art. 49 Os sistemas de ensino, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, deverão estimular a criação e implementar programas de formação inicial de professores em licenciatura para atuação em escolas quilombolas e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas ou ainda em cursos de magistério de nível médio na modalidade normal, de acordo com a necessidade das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012).

Conforme estabelecido nas DCNEEQ, a formação de professores da Educação Escolar Quilombola deve ter por objetivo desencadear o processo de inserção do professor na realidade quilombola. Acerca disso, Sacristán (2000), afirma que os componentes curriculares para uma educação básica, que são mais amplos quanto a aspectos culturais, exigem uma transformação nessa concepção, nos processos metodológicos, mudanças importantes

especialmente no professorado, que é seu principal mediador. Caso contrário, serão os velhos esquemas que darão significado concreto a qualquer inovação que se introduza. (SACRISTÁN, 2000).

De acordo com Carolina de Jesus, o trabalho com a temática quilombola é desafiante, pois os professores não tem conhecimento aprofundado sobre a questão quilombola e que elas não participaram de nenhum curso que versasse sobre os trabalhos em uma escola quilombola. Segundo Conceição Evaristo, os professores sabem que precisam trabalhar de forma diferente naquela escola, porém ninguém fala como deve ser esse trabalho. Para essa professora, são necessárias capacitações e ajuda aos docentes que atuam nas instituições de ensino localizadas em territórios tradicionais.

Com base nos testemunhos dos moradores, apuramos que esses reivindicam mais a presença dos professores no dia a dia da comunidade. Chico Rei relatou a importância de que membros da comunidade do Ausente atuassem como professores na Escola Municipal José Sales Gomes, pois segundo ele, as pessoas do lugar estão presentes o tempo todo, conhecem as histórias e os problemas da população.

Em um território onde a escola é a principal referência para os moradores, possivelmente a função de professor projeta-se como uma autoridade da comunidade. A fala de Chico Rei é compreendida a partir dos estudos de Elias e Scotson (2000) que nos ensinam que em algumas comunidades a relação de poder é algo extremamente observado por indivíduos que as integram e esses, preconizam que o poder esteja concentrado nas estruturas e personalidades dos seus membros. O relato de Chico vai ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para EEQ (2012), que em seu Art.8º discorre que: não como obrigatoriedade, mas de forma preferencial, os professores das escolas quilombolas sejam membros da comunidade.

Frente as discussões apresentadas, inferimos que a construção de uma Educação Escolar Quilombola na Escola Municipal José Sales Gomes é necessária. Contudo, segundo Miranda (2012), essa educação deve ser construída com os quilombolas e não para os quilombolas. Para essa pesquisadora, a educação com esses povos tradicionais se caracteriza pelo processo de escuta, de troca e de partilha, e, nesses termos, a EEQ se solidifica a partir de um aprendizado coletivo.

Dessarte, entendemos que as comunidades quilombolas necessitam de visibilidade, de oportunidade de serem ouvidas e terem suas identidades culturais reconhecidas, principalmente por currículos escolares que proporcionem uma discussão acerca das

singularidades culturais desse território quilombola. A partir do contato com essa comunidade, reafirmamos que o processo de construção identitária desses quilombolas está intimamente relacionado ao estilo de vida, uma forma de ver, fazer e sentir o mundo. Essa comunidade remanescente se figura como um espaço social próprio, no qual impera e ocorrem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico deste grupo cujas narrativas emanam personagens que necessitam ser vistos, ouvidos e respeitados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A proposta dessa investigação nasceu de questionamentos desse pesquisador, que no decorrer do seu processo formativo educacional e profissional sempre repudiou o trato dado a questão racial nos ambientes escolares. Uma situação inaceitável para um país formado por diversos povos que construíram a nação brasileira. Dentre esses povos, estão os negros que formaram no Brasil uma das maiores diásporas africanas do mundo.

Devido ao contexto histórico, a região do Serro-MG recebeu um grande número de negros escravizados que vieram trabalhar na exploração do ouro e do diamante, sendo esses a maior parte da população que vivia nesse território no período da exploração do diamante (FURTADO, 2008). Em consequência disso, nessa região se formaram diversos quilombos, como forma de resistência ao cruel sistema da escravidão e também ao abandono sociedade brasileira após a abolição da escravatura. Alguns desses territórios quilombolas resistiram ao tempo e hoje são reconhecidos com comunidades remanescentes.

Atualmente na região do Serro encontram-se certificadas algumas comunidades como remanescentes de quilombo: Baú, Queimadas, Fazenda Santa Cruz, Vila Nova, Capivari e a Comunidade Quilombola do Ausente, onde essa pesquisa foi realizada.

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar se e como o currículo da Escola Municipal José Sales Gomes contribui na (re)produção das identidades culturais da Comunidade Quilombola do Ausente, município de Serro-MG. Esse estudo se fundamentou nos referenciais teóricos consultados, a partir dos quais concluímos que o currículo pode ser um instrumento de criação, valorização e preservação de identidades culturais em uma comunidade quilombola. Contudo, de acordo com Silva (2014, p. 150), “[...] o currículo é lugar, espaço e território, o currículo é relação de poder [...]” que assume o discurso de qualquer voz que se fizer dominante.

