

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS E JOVENS NEGROS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE CAVALCANTE

“QUILOMBOLA” EDUCATION: A STUDY ON AN IDENTITY FORMATION OF CHILDREN AND YOUNG BLACK IN THE MUNICIPALITY OF CAVALCANTE

Luciana de Oliveira Dias

<lucianadias@ufg.br>

Doutora em Ciências Sociais - Antropologia
Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil
Professora na Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil
Professora no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e no
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da UFG
<http://lattes.cnpq.br/9317426815646934>

Lucilene dos Santos Rosa

<lucilenenegacalunga@gmail.com>

Especialista em História e Cultura das Africanidades Brasileiras
Universidade Estadual de Goiás (UEG), Cidade de Goiás, GO, Brasil
Câmara Municipal de Goiânia, Goiânia, Goiás, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/8520449858849884>

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender como a convivência e interações inter-raciais interferem na formação identitária de crianças e jovens oriundas de comunidades remanescentes de quilombos que estudam na Escola Estadual Elias Jorge Cheim, em Cavalcante. O intuito foi entender como acontecem e quais as questões étnico-raciais relevantes para a construção social em torno da negritude na escola pública pesquisada. Quanto aos caminhos metodológicos adotados, foram realizadas entrevistas com estudantes matriculados e com frequência regular em uma escola da zona urbana da cidade de Cavalcante, no estado de Goiás. Também foi considerada como metodologia do estudo uma revisão de literatura por meio de uma abordagem qualitativa, buscando em revistas científicas, livros e artigos publicados, em português, disponíveis *on-line* em bibliotecas virtuais tais como SciELO, LILACS, além das revistas em repositórios, dentre outros. Foi feito também um estudo documental dos materiais didáticos e paradidáticos produzidos entre os anos de 1997 e 2017, para a apresentação de resultados analíticos e reflexivos sobre processos que envolvem a construção das identidades negras quilombolas positivadas de crianças e adolescentes quilombolas nas escolas da cidade.

Palavras-chave: Educação; quilombola; identidade negra.

ABSTRACT

The objective of this study was to understand how coexistence and also interracial interactions interfere in the formation of the identities of children and young people who live in *quilombos* (forms of active resistance by slaves), but who study at the School Elias Jorge Cheim, which is located in the city of Cavalcante. The aim was to understand how they happen and what are the ethical-racial issues relevant to the social construction of blackness in the public school that was researched. The methodology included conducting interviews with students enrolled and with regular attendance at a school in the urban area of the city of Cavalcante, in the state of Goiás, Brazil. A literature review was also carried out, through a qualitative approach, searching in scientific journals, books and articles published in Portuguese, available online in virtual libraries

such as SciELO and LILACS. Magazines were accessed in repositories, among others. A documentary study of didactic and educational materials produced between 1997 and 2017 was also made, to present analytical and reflective results on processes that involve the construction of positive black identities of black children and adolescents who study in the city.

KEYWORDS: Education; black people; black identity.



INTRODUÇÃO

O ambiente familiar, tanto quanto a instituição escolar, possui importância fundamental no desenvolvimento humano, pois além de ser o espaço para agregar conhecimento é também o primeiro contato social amplo que o indivíduo tem. Com o problema do racismo, do preconceito racial e da invisibilidade social da população negra no país, para o negro existe grande dificuldade ou até mesmo uma coerção para que se possa afirmar sua origem étnico-racial (ALVES, 2007, p. 11). Uma das razões para tal infortúnio se estabelece em consequência da carência de informações positivas sobre o trajeto da história dos negros seja no Brasil ou no continente africano.

A falta de uma história contada acerca do legado dos negros provoca ideias negativas sobre a cultura afro-brasileira, trazendo graves consequências para a construção de uma identidade negra para as crianças e os jovens. A partir deste pressuposto, o estudo realizado resultou neste artigo o qual buscou entender se há, e como se dá, a construção de uma consciência identitária de crianças e jovens quilombolas no ambiente escolar de uma escola da cidade de Cavalcante-GO. Buscamos também verificar se a escola exerce algum impacto na construção da autoestima dos estudantes quilombolas.

Cavalcante, localizado na região Nordeste de Goiás, é o município onde está a maior população quilombola do Estado. Importante notar que Goiás possui o maior território quilombola do Brasil. Dos três municípios que abrigam esta população Cavalcante é o mais antigo e mais populoso. A rede pública de ensino em Cavalcante contempla escolas municipais e estaduais, na zona urbana e rural. No levantamento realizado por Costa (2013) foi identificado que há cerca de

5.650 mil pessoas vivem em comunidades quilombola no município de Cavalcante-Goiás, sendo que 3.650 pessoas moram em área rural e 2.000 mil residem em área urbana.

O estudo concentrou-se na Escola Estadual Elias Jorge Cheim, instalada na zona urbana do município de Cavalcante-GO. A escolha dessa escola se deve ao fato de a maioria das escolas rurais possuírem apenas os quatro anos iniciais dos nove anos previstos no ensino fundamental e a instituição em questão, trabalha com as modalidades de Ensino Fundamental e Médio, portanto asseguramos uma abrangência maior quanto aos níveis de ensino.

O objetivo neste estudo foi compreender como a convivência e interações inter-raciais interferem na formação identitária de crianças e jovens oriundas de comunidades remanescentes de quilombos que estudam nesta escola em Cavalcante. O intuito mais específico foi entender como acontece e quais os marcadores sociais relevantes para a construção social em torno da negritude na escola pública pesquisada.

Uma importante questão a ser respondida é: essas crianças e jovens quilombolas se veem como representados no ambiente escolar? É preciso fazer reflexões sobre como docentes brancos ou negros interagem e ajudam os estudantes nos processos de construção e afirmação de uma identidade quilombola no ambiente escolar.

Quanto aos caminhos metodológicos, foram realizadas entrevistas com estudantes matriculados e com frequência regular na escola abordada da zona urbana de Cavalcante. Também foi considerada como metodologia do estudo, uma revisão de literatura por meio de uma abordagem qualitativa, buscando em revistas, livros e artigos publicados, em português, disponíveis on-line em bibliotecas virtuais tais como: SciELO, LILACS, revistas em repositórios, entre outros. Foi feito também um estudo documental dos materiais didáticos e paradidáticos produzidos entre os anos de 1997 e 2017, para a apresentação de resultados reflexivos sobre processos que envolvem as identidades negras quilombolas positivadas.

