

Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola

Jhonatan dos Santos Ferreira

**PANORAMA SITUACIONAL DA REALIDADE ESCOLAR DA COMUNIDADE
QUILOMBOLA DO CAPOEIRÃO (Itabira-MG):
DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EMANCIPÁTORIA.**

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
Curso de Especialização Gênero e diversidade na escola
2016

Jhonatan dos Santos Ferreira¹

Panorama situacional da realidade escolar da comunidade quilombola do Capoeirão (Itabira-MG): desafios de uma educação inclusiva e emancipatória.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola (GDE) da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gênero e diversidade na escola.

Professor Orientador: Paulo Henrique Queiroz Nogueira

Tutora-Orientadora: Cássia Reis Donato

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
Curso de Especialização Gênero e diversidade na escola
2016

¹Jhonatan dos Santos Ferreira, discente do Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola - GDE da Universidade Federal de Minas Gerais. Bacharel em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e pós graduado em Gestão Escolar. Atua como professor de filosofia, ensino religioso e formação humana e cidadã.

Jhonatan dos Santos Ferreira

Panorama situacional da realidade escolar da comunidade quilombola do Capoeirão (Itabira-MG): desafios de uma educação inclusiva e emancipatória.

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Gênero e Diversidade na Escola (GDE) da Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gênero e diversidade na escola.

Professor -orientador: Paulo Henrique Queiroz Nogueira- UFMG

Tutora- orientadora: Cássia Reis Donato

Belo Horizonte, 15 fevereiro de 2016

*A meu amigo, Hudson Alves da Anunciação, pelo seu incentivo na
continuação de meus estudos e aprimoramentos na carreira docente.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus tutores e orientadores (Cássia Reis Donato e Professor Paulo Henrique Queiroz de Nogueira), que tornaram possível a concretização deste trabalho.

A todos os membros da comunidade Quilombola do Capoeirão, que com suas contribuições, muito me ajudaram na busca e vivência do verdadeiro sentido da inclusão escolar e, aos meus colegas de curso que contribuíram direta e indiretamente para essa conquista.

Aos educadores e tutores (mestres) do GDE/UFMG.

A meu amigo Hudson Alves da Anunciação pelo seu estímulo.

“Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade.”

Kabengele Munanga, 2005

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo desenvolver uma análise das dinâmicas raciais no processo de escolarização dos educandos quilombolas da comunidade do Capoeirão/ Itabira.MG levando em consideração os fatores desafiadores da efetivação do direito à uma educação inclusiva e emancipatória, além de analisar os fatores que caracterizam a inserção educacional dos membros da comunidade do Capoeirão, buscando compreender como a questão racial, o sucesso e insucesso escolar se relacionam à dinâmica de educação escolar adotada. Identificando também a partir de relatos dos alunos egressos, docentes e pais, como os membros da comunidade quilombola do Capoeirão/Itabira. MG vivenciam o processo de escolarização, aproximando da realidade escolar e compreendendo se na escola que atende a comunidade quilombola são desenvolvidas ações, projetos de intervenção pedagógica conectados aos pressupostos da LEI 10.639/03.

Palavras chave: Escolarização. Inclusão Quilombola. Lei.10.639/03. Fracasso escolar.

ABSTRACT

This work aims to develop an analysis of the racial dynamics in the educational process of students of the Maroons Capoeirão community / Itabira.MG considering the challenging factors of ensuring the right to an inclusive and emancipatory education, and analyze the factors that characterize educational development of members of the Capoeirãocommunity , seeking to understand how the racial question, the success and school failure are related to the dynamics of education adopted. Identifying also from reports from former students , teachers and parents , as members of the quilombo of Capoeirão / Itabira . MG experience the process of schooling , approaching school reality and understanding in the school that serves the quilombo community actions are developed , educational intervention projects connected to the assumptions of Law 10.639 / 03 .

Keywords: Education .Inclusion. Quilombo .Lei.10.639 / 03 . School failure.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Culminância PVRER

Figura 2- Culminância PVRER II

Figura 3-Casa mais antiga

Figura 4- Casa mais antiga com paiol

Figura 5- Construção à pau a pique

Figura 6- Comunidade do Capoeirão

Figura 7- Comunidade do Capoeirão II

Figura 8- Morro do Quilombinho

Figura 9- Forno/fornalha para a feitura da farinha

Figura 10- Fachada da EMACA

Figura 11- Pátio da EMACA

Figura 12- Pátio da EMACA II

Figura 13- Refeitório

Figura 14- Sala de aula /EJA

Figura 15- Exterior da sala de aula

Figura 16- Quadro dos estivadores no refeitório

Figura 17- Parte elétrica da sala de aula

Figura 18- Sala de aula 8º ano

Figura 19- Telhado do refeitório

Figura 20- Sede da associação do Capoeirão

Figura 21- Sede da associação do Capoeirão II

Figura 22- Parte interna da associação

Figura 23- Estrada de acesso à associação

Figura 24- Escolar e casa do líder comunitário

Figura 25 – Atividade de reforço ao ar livre

LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Formulário /quadro diagnóstico

Anexo II- Núcleos familiares participantes da pesquisa

Anexo III- Atividades de reforço (Jan/2015)

Anexo IV- Relação de dias não transportados para a EMACA

Anexo V- A escola, o PPP e a Educação Escolar Quilombola

Anexo VI- Ações educativas de combate ao racismo na EMACA

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Professores que conhecem a Lei 10.639/03 na EMACA

Gráfico II- Diagnóstico do plano escolar para a inserção da questão racial no currículo e práticas didáticas (EMACA).

Gráfico III- Participantes da pesquisa/estudo por faixa etária

Gráfico IV- Atividades de reforço e reclassificação em jan/2015

Gráfico V- Vida escolar (ingresso e promoção de série-ano) de 2013

Gráfico VI- Vida escolar (ingresso e promoção de série-ano) de 2014

Gráfico VII- Vida escolar (ingresso e promoção de serie –ano) de 2015

Gráfico VIII- Dias não transportados (escolar) 1ª etapa letiva 2015

Gráfico VIII- Dias não transportados (escolar) 2ª e 3ª etapa letiva 2015

SIGLAS E ABREVIACÕES

PMI- Prefeitura Municipal de Itabira

SME- Secretária Municipal de Educação

E.M.A.C.A- Escola Estadual Antônio Camilo Alvim

DPIR- Diretoria da promoção da Igualdade Racial

CNE- Conselho Nacional de Educação

LDBN- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional

PCN,s- Parâmetros curriculares nacionais

L.O – Lei Orgânica

SINAPIR- Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

EJA – Educação de jovens e adultos

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MEC- Ministério da educação e cultura

E.I.R- Estatuto da Igualdade Racial

G.D.E. Gênero e diversidade na escola

P.V.R.E.R –Projeto Valorização das Relações Étnico-raciais

CEPIR- Coordenadoria Especial de Políticas Pró –igualdade Racial

DCNEEQ- Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Escolar Quilombola

SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

FAE- Faculdade de Educação

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

FCP- Fundação Cultural Palmares

COMPIR- Conselho Municipal da Igualdade Racial

CONAE- Conferência Nacional de Educação

UFMG- Universidade Federal Municipal Minas Gerais

CEMAE- Centro Municipal de Apoio ao educando

PPP- Projeto Político Pedagógico

PME- Plano Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2.CAP. I REFERENCIANDO O DISCURSO RACIAL	19
2.1 Um método; um caminho dialógico.....	23
2.2 A Lei 10.639/03 como pressuposto da inclusão e emancipação.....	25.
2.2.2 A Lei 10.639/03 e o seu desconhecimento por parte dos professores...28	
2.3 A educação como protagonista da identidade e pertencimento das Comunidades negras e quilombolas.....	33
2.3.1 Uma experiência com as relações étnico-raciais no município de Itabira.....	40
3.CAP .II DESCREVENDO EXPERIÊNCIAS: LUGARES DA PESQUISA.....	44
3.1 Secção I – A comunidade Quilombola do Capoeirão.....	44
3.2 Desafios e conquistas: entre ações afirmativas.....	49
3.3 O processo de reconhecimento como avanço na garantia de direitos.....	52
3.4 Secção II- A atuação da PMI/SME.....	57
3.5 A diretoria para a promoção da Igualdade Racial	59
3.6 A Lei Orgânica do município de Itabira e a Educação Escolar	

Quilombola.....	61
3.7 Secção III- A Escola Municipal Antônio Camilo Alvim.....	65
3.8 Um raio x da atuação da escola em referência à Educação	
Escolar Quilombola.....	72
CAP .III O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS DA COMUNIDADE DO CAPOEIRÃO	76
4.1 Um estudo realizado no quilombo do Capoeirão: um modo de percepção dos desafios quanto ao processo de escolarização.....	77
4.2 As marcas da in (diferença): o fracasso e in (sucesso) escolar	94
5 CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS	99
ANEXO I - Formulário /quadro diagnóstico.....	101
ANEXO II- Núcleos familiares participantes da pesquisa.....	103
ANEXO III- Atividades de reforço (Jan/2015).....	107
ANEXO IV- Relação de dias não transportados para a EMACA.....	109
ANEXO V- A escola, o PPP e a Educação Escolar Quilombola.....	111
ANEXO VI- Ações educativas de combate ao racismo na EMACA.....	115

1 INTRODUÇÃO

A ideia do desenvolvimento de um estudo acerca da Educação Escolar Quilombola surgiu pela minha proximidade com a temática devido à militância e atuação no setor educacional na comunidade do Quilombola do Capoeirão, assim como pela minha ascendência quilombola.

Os desafios vivenciados pelos moradores dessa comunidade, de modo especial à vivência e experiências dos adolescentes e jovens educandos, sempre me inquietaram fazendo com que o objetivo de minha pesquisa fosse me aproximar da realidade de escolarização desses jovens e entender os caminhos que levaram a alguns alunos quilombolas ao fracasso escolar e a não conclusão do ciclo de estudos. Aproximando-se, com isso, com um dos temas que mais me instigaram no curso do GDE/UFMG, Gênero e diversidade na escola quando discutimos as relações étnico raciais e seus contextos no ambiente escolar.

Esse foi o tema propulsor para que tecêssemos ideias e buscássemos referenciais para debater a cerca de políticas educacionais para a promoção da igualdade e diversidade racial. Fui provocado a repensar os modelos de educação e como alguns destes modelos podem deixar sequelas o que os autores chamam de marcas da indiferença.

Essa indiferença em relação à pauta da educação escolar quilombola, apesar dos relevantes estudos já existentes, é um efeito da pouca importância que a questão tem recebido da sociedade brasileira, além da grande resistência em se efetivar as políticas públicas educacionais que promovam a equidade do direito ao acesso a uma educação de qualidade. Ao recorrermos à pauta e temas de direitos da população negra e oriunda das comunidades remanescentes e quilombolas, enfrentamos a invisibilidade e o ocultamento dos direitos e demandas dessas comunidades.

Ainda sobre o fenômeno do ocultamento, Fernandes cita:

O ocultamento da diversidade no Brasil vem reproduzindo, tem cultivado, entre índios, negros, empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Visão distorcida das relações étnico-raciais vem fomentando a ideia, de que vivemos harmoniosamente integrados, numa sociedade que não vê diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença. (FERNANDES, p.26).

A negação e restrição de direitos da população negra no Brasil carregam em si uma trajetória histórico cultural, ocultada pelo mito da democracia racial, cujo próprio nome remete à ideia de que a democracia para a população negra e quilombola não vem a ultrapassar uma conotação mitológica. Esse mito pode ser entendido como parte do pressuposto de haver no Brasil ampla harmonia entre os diversos grupos étnicos, disso, ele é fundamentado pela falsa equação racial, baseada também, pelos entendimentos errôneos dos termos mestiço e mestiçagem.

Na realidade, a interpretação dessas terminologias aplicadas à luta pela igualdade, veio a maquiar a real situação do negro no Brasil. A intenção por detrás desse mito vai ao encontro da falsa sensação de apagamento das indiferenças motivadas por questões raciais, onde, a mestiçagem foi o subterfúgio que fundamentou e enraizou o mito da democracia racial.

No cenário atual, existe atuação das militâncias na luta por direitos igualitários. De fato, o Brasil ser um país mestiço não pressupõe e não significa que haja direitos e democracia assegurados à população negra, o que não abre margem para afirmarmos que nosso no nosso país não há mais racismo e preconceito.

A esse respeito Silvério cita:

“O mito da democracia racial induzia à crenças de que no Brasil as desigualdades não possuíam componentes raciais e que nessa mesma sociedade as relações raciais estabelecidas no passado colonial tinham sido amenizadas, dadas as características do intercuro sexual responsável pela miscigenação...” (SILVERIO, p.136-137, 2010)

Diante desse cenário e com os constantes casos de evasão, repetência e fracasso escolar dos educandos da comunidade quilombola do Capoeirão – Itabira, Minas Gerais, urge a necessidade do desenvolvimento desse estudo que teve como pressuposto buscar compreender tais fenômenos supracitados. Refletindo os embates e discursos que se baseiam na oferta de uma educação escolar capaz de fomentar a emancipação e inclusão desses educandos, o que é previsto nas diretrizes de caráter mandatário e ratificada no território brasileiro pelo Decreto legislativo nº 143/2003 e do Decreto nº6.040/2007, que em suas linhas gerais, instituíram a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades tradicionais onde visam:

III. assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino –aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento científico.

IV- Zelar pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades, quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais. (Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012, p.5)

Diante disso, esse estudo denominado de “Panorama situacional da realidade escolar da comunidade quilombola do Capoeirão (Itabira-MG): desafios de uma educação inclusiva e emancipatória” propõe, em suas linhas gerais, fazer a leitura de como o não cumprimento das políticas educacionais embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN, número 9.394/96, especialmente após sua alteração pela Lei 10.639/03, e os entraves do ocultamento e da invisibilidade dos educandos oriundos dessa comunidade quilombola que vem sendo fortemente influenciando pelos casos de evasões, reprovações e fracassos escolares, ocasionando a não conclusão do ensino fundamental e/ou médio.

Justificamos o desenvolvimento desse estudo, tendo em vista que discutir as questões de direitos igualitários, tais como; acesso à educação, saúde, moradia e entre outros, são garantias previstas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, também, assim agregados a esses direitos supracitados, fez-se necessário discutirmos o papel da educação e a garantia da educação escolar quilombola em consonância com os embasamentos legais, sendo estes; a LDBN, o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei 10.639/03, e o parecer do CNE nº 16/2012 (Conselho Nacional de Educação) a tratar da elaboração das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, onde se assegura de acordo com tais diretrizes para a oferta e garantia da educação básica:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito e especificidade étnico cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p.42 – Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica).

O presente estudo teve como marco o principal objetivo desenvolver uma análise das dinâmicas raciais no processo de escolarização dos educandos quilombolas da comunidade do Capoeirão/ Itabira.MG levando em consideração os fatores desafiadores da efetivação do direito à uma educação inclusiva e emancipatória. Além de contribuir para a observação dos fatores que caracterizam a inserção educacional dos membros a comunidade do Capoeirão buscando

compreender como a questão racial, o sucesso e insucesso escolar se relacionam com a dinâmica de educação escolar adotada.

Identificamos também, a partir de relatos dos alunos egressos, como os membros da comunidade quilombola do Capoeirão/Itabira. MG vivenciam o processo de escolarização. A partir das percepções de membros da Comunidade do Capoeirão que concluíram o ensino fundamental na (s) escola (s) (Escola Municipal Antônio Camilo Alvim.) sobre seu processo de inserção escolar, buscamos compreender se na escola que atende a comunidade quilombola são desenvolvidas ações, projetos de intervenção pedagógica conectados aos pressupostos da Lei 10.639/03.

Com isso, trouxemos no primeiro capítulo uma abordagem do discurso racial no intuito de referenciar a pauta da igualdade racial e diversidade tendo como norte os caminhos, avanços e desafios condicionantes a esse discurso.

Ainda nesse capítulo, fazemos menção aos caminhos metodológicos que aplicamos para a concretização desse estudo para que posteriormente pudéssemos trazer a implicação da Lei 10.639/03 e concomitantemente aprimorando o ideal de pertença e identidade do povo negro que é trazido pela educação, sendo essa última, protagonista da formação da identidade.

No segundo capítulo desse estudo, reservamos um espaço para tratarmos das descrições das experiências com membros da comunidade onde se desenvolveram os trabalhos de campo e análises. Desse modo, optamos por subdividir nossa descrição em três distintos momentos, a saber: comunidade, PMI/SME e por último a escola.

O capítulo terceiro por sua vez, versa as análises mais aprofundadas do processo de escolarização dos alunos da Comunidade Quilombola do Capoeirão, tal como, a retomada dos discursos dos alunos e egressos, de modo que elencamos os desafios do processo de escolarização com as marcas da diferença e indiferenças como pressuposto do fracasso escolar.

Por último, passamos à nossa conclusão que contemplou uma avaliação do processo de construção desse trabalho, e apontou resultados a partir das análises sistemáticas desse estudo, retomando as marcas e importância dessa discussão para a promoção da igualdade racial e disseminação de uma postura antirracista na escolarização itabirana.

2 CAP.I REFERENCIANDO O DEBATE RACIAL

No Brasil, a luta pela democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data. Podem-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados pela sociedade civil, que exigiam (exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais ampla da sociedade [...]. (CONAE.2010.p.61)

Iniciamos nosso estudo, fazendo menção ao debate racial, sendo este, um ponto de partida para as reflexões que foram suscitadas ao longo da construção deste trabalho.

De tal modo, a pauta dos direitos relacionados à população negra no Brasil, é atribuída anteriormente ao início das questões raciais que foram surgindo ao longo dos tempos. Assim, não poderíamos em nenhuma hipótese deixarmos de agregar a essa reflexão o marco histórico dos movimentos sociais que foram os pioneiros na busca de garantias de direitos à população negra brasileira de modo especial ao que tange ao acesso à escolarização no cenário brasileiro, em que, até os anos de 1878, com a promulgação do Decreto nº7.031-A, de 6 de setembro, estabelecia-se que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (DCNEEQ, p.7, 2004).

O discurso racial no Brasil, era e é uma polêmica atual, a começar pelas interpretações prévias do conceito de raça, que se torna emblemática, disso optamos por referenciar a reflexão trazida pelo estudo de Nilma Lino Gomes (2005) em que se discute as nuances interpretativas de alguns conceitos que se inter cruzam, nesse âmbito ela cita que:

[...] Ao usarmos o termo *raça* para falar sobre a complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, não estamos referindo de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usado em contextos de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha. O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no como uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes dos mesmos. (GOMES, 2005, p.39)

Considerando o trecho acima, percebemos então, que, o racismo é visto como um conjunto de construções sociais, onde levam em consideração vários fatores do indivíduo, e não apenas a cor/etnia, mas também a ocupação dos espaços sociais, etc.

Os movimentos sociais, ativistas, são grupos que lutaram e lutam por políticas públicas que compreendem todas as ações que visam favorecer e assegurar os direitos dos indivíduos negros em uma sociedade marcada pela in (diferença) racial e conseqüentemente social, onde o marco inicial dessa diferença foi o racismo alimentado do discurso hegemônico.

Aliado a tal discussão GOMES expressa:

[...] Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e interpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos [...].

(GOMES, 2005, p.39).

O racismo por sua vez é uma prática alimentada pelo conceito e ideologia racista, onde, a denominação e divisão de determinados grupos raciais, foram argumentos utilizados para justificarem as práticas de dominação de um grupo sobre o outro. Há também concepções de que uma determinada raça ou grupo étnico surgiu pré-determinado ao trabalho de servidão e escravidão, como foi o caso dos negros no Brasil.

A esse respeito Coelho, 2010 considera que:

Certamente que a gênese do Movimento Negro está associada à conscientização da diferença. Evidentemente que, em uma sociedade de passado escravista, todos os seus componentes têm consciência das diferenças- pelo menos foi assim no Brasil. Durante décadas após o fim da escravidão, não pareceu necessário qualquer política que revertesse a condição primeira das populações antes escravas. Livres, todos sabemos disso, os ex-escravos permaneceram desempenhando as atividades mais rudimentares, difíceis e perigosas e, também, pior remuneradas. (COELHO, 2010.p.30)

A concepção de racismo está estritamente ligada à concepção de hegemonia ou discurso hegemônico que conforme cita FERREIRA é:

A condição discursiva que se efetiva pautada e embasada pela influência da prevalência da maioria. O discurso hegemônico, se relaciona estritamente com a situação de poder. Exercendo a hegemonia, intrinsecamente se

efetiva o fenômeno de inferioridade e dominação, de um grupo sobre o outro, de uma raça sobre outra, do diferente.(FERREIRA, 2014,p.6)

O período escravocrata brasileiro deixou marcas negativas para a população negra, a começar pelo racismo, que ainda perdura com suas várias faces, e tem sua marca também na educação. O ranço deixado pela escravidão, de tal modo alimentou a ideologia racista, penetrando assim, nos comportamentos, nas posturas, na forma de ver o negro na sociedade, na oferta de emprego, na oferta à educação, no ideal de belo e beleza, enfim, nos direitos como cidadãos.

Sabemos que os movimentos sociais atuam como mediadores e visam buscar políticas públicas, normatizando as leis em vista da efetivação dos direitos, têm por missão escutar e interpretar as vozes e demandas apresentadas pela comunidade negra.

Quando mencionamos políticas públicas e movimentos sociais, estamos automaticamente situando todos os atores na luta de igualdade e respeito à diversidade, estes protagonistas são, o Estado, os Movimentos Sociais (movimento negro) e no caso de acesso à educação; a própria escola.

A missão comum desses atores é agir de forma a contribuir para o discurso pautado nos direitos mais básicos da pessoa humana, dentre eles, o direito de ir e vir, a liberdade, à vida em todo o seu curso de desenvolvimento e o direito de ser diferente, de expressar sua fé, suas origens e valorizar o seu legado.

Juntos, esses movimentos e atores sociais, constituem uma rede de luta e intervenções, de busca em assegurar e efetivar os direitos do cidadão negro, atuam como protagonistas na história das lutas e conquistas, representam as demandas sociais, são, contudo, instrumentos que mostram a realidade das classes sociais; uma vez que direitos humanos é fundamentado na não acepção de pessoas, somos todos iguais em direitos. Nesse âmbito, as orientações sobre igualdade de direitos e oportunidades entre todas as pessoas e respeito à diversidade deveria ser uma realidade cotidiana em todas as esferas.

A esse respeito o parágrafo único do Estatuto da Igualdade racial no artigo 2º assegura que:

É dever do Estado e da sociedade garantir a igualdade de oportunidades, reconhecendo a todo cidadão brasileiro, independentemente da etnia ou cor de pele, o direito à participação na comunidade, especialmente nas atividades políticas, econômicas, empresariais, educacionais, culturais e

esportivas, defendendo sua dignidade e seus valores religiosos e culturais.
(BRASIL. 2010)

O artigo supracitado, marca de forma clara que ulteriormente o acesso da população negra aos direitos e reconhecimento como cidadão, era sonegado, sendo que, se não o fosse, nem surgiria a necessidade da elaboração de um estatuto da igualdade racial, que mesmo sendo sancionado apenas no ano de 2013, significa um grande avanço nas políticas da inclusão racial no Brasil e um ganho de valor inestimável para a população negra brasileira.

Dessa maneira, compreendemos que as discussões suscitadas nos meios acadêmicos, sociais e a própria criação de entidades como a Coordenadoria Especial de Políticas Pró Igualdade Racial- CEPİR, vinculada à Subsecretaria de Direitos Humanos do governo federal; os Conselhos estaduais e municipais da Promoção da Igualdade Racial e a Diretoria para a promoção da Igualdade Racial, vinculada a Prefeitura Municipal de Itabira, os movimentos sociais e as pastorais da consciência negra, como a pastoral Afro vinculada às entidades religiosas católicas; vem de tal maneira e de forma organizada desmitificar o mito da democracia racial imposto no Brasil.