Porém, as vozes subalternizadas ocasionalmente alcançam espaço, e o currículo se figura como instrumento de opressão das identidades culturais dos grupos minoritários, comumente silenciadas no ambiente escolar. Essa perspectiva patrocinou a proposição de diretrizes curriculares e outros elementos normativos que legitimam a inserção dos estudos das identidades culturais quilombolas nos currículos escolares.

Essa investigação constou de três etapas: estudo do referencial teórico, pesquisa documental e entrevistas com os sujeitos que participam do processo educacional da Escola Municipal José Sales Gomes. A partir da pesquisa documental realizada nos currículos



vigentes na escola em estudo, concluímos que esses são construídos de forma generalizada para todas as escolas do município do Serro. Nesses referenciais curriculares não constam nenhuma proposta de ensino cuja abordagem perpassa a discussão das identidades culturais do Ausente. Dessa forma, aferimos que esses currículos não contribuem na (re)produção das identidades culturais daquela comunidade quilombola.

Por meio das narrativas dos entrevistados, testemunhamos as riquezas das identidades culturais desse povo quilombola, construídas a partir das histórias e vivências naquela comunidade. Concluímos que a invisibilidade ainda persiste nesse território que carece de uma maior assistência dos órgãos governamentais nas mais diferentes políticas sociais. Após ouvir os testemunhos desses povos quilombolas, compreendemos que os currículos da Escola Municipal José Sales Gomes silenciam as identidades culturais da comunidade em suas práticas de ensino. Isso é uma triste constatação, pois a educação é o principal instrumento de um povo na luta pela conquista da dignidade e transformação social.

Constatamos também que após mais de sete anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DNCEEQ), essas ainda não se encontram vigentes na escola do Ausente. Como consequência disso, apuramos que a comunidade é ignorada no processo de construção das práticas de ensino daquela escola e que os professores, conhecedores da importância das interfaces das identidades culturais da comunidade com as práticas escolares, também não são ouvidos e muito menos capacitados para atuarem em uma escola quilombola. A partir dessas constatações, é fundamental refletir a dignidade desses sujeitos escolares na construção do processo educacional nas comunidades tradicionais, pois como nos ensina Freire (1996), o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seus direitos de ser.

Entendemos que a instituição das DNCEEQ foi uma grande conquista para os povos quilombolas, porém essa norma precisa torna-se vigente e também eficaz naquilo que se propõe: assegurar que a educação em territórios quilombolas seja construída a partir das tradições, das identidades culturais, das memórias e dos saberes desses povos tradicionais.

Tristemente atestamos aquilo que apontaram Mata Machado (1985) e Nascimento (2003): o dialeto vissungo é uma prática cultural e identitária em extinção na Comunidade Quilombola do Ausente, e nada tem sido feito para preservar essa variante linguística de grande relevância para o patrimônio cultural imaterial do Brasil.

Com base nos apontamentos feitos neste estudo, ancorados nos escritos de Castilho (2011), depreendemos que a invisibilidade e o silenciamento da cultura e história negra e quilombola nos currículos das escolas localizadas em territórios remanescentes de quilombo, fragiliza os modos de pensar a educação quilombola de qualidade, já que a visão eurocêntrica e excludente impera nos currículos dessas escolas.

Os resultados dessa investigação ratificam a necessidade dos governantes e gestores, de todos os entes federativos, entenderem o contexto sociocultural dessas comunidades quilombolas e a parti desse entendimento, proporem políticas públicas de educação que valorize a história desses sujeitos, de forma que eles se reconheçam e passem a querer ser reconhecidos na sociedade.

Por fim, as últimas linhas desse estudo metaforizam a estrada de volta do Ausente. Após dias, meses e ano debruçado nas histórias e nas vivências dessa comunidade, chega o momento de concluir esse projeto acadêmico cujo resultado principal não será apenas o título de Mestre em Educação, mas a formação de um ser humano mais sensível, conhecedor das histórias de resistências de um povo que necessita de visibilidade nas pesquisas e nas ações governamentais.

Nessa estrada de volta, mais uma vez o Itambé, quase a tocar o céu, testemunha esse pesquisador e suas inquietudes. Morfologicamente, quase é um advérbio de modo e intensidade que significa a incompletude, essa é a sensação desse pesquisador. Para Freire (1998), o inacabamento de ser humano, na verdade, ou da sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. Essa pesquisa não é o fim, não é completa, ela é apenas o início de muitas ações que precisam ser pensadas e executadas em defesa de uma Educação Escolar Quilombola na Comunidade do Ausente.

Esse processo de regressão é um verdadeiro turbilhão de sensações e mais uma vez de questionamentos, dentre os quais: os possíveis benefícios desta pesquisa para aquela comunidade. Contudo, fica a convicção de que novas histórias precisam ser contadas, vozes precisam ser ouvidas, olhares testemunhados, lágrimas derramadas e silêncios denunciados, pois “há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar (FREIRE, 1996, p.46).

A certeza, é que este estudo se figura apenas como um galho de jabuticabeira, o qual é somente uma parte de todo, porém com possibilidades gigantescas, pois esse galho pode dar frutos e desses frutos germinarão as sementes das quais sairão novas jabuticabeiras que no

porvir da primavera, através do seu perfume, ainda que em tempos sombrios, poderão aguçar sentimentos militantes em defesa da igualdade racial e das identidades culturais que alicerçam a diversidade brasileira.