O texto ora apresentado está dividido em quatro etapas. Inicialmente no primeiro tópico foi apresentado um breve histórico da constituição da cultura afro-brasileira na educação, trazendo elementos fundamentais da cultura africana e afro-brasileira que estão presentes no país. Em seguida, tratamos do processo de construção da identidade negra e como se dá a educação no processo de fortalecimento da identidade quilombola. Consta também, em um terceiro momento, um breve histórico para apresentar o município de Cavalcante-GO e as

comunidades quilombolas da região. Ao final analiso o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada, e apresento a perspectiva dos estudantes quilombolas em relação ao conteúdo programático e a gestão escolar sobre a formação e construção da identidade negra quilombola.

1. BREVE HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO

Os elementos da cultura africana existentes no Brasil são incontestáveis e estão presentes notoriamente nos costumes, culinária, religião, festivais, estilos musicais e grupos étnico-raciais. Todos esses subsídios colaboraram na constituição da população brasileira e formou a matriz cultural do país. Do século XVI ao XIX havia uma predominância da cultura europeia, desse modo, eram proibidos os rituais e costumes africanos, que na época eram considerados hábitos de uma cultura atrasada. Somente a partir do século XX tornaram-se aceitas e celebradas as manifestações africanas que atualmente influenciam todo o contexto brasileiro. (SILVA, 2015)

Não há como falar da história afro-brasileira e do movimento negro no Brasil sem citar as comunidades quilombolas que existem há várias décadas no país e fazem parte da formação cultural da sociedade brasileira. Sobre o quilombo, Nascimento (2002) apresenta a seguinte ideia:

Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade livre [...]o quilombismo se estruturava em formas associativistas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômica social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. (NASCIMENTO, 2002, p.264).

Apesar de ser considerada parte da história cultural do país, ainda há uma prática racista que se perpetua em todos os lugares. Segundo Sant'ana (2005, p.42) o racismo “é fruto de um longo processo de amadurecimento, objetivando usar a mão-de-obra barata através da exploração dos povos colonizados” e foi se consolidando na humanidade devido às estruturas de desigualdades e explorações tornando-se então uma arma ideológica de discriminações e preconceitos. Para Munanga (2005, p.18) apesar da contribuição da educação familiar e escolar no combate contra esses atos, não existem fórmulas educativas que possam ser aplicadas de modo eficaz na solução para os danos provocados pelo racismo em nossa sociedade.

O “Movimento Negro”, teve início no século XIX obteve fortalecimento no século XX, e passou a ser denominado “Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – MNUDCR”. Ficou conhecido na década de 1980 como MNU. Entre as instituições que compõe o MNU existe a “Fundação Cultural dos Palmares”, fundada em 1988. Estes são alguns movimentos sociais e políticos que ocorreram ao longo das décadas, estruturados para reivindicar o espaço e o respeito aos negros com o propósito de combater a discriminação racial. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a prática de racismo tornou-se um crime inafiançável e imprescritível proposto no art.05, inciso XLII, resultando em pena de reclusão (BRASIL, 1988). Com a Lei nº 7.716 publicada em 1989, conhecida como Lei Caó, ficou definido no art.01, que é crime a discriminação ou preconceito em relação à raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (BRASIL, 1989).

Outra forma de combate ao racismo foi constituído a partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolância Correlata, realizada em 2001, com participantes de vários países resultando num Plano de Ação contra esses temas abordados em que Brasil faz parte (OAS, 2001).

Em 2003 a Lei nº 10.639 foi sancionada e alterou as Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ficando estabelecido o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, o que se tornou um marco importante na democratização do ensino (BRASIL, 2003).

Os movimentos negros e as entidades de ensino se organizaram para implementar a Lei 10.639/2003 em que ações governamentais, promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), aprovaram o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essas ações são resultado das lutas antirracismo, definindo as metas e a execução da legislação para as bases de ensino e suas modalidades e também à educação em áreas remanescentes de quilombo. (BRASIL, 2009).

Fontenele (2017, p.5) diz que a determinação da Lei 10.639 e a instituição do Plano Nacional de Implementação, contribuíram para um movimento histórico que consolidou e amadureceu a democracia no país, onde se buscou a ampliação de horizontes a respeito das diversidades de etnias, histórias, cultura e economia do Brasil. Freitas (2012, p.120) aponta que apesar da importância produzida pela Lei nas questões raciais e principalmente da existência fundamentada do racismo, que era negado pela sociedade, ainda assim não alcançou de fato a sua

amplitude, sendo que, o cumprimento obrigatório da legislação só se realizou em partes e ainda não foi estendida aos cursos de formação de docentes, nas licenciaturas e nem a reformulação dos manuais didáticos.

A Lei 10.639/2003 foi um marco revolucionário dentro do sistema arbitrário de educação constituído desde os primórdios educacionais no Brasil. Outra Lei que fomentou esse marco foi a de nº11.645/2008 que alterou a Lei 9.394/1996. A Lei estabeleceu que às Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluíssem a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena” no currículo da rede de ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e privadas, abordada nos livros didáticos, por ser o material de apoio utilizado pelos docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2008).

Segundo Grisolio e Dias (2017, p.201) as duas leis ao serem implantadas, produziu uma transformação no contexto socioeducativo ampliando o conhecimento de histórias e culturas, não se limitando apenas à uma visão eurocêntrica, mas quebrando as barreiras de preconceitos e problematizando as intolerâncias.

Jaroskevicz (2007, p.10) discute que as escolas são fontes de relações de discriminação, produção e reprodução de desigualdades e apesar de toda luta, a história e cultura africana e afro-brasileira ainda é pouco difundida no ambiente escolar, que mostra pouco ou quase nada sobre os movimentos negros, sobre o combate contra a escravidão e muito menos aborda temas sobre a formação dos quilombolas ou quilombos, ignorando um passado que fez tamanha diferença entre os setores sociais e étnicos no Brasil.

Para Freitas (2012, p.122) a educação é o lugar que traz a possibilidade de levar ao país o conhecimento da história do negro, bem como suas tradições ligadas a cultura ancestral africana, criando assim maneiras de impugnar as práticas de racismo tão frequentes. E como uma forma de colaboração por parte dos professores a autora complementa:

Para isso os professores são desafiados a reverem posturas e valores agregados aos materiais pedagógicos e a buscarem formação para intervenção nos currículos escolares de forma a abrirem espaço para que se cumpra a obrigatoriedade da Lei 10639/03. As tensões raciais chegando às escolas possibilitam o posicionamento contra o silêncio que tem prevalecido em todos os segmentos da sociedade. (FREITAS, 2012, p.122).