Esses atores acima mencionados, são a prova de que na sociedade brasileira, a indiferença), sendo ela, de cor/raça, religiosa, intelectual, etc., fazem parte da história do país, e que é preciso uma movimentação capaz de proporcionar uma ruptura. Nesse instante de militância desses atores, de busca por igualdade, por direitos e acessos antes negados, joga-se por terra o ideal de que por sermos um país mestiço, nunca houve diferença e que os direitos sempre foram iguais.

Acreditamos que a artimanha do mito da democracia racial foi e tem sido um dos fatores que mais implicam para o entendimento dos termos racismo e preconceito, sendo que, essa artimanha, veio exercer um papel de dominador das mentes, implantando, uma ideologia, invertendo o discurso racial, com fundamentações teóricas mal embasadas. Não é em vão que recebeu a conotação de MITO.

Ao que se refere ao debate racial no âmbito educacional, a escola, por sua vez vem a contribuir de forma significativa a partir do instante em que ela se torna espaço de discussões de temas e realidades das demandas e forma de inserção e ocupação social dos negros no Brasil, trazendo assim, em sala de aula, no dia a dia,

nos projetos extracurriculares e transversais histórias e exemplos que resgatam a luta de classes sociais que são em si minimizadas pela retórica hegemônica e, nesse contexto, o resgatando o legado do povo negro.

A escola e o Estado se aliaram e assumiram juntos a luta pelos direitos igualitários, isso como reflexo das reivindicações suscitadas a partir do debate da inclusão racial.

[...] passaram a ser como propulsores das transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros em nossa sociedade e a necessidade de intervir de forma positiva, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais, dando importantes passos rumo à afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8).

É justamente alicerçado ao papel da escola como entidade social, inserida em várias realidades que seguimos nossa reflexão, partindo assim, passo a passo conforme previsto em nossa introdução. Nosso debate, portanto, será direcionado e vinculado ao âmbito educacional, que é o nosso foco de trabalho, nesse sentido, uma vez já reconhecidos e mencionados os atores e os movimentos sociais que estimularam tal debate, encaminhamos nosso olhar agora, para o método e o caminho dialógico.

Esse próximo passo, vem a orientar os leitores qual o caminho foi percorrido para a construção desse estudo, e como tratamos de um objeto e um local, nosso trabalho seguiu como meio de aproximar dos resultados esperados o próprio diálogo, a escuta e os registros de experiências de uma comunidade negra.

2.1 UM METODO; UM CAMINHO DIALÓGICO

Nessa parte de nosso estudo, trataremos de descrever os meios metodológicos utilizados para a realização deste estudo. Em que destacamos a importância da participação dos alunos egresso, sendo eles, o eixo central de nosso estudo, uma vez que todas as questões direcionadas ao processo de escolarização, desafios e visões sobre a escola, partiram desse momento enriquecedor de trocas de experiências e desabafos.

Nos meses de agosto e setembro de 2015, foram realizadas as apresentações do projeto de pesquisa para a Diretoria para a promoção da Igualdade Racial, equipe de professores, gestores, e toda a comunidade (lôcus do estudo). Nos meses de setembro, outubro, e meados de novembro, foram

desenvolvidos os trabalhos de campo, tais como, rodas de conversas, entrevistas, senso comunitário e registros de fotos.

A metodologia utilizada para a realização deste estudo consistiu de uma pesquisa de campo, utilizando para isso o método de questionário (pesquisa com a comunidade local, entrevistas com os educandos, líderes comunitários e membros da comunidade escolar (como gestores, professores e coordenadores pedagógicos) em que analisamos os dados obtidos afim da elaboração do relatório final, que contemplasse as análises e propostas de medidas interventivas no que se refere à garantia de uma inserção educacional igualitária para estudantes quilombolas a fomentar também o incentivo para o resgate histórico e valorização da comunidade local com as suas tradições e seu legado de origem quilombola.

Partindo desse pressuposto, delimitamos também um espaço para a escuta dos alunos egressos, como meio de acessar as suas percepções acerca do sistema de educação ao qual eles foram inseridos, esse momento de diálogo promovido pela coleta de dados e entrevistas com os egressos, abriu espaços para que fossem pontuados as potencialidades, desafios e entraves da educação, contribui de tal maneira para que fossem relatados pelos próprios ex-educandos como eram vistos e inseridos no processo de escolarização sendo membros de uma comunidade e identidade quilombola.

Adotamos também como metodologia a observação participante com registros fotográficos em diário de campo, assim, como os levantamentos da situação escolar por faixa etária por meio de dados informados pela escola.

Ao que se referiu ainda à instituição escolar e as práticas pedagógicas utilizamos como recursos de coleta de dados os questionários que nos auxiliaram na construção do perfil e panorama do acervo da biblioteca escolar quanto às obras que contemplam a Lei 10.639/03, entre outras que fomentam a inclusão e a diversidade, esses questionários foram adaptados levando em consideração ao objeto e objetivos propostos para esse estudo de campo.

Os questionários foram adaptados conforme a realidade local e da demanda e visavam diagnosticar os aspectos inerentes à implementação da Lei 10.639/03 como ponto inicial para a diminuição do quadro excludente na educação básica em relação aos educandos oriundos de comunidade quilombola e sua permanência na escola.

Foram realizadas também visitas de campo e registros de atividades relevantes da comunidade que foram ao encontro de políticas afirmativas e /ou

ações com parceria com a Diretoria para a promoção da igualdade racial, órgão da Secretária de governo do município de Itabira.

Agregados a esse estudo de campo e seus objetivos, apresentamos, em uma reunião com a comunidade, a nossa proposta de pesquisa e quem fizemos a leitura do termo de consentimento livre e cartas de aceite da pesquisa com a intenção de envolver a comunidade no processo de pesquisa, estimulando assim, a sua participação.

Nessa mesma dinâmica, o projeto foi apresentado à Secretária Municipal de Educação de Itabira/SME e numa reunião extraordinária da Diretoria para a promoção da igualdade racial/DPIR.

Essa estratégia metodológica adotada agregou ao estudo um espaço para registros importantes quanto ao processo de escolarização e identidade quilombola da comunidade do Capoeirão. Favoreceu também, a partir das coletas de dados objetivos, o surgimento de eixos norteadores e reflexões pautadas em três capítulos compostos de indagações, referencias e vivências de campo durante o desenvolvimento e elaboração.

Desde modo, passamos agora, ao discurso da Lei 10.639/03 como pressuposto da inclusão e emancipação.

2.2 A LEI 10.639/03 COMO PRESSUPOSTO DA INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO

Delimitaremos, nesta parte de nosso estudo, um espaço para a compreensão da Lei 10.639/03 e suas implicações para o processo de inclusão e emancipação dos povos contemplados por ela. Nessa mesma dinâmica, achamos conveniente mencionarmos os desafios que estão vinculados no cumprimento e efetivação dessa lei e, já nos aproximando da próxima reflexão, posicionarmo-nos sobre o papel da educação quando falamos em valorização, pertencimento e identidade de comunidades negras e quilombolas.

Atendo-nos à missão dessa sessão, iniciamos por buscarmos a caracterização da Lei 10.639/03 descrita por Gomes (2012):

Essa paulatina mudança na educação brasileira, diante das questões que dizem respeito à população negra no Brasil, insere-se em contexto específicos: a Lei nº 10.639/03, uma medida de ação afirmativa, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. A lei torna obrigatória a inclusão de ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares de educação básica. Trata-se da alteração na Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, que deve ser comprometida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol da educação. (GOMES, 2012.p.39-40)

Na LBDN de 1996, não era assegurado de forma explícita o reconhecimento da população negra e com isso existia uma lacuna que veio a ser reparada com a promulgação da Lei 10.639/03 em especial com o seu artigo 26 –A que dispõe:

Art. 26º.Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. (BRASIL, 1996)

Mediante a Lei 10.639/03 que reconhece o legado da comunidade negra e indígena para a formação do povo brasileiro, torna-se obrigatório o ensino sobre a História e cultura Afro-Brasileira.

Art.26-A (acrescido). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1.O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo indígena nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§ 3. VETADO

Art. 79- A (VETADO)

Art. 79-B

O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2013)

Conforme podemos comparar no texto da LBDN, Lei 9.394/96, as questões educacionais da população negra e indígena, não era bem especificada, por outro lado, com as alterações sofridas nos artigos 26 –a e 79-b, implementadas pela lei 10.639, percebemos com maior clareza o espaço reservado para tratarmos o legado das comunidades tradicionais que se enquadram nessa lei.

Ao referenciar as alterações sofridas na Lei 9.394/96 faz-se necessário situarmos também o papel da lei 11.645 de 2008.² Foi justamente a partir da

promulgação dessa Lei que ocorreu a modificação da Lei 10.639/03 com a alteração do texto em que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e cultura Afro, afro brasileira e Indígena. Ou seja, a alteração da Lei 10.639/03 motivada pela Lei 11.645/08 foi a segunda alteração ocorrida na LDBN de 1996 (Lei 9.394/96).

Atualmente, tem-se discutido bastante a respeito de uma educação escolar inclusiva e que seja capaz de contribuir para a emancipação e o desenvolvimento do sujeito. Nesse cenário de constantes mudanças e progressivos avanços no que tange à área da educação brasileira, a discussão da educação quilombola vem sendo emblemática questão diante dos inúmeros desafios e entraves que impossibilitam a educação escolar inclusiva acontecer.

A promulgação da Lei 10.639/03 que altera a Lei 9.394/96³ vai ao encontro do discurso da inclusão e da diversidade cultural de povos tradicionais que contribuíram significativamente para a construção da identidade do povo brasileiro. Essa lei

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras."

(FONTE: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em 31 de jan/2016)

²Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", § 1º- O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.)

propõe medidas inclusivas que visam de tal modo resgatar o valor e o legado desses povos na manutenção da cultura brasileira, a começar pela educação.

Nesse cenário, temos que ressaltar que a promulgação da lei já é um indício de mudança de postura quanto aos direitos dos povos indígenas, negros, quilombolas e ribeirinhos, que deve passar também pelo reconhecimento e manutenção de territórios de indígenas, quilombolas e da população ribeirinha.

Não podemos, contudo, afirmar a priori, a eficácia e cumprimento da lei, uma vez que o ato de promulgar não é a garantia de cumprimento.

Nesse sentido, nos deparamos com inúmeras leituras errôneas quanto à aplicação da lei, especificamente quando falamos da sua implementação no setor educacional formal. Nesse setor se sustentam argumentos recorrentes de que o ensino da história dos povos é uma exclusividade dos conteúdos curriculares de História e Artes.

Sobre essa questão, parágrafo 2 do artigo 26-A da LDBN expressa que:

§ 2. Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2013).

A esse respeito, o próprio texto citado acima, vem desmistificar que as temáticas de que versam a Lei 10.639/03 tenham que ser exclusivamente, aplicadas aos conteúdos de História e Artes, ao contrário, o texto traz a obrigatoriedade da ministração dos conteúdos em todo currículo escolar, sem isentar nenhuma matriz curricular específica. Essa interpretação errônea é um sintoma da resistência, da má informação e até mesmo do não conhecimento da Lei 10.639/03.

Temos que considerar também o pressuposto de que a implantação da Lei 10.639/03 não se reduz à prática do ensino, mas pelo contrário, deve, pois, favorecer uma mudança de postura na escola e na sociedade em geral. Essa lei deve ultrapassar os recursos didáticos, deve, pois, ser capaz de favorecer a construção de uma sociedade mais igualitária e aberta à diversidade e respeito pelos povos tradicionais. Apesar desse pressuposto, muitos são os entraves que impossibilitam a lei de acontecer e ter o seu verdadeiro efeito.

A tratar dos desafios recorrentes na implementação da Lei 10.639/03 JESUS (2013) pondera que:

Um dos grandes desafios apontados por ativistas, pesquisadores das relações étnico-raciais e profissionais da educação básica brasileira, para

dar efetividade às diretrizes nacionais para a reeducação das relações étnico-raciais no Brasil, refere-se ao campo de formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639 de 2003 e suas diretrizes. De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de investimentos necessários à formação sólida dos professores nas diferentes áreas do conhecimento, há a necessidade de professores sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. (Brasil, 2004, p.6 apud JESUS, 2013,p.404)

2.2.2 A Lei 10.639 e o seu desconhecimento por parte dos professores

Como para a construção da proposta e escolha do tema desta pesquisa partimos a priori da vivência e das aproximações com os desafios que fazem parte do cotidiano da comunidade quilombola do Capoeirão, notemos nossos esforços, portanto, pelo interesse na temática da educação inclusiva, levando em conta a minha proximidade e inquietude com a realidade do Capoeirão tais como: a dificuldade das crianças, adolescentes e jovens de concluírem ou permanecerem na escola, a relação e visão dos alunos quilombolas frente ao processo de aprendizagem, a necessidade da migração de alguns estudantes para a cidade (motivada pela necessidade de continuidade do estudo).

São esses fenômenos supracitados que somam os desafios para a inclusão e desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens educandos dessa comunidade.

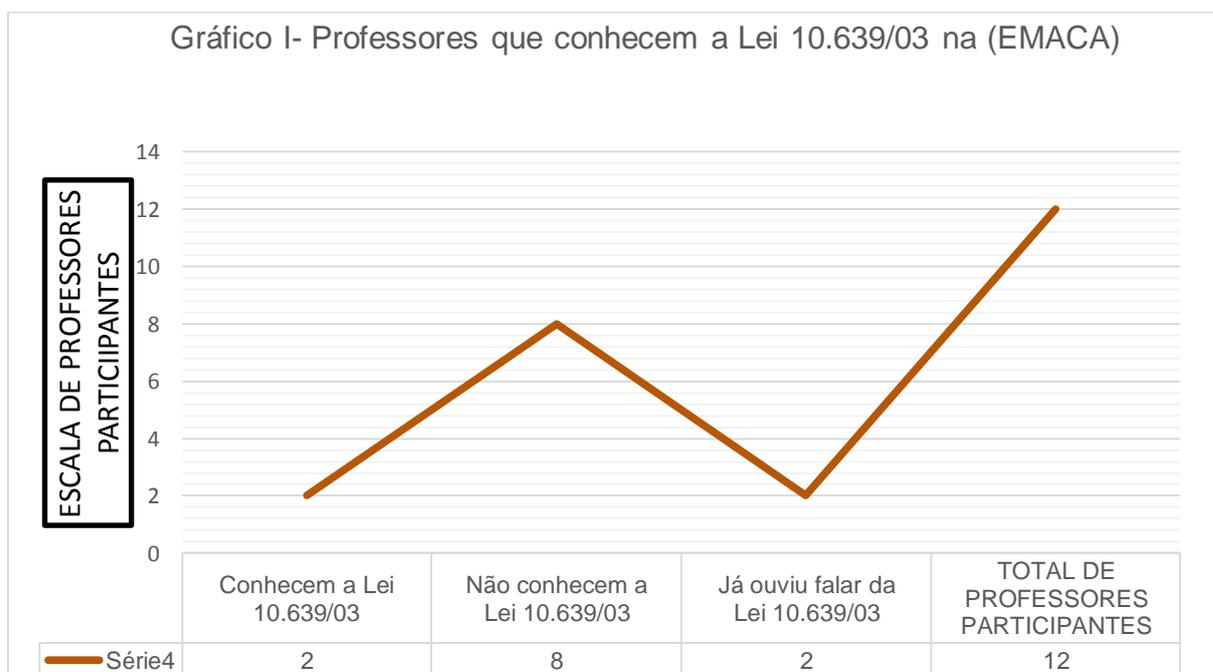
Para tratarmos do fenômeno da escolarização dos educandos da comunidade quilombola do Capoeirão, recorreremos à implementação da Lei 10.639/2003 e buscamos também reler o resultado dessa lei na realidade diária das escolas e das comunidades quilombolas. Identificamos nesse processo várias resistências e falta de conhecimento sobre a Lei, o que deixam margem para que não haja efetividade em sua aplicação.

Mencionando ainda, os desafios da implementação da Lei 10.639/03, de modo específico ao que rege à escola que atende os alunos da comunidade quilombola do Capoeirão/Itabira- MG, recorreremos assim, a real situação e proximidade quanto o processo de conhecimento e implantação da lei.

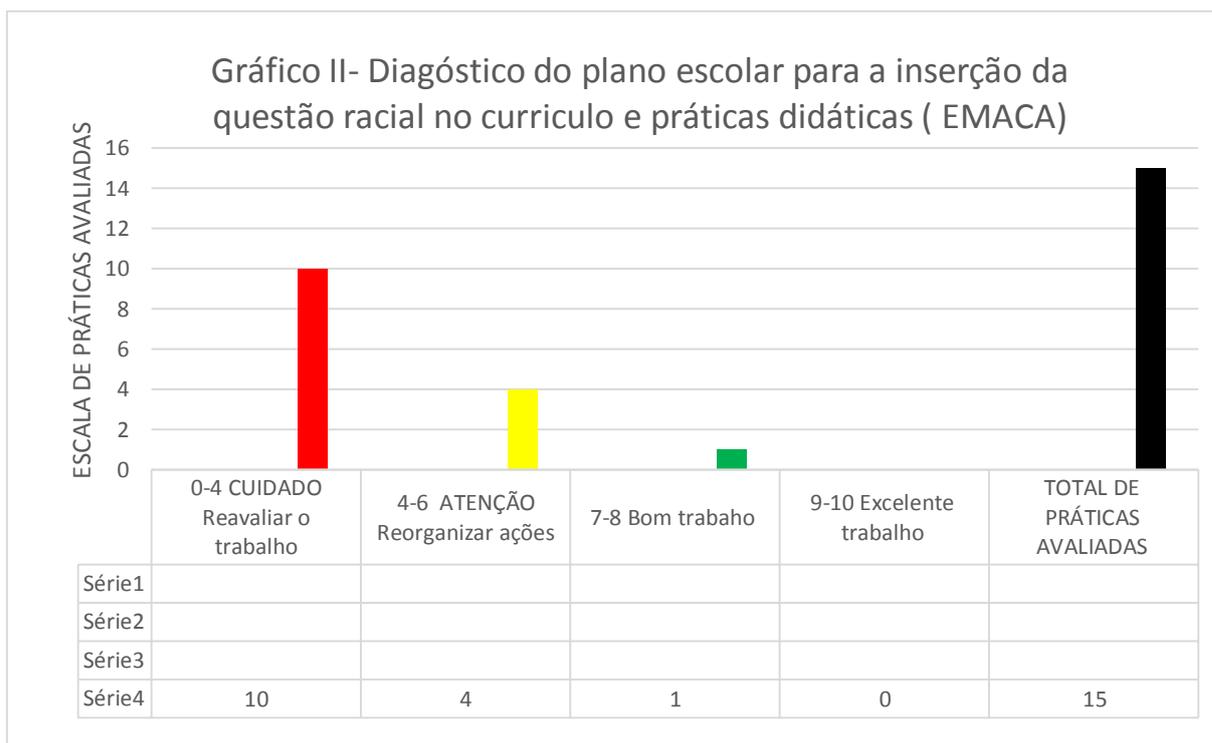
Elaboramos um instrumento intitulado “Formulário- quadro diagnóstico (Anexo I): avaliando resultados do trabalho escolar (aplicado no dia 13 de novembro na EMACA, com a participação de 12 professores/coordenadores e a diretora).

Nesse quadro, dispusemos 15 prerrogativas em vista de um diagnóstico relacionado ao plano de inserção da questão racial no currículo e práticas didáticas. O questionário seguiu de uma legenda em que de 0 a 4/vermelho- cuidado (orientava para reavaliar o trabalho didático), de 4 a 6/amarelo-atenção (orientava para a reorganização do trabalho), de 7 a 8/verde-bom trabalho e de 9 a 10/ cinza- excelente trabalho.

Os resultados obtidos nesse diagnóstico demostram que de uma equipe de 12 profissionais da educação até a data da aplicação do questionário, apenas 2 tinham prévio conhecimento da existência da Lei 10.639/03. Ver gráfico abaixo.



Fonte: Elaboração Jhonatan dos Santos Ferreira, 2016.



Fonte: Elaboração Jhonatan dos Santos Ferreira, 2016.

Ao analisarmos os dados obtidos nos gráficos I e II, podemos considerar que a Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, (que nos ateremos com mais ênfase no próximo capítulo) ao que se refere-se ao quesito de implementação da Lei 10.639/03, está fora da média estimada de atuação, sendo que conforme o gráfico II, a escola teve apenas 1 ação de trabalho escolar considerada na escala de 7 -8

(como bom trabalho) e 10 atividades que se enquadram na escala de 0-4 (que indica como uma alerta e orienta para a reavaliação do trabalho), e apenas 4 práticas avaliadas na escala de 4-6 (que indica uma atenção e reorganização das ações).

Em comparação entre os dados gráficos, compreendemos que; se a equipe de professores e gestores estão distantes do conhecimento da Lei 10.639/03, consequentemente as práticas previstas para a implementação dessa lei não terá êxito, dessa maneira, a escola está longe de se efetivar as orientações de sensibilização e implementação para uma educação escolar que aborde no seu cotidiano a igualdade racial e a diversidade num todo.

O que nos chamou muito a atenção foi o fato da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, ser uma unidade/ núcleo que atende alunos advindos da realidade

quilombola e do campo, e o currículo e o PPP⁴ (Projeto político Pedagógico) estarem distantes da realidade da clientela atendida nessa instituição de ensino.

Nesse âmbito, é sabido, que não diferente de muitas outras escolas, há a necessidade de intervenções didáticas pedagógicas que levem em consideração o legado das comunidades tradicionais e que seja uma escolarização capaz de difundir o respeito e valorização à diversidade.

E nesse ponto, uma escola que não está apta para tal missão, deve, pois, repensar e reavaliarem suas práticas de ensino e aprendizagem para a temática da inclusão racial. Esse é um dos desafios que marcam a Lei 10.639/03, tornando-a as vezes ineficiente.

Uma pergunta que podemos trazer aqui é: como pensarmos uma educação escolar quilombola se as bases que a orientam, a implementação da Lei 10.639/03, ainda não é realidade em todas as escolas?

Ainda a esse respeito Jesus (2013) considerar que:

Para alcançar tal objetivo, seria preciso investir em formações que permitissem aos professores compreenderem a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, assim como estar preparados para lidar de forma positiva com elas, criando estratégias pedagógicas para a reeducação [...]. (JESUS, 2013,p.404)

Percebemos que, conforme fora mencionado acima, não basta sancionar uma lei sem que haja arcabouços necessários para a sua implementação e efetivação. Existe por detrás da Lei 10.639/03 várias nuances que precisam ainda ser discutidas para a sua eventual atuação.

Tais nuances, dizem respeito à implementação do eixo temático da igualdade racial e da própria lei nos cursos de graduação e, de modo específico, nos cursos de licenciaturas; a formação continuada dos profissionais da educação; a produção de material didático adequado, o replanejamento das unidades curriculares das escolas para que se efetive o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, entre outras séries de articulações que estimulariam a efetiva implementação da Lei 10.639 de 2003.