Quanto ao pesquisador, ciente da efemeridade da vida, segue acreditando na educação libertadora, feliz por saber que as frondosas jabuticabeiras são árvores centenárias que florescem infinitas vezes. Assim como o perfume exalado pelas jabuticabeiras no anúncio da primavera, algum dia esse pesquisador a de ouvir em uma prática de ensino, debaixo de uma jabuticabeira qualquer: Eva viu a jabuticaba e terá a certeza: currículo é tudo aquilo que somos e tudo aquilo no que nos transformamos... **PARA SEMPRE PAULO FREIRE!**

## REFERÊNCIAS

### 1.1 Fontes primárias citadas

**PPP – Projeto Político Pedagógico (2019) das Escolas Municipais do Serro-MG.** Disponível na sede da Secretaria Municipal de Educação do Serro.

**Plano Curricular Anual da Educação Infantil (2019) das Escolas Municipais do Serro-MG.** Disponível na sede da Secretaria Municipal de Educação do Serro.

**Plano Curricular Anual das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2019) das Escolas Municipais do Serro-MG.** Disponível na sede da Secretaria Municipal de Educação do Serro.

**Planejamento Curricular Anual da Educação Infantil (2019) das Escolas Municipais do Serro-MG.** Disponível na sede da Secretaria Municipal de Educação do Serro.

**Planejamento Curricular Anual das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (2019) das Escolas Municipais do Serro-MG.** Disponível na sede da Secretaria Municipal de Educação do Serro.

### 1.2 Legislações citadas

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2018

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, 2003.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2018

BRASIL. Decreto N°4.887 de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Presidência da República-Casa Civil. Brasília, DF, 2003. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2018

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que Instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais** Presidência da República-Casa Civil. Brasília, DF, 2007. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2003/D4887.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2018

BRASIL. Ministério de Políticas de Promoção e Igualdade Racial. Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. **Guia de Políticas Públicas para comunidades tradicionais quilombolas: Programa Brasil Quilombola.** Brasília: Seppir, 2004.

Disponível em <<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/guia-de-politicas-publicas-para-comunidades-quilombolas>>. Acesso em: 20 outubro. 2018

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYISGMAMkW1/document/id/488171](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYISGMAMkW1/document/id/488171)>. Acesso em: 20 outubro. 2018

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 17 fev. 2019

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 17 fev. 2019

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Brasília (DF), 2012. >

Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 17 fev. 2019

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. CEB 22/98, de 17 de dezembro de 1998. Aprova as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998 > Disponível

em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0481-0500\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0481-0500_c.pdf)>.

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer\\_ceb\\_22.98.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018

### 1.3 Sites citados

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 de jun. 2019.

<https://www.cedefes.org.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

<http://www.educacao.mg.gov.br>> Acesso em: 26 de jun. 2019

<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 20. fev. 2018.

[http://www.israelpinheiro.org.br/wp-content/uploads/2017/08/PD\\_Serro\\_P5\\_Sintese-e-Propostas\\_Preliminar.pdf](http://www.israelpinheiro.org.br/wp-content/uploads/2017/08/PD_Serro_P5_Sintese-e-Propostas_Preliminar.pdf)>. Acesso em: 20. Ago. 2019

<http://institutoestradaareal.com.br/estradaareal>>. Acesso em: 26 de jun. 2019

<https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2018/julho/programa-brasil-quilombola-promove-a-cidadania-das-comunidades-no-brasil>>. Acesso em: 20. mai. 2019.

<http://www.museudapessoa.net/pt/conteudo/historia/a-historia-de-um-cantador-de-vevissungos-44632>>. Acesso em: 20. fev. 2019.

[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=37551](http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551)>. Acesso em: 12 fev.2018.

<http://www.portaldaigualdade.gov.br/acoes/pbq>>. Acesso em: 12 fev.2018.

<http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/321-programas-e-acoes-1921564125/educacao-quilombola1712549791/12400-educacao-quilombola-materiais-publicados>>. Acesso em: 20. ago. 2019.

<http://www.serro.mg.gov.br> >. Acesso em: 12 fev. 2019.

#### 1.4 Bibliografia

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Os quilombos e as Novas Etnias**. Documento do ISA,5. Vitória, ES, 1998.

ALMEIDA, Alfredo W. B de. (2002), “**Os quilombos e as novas etnias**”, in, Eliana C. O’Dwyer (org.), *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*, Rio de Janeiro, FGV, pp. 83-108.

ANDRADE, Rudá Kocubej. **Vissungo e angu: histórias e memórias dos moinhos de fubá no Alto Jequitinhonha**. Projeto História, São Paulo, n. 44, pp. 331-342, jun. 2012

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro,2005.

ANJOS, Rafael S. A. dos. **Quilombolas: tradições e cultura da resistência**. São Paulo: A ori Comunicação,2006.

APPLE, M. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed,2006

ARROYO, G. Miguel. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola**. In: **Currículo: políticas e práticas**, Campinas, SP: Papiros. 1999. p. 131-64.

ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo e Infância: exercícios tenso de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ARRUTI, J. M. **A emergência dos ‘remanescentes’: notas para o diálogo entre indígenas e quilombolas** em Revista Mana, (1997)

ARRUTI, J. M. **Etnias federais: o processo de identificação entre comunidades “remanescentes” indígenas e quilombolas**.2002.430f.tese(Doutorado em)-Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru, SP: Edusc, 2006.