A escola, desde o princípio na história brasileira, foi construída de maneira elitizada, e torna-se uma conquista falar sobre a História e Cultura Africana em sala de aula, sob a sanção das Leis que transformaram o ambiente escolar apoiando políticas que vislumbravam a inclusão do

negro. Contudo, é preciso pensar sobre o papel que a escola exerce na função de construção de identidades em perspectivas sociais. Bourdieu (1998) aponta uma crítica sobre a dualidade do papel da escola, pois, ao passo que sua função é promover a inclusão e a igualdade, é contraditório, por meio de vários mecanismos, como os currículos, o próprio ambiente escolar, o conteúdo pedagógico, que através de entrelinhas, produz o racismo, a desigualdade e o preconceito.

2. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

A identidade pode ser entendida como um conjunto de aspectos individuais que aponta uma percepção do indivíduo. As construções identitárias fazem referências a vínculos que os sujeitos criam nos grupos sociais nos quais se relaciona. Nesses grupos a construção de identidades experimenta constantes transformações devido às mudanças e movimentos socioculturais presentes na sociedade. Dubar (1997, p.4) infere que a identidade está em constante construção sendo um produto das interações sociais e biográficas que advém das histórias, trajetórias, habilidades e personalidades.

Hall (2006, p.9) constrói um conceito sobre identidade cultural decorrente de uma cultura influenciada pelas etnias, sexualidade, raças, linguística, religião, nacionalidade. No passado, esse grupo identitário tinha o caráter de unir a população, entretanto, nas condições em que se encontra a sociedade atualmente, essas classificações estão fragmentando grupos. Essa fragmentação tem transformando a identidade pessoal causando uma descentralização do sujeito perante o seu lugar no mundo social e cultural resultando num processo de perda de identidade.

Ao trazer uma explanação acerca da conceituação de identidade, Hall (2006, p.14) sintetiza dizendo que ela é “definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes e em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente”. Essa argumentação infere que a identificação com grupos e as relações sociais ao longo da vida, molda a construção da identidade de modo descontínuo.

Fernandes e Souza (2016, p. 104) ao tratar de identidade, afirmam que é a partir daí que se constituem os estereótipos, e assim as diferenças são estabelecidas tendo, por conseguinte, a fragmentação de grupos. Depreende-se que atualmente, essa divisão de grupos estabeleceu um padrão social do homem branco, heterossexual, ocidental, sob uma ótica

eurocêntrica, que estabelece que todos os indivíduos distantes desse modelo, são considerados distintos.

Esse processo perverso de padronização de grupos é a ponte que constrói os estigmas sociais que quando alguns se diferem desse modelo o resultado é a exclusão social. Isso pode ser evidenciado na população negra que ao longo da história vem sendo cercada de preconceitos, racismo e discriminação. Um apontamento importante é o de que

A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que, aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas. (MUNANGA, 2012, p.12)

A identidade negra segundo Gomes (2003, p.171) é procedente de uma construção sociohistórica e cultural. O indivíduo se identifica pertencente de um mesmo grupo étnico-racial através do vínculo com os outros, de sua história ou cultura. Estes processos identitários são construídos aos poucos e envolvem numerosas variáveis.

O racismo é disseminado desde o momento em que a criança negra entra na escola, quando a sociedade e o ambiente acadêmico compele que é preciso incorporar os valores do eurocentrismo para ser aceito socialmente. Fontenele (2017, p.7) complementa dizendo que de modo pragmático, existem documentos que estão repletos de frases de aceitação tais como: “diversidade, inclusão, cidadania e democracia”, mas que tais termos não são suficientes para impossibilitar a prática excludente, discriminatória e preconceitosa presentes na escola e na sociedade. Torna-se assim, um desafio à construção de uma identidade negra positiva quando se tem ciência da desigualdade circundada entre brancos e negros.

O histórico problema do racismo, preconceito e invisibilidade social das populações negras no Brasil é referido por Carril (2017, p.55) sobre o percurso histórico social do afrodescendente que se constituiu numa dinâmica racial no qual sua presença era negada e fragmentada, tanto socialmente quanto culturalmente. Diante desse jogo de representações sociais, o racismo se instaura conforme o tom da pele, o que pode tornar a identidade do sujeito uma questão bastante complexa “entre ser ou não ser negro”. (CARRIL, 2017)

Não se pode negar que o Brasil é um país que abrange diversas culturas, mas é a partir do dogma da democracia racial que surge o mito de que o país, ao englobar tais diversidades, torna-se um lugar de cultura mestiça. Esse viés ideológico dominante causou uma grande repercussão nas discussões sobre a formação da identidade negra que há tanto vem sendo desprivilegiada, produzindo uma ficção de que a miscigenação seria uma maneira de reduzir o racismo. Pinho (2004, p.104) enfatiza que:

Estabelecido o limite ou nas fronteiras do discurso como um campo separado dos fatos da linguagem, a discursividade sobre a miscigenação no Brasil produziu o mestiço como um sujeito indeterminado, incapaz de propor-se como um sujeito. Este objeto, o mestiço ou a cultura miscigenada, está eivado de componentes raciais e de controle social, e por outro lado, parte da estratégia de biopoder característica das formações sociais latino-americanas. Revela as marcas particulares da história colonial local neste processo.

Observa-se então a problemática causada pelo processo de miscigenação resguardada ao fato de que essa figura descaracteriza as matrizes étnicas criando outra identidade: o mulato brasileiro. Essa mestiçagem desqualifica a autenticidade das culturas afrodescendentes por esse mito ideológico de democracia racial, desarticulando a construção da identidade negra. Munanga (2004, p.16) enfatiza que ao buscar-se a reunião de todas as identidades, seja branco, negro, indígena, criou-se a ideia de uma unidade “mestiça” que agrupa todas as diversidades brasileiras numa sutil ideologia de tornar uma unidade nacional pelo fracasso do branqueamento físico, tornando essa nova identidade uma contraposição dos movimentos negros.

[...] a elite “pensante” do País tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças à ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do País ao segmento branco. (MUNANGA, 2004, p.75).

