

## PROJETO CURIAÚ MOSTRA TUA CARA: EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO, LOCALIZADA NO QUILOMBO DO CRIA-Ú<sup>1</sup> EM MACAPÁ

### TITRE DU PROJET: CURIAÚ MOSTRA TUA CARA: L'ÉDUCATION QUILOMBOLA POUR LA LUTTE CONTRE LE RACISME AU COLLÈGE JOSÉ BONIFÁCIO, SITUÉ AU QUILOMBO DU CRIA-Ú À MACAPÁ

Piedade Lino Videira

Universidade Federal do Amapá (UFAM)  
piedadevideira@bol.com.br

**Resumo:** Este artigo visa socializar alguns resultados alcançados com o estudo empírico de natureza qualitativa, realizado com a colaboração de gestores e professores (as) que laboram na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, localizada no Quilombo do Cria-ú- Estado do Amapá. A investigação foi realizada com o objetivo de analisar e identificar a existência de possíveis interferências ou conflitos que vêm afetando a continuidade do projeto intitulado: Curiaú Mostra a Tua Cara, em vigência de 2000 a 2016 na sobredita instituição, o qual foi idealizado com o objetivo central de afirmar positivamente a identidade negra/quilombola dos estudantes da referida instituição. O estudo revelou que à Escola vêm enfrentando uma série de dificuldades para manter o supracitado projeto, quais sejam: falta de recursos financeiros, a rotatividade de professores, a ausência de um currículo diferenciado na escola, o distanciamento entre escola e comunidade e, interferências religiosas de professores (as) evangélicos (as), entre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Quilombo do Cria-ú; Educação Quilombola; Formação de Professores; Currículo.

**Résumé:** cet article a pour but de socialiser des résultats obtenus lors d'une étude empirique de nature qualitative, menée en collaboration avec les gestionnaires et professeurs du collège Quilombola José Bonifácio situé au Quilombo du Cria-ú- État de l'Amapá. Cette recherche a été réalisée dans le but d'analyser et d'identifier l'existence de possibles interférences ou conflits qui affecteraient la continuation du projet intitulé: Curiaú Mostra Tua Cara, en cours de 2000 à 2016 dans l'institution précitée, dont l'objectif central est d'affirmer positivement l'identité nègre/quilombola des élèves de ladite institution. L'étude a révélé que l'établissement fait face à de nombreuses difficultés pour maintenir ledit projet, à savoir: le manque de ressources financières, le renouvellement permanent des professeurs, l'absence d'un curriculum différencié, l'éloignement de l'école de la communauté Quilombola, l'ingérence religieuse des professeurs de confession de foi évangélique, entre autres.

**Mots clés:** Quilombo do Cria-ú; Éducation Quilombola; Formation de professeurs; Curriculum.

### Introdução

Este artigo é resultado da pesquisa desenvolvida em nível de Especialização *Lato Sensu* em Política Educacional pela Universidade Federal do Amapá (CEPE-UNIFAP) em que objetivamos identificar possíveis avanços e retrocessos postos para a continuidade do Projeto intitulado: Curiaú Mostra Tua Cara, desenvolvido na Escola Estadual José Bonifácio<sup>2</sup>, localizada na Comunidade Negra Rural do Cria-ú, denominação pela qual o referido quilombo foi titulado pela Fundação Cultural

1 O termo Curiaú foi utilizado apenas no título do artigo, por tratar-se da denominação do projeto em estudo. Mas, afora o título, iremos fazer uso da denominação Cria-ú para nos referirmos ao lócus de pesquisa, devido este ser o nome originário e de autorreferência para os quilombolas do local. De acordo com Videira (2003, p. 131) "as primeiras professoras chegadas ao Quilombo do Cria-ú em 1945, julgaram errada a grafia e a pronúncia do nome Cria-ú e mudaram-no para Curiaú".

2 A Escola Estadual José Bonifácio está localizada na rua Santo Antônio, número 219 na comunidade do Curiaú. De acordo a portaria nº 301/10-SEED atende o ensino fundamental do 6º ao 9º ano.

Palmares.

Nosso interesse em discutir essa temática surgiu pela importância que este projeto representa, não só para a comunidade do Cria-ú, mas para toda a sociedade amapaense, visto que é um projeto premiado nacionalmente<sup>3</sup>, que se dedica à afirmação da identidade étnica dos (as) educandos (as), por isso a relevância de identificar qual a situação em que este se encontra, a partir da percepção dos atores sociais que fizeram e/ou fazem parte da comunidade escolar em tela.

Neste sentido, a questão-problema que norteia a pesquisa intenciona saber: Quais as percepções dos gestores e professores (as) sobre os avanços, retrocessos e novos desafios colocados na atualidade para a continuidade do projeto Curiaú Mostra Tua Cara, em vigência na referida Escola, no período de 2000 a 2016?

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela investigação do tipo qualitativa, a qual segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 104) permite aos (as) pesquisadores (as) “compreender determinados comportamentos sociais, privilegiando a voz dos sujeitos estudados”. Também, fizemos uso da pesquisa documental, na qual buscamos reunir documentos como fonte de informações sobre a política educacional voltada para a educação quilombola, sendo consultadas: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei 10.639 de 2003, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 e o Parecer nº. 03 de 2004 do Conselho Nacional de Educação.

Para tratar da temática da educação quilombola também recorremos a pesquisa bibliográfica, com base em Videira (2013); Foster (2016); Gonçalves e Silva (2000-2006); Gomes e Silva (2006); Leite (2000-2004); Munanga (2001- 2005); Moura (2005-2007), dentre outros estudiosos (as).

Para coleta de dados optamos pela observação *in loco*, que ocorreu durante a culminância do Projeto Curiaú Mostra a Tua Cara em 03 de novembro de 2016, na Escola Estadual José Bonifácio. Para Lüdke e André (1986, p. 26), “o uso da observação em pesquisas educacionais é um método que permite ao (a) observador (a) chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos”.

A entrevista semiestruturada também foi utilizada durante a pesquisa, a qual segundo Manzini (1991, p. 154), está “focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Para o referido autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, permitindo uma interação com o entrevistado (a).

Para a consecução deste artigo foram ouvidas onze pessoas: a Gestão Atual e a Ex-Diretora da escola, antigos professores do ensino de 1º ao 4º ano, e atuais docentes dos componentes curriculares: ciências, geografia, história, artes, ensino religioso e também do ensino do 1º ao 5º ano. Os sujeitos da pesquisa foram identificados (as) através de letras maiúsculas do alfabeto, iniciando pelo (a) Professor (a) A, até o Professor I, com o propósito de ter sua identidade preservada.