ARRUTI, J. M. **Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA – ABA. **Documento do Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais** (Rio de Janeiro, 17-18 de outubro de 1994). Boletim Informativo NUER – Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Inter étnicas / Fundação Cultural Palmares – v. 1, Florianópolis: UFSC, 1997, pp. 81-82. Disponível em: <[http://nuer.ufsc.br/fles/2014/04/m-mgpefgnff\\_boletim\\_nuer\\_\\_1.pdf](http://nuer.ufsc.br/fles/2014/04/m-mgpefgnff_boletim_nuer__1.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BAGNO, M. **A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística**. In: BAGNO, M., STUBBS, M., GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002, p.13-82

BAGNO, Marcos, **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BARBOSA, Paulo Corrêa. **Minas dos Quilombos** / Paulo Corrêa Barbosa, Schuma Schumacher, Caces. – Brasília: MEC / SECAD, 2010.

BARROS, Edir Pina de. **Quilombos e Quilombolas: A contribuição da Associação de Antropologia**, 2007. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/1297024.pdf>>. Acesso em 19 nov.2018.

BARTH, Fredrik. **Os grupos étnicos e suas fronteiras**. In: LASK, Tomke. (Org.). O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2000, p. 25-67

BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. S.Paulo: Martins Fontes, 2002 .A Mensagem Publicitária, p. 197-203

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As **etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político** em Revista Mana, (2006)

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BONAFÉ, Jaume Martínez. **Políticas del texto escolar**. Madrid: Morata, 2002.

BOXER, CR. **A Idade do Ouro do Brasil (Dores de Crescimento de uma Sociedade Colonial)**. 2 Ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1969.

CANDAU, Vera Maria (org). **Sociedade, educação e cultura (s): questões e propostas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, n.23, p.156-168, maio/ago. 2003

CANCLINI, Néstor Garcia. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2008. p. 16-39.

\_\_\_\_\_. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: \_\_\_\_\_. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2008. cap. 7, p. 283-350.

CARMO, Cláudio Márcio do. **Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in) tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro**. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 64, p. 201-223, ago. 2016.

CARVALHO, M. L. M. de; RIBEIRO, S. L. S. **História oral na educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

CASTELLS, Manuel. **A construção da identidade**. In: \_\_\_\_\_. **O poder da identidade**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 22-28.

CASTILHO, Suely Dulce de. **Quilombo contemporâneo: educação, família e cultura**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTILHO, S. D. de; CARVALHO, F. E. de A. **Educação e quilombo: delineamento dos estudos brasileiros**. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 353-369, nov. 2015.

CEDEFES, Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva. **Comunidades Quilombolas de Minas Gerais no século XXI: História e Resistência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil: da senzala à abolição**. São Paulo: Moderna, 1999.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

COTTA, Francis Albert. **O comércio negro em terras diamantinas: práticas comerciais entre militares e quilombolas nas Minas Gerais do século XVIII**. In: 1<sup>st</sup> International History Workshop on Population and Economy in Minas Gerais, 2005, Belo Horizonte. 1<sup>st</sup> International History Workshop on Population and Economy in Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-34.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros**. In: *Cadernos PANESB*, v. 8. dez. 2006.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999. CUNHA, Felipe Gibson; ALBANO, Sebastião Guilherme. **Identidades quilombolas: políticas, dispositivos e etnogêneses**. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*. 153(México 2017/1): 153-184.

DAIBERT, Robert. **A religião dos bantos: novas leituras sobre o calundu no Brasil colonial**. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 55, p. 7-25, set. 2015. ISSN 2178-1494. Disponível em:



<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/42181>>. Acesso em: 16 Set. 2019.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo S.V. (Org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

DELGADO, Lucélia de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro: história, tendências e dilemas contemporâneos**. Revista de História (UFES), v.21,p.101-124,2008

DORIAN, Nancy. **Linguistic and Ethnographic Fieldwork**. In.: FISHMAN, Joshua. Handbook of language and Ethnic identity. New York: Oxford University, 1999.

DUQUE, Carla Verônica de Lima. **Comunidades tradicionais quilombolas de Ausente e Baú/MG: desafios e ressignificações identitárias**. 2015. 226 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERRAREZI Jr., Celso. **Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

FERREIRA, Antônio. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo**.2014. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, São Paulo, 2014.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Sociabilidade contraventora: o contrabando de diamantes no Distrito Diamantino no período dos Contratos (1740-1771)**.In: V Jornada Setecentista, Curitiba, PR.Anais (on-line). Curitiba, 2003. Disponível: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/cedope/files/2011/12/Considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-o-pensamento-econ%C3%B4mico-de-Azeredo-Coutinho-Bruno-de-Macedo-Zorek1.pdf>.Acesso em 29/08/2018.

FERREIRA, Vanderlei Oliveira; SILVA, Mariana Mendes. O Clima da Bacia do Rio Jequitinhonha, em Minas Gerais: Subsídios para a Gestão de Recursos Hídricos. **Revista Brasileira de Geografia Física**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 302-319, out. 2012. ISSN 1984-2295. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/rbgfe/article/view/232805>>. Acesso em: 17 set. 2019.

FISHMAN, Joshua. **Handbook of language and Ethnic identity**. New York: Oxford University, 1999.

FONSECA, Marcus Vinícius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. In: CAMPOS, Maria Machado Malta et al. (Org.). Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001. p. 11-36.

FRAGA, S. F. **Resistência e invisibilidade: um estudo sobre comunidades quilombolas e políticas públicas**, 178 f. Dissertação de Mestrado. Montes Claros, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.