Sobre essas Diretrizes Curriculares vale ressaltar ainda que:

⁴ O PPP, Projeto Político Pedagógico é um instrumento que norteia a atuação e organização das propostas pedagógicas tendo como ponto principal o cenário socioeconômico, político e cultural da clientela, além de levar em consideração às especificidades culturais e antropológicas do local a escola está inserida. O PPP deve atender a realidade de sua clientela atendida e ser readaptado conforme as mudanças sociais locais, sem deixar de valorizar as formas de ensinar e aprender dos educandos. (Grifo nosso)

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que se referem ao resgate de uma comunidade que povoou e construiu a nação brasileira, atingem o âmago do pacto federativo. Nessa medida, cabe aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e do Municípios aclimatar tais diretrizes, dentro do regime de colaboração e autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade, definindo medidas urgentes para formação de professores, incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário. (BRASIL, 2004, p.26).

Buscaremos refletir mais à frente a respeito dessa questão, associada ao papel da educação como protagonista da identidade e pertencimento das comunidades negras e quilombolas.

2.3 A EDUCAÇÃO COMO PROTAGONISTA DA IDENTIDADE E PERTENCIMENTO DAS COMUNIDADES NEGRAS E QUILOMBOLAS.

Numa perspectiva de uma educação inclusiva e emancipatória⁵ como é o caso de nosso estudo e a partir das discussões trazidas até aqui no que se refere ao papel da Lei 10.639/03 e conseqüentemente a Educação Escolar Quilombola, faz-se pertinente à abertura desse tópico para trazermos a tona a perspectiva da educação sendo protagonista da identidade e pertencimento das comunidades negras e quilombolas.

A importância da educação para a formação da identidade e pertencimento está imbricada à própria concepção de educação adotada, como é o caso da educação escolar e não-escolar. Sobre essa questão discutiremos mais à frente.

Quando iniciamos os trabalhos de reconhecimento de campo, de levantamento das problemáticas e realizamos o primeiro contato para a realização dos trabalhos vinculados ao nosso estudo, trouxemos uma primeira questão;

⁵ O conceito de emancipação ou educação emancipatória pode ser compreendida vinculado ao papel social da educação, imbricado ao efeito que ela pode desempenhar nos sujeitos. No caso de nosso estudo, a educação pode ser emancipatória e inclusiva no instante em que a própria educação é capaz de valorizar e resgatar a história e legado das comunidades negras e quilombolas. Ou seja, quando a ela acontece cumprindo os pressupostos na Lei 10.639/03 está indireta e diretamente dando visibilidade ao educando negro, dessa forma, há um movimento de consciência do seu legado, e com isso, o educando negro, da comunidade quilombola sente-se parte do processo de escolarização, participa, se emancipa, e é incluído no cotidiano educacional e escolar.

buscamos identificar se a comunidade do Capoeirão, tinham prévios conhecimentos sobre a sua origem e o que representava para eles a denominação “*comunidade quilombola*”.

Quando lancei a pergunta, poucos arriscaram a responder, por um lado, alguns afirmaram que não sabiam bem do que se tratava e, por outro lado, os chefes de famílias que estão mais inteirados do assunto, que são mais politizados devido à participação de atividades e reuniões realizadas pela Diretoria para a promoção da igualdade racial, órgão de ação afirmativa vinculado à Prefeitura Municipal de Itabira afirmaram que:

Pra gente, a comunidade quilombola é uma comunidade organizada num lugar como no nosso caso , com suas características próprias, com a presença de negros (pretos) e que vive um pouco isolada da comunidade urbana, da cidade. (Raimundo Inocêncio Caetano, 68 anos).

A mesma pergunta foi direcionada à grupos de crianças, adolescentes e jovens que participam ou participaram do processo de escolarização. A informação trazida pelo depoimento deles vem a caracterizar uma abordagem histórica que resgata a concepção de comunidade quilombola associada ao período escravocrata e, de modo especial com o ideal de que todo negro é refugiado da escravidão assim, como era nas formações dos primeiros quilombos no Brasil.

O aluno Joel Rodrigues dos Santos, 16 anos, compreende a comunidade quilombola como foi ensinado na escola, quando ele afirma que:

Eu só sei um pouco, quando a professora de história apresentou um dia na 7ª série um caso de um negro que fugiu da escravidão e criou uma comunidade chamada Quilombo dos Palmares, com o líder Zumbi. Só sei isso, agora, não acho que nós aqui, somos escravos refugiados e nem também nem existe mais escravidão no Brasil. (Joel Rodrigues dos Santos- 16 anos)

Os depoimentos trazidos nesta parte de nosso estudo vêm demonstrando que ainda faltam informações e saberes básicos que são fundamentais para a identidade e pertença de um grupo ou comunidade tradicional para que haja a garantia de direitos e acessibilidade.

Esse último depoimento trouxe um fator importante para nosso estudo, uma vez que ele demonstra como é ensinado a história da cultura afro e afro brasileira, desvinculada do legado e importância dos negros para a construção e formação da

identidade do país. Desse modo, também percebemos pela fala do aluno Joel que não é ensinado a história de sua comunidade, como sendo de denominação quilombola.

Podemos lançar uma primeira prerrogativa questionando como uma comunidade sem acesso à informações, aos saberes, sejam eles motivados pela escolarização, ou pela educação não-escolar, podem se identificarem e se sentirem parte de uma história e até mesmo buscarem a garantia de seus direitos?

Associada a essa prerrogativa é sabido que historicamente a relação estabelecida entre opressores e oprimidos, senhores e escravos, foi registrada a partir dos papéis desempenhados pelos que ocupavam e detinham o poder, sendo este, portanto, o portador do conhecimento, da informação e da dominação.

Por outro lado, os oprimidos nessas narrativas eram sujeitos à servidão, às duras realidades, sem sequer conhecerem e questionarem a estrutura de dominação. A experiência histórica dos quilombos, representado pelo emblemático Quilombo dos Palmares, é uma narrativa que se faz a revelia dessas invisibilizações produzidas pelo discurso do dominador. Mas, o mais grave, é que o próprio discurso dominador também age sobre a experiência dos quilombos ao congelar essas referências no passado e pouco contribuir na releitura dos quilombos como uma experiência dinâmica e atual ainda a ter sua história narrada.

O que trazemos com isso é a constatação de que a educação é capaz de libertar ou a falta dela é capaz de aprisionar ao omitir os direitos e até mesmo exercer o papel inverso da educação ao legitimar a dominação de uma classe sobre a outra.

É a partir dessa problemática que podemos compreender o papel da educação (de ensinar e ressignificar valores e legados) sendo ela escolar e não-escolar.

Vamos nos referenciar a educação escolar como sendo a educação estabelecida pela própria escola, com sua pedagogia de ensino, aprendizagem e de construção de saberes culturais; e a educação não-escolar como sendo a metodologia de compartilhamento de saberes por meio das experiências cotidianas, na base da comunidade, na oralidade, nas histórias contadas de geração em geração, de um processo de construção e saberes tácitos construídos nos processos de socialização. Ou seja, a educação não-escolar é aquele que mantém de tal maneira a existência das várias narrativas da forma de vida de um grupo ou

comunidade, podendo se relacionar ou não com a educação escolar, a partir de suas proposições curriculares mais ou menos abertos as realidades do entorno da escola, é o caso de quando a escola se propõe a dialogar com a história de determinada comunidade em sala de aula.

A esse respeito existe um grande dilema entre a relação da educação-escolar com a educação não-escolar(saberes das realidades transferidos por meio das tradições), desse modo é pertinente repensarmos como os currículos escolares abrangem as realidades socioculturais brasileira, onde se transmita culturas e histórias.

Pensar uma educação escolar quilombola estimulada pela Lei 10.639 de 2003 sem antes discutirmos a missão da educação para a identidade e sentimento de pertença de uma comunidade tradicional, sendo ela, negra, indígena ou ribeirinha, é um retrocesso e forma de empecilho no cumprimento das diretrizes curriculares que estabelecem as orientações sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 que, ao tratar do ensino da história e cultura afro e afro-brasileira, exige que os conteúdos escolares e suas práticas estejam articuladas a dimensão da identidade desses sujeitos.

A esse respeito destacamos o artigo que contribui para a reflexão das políticas educacionais inclusivas intitulado “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos” da autoria de Nilma Lino Gomes- UFMG (2012), pesquisadora e relatora do parecer CNE no que tange as Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Onde pondera que:

[...] as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. Enfatiza a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras[...] (GOMES,2012.p.98)

Descolonizar os currículos, segundo a percepção da autora, seria de tal modo um exercício de desmistificação de uma história em que coloca o negro visto como escravo e objeto apenas. Essa desmitificação confrontada com a fala do aluno Joel, mencionado anteriormente, seria uma estratégia a ser adotada pela educação escolar no trato do ensino da história da cultura afro e afro brasileira da forma correta, associando também as contribuições dos negros para a construção do Brasil, e não mais de forma a estereotipar o negro como era visto outrora, objeto de uso, de dominação, sem valor humano, sem alma.

Essa descolonização segunda a autora é um dos desafios à luz da LDBN acrescida pela Lei 10.639/03.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos.[...] (GOMES, 2012.p.102)

O trecho acima trata, pois, da mudança de postura que a promulgação dessa lei traz consigo, sendo que, os envolvidos nesse processo de ressignificação de valores e correções de posturas racistas, preconceituosas, é tarefa de toda a sociedade brasileira, abrangendo assim, as duas formas de educação; a escolar e a não-escolar.

Assim, a Lei 10.639/03 estaria cumprindo o seu dever de reeducar a população brasileira para com a forma de enxergar e valorizar o negro na sociedade.

Isso acreditamos ser possível se o discurso de inclusão racial deixasse de ser romantizado e atingisse de tal forma todos os envolvidos nesse debate, comunidades tradicionais, negros, comunidades quilombolas, escolas, movimentos, estudiosos, pesquisadores, sociedade civil, pastorais, ações ativistas e todo os entes federativos e suas instâncias.

Ao passo que se os sistemas de educação fossem capazes de formar para a identidade, reconhecimento, estariam de certa maneira dando a essas comunidades negras e quilombolas a capacidade de resgatarem suas histórias, conhecerem e garantirem a efetivação de seus direitos. A educação é uma importante aliada nesse processo de autodenominação como comunidade quilombola, como é o caso da comunidade do Capoeirão.

Percebemos que nessa comunidade faltam ainda uma política de informação, formação e saberes, onde se perdem direitos por desconhecerem o mínimo necessário.

Nesse panorama realizado na comunidade quilombola do Capoeirão podemos também levantar alguns dos desafios tais como; a valorização do patrimônio imaterial (religiosidade, culinária, tradições), a titulação, reconhecimento e certificação junto à Fundação Palmares, e o acesso à educação escolar quilombola.

Esses desafios somente serão vencidos, se vinculados às políticas públicas afirmativas e para terem acesso à essas ações afirmativas as comunidades negras e quilombolas têm que se organizarem e buscarem o reconhecimento e registro da história e surgimento da comunidade em que se contextualize os modos de vida e de subsistência, suas tradições e heranças culturais que constituem a base de suas ancestralidades. E isso está intimamente ligado ao caráter da informação, conhecimento e história, resumindo: está imbricado ao processo de educação escolar e não-escolar.

Vemos aí uma grande dificuldade da comunidade quilombola do Capoeirão de se organizar. Isso, porque devido ao não acesso ao conhecimento do que é uma comunidade quilombola, como é organizada, quais são os seus direitos.

Percebemos que o líder comunitário Sr^o José Canuto Ferreira, está mais ligado às ações afirmativas em prol da comunidade, a exemplo disso, é ele que responde junto à Diretoria para a promoção da igualdade racial pelo processo inicial da certificação das terras da comunidade como quilombolas, agregado ainda ao corrente estudo que servirá também como primeiro estudo realizado sobre a comunidade quilombola do Capoeirão.

Faltam ainda ações articuladas entre escola, comunidade e a Diretoria para a promoção da igualdade racial (vinculada à Secretaria de Governo, da Prefeitura de Itabira), no que se refere ao reconhecimento da comunidade e de sua valorização.

Como exemplo e como uma intervenção parte desse estudo, a pedido da Diretoria da promoção da Igualdade Racial/DPIR, vinculada à Secretaria de Governo da Prefeitura Municipal de Itabira, realizamos no dia 17 de novembro de 2015 o primeiro ciclo de palestra e formação da identidade negra, na comemoração da *“Semana da consciência Negra: Igualdade racial; eu defendo, eu pratico”* que trouxe justamente como eixo norteador o tema desse nosso debate *“A educação como protagonista da identidade e pertencimento das comunidades negras e quilombolas.”*

Essa iniciativa, entre outras, pode ser desenvolvida como regime de colaboração entre todos os atores sociais, para a formação das comunidades negras e quilombolas, dando ao povo negro a oportunidade de conhecerem a sua verdadeira história e dando-lhes pleno acesso igualitário aos direitos.

Entre essas ações de formações de identidade e educação, são pertinentes as estratégias de palestras, oficinas nas escolas, comunidades, formação, cartilhas e folders informativos, campanhas nos diversos meios de comunicações.

A esse respeito à Secretária de Estado de Educação de Minas, (SEEMG), tem dado sua importante contribuição como incentivo e divulgação da Lei 10.639/03 e a Educação Escolar Quilombola através de ações como: a Campanha Afro Consciência, a criação da comissão temática da igualdade racial e diversidade racial, os incentivos às práticas pedagógicas voltadas para a temática da igualdade racial, o investimento em bibliografias afro para as bibliotecas escolares.

As ações interventivas para a pauta da igualdade racial têm recebido tratamento especial a partir da gestão da Secretária de Estado de Educação; Macaé Maria Evaristo dos Santos⁶ que no artigo “Educação e diversidade: direito e ação afirmativa” responde quais os avanços na educação nos últimos dez anos.

Ela considerou que:

Temos muito a comemorar. O primeiro ponto relevante é o Estado reconhecer a necessidade da construção de políticas afirmativas. Avançamos muito, com a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, que ainda reconhece o direito e a necessidade de organizações diferenciadas atenderem às populações indígenas, como a construção dos territórios etnoeducacionais. [...] Os pressupostos da diversidade vão sendo, progressivamente, incorporados à agenda do Estado, nos últimos dez anos. (Revista Retratos da Escola, 2013, p.231).

Quanto aos avanços por parte do Estado para a pauta da igualdade e diversidade racial temos acompanhado no cenário atual, entre as ações e estratégias para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas, um forte empenho em campanhas de conscientização, fóruns, propostas de instalações de mais sedes escolares nas comunidades negras, indígenas e promoção da educação do campo e manutenção dos acervos. Mas por outro lado, temos que reconhecer que ainda são desafiantes a atuação das secretarias municipais de educação e a formação dos professores, posto que as parcerias colaborativas ainda são incipientes entre os entes federativos, União, Estados e Municípios; e, como é sabido, é justamente o

⁶ Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990). Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação - FAE/ Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte desde 1984, onde atuou na coordenação e direção de escola pública. Atuou como Gerente de Coordenação da Política Pedagógica, Secretária Adjunta e Secretária Municipal de Educação, no período de 2004 a 2012. Foi professora do Curso de Magistério Intercultural Indígena e coordenou o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais no período de 1997 a 2003. Atuou como Secretária de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (2013-2014). Atualmente é Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Atua principalmente nos seguintes temas: política educacional, movimentos sociais, inclusão e pluralidade cultural. (Fonte: SSEMG)

ente local, o município, que demonstra menor poder de mobilização e não tem demonstrado interesse em discutir o tema da implantação da Lei e da Educação Escolar Quilombola.

Na cidade de Itabira, há duas comunidades quilombolas cujos alunos são atendidos por diferentes escolas públicas: da comunidade de Morro Santo Antônio, uma comunidade já reconhecida e certificada como quilombola, com alunos matriculados na Escola Municipal Pedreira do Instituto e na Escola Estadual da Fazenda da Betânia, ambas no Bairro Pedreira; e os alunos da comunidade do Capoeirão atendidos no Núcleo do Candidópolis, Educação infantil e fundamental I, e a Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, fundamental .II.

A SME/PMI atende, portanto, a duas comunidades quilombolas e não há, até a presente data, nenhuma intervenção para a política afirmativa da Educação Escolar Quilombola.

Por outro lado, a Escola Estadual da Fazenda da Betânia vem desenvolvendo há três anos o “Projeto Valorização das Relações Étnico-raciais”, um projeto de minha autoria e coordenação em parceria com todos docentes.

Encerrando o nosso debate sobre o papel da educação na formação da identidade dos grupos negros e quilombolas, delimitamos agora a narrativa de minha experiência em uma escola estadual que atende alunos de território quilombola.

2.3.1: Uma experiência com as relações étnico-raciais no município de Itabira

O projeto de leitura Valorização das relações étnico-raciais idealizado por mim na Escola Estadual da Fazenda da Betânia, município de Itabira Minas Gerais, foi desenvolvido tendo como objetivo primeiro a discussão das práticas preconceituosas e racistas suscitadas no ambiente escolar e também fora dele.

O projeto teve como finalidade levar os alunos a compreenderem por meio das biografias, vídeos e outros recursos à trajetória do povo negro no Brasil e as lutas de resistências para a aceitação da população negra, identificar também se nossas ações cotidianas são preconceituosas ou não, abordando assim a Lei 10.639/2003.

Os resultados obtidos no decorrer e posterior à culminância do projeto foram bastante positivos, uma vez que percebemos nos nossos educandos uma visível

melhora nos relacionamentos, a diminuição de conflitos que antes eram gerados por práticas preconceituosas, percebemos também uma aceitação maior para tratarmos do racismo e exclusão nas salas de aula.

O projeto, portanto, favoreceu um espaço de discussão, emancipação e de respeito pelas diferenças, resgatou e continua resgatando o potencial de cada um em sua diversidade étnico-racial.

Ressaltando que a Escola está inserida em uma realidade pertencente às comunidades quilombolas de Itabira. O racismo e as práticas discriminatórias vivenciadas pelo surgimento populacional negro brasileiro não são apenas heranças de um passado distante, mas vêm sendo produzidas e realimentadas ao longo do tempo. Constitui-se, assim, um instrumento que fortalece as desigualdades observadas na contemporaneidade.

Um exemplo disso ocorre na realidade educacional. Para tanto se faz necessário à escola reverter esta situação adversa tecendo assim novas propostas, fazendo frente às situações discriminatórias que crianças, jovens e adolescentes negros estão expostos ao ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Assim sendo, foi e é de fundamental importância tratar as questões raciais no ambiente escolar de forma interdisciplinar, pois, desta forma os educandos aprenderão a conceitos, analisarão fatos e poderão ser sensibilizados para intervir na sua realidade a fim de transformá-la.

Foram objetivos do projeto:

- . Subsidiar os alunos a pesquisar acerca da valorização das relações étnico-raciais e cultura afro- brasileira.
- .Contribuir na formação de um leitor crítico.
- . Ampliar o conhecimento sobre as culturas africana e afro-brasileira.
- .Reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial brasileira.
- . Desenvolver em nossos alunos atitudes e valores quanto à pluralidade cultural.

A Escola Estadual da Fazenda da Betânia, levando em consideração a universalização do ensino, como um dos objetivos primordiais da educação nacional de acordo com a LDBN, e os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, assim como as prioridades estabelecidas pela política

educacional de MG, compromete com a qualidade da educação apoiando-se em dois princípios fundamentais:

1º - Todo aluno tem direito de uma escola pública de qualidade;

2º - Todo ser humano é capaz de aprender e de se desenvolver desde que lhe seja assegurado, além do acesso, boas condições para sua inclusão e permanência na escola e o respeito à sua individualidade.

Acreditamos que uma proposta pedagógica envolvendo toda a comunidade escolar incluindo a família do aluno será capaz de proporcionar grandes benefícios e uma qualidade educação mineira de ensino.

O projeto fora pensado mediante a realidade escolar e em consonância com os objetivos específicos no PPP (projeto político pedagógico), e em vista de contemplar as metas da disciplina de sociologia, história e filosofia, a saber:

- Possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista o atendimento às diferenças individuais procurando integrá-los à comunidade, vinculando a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- Desenvolver projetos que promovem a integração da escola e comunidade, buscando melhorar a qualidade de vida;
- Dar aos professores oportunidade de se atualizarem, promover estudos e desenvolver planos de trabalho adequados à situação ensino-aprendizagem, como valores éticos, morais e sociais.
- Sensibilizar o corpo docente da necessidade de mudança de postura quanto aos novos tecnológicos e científicos, valores, atitudes, competências que favoreçam o crescimento pessoal e de grupo como, Cooperação, solidariedade, respeito, senso crítico, iniciativa, responsabilidade, autoconfiança, autoestima;
- Melhorar a eficiência na assessoria ao professor, apoiando-o em cursos, encontros, palestras, materiais didáticos.
- Tornar a escola um ambiente prazeroso para que possa acontecer ensino-aprendizagem colocando em prática as expectativas, anseios e as prioridades ressaltadas pela comunidade escolar;

- Elevar a autoestima do aluno valorizando as normas de conduta coletiva e disciplinar, a frequência e interesse dos alunos através de um ambiente atrativo e com estratégias metodológicas renovadoras e criativas;
- Promover a interdisciplinaridade entre os conteúdos, a contextualização do processo de aprendizagem voltado para a realidade social;
- Promover momentos para recuperar alunos com dificuldades de aprendizagem.

Conclui-se que o projeto de leitura revalorização das relações étnico-raciais foi uma oportunidade afim de tecermos novas leituras ao que tange as formas de preconceito e discriminação por traz dos muros das escolas e também fora dele. Aprendemos também, que a escola tem o potencial de desmitificar todas as formas de estereótipos e práticas preconceituosas advindas do próprio ambiente escolar e familiar.

Percebemos que o desenvolvimento do projeto foi útil para as discussões e debates entre os professores ao que diz respeito às nossas práticas cotidianas relacionadas ao tema, foi um espaço propício à construção positiva da aceitação e importância de nos prepararmos para lidar com temas transversais como esse. As imagens abaixo retratam duas das atividades desenvolvidas no projeto.

Imagem 1-Culminância PVREER



Fonte: Arquivo do autor

Imagem2- Culminância PVREER



Fonte: Arquivo do autor

Consideramos que ainda há muito que se fazer tendo em vista a formação de nossos educandos para a valorização, respeito, aceitação e tolerância pelo diferente e pela diversidade precisaram dar continuidade ao processo de formação de sujeitos éticos e formadores de opinião, onde sejam capazes de identificarem todas as formas de ações que desumanizam a pessoa humana, sejam elas por sua cor, raça, cultura, gênero, orientação sexual ou religião.

Por fim, o projeto será aperfeiçoado em vista de torná-lo melhor e mais eficaz ao longo dos anos, nesse sentido ele é processo de construção contínuo e que vai atendendo as necessidades apresentadas e que pode ser sanadas em sala de forma transversal, o ideal é que o projeto se torne uma discussão efetiva em todo o ano letivo.

Posterior a esse debate acerca do protagonismo da educação na mudança de postura frente as questões raciais, passamos para o segundo capítulo desse estudo, o qual abordaremos as experiências e lugares da pesquisa.