As conversas foram gravadas em áudio, com a autorização dos (as) colaboradores (as), a partir do roteiro de perguntas pré-elaborados, na sequência foram transcritas para a formatação de textos. Além das gravações, foram feitas anotações em diário de campo, de modo a nos permitir a análise e interpretação dos dados.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu mediante a delimitação dos membros que estiveram presentes em momentos diversos no decorrer da vigência do projeto. Os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE<sup>4</sup>, como meio de obter a devida aceitação de participação na pesquisa e ficaram informados sobre os objetivos, possíveis riscos e benefícios do estudo.

Acreditamos que este trabalho tem um caráter relevante, pois é um estímulo à discussão do projeto que no ano de 2016 completou 14 anos de existência, direcionando a pensá-lo como

<sup>3</sup> Em 2009 o projeto Curiaú Mostra Tua Cara foi premiado nacionalmente pelo Ministério da Cultura, por meio de um concurso sobre Culturas Populares, no qual recebeu o valor de dez mil reais, que foi investido em atividades do projeto.

<sup>4</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento básico e fundamental do protocolo e da pesquisa com ética, tem como base a Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e é baseada nos principais documentos internacionais que apresentaram critérios de pesquisas semelhantes. A mencionada resolução é a fonte de esclarecimento que permitirá ao participante da pesquisa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos pela continuidade e ou saída do estudo.

importante ferramenta na busca de uma educação escolar quilombola e antirracista.

A fim de alcançar os objetivos suscitados acima, estruturamos este artigo em três seções. Na primeira discorremos sobre o percurso do Movimento Social Negro e apresentamos os principais marcos legais em prol de políticas voltadas para a superação das desigualdades raciais no contexto escolar. Na seção subsequente, destacamos a comunidade negra rural quilombola do Cria-ú, lugar em que está inserido o lócus da pesquisa: a Escola Estadual José Bonifácio. Na ocasião, também descrevemos como surgiu a ideia de criar o projeto Curiaú Mostra Tua Cara na instituição. Por fim, apresentamos na terceira seção os principais achados sobre a pesquisa, a partir da análise das percepções dos Gestores e professores (as) a respeito do projeto em estudo, a partir dos quais tecemos nossas considerações finais.

## **Um olhar sobre a educação quilombola**

### **O Movimento Social Negro: contexto de uma educação escolar quilombola**

O movimento negro é uma organização social, constituído por militantes e entidades de diferentes orientações políticas preocupadas com a questão racial na sociedade brasileira. Conforme Domingues, (2007, p. 102) os referidos movimentos e ativistas negros e negras “objetivava [m] resolver os 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”.

Ao trazer para a sociedade o debate sobre o compromisso das políticas de Ações Afirmativas<sup>5</sup> para a superação das desigualdades raciais, o Movimento Social Negro buscou dentre outros direitos, a garantia de participação dos quilombolas na Educação formal. Nesse sentido, é interessante estabelecer algumas reflexões sobre esse movimento e sua importância para a compreensão das possibilidades do objeto em questão. Gonçalves e Silva (2000, p.105) defendem que esse Movimento deve ser entendido como um ato coletivo e político formado por grupos e entidades. Ressaltam ainda que:

[...] sem esse ator coletivo jamais teríamos pautado o tema do racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça brasileira. Logo, pode ser interpretado como uma forma de organização política que cumpre o papel de defender, por meio da luta social a formação de cidadãos conscientes das desigualdades sociais e raciais presentes na realidade.

O percurso desse Movimento segundo Domingues (2007) é constituído por diferentes etapas que reconhecem dentre outros direitos, o acesso ao trabalho, à educação e a melhores condições de vida. Iniciado na Primeira República com o Estado Novo nos anos de 1889<sup>6</sup>, seguido da segunda etapa entre a República e a ditadura militar em 1945<sup>7</sup>, passa pela terceira etapa no

---

5 As ações afirmativas configuram-se como um dos elementos fundamentais na tentativa de assegurar maior igualdade de direitos entre as diferentes etnias que compõem o perfil populacional brasileiro. Na conceituação de Cashmore (2000, p.31) “são medidas temporárias e especiais, tomadas ou determinadas pelo Estado, de forma compulsória ou espontânea, com o propósito específico de eliminar as desigualdades que foram acumuladas no decorrer da história da sociedade. Estas medidas têm como principais beneficiários os membros dos grupos que enfrentaram preconceitos”.

6 A primeira fase do Movimento Negro (1889 e 1937), ocorreu a partir da extinção da escravidão em 1888, e a proclamação da República, em 1889, os egressos do cativeiro e os afrodescendentes de um modo geral foram privados do exercício pleno da cidadania. Ante tal situação, uma parte deles não permaneceu passiva. Pelo contrário, levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram engendradas diversas organizações. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. (Domingues, 2007, p. 120)

7 Na segunda fase (1945 e 1964) o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com o surgimento da União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. (Domingues, 2007, p. 120)

início do processo de redemocratização, caracterizado pela República Nova em 1978<sup>8</sup>, até chegar na última fase nos anos 2000<sup>9</sup>.

Contudo, Domingues (2007) destaca que somente a partir do final dos anos 1970, que ocorreu a reivindicação de um sistema educacional formal para o combate à discriminação e ao racismo. Nessa década, ressalta ainda a relevante atuação do Movimento Social Negro no processo de elaboração do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988<sup>10</sup>, que instituiu o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, no qual garante “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras o reconhecimento a propriedade definitiva, devendo o estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Leite (2004, p.968) explica que essa conquista foi produto de um longo processo de mobilização do Movimento Social Negro, sendo que o termo:

[...] quilombola não surgiu do nada e nem foi fruto de imediatismo político, decorrendo das discussões por militantes e intelectuais afrodescendentes, tornou-se pouco a pouco um fato político, ao alcançar visibilidade e interagir com diversos atores progressistas que tinham voz e voto na Assembleia Constituinte.

Foi nesse contexto, que se passou a reconhecer as questões de identidade, cidadania e diversidade cultural no ordenamento jurídico. Paixão (2006, p. 53) enfatiza que é um movimento importante na sociedade brasileira, “pois a história é repleta das ações de rebeldia, de luta e libertação da população negra e os quilombos são sinais vivos dessa organização e resistência”. Nessa perspectiva, o Decreto 4.887/2003<sup>11</sup>, regulamenta em seu artigo segundo o conceito jurídico de quilombo:

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).