FREITAS, Neide; QUEIROZ, Sônia (Org.). **Vissungos cantos afrodescendentes em Minas Gerais**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

FURTADO, Júnia F. **O Livro da Capa Verde, o Regimento Diamantino de 1771 e a vida no Distrito Diamantino no período da Real Extração**. São Paulo: Annablume, 2008.

FURTADO, Júnia F. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes. O outro lado do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GALLINARI, Sussai; CAMPOS, Margarida Cássia. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista NERA Presidente Prudente. Ano 20, nº. 35, pp. 199-217 JanAbr./2017

GERALDI, C. M. G. **A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de pedagogia**. 1993. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas: o antropólogo como autor**. Rio de Janeiro : UFRJ, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOVANNINI JÚNIOR, Oswaldo. **Mineiridade no modernismo: Aires da Mata Machado e o registro dos vissungos**. Revista Científica Vozes dos Vales. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. nº 6, ano III, out., 2014.

GIROUX, Henry & SIMON, Roger. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular**. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

GIROUX, Henry. Ensinando o cultural com a Disney. In: GIROUX, Henry (Org): **Atos Impuros: a prática Política dos Estudos Culturais**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003. p. 2-12.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação-Educação Sociedade**. vol.33, nº120, Campinas, Julho/setembro. 2012

GOMES, Nilma Lino. **Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação.**In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Org.). Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009

\_\_\_\_\_. **Diversidade cultural, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica**  
In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs).Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

\_\_\_\_\_. **“Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação”.**In: MUGANGA, Kabengele(Org.). Superando o racismo na escola.Brasília: MEC,1999.

\_\_\_\_\_. **Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos gestores e gestão pública. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 42, n. 1, p. 5-11, jan/abr. 2006. Acesso em 02/09/2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Gonçalves Petronilha Beatriz –**Movimento negro e educação-Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº15, p.134-15 Set/Out/Nov/Dez.2000

GONÇALVES, Waldicleide de França Santos. **Comunidades quilombolas na Constituição Federal de 1988: desafios na construção de políticas públicas implementadoras de direitos fundamentais “multiculturais”– um estudo de caso em Serro/MG.** 2016. 229 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. **Educação quilombola: entre saberes e lutas.** In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. Etnografia e Educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. (orgs.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.**9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

HOLANDA, S. B. de. **A Época Colonial.**São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

ILARI, R. Reflexões sobre língua e identidade. **Anais do 6º Encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul.** Florianópolis/SC, 2004.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Política fundiária. Quilombolas.**Disponível em<[http://www.incra.gov.br/media/politica\\_fundiaria/Quilombolas/andamento\\_dos\\_processos\\_08\\_04.pdf](http://www.incra.gov.br/media/politica_fundiaria/Quilombolas/andamento_dos_processos_08_04.pdf)>. Acesso em:15 janeiro. 2018.

Ilse Scherer-Warren, **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**, 2.ed., Florianópolis, Ed. da UFSC, 1987, p. 13.

INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Política fundiária. Quilombolas**. Disponível em: <[http://www.incra.gov.br/media/politica\\_fundiaria/Quilombolas/andamento\\_dos\\_processos\\_08\\_04.pdf](http://www.incra.gov.br/media/politica_fundiaria/Quilombolas/andamento_dos_processos_08_04.pdf)>. Acesso em 15 mar. 2018.

KLEBA, Maria Elisabeth and WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política**. *Saude soc.* [online]. 2009, vol.18, n.4, pp.733-743. ISSN 0104-1290. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016>. Acesso em: 03 de set. de 2019

LEITE, G. M. C. **Políticas públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade**, Jequitibá, Minas Gerais. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009

LE VEM, Michel Marie et al. **História oral de vida: o instante da entrevista**. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes, (org.). *Os Desafios contemporâneos de história oral-1996*. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997

LIBÂNEO, Antônio Carlos, **Organização e gestão da escola: teoria e prática**-Goiania:Ed.Alternativa, 2001

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** *Revista Brasileira de Educação*, nº 26. Rio de Janeiro Maio/Agosto, 2004. Discursos nas Políticas de Currículo. *Currículo Sem Fronteiras*. v.6, n.2, pp.33-52, jul/dez, 2006b.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 17. Ed. São Paulo. Cortez, 2005.

LÜDKE, M. e CRUZ, G. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. In. *Cadernos de pesquisa*. Departamento de Educação da PUC/RJ, vol.35 n.125. São Paulo, maio/ago. 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. **Diferença cultural e conhecimento acumulados: conversas a partir da multieducação**. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira. (Org.). *Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2005

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, Cultura e Poder**. *Currículo sem Fronteiras*. Pelotas, v. 6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. **O Negro e o Garimpo em Minas Gerais** . Belo Horizonte: Editora Itatiaia. 1985.

MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Orgs). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006. 282 págs.

MALHEIRO, João. **Projeto Político-Pedagógico: Utopia ou Realidade?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.46, p. 79-104, jan./mar. 2005

MARIANO, Ricardo. **Análise Sociológica do Crescimento Pentecostal no Brasil**. Tese de doutorado defendida na USP, São Paulo, 2001.