3. CAP.2 DESCREVENDO EXPERIÊNCIAS: OS LUGARES DA PESQUISA

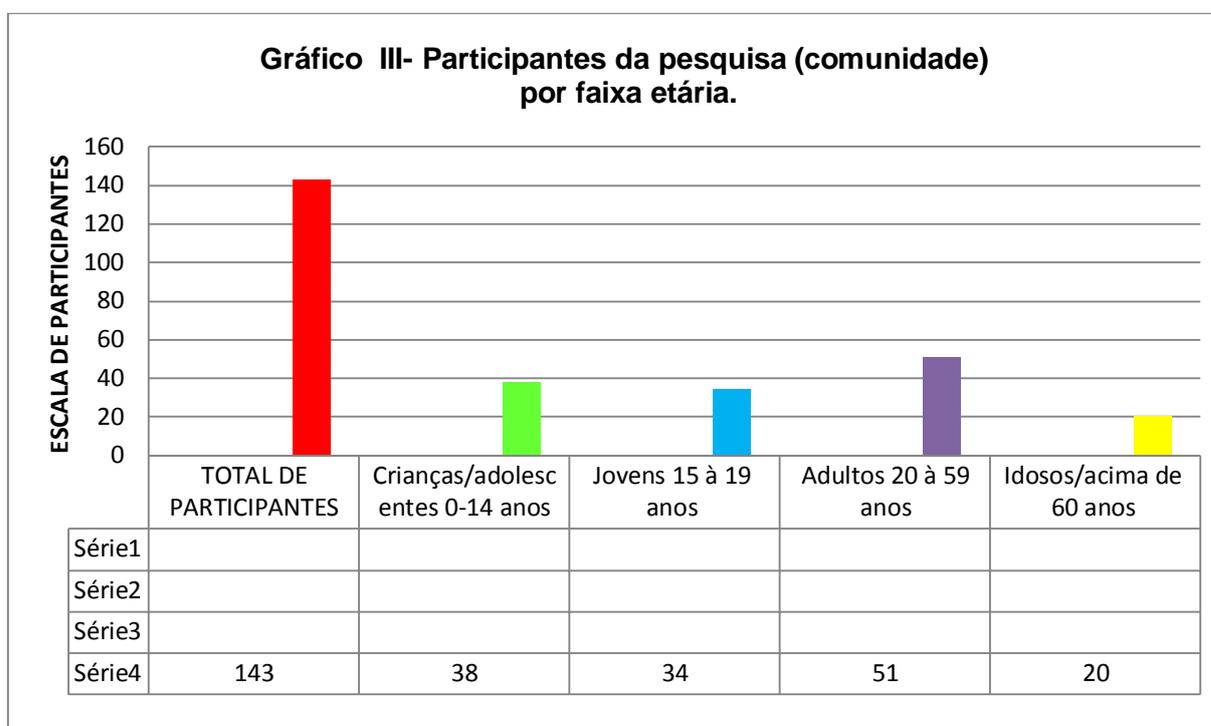
Neste segundo capítulo de nosso estudo, abordamos uma descrição pautada na observação dos lugares e atuação de algumas esferas vinculadas ao processo de escolarização dos educandos da comunidade em questão. Optamos por dividirmos em três eixos ou seções, sendo elas: A Comunidade Quilombola do Capoeirão; A atuação da SME/PMI e por último a Escola.

3.1 SEÇÃO I – A Comunidade Quilombola do Capoeirão

[...] o território quilombola se constitui como um agrupamento de pessoas que se reconhecem com a mesma ascendência étnica, que passam por numerosos processos de mudanças culturais como formas de adaptação resultantes do processo histórico, mas se mantêm, fortalecem-se redimensionam as suas redes de solidariedade.

(Ratts 2003,2004 apud, CNE,2012,p.16)

A comunidade quilombola do Capoeirão conta com 37 famílias organizadas no quilombo e aos arredores (comunidade de Camias, Pimenteira e Torres), sendo atualmente 143 habitantes, destes (63) são chefes de famílias (maridos e esposas), 38 crianças/adolescentes, 34 jovens, 51 adultos e 20 idosos, conforme demonstrado no gráfico abaixo.



Fonte: Elaboração Jhonatan dos Santos Ferreira, 2016.

Associado também ao levantamento do número de participantes e em vista de uma maior compreensão do critério da ancestralidade e núcleo familiares, julgamos necessário a elaboração de um (quadro I) apresentando a relação estabelecida entre a linhagem familiar estabelecida na comunidade. Sendo de tal modo, a ancestralidade uma das características comuns da formação das comunidades negras e quilombolas.

Conforme observamos no gráfico 3, constatamos que segundo os dados, a maior parte da população é composta por adultos entre 20 e 59 anos de idade, seguidos do percentual de crianças e adolescentes (entre 0 e 14 anos) que somam

38, além da população de jovens entre 15 e 19 anos que compreendem 34 membros e por último os 20 têm acima de 60 anos (idosos).

Nessa mesma análise, confrontamos ainda o Quadro I, que demonstra que a organização e formação das famílias estabelecem um núcleo comum, ou seja, em alguns casos os moradores da comunidade do Capoeirão se organizam tendo como princípio a mesma relação parental, onde ocorre em algumas situações a ocorrência de casamentos consanguíneos, ou da mesma linhagem genética.

Esse fator, não é algo imposto e delimitado na comunidade, ao contrário, ocorre de forma natural como evento social e antropológico da própria estrutura da formação da comunidade como quilombola.

Podemos observar a semelhança entre os sobrenomes das famílias, a ocorrência dos sobrenomes (Santos) é a justificativa do que mencionamos. Outra questão a ser ponderada nessa caracterização prévia da comunidade do Capoeirão, é que, não é comum a entrada de outros membros que não seja ligado à história e ancestralidade da comunidade, se ocorre, é com pouca precisão, como é o caso dos sitiantes.

A comunidade do Capoeirão está localizada a cerca de 40 km da zona urbana da cidade de Itabira-MG, com limite a cidade de São Gonçalo do Rio Abaixo. É uma comunidade organizada tendo como base a manutenção da preservação da ancestralidade, da cultura do cultivo da cana do açúcar como base para produção da rapadura, da subsistência do campo e da lavoura. Os ofícios exercidos pelos trabalhadores são de cunho rurais, de pequena produção, cuidado com o gado e com o trabalho do campo, cultivo da lavoura de café.

As construções das casas eram feitas a pau a pique conforme a imagem 3, que retrata uma das últimas construções que manteve a característica original, e de tal modo compõem o quadro de patrimônios imateriais da comunidade.

Imagem 3- Casa mais antiga



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 4- Casa mais antiga com paiol



Fonte: Arquivo do autor

Segundo a narrativa da Senhora Joana Zeferina Ferreira dos Santos e seu Esposo Dirson da Cruz Santos (filho dos falecidos Eurico Procópio dos Santos e Izaura Amélia Januária) proprietário da casa, contam que:

Nessa casa passaram muitas pessoas, em especial no nosso tempo de menino, quando os filhos ficavam órfãos e não tinham com quem ficar, e os primeiros proprietários (bisavó do falecido Eurico Procópio; a Senhora Constância) acolhiam os menores até completarem a idade e se casarem. Nessa casa, eram realizados também os trabalhos de parto pela Sr^a Maria Apolina dos Santos, umas das primeiras parteiras da comunidade. Essa casa é carregada de história e deixou marcas importantes para a identidade da comunidade. Muitas pessoas passaram por aqui. Não temos nada escrito, mas as histórias eram contadas pelos mais velhos e nós passamos de geração em geração como forma de não deixar apagar da memória.

A caracterização da Comunidade Quilombola do Capoeirão, está imbricada aos fatores históricos, antropológicos e culturais vivenciados e que perpetuam até hoje, mesmo que sofreram algumas alterações devido o fenômeno temporal, as

marcas da historicidade ainda se fazem presentes na oralidade de cada um dos moradores mais velhos e experientes da comunidade conforme citado acima.

Registram-se ainda na comunidade nomes de localidades e utensílios, instrumentos que fazem inferência ao passado escravo, por exemplo; Morro do quilombo, Morro dos Calunga, Morro do Quilombinho (divisa com a comunidade dos Camias). Há também a presença dos instrumentos; moinho, as tachas usadas para o preparo da rapadura, o engenho, a pá, os fornos antigos para a feitura da farinha de mandioca.

Abaixo seguem os registros fotográficos que constataam a veracidade dos relatos trazidos nessa seção.

Imagem 5- construção à pau a pique



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 6- Comunidade do Capoeirão



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 7- Comunidade do Capoeirão II



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 8- Morro Quilombinho



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 9- Forno/fornalha para a feitura da farinha



Fonte: Arquivo do autor

3.2 Desafios e conquistas: entre ações afirmativas

A vivência de alguns valores culturais se perderam com o tempo, mas, ressoa ainda, um sentimento de resgate da história e reavivamento dos legados e experiências de vidas que passaram e deixaram suas marcas.

A ausência de uma educação para o ensino da cultura local (neste caso a educação escolar quilombola) e para o resgate histórico e reafirmação da identidade negra e quilombola tem sido uns dos desafios das comunidades tradicionais. É o que tratamos no capítulo anterior quando trouxemos a discussão da papel da educação, escolar e não-escolar para a valorização e pertencimento das comunidades negras e quilombolas.

Além dessa questão trazida, a comunidade do Capoeirão, com sua caracterização, carece também de políticas públicas de saneamento básico, de acessibilidade, de saúde, de acesso a uma educação que valorize a história da comunidade e suas características de modo a ressignificar os seus valores. (É justamente esse nosso foco de estudo; a percepção do processo de escolarização dos alunos dos alunos da comunidade Quilombola do Capoeirão).

No dia 20 de outubro de 2015, fora realizada uma reunião extraordinária com a comunidade local e os representantes da PMI na pessoa se seus secretários ou representantes, e nessa reunião foram levantados pela comunidade as necessidades mais urgentes da comunidade.

As solicitações feitas da Comunidade para o Governo foram:

* Transportes para atendimento a saúde agendado pela Diretoria para a Promoção da Igualdade Racial.

* Fossas Sépticas e poços artesianos

A comunidade solicitou a manutenção das fossas sépticas e as instalações nas residências que ainda não foram contempladas.

* Transporte Coletivo para maior acessibilidade a região

Transporte coletivo de segunda à sexta feira (saindo às 6:20 e com retorno às 18:30). A falta de transporte tem sido um fator agravante na comunidade, sendo que,

as oportunidades de emprego e continuidade dos estudos dependem do acesso ao transporte.

* Transporte Escolar de qualidade e reposição das aulas pela SME.

A regularização do transporte escolar vai ao encontro à necessidade da manutenção constante das estradas e também dos escolares que está sucateados.

Conforme reclamação da comunidade, os filhos ficam prejudicados na vida escolar, o que vem a justificar também o não cumprimento dos dias letivos previstos em lei e o não sucesso escolar.

Na realidade da comunidade, existem muitos casos de reprovação e abandono escolar. O cenário social tende a influenciar bastante nesse quesito, e nesse âmbito a comunidade solicita da SME respostas que viabilizem a melhoria de qualidade da vida escolar de seus filhos e condições mínimas de terem acesso à escola em dias chuvosos e que possam proceder nos estudos cursando o ensino médio.

Nessa mesma reunião foi apresentando este estudo / projeto de pesquisa do professor Jhonatan dos Santos Ferreira(remanescente da comunidade quilombola do Capoeirão) que aborda em seu trabalho os entraves da oferta de uma educação escolar quilombola e os níveis de fracasso escolar.

Coletamos as reivindicações da comunidade e delimitamos quais são as necessidades da comunidade em caráter de urgência, essas reivindicações foram lavradas em ata e encaminhadas à Secretaria de Governo da PMI.

Ao que referiu ao quesito educacional, a equipe da SME reconheceu em reunião que:

A escola tenha um horário flexível ao início das aulas por se tratar de alunos que deslocam de uma comunidade rural para serem atendidos na zona urbana. Que haja na comunidade projetos, ações que estimulem o sucesso escolar e a busca da identidade quilombola nos alunos, que as ações contemplem a realidade da comunidade, abrindo assim espaço para que haja também a parceria da comunidade. Que as ações contemplem os temas/eixos: Identidade, preservação, resgate e tradições quilombolas, Educação sexual e Prevenção das drogas.

Nesse sentido, reforçamos a fala dos representantes e complementamos também a necessidade de fomentar na rede municipal de ensino o estudo da lei 10.639/03 em vista de que os professores que atendem as comunidades negras e quilombolas tenham embasamento da lei e possam propor ao longo do ano letivo ações/metabolismos que vislumbrem a educação para a identidade negra e quilombola.

Nesse processo de estudo, tivemos bastante contato com a realidade local, o fato de eu ser remanescente quilombola, me senti responsabilizado por trazer a tona essa temática que debatemos nesse estudo.

Nossa preocupação com a situação do acesso à escolarização, com a tendência do esquecimento e apagamento da história da comunidade, da repulsa gerada nos jovens em relação à comunidade, motivadas pelas duras realidades de acesso à educação, de acesso ao trabalho e ao lazer, deram embasamento para a realização desse estudo.

Dos desafios e avanços da comunidade, buscamos relatos dos moradores em vista de compreender quando eles sentiram a necessidade de buscarem a titulação de comunidade e terras quilombolas.

O Sr^o José Canuto, afirma que a comunidade do Capoeirão pode ser autodenominada quilombola devido à sua localização e forma organização, aos hábitos e costumes. A tradição cultural do cultivo da cana, da produção de rapadura, da cachaça, do plantio do café e da banana, a forma de constituição familiar, os ofícios advindos do campo e fruto da terra que mantém a subsistência, são, segundo a vivência do líder comunitário, a base inicial para a identidade quilombola da comunidade.

A autodenominação foi um primeiro passo dado para buscar firmar a identidade quilombola da comunidade do Capoeirão. O segundo passo foi a busca da titulação e certificação da terra como quilombola, processo esse que foi impulsionado pela militância do Sr^o José Canuto e pela associação da comunidade, que buscaram junto à Diretoria da Promoção da Igualdade Racial de Itabira os meios para oficializarem legalmente os documentos que garantem e asseguram os direitos da comunidade.

A esse respeito o parecer CNE de 2012 considera que:

Considerando-se o processo histórico de configuração dos quilombos no Brasil e a realidade vivida, pelas comunidades quilombolas, é possível afirmar que a história dessa parcela da população tem sido construída por meio de várias e distintas estratégias de luta, a saber: contra o racismo, pela terra e território, pela vida, pelo respeito à diversidade sociocultural, pela garantia do direito à cidadania, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam direito das comunidades quilombolas à saúde, à moradia, ao trabalho e à educação. (CNE.2012 p.12)

Ao que se refere ao direito à territorialidade o mesmo parecer assegura:

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade é um princípio fundamental. Não se trata de segregação e isolamento. A terra é muito mais do que possibilidade de

fixação; antes, é condição para a existência do grupo e da continuidade de suas referências simbólica.(NUNES,2006, apud CNE, 2012, p.16).

3.3 O processo de reconhecimento como avanço na garantia de direitos.

Um dos quesitos que a priori fomentam a discussão de políticas públicas e entre ações afirmativas se constituiu no reconhecimento, este ato, é sem dúvida o marco inicial e pressuposto para a garantia de direitos para a população negra.

Essa questão se dá como a formação e reconhecimento da identidade, é o que trouxemos como premissa.

Acreditamos que as reivindicações trazidas pelos movimentos, pela esfera social em relação à ocupação de espaços, de educação, de acesso à saúde, são hoje contempladas como direitos do povo negro posterior a muita luta e resistência, resistência essa que versou ulteriormente à dificuldade de reconhecer no negro uma pessoa humana, detentor dos mesmos direitos.

Podemos aceitar que, não houve garantia e direitos, sem antes o reconhecimento, ao pertencimento e a identidade.

Partindo dessa ideia e já reconhecidas as várias nuances e resistências ao que se refere a extensão dos direitos, antes negados ao povo negro, vamos delimitar aqui nessa seção á referenciamos um instrumento que mesmo elaborado tardiamente, é uma expressão de que a questão da igualdade e direitos do povo negro no Brasil, está sofrendo uma ruptura e configurando mais um avanço.

O Estatuto da Igualdade Racial (LEI nº 12.288 de 20 de julho de 2010), que altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de junho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

O Estatuto reconhece em seu Art.1ºa necessidade de reaver os danos causados à população negra no Brasil quando expressa:

Está Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância étnica.(BRASIL, 2010)

Esse marco legal, veio de tal ser um instrumento para a garantia de oferta dos direitos fundamentais à população negra, sendo eles; direito à saúde, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à liberdade de consciência e de crença, ao livre exercício dos cultos religiosos, do acesso à terra e à moradia, do trabalho e dos meios de comunicação .

Dentre esses direitos supracitados, trazemos como elemento fundante o direito à identidade étnico racial que está imbricado também no Parecer CNE, nº 16/2012 com outros elementos tais como, o direito à educação e o direito à terra. Dessa maneira entendemos que:

A terra, para os quilombos, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sucesso e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam por garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva. (CNE, 2012.p16)

Quanto ao processo de certificação⁷ e titulação de terras quilombolas e negras, isso fica a cargo da Coordenadoria da Fundação Palmares e do INCRA, que estabelecem as normas e os quesitos para que as comunidades deem início ao processo. Neste âmbito, a comunidade do Capoeirão atende aos quesitos estabelecidos pelos órgãos que conferem a certificação e titulação.

Ainda sobre o quesito do acesso a terra o Estatuto versa que:

Art. 31. Aos remanescentes das comunidades dos quilombo que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (BRASIL, 2010)

Vale ressaltarmos que em Itabira, apenas uma comunidade está certificada como quilombola (a comunidade do Morro Santo Antônio).

Dentre os critérios para o processo de certificação ressaltamos que devem seguir as orientações da Fundação Palmares, conforme se estabelecem:

PROCEDIMENTO DE CERTIFICAÇÃO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnicos raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com formas de resistência à opressão histórica sofrida.

⁷Até o ano de 2003, a competência para titulação territorial (identificação e delimitação dos territórios), na esfera federal, era da Fundação Cultural Palmares. Por força do Decreto 4.887 de 2003, essa competência passou a ser do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). <http://www.palmares.gov.br/> acesso em 21 de jan.2015

Para a emissão da certidão de auto definição como remanescente dos quilombos deverão ser adotados os seguintes procedimentos:

I - A comunidade que não possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata de reunião convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da auto definição, aprovada pela maioria de seus moradores, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;

II - A comunidade que possui associação legalmente constituída deverá apresentar ata da assembleia convocada para específica finalidade de deliberação a respeito da auto definição, aprovada pela maioria absoluta de seus membros, acompanhada de lista de presença devidamente assinada;

III- Remessa à FCP, caso a comunidade os possua, de dados, documentos ou informações, tais como fotos, reportagens, estudos realizados, entre outros, que atestem a história comum do grupo ou suas manifestações culturais;

IV - Em qualquer caso, apresentação de relato sintético da trajetória comum do grupo (história da comunidade);

V - Solicitação ao Presidente da FCP de emissão da certidão de auto definição.

A Fundação Cultural Palmares poderá, dependendo do caso concreto, realizar visita técnica à comunidade no intuito de obter informações e esclarecer possíveis dúvidas.

As comunidades quilombolas poderão auxiliar a Fundação Cultural Palmares na obtenção de documentos e informações para instruir o procedimento administrativo de emissão de certidão de auto definição.

Quanto às questões de medição e demarcação das terras, serão levados em consideração critérios de territorialidade indicados pelos remanescentes. Contudo, compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas. (FUNDAÇÃO PALMARES)

Quanto à realidade e situação da comunidade do Capoeirão e observados os quesitos exigidos para o procedimento padrão de reconhecimento e certificação, vale ressaltarmos que todo o movimento realizado pela comunidade por meio da liderança é em vista de otimizar o processo de titulação. Ou seja, a comunidade ainda está na fase de abertura de protocolo para visita técnica do INCRA para a medição e expedição do relatório final que dará a comunidade o direito ao documento de reconhecimento legal. Uns dos quesitos avaliados nesse procedimento de certificação, são os registros e histórias das comunidades, esse fator é o que dificultado o processo.

Na comunidade do Capoeirão, consta que não há quase nenhuma forma de registro oficial por parte do Governo do Estado que leve em conta a quantidade de famílias assentadas, a forma de sobrevivência e manutenção familiar, os critérios culturais e antropológicos, o estudo do solo, da água e das

matas, visando à manutenção e à preservação dos patrimônios da Comunidade. Esses dados só estão sendo coletados, ainda de maneira parcial e limitada, com a chegada do atual estudo vinculado ao GDE/UFMG.

Essa ausência de registros nos moldes legais e até mesmo de um censo comunitário é um dos fatores que tem atrasado o procedimento da certificação junto à Fundação Palmares e é o que dificulta também a busca de recursos e garantias do cumprimento da lei no que se refere ao território quilombola e à acessibilidade aos direitos.

Em muitas realidades quilombolas, como a da comunidade do Capoeirão, falta ainda um olhar mais atento e mais inclusivo por parte do poder público, e de modo especial do governo municipal, uma vez que as primeiras iniciativas deveriam partir dessa esfera de poder, a começar pelo reconhecimento e valorização da comunidade quilombola em questão.

Como exemplo do não interesse da esfera municipal em relação às comunidades negras e quilombolas de Itabira, temos a demora e burocratização de 5 anos para a criação da Diretoria para a Promoção da Igualdade Racial, órgão vinculado à secretaria de governo para tratar de políticas de inclusão e atendimento sistemático das demandas da população negra da cidade, a dificuldade de acesso à saúde, à educação, etc.

Em conversa com membros da comunidade no primeiro encontro de trabalho de campo, direcionamos alguns questionamentos que buscaram compreender o sentimento de pertença dos membros à comunidade e como se constitui sua identidade quilombola, além de desafios e potencialidades da vida na comunidade.

Nessa mesma oportunidade escutamos as histórias que explicitam as reivindicações do povo para a manutenção de seus costumes e permanência na própria comunidade. Os relatos trazidos pela comunidade evidenciam demandas de políticas públicas afirmativas e inclusivas.

Um dos desafios mais apontados pelo grupo de moradores foi a questão educacional conforme declarou a moradora (Maria Santos Simão, 70 anos):

O que mais preocupa a gente aqui é a questão dos estudos de nossos filhos e netos, as crianças estudam com muito sacrifício, porque quando tem chuva, eles não conseguem chegar a escola, e quando não chove, às vezes o escolar não vem, porque está estragado e com óleo vazando; estudar aqui na roça é muito difícil, por isso que os meninos deixam a escola e vão logo para a labuta (no sentido de trabalho) na cidade.

As narrativas acessadas nesse primeiro contato deram uma base para fazermos uma releitura e aproximação de dados que informam sobre o cotidiano e a realidade dos moradores dessa comunidade. Os dados deixam indícios de que a comunidade do Capoeirão, não obstante as especificidades encontradas em outras realidades e cenários nas comunidades negras e quilombolas, compartilha problemáticas comuns, tais como, o distanciamento do poder público, as burocracias atribuídas às ações afirmativas, o direito à escolarização conforme previsto na lei, dentre outras demandas.

O Sr. José Canuto Ferreira ressaltou ainda que:

A comunidade quilombola do Capoeirão só pode ser reconhecida por meio de ações afirmativas que dão visibilidade ao povo quilombola e também com essa pesquisa (este estudo) que está sendo realizado, isso, por ser uma forma de chamar a atenção das esferas públicas para a identidade, cultura, permanência e manutenção de nosso quilombo.

Nesta seção, percebemos que a comunidade Quilombola do Capoeirão, por meio dos seus moradores assentados, mantêm a história e tradições comunitárias através da oralidade e que reconhecem quais são os seus avanços e desafios para a melhoria da condição de vida na comunidade, assim, como a garantia dos direitos.

Por outro lado também, reconhecem que a falta de acesso a uma escola na comunidade e a não continuidade nos estudos por parte dos educandos, comprometem a comunidade, isso porque, segundo os moradores pais e os próprios educandos:

[...] a presença de uma escola aqui na comunidade, ajudaria muito, onde, nós não precisaríamos sair da comunidade para estudar fora, além de que; a escola seria parte de nossa comunidade, e não iríamos ter que faltar as aulas e sermos reprovados por causa das chuvas, escolar com problemas, etc.