Com base no exposto, o reconhecimento do “outro” em relação às demais comunidades é pressuposto fundamental para efetivação de uma educação antirracista. O primeiro passo é justamente reconhecer nos dispositivos legais o respeito à história e as práticas culturais dessa parcela significativa da população brasileira que vive nesses territórios (VIDEIRA, 2013).

Assim, é necessário um projeto para a escola diferenciado, com a implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, proporcionando uma formação que não desvincule o (a) estudante quilombola de seu meio familiar

8 Na terceira fase (1978-2000), surgiram dezenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado – MNU, que significou um marco na história do protesto negro do país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações antirracistas em escala nacional. Para incentivar o negro a assumir sua condição racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. (Domingues, 2007)

9 A quarta fase do Movimento Negro (2000) é caracterizada por Domingues como uma fase interpretativa, visto que o Movimento continua em construção. O marco na luta pelos direitos humanos foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul. Entidades, organizações e mobilizadores sociais elaboraram uma Declaração e um Programa de Ações para o combate ao racismo e outras discriminações enfatizando sua atuação principalmente em países atingidos pelas guerras ou vitimados pelo sistema escravagista. (Domingues, 2007, p.120)

10 A constituição de 1988 é conhecida como a constituição cidadã. Enunciou em seu art. 205 o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

11 O Decreto 4.887/2003 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.

e cultural.

Nessa concepção, é interessante destacar que a luta do Movimento Social Negro, resultou em vários documentos legais, que colaboram para colocar em prática a educação no contexto das comunidades quilombolas, auxiliando as instituições educacionais na construção de uma educação necessariamente diferenciada.

Portanto, é no reconhecimento dessas comunidades que se materializa o papel da Educação Escolar Quilombola, através de processos de conscientização racial e cultural dos estudantes, livre de estereótipos negativos sobre os seus ancestrais africanos, e afro-brasileiros. Assim, a fim de positivar quem são enquanto negros e negras na sociedade brasileira, que destacaremos a seguir os principais marcos legais, em prol de uma educação escolar antirracista.

## **O direito à Educação Escolar Quilombola na Política Educacional brasileira: leis e resoluções**

Os instrumentos legais sobre a educação escolar quilombola estão presentes no ordenamento jurídico brasileiro como resultado das reivindicações do Movimento Social Negro, e apresentam-se através de políticas de ações afirmativas, no sentido de valorizar o legado histórico e cultural das populações negras na formação da sociedade brasileira.

A implementação da Lei Federal nº 10.639/03 foi uma das demandas do Movimento Negro atendida no âmbito federal. Segundo Videira (2013, p.279) “a lei nos ajuda a pensarmos o Brasil multiétnico como ele é verdadeiramente [...]”

Essa Lei alterou a principal legislação educacional do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>12</sup> (Lei nº 9.394/96), com a inclusão do Art. 26-A, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africanas no currículo da educação básica brasileira.

A obrigatoriedade engloba todas as escolas tanto públicas quanto privadas, abrangendo o currículo oficial. A alteração busca combater o tratamento de exclusão que historicamente foi associado aos elementos culturais de origem africana no espaço escolar. Já que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tendendo a silenciá-las e neutralizá-las. Sentindo-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

Entretanto, as mudanças advindas dessa obrigatoriedade só poderão ser consideradas como um passo fundamental no processo contra a homogeneização do ensino, se não forem tratadas apenas como mais uma disciplina. É basilar desenvolver nos (as) educandos (as) e nos (as) professores (as) a capacidade de questionamento, inconformismo e indignação diante da perspectiva eurocêntrica de conhecimento que ainda se faz presente em muitas escolas.

Consequentemente, uma das principais justificativas à necessidade dessa nova legislação educacional é o reconhecimento e a valorização da história, da cultura e da contribuição dos negros na sociedade brasileira. Conforme Moura (2007, p.5):

É obrigação da escola a transmissão da história dos quilombos contemporâneos e de sua situação atual. Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania. De uma forma mais abrangente, para a sociedade brasileira como um todo também é importante esse conhecimento.

Por essa razão, a aplicabilidade desse conhecimento, segundo a lei nº 10.639/03, não está atrelada somente aos territórios das comunidades quilombolas, mas deve atender ao sistema educativo brasileiro como um todo.

Por isso, é preciso reconhecer a escola como uma instituição de reforma e produtora de conhecimentos e da realidade, pois como defende Apple (2002, p.41) “enquanto não levamos a

<sup>12</sup> Em 2008 a LDB foi novamente alterada e a lei 10.639/03 modificada pela 11.645/08 que além de contemplar a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, também inseriu a História e Cultura Indígena. No entanto, este trabalho não trata das questões referentes a nova alteração, de modo que toma como base apenas a lei 10.639/03.

sério a intensidade do envolvimento da educação com o mundo real das alternantes e desiguais relações de poder, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade”.

É justamente nessa conjuntura que se enquadra o projeto Curiaú Mostra Tua Cara, como estratégia pedagógica, que propicia uma nova proposta de escola, através da construção de um indivíduo completo, que respeite as diferenças, reconhecendo-as como produto de sua realidade. Silva (2014, p. 13) aponta que no contexto das comunidades tradicionais da Amazônia precisamente as remanescentes de quilombolas “a educação escolar se torna a principal ferramenta no processo contra-hegemônico”.

Para orientar a aplicação da lei nº 10.639/03 pelas escolas, foram editados pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer nº. 03/2004, a Resolução nº. 01/2004, e a Resolução nº 08/2012. Em relação ao Parecer sua finalidade é atender a demanda da população negra, no sentido de criação de políticas de reparações e de valorização de sua história, memória, cultura e identidade. Este dispositivo legal ainda propõe:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL, 2004, p.06)

Em vista disso, trata-se de pensar a educação a partir de múltiplas formas de expressão cultural, no contexto brasileiro, na tentativa de superar as manifestações de racismo e discriminações, tendo em vista que segundo Foster (2016, p.179): “Vivemos em uma sociedade que apregoa ainda uma democracia racial, com base no argumento da miscigenação, como se a simples miscigenação fosse condição, por si só, para a suposta democracia racial.”

Nesse sentido, é essencial que a escola desenvolva uma educação emancipadora, que desmistifique essa democracia racial, para tanto deve se constituir como um espaço de diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local. Uma perspectiva presente na Resolução nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana.

Pretende-se com esse documento determinar algumas orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação das relações Étnico-Raciais, que devem ser observadas por todas as instituições de ensino.