MARTINS, M. L. **A arte de fabricar motins: os marcos regulatórios da mineração diamantífera em perspectiva histórica**. 2008a. Disponível em [http://www.igc.ufmg.br/geonomos/PDFs/16\\_2\\_69\\_77\\_Martins.pdf](http://www.igc.ufmg.br/geonomos/PDFs/16_2_69_77_Martins.pdf). Acesso em: 10 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **A crise dos Negócios do Diamante e as Respostas dos Homens de Fortuna no Alto Jequitinhonha**, Décadas de 1870-1890. Estudos Econômicos (São Paulo), São Paulo, V.38, pp.611-638, julho-setembro, 2008. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/ee/v38n3/v38n3a07>. Acesso em 28/08/2018.

\_\_\_\_\_. **Estruturas e conjunturas da mineração de diamantes no século XIX em Minas Gerais**. 2013. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12893089/estruturas-e-conjunturas-da-mineracao-de-diamantes-fea-usp>. Acesso em: 28.ago.2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5ª Edição. São Paulo: Loyola, 2005.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes multisseriação. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/multisseriacao/>>. Acesso em: 16 de set. 2019

MESSEDER, M. L. L.; MARTINS, M. A. M. **Arraiais de Rio de Contas: uma comunidade de cor**. Caderno CRH. Suplemento, 1991, p. 36-49.

MILLER, Joseph.C. **África Central durante a era do comércio de escravizados, de 1490 e 1850**. In: Heywob, Linda M.(org.), *Diáspora Negra no Brasil*. São Paulo: editora Contexto, 2010. pp.29-80.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 108p.

MIRANDA, Shirley Aparecida De. **Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais: Entre Ausências e Emergências**. Revista Brasileira de Educação, v. 17 n. 50, p. 360-383, maio-ago. 2012.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. (2007). **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre o currículo**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A.R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-48.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B. e Silva, T. T. da. (orgs.). (2005). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez.

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In.: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MOTA, Isadora Moura. “**A Galinha estava morta e pronta e só faltava assar-se**”: A revolta escrava do Serro (Minas Gerais, 1864). Revista de História Social, Campinas/SP, n. 12, p. 35-51, 2006. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br> acesso em 03 de mar. 2018.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo, Brasiliense, 1994.

MUNANGA, Kabengele .**Negritude Usos e Sentidos**. São Paulo. Editora Ática, 1998

MUNANGA, Kabengele .**Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação. Brasília-DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Janr Paris (Org.). A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de Hoje: História, realidades, problemas e Caminhos**—São Paulo: Global: Ação Educativa, Assessoria, pesquisa e informação, 2004 —Coleção Viver e Aprender.

NASCIMENTO, Lúcia Valéria do. **A África no Serro-Frio, Vissungos**: uma prática social em extinção. 2003. 129f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2003.

NORMATIZAÇÃO, **Manual de. Dissertações monografias e teses / Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri**. Sistema de Bibliotecas; Ieda Maria Silva, Rodrigo Martins Cruz, Luciana Angélica Silva Leal, organizadores. Diamantina: UFVJM, 2015.

NORONHA, Suely. **Diretrizes curriculares para a educação escolar quilombola: o caso da Bahia e o contexto nacional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.

NUNES, Márcia Clementino. **História e significação simbólica da Festa do Rosário do Serro**. Revista do Departamento de História FAFICH/UFMG, IV Encontro Mineiro dos Pesquisadores do Barroco. Belo Horizonte, n.6, p. 151-156, julho 88.

NUNES, Georgina Helena. **Educação Quilombola-Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais-Brasília, 2006**.

**O Município de Diamantina e os Impactos causados pela implantação da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri.** Disponível em: <https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/publicacoes/diamantina-2012/> Acesso em: 10 agosto. 2018.

**Vissungos, Fragmentos da Tradição Oral.** Direção e Produção de Cássio Gusson. Milho Verde-MG, 2009. Disponível em: <http://curtadoc.tv/curta/cultura-popular/vissungo-fragmentos-da-tradicao-oral/> Acesso em: 20. fev. 2018.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**, Paraná, v. 2, n. 3, p. 15-21, ago/dez. 2008.

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. **As possibilidades de novos rumos para a educação formal na Ilha da Marambaia** – RJ. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)–Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, Waldir. Freitas. Apresentação. In: CORDEIRO, Edson. **O Quilombo dos Palmares. 2.** ed. Rio de Janeiro: Cia Ed. Nacional, 1988. (Brasiliana V. 302).

OLIVEIRA, Geise Mari Santos. **Políticas Afirmativas e a Identidade Quilombola na escola: a Lei 10.639/2003 em São Braz/Santo Amaro-Bahia.** 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado) -Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014

PALMARES FUNDAÇÃO CULTURAL. **Quadro Geral De Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQs).** 2014. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br>>. Acesso em: 15 de mai.2018.

PELLEGRINI, Tânia. **Literatura, Cinema e Televisão.** São Paulo: SENAC, 2003.

SOUSA, Jorge Luiz Umbelino; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Parte diversificada dos currículos da educação básica: que política é essa.** Espaço do Currículo, João Pessoa, v.9.n.3, p. 448-458, Setembro a Dezembro de 2016.e-ISSN:1983-1579.<Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.29915>>. Acesso em: 16 Set. 2019.

Pollak, Michael. **Memória e Identidade Social** In: Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10.1992;

QUEIROZ, Sônia. **Vozes da África em terras diamantinas. Cantos Afrodescendentes -Vissungos-Suplemento.** Edição Especial.Belo Horizonte: Secretaria do Estado de Minas Gerais, 2008.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **Processos de mudança no MST: história de uma família cooperada.** São Paulo: Dissertação de Mestrado, FFLCH-USP, 2002.