Já encaminhando para a segunda seção, é válido mencionarmos que o referencial intrínseco na fala acima expressam os valores embutidos na vida quilombola, onde mesmo não sendo educados pela educação formal, a respeito do que é uma comunidade negra ou quilombola, há uma valorização da terra como sinônimo de manutenção de seus adeptos culturais, assim, como as raízes e memórias quando apresentam nas entrelinhas que a saída e a mobilidade de educandos para fora da

comunidade, e até mesmo, de país que saem para trabalhar, é uma certa ameaça para a continuidade dos valores da comunidade.

A esse respeito é conveniente citarmos um trecho do texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola onde ressalta que:

Os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformam e se transformarão no legado de uma memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Suas especificidades e diferenças socioculturais devem ser ressaltadas, valorizadas e priorizadas quando da montagem de um modelo de desenvolvimento sustentável para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica e política.

Portanto, não se deve fazer uma leitura romântica da relação dos quilombos com a terra e território, sobretudo as comunidades rurais. É importante levar em conta que estamos no século XXI, e é possível encontrar, principalmente entre os jovens que vivem nesses espaços, expectativas diferentes em relação ao próprio quilombo, a relação com a terra e sua permanência nessa. As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca pelo trabalho, das possibilidades de outras inserções no mundo interferem nesse processo. Alguns jovens quilombolas, por exemplo, buscam novos mundos, outra relação com a terra o território, lutam pela continuidade dos estudos, pela inserção em outros postos de trabalho que vão além do mundo rural ou de uma vivência muito interna à própria comunidade.” (BRASIL, 2011,p.19)

Por outro lado ainda, reconhecem que a educação representada pela instalação de uma escola na comunidade, contribui para a manutenção e continuidade do processo histórico e legado da comunidade Quilombola do Capoeirão. A educação escolar quilombola com suas diretrizes viriam como estratégia de formação da identidade, de revalorização e desmitificação da educação, sendo também forma de incluir e emancipar político e socialmente.

Sobre essa questão da educação pontuaremos mais a frente na seção II e III.

3.4 Seção II- A atuação da PMI/SME

Nessa seção, abrimos um espaço para compreendermos como se efetiva a política da igualdade racial, e a esse respeito, iniciaremos fazendo menção as determinações e orientações quando a essas políticas.

Art. 47- É instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir) como forma de organizações e de articulação voltadas à

implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País, prestados pelo poder público federal.

§ 1. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão participar do Sinapir mediante adesão. (BRASIL, 2010).

Uma vez que a garantia de direitos da população negra é uma ação em conjunto com os entes federativos e suas instâncias, neste caso; a União, o Estado e o Município, deteremos de forma breve o relato e diagnóstico da atuação Prefeitura Municipal de Itabira e, de modo especial, a que se trata da atuação da Secretária Municipal de Educação.

Em todo o processo de elaboração desse estudo, caminhamos no sentido de escutar os depoimentos e vivenciarmos as experiências a fim de nos incorporarmos realmente no campo e, assim, sermos o mais fiel possível nas observações realizadas.

Não obstante, procuramos conhecer como se estabelecia o trato da questão da igualdade e diversidade racial na esfera governamental de Itabira, e para isso, estabelecemos uma proximidade com a real situação da cidade de Itabira ao que trata da promoção da igualdade racial.

A Prefeitura Municipal de Itabira por meio da secretaria de governo criou em novembro de 2004 a Diretoria para a promoção da Igualdade Racial, inicialmente intitulada de Seção para Assuntos da Comunidade Negra.

Essa Diretoria é que cuida da pasta de assuntos das 12 comunidades sendo elas; negras, periféricas e quilombolas. Conta com apenas um servidor para atender toda a demanda de assuntos das políticas públicas.

Tomamos conhecimento também da existência do Conselho Municipal da Igualdade Racial (COMPIR) *Instituído pela Lei Municipal N. 4. 710 de 1º de julho de 2014*. Entendemos, contudo que a ação da PMI está intrinsecamente vinculada às ações e estratégias de intervenções da SME e da Diretoria para a Promoção da Igualdade Racial, a qual referenciamos na próxima seção deste estudo.

3.5 A diretoria para a promoção da Igualdade Racial

Art. 50- Os Poderes Executivos estaduais, distrital, e municipais, no âmbito das respectivas esferas de competência, poderão instituir conselhos de promoção da igualdade étnica, de caráter permanente e consultivo, compostos por igual número de representantes de órgãos e entidades públicas e de organizações da sociedade civil representativas da população negra. (BRASIL, 2010)

Em conversa com uma das representantes da Diretoria para a promoção da Igualdade Racial, constatamos que, por intermédio da luta do movimento negro e da Pastoral da Consciência Negra em Itabira, a pauta da igualdade racial já era bem articulada na cidade, mas sem relação governamental, diante disso, mesmo com a não continuidade dessas entidades e de modo especial a Pastoral da Consciência Negra (organizada pela professora de História) Sônia Assunção fomentou mobilizações de modo a alertar ao Governo de Itabira/PMI para a necessidade de uma secretaria que pudesse cuidar da pasta da população negra.

A militante Sônia Assunção conta que as resistências para a implantação da seção durou cerca de 20 anos, ou seja, em Itabira essa diretoria já era para ter sido implantada., mas só foi criada em novembro de 2014 como meio de adesão ao SINAPIR e, conforme informações acessadas durante o trabalho de campo, essa Diretoria parece estar vinculada a estratégias de politicagem partidária, o que vem a burocratizar e engessar a atuação e atendimento, inibindo o seu papel social.

Esse tipo de problema provoca o distanciamento do poder público e dos setores que deveriam oferecer à população negra e quilombola condições mínimas para a permanência, inclusão e emancipação dos sujeitos. Esse cenário é um fator que também vem a se desdobrar em desafios para a comunidade.

O que vem a exemplificar o que narramos aqui, é o fato das próprias políticas públicas serem limitadas e restritas para o atendimento as necessidades mais básicas das comunidades negras e quilombolas. Além de tudo isso, sabemos que essa diretoria acumula hoje excesso de demanda, isso, devido a junção das secretárias, em que quem cuidava da pasta da comunidade negra passou a cuidar também da pasta dos conselhos da cidade.

O atendimento que era feito por duas pessoas na diretoria, hoje é realizado por apenas uma pessoa.

Achamos conveniente pontuar essas questões por sabermos a importância desse órgão na garantia de direitos para a população negra, mas que,

entretanto, não está atendendo da forma que deveria as comunidades e os interesses da população negra.

A carência de pessoal, de transporte, de uma equipe articulada para pensarem juntos a saúde, a educação, a mobilidade, os direitos, faz dessa diretoria atuar hoje apenas no assistencialismo e no imediatismo, sem de fato promover algum projeto e intervenções necessárias.

Sabemos que o que é realizado é como muito esforço e vencendo as barreiras que aparecem dentro da própria PMI. Como exemplo, citamos a realização da semana da consciência negra de 2015, que não teve um envolvimento próximo da PMI e de seus setores, ao contrário apresentaram apenas as restrições.

Essas observações foram coletadas no decorrer do ano de 2015, no processo de construção desse estudo, além de termos um olhar para essas peculiaridades, escutamos também o Conselho Municipal da Igualdade Racial de Itabira.

Analisando a pasta dessa Diretoria e suas estratégias de ação, percebemos que muitos recursos voltaram ou foram perdidos pela ausência de projetos para o atendimento das comunidades negras, isso, por que conforme o parágrafo único do Cap.III da Estatuto da Igualdade Racial assegura que:

Parágrafo Único – O Poder Executivo priorizará o repasse dos recursos referentes aos programas e atividades previstos nesta Lei aos Estados, Distrito Federal e Municípios que tenham criado conselhos de promoção da igualdade étnica. (BRASIL, 2010)

A organização e competência de atuação dos conselhos e da diretoria são comuns ao do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR) com os seus objetivos:

Art.48 São objetivos do Sinapir:

I-promover a igualdade étnica e o combate às desigualdades sociais resultantes do racismo, inclusive mediante adoção de ações afirmativas;

II- formular políticas destinadas a combater os fatores de marginalização e a promover a integração social da população negra;

III-descentralizar a implementação de ações afirmativas pelos governos estaduais, distrital e municipais.

IV- articular planos, ações e mecanismos voltados à promoção da igualdade étnica.

V- garantir a eficácia dos meios e dos instrumentos criados para a Implementação das ações afirmativas e o cumprimento das metas a serem estabelecidas. (BRASIL, 2010).

3.6 A Lei Orgânica do município de Itabira e a Educação Escolar Quilombola

Verificamos também a letargia do setor educacional da SME – Secretaria Municipal de Itabira no que se refere à atenção e garantia de direitos à população negra e quilombola itabirana.

A postura da SME tem sido marcada pelo não reconhecimento da existência de educandos advindos de comunidades quilombolas, ao passo que na Lei Orgânica do município, recém atualizada, nada é dito sobre essas peculiaridades. Sendo que é orientado pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), onde os municípios deverão:

- a) Garantir a elaboração de uma legislação específica para a educação quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.
- b) Assegurar que a alimentação e a infraestrutura escolar quilombola respeitem a cultura alimentar do grupo, observando o cuidado com o meio ambiente e a geografia local.
- c) Promover a formação específica e diferenciada (inicial e continuada) aos/às profissionais das escolas quilombolas, proporcionando a elaboração de materiais didático- pedagógico contextualizados com a identidade étnico-racial do grupo.
- d) Garantir a participação de representantes quilombolas na composição dos conselhos referentes à educação, nos três entes federados.
- e) Instituir um programa específico de licenciatura para quilombolas, para garantir a valorização e preservação cultural dessas comunidades étnicas.
- f) Garantir aos professores/ as quilombolas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.
- g) Instituir o Plano Nacional de Educação Quilombola, visando à valorização plena das culturas das comunidades quilombolas, à afirmação e manutenção de uma diversidade étnica.
- h) Assegurar que a atividade docente nas escolas quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundo/as das comunidades quilombolas. (CONAE,2010,p.131-132)

Atendo-nos aos itens “a”, “c” e “g” das orientações do CONAE 2010, ponderamos que, quanto ao processo de inserção e cumprimento dessas determinações, a SME de Itabira, está em atraso no cumprimento da implantação da Educação Escolar Quilombola. Saber as causas exigiria uma investigação mais aprofundada para evitarmos emitir uma opinião precipitada e um juízo de valor. Para isso buscamos respostas junto à Secretaria de Educação, que afirmou:

Estamos em um período muito delicado em nossa educação, a contar pela atual crise econômica, mas quanto a escola que atende sei que precisa se

adaptada e quanto aos alunos do Capoeirão, eu conheço a história e as dificuldades deles, mas o que temos condições de oferecer agora é isso. A nucleação foi a melhor coisa a ser feita, mas por outro lado, temos os problemas das faltas e das chuvas, e com isso um número bom de alunos ficam prejudicados. Vamos fazendo o que podemos. A comunidade tem condições de receber uma escola, mas isso, ainda não é nossa prioridade. (SME/PMI).

Em meio a conversa com a Secretária, foi nos apresentado um quadro de alunos que são atendidos na rede municipal e que estão entre os listados como alunos com casos de evasão, reprovação e insucesso escolar. A Secretária relatou as deficiências do sistema municipal em atender os alunos da zona rural.

Por esse motivo, fomos instigados a realizarmos uma busca no campo das leis e regimentos que organização e norteiam a ação da SME, deste modo, trabalhamos com os instrumentos legais; a Lei Orgânica do Município e com o Plano Municipal de Educação.

A não inclusão de nenhum artigo ou parágrafo que tratasse dos educandos negros e de comunidades tradicionais nestes instrumentos legais configurou claramente um ocultamento, invisibilidade e resistência de inclusão dos negros e remanescentes quilombolas no processo de escolarização oferecido pela rede municipal de ensino.

Realizamos como parte da pesquisa que deu origem a este trabalho de conclusão de curso a análise da Lei orgânica do município de Itabira, confrontando-a com o que dispõe à Lei 10.639/03 e os pressupostos relacionados à oferta da educação escolar quilombola.

Esse processo de análise também buscamos dialogar com os questionamentos trazidos pela comunidade do Capoeirão. Apresentamos essa análise na reunião extraordinária da Diretoria para a Promoção da Igualdade Racial, no dia 30 de julho de 2015, data em que foi aprovado o Plano Decenal de Enfrentamento do Racismo.(Ato de Interpretação da Lei Orgânica do Município de Itabira). Acreditamos ser inviável a luta pela igualdade racial e por direitos, sem antes viabilizarmos a educação, seja ela formal ou informal.

Em complementação à análise realizada da Lei orgânica do Município, recorremos também ao trecho da minuta da elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), e constatamos que não é contemplada nenhuma meta ou estratégia que trate explicitamente a questão da Educação Escolar Quilombola.

META: Garantir a matrícula e a permanência de todos os alunos de 6 a 14 anos na rede de ensino municipal, aumentar o padrão de qualidade da educação por meio de melhorias na rede física e no atendimento pedagógico dos alunos.

ESTRATÉGIAS

2.1 Implantar políticas de garantia de permanência dos alunos na escola por meio da atuação especializada do professor estimulador e correção de fluxo para diminuir as distorções idade/série.

2.2 Construir até 2023, com programas do Governo Federal, novas unidades escolares para atender os anos iniciais de educação de acordo com a demanda;

2.3 Reformar os prédios escolares para garantir a segurança e a acessibilidade dos alunos e adequada infraestrutura nas salas de aula e nos diversos espaços de aprendizagem da escola (laboratórios, bibliotecas, salas de projeção, espaços de oficinas).

2.4 Investir em quadras escolares em parceria com os programas do Governo Federal provendo as escolas de estrutura básica para as atividades físicas.

2.5 Informatizar os sistemas de gestão nas secretarias das escolas para uniformizar o acompanhamento da vida escolar do aluno.

2.6 Investir nos laboratórios de informática de todas as escolas disponibilizando maquinário adequado e garantir internet em todos os laboratórios.

2.7 Ampliar o acervo das bibliotecas e aperfeiçoar os programas de fortalecimento da biblioteca escolar com foco na formação e no acompanhamento do trabalho da biblioteca.

2.8 Definir nos PPPs das Escolas de ensino fundamental as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos com base nos PCNs.

2.9 Garantir a revisão periódica do PPP das escolas, visando a adequação e eficácia do ensino fundamental.

2.10 Garantir que todas as crianças com 3 anos de escolaridade no ensino fundamental saibam ler e escrever.

2.11 Manter avaliação anual do ensino fundamental através do Sistema de Avaliação Ensino Municipal de Itabira - SAEMI e garantir a participação de todas as escolas nas avaliações externas promovidas pela Secretaria Estadual de Educação e pelo Ministério da Educação.

2.12 Fortalecer o acompanhamento dos estudantes com necessidades educativas especiais através do Centro Municipal de Apoio ao Educando - CEMAE.

2.13 Trabalhar em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e a Secretaria Municipal de Ação Social para universalizar, até 2015, o programa de atendimento preventivo de saúde, o exame de acuidade visual e auditiva.

2.14 Garantir merenda escolar de qualidade com os nutrientes recomendados e percentuais calóricos necessários a esta faixa etária, complementando os repasses do Governo Federal.

3- ENSINO MÉDIO

META: Garantir acesso escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete), egressos do ensino fundamental até 2018 garantindo sua

matrícula e permanência e elevar a taxa líquida de matrícula do ensino médio para 90%, até 2022.

ESTRATÉGIAS

3.1 – Promover ações junto ao Estado para revisão territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda aumentando a atração dos alunos.

3.2 – Manter programa de atração dos alunos egressos do ensino fundamental, com um currículo renovado e práticas pedagógicas interdisciplinares.

3.3 – Garantir infraestrutura das escolas com quadras esportivas, laboratórios e bibliotecas para melhor atendimento dos alunos.

3.4 - Estimular a participação dos alunos em olimpíadas, jogos estudantis e cursos na área tecnológica e científica.

3.5 – Organizar programa de parceria com instituições de ensino superior para visitação e incentivo a entrada na universidade.

3.6 – Garantir acesso ao ensino médio de todos os jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, com atendimento especializado, inclusive com investimento em salas recursos e professor de apoio quando necessário.

3.7 – Manter programa de busca ativa junto ao serviço social do município, Conselho Tutelar e demais entidades para garantir a permanência na escola dos jovens de 15 a 17 anos.

3.8 – Garantir o atendimento a população do ensino médio de modo a ampliar a condição da população acessar mais facilmente esta etapa escolar.

3.9 – Fomentar programas culturais, esportivos e tecnológicos integrados ao ensino médio de forma a ampliar a aprendizagem e o conhecimento dos jovens

3.10 – Incentivar a participação dos jovens no exame nacional do ensino médio possibilitando a aferição das habilidades e conhecimentos adquiridos, como critério de acesso a educação superior.

3.11- Garantir transporte escolar para aqueles que não possuem escola próxima a sua casa como princípio da isonomia de acesso escolar. (MINUTA PME, 2015)

3.7 Secção III- A Escola Municipal Antônio Camilo Alvim

Nessa seção, traremos o contexto escolar e sua caracterização levando em conta a organização física, estrutural e pedagógica da escola e buscaremos com isso, aproximarmos de um prévio diagnóstico quanto a implementação da Lei 10.639/03 e a Educação Escolar Quilombola.

A Escola Municipal Antônio Camilo Alvim (Núcleo Barreiro), situada na zona urbana da cidade de Itabira/Minas Gerais, Rua Cinco, nº 150- Barreiro, é um bairro de alto nível de vulnerabilidade social e não conta com o trabalho efetivo de parcerias das entidades públicas da cidade, deixando assim, grande parte do papel de socialização e formação ética, como também de inserção social, sob a responsabilidade da escola, uma vez que está é também o único espaço de convivência e formação dos nossos educandos e de toda a comunidade.

As atividades escolares nesta instituição foram iniciadas no dia 02 de fevereiro de 1989 e sendo inaugurada em 18 de agosto de 1993. A escola foi construída e entregue à comunidade no Governo do prefeito Luiz Menezes, no dia 05 de outubro do ano de 1990, ano do 142º aniversário de emancipação política de Itabira.

A instituição de ensino EMACA atendia inicialmente alunos moradores no campo que aí cursavam o primeiro segmento do Ensino Fundamental, com o intuito de que, depois de concluída a formação inicial nesse núcleo, os educandos fossem preparados para a vida e para o mundo do trabalho, dando sequência à sua formação na Escola Agropecuária IPOCARMO, cursando assim o segundo segmento do ensino fundamental.

Atualmente a Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, atende alunos dos dois segmentos do Ensino Fundamental, em sua maioria alunos do campo e quilombolas, tendo 10 turmas em funcionamento, com o total de 573 alunos matriculados até o ano de 2015.

Destes alunos, 25 são da comunidade Quilombola do Capoeirão e o atendimento aos alunos ocorre em dois turnos: matutino com o primeiro segmento do Ensino Fundamental II e no vespertino com o segundo segmento do Ensino Fundamental.

Na escola ainda fora criada uma turma de EJA com funcionamento no turno matutino para atender e reverter a situação de alunos em casos de defasagem

idade-série, grande parte desses alunos são advindos das comunidades rurais, especificamente do Quilombo do Capoeirão.

Conforme o relato de alguns professores a clientela atendida nessa instituição de ensino é composta de alunos que têm muitas dificuldades de aprendizagem, com relatos de baixa autoestima e uma alienação dos pais.

É uma escola amparada por profissionais da educação contratados e uma pequena parcela de funcionários efetivos, o que demonstra que há uma grande rotatividade de profissionais.

A escola conta com uma equipe de professores completa e com o apoio pedagógico e coordenação.

Quanto à estrutura física do prédio escolar, temos que reconhecer que, apesar das reformas realizadas há 5 anos, necessita de intervenções a curto prazo. O prédio dispõe de 10 salas de aulas, 1 laboratório de computação, uma quadra, 1 sala de professores, um refeitório, uma pequena biblioteca, uma sala de recursos e atendimento especializado, 1 sala de direção, 1 recepção/secretária e arquivo, 1 cantina.

A escola carece de reparos e de uma reforma, as imagens abaixo descrevem a real situação das partes internas das salas, de modo específico na parte elétrica, cobertura e paredes das salas.

Imagem 10- Fachada da EMACA



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 11- Pátio da EMACA



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 12- Pátio da escola II



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 13- Refeitório



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 14- Sala de aula/EJA



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 15- Exterior da sala de aula



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 16- Gravura do refeitório



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 17- Parte elétrica



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 18- sala do 8º ano



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 19-Telhado do refeitório



Fonte: Arquivo do autor

Dentre essas imagens e referenciando à nossa temática de estudo, achamos conveniente fazermos a análise da imagem nº 16, Gravura no refeitório, que traz uma imagem de estivadores (carregadores, trabalhadores) negros exercendo o trabalho servil e, presumivelmente, um trabalho escravo.

A intervenção que fazemos aqui nessa imagem vai ao encontro da discussão em que trata das representações do negro no ambiente escolar, sendo no livro didático, no mural, nas gravuras e expressões que surgem e vem de tal modo reforçando a ideia de uma realidade distorcida e escravista do negro. Essa questão ainda é uma temática desafiadora nas escolas, as marcas da indiferença no cotidiano escolar estão cada vez mais sendo representadas de forma silenciosa e sutil como é o caso dessa imagem que fazemos referencia.

É pertinente ter um olhar mais atento para o uso das imagens e representações, pensando o que elas expressam ou reforçam nos educandos. Essa é a sensibilidade que provoca a mudança de atitude conforme prevê a Lei 10.639/03. A esse respeito consideramos a fala de Munanga, 2005 apud Rodrigues:

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si

o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. (MUNANGA, 2005 apud RODRIQUES, 2014,p.7).

Polemizamos essa questão da imagem porque os próprios profissionais de educação afirmaram, em seus relatos, que trabalham com uma clientela da baixa autoestima, advinda do campo e quilombola, de uma escola que tem registro de casos de atitudes preconceituosas e racistas causadas pelos colegas de turma poderiam realizar suas intervenções partindo das mudanças de atitudes e reavaliações de nossas próprias práticas de ensino, aprendizagem.

Para entendermos um pouco da relação de alguns alunos matriculados e que já saíram dessa escola, os egressos, realizamos duas rodas de conversa, o intuído primeiro dessa roda foi escutar as experiências e vivencias dentro da escola e a visão que ficou da escola no caso dos egressos.

Em nossa roda de conversa realizada fora da escola buscamos compreender dos alunos e egressos qual era a visão que eles tinham e tem da escola, alguns responderam:

É uma escola mais ou menos, é longe da nossa comunidade, as vezes não me sinto bem em ir para a aula. Têm professores que não estão nem ai pra gente quando temos alguma dificuldade. (Renan Otávio N. Ferreira- 16 anos /egresso).

Gostava de ir à escola quando era no Candidopolis, depois que passei para o Barreiro (EMACA), eu fui reprovado 3 vezes, então eu não tenho uma boa imagem da escola, acho que não consigo aprender lá, como eu aprendia na outra. Eu me esforço muito, e não consigo ir bem. Tem também a questão da merenda, que não é muito boa e quando vão servir as vezes faltavam para gente. Estudo lá porque não tenho outro recurso. (Charles de Oliveira da Costa- 15 anos/aluno reprovado)

Em relação às falas dos alunos, percebemos uma certa rejeição por parte de alguns, sendo que analisaremos mais a fundo esses relatos mais à frente, por outro lado, é importante situarmos aqui que as rodas de conversa aconteceram em dois momentos, no primeiro momento dentro da escola, e posteriormente do intervalo de duas semanas ocorreram na comunidade.

Um ponto que nos deixou em alerta é que durante a conversa com os alunos no ambiente escolar, a equipe da escola quis se fazer presente, e percebemos que os alunos ficaram inibidos, e durante a conversa os olhares eram de desconfiança e certo receio.