Sobre a Resolução nº 08/2012, dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, representa um avanço para a educação escolar quilombola, ao esclarecer suas atribuições e garantir um conhecimento no espaço escolar articulado com os saberes tradicionais e as práticas socioculturais das populações quilombolas, visando um processo educativo que atenda as especificidades de sua cultura e identidade étnico-racial.

Nesse sentido, torna-se necessário a utilização de novos mecanismos que venham propiciar uma nova concepção das pessoas, estruturada no princípio da igualdade, rejeitando qualquer forma de preconceito e discriminação, como é o caso do trabalho desenvolvido pela Escola Estadual José Bonifácio, através do Projeto Curiaú Mostra Tua Cara.

Mas antes, de apresentarmos as percepções dos gestores e docentes sobre o projeto em tela, faz-se necessário primeiramente apresentar um breve contexto sobre a Comunidade do Cria-ú, lugar em que está inserido o lócus da pesquisa, assim como as circunstâncias em que surgiu o projeto em análise.

## O local da pesquisa: conhecendo a Escola Estadual José Bonifácio

A Comunidade Negra Rural do Cria-ú “está localizada dentro da Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú, situada a 11 km norte do centro da cidade de Macapá, município de Amapá” (FACUNDES; GIBSON, 2000, p. 34). A qual, foi tornada pela Lei Estadual nº 431<sup>13</sup> APA do

13 Dispõe sobre a criação da Área de Proteção Ambiental do Rio Curiaú, no Município de Macapá, Estado do Amapá. Foi criada com a finalidade de proteger e conservar os recursos naturais ali existentes, visando a melhoria da qualidade de vida das comunidades tradicionais residentes no local.

rio Curiaú, em 15 de setembro de 1998, compreendendo uma área de 21.676 ha, envolvendo seis comunidades: Curiaú (De Dentro, De Fora, Extrema e Mocambo), Curralinho, São Francisco da Casa Grande, Pirativa e Pescada.

Nesta comunidade está localizada a Escola Estadual José Bonifácio, lócus da pesquisa, que atualmente atende do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a qual atende aproximadamente 290 estudantes (ano de referência dos estudantes matriculados é 2016) funcionando nos períodos matutino e vespertino.

Os (as) educandos (as) atendidos (as) por essa instituição compõem um público variado de outros territórios negros, bem como de bairros que avizinham a referida escola, são pessoas que vivem próximas da zona urbana, nos ramais e estradas da comunidade do território quilombola<sup>14</sup>. O Quilombo do Cria-ú é uma concretização das conquistas da comunidade negra amapaense. Leite (2000, p.337) relata que na tradição popular no Brasil:

[...] há muitas variações no significado da palavra quilombo, ora associado a um lugar (“quilombo era um estabelecimento singular”), ora a uma população tradicional que vive neste lugar (“as várias etnias que o compõem”), ou a uma relação social (“uma união”), ou ainda a um sistema econômico (“localização fronteiriça, com relevo e condições climáticas comuns na maioria dos casos”).

As concepções de Leite auxiliam para o enquadramento da comunidade quilombola do Cria-ú na categoria de comunidade tradicional, um lugar em que essas populações conquistaram ou estão lutando para conquistar sua identidade pública. Mediante o exposto, apresentaremos a conjuntura em que surgiu o projeto Curiaú Mostra Tua Cara, um processo educativo, numa perspectiva quilombola.

### **Conhecendo a história do Projeto “Curiaú Mostra Tua Cara”**

O projeto Curiaú Mostra Tua Cara começou a ser idealizado no ano de 2000<sup>15</sup>, a partir da necessidade que algumas professoras perceberam de se trabalhar dentro da escola a temática referente a educação étnico-racial, conforme o relato da Ex-Diretora da instituição:

A ideia surgiu em uma atividade que foi realizada em uma turma da educação infantil [...] e nessa atividade corriqueira a professora pediu que os alunos pintassem a imagem da família, de sua cor. E por incrível que pareça, nenhum dos alunos pintou a imagem da cor preta e nem marrom. Isso preocupou as professoras, que indagando os alunos, ouviram deles, que não pintavam de preto, nem de marrom, porque o preto era escravo, que vivia apanhando, que eles não queriam ser escravos, nem pretos, porque não queriam apanhar e isso nos preocupou. A professora trouxe para o corpo técnico, que levou para a direção, para nós avaliarmos a situação. Foi daí que nós resolvemos criar um projeto que trabalhasse essa autoestima dos alunos, que trabalhasse sua história, que eles conhecessem sua história de muita luta [...] dos movimentos.

Assim, o projeto teve como objetivo afirmar positivamente a identidade quilombola de seus estudantes, em que a criança valorizasse a sua cor e desconstruísse estereótipos negativos sobre sua

<sup>14</sup> A escola da comunidade, não é exclusiva dos criauenses. Trata-se de uma escola para os de dentro e os de fora deste Quilombo. Por isso, escolariza crianças e adolescentes das comunidades quilombolas Curiaú Mirim, Canaã, Pirativa, Casa Grande e do bairro vizinho ao Quilombo de nome Amazonas. (VIDEIRA, 2013, p. 235)

<sup>15</sup> Apesar de alguns entrevistados alegarem que o projeto surgiu no ano de 2003, a documentos evidenciando que o trabalho sobre afirmação da identidade local iniciou no ano de 2000, conforme estudos de Videira (2013, p. 286), “desde 2000 esse trabalho de valorização das raízes e das pessoas mantenedores da história e cultura do Quilombo do Cria-ú iniciou na escola, voltado para a educação infantil e, em seguida, detectado o mesmo problema com os (as) adolescentes da comunidade, expandiu as ações do projeto para os educandos em geral”.

história. No intuito de intervir pedagogicamente no problema acima qualificado, o projeto em tela foi elaborado inicialmente na educação infantil<sup>16</sup> com o nome 'Questão de Pele' e posteriormente passou a todas as etapas do ensino fundamental. Sendo que a cada edição anual o projeto recebia um tema gerador.

Em relação a isso, a Ex-Professora A lembra que "o projeto foi criado com o intuito de realmente 'resgatar' a autoestima, de mostrar quem nós somos". Após o desenvolvimento do projeto foi observado segundo a Ex-Diretora da instituição à participação efetiva e o interesse das crianças pelas atividades desenvolvidas pela escola:

Nós temos dois momentos para comparar: o momento antes do projeto e o momento após o projeto. A gente percebia no aluno, na comunidade escolar, que após a implementação do projeto, ele passou a sentir orgulho da sua cor, de sua gente, do seu povo. Ele dizia que ele era um quilombola e queria ser quilombola, o que não acontecia antes. Antes ele não queria nem se pintar da cor preta, ele dizia que o preto era o escravo, que era o empregado, que apanhava. Então foi assim um avanço muito grande, que nós tivemos na autoestima dos alunos.