SACRISTÁN,J.G.**Podere**s instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN,J.Gimeno.**O currículo: uma reflexão sobre a prática.**3.ed.Porto Alegre: Artmed,2000.

SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013

SAMPAIO, Neide Freitas. **A força da palavra nos vissungos**. In: SAMPAIO, Neide Freitas (org.). *Vissungos: Cantos Afro-descendentes em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Viva Voz, 2009, p. 73-80.

SAMUEL, Raphael. **História Local e História Oral**. In: *Revista Brasileira de História*. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990.

SANTANA, Gilsely Barbara Barreto. **Terras de uso comum e identidades coletivas: ressignificando o conceito e a função da propriedade**. 2008. Artigo disponível in: <http://www.ibdu.org.br/imagens/TERRASDEUSOCOMUMEIDENTIDADESCOLETIVAS.pdf> Acesso em 18 ago. 2018.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **O currículo oculto**. Madri: Morata, 1991

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho**. In: LINHARES, Célia (Org). *Os professores e a reinvenção da escola*. São Paulo: Cortez, 2001

SANTOMÉ, J. Torres **Multiculturalismo Anti-Racista**. Tradução: João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições. 2008.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo da Tróia da educação**. São Paulo: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Isabel de Oliveira. **A lei Federal a Lei Nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação-Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas), 2014.

SANTOS, Suziana de Aquino. **Os saberes e fazeres das parteiras na comunidade Kalunga, Ribeirão dos Bois, TERESINA-GO**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação do Campo)-Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, Planaltina, 2015.

SANTOS, César Fernandes do. **Uma abordagem sobre a pesquisa qualitativa**. *Revista Factus de Administração e Gestão*. Uberaba. v. 1, n. 2, p. 116-125, 2017. Disponível em <[HTTP://publicações.factus.edu.br/index.php/administração/article/view/138](http://publicações.factus.edu.br/index.php/administração/article/view/138)> acessado em 24 de maio de 2018

SCARANO, Julia Maria Leonor. **Devoção e Escravidão: A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário do Pretos no Distrito Diamantino no Século XVIII**. 1969. 180f. Tese (Doutorado), FFLCH, Universidade de São Paulo. 1969.

SCHMITT, A; TURATTI, M. C. M.; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. **A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas**. *Ambient. soc.* Campinas, n. 10, Jun. 2002  
Em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414753X2002000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X2002000100008&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 15 Aug. 2019.



SÉGUIN, Elida. **Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. Ed. rev. e atualizada. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SIDER, Gerald M. 1976. “**Lumbre Indian Cultural Nationalism or Ethnogenesis**”. *Dialectical Anthropology*, 1(2): 161-172

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Culturas Africanas e Cultura Afro-brasileira: uma abordagem antropológica através da música**. São Paulo (UNIFESP), 2013 Disponível em: [http://www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura\\_afro\\_brasileira/culturas\\_africanas\\_e\\_afro-brasileira.pdf](http://www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura_afro_brasileira/culturas_africanas_e_afro-brasileira.pdf) Acesso em: 21/08/2018.

SILVA, Giselda Shirley da; SILVA, Vandeir José da. **Quilombos Brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil**, Revista Mosaico, v.7, n2, pp.191-200, 2014.

SILVA, Maurício Roberto. **Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Ed.Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Educação, Porto Alegre, n. 3, vol.63, p. 489-506, set./dez, 2007.

SILVA, Simone Rezende. (2012) *Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvenção da identidade e territorialidade negra*. XII Coloquio Internacional de Geocrítica. Las independências y construcción de estados nacionales: poder, territorialización y socialización, siglos XIX e XX. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf> Consultado en: 13/02/2018

SILVA, Tomaz Tadeu da “**Currículo e identidade social: territórios contestados**”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas nas salas de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença** In: HALL, S. WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- SILVEIRA, Aline da Fonseca Sá e. **A identidade quilombola e o processo de reconhecimento de terras**. In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012.
- SIMIELLI, Maria E.; CHARLIER, ANNA M. **Ápis – História**: São Paulo, Ática, 4º ano, 2017
- SIMIELLI, Maria E.; CHARLIER, ANNA M. **Ápis – História**: São Paulo, Ática, 5º ano, 2017
- SIMIELLI, Maria E. **Ápis – Geografia**: São Paulo, Ática, 4º ano, 2017
- SIMIELLI, Maria E. **Ápis – Geografia**: São Paulo, Ática, 5º ano, 2017
- SIMÕES, Everton Machado. **África Banta na região de Diamantina: uma proposta de análise etimológica**. 2014. 196f. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, São Paulo. 2014.
- SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se Panorama Histórico Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008
- SOUZA, M. L. A. **Educação e identidade no Quilombo Brotas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- TARDIN, José Maria. **Cultura Camponesa**. In: **Dicionário da Educação do Campo**. Rio/SP: Expressão Popular, 2012, p. 180-187.
- TEIXEIRA, Beatriz Bastos. Plano Nacional de Educação impõe PCNs às escolas. In: CAVALCANTE, Antônia Lúcia; PEREIRA, Jules Rodrigues; LIMA, Maria José Rocha. **Plano Nacional de Educação: algumas considerações**. Brasília: Núcleo de Educação Cultura, Desporto, Ciência & Tecnologia da Bancada dos Partidos dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados, 2000.
- TEIXEIRA, Leila Maria Prates. **Comunidade de Tomé Nunes: Memória e reconstrução identitária no Alto Sertão Baiano**. Dissertação (Mestrado em História). UNEB, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2010.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político Pedagógico: Uma construção possível**. 16ª Ed. Cortez, 2001.
- VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.39, pp.502-516.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

## APÊNDICE A – O PESQUISADOR E SUAS MOTIVAÇÕES

Na epígrafe, por meio de imagens o pesquisador descreve suas motivações para realização desta pesquisa.