Buscando deixa-los mais a vontade, marcamos outro bate papo para a comunidade, e foi ai que eles contaram suas experiências e relataram suas dificuldades na escola. Percebemos que falar sobre a própria escola na presença

da equipe escolar seria um desafio motivado pelo medo de perderem notas e de serem prejudicados.

Depois de realizada uma prévia visão estrutural, organizacional e física da escola, passamos agora para uma reflexão acerca da atuação dessa instituição de ensino pautada na Lei 10.639/03 e em consonância com as determinações legais para a instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*.

3.8 Um raio x da atuação da escola em referência à Educação Escolar Quilombola.

A educação constitui-se um dos princípios ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (DCNEEQ- Brasil, 2004,p.7)

Embasados nestes princípios educativos que fazem parte da missão da escola é que iniciamos esse debate em busca de compreendermos se a atuação da Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, está fomentando a inclusão e emancipação dos seus educandos, e nesse sentido, ateremos à realidade educacional dos alunos advindos da Comunidade Quilombola do Capoeirão. Buscaremos com base nos relatos de alguns alunos a experiência vivenciada por eles no processo de escolarização, para com isso já pontuando algumas referencias que traremos no último capítulo desse estudo.

Tendo em vista que já foram apresentadas as problemáticas inerentes ao processo de escolarização dos alunos da Comunidade do Capoeirão, essas que se resultam das reclamações de: dificuldade de acesso à escola, constantes faltas devido a problemas com o transporte escolar (no Anexo VIII temos o quadro de informações de faltas), manutenção das estradas, casos de reprovação, evasão, desmotivação dos alunos (baixa autoestima) motivada pela indiferença no ambiente escolar, a falta e perspectiva de conclusão do ciclo de formação no ensino médio.

São a partir dessas problemáticas que buscamos realizar um raio x da atuação da EMACA e para isso, achamos conveniente iniciarmos com o quesito das faltas e reprovações.

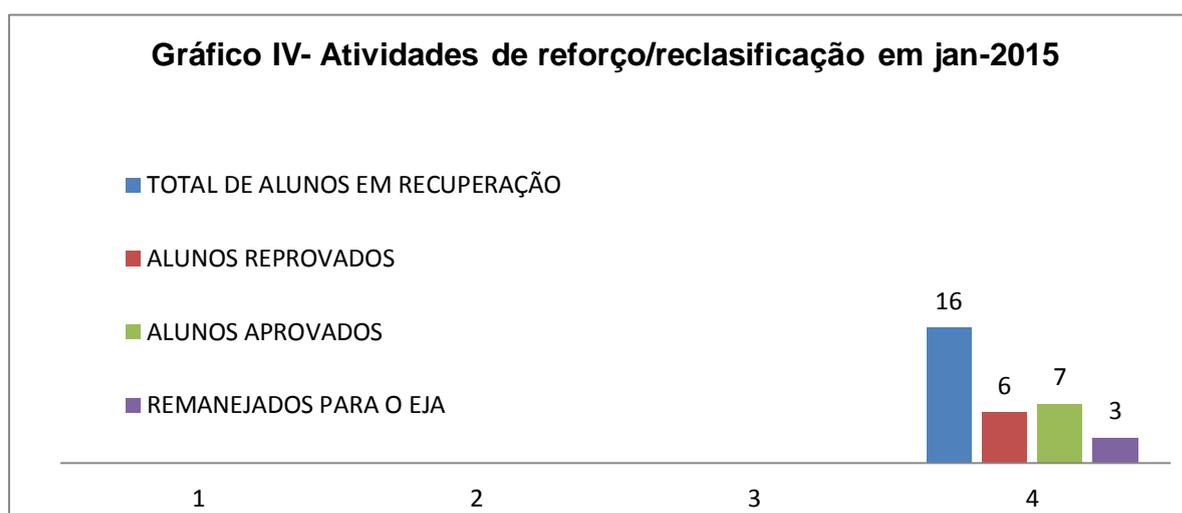
Considerando um número relevante de alunos em recuperação no ano de 2014 e por intervenção da SME, posterior as reclamações da comunidade e dos pais, realizaram no mês de janeiro de 2015 a atividade de reforço, tendo como objetivo a reposição de aulas e a reclassificação dos alunos em processo de recuperação.

Para a atividade de reposição das aulas foram abertos os editais de designação de professores das disciplinas de Matemática, Português e História, esses profissionais atuaram no período de 05 de janeiro de 2015 à 30 de janeiro de 2015

(período das férias escolares), computando o total de 20 dias letivos correspondentes ao número de dias em que os alunos não foram transportados no fim do ano letivo de 2014.

Essa atividade realizada na Comunidade foi uma estratégia que a SME adotou para reparar o número recuperações motivadas pelas faltas e baixo rendimento escolar, conforme verificamos no Anexo IV e analisado também no gráfico abaixo. Temos abaixo os dados dessa atividade e um gráfico que nos auxilia a visualizarmos a situação de escolarização dos alunos do Capoeirão.

O gráfico abaixo trata-se do consolidado dos dados contidos no Anexo 4, demonstra claramente o nível de aproveitamento e aceitação da atividade de reforço e reclassificação no período de férias escolares.



Elaboração: Jhonatan dos Santos Ferreira. 2015.

Obs.: Os alunos foram remanejados para o EJA devido à disfunção série-idade.

Sobre essa atividade de reposição e o seu resultado, buscamos informações no setor de acompanhamento escolar e didático da SME que afirmaram:

Foram convidados 16 alunos, sendo que três desses desistiram e não compareceram as aulas. O resultado inicial do reforço desse ano de 2015 em parceria com a SME que entendeu nossa angústia e apoiou com professores de reforço, foi relevante, percebemos que muitos desses alunos que pensam já estar reprovados, conseguiram a promoção. Vimos que essa parceria ajudou os alunos que estavam motivados a conseguirem os resultados esperados. Outros infelizmente, devido à somatória de fatores como apatia persistente, dificuldade de aprendizagem, falta de motivação, esforço e interesse, não conseguiram alcançar a aprovação. Contudo consideramos os resultados como satisfatórios. (SME/PMI)

Durante o processo de intervenção da SME e conseqüentemente da EMACA, percebemos que não foi realizada previamente um levantamento do local onde seria desenvolvidas as atividades escolares, o espaço para fazer e servir a merenda, os

utensílios necessários para as aulas tais como, quadro, mesas, cadeiras. Verificamos que a escola disponibilizou apenas os alimentos e algumas panelas para o preparo da merenda escolar.

Agora, quanto aos recursos didáticos pedagógicos não foram contemplados. Os professores tinham que improvisarem com o que tinham. As atividades foram desenvolvidas (no terreiro da casa do líder comunitário) e em um cômodo da associação da comunidade, construído voluntariamente pelos moradores e que há muito tempo não passa por um cuidado e reforma.



Imagem 20- Sede da associação



Imagem 21- Sede da associação II



Imagem 22- Parte interna da associação



Imagem 23- Estrada de acesso



Imagem 24- Escolar e casa do líder



Imagem 25- Atividade reforço ao ar livre

Ainda a respeito da vida e rotina da EMACA, achamos importante aproximarmos da realidade didático pedagógica; e para isso elaboramos um instrumento adaptado com o senso da Educação Escolar Quilombola enviado em agosto de 2015 pela SECADI e pelo MEC. Buscamos também com esse questionário conhecer um pouco do PPP da escola. (ANEXOS V e VI).

Esse questionário é um instrumento de pesquisa em consonância com a (DCNEEQ- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*) adotado com a intenção de estudar as condições de acesso da comunidade do Capoeirão ao que concerne a educação escolar quilombola e a efetivação da lei 10.639/03).

Este mecanismo facilitou para o entendimento e aproximação quando à atuação da EMACA frente ao atendimento escolar dos alunos das realidades do campo e das comunidades quilombolas, quem se incumbiu de responder esse questionário foi a equipe gestora.

Mediante os dados coletados nestes questionários, avaliamos que, ao que concerne a proximidade e ações didático pedagógicas que atendam aos quesitos da implantação da Lei 10.639/03, a EMACA não desenvolve um processo de escolarização conforme o estabelecido nas orientações inerentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, necessitando assim, de uma intervenção por parte da SME e das parcerias que podem ser estabelecidas para o fomento da formação dos professores.

Esse diagnóstico vai ao encontro do resultado apresentado nos (*gráficos I Professores que conhecem a Lei 10.639/09 na EMACA e II Diagnóstico do plano escolar para a inserção da questão racial no currículo e práticas didáticas*) que foram trabalhados na seção 2.2 deste estudo.

Com base nas aproximações dos resultados obtidos nos questionários e gráficos, temos a possibilidade de levantarmos algumas hipóteses sobre o fracasso escolar, a repetência de alunos de realidades quilombolas estarem vinculadas, intrinsecamente, às questões das estratégias metodológicas apontadas pela Lei 10.639/03 Ou seja, quando estas não são desenvolvidas de forma correta não são capazes de reverterem os cenários de desigualdades, discriminação, insucesso e fracasso escolar.

Nesse sentido, a respeito da evasão escolar Carvalho (2004) cita que:

Sabemos que a evasão escolar, assim como trajetórias com muita interrupções estão intimamente articuladas a sucessivas reprovações, todos eles problemas crônicos do sistema escolar brasileiro.(CARVALHO, 2004, p.250).

A atribuição dos resultados não satisfatório dos alunos da Comunidade do Capoeirão, não devem ser de responsabilidade apenas dos alunos e pais, mas ao contrário, existem vários fatores desafiadores quanto a inserção da lei na realidade da escola.

Por fim, ao que se refere às intervenções realizadas dentro da escola, alguns alunos da comunidade Quilombola do Capoeirão foram inscritos nos projetos e reforço de Português e Matemática apenas. Os dados dessa intervenção foram fornecidos pela SME com parceria da EMACA.

Avançamos agora para o último capítulo de nossa reflexão onde cuidaremos de dialogarmos com as falas dos educandos e egressos que passam e passaram pela EMACA e suas perspectivas acerca da inclusão e emancipação promovidas pela educação.

4. CAP.III O processo de escolarização dos alunos da Comunidade do Capoeirão.

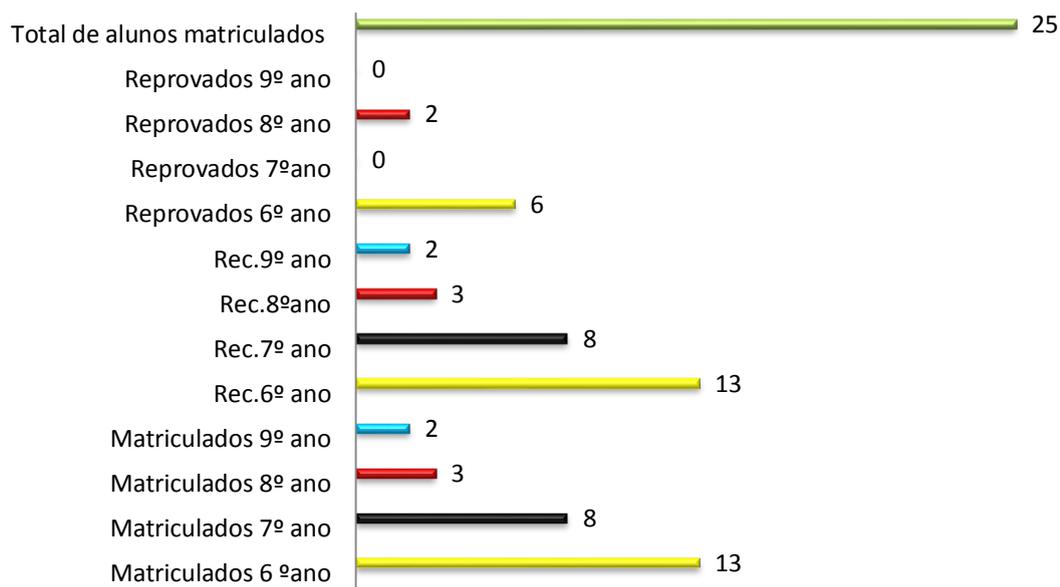
Neste terceiro e último capítulo de nosso estudo, abordaremos de forma mais próxima os relatos dos alunos e egressos quando ao processo de escolarização, trazendo com isso a percepção da relação dos educandos com a escola e com o processo de educação. Para isso, analisaremos inicialmente o quadro de dificuldade apresentadas pelos alunos, pais, professores e entre outros atores desse processo.

4.1 Um estudo realizado no quilombo do Capoeirão: um modo de percepção dos desafios quanto ao processo de escolarização.

O foco de nosso estudo nos orientou para esse capítulo ao buscar responder o objetivo a que nos propomos de nos aproximarmos dos desafios de uma educação inclusiva e emancipatória, respeitadas as peculiaridades locais, do acesso, da permanência, continuidade, sucesso e fracasso escolar.

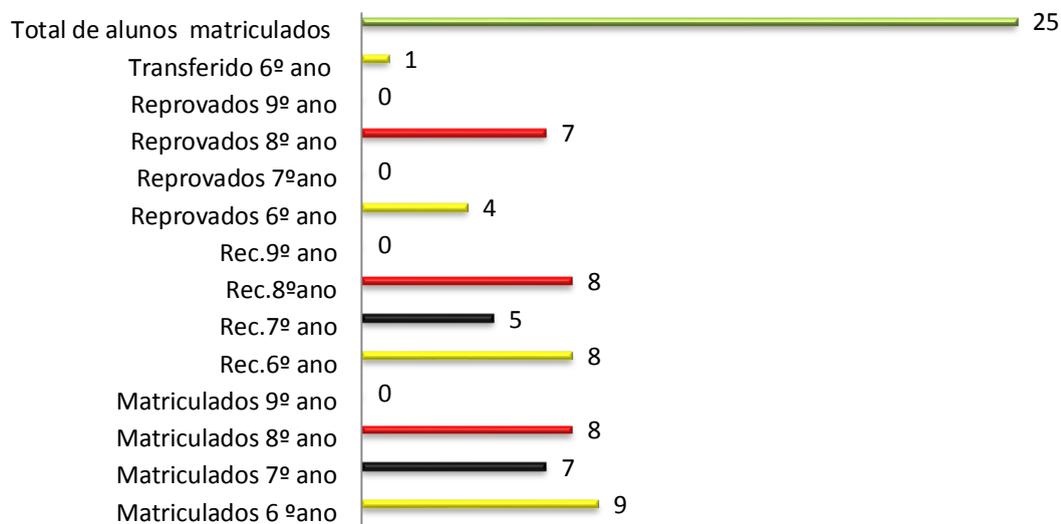
Para visualizarmos melhor o quadro de alunos quilombolas atendidos na Escola Municipal Antônio Camilo Alvim (EMACA), elaboramos os gráficos comparativos que analisam a vida escolar, ingresso e promoção série/ano.

**Gráfico V- Vida escolar (ingresso e promoção de série/ano) -
Análise de 2013**



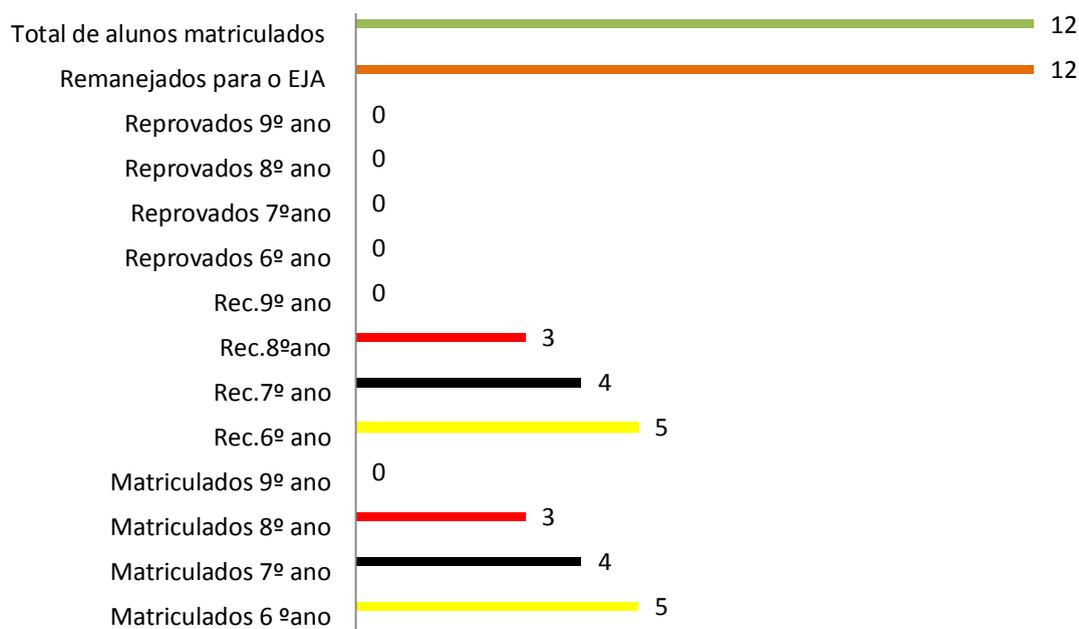
Fonte: Elaboração Jhonatan dos Santos Ferreira, 2015.

**Gráfico VI- Vida escolar (ingresso e promoção de série/ano) -
Análise de 2014**



Fonte: Elaboração Jhonatan dos Santos Ferreira, 2015.

Gráfico VII- Vida escolar (ingresso e promoção de série/ano) - Análise de 2015



Fonte: Elaboração Jhonatan dos Santos Ferreira, 2015.

Graficamente observamos que entre os anos de 2013 a 2015, os alunos quilombolas matriculados nestes respectivos anos letivos, grande parte ou quase todos tiveram a necessidade de intervenção ou recuperação escolar, o que mostra que, há alguma deficiência no processo de escolarização desses educandos.

Em se tratando dessas deficiências é importante não caminharmos aqui, para um dialogo que venha a fazer juízo de valor e disseminar a cultura da culpa, ao contrário, buscamos com esse estudo, aproximarmos dos fatores dificultadores de acesso à educação e de sua qualidade.

Para isso é importante situarmos que as formas cotidianas de reprodução e disseminação da cultura do fracasso escolar entre educandos negros supõem uma análise e estudo de interações e relações entre alunos e professores, escola e comunidade.

Trazemos isso, referenciando também que os critérios de avaliação dos alunos quando admitem os fatores de raça/cor, passa a assumir uma

conotação de educação seletista e racista, muitas vezes, associada ao estigma da incapacidade intelectual.

Em conversa com alguns alunos egressos, contamos a colaboração da aluna Jeicimara Aparecida Santos, 17 anos, que se dispôs a compartilhar a sua visão enquanto jovem ex-estudante e apontou em seu relato os desafios de ser estudante no quilombo do Capoeirão. Direcionamos a seguinte pergunta: como você conseguiu concluir os estudos, quais foram as dificuldades e facilidades?

Uma das maiores dificuldades que passei para estudar, foi ter que largar a minha própria família para continuar estudando. No ano de 2013 fui morar com minha tia na cidade de São Gonçalo para cursar o 1º ano do ensino médio, abandonei minha mãe, meus irmãos, tudo pelo estudo. Só conversava com eles pelo celular. Via minha família nos finais de semana quando eu tinha dinheiro para pagar as passagens. Durante o tempo que fiquei fora da casa, tive que tolerar todo tipo de humilhação e de todas as formas tive que aguentar calada, porque eu precisava de terminar meus estudos. Passou o ano, e terminei o 1º ano, daí, voltei para minha casa sem saber como faria para terminar o 2º e 3º ano do ensino médio. Minha mãe correu atrás até conseguir uma vaga em outra escola, então, em 2014, fui estudar em São Gonçalo. E assim, começou novamente a luta para eu dar continuidade e concluir os estudos, eu não conhecia ninguém e isso para mim era uma barreira enorme, mas coloquei na cabeça que eu estava ali para estudar. E assim, mesmo com as dificuldades, conseguia notas boas e passei para o 3º ano. Mesmo não indo as aulas todos os dias (à noite), isso, porque o escolar as vezes não buscava e buscava só quando tinha vontade, a exemplo disso, ele falava que não era obrigação do transporte de São Gonçalo, buscar alunos do Capoeirão (por ser outro município). Hoje, graças a muito esforço, eu concluí o 3º ano, me sinto uma vencedora e espero com os meus estudos seguir um novo rumo na vida.

A narrativa dessa aluna vem de tal maneira reforçar o ideal de superação por detrás das realidades no processo de escolarização do campo e das realidades quilombolas, de modo especial, na comunidade do Capoeirão.

Mas essa superação, é realidade de poucos alunos dessa comunidade.

A aluna Jeicimara, trouxe elementos que nos levam a repensar quantas barreiras os alunos que terminam o ensino fundamental II passam para concluírem o ensino médio.

Pode parecer um argumento romantizado, mas, faz parte da vivência dessa aluna e conseqüentemente da realidade da comunidade.

Assim como a Jeicimara, outros jovens narraram na roda de conversa que já pensaram em desistir dos estudos e muitos até alegaram ter mais importância o trabalho braçal do que os estudos, sendo que muitos optaram por esse último.

Os entraves que vão surgindo ao longo do processo de escolarização desses jovens, são estímulos que os levam a não adotarem o desejo de continuação dos estudos. Muitos alegaram ainda que:

Ficar aqui nesse lugar, não dá futuro para ninguém, quem quiser estudar e ser alguém na vida tem que sair daqui.

Trazendo a interpretação das narrativas dos jovens egressos ao longo do processo de construção do ideal de educação e da organização da comunidade, fica claro o desejo de que a educação fosse uma realidade acessível à todo; democrática, sendo que na realidade os que não concluem ou já foram reprovados muitas vezes no segundo segmento do Ensino Fundamental ou foram obrigados a deixarem os estudos para ajudarem em casa, ou até mesmo por já terem descreditados na educação.

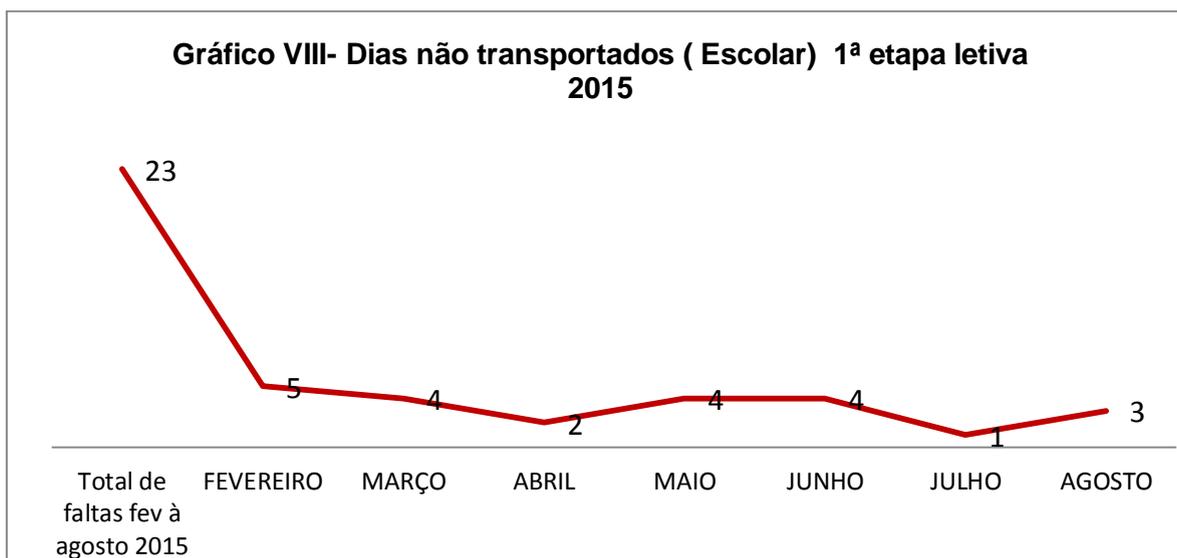
Esse cenário vem a configurar um indicio do fenômeno do fracasso escolar que já se apresenta na própria mobilidade dos alunos e nas dificuldades encontradas na sua locomoção até à escola,

A exemplo disso, durante o desenvolvimento das coletas de dados, podemos vivenciar de perto, os desafios enfrentados pelos alunos para chegarem até a escola, tivemos um período de chuvas, e os alunos ficaram sem aulas no período de duas semanas. Nosso acesso para a coleta de dados também foi interrompido.