Percebemos, a partir da fala da ex-gestora, as consequências na vida de uma criança, que não possui um direcionamento sobre as questões relacionadas a história de seus antepassados, uma criança que tem em mente um viés eurocêntrico, enxergando a si e a seus semelhantes como um povo escravizado e desvalorizado. A esse respeito a autora Foster (2016, p.181) adverte que:

Compreender o silêncio histórico em torno do racismo é um dos caminhos que se pode trilhar na luta contra a discriminação racial e contra práticas educativas que embora propugnem oficialmente por um caráter democrático, ainda reproduzem as contradições de uma sociedade altamente desigual e racista.

Por isso, no ambiente escolar a presença de mecanismos de combate ao racismo é imprescindível para a afirmação da identidade negra da criança. Nesse sentido, Gomes (2003, p. 171) enfatiza que a identidade negra como uma "construção social, histórica, cultural e plural, implica a construção do olhar de um grupo étnico-racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmo, a partir da relação com o outro".

Com base nessa concepção, é primordial que a escola desenvolva uma educação emancipadora, para que os (as) educandos (as) assumam suas raízes africanas e desconstruam conhecimentos preconceituosos produzidos pela cultura hegemônica dominante.

Dessa forma, torna-se, necessário discutir os conteúdos a serem transmitidos pela escola, levando em consideração a realidade dos seus estudantes, e fazendo uso também das legislações vigentes como a lei nº 10.638 de 2003 e suas resoluções, uma vez que "é a função e um desafio da escola, desenvolver novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das identidades brasileiras" (MOURA, 2007, p. 4).

Vale ressaltar que a Escola Estadual José Bonifácio vem desenvolvendo espaços pedagógicos relacionadas à História da cultura negra local mesmo antes da implementação da lei. Como afirma Videira (2013, p.307):

O passo inicial vem sendo dado pela escola antes mesmo da lei 10.639/03 ser sancionada no Brasil. Desde o ano 2000, a direção, corpo técnico e alguns (mas) professores (as) perceberam que o conteúdo e o currículo escolar não tinham nenhuma relação com o Quilombo do Cria-ú e suas peculiaridades. A partir dessa constatação, sentiram a necessidade de voltar alguns conteúdos para a realidade vivida

16 Em 2000 quando o projeto Curiaú Mostra Tua Cara começou a ser desenvolvido, a Escola Estadual José Bonifácio atendia a Educação Infantil, atualmente oferece somente o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

e experienciada pelos criauenses e educandos em ambiente escolar que vem se lapidando com o tempo.

É oportuno mencionar que o conteúdo relacionado à história da comunidade negra não interessa apenas as pessoas de ascendência negra, mas também a toda a sociedade, já que esses povos “contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional” (MUNANGA, 2005, p.16).

Diante das considerações de Munanga, (2005) podemos entender que com a Lei nº 10.639/03, foi possível criar e desenvolver em outras instituições escolares, uma proposta educacional capaz de contemplar o ensino das relações étnico-raciais, englobando as diferentes culturas, bem como promover o reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos e o reconhecimento de seu direito de preservação de suas formas específicas de viver e de pensar, seus modos próprios de produção e transmissão de conhecimento.

Difundir os conhecimentos dessas populações para todas as crianças e adolescentes é importante. Já que é na “afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania” (MOURA, 2007, p. 4).

Considerando os aspectos citados, apresentaremos as concepções dos (as) professores (as) e gestores que atuam e/ou atuaram na Escola Estadual José Bonifácio, a respeito do projeto Curiaú Mostra tua Cara. Acreditamos que enquanto sujeitos ativos no projeto em estudo, possuem as informações necessárias para identificarmos a existência de possíveis interferências e/ou conflitos postos a continuidade desse projeto.

### **Concepções dos (as) professores (as) e gestores (as) acerca do Projeto Curiaú Mostra Tua Cara**

Por meio das entrevistas e da observação em campo, identificamos alguns desafios e interferências postos à continuidade do projeto Curiaú Mostra Tua Cara. A primeira refere-se à intolerância religiosa de determinados (as) educadores (as) evangélicos (as) lotados na Escola Estadual José Bonifácio. Conforme Videira, (2013, p. 316) na comunidade do Cria-ú a fé nos santos (as) e as festas religiosas possuem grande importância e fazem parte da afirmação da identidade da comunidade e “a Umbanda é a religião de matriz africana mais cultuada em Macapá no estado do Amapá”, portanto no quilombo do Cria-ú não é diferente.

Entretanto, constatamos que alguns docentes, principalmente das religiões evangélicas, não participam das atividades desenvolvidas no projeto quando envolvem as religiões de matrizes africanas, mesmo atuando em uma comunidade quilombola percebemos que na prática nem todos possuem o entendimento e o preparo para saber lidar com a riqueza de crenças presentes no Cria-ú. A Professora G conta que:

Temos vários professores evangélicos que estão muito acomodados, ainda não vestiram a camisa sabe! [...] a gente espera assim, muito mais empenho, envolvimento. Porque o nosso projeto mostra a nossa cultura, porque dentro da nossa comunidade nós temos pessoas praticantes de religiões de matrizes africanas, então essas pessoas são muito discriminadas.

Inclusive no ano de 2013 o tema desenvolvido no projeto foi sobre Sincretismo Religioso. Nesta oportunidade, a Professora I relatou sua inquietude em relação ao comportamento de determinados (as) educadores (as):

Alguns professores diziam que isso era macumba, outros que isso era coisa do “satanás”. E a diretora não podia obrigar né? Nós somos livres em relação a isso. Inclusive nós estamos cobrando da diretora que os professores que venham para cá, que antes de assumir o compromisso, verifiquem se realmente eles vão se adequar, se realmente vão abraçar essa missão da escola. Tem que colocar em primeiro lugar a questão da

cultura. E principalmente os professores evangélicos eles se recusam mesmo sabe? Se recusam a trabalhar sobre isso, eles veem por outro lado a questão do ritual, dos Orixás.