Embora a teoria da miscigenação se perpetue, é preciso manter a reflexão a respeito dessa ideologia fundamentada em políticas que sugerem a unificação das “raças”, na qual a única contribuição é limitar a realidade da formação da identidade nacional, escondendo os preconceitos atrás de uma postura de que “somos todos iguais”.

Dentro dessa concepção, D'Adesky (1997) aborda dois conceitos importantes: o pluralismo étnico e o multiculturalismo, fazendo-se questionar como é possível tratar diferentes culturas como iguais, levando em consideração a diversidade, sem que isso cause desigualdade, cujo pluralismo cultural não envolve diretamente uma política de tratamento de igualdade circundada as diferentes culturas que estão num determinado território geográfico,

diferentemente do multiculturalismo que tem como objetivo favorecer o reconhecimento de igualdade intrínseco de cada cultura.

2.1 A EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE QUILOMBOLA

O ambiente acadêmico pode ser considerado fator de relevância no desenvolvimento do indivíduo. A importância da educação escolar se consolida por ter um papel essencial na formação da identidade, pois além de ser um meio de reprodução de conhecimento, é também o local de expansão das relações sociais. Dias (2013, p.21) aponta que “a escola, ou um ambiente de ensino e aprendizagem, apresenta-se como um espaço profícuo de interações que confirmam e reafirmam ou reeditam e transformam situações vividas”.

E por se tratar de um espaço simultâneo, que desenvolve vários conteúdos e competências, torna-se o papel da escola ser um local de inclusão, de prevenir e evitar que no local ocorramos preconceitos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013):

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (BRASIL, 2013, p.20).

Alves (2007, p.30) contribui dizendo que nas diretrizes curriculares há robustos elementos que pertencem a cultura europeia, correspondente da educação jesuíta do período colonial no Brasil, influenciando todo o contexto socio-cultural. Isso gera na atualidade um modo de ensino conservador que priva o educando de conhecer sua própria história principalmente se tratando da educação.

Apesar de ser um povo que tanto contribuiu para a formação da população brasileira, ao que concerne à educação quilombola, é necessário levar em consideração a história e cultura desses grupos que ainda lutam por um processo de reconhecimento. Carril (2017, p. 552) argumenta que “uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção 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”.

Durante muito tempo o conceito de quilombo foi definido como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. (ALMEIDA, 2002, p.47). Essa conceituação foi modificada aos poucos, após os tratados de direitos humanos com regulamentações que modificaram esse viés e que puderem reconhecer as comunidades quilombolas e os remanescentes dos quilombos. D’Adesky (1997) aponta a importância do reconhecimento da identidade negra que interfere diretamente na dignidade e no *status* do seu grupo étnico ou cultural

A luta dos remanescentes quilombolas têm sido constante, e somente foi instituído o direito pela apropriação das terras por meio do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADTC) no qual o Art. 68 confere aos remanescentes das comunidades dos quilombos o direito da titulação das terras. Silva (2015, p.8) diz que um dos principais problemas enfrentados é a falta de políticas públicas voltadas para essas comunidades.

Somente a partir da criação do Programa Brasil Quilombola houve a implantação de ações governamentais e programas específicos, em várias áreas, visando atender as demandas dessa população.

Com o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a titulação de terras surgiu uma reflexão sobre a necessidade de políticas educacionais que poderiam ser o início de uma reestruturação de diretrizes curriculares promovendo o fortalecimento da identidade negra. Miranda (2012) alude que com a criação das “modalidades de ensino” definidas como: educação para jovens e adultos; educação profissional; educação indígena; educação do campo; educação especial; ensino a distância; instituída pela Lei nº 9.394/1996, que foi estabelecido um viés de diversidades intrínsecas ao que se relaciona tanto no sistema de ensino-aprendizagem quanto ao público destinado.

Em 2011, por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceu-se o processo para que fossem elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Objetivou-se, a partir de então, a aplicação da Educação Escolar Quilombola com um diálogo que permitisse mostrar a realidade sociocultural e política que permeava nas comunidades e no movimento quilombola (CNE, 2011). A escola deve levar ao aluno o conhecimento sobre suas origens e faz parte de suas atribuições propiciarem um

espaço pedagógico que transmita a história dos quilombos, difundindo os saberes dessas populações no qual suas diferenças sejam respeitadas.

Em 2012, a partir da resolução de nº8 em 2012 (SEPP/IR, 2012), as escolas quilombolas foram regulamentadas após discussões elaboradas no âmbito das políticas públicas no campo educacional. Essa repercussão rompeu as barreiras fundamentadas pelo ensino eurocêntrico, cuja determinação era de que a Educação Escolar Quilombola fosse realizada em escolas construídas dentro das comunidades.

Nesse novo contexto, as diretrizes curriculares deveriam envolver temas que abordassem a cultura daqueles locais evidenciando especificidades étnico-culturais das comunidades levando o reconhecimento, valorizando sua diversidade cultural e preservando o fortalecimento da construção da identidade quilombola (BRASIL, 2013, p.42).

Moura (2007, p. 05) esclarece que transmitir conhecimento acerca dos saberes presentes nas comunidades quilombolas é um método de afirmação da identidade multiétnica e pluricultural que se estabelece através da valorização da cidadania. É por meio da educação que se alcança o desenvolvimento e as Diretrizes Curriculares são o ponto de partida para colocar as comunidades como protagonistas de suas histórias por intermédio da participação na elaboração do projeto pedagógico. Carril (2017, p.555) infere que “a formulação de uma proposta pedagógica para a educação quilombola certamente carece de pesquisas que envolvam aqueles saberes comunitários e um intercâmbio de conhecimentos entre diversas áreas”.

De acordo com as definições estabelecidas para a Educação Escolar Quilombola, a autonomia das comunidades passa a ser preservada e priorizada visto que trata-se de um grupo social que quase sempre foi subjulgado. Botelho (2007, p.35) afirma que “no caso específico da população remanescente de quilombos, precisamos avançar muito mais, posto que, entre os afro-brasileiros, esse grupo soma os maiores índices de exclusão educacional”. Por isso se dá a importância de desenvolver conteúdos didáticos que envolvam uma educação de qualidade com materiais que valorizem a memória e a história, dispendo de temas próprios das comunidades e que colabore com o fortalecimento da identidade.