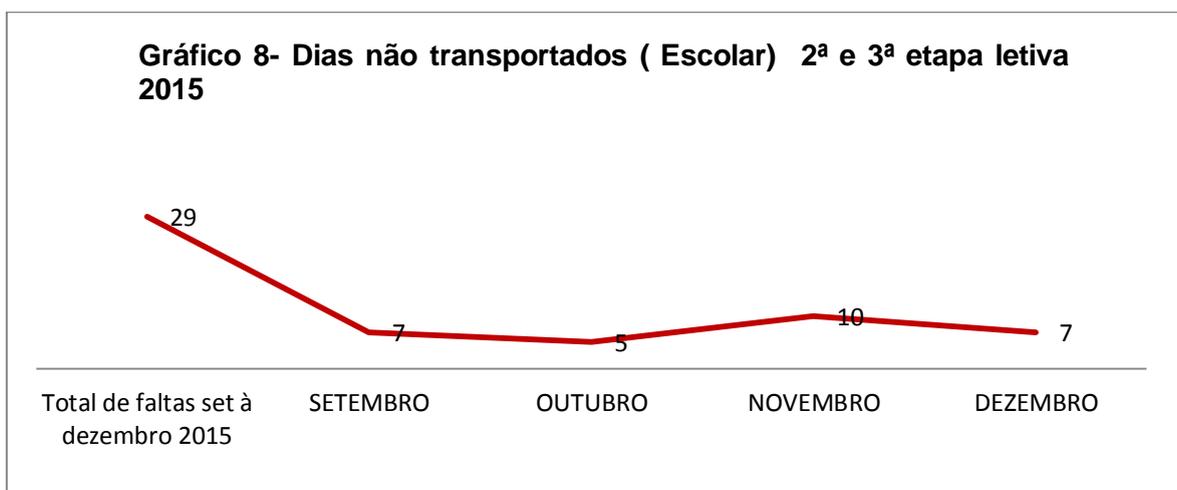
Percebemos de perto, o quanto é penoso para esses alunos, terem que se sujeitarem a uma caminhada de cerca de 20 minutos a uma estrada principal para apanharem o escolar, e ele não aparecer, por que, a manutenção da estrada não aconteceu como previsto pela PMI.

Outra observação trazida nesse estudo foi a não manifestação da SME/PMI, para a reposição dos dias faltosos conforme acordado em reunião

com a comunidade local. Quanto à computação dos dias faltosos, foram levantados 52 dias referentes à 1ª, 2ª e 3ª etapas letivas de 2015. (Estes dados conferem com o Anexo 5- Dias não transportados).



Fonte: Elaboração Jhonatan dos Santos Ferreira



Fonte: Elaboração: Jhonatan dos Santos Ferreira

A análise dos relatos dos membros da Comunidade do Capoeirão, nos remetem à importância da criação, em âmbito municipal, de projetos educacionais, fóruns, ciclo de debates como os que vêm acontecendo nas esferas estaduais e federais, com o intuito de promover a política de inclusão e ações afirmativas. Ações como essas, onde se estabeleça espaço para o

diálogo com esses grupos que ainda são excluídos, ainda precisam ser mais discutidas nas esferas municipais.

Pensar o acesso a uma educação escolar quilombola, uma educação inclusiva, emancipatória e democrática requer de nós também uma abertura para se compreender os entraves desse caminho. Nesse caso, quando pensamos a educação alicerçada pela Lei 10.639/03 temos que refletir antes na necessidade da formação prévia e continuada de nossos profissionais da educação para lidarem com essa temática.

Sabemos que a implantação da Lei 10.639/03 e a Educação Escolar Quilombola, além de historicamente ser uma Lei ainda jovem, ela precisa ser ainda bem disseminada, com isso, é ainda uma realidade desafiadora.

O racismo, a discriminação, o preconceito, são marcas que devem ser abolidas para uma relação de superação dessas realidades vivenciadas pelas comunidades negras e quilombolas quanto ao acesso à escolarização.

Neste âmbito, ponderamos algumas iniciativas propostas a partir da promulgação da Lei 10.639/03 no que tange à formação de docentes nas universidades. Essa demanda vem também sendo discutida, sendo que, é uma das maneiras de tornar efetiva a luta pela igualdade racial, uma vez que é na escola que há possibilidades de desenvolver a pedagogia do ódio e da indiferença, sendo reafirmadas pelos próprios professores quando não estão devidamente formados para lidar com as questões de raça e etnia⁸.

⁸ A categorização de pessoas baseadas nas ideias raça e etnia, como se fossem sinônimos é bastante comum, disso, podemos considerar que seus significados se confundem, mas não são em si carregados dos mesmos sentidos. A raça é denominada uma maneira de categoria social onde podemos usar de conceitos e raciocínio das ciências biológicas com suas classificações, e também nas ciências humanas; já o termo etnia pode ser caracterizado como uma construção cultural, é o que consideramos nomear de grupo étnico, sendo esse, uma maneira de grupo/sociedade humana que se pauta no viés da aproximação de características /semelhanças culturais, linguística, religiosas e entre outras. Não obstante, a correlação desses sinônimos percorrem uma função ideológica e também histórica, onde se fazem presente a predominância da tendência de dominação e inferioridade quando se insiste em classificar e categorizar, quando se tratar de referir a grupos minoritários como os dos negros; o termo raça é útil para justificar numa visão racista e estereotipa em vista de validar por exemplo o regime de escravidão, por ser assim o negro tido como inferior, “uma categoria de servos/feitos para servirem”. Portanto, o termo raça é aplicado comumente como pressuposto de dominação do sujeito, carrega em si a possibilidade de associação negativa e uma prerrogativa de inferioridade trazida pelo

Podemos considerar que a pedagogia do ódio e da indiferença no cotidiano escolar, são fenômenos que veem reforçar as marcas e nuances da própria manifestação do racismo. Vemos em alguns estudos que o racismo é enraizado e justificado na maioria das vezes tendo como pressuposto e a base o critério da classificação de pessoas, motivadas pela cor/raça, tipo de cabelo, localização e classe social como alega o estudo; Racismo e Evasão Escolar de autoria de João Batista Rodrigues – 2014 quando ele considera que:

[...] apoiadas no determinismo racial e biológico legitimaram a construção dos estereótipos em relação aos povos não brancos, ou seja, índios, negros, mestiços. Assim, a cor da pele, o tipo de cabelo e tamanho do cérebro, por exemplo, eram maneiras de medir os comportamentos e valores morais dos agentes dominadores e excluídos da sociedade. Dessa forma foi construído um imaginário social sobre o africano, os estigmas sobre as diferenças étnicas raciais na sociedade brasileira. (RODRIGUES, 2014,p.19).

Sabemos que caracterizar o racismo é uma tarefa árdua, isso, devido às diversas interpretações e formas de manifestações que ele pode ter. De tal modo, trazemos como conceituação desse fenômeno a contribuição de Gomes (2005), que afirma:

O racismo é por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes de ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio dos sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, etc. Ele é, por um lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. (GOMES, 2005, p.52)

Usamos aqui o termo fenômeno para nos referirmos ao racismo com o intuito de reforçar a ideia de que ele pode ou não existir em determinadas realidades, pois o fenômeno pode ser pensado como aquilo que aparece, surge.

Podemos pensar o racismo como uma construção social e humana que leva em consideração o critério instaurado pelo sentimento de

discurso hegemônico. (FERREIRA, Jhonatan dos Santos. Glossário da disciplina “Raça e Etnia” do curso de Gênero e diversidade na escola da UFMG.2014)

superioridade e inferioridade, baseados assim, em critérios tais como: cor de pele, localização, grupo étnico-cultural, etc.

Entendemos que o racismo pode ser institucional, velado/oculto e explícito. Perceber às vezes uma prática racista, preconceituosa, torna-se difícil, devido às várias formas e contextos em que ele se manifesta.

O racismo institucional caracteriza-se como uma forma de ideologia e/ou sistema e práticas que promovem e justificam o processo de inferioridade cultural, psicológica, moral e intelectual, fomentando assim, o preconceito e as práticas discriminatórias, esses, são bastante comuns quando se trata das situações de acessos, de oportunidades de emprego, da escolarização e dos direitos. Surge quando aparecem normas e práticas preconceituosas que adotadas na realidade trabalhista, de serviços e espaços públicos resultantes do atendimento diferenciado e desigual tendo veladamente o racismo.

Dessa forma, quando tratamos neste trabalho do racismo escolar, é importante recorrermos ao conceito de racismo institucional para melhor compreender a incorporação institucional do racismo e as manifestações de práticas preconceituosas e discriminatórias explícitas ou veladas no cotidiano escolar.

Vários autores analisam o ambiente escolar como um dos locais onde a criança, adolescentes e jovens negros deparam-se de forma mais recorrente com a realidade da discriminação e do racismo. É o que traz o estudo realizado pelo Ministério da Saúde, no encarte 6 que trata de Raças e Etnias;

As situações de rejeição enfrentadas pelos alunos(as) negros(as) em relação a essas práticas, produzem graves sequelas na auto estima dessas crianças e jovens, repercutindo negativamente no seu desempenho escolar e no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizado. É, ainda, um fator importante de evasão escolar... (BRASIL, 2011.p.13)

O racismo na escola, adquire de tal modo o papel enraizador da baixa autoestima, da não auto aceitação, do fracasso e insucesso por parte de sujeitos vítimas desse processo, além de sustentar ideologias da diferença e classificações dos sujeitos no contexto educacional. Quando a escola não se abre a desmitificar o ideal de que nela todos os sujeitos da educação

são tratados de forma igualitária, o racismo tende a se manter oculto, velado.

Ao contrário, as diferenças no atendimento educacional quanto ao processo de escolarização, promoção de série/ano versa pelo resultado das marcas das diferenças no ensino escolar.

A inserção desigual de educandos negros, às vezes, de origem social menos favorável, ou até mesmo de comunidades quilombolas e tradicionais está muitas vezes vinculada aos casos de reprovação, à falta de estímulo em participar das atividades propostas pela escola, às dificuldades de concluir e dar continuidade ao ciclo de escolarização.

Para reverter essa situação, a escola deve assumir medidas capazes de pensar a diversidade sem antes estipular padrões de atendimentos que tornem os educandos negros e quilombolas diferenciados, ao disponibilizar a eles condições inferiores de aprendizagem.

Pensar a diversidade é pensar em atendimento e oferta de uma educação que seja capaz de emancipar e incluir independentemente dos padrões classificatórios que o próprio sistema de ensino oferece.

Esse é um dos maiores questionamentos colocados pelos pesquisadores da temática da inclusão e diferença na escola; como pensar um modelo de educação que seja aberta às várias realidades brasileiras?

A desconstrução do racismo e as formas de enfrentamento devem estar lado a lado na área educacional, nesse sentido, as políticas educacionais devem sempre colocar em pauta essa questão permanente dos servidores da educação para que possam realmente trabalhar as diferenças sem que tenham que tornarem invisíveis os sujeitos.

Vamos ao encontro com o importante papel e comportamento do professor em agir em prol de um modelo de educação que leve em consideração o negro, o índio, o ribeirinho e o quilombola como sujeitos e parte integrante dos mesmos direitos de uma educação e que não haja acepções motivadas pela raça/cor e cultura.

Haja vista que há pendências de políticas públicas afirmativas capazes de repararem as resistências na oferta de uma educação emancipatória e inclusiva, de modo específico para as demandas de comunidades que somam o quadro de grupos excludentes do Brasil, sendo estes; povos indígenas, ribeirinhas, do campo e quilombolas. Nesse âmbito, o pertencimento de um dado grupo étnico além de ser um pertencimento territorial é também uma marca identitária.

Não é em vão que o Estatuto da Igualdade Racial e também outras fontes e estudos discutem o acesso à terra, moradia e da manutenção das tradições como meios de promoverem a manutenção da identidade. É o caso do capítulo IV (Do acesso à terra e a moradia adequada) na seção I no artigo 34 que versa:

Art. 34. Os remanentes das comunidades dos quilombos se beneficiarão de todas as iniciativas nesta e em outras leis para a promoção da igualdade étnica. (BRASIL, 2011)

Apesar de muito se discutirem a respeito desses grupos, estes ainda, são invisibilizados pela tendência hegemônica e normativa que predominam no cenário brasileiro e que perduram muitas vezes em nossas práticas educativas, ou seja, são práticas reproduzidas através da indiferença pela cultura do outro, neste âmbito, o fenômeno hegemônico visa, pois, justificar determinadas ações discriminatórias e excludentes que são sistematizadas pela sociedade atual.

O ato de normatizar é violento em toda a sua instância, pois, utiliza-se sempre do pressuposto hegemônico (padrão), deixando assim, a impossibilidade da acolhida e inclusão do diferente (do que não é padrão, do sujeito que foge dos ditames da norma), imposta pelo modelo social atual.

A escola nesse sentido vem sendo protagonista em normatizar os educandos e suas origens culturais, assumindo de tal modo, o papel inverso à missão da escola como entidade social que lida com as diversas realidades e expressões sociais, afinal, a escola é reflexo das realidades externas à ela

A exemplificar o que trazemos sobre a normatização no processo de escolarização destacamos a fala da aluna Creidiane dos Santos -15 anos quando ela afirma:

A escola as vezes não olha para a nossa realidade, acha, que somos iguais aos meninos do Barreiro, se chove, eles vão à escola, agora a gente não. Muitos professores falam que nós faltamos as aulas porque não temos interesse no estudo, mas, na verdade, faltamos não é porque não queremos ir à escola, nossa realidade é muito difícil, e também estamos longe da escola. Somos todos alunos, mas cada um, tem a sua realidade de vida. Isso que causa revolta na gente quando alguns falam que somos preguiçosos e não temos notas tão boas como as de outros alunos.

Mediante a fala da aluna Creidiane podemos perceber que quanto ao fenômeno da normatização protagonizado pela instituição escolar, esse deixa marcas e gera um certo desconforto nos alunos trazendo com isso consequências.

A falta de reconhecimento e a invisibilização das distintas realidades dos alunos

(como é o caso da comunidade do Capoeirão) é uma postura propedêutica para a abertura da troca de experiências culturais e seus legados, assim também, nesse caso, forma de inibir e diminuir as reproduções estereotipadas em relação à vivência e acesso à escolarização de cada aluno. Não se pode pensar a escola num conjunto, sem valorizar as partes integrantes, essas que são distintas e com suas peculiaridades.

A própria normatização é violenta e agride de modo especial os educandos que contemplam a classe minoritária da sociedade, entre eles estão os índios, negros e oriundos do campo e quilombolas.

Um reflexo desse processo é a não aceitação desses grupos supramencionados como portadoras de direitos, ou seja, o direito de ter sua cultura inserida no currículo escolar, o direito de ter uma educação de qualidade e que promova a emancipação e inserção de todos os sujeitos na vida social e por fim, o direito de uma escola que atenda às suas especificidades sócio culturais. São tantos os direitos inseridos na lei, mais ainda em muitas escolas não se efetivaram, no entanto tornam-se direitos negligenciados.

São por exemplo direitos que são negados à comunidade quilombola do Capoeirão; o acesso à escola por meio de um sistema de transporte seguro, alimentação adequada (antes do início das aulas), uma educação que valorize sua comunidade, a educação escolar quilombola e entre desafios comunidades tradicionais.

Nesse sentido, Miranda 2012 debate a oferta da educação escolar quilombola confrontando os desdobramentos da LDBEN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) nº 9.934/96 no que se refere ao tema da diversidade e inclusão:

A implementação da modalidade de educação quilombola insere-se numa trajetória de discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada por alto grau de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola. Os problemas relativos à qualidade da escola pública incidiram sobre a democratização da educação, tanto no que se refere à garantia de acesso quanto no sentido da horizontalização das relações no interior da escola. Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexismo, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos em outros dispositivos. (MIRANDA, p 371)

É nesse sentido de mudança e avanço na política educacional que a Lei 10.639/03, com a orientação para a educação escolar quilombola, busca significar e valorizar as comunidades tradicionais, determinando que as escolas passem a contar as suas histórias e valorizem a identidade quilombola, contribuindo, assim, para o pertencimento e empoderamento dos estudantes das comunidades tradicionais.

A tratar da relação fracasso escolar versus preconceito atribuímos este ao racismo disseminado em um ambiente que antes deveria construir para a igualdade efetivação da diversidade, age, pois, de modo inverso.

A escola nunca esteve isenta das práticas preconceituosas. Os marcos do racismo e de suas práticas nas instituições de ensino são na realidade criadas no próprio ambiente escolar e reforçado pelas reproduções do discurso de uma sociedade intolerante e por si racista.

A existência do racismo institucional, já mencionado anteriormente, está vinculado às práticas que tendem a adequar e legitimar o racismo tendo como base o discurso da meritocracia. Esse discurso baseia-se no

ato de atribuir ao processo de ensino-aprendizagem uma pedagogia que atribui méritos ao educando, ficando esse, sujeito a se responsabilizar pelo seu bom ou mal desempenho escolar.

Interpretamos a meritocracia como uma das formas mais perversas e específico de racismo institucional, onde, por exemplo, a aluna X (negra, de comunidade tradicional quilombola, pobre) não consegue concluir o nono ano porque ela não se esforçou o bastante como os outros colegas de classe, ou até mesmo, quando um jovem de comunidade vai em busca de um primeiro emprego e não tem bons resultados o empregador alega que ele não se enquadra nos quesitos da empresa. O jovem volta para casa, com a sensação de fracasso e quase admite que não se esforçou o bastante.

Esses são uns dos casos mais corriqueiros de nossa realidade social, e a escola está intimamente ligada a essa reprodução da meritocracia. É o racismo á brasileira, sutil, justificado pelas ideologias, e pela não efetivação de uma política eficaz de enfrentamento à discriminação, ao preconceito, enfim; ao racismo.

O fracasso escolar vem sendo reproduzido de forma coletiva, quando por algum motivo, a gestão não discute com seus docentes a necessidade de medidas interventivas para a superação da diferença motivada pela etnia/cor, e quando o professor compactua com seu silêncio frente a um aluno negro vítima de ofensas e xingamentos.

Quando o professor parte do pressuposto de que o aluno negro é menos capaz intelectualmente e sustenta esse pressuposto através do discurso meritocrático a vítima da restrição ao direito à educação torna-se responsável pelo seu fracasso. Percebemos que ainda perduram nas falas de muitos professores a tendência de culpar o aluno pelo seu insucesso na vida escolar.

Quando propusemos, por exemplo, uma entrevista com a diretora da escola que atende à comunidade quilombola do Capoeirão essa questão ficou evidente. Quando a perguntamos como você (diretora) de uma escola que atende alunos remanescentes quilombolas os vê? A diretora respondeu que:

Sei que são meninos de uma realidade muito difícil, onde precisam de mais recursos na comunidade, eles carecem de carinho, de atenção dos pais, e quando chegam na escola não querem levar a sério os estudos, alguns nem veem valor algum nos estudos. Não podemos esconder que o sistema de atendimento aos meninos do Capoeirão é bem ruim, quando por exemplo chove aqui na cidade, o transporte escolar não vai busca-los, quando vai, as vezes quebra o escolar por problemas mecânicos (anexo III- das faltas). Muitos alunos de lá, estão hoje no EJA que funciona no turno matutino, é uma forma que encontramos para minimizar o fator de desnivelamento de série/idade. Nossa escola e sua estrutura é em parte boa, mas não os atendem de modo correto, quando por exemplo, eles saem de casa sem a primeira alimentação, e a escola não tem condições de servir nem que seja um leite antes do primeiro horário. Mas também ouvir falar que alguns têm uma estrutura boa e vejo que eles que não querem estudar as vezes.

Os dados implícitos na fala da diretora denotam que ela reconhece em partes os desafios que existem acerca das condições de oferta da educação para os alunos da Comunidade do Capoeirão, mas ao mesmo tempo, transfere a culpa para os alunos.

O fato de alguns deles estarem em situação de desnivelamento de série/idade é atribuído indiretamente ao não esforço dos alunos. Há, portanto, uma inversão na hora de encontrar um ponto comum do problema da condição de escolaridade desses educandos.

O fenômeno do ocultamento da diversidade vem também a contribuir de forma a fomentar o esquecimento e perdas significativas nas características culturais e no próprio empoderamento e sentido de pertença à sua própria comunidade local.

Nesse âmbito, muitos jovens ultrapassam as barreiras da comunidade tendo a visão ideológica e utópica de que haja uma educação e um trabalho capaz de levá-los a inclusão social fora do contexto comunitário de origem, ou seja, a tendência dos adolescentes e jovens é a migração para a cidade, o que vem a ser uma perda incalculável para a manutenção das tradições e raízes dos quilombolas.

Esse discurso perpassa pelas oportunidades que são negadas, sendo que, é conveniente ponderarmos que a permanência na comunidade como lócus cultural, necessita ser vista como direito paulatinamente tendo como pressupostas as condições mínimas para que os membros da comunidade possam permanecer na comunidade.

A questão da migração pode ser interpretada como uma denúncia dos direitos que são negligenciados na própria comunidade em que a saída é partir em busca de melhores condições de acesso à educação de qualidade e que promova a igualdade racial e os próprios valores e saberes culturais quilombolas.

Na realidade, tais condições poderiam ser acessíveis à comunidade se houvessem as políticas públicas afirmativas. A comunidade do Capoeirão não é um reduto e um isolamento em que tende a proibir a saída e impor a permanência dos seus moradores, mas ao contrário, debatemos sobre a migração como um fenômeno que tende a ser um dos entraves na manutenção da tradição e história do povo quilombola.

A migração é um fenômeno significativo que demonstra a indiferença e a invisibilidade do jovem negro migrante. O lugar de origem é visto pelo imigrante como lugar subalterno, sem expressões significativas para seu projeto de vida.

A esse respeito Prado e Jr. Oliveira citam:

O antigo recurso da mobilidade usado como estratégia de conservação das formas de vida imbricou-se às novas necessidades impostas. Podemos dizer que a migração vai cada vez se institucionalizando como forma de enfrentamento das dificuldades vivenciadas. (PRADO e Jr. OLIVEIRA, p 67)

Por detrás desse ocultamento e invisibilidade instaurados no sistema de ensino, tanto na ausência da educação escolar quilombola, quanto no próprio calendário e currículos da escola responsável por atender esses alunos, percebe-se que faltam um olhar mais minucioso que vise, pois, não somente promover um ensino diferenciado, mas tratar de oferecer a inclusão de temas voltados para a cultura local em seus diversos aspectos.

Assim também, como estabelecer meios eficazes de evitar a reprovação dos alunos oriundos da comunidade quilombola, adaptando-se e flexibilizando os calendários escolares de modo especial com atenção à locomoção e presença dos mesmos em períodos

chuvosos, datas em que são aplicados as avaliações e trabalhos finais, o que tem sido uma das causas que favorecem a reprovação.

Acredita-se que para lutar por uma educação escolar, que seja de fato inclusiva e emancipatória, deve-se levar em consideração os vários fenômenos que possam estar impedindo essa utópica educação de se tornar realidade. Há a necessidade de trabalhar a questão da educação escolar quilombola, de modo especial, pautando na Comunidade do Capeirão, onde ainda, muitos direitos e acessos são negados.