E essa mentalidade não afeta somente os (as) professores (as), mas também aos (as) educandos (as) e seus familiares. Conforme relato da Professora H “Nós temos alunos de fora, que chegam aqui achando que o que é desenvolvido dentro do Curiaú Mostra Tua Cara é coisa de uma religião da Umbanda, do Candomblé. Tem pai que diz que é macumba o que estamos praticando aqui”. Videira (2013, p.316) enfatiza que:

[...] tal juízo de valor é retransmitido aos (as) educandos (as) em ambiente escolar e, pela falta de conhecimento, desinformação, preconceito, discriminação em ambos [família e escola], temos a perpetuação de crimes de intolerância religiosa recorrentes na sociedade brasileira.

Não podemos aceitar que a falta de conhecimento sobre a crença do “outro” se transforme em preconceito. Espera-se dos professores, principalmente aqueles que atuam em comunidades quilombolas, uma convivência respeitosa, que sejam pessoas abertas ao diálogo. Nesse sentido, Teixeira (1999, p.433) entende que: “o diálogo inter-religioso demonstra a possibilidade de uma nova perspectiva de atuação das religiões, ao reconhecer que essas podem exercer um papel significativo na construção de uma ética da superação [dos pré-conceitos]”.

O que se busca em um ambiente escolar é o respeito pela pluralidade, por isso quando consultamos a Resolução nº 8 de 2012 verificamos que os professores precisam levar em consideração, “os conhecimentos tradicionais, a oralidade, a ancestralidade, a estética, as formas de trabalho, as tecnologias e a história de cada comunidade quilombola” (§ 2º, II).

Em vista disso, é inadmissível o discurso de docentes que se negam a trabalhar as religiões de matrizes africanas presentes nas comunidades quilombolas, por desconhecimento ou pré-conceitos. Na concepção de Silva (2007, p.490):

[...] as bases legais que regulamentam o trabalho com a educação para as relações étnicas exigem das pessoas, mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais.

Diante dessa situação, é indispensável a promoção de ações combativas por parte da Gestão Atual e, sem dúvida, de toda a instituição educativa. Para uma possível mudança ideológica, atitudinal, comportamental e procedimental, é necessária uma discussão aberta e franca, que propicie um clima de abertura para a superação dessas concepções preconceituosas, suscitando assim, a compreensão das diferentes experiências religiosas. Pois, como afirma Berkenbrock (2011, p.27): “[...] não podemos negar que o indivíduo carrega sua experiência religiosa, independentemente de sua vinculação a uma instituição e deseja que está tenha um prolongamento dentro de sua vida social, marcando o seu modo de ser”.

Outro desafio encontrado refere-se à questão do investimento financeiro, fator que preocupa os gestores e educadores (as). Como relata o Professor C:

As dificuldades ainda são de investimento de fato financeiro do projeto. Nós sabemos que esse ano, foi um ano atípico né? Um ano de “crise econômica”, querendo ou não isso acaba afetando também no desenvolvimento das atividades concretas, que nós precisamos de financiamento. Então eu penso que uma das dificuldades e essa questão de investimento financeiro.

Depoimento parecido foi o da Professora I, relatando que os custos para execução do projeto são efetuados pelos próprios docentes:

Se você quer fazer uma coisa diferenciada você tem que gastar. Eu por exemplo, a minha exposição eu que fiz, saiu tudo do meu bolso, o material fotográfico, papel fotográfico tudo isso, a escola não me deu nada[...] então se eu quiser fazer um trabalho diferenciado eu tenho que correr atrás, sai do meu bolso.

Observamos que a dificuldade evidenciada acima vem desde o início do projeto. Segundo a Atual Gestão: “Nunca tivemos um recurso financeiro específico. Nós chegamos um ano a ganhar um prêmio nacional no valor de dez mil reais em 2009, que foi utilizado no projeto, mas na escola sempre a gente realiza algumas atividades e ações para angariar recursos”.

Assim sendo, a falta de investimentos em infraestrutura e recursos materiais como forma de auxílio dificultam as ações dos docentes para colocarem em prática as ações requeridas pelo projeto. Tendo em vista que, alguns relataram não ter condições de custear esses gastos.

Ainda nesse contexto de desafios que precisam ser superados pelo projeto, destacamos a falta de formação inicial e continuada para (as) educadores (as) quanto ao conhecimento das especificidades do ensino local, da história e culturas dos afrodescendentes. Para Moura (2005, p.79):

Só a partir da formação de professores capacitados a criar, levantar possibilidades, inventar novas situações de aprendizagem em sala de aula, frente à especificidade do contexto em que conduz o processo de ensino-aprendizagem, imbuídos do sentido de sua profissão e de sua responsabilidade na sociedade, poder-se-á desenvolver um processo escolar de educação consoante à realidade sociocultural brasileira.

Entretanto, sem este mecanismo de conhecimento, alguns docentes alegaram que não se envolviam nas atividades referentes ao projeto, pela “falta de conhecimento” sobre os diversos temas que são abordados durante sua execução. Visto que, a cada ano um assunto diferente sobre a educação das relações étnico-raciais é selecionado para ser o tema gerador do projeto.

Na fala da Professora D ficou evidente que atualmente não há formações específicas na escola: “se teve eu não participei ainda dessa formação”. Nessa acepção, a formação de professores poderia propiciar espaços para discussões, vivências e instruí-los socialmente sobre a diversidade étnico-cultural da comunidade do Cria-ú. Gomes e Silva (2006,p.23) nos alertam que:

[...] é preciso possibilitar momentos formadores na escola, nos centros de formação e na universidade em que estejam presentes a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade. Esses são componentes essenciais à educação. Quem sabe o campo da educação é compreender melhor que o uno e o múltiplo, as semelhanças e as diferenças são condições próprias dos seres humanos, os educadores e as educadoras poderão ser mais capazes de reconhecer o outro como humano e como cidadão e tratá-lo com dignidade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (2012), um dos princípios da educação escolar quilombola é a garantia de formação inicial e continuada para os docentes. Por essa razão, falta uma atenção maior da Secretaria Estadual de Educação e também da Gestão escolar para promoção dessa formação e também a iniciativa dos profissionais da educação em buscar esse conhecimento. Em outro depoimento, o Professor C menciona a importância da formação inicial e continuada:

Eu penso que essa questão da formação inicial e continuada dos professores, principalmente daqueles que estão lotados na área quilombola é muito importante. Nós precisamos constantemente nos manter informados. E com certeza isso reflete no currículo da escola, é nós somos a cada dia convidados a melhorar no nosso fazer pedagógico.

Concordamos com a percepção desse professor, pois o docente também é responsável pela sua formação, superando, conforme Gomes e Silva (2006, p. 16) a “visão estática, conteudista e limitada ainda presente na formulação de cursos e de outras atividades de mesma natureza”.