Carril (2017, p.551) aponta que as escolas têm papel fundamental na formação de indivíduos e mediante isso é necessário à desconstrução da prática ideológica de que todas as

peças são iguais. Assim, não há como permanecer com a ideia de que as comunidades quilombolas são iguais aos demais grupos sociais, dado aos vários acontecimentos ocorridos em sua história e principalmente por resistirem e lutarem pela conquista de sua autonomia e liberdade. Portanto, não cabe encaixá-los nas diretrizes curriculares tradicionais uma vez que esses grupos apresentam tantas particularidades.

Diante desse contexto, Naves e Junior (2012) argumenta que, observando as relações raciais nas escolas, é plausível alçar o questionamento de como o ambiente escolar tem desempenhado sua função, entretanto, se tem sido coerente em seu papel social no que tange a responsabilidade da preservação da diversidade cultural e, por conseguinte, a promoção da equidade.

3. O MUNICÍPIO DE CAVALCANTE E UM BREVE HISTÓRICO SOBRE AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS LOCAIS

A origem do município de Cavalcante-GO remonta aos anos de 1.736 que por meio dos dados encontrados no sítio da Prefeitura Municipal, a região ficou conhecida a partir de uma busca feita pelos garimpeiros por novas minas de ouro. Atualmente, o município faz parte das diversas cidades históricas do Estado de Goiás, localizada no Noroeste do Estado e abriga 60% da área do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros que é um dos mais famosos patrimônios regionais que atrai o turismo para a região, posto que, segundo dados da Prefeitura, o local dá acesso a várias cachoeiras.

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que a população estimada em 2010 no município é de 9.392 habitantes, dos quais 4.742 vivem em zona urbana e 4.650 em zona rural. A área total do município nesse período era de 6.953,654 com densidade demográfica de 135 habitantes/km². (IBGE, 2010).

Cavalcante – GO abriga o maior quilombo do Brasil, a comunidade Kalunga, que de acordo com o sítio da Prefeitura Municipal, abrange, principalmente, o Povoado Engenho e no Vão do Moleque. Os Kalungas se instalaram no município no século XIX, e, atualmente, constituem um Patrimônio Cultural. A região conta hoje com cerca de 20 comunidades remanescentes quilombolas. Conforme Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR, 2016)

O quilombo Kalunga está localizado no norte do Estado de Goiás, na região da Chapada dos Veadeiros, abrangendo três municípios, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás. A área do território quilombola Kalunga possui 262 mil hectares (ha) com, aproximadamente, 850 famílias quilombolas. Em 1991, o quilombo foi reconhecido como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural pelo Estado de Goiás e no ano de 2000 foram titulados pela Fundação Cultural Palmares (FCP), órgão vinculado ao Ministério da Cultura (MinC). A competência para regularização dessa área foi transferida para o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em 2003 e, cinco anos após, no dia 20 de novembro de 2009, o território foi reconhecido por um Decreto Presidencial. (SEPPIR, 2016, p.11)

Velloso (2007, p.27) destaca que no território Kalunga as quatro áreas que se destacam são: Vão de Almas, Contenda, Vão do Moleque e Ribeirão dos Bois, expandindo outros grupos como: Riachão, Sucuri, Tinguizal, Saco Grande, Volta do Canto, Olho d'Água, Ema, Taboca, Córrego Fundo, Terra Vermelha, Lagoa, Porcos, Brejão, Fazendinha, Vargem Grande, Engenho ou Engenho II, Funil, Capela, entre outros.

Em 2017 a Fundação Cultural Palmares certificou 103 comunidades quilombolas. “A certificação é o primeiro passo para a demarcação e titulação de terras pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como reconhecimento de que a comunidade existe baseada em sua história, costumes e, principalmente, sua cultura” (SEPPIR, 2017). As comunidades do município de Cavalcante recém-certificadas, no ano de 2017, foram São Domingos, Capela, Comunidade Kalunga Morros.

O território Kalunga é representado por algumas associações que colaboram para levar ao conhecimento público a história, os hábitos e costumes, bem como todos os direitos pertinentes aos agrupamentos dos remanescentes quilombolas. A Associação Quilombo Kalunga (AQK) foi criada no ano de 1999, sendo registrada em 2000 com o propósito de representar a população Kalunga, promovendo o desenvolvimento econômico e social, defendendo os interesses das famílias habitantes do quilombo. Associação de Educação do Campo do território Kalunga e Comunidades Rurais (EPOTECAMPO) obteve sua fundação em 2012 sediada em Cavalcante-GO, que busca promover políticas públicas que conscientizem e apóiem projetos voltados para educação no campo. (COSTA, 2013, p.46).

No que tange a educação, o município de Cavalcante tem cerca de 60 escolas registradas, sendo que na zona urbana, segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), concentra-se apenas 3 escolas, sendo que uma delas fará parte da pesquisa realizada para a construção deste artigo, que é Escola Estadual Elias Jorge Cheim.

4. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ESCOLA ESTADUAL ELIAS JORGE CHEIM

Ao que se consta, conforme o projeto pedagógico, a Escola Estadual Elias Jorge Cheim foi fundada em 10 de janeiro de 1978 inicialmente com o quadro de 10 professores atuantes no ensino infantil e fundamental. Somente em 1991, com a resolução nº 122 da portaria nº 4.478, foi autorizada a inclusão do ensino médio, passando o funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Atualmente a administração da escola é feita pela gestão da diretora Edilene Bento Cavalcanti, 1 coordenadora pedagógica, 3 coordenadores de turnos, 1 secretária e 3 auxiliares de secretaria, 1 supervisora de merenda, 5 merendeiras, 7 auxiliares de serviços gerais e 2 vigias. O quadro de professores é composto por 32 discentes atuantes em varias áreas de ensino.

A escola é mantida com recursos do Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE); do Governo Federal; do PROESCOLA para manutenções diversas; e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que fornece a merenda escolar. Para as escolas indígenas e quilombola, o valor da merenda repassado atualmente é de R\$0,64 (sessenta e quatro centavos) para cada aluno por dia letivo (FNDE, 2017).

Por ser a única unidade escolar com modalidade do Ensino Médio, de acordo como Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2017, a escola vem passando por algumas dificuldades, pois está atendendo um fluxo maior de alunos acima da capacidade suportada pela instituição. Além disso, há limitações do espaço físico e quanto às aulas de Educação Física, por não existir área coberta, a escola acaba restringindo o acesso dos alunos à prática esportiva. Outra situação também informada no PPP da instituição é sobre a falta de profissionais para a biblioteca e laboratórios de informática.