	<b>Descrição</b>	<b>Fonte</b>
1	A imagem 1 significa o pesquisador e o seu crescimento pessoal e profissional representando metaforicamente como uma subida em um pé de jabuticabas.	Dsiponível em: <a href="https://lucienegodoy.com.br/2012/11/10/ratado-sobre-a-jabuticaba/">https://lucienegodoy.com.br/2012/11/10/ratado-sobre-a-jabuticaba/</a> >. Acesso em: 04. set. 2019.
2	A imagem 2 é do Rio Jequitinhonha, o qual o pesquisador utilizar para simbolizar o território que pertence.	Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Jequitinhonha">https://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Jequitinhonha</a>
3	A imagem 3 é a fachada da Antiga Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina. Instituição na qual o pesquisador se formou e onde nasceu as motivações para essa pesquisa.	Dsiponível em: <a href="https://www.juridipedia.com/BR/Diamantina/540976455931673/Fevale">https://www.juridipedia.com/BR/Diamantina/540976455931673/Fevale</a> >. Acesso em: 04. set. 2019.
4	4 O Pico do Itambé	Disponível em <a href="http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoes/patrimonio-cultural-protegido/bens-tombados/details/1/81/bens-tombados-pico-do-itamb%C3%A9">http://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoes/patrimonio-cultural-protegido/bens-tombados/details/1/81/bens-tombados-pico-do-itamb%C3%A9</a> >. Acesso em: 04. set. 2019.
5	A imagem 5 representa as marcas das identidades culturais dos povos quilombolas da região.	Disponível em: <a href="https://www.serro.mg.gov.br/portal/0/galeria-de-fotos/91/Festa-do-Ros%C3%A1rio">https://www.serro.mg.gov.br/portal/0/galeria-de-fotos/91/Festa-do-Ros%C3%A1rio</a> >. Acesso em: 04. set. 2019.
6	A imagem 6 é a foto do Senhor Crispim, um dos últimos falantes do dialeto Vissungo na comunidade Quilombola do Ausente.	Disponível em: Museu da pessoa , Disponível em: <a href="http://www.museudapessoa.net/pt/cont_eudo/historia/a-historia-de-um-cantador-de-vissungos-44632">http://www.museudapessoa.net/pt/cont_eudo/historia/a-historia-de-um-cantador-de-vissungos-44632</a> >. Acesso em: 20. fev. 2019.
7	A imagem 7 representa os olhares das crianças na apresentação do Catopê. Para o pesquisador esse olhar simboliza a esperança de perpetuação das identidades culturais daquela dos povos quilombolas.	Disponível em: <a href="http://4febiluy.blogspot.com/2013/10/regina-celia-do-couto.html">http://4febiluy.blogspot.com/2013/10/regina-celia-do-couto.html</a> >Consultado em: 04 de set. de 2019
8	A imagem 8 é a fotografia da Orientadora Regina Célia do Couto que muito contribui par essa pesquisa.	Disponível em: <a href="http://4febiluy.blogspot.com/2013/10/regina-celia-do-couto.html">http://4febiluy.blogspot.com/2013/10/regina-celia-do-couto.html</a> >Consultado em: 04 de set. de 2019
9	A imagem 9 representa o campo da pesquisa : O Serro. Cidade marca por história e pela forte	Autoria do pesquisador

	presença da população negra nesse território.	
10	A imagem 10 representa “ Coroa de Chico Rei” um dos sujeitos entrevistados.	Autoria do pesquisador
11	A imagem 11 é a Escola Municipal José Sales Gomes	Autoria do pesquisador
12	A imagem 12 representa o retorno da pesquisador e a consolidação desta pesquisa	Disponível em: <a href="https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/universidades/universidade-federal-dos-vales-jequitinhonha-mucuriufvjm.htm">https://vestibular.mundoeducacao.bol.uol.com.br/universidades/universidade-federal-dos-vales-jequitinhonha-mucuriufvjm.htm</a> >. Acesso em: 04. set. 2019.

**ANEXO A - CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO COMUNIDADE QUILOMBOLA DO  
AUSENTE**



**REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**  
**MINISTÉRIO DA CULTURA**  
**FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES**  
Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

**Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro**

**CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO**

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, 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 e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do processo administrativo desta Fundação nº 01420.005183/2012-13 **CERTIFICA** que a **COMUNIDADE DE AUSENTE**, localizada no município de SERRO/MG, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 014, Registro nº 1.667, fl.084, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINI COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO.**

Eu, **Alexandro Anunciação Reis**, (Ass. ....), Diretor do Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extrai. Brasília/DF, **08 de agosto de 2012.**

O referido é verdade e dou fé.

  
**Eloi Ferreira de Araújo**  
Presidente  
Fundação Cultural Palmares - FCP