Munanga (2001, p.7) deixa claro que, “nós não recebemos na educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação resultam”. Logo, a promoção de cursos de formação para os (as) professores (as) poderia ser um incentivo para que se envolvam nas atividades propostas pelo projeto, concretizando um processo educacional dialógico que inter-relacione todos os saberes. De acordo com Silva (2012, p.87):

[...] a formação de professores (as) exerce um papel fundamental e é estruturante na socialização e construção do conhecimento e da cultura de cada povo. Formar professores (as) capazes de refletir e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não é uma obrigação apenas legal. É sim, um eixo estruturador da educação de uma sociedade.

Além da falta de formação inicial e continuada para os (as) docentes, alguns depoimentos nos levaram a pensar a respeito de um currículo que de fato esteja voltado para a diversidade local. Posto que, a possibilidade de construção da identidade positiva dos estudantes almejada pelo projeto Curiaú Mostra Tua Cara perpassa pela questão do currículo.

A proposta inicial do projeto em tela era abrir caminhos para a construção de uma educação antirracista, ocasionando uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que incentiva o (a) educando (a) a ter conhecimento sobre sua identidade afro-brasileira e quilombola.

Todavia, apesar dessa filosofia proposta pelo projeto e das atuais políticas voltadas para esse foco, como as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Escolar Quilombola, já em parte apresentado neste trabalho, certos docentes chegaram a reconhecer que existe determinado distanciamento entre o que ensinam na sala de aula e a realidade dos (as) educandos (as).

Apuramos que, até o ano de 2014 os (as) educadores (as) tinham como referência um planejamento anual, que os orientavam de forma interdisciplinar na prática educacional. Os coordenadores da escola elaboravam sugestões a serem desenvolvidas em cada disciplina, com base em temáticas relacionadas a educação étnico-racial.

Porém, esse planejamento não é mais elaborado, pois a equipe que formulava a programação não desenvolve mais suas atividades na escola. E a nova coordenação não levou adiante essa ideia. Assim sendo, os (as) educadores (as) em sua maioria tratam da temática étnico-racial principalmente durante a culminância do projeto, ou seja, em data pontual contrariando o que postulam as leis antirracistas para a educação.

Dos onze entrevistados, apenas três afirmaram que trabalham diariamente assuntos relacionados à educação para as relações étnico-raciais. Uma atitude que não está de acordo com os princípios norteadores do currículo, expostos na Resolução quilombola nº 8 de 2012, segundo a qual:

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.

§ 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.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012, p. 13)

A legislação explicita que é necessário modificar essa postura presente no comportamento de certos docentes, e inserir em seus currículos a heterogeneidade cultural presente na comunidade do Cria-ú. Alertando, para o perigo de concepções estreitas do currículo, que se preocupam simplesmente com o processo individual de aprendizagem. Nesse sentido, Silva (2003, p.202) afirma que:

O currículo não é, pois, um meio neutro de transmissão de conhecimentos ou informações. O currículo tampouco é meramente um processo individual de construção no sentido psicológico-construtivista. Ao determinar quem está autorizado a falar, quando, sobre o quê, quais conhecimentos são autorizados, legítimos, o currículo controla, regula, governa.

Portanto, é primordial entender que a prática só tem sentido quando o (a) professor (a) consegue proporcionar mecanismos que leve o (a) educando (a) a construir conhecimentos em todas as áreas do saber. Infelizmente, nos relatos docentes ficou evidente que a maior dificuldade que tais atores sociais enfrentam para trabalhar a questão racial na escola, consiste na “falta de conhecimento”. Sobre o assunto Giroux (1999, p.166) relata que:

Todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo anti-racista [sic] que, de algum modo, está ligado a projetos da sociedade em geral. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural.

Mesmo sendo uma tarefa árdua, compreendemos que é papel da escola considerar as diferenças étnicas de seus estudantes e reconhecer os valores culturais que carregam consigo, para integrá-los à educação formal, tanto pela via do currículo formal quanto pela via do currículo praticado. Para Videira (2013, p.379):

[...] os desafios em propor novas metodologias para o ensino de estudos étnicos implicam em reformular currículos e ambientes escolares; articular cultura e identidade; criar oportunidades de sucesso escolar para todos os (as) educandos (as), independentemente de seu grupo social, étnico, religioso e político.

Ou seja, considerar no currículo o estudante, enquanto sujeito ativo e concreto, respeitando suas particularidades culturais e suas histórias de vida. Reconhecemos a dificuldade que representa essa nova forma de agir, mas superar a concepção curricular eurocêntrica é um trabalho que precisa ser realizado com responsabilidade e comprometimento pelos profissionais da instituição.

Outro desafio que nos pareceu interessante destacar, refere-se a grande rotatividade no quadro de professores da instituição. Já que, essa problemática foi citada como fator de enfraquecimento do projeto por todos os onze entrevistados. Conforme reconhece a Gestão Atual:

Normalmente a gente tem uma troca de professores no final do ano, porque temos professores do contrato. Infelizmente nós não somos todos efetivos, porque se tivéssemos todos efetivos já seria um avanço bem grande.

Para trabalhar com as relações étnico-raciais, a escola necessita de um quadro de professores estáveis de preferência da comunidade do Cria-ú, seguindo o artigo 48 da Resolução quilombola

“a Educação Escolar Quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas”. Mas devido a essa troca anual de docentes a maioria dos (as) professores (as) são de fora do Cria-ú. Como consequência, observamos que parcela desses docentes não se envolvem diretamente nas atividades do projeto em tela, por não entenderem a relevância do mesmo na vida dos (as) educandos (as), comprometendo assim sua execução.

Ademais, em virtude dessa troca constante de docentes, quando questionados sobre o conhecimento acerca da legislação referente a educação étnico-racial, como a Lei nº 10.639/03 e suas resoluções, alguns professores sequer souberam responder sobre o que trata a referida Lei.

A Ex-Professora A mencionou: “Olha, eu tenho assim um pouco de conhecimento em relação a isso. Sei quais são os direitos, deveres e as conquistas. Mas assim, ao pé da letra não tô muito bem”. No mesmo sentido, a Professora D afirmou “Eu já ouvi falar delas, mas ainda não estudei a fundo as resoluções e a Lei”.