Objetivando minimizar os problemas enfrentados, a escola desenvolve algumas atividades promovendo o encontro dos pais com os educadores, propondo gincanas, eventos culturais, concursos para instigar a produção artística, literária e científica, visando estimular os alunos. Como incentivo para uma alimentação saudável, a instituição, com a ajuda dos alunos, construiu hortas, sendo que os alimentos produzidos são utilizados na merenda.

Ao analisarmos o assunto diversidade cultural, a escola traz, a partir do Projeto Identidade, representantes quilombolas da Comunidade Kalunga que apresentam músicas, artesanatos e um pouco das histórias e costumes que fazem parte das comunidades.

Em relação ao currículo, conforme consta no Projeto Político Pedagógico, a organização curricular é referente às Diretrizes da Secretaria de Educação - SEDUCE da Educação Básica das Escolas Públicas do Goiás para Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano e 1ª a 3ª série do Ensino Médio, agregando às características da comunidade e das necessidades envolto a população. Contudo, não consta nenhuma especificação das Diretrizes Curricular Nacional para a Educação Escolar Quilombola.

Para alcançar as metas estabelecidas pelo planejamento escolar, a instituição, por meio de um Plano de Suporte Estratégico, elabora uma auto avaliação, define padrões de aprendizagem mediante todas as modalidades de ensino conforme os Parâmetros Curriculares. Avalia continuamente e faz acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Propõe também, uma redução da taxa de abandono escolar e aumentar o índice de aprovação.

A escola também apresenta um projeto contra o *bullying* conduzindo os alunos a uma conscientização dentro do ambiente escolar através de conceitos e a abrangência do tema, com o objetivo de prevenir e combater esse ato de violência. Nesse projeto, é realizada uma capacitação de docentes e da equipe de gestão escolar para que promovam discussões que colaborem na prevenção, orientação e solução de problemas relacionados ao *bullying*.

Em relação aos alunos e dado às devidas orientações, principalmente aos envolvidos em situações de *bullying*, no qual a instituição oferece o devido o apoio na recuperação da auto-estima e da convivência em harmonia no ambiente escolar e na sociedade. Para que isto ocorra, os familiares também são envolvidos em todo processo de construção da cultura de paz oferecido pela escola.

O Projeto Político Pedagógico traz informações quanto às práticas educacionais produzidas pela instituição a fim de ajudar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, entretanto, apenas em se tratando do planejamento de atividades extracurriculares que desenvolvem algo específico para os alunos quilombolas da instituição. Para além, não existe nenhuma outra prática que possa ajudar na construção da identidade negra e quilombola, muito menos estratégias para combater o racismo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o propósito de identificar se essas crianças e jovens quilombolas se vêem representados no material que estudam e nos contextos escolares, realizamos uma pesquisa com 13 discentes participantes das séries do Ensino Fundamental e Médio. O número de alunos que participaram da pesquisa justifica-se por serem os únicos que responderam a pesquisa, constando também respostas análogas entre os alunos.

Os discentes colaboradores têm entre 10 e 18 anos, sendo 7 participantes do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Outra questão foi avaliar o tempo de moradia dos alunos na comunidade, cuja maioria mora desde o nascimento junto aos seus familiares.

Questionamos aos alunos se eles se identificam como remanescentes quilombola e foram unânimes respondendo que sim. Em seguida, levantou-se a questão se os alunos entrevistados sabiam o que é ser um remanescente quilombola. Algumas respostas apresentadas foram de M. R. A. dos S. de 16 anos dizendo que “é ser uma pessoa criada com quilombolas”. L. F. R. dos S. de 13 anos considerou que é: “ser descendente do povo que já foi escravizado”. Os demais alunos abordaram as mesmas respostas em que para eles, ser remanescente quilombola trata-se de ser descendente dos negros escravos. Souza e Souza (2012, p.22) dialoga que “os elementos que compõem o panorama da ancestralidade estão presentes nas comunidades de terreiro, nos territórios quilombolas, nas escolas de samba, nos folguedos, maracatus, no congo, na congada e nas incontáveis manifestações culturais afro-brasileiras”.

Por meio do Decreto 4.887, as discussões e debates que já vinham sendo discutidos foi de fato homologado, trazendo no art.2 a seguinte definição:

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).

Os alunos puderam responder se os conteúdos trabalhados em sala de aula os levavam a ser reconhecidos como descendentes quilombola, e se eles se viam representados mediante os conteúdos apresentados em sala de aula.

Levar ao conhecimento público a história e trajetória do negro de modo correto, reconhecendo seu espaço e colaborando na construção da identidade dos alunos negros e das comunidades quilombola. Os alunos compreendem que os conteúdos que atualmente são

ministrados em sala de aula não contemplam em momento algum a trajetória da história das comunidades quilombolas.

Para que os alunos conheçam a história da comunidade é preciso que de algum modo a trajetória daquele local seja manifestado em ambiente escolar ou pelos habitantes. Em função disso, foi questionado se os discentes conheciam a história da constituição da comunidade e das pessoas que lá moravam. Foi respondido que conheciam um pouco.

Para entender o papel do docente na formação identitária da criança ou do jovem negro quilombola foi questionado na entrevista como os alunos consideravam a interferência dos professores, brancos ou negros, na construção e afirmação de suas identidades quilombolas, na escola. A maioria dos alunos entrevistados considerou que essa interferência é negativa. Os demais respondentes ficaram divididos entre “normal” ou que o docente não tem nenhuma interferência ou não faz nenhuma diferença nesse processo. Ressalta-se a importância da atenção por parte dos professores e dos gestores sobre a necessidade de um olhar mais atento em relação aos fatos que ocorrem no ambiente escolar. Corroboramos que

[...] para melhor compreensão do impacto do preconceito e da discriminação raciais sobre a proficiência escolar, é fundamental o estudo da dinâmica das interações sociais na escola de forma mais ampla, analisando as percepções de professores, alunos, diretores e pais de alunos acerca das relações raciais e do processo de aprendizagem. (CASTRO E AMBRAMOVAY, 2006, p.138).

Em decorrência dos acontecimentos que os alunos defrontam na escola e que os afetam de alguma maneira, foi questionado quais conflitos são enfrentados dentro da instituição escolar em face de construção de sentidos de pertença identitária. A maioria dos alunos respondeu que sofrem racismo e um dos discentes respondeu que o *bullying* é um dos conflitos mais confrontados. Castro e Ambramovay (2006) discutem sobre o papel da escola e a importância de estratégias que combatam o racismo onde, na maioria das vezes ele incide de maneira que nem mesmo a instituição consegue perceber. Esses preconceitos ocorrem de maneira assumida ou de forma sutil, mas acontece dentro e fora das instituições.

Diante dos resultados, é notório que a escola, ao cumprir as diretrizes curriculares no projeto político pedagógico que apenas parcialmente trabalham a história da população dos remanescentes do quilombo, não colabora no fortalecimento da identidade quilombola. O conteúdo que condiz com a trajetória das comunidades, como justificado pelos alunos, é pouco trabalhado em sala de aula e principalmente pelos professores, que não intervêm ou quando

interferem é de maneira negativa na representação da história do negro. Jaroskevicz (2008) ressalta que é preciso trabalhar as relações étnicas raciais, a história e acultura africana e afro-brasileira não somente em projetos esporádicos, mas levando a temática a projetos políticos pedagógicos e indo além da proposta curricular. É preciso ser colocado em prática nos planos de trabalho docente fatos que traduzam a realidade e as concepções que tem sobre a história do movimento negro no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o papel da escola é fundamental nos processos de combate das desigualdades, pois é por meio da educação escolarizada que se tende a resolver questões que a priori são desvalorizadas socialmente. Sabemos que eliminar o racismo e garantir os direitos que foram tirados de pessoas negras por décadas é uma luta diária, e não podemos deixar de crer, mesmo diante de todos os obstáculos, que é possível ir em busca de desconstruir quaisquer políticas preconceituosas e discriminatórias enraizadas em diversas culturas.

A construção da identidade é uma faceta interacionista, no qual o indivíduo, por meio de suas interações sociais, a constrói de maneira a considerar as mudanças provocadas pela dinâmica cultural. Contudo, é preciso atentar-se ao fato de como está sendo consolidado esse processo identitário para crianças e jovens quilombolas. No estudo desenvolvido, constatamos que, na escola, um dos primeiros meios de interação social do sujeito, de uma maneira mediana, apresenta a história do negro, e de certa forma descontextualizada, provocando mais uma vez, a desigualdade. Como afirma Souza e Souza (2012, p. 96) “é no ambiente escolar que crianças e jovens podem se der conta que somos todos diferentes e que a diferença não deve pautar a construção de relações desiguais”.

Notamos, por meio dos resultados obtidos pela entrevista, que a escola tem abdicado de seu papel emancipatório e colaborativo na afirmação de identidades positivadas quando se trata da identidade do negro quilombola. Percebemos que os currículos não são de fato executados, que os conteúdos ministrados deixam a desejar e que, os docentes, colaboradores do sistema educacional, pouco contribuem no apoio à descaracterização do preconceito racial. Além disso, o ensino é limitado quando se trata de levar ao conhecimento público a história do quilombola, bem como a história afrodescendente. E assim, a implementação das leis que são

promulgadas em benefício dos negros, constantemente deixam de ser implementadas, seja por falta de fiscalização, por falta de interesse institucional ou por falta de conhecimento.

Mesmo diante do sistema de inclusão, que resultou na forte presença de discentes quilombolas, ainda é evidente a barreira para a auto representação e alter-representação positivas. É imprescindível repensar a educação quantas vezes for necessário e compreender a urgência na mudança das estruturas educacionais, bem como fundamental, que sejam colocadas em execução as políticas educacionais já estabelecidas por leis e decretos, especificamente aquelas que tratam de questões étnico-raciais para que, enfim, possamos contar com representatividade e identidades positivamente afirmadas nos ambientes escolares.

Como proposta para a escola, ao fazer a devolutiva da pesquisa, irei propor a organização de rodas de conversas como atividades integrativas na Escola Estadual Elias Jorge Cheim. Estas rodas de conversa devem ser realizadas com representantes da Comunidade Kalunga, de Cavalcante, líderes que possam contar a história dos quilombolas. Estas rodas de conversa serão um espaço de compartilhamento de saberes, para que, por meio do conhecimento da história dos quilombolas, seja possível criar-se a identificação com a representatividade negra dos alunos.

Visitas ao Engenho também podem ser uma excelente atividade de interação dos estudantes com o jeito de ser, com as histórias da comunidade.

Além disso, irei propor a realização de um encontro especial com a presença de um profissional da área de pedagogia ou um professor de história afro-brasileira, que possa orientar os profissionais da escola nas possibilidades de construção do saber sobre a história afro-brasileira, e também a respeito dos conhecimentos sobre as comunidades quilombolas.

A partir deste encontro proporemos a produção de um plano de ação para a construção de um novo projeto pedagógico que contemple a história dos quilombolas. O objetivo da construção deste plano de ação é o fortalecimento do sentido gregário, comunitário, característico dos quilombolas e sua forma de tomar as decisões da comunidade.

Para este plano de ação pretendemos oferecer sugestões para o uso de livros que tenham conteúdos e perspectivas a respeito das comunidades quilombolas, livros infantis que tragam a temática negra, livros sobre a culinária que tragam a representatividade deste povo para o conhecimento dos alunos.

O objetivo é estimular a Escola Estadual Elias Jorge Cheim a ter experiências exitosas no ensino da cultura afro-brasileira para o município de Cavalcante e, desta forma, não só cumprir a Lei, mas acima de tudo, contribuir para a construção da identidade positivada dos estudantes da Comunidade Quilombola Kalunga. Assim, ampliadas ficam as possibilidades de que esses estudantes alcancem uma formação ampla que garanta a reflexão a respeito do seu lugar no mundo, contra o racismo e as desigualdades sociais e de raça.

REFERENCIAS

ALMEIDA, A. W. B. D. *Os quilombos e as novas etnias*. In: O'DWYER, E. C. *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 43-82.

ALVES, R. D. S. *Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano*. Universidade Estadual de Bauru. [S.l.]. 2007. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/849135/mod_resource/content/1/ALVES%2C%20Roberta.%20Tese%20final%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 14 Maio 2018.

AQK. *Associação Quilombo Kalunga (AQK)*. Disponível em: <http://quilombokalunga.org.br/povo-kalunga/aqk/> Acesso em: 14 Maio 2018.