A partir desses depoimentos, é importante que a Gestão Atual e a equipe pedagógica tenham conhecimento desse agravante, pois essas políticas educacionais devem ser de conhecimento de todos os envolvidos no processo educacional, para que de fato possam ser colocadas em prática e signifiquem avanços concretos no que concerne o enfrentamento ao racismo em âmbito escolar e na tessitura de um currículo escolar que promova a equidade e à valorização do povo negro/quilombola. A partir de todos os relatos apresentados, percebemos quantos desafios estão sendo colocados no sentido de dar continuidade a efetivação do projeto em estudo.

Diante dos fatos expostos, propomos algumas sugestões que julgamos importantes para contribuir na busca de soluções para as problemáticas apresentadas, ressaltamos que é um trabalho que requer uma ação conjunta da direção, corpo-técnico, funcionários e professores da escola, com o objetivo de instiga-los a terem uma visão mais abrangente sobre os desafios e interferências identificados.

São elas: a promoção de formação inicial e continuada para professores (as) e gestores (as); a formulação de um novo currículo escolar levando em conta os valores culturais da comunidade; criação de espaços pedagógicos que possibilitem a valorização das múltiplas religiosidades e identidades presentes na instituição; motivar canais de diálogo entre a comunidade do Cria-ú e a Gestão Atual; valorizar as experiências dos professores da instituição; possibilitar espaços que propiciem a troca de experiências, visando a construção de conhecimentos junto aos estudantes; buscar junto a Secretaria de Educação do Estado do Amapá a possibilidade de um recurso específico para custear o projeto.

## Considerações finais

Por meio dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa e das observações, constatamos a presença de vários dilemas, desafios e interferências que precisam ser solucionados para que o Projeto “Curiaú Mostra Tua Cara” possa ser colocado em prática nos próximos anos. Verificamos que apesar de todos os instrumentos legais em vigor para uma nova visão sobre a diversidade racial brasileira, vários (as) educadores (as) ainda não possuem o devido conhecimento relativo à história e a cultura criouenses.

Compreendemos que todos os profissionais que fazem parte da instituição, precisam assumir a responsabilidade de colocar em prática ações para transformar a realidade de descaso em que se encontra o projeto em tela. Somente a partir disso, poderão ter uma compreensão mais ampla dos principais entraves, limites e lacunas postos a sua execução.

É preciso diálogo, discussão, convivência respeitosa e amorosa entre os profissionais supracitados. Acreditamos que a Gestão Atual tem um papel importante a cumprir: assumir uma postura crítica, reflexiva e conciliadora frente as relações interpessoais bastante afetadas que vêm atrapalhando a dinâmica relacional no projeto e cotidiano escolar.

Por fim, sabemos que as discussões não se encerram nessa pesquisa, contudo, esperamos que o resultado deste estudo contribua na busca de soluções concretas para que o projeto Curiaú Mostra Tua Cara volte a ser reconhecido como um importante instrumento pedagógico e político na luta por uma educação antirracista.

## Referências

APPLE, Michael. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.39-57.

BRASIL. **Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 20 de novembro de 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 14 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências. Brasília, 09 de janeiro de 2003. Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Gestão da educação escolar**. Brasília: UnB/ CEAD, 2004. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06\\_gest\\_edu\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf)>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer 003/2004**. Diretrizes Curriculares Para a Educação para as Relações Étnico – Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Gonçalves e Silva PB. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 24 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação.118 Disponível em:<<https://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>>. Acesso em: 13 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2004. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4/2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <[https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em: 02 de setembro de 2016.

BERKENBROCK, Volney. **Provocações sobre o diálogo inter-religioso na perspectiva da religiosidade** – dez teses. Numen, Juiz de Fora, v. 10, n. 1 e 2, p. 25-39, 2011. Disponível em: <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/numen/article/view/805/676>>. Acesso em: 16 de novembro de 2016.

CASHMORE, Ellis: et. alli. **Dicionário das relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000. Tradução de Dinah Kleve.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, 2007.

FACUNDES, F.da S.; GIBSON, V. M. **Recursos naturais e diagnóstico ambiental da APA do Rio Curiaú**

– Macapá: UNIFAP, 2000 – (Trabalho de Conclusão de Curso). 58 p., 2000.

FOSTER, Eugenia; CUSTÓDIO, Elivaldo. **O currículo escolar e o desafio da lei 10.639/2003: as perspectivas de uma educação incluyente**. Revista Identidade (Online). Vol. 19. 2014

FOSTER, Eugenia. **Educação e relações raciais na tessitura das memórias e narrativas amapaenses: contribuições nos dez anos do PGMDR/UNIFAP**. Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. v. 9, n. 3, p. 173-195, dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

GIROUX, Henry. **Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade: além da política educacional**. In: Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação/ Henry A. Giroux; trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.p.133-172.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade In: **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. In: Revista Brasileira de Educação. Mai/Ju/Jul/Ago 2003, nº. 23. Disponível em :<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05>>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

LEITE. Ilka Boaventura. **O legado do testamento: a comunidade de Casca em perícia**. 2º Ed. Porto Alegre: Ed UFRGS; Florianópolis NUER/UFSC, 2004, p. 438.

\_\_\_\_\_. Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: Questões conceituais e normativas**. Etnográfica. Vol. IV. (2), 2000, p. 333-354.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli.E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p.25-39.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera. Maria. **Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 156-168, 2003.

MOURA, Glória. O direito a diferença. In: **Superando o Racismo na escola**. 2. edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOURA, Glória. Proposta Pedagógica Educação Quilombola. In: BRASIL, **Educação Quilombola**. Salto Para o futuro. Boletim 10, Junho, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 3.ed.Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

\_\_\_\_\_. (org). **Educação Quilombola**. In: BRASIL, Educação Quilombola. Salto para o futuro. Boletim 10, Junho, 2005.

PAIXÃO, Luiz Carlos. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, 2006.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola: um direito a ser efetivado**. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire - Instituto Sumaúma, 2014. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha\\_cclif\\_educ\\_quilombola\\_direito\\_a\\_ser\\_efetivado.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclif_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf)>. Acesso em: 20 de setembro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: NELSON, Cary; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p.190-207.

SILVA, Sonia Das Graças Oliveira. **A Relação Família/Escola**, 2008. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/a-relacao-familiaescola-477589.html>>. Acesso em: 04 de outubro de 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. *Revista de Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>>. Acesso em: 11 de novembro de 2016.

TEIXEIRA, Faustino (org.). **O diálogo inter-religioso como afirmação da vida**. São Paulo: Paulinas, 1999.

VIDEIRA, Piedade Lino, **Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

Recebido em 15 de junho de 2017.

Aceito em 2 de outubro de 2017.