BOTELHO, D. *Lei nº 10. 639/2003 e educação quilombola: Inclusão educacional e população negra brasileira*. In: AUTORES, V. *Educação Quilombola*. [S.l.]: [s.n.], 2007.

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 10 Maio 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192 Acesso em: 10 Maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 10 Maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 10 Maio 2018.

BRASIL. *Lei nº 7.716*, de 5 de janeiro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm Acesso em: 10 Maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 11 Maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*: algumas informações, Brasília - DF, 2011.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 10 Maio 2018.

CARRIL, L. D. F. B. *Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto*. Revista Brasileira de Educação, v. 22, p. 539, abr-jun 2017. ISSN 69.

CASTRO, M. G; ABRAMOVAY, M. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. — Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

COSTA, V. S. *A Luta pelo território: histórias e memórias do povo Kalunga*. Monografia - Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7260/1/2013_VilmarSouzaCosta.pdf Acesso em: 15 Maio 2018.

CUNHA JR, H. *O Ensino da História Africana*. 2005. Disponível em: http://www.casadeculturadamulhernegra.org.br/quem_somos_frameset.htm Acesso em: 15 Maio 2018.

D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo*. Afro-Ásia, vol.19, nº20, 165-182, 1997.

DIAS, L. O. *Notas sobre diversidade cultural e educação*. In: Gênero, linguagens e etnicidades. Goiânia: FUNAPE, 2013. p. 19-26.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. 2ª. ed. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. *Identidade Negra entre exclusão e liberdade*. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p. 103-120, abr 2016. ISSN 26.

FNDE, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Sobre o PNAE: o que é?* Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pnae> Acesso em: 10 Maio 2018.

FONTENELE, Z. V. *A história da Cultura Afro Brasileira e Indígena na escola*. XXIX Simpósio Nacional de História. Brasília : [s.n.]. 2017.

FREITAS, M. D. S. *Refletir sobre a história do negro no brasil: uma resposta ao racismo*. 2012. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/arquivos/ipora/conteudoN/975/CE_2012_27.pdf Acesso em: 10 Maio 2018.

GOMES, N. L. *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, p. 167-182, jan/jun 2003. ISSN 1.

GRISOLIO, L. M.; DIAS, L. O. *Por uma educação intercultural, antirracista e democrática: as leis 10.639/03 e 11.645/08 como marco nas políticas públicas educacionais no brasil*. In: _____. Interfaces de gênero: cultura, educação e étnico-racialidades. Goiânia: Gráfica da UFG, 2017. p. 189-207.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

IBGE. Cavalcante - GO, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/cavalcante/panorama> Acesso em: 11 Maio 2018.

IDEB. *Escolas*. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica> Acesso em: 14 Maio 2018.

JAROSKEVICZ, E. M. I. *Relações étnico-raciais, história, cultura africana e afrobrasileira*. Cadernos PDE, Paraná, v. I, p. 1-23, 2007.

MIRANDA, S. A. de. *Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências*. Minas Gerais: Revista Brasileira de Educação. v. 17, n. 50, maio-ago, 2012.

MOURA, G. *Proposta Pedagógica: Educação Quilombola*. In: AUTORES, V. Educação Quilombola. [S.l.]: [s.n.], 2007. p. 03-08.

MUNANGA, K. *Redescritando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MUNANGA, K. *Superando o Racismo na escola*. 2ª. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. *Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?* Revista da ABPN, v. 4, p. 06-14, jul-out 2012. ISSN 8.

NASCIMENTO, A. *O quilombolismo*. 2ª. ed. Brasília: Fundação Palmares, 2002.

NAVES, M. M.; JUNIOR, F. P. R. *Representações do racismo na escola: uma análise do seriado “todo mundo odeia o chris”*. In: Guimes Rodrigues Filho, Formação inicial, história e cultura africana e afrobrasileira: desafios e perspectivas na implementação da Lei federal 10.639/2003. Uberlândia: Gráfica, 2012. p. 100-111.

OAS. *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, 2001.

PREFEITURA DE CAVALCANTE. Disponível em: <http://www.cavalcante.go.gov.br/index.php> Acesso em: 11 Maio 2018.

PINHO, O. D. A. *O efeito do sexo: políticas de raça, gênero e miscigenação*. Cadernos Pagu, Campinas, p. 89-119, Jul-Dez 2004. ISSN 23.

SANT'ANA, A. O. *História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus Derivados*. In: MUNANGA, K. Superando o Racismo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria, 2005. p. 39-68.

SEPPPIR. *Resolução nº 8*, de 20 de novembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares> Acesso em: 18 mai, 2018.

SEPPPIR. *Plano de ações do quilombo kalunga*. Brasília: [s.n.], 2016. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2016/06-junho/seppir-publica-plano-de-acoes-para-quilombo-kalunga-2/kalunga.pdf> Acesso em: 14 mai, 2018.

SEPPPIR. Secretária Nacional de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. *Comunidades quilombolas de Goiás recebem certificação*, 2017. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2017/06-junho/comunidades-quilombolas-de-goias-recebem-certificacao-2> Acesso em: 15 Maio 2018.

SILVA, C. P. *As ladainhas e os corridos da capoeira Angola: Uma das formas de resistência do canto negro*. Monografia. Curso de História. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, T. D. *Educação Escolar Quilombola no Censo da Educação Básica*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Rio de Janeiro, 2015.

SOUZA, E. P. S; SOUZA, B. O. *Preconceito, estereótipo e discriminação no espaço escolar*. IN: _____. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola. Brasília: Via Brasília Editora, 2012.

VELLOSO, A. D. *Mapeando narrativas: uma análise do processo histórico-espacial da comunidade do engenho II - KALUNGA*. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Departamento de Geografia, 2007, Brasília, 2007.



Submissão: 29 de abril de 2019

Avaliações concluídas: 16 de dezembro de 2019

Aprovação: 16 de dezembro de 2019

COMO CITAR ESTE ARTIGO?

DIAS, Luciana de Oliveira; ROSA, Lucilene Santos. Educação Quilombola: um estudo sobre a formação identitária de crianças e jovens negros quilombolas no município de Cavalcante . *Revista Temporis [Ação]* (Periódico acadêmico de História, Letras e Educação da Universidade Estadual de Goiás). Cidade de Goiás; Anápolis. v. 19, n.2, p. 1-24, e-190203, jul./dez., 2019. Disponível em:< <https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/issue/archive> >. Acesso em: < inserir aqui a data em que você acessou o artigo >