Passamos agora a registrar as falas dos alunos egressos e matriculados ainda na instituição de ensino (EMACA) e coletando também as suas experiências quanto às condições de acesso à educação sendo eles moradores de uma comunidade quilombola.

A pergunta direcionada para o grupo de alunos que passaram e estão passando pelo processo de escolarização consistiu em:

Como vocês têm acesso à escola e como vocês progredem nos estudos? Existem dificuldades de estudarem morando aqui na comunidade? Vocês vão bem na escola, se sim, o que contribuiu para seu bom resultado, se não, o que contribuiu para o esse resultado ruim?

Os Participantes responderam afirmando que:

Aqui a gente só toma bomba sempre, eu não sei o porque a gente vai à escola, estuda e repete o ano. Eu já reprovei duas vezes, esse ano eu não sei ainda. Mas a escola esquece que nós moramos aqui na roça, longe. (Sergio dos Santos – 21 anos- evadido)

Não gostava da escola, porque era longe e também, nós não éramos bem vistos lá. Muitas vezes nós brigamos na escola, porque os alunos do Barreiro ficavam mexendo com a gente porque nós chegávamos as vezes sujos de poeira da estrada. Já tomei três bombas, e agora, a escola esse ano, colocou todo mundo numa sala do EJA e ai conseguimos formar no nono ano. Mas depois nem sabemos para onde vamos. A prefeitura não dá escolar para a escola do estado (Webert dos Santos- 16 anos/EJA)

Eu mudei da escola do Barreiro, porque não conseguia estudar bem, sempre estava ficando de recuperação, ai, pedi minha mãe para me matricular em São Gonçalo. Agora sim, é longe, mas eu estou terminando meus estudos sem ter repetir o ano. A escola de lá é bem melhor. (Emerson dos Santos – 17 anos/ estudante de São Gonçalo)

Tenho uma imagem negativa da escola, cobram dos alunos a presença, notas boas, mas não levam em consideração os contratempos que temos aqui na comunidade. Hoje com muita luta para não ser reprovada eu consegui concluir o nono ano. Tenho vontade de continuar meus estudos, mas não vamos ter condições porque para o ensino médio não temos escolar. Então é por isso que muitos alunos aqui, não passam do nono ano, os que conseguem formar, até tem vontade de continuar, mais, morando aqui não dá. (Deiziane Natalia dos Santos- 16 anos/EJA)

Os relatos que apresentamos acima, nos levam a repensar as condições de acesso e permanência desses estudantes à educação. Vemos uma carência de informação da escola quando se trata de compreender a realidade da comunidade, há, ainda, um grande abismo, uma lacuna, entre escola e comunidade quilombola do Capoeirão.

Grande parte do fracasso escolar está, sim, imbricado à esse fator da invisibilidade, das faltas de informações sobre a comunidade e vida dos educandos.

As falas dos alunos denotam uma resistência e uma marca fortemente negativa associada à escola. Já receberem uma imagem negativa da escola, o que os levam a ficarem desmotivados, inibidos, sem bons resultados, apáticos, com um sentimento de vergonha e inferioridade. As marcas da in (diferença) no processo de escolarização é uma coisa que o jovem pode carregar para toda vida.

Pensar uma educação como propedêutica da democracia e de uma emancipação requer de nós uma reflexão a tratarmos da democratização de acesso e permanência na escola, esse é um dos aportes que devem estar imbricados à oferta da educação escolar quilombola e a Lei 10.639/03.

Quando trazido nas falas dos alunos a preocupação com a continuidade dos estudos identificamos o desejo da continuação, de poderem seguirem estudando, mas isso vem a ser um grande desafio.

Neste ano de 2015, os alunos da comunidade quilombola do Capoeirão que concluíram o nono ano receberam uma carta da SME/PMI direcionando-os a se matricularem na cidade de São Gonçalo. Ciente da não condição de oferta das vagas em São Gonçalo, os pais se reuniram e foram até a SME/PMI pedir esclarecimentos.

Outro desafio a ser vencido pela comunidade; encontrar vagas nas escolas e transportes para os filhos continuarem os estudos. Até a data de nosso encontro na comunidade, nenhuma resposta tinha sido dada à comunidade em relação às matrículas e transporte escolar para o ensino médio.

Procurado pelo líder da comunidade, ele esclareceu que:

A secretária de educação de Itabira tem que firmar um contrato com o Estado, assim como é feito em outras comunidades aqui de Itabira. O Estado repassa o valor para a prefeitura e essa cuida de transportar os alunos das comunidades até uma escola estadual mais próxima, no nosso caso, a escola do bairro Chapada. É isso que nós queremos aqui no Capeirão. Que nossos jovens possam estudar, trabalhar e voltar para a comunidade, lugar deles. Chega de jovens ter que sair daqui e passar aperto da cidade para ter que estudar com muita humilhação, morando as vezes de favor, deixando suas raízes. (José Canuto- Líder comunitário)

Essa demanda da comunidade quilombola do Capoeirão poderia ser resolvida se tivessem uma escola na comunidade, ou se fosse estabelecido a caráter emergencial um contrato entre o Estado com a Secretaria de Estado de Educação e a Secretaria Municipal de Educação.

Vale a pena pensarmos sobre a democratização, sendo que:

É importante destacar que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade. (CONAE, 2010.p.62)

Os desafios inerentes à comunidade do Capoeirão quanto à educação das crianças, jovens e adolescentes, não fora pensada de forma a reverter o atual cenário de esquecimento, indiferença conforme expos a mãe de duas educandas que não puderam estudar na EMACA, por que a escola não tinha recurso para atender suas filhas que são portadoras de necessidades especiais (baixa

visão) , nesse caso, seriam matriculadas com alunos de AEE (Atendimento educacional especializado).

A senhora Maria Do Carmo nos relatou que:

Quando as meninas completaram a idade de irem para o Barreiro, eu cheguei a ir fazer a matricula, mas quando a escola ficou sabendo que éramos do Capoeirão e que as meninas tinham baixa visão não demonstram boa vontade em fazer a matricula, falaram que achavam melhor que elas fossem matriculadas em São Gonçalo porque a escola de lá, daria mais atenção para elas, e se, elas fossem matriculadas em Itabira, correria o risco de não contratarem professores para o caso delas. Eu fiquei chateada e fui procurar a escola de São Gonçalo. Hoje uma está cursando o 2ª ano no ensino médio e outra no terceiro ano. Com muita luta, elas chegaram até aqui. Mas tenho medo de não conseguirem o transporte já que a cidade de São Gonçalo já falou que não vai oferecer escolar esse ano. (Maria do Carmo/ mãe)

A fala acima retoma a ideia de que o acesso ao sucesso escolar não se limita ao desempenho didático do aluno, ao contrário, ao passo que se relaciona com as realidades externas, institucionais, temporais, aproximamos das somas de fatores que contribuem para o in (sucesso) e fracasso escolar.

O Conselho Nacional da Educação 2010 compreende que:

É importante observar, também, que a concepção de sucesso escolar de uma proposta democrática de educação não se limita ao desempenho do/a estudante. Antes, significa a garantia do direito à educação, que implica, dentre outras coisas, uma trajetória escolar sem interrupções, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Além disso, implica a consideração de condições dignas de trabalho, formação e valorização dos/as profissionais de educação e a construção de projetos político pedagógicos (PPP) e planos de desenvolvimento institucional (PDI) articulados com a comunidade e as demandas dos movimentos sociais. Significa, também, reconhecer o peso das desigualdades sociais nos processos de acesso e permanência à educação e a necessidade da construção de políticas e práticas de superação desse quadro [...] (CONAE, 2010.p.62).

As percepções do processo de escolarização dos alunos da comunidade do Capoeirão nos levam a compreender que para o acesso à escolarização, os alunos são submetidos às várias circunstâncias

burocráticas, políticas e temporais. Isso vem a desestimular e a ser um entrave /desafio para terem acesso á escola.

As narrativas dos alunos e pais denotam que são marcados por um sentimento de indiferença e invisibilidade, uma vez que, já buscaram recursos para mudarem esse cenário, mas, infelizmente a morosidade e esquecimento são princípios das ações afirmativas da PMI e da SME de Itabira. Falta mais atenção e cuidado para com a comunidade do Capoeirão, a começar pelo respeito à sua história e ao seu legado, e também dando plenas condições de sobreviverem na comunidade sem terem que saírem e abandonem suas origens para terem acessos mínimos aos direitos.

A garantia de direitos assegurados nas leis são universais e não singulares, ou seja, precisam ainda se estenderem as duras realidades das comunidades negras e quilombolas de Itabira.

A demanda do processo de escolarização dos alunos da comunidade quilombola do Capoeirão passa por uma chamada de atenção quanto à efetivação da Lei 10.639/03 e a Educação Escolar Quilombola que ainda nessa comunidade é utopia.

4.2 As marcas da in (diferença): o fracasso e in (sucesso) escolar

“A efetivação do sucesso escolar implica a superação de uma visão que atribui exclusivamente ao individuo a responsabilidade pelo seu desempenho escolar.” (CONAE, 2010, p.62)

Analisados os processos de escolarização dos alunos da comunidade quilombola do Capoeirão, encaminhamos para nossa última problematização a tratar das marcas da indiferença no processo educacional, trazendo como fato concreto a própria vivencia e experiências de alguns alunos.

Para isso, se fez necessário tomarmos como referência algumas reflexões e casos que contribuíram para o fracasso escolar dos educandos da comunidade quilombola do Capoeirão, associado ao quesito cor de pele, localidade e a identidade negra.

Iniciamos , trazendo o relato que nos chamou muito a atenção com um caso de racismo velado ocorrido na escola. A senhora Ana Divina Simões, mãe de seis filhos matriculados na Escola Municipal Antônio Camilo Alvim, em sua fala retrata um caso de ofensa vivenciado por sua filha Deiziane no ano de

2015. Segundo Ana Divina, a sua filha, há algum tempo, começou a reclamar da escola e perdeu o gosto pelos estudos, não estava disposta como antes para ir à escola. Ana Divina narrou que:

De um certo tempo para cá, eu comecei a perceber que minha filha estava um pouco diferente, começou a reclamar do lugar de onde morava, de seu cabelo e da escola. Um dia ela chegou em casa meio nervosa falando que a professora tinha a ofendido dizendo que ela era muito atrevida e que não gostava de receber ordens. No dia seguinte fui até à escola e procurei a diretora para saber o que havia acontecido. A diretora me recebeu bem, mas a professora nos olhou com um ar de superioridade e nos falou assim: sua filha tem sido atrevida na sala, com resposta duras e quando falamos algo sobre a comunidade ela se enfurece mais, eu apenas falei que os alunos do Capoeirão quando chegam à escola não se dão bem nos estudos, e isso foi o motivo de sua agressão verbal. Essa foi a fala da professora, mas quando saímos da sala ela sorriu e disse à minha filha: essa neguinha além de tudo é metida. Eu senti como uma forma de racismo com minha filha. Depois disso, ela ficou um bom tempo sem frequentar à escola. Mas hoje ela está superando essa cena, mas isso, deixou nela uma marca forte, que a fez até em pensar parar de estudar. (Ana Divina – mãe de ex aluna)

O relato acima vem a fortalecer a fala de alguns estudantes quando afirmaram na roda de conversa que *“às vezes na escola tem uma certa implicância dos professores com os alunos do Capoeirão”*.

A narrativa da Sr^a Ana Divina associada aos registros das falas de alguns alunos e egressos, vem a consumir que as marcas da indiferença começam e são perpetuadas na escola, as vezes pela fala, pela forma de tratamento e pelo próprio racismo velado.

Esse fenômeno que não é exclusividade da escola que atende a comunidade do Capoeirão é fomentador também dos casos de fracasso e insucesso escolar, uma vez que, se a escola não é um espaço que valoriza a sua comunidade, a sua identidade, as suas raízes e sua história, não faz sentido algum o aluno sentir-se parte de um processo de escolarização onde ele é tratado com indiferença e desprezo pelos próprios profissionais da escola e por outros alunos.

A perpetuação de práticas preconceituosas e racistas, em muitas das vezes, ocorrem de forma silenciosa e velada, o que dificulta a percepção de tal prática e conseqüentemente sugerir e aplicar a intervenção necessária.

Salientamos que, em se tratando da questão de raça e cor/etnia, a escola não é neutra conforme é trazido nos estudos das Relações étnico raciais

e a educação abordado no livro *Marcas da Diferença no Ensino Escolar* (Silvério, 2010).

A despeito do potencial que o ambiente escolar pode subsidiar como espaço de aprendizagem, uma análise de seu funcionamento efetivo nos leva a reconhecer sua tendência em reproduzir modelos de socialização que são arraigados nos(as) educandos(as). O cenário permite o surgimento de questões referentes às contribuições do processo educacional formal tanto na perpetuação de normas sociais de conduta quanto de valores e experiências. Esse mesmo cenário nos suscita debates que problematizam padrões atuantes na construção de práticas discriminatórias. Essas práticas, por sua vez, materializam processos discriminatórios direcionados a indivíduos ou grupos que portam, muitas vezes em seus corpos e/ou em suas experiências, a(s) marca (s) socialmente construída (s) da(s) diferença(s). (SILVERIO, 2010,p. 115)

A reprodução das marcas da indiferença no cenário educacional é o que também favorece para o quadro excludente na realidade da educação. É justamente nesse ponto que a educação escolar quilombola e a Lei 10.639/03 trouxe como pressuposto a inclusão do alunos negros no cenário educacional, agindo de tal forma a equacionar o acesso e as condições de procederem nos estudos, sendo que é a educação que a *priori* prepara o educando para ser incluído. Nesse âmbito, a Lei 10.639/03 visa propor uma mudança de postura comportamental da sociedade, garantindo com isso direitos que outrora eram negados, dando-lhes pleno acesso à uma educação de qualidade, essa que reconheça seu legado e sua trajetória histórica na construção do Brasil, reconhecendo o negro como cidadão.

Pensarmos esses pressupostos da Lei 10.639/03 e confrontarmos com a atual realidade da Comunidade do Capoeirão, percebemos que há uma deficiência quando ao reconhecimento e vivência de práticas que visam erradicar qualquer forma de racismo e preconceito no processo de escolarização.

Ao contrário, os alunos dessa comunidade, são vítimas de um sistema de educação precário, são expostos aos diversos desafios para conseguirem chegarem à escola e são alvos de algumas posturas ainda enraizadas e estereotipadas. O esboço que fazemos da atuação da SME/PMI e da EMACA vai ao encontro da realidade onde:

O desenho atual dos currículos na educação formal constitui um modelo sob características e padrões educacionais, sociais e culturais que subalternizam as diversidades de vivências e sujeitos aos quais esse currículo e essas políticas se aplicam. Por meio da análise das representações em livros didáticos, demonstra como o fracasso escolar das crianças negras resulta de uma trajetória escolar relacionada ao processo de subordinação de uma das marcas que as constitui, a raça. Consequentemente expõe seus desdobramentos a partir do processo de exclusão e negação dessas crianças no ambiente escolar. Em outra instância, a escola pode auxiliar a manter a compreensão das identidades como fixas e padronizadas, ou seja, como estereótipos que viabilizam o preconceito e, a partir dele, de práticas de discriminação negativas e injustas. (SILVERIO, 2010,p. 117).

Contudo, nessa trajetória e elaboração desse estudo aproximamos da realidade da comunidade do Capoeirão e dos dilemas do acesso à educação ligado às marcas dessas indiferenças abordadas anteriormente.

Podemos a partir do cenário observado e dos relatos, aproximarmos do entendimento de que o sucesso escolar desses educandos está condicionado também à escolarização, aos entraves de acesso à escola, à baixa autoestima associada ao sentimento de inferioridade e ao estigma da incapacidade intelectual.

Essas são as marcas da indiferença motivadoras do insucesso escolar. Porém há de se reconhecer que o sucesso escolar pode ocorrer quando:

“... percebem e reconhecem que estão aprendendo, que os seus direitos estão sendo respeitados como sujeitos socioculturais, históricos e de conhecimento, os estudantes acabam projetando uma trajetória escolar, acadêmica e profissional mais significativa, visão que acaba sendo valorizada pelas mães, pais, familiares e professores. A expectativa de garantia do direito à educação, seja dos/as estudantes, seja das mães, pais e/ou responsáveis, dos/das professores/as e da comunidade em geral, deve, portanto, ser considerada fator importante para o desempenho e sucesso escolar.” (CONAE, 2010,p.64)

Por fim, para um debate eficaz e pertinente a respeito do sucesso e insucesso escolar, temos que a priori repensarmos os modelos estereotipados de educação, de perpetuação da indiferença, das marcas negativas associadas ao negro, ao “ que foge do padrão hegemônico”.

É necessário, contudo, repensar a estrutura e modelo do acesso da comunidade do Capoeirão à escolarização por meio da Educação Escolar Quilombola, sendo esta o princípio da democratização de acesso à escola e de

valorização da história da comunidade, em seus aspectos antropológicos, culturais, nos saberes e legados. Nesse sentido, estaremos caminhando rumo as condições do sucesso escolar desses educandos e estaremos também, desmitificando um padrão hegemônico que tem com argumento que o negro tem por natureza uma incapacidade intelectual.

5 CONCLUSÃO

Os caminhos percorridos para a realização desse estudo nortearam nossas reflexões acerca da oferta de uma educação inclusiva e emancipatória para os educandos da Comunidade Quilombola do Capoeirão.

Nossos questionamentos trazidos para esse estudo foram respondidos com a própria aproximação e com as falas de nossos interlocutores, sendo eles; alunos, país, comunidade e escola.

Os desafios inerentes ao processo de escolarização de alunos da comunidade quilombola do Capoeirão está imbricada a vários fatores que contribuem simultaneamente para o fracasso e insucesso escolar.

Com isso, ponderamos que a ausência de uma educação para a diversidade tem sido uma das dificuldades preponderantes, nesse âmbito, a aplicação e implantação da Lei 10.639/03 nas escolas que atendem à comunidade e conseqüentemente a Educação Escolar Quilombola seria um dos caminhos capazes de minimizar o cenário de indiferença e exclusão da população onde é de fundamental importância ver na escola um lugar de enfrentamento das diferenças , sejam elas motivadas pelo racismo e pelo preconceito conforme cita Munanga, 2005.

A escola é um dos espaços de enfrentamento desse poder e somente ocorrerá a partir do momento em que os profissionais da educação se dispuserem a questionar a estrutura mental herdada do mito da democracia racial, a enfrentar os desafios de inventar estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005 apud RODRIQUES, 2014,p.9)

Os questionamentos e desenvolvimentos desse estudo foram capazes de proporcionar à comunidade uma abertura para a reavaliação da forma de se

organizarem em busca das políticas de ações afirmativas atribuídas à educação. Percebemos que, durante todo o estudo, a questão da educação vinculada à informação e conhecimento foram valorizadas nas falas dos interlocutores.

Dessa forma, a educação para a comunidade do Capoeirão, é uma aliada na busca de direitos e na formação identitária, ou seja, é ela quem inclui e emancipa.

Não apenas o acesso, mas também as condições de permanecerem na escola assumindo a sua identidade quilombola, esse foi um dos desafios mais apresentados ao longo do nosso estudo, toda a reflexão orientou-nos para essa problemática. E quanto à esse quesito, percebemos que os desafios são muitos e que a educação pode ser um caminho a ser trilhado em vista de ressignificar as realidade de exclusão, indiferença e fracasso escolar.

Este estudo atendeu satisfatoriamente a proposta inicial, uma vez que, suscitou e refletiu de forma dialógica as questões propostas e com isso apresentamos o panorama do acesso à educação dos alunos do Capoeirão.

Os resultados encontrados orientam para a necessidade de uma intervenção por parte da SME/PMI quanto as condições de oferta de educação para a comunidade, apresentou-se a necessidade de valorização da história da comunidade local, da implantação de políticas afirmativas de combate ao racismo nas instituições escolares, de uma melhor assistência à comunidade como propedêutica de acesso à cultura, transporte, saúde, esporte e lazer, sendo essas ações o começo de uma mudança de postura frente à população negra itabirana.

Por fim, esperamos que este estudo, não seja, mais um trabalho de conclusão de curso, mas, ao contrário, seja capaz de contribuir de forma significativa para a reflexão e mudança de postura quanto ao processo de reconhecimento e valorização das comunidades quilombolas de Itabira/MG. Que ele seja um instrumento que proporcione uma tomada de atitude frente aos desafios apresentados pelos estudantes e toda a comunidade.

É importante pontuarmos que a ausência da educação escolar quilombola na comunidade do Capoeirão é um fenômeno que precisa sofrer uma ruptura no sentido de dar plenas condições aos educandos de estudarem dentro de suas terras, respeitando as suas tradições e suas histórias.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais, igualdade e diferenças**.in: RBPAAE. v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos deputados .2013.

BRASIL. **Lei 11.645**. Brasília. 2008

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília. 2010.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasilia.2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. In: **Cadernos Pagu**.p.247-290.Abr.2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola**: Parecer nº 16. Brasilia.2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**. Brasilia: MEC,SEA,2010.

COELHO, Cezar Mauro .**Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza. 2010.

FONSECA, Vinícius Marcus. **Relações étnico- raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições,2011.

FERREIRA, Jhonatan dos Santos. **Glossário da disciplina “raça e etnia”** do curso de especialização lato sensu Gênero e diversidade na escola. UFMG, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, 2012, p.98-109.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03**. Brasília. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. MEC, 2005, p 39-62.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Diversidade étnico-racial no Brasil: Os desafios à Lei nº 10.639 de 2003. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7.n.13,p 399-412,jul/dez.2013.

CÂMARA MUNICIPAL DE ITABIRA. **Lei orgânica do Município de Itabira**. 24 de junho de 1990.In: disponível em:<< <http://www.itabira.mg.gov.br/>>> acesso em 20 de setembro de 2015.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre embates e emergências. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n,50, 2012, p.369- 497.

MINUTA PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITABIRA. In: disponível em:<< <http://www.itabira.mg.gov.br/>>> acesso em 20 de setembro de 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiróz, 1996.

PRADO, Marco Aurélio Máximo Jr. & Oliveira Otacílio de. A categoria juventude em contextos rurais: o dilema da migração. In: **Psicologia e contextos rurais**. p.57- 87. Natal, Ufrn. 2010.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque pedagógico afro-brasileiro**: uma proposta de intervenção pedagógica na superação do racismo no cotidiano escolar. Belo Horizonte: Mazza. 2004.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais**: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica. Belo Horizonte: Mazza. 2007.

RODRIGUES, Batista João. Racismo e evasão escolar. 2014. In: disponível em <<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/.../000940781.pdf?>>>aces so em 20 de setembro de 2015.

SILVERIO, Valter Roberto. O processo de construção e reconhecimento das diferenças étnico-raciais. In: **Marcas das diferenças na escola**.p.133-144. São Carlos, EduFSCar.2010

ANEXOS

ANEXO I – Formulário/quadro diagnóstico⁹

Este quadro diagnóstico se refere à avaliação de resultados do trabalho escolar que confere ao plano escolar para a inserção da questão racial no currículo. Foi aplicado na intenção de aproximar de um prévio diagnóstico do trabalho escolar na vertente da inclusão racial.

QUADRO DIAGNÓSTICO: Trabalho escolar				
ASPECTO A SER ANALISADO: Resultado do trabalho escolar				
*	TRABALHO ESCOLAR	Avaliação (Marque com um X uma das opções levando em conta a legenda e a real situação da escola.		
		VERDE (7 a 8)	AMARELO (6 a 4)	VERMELHO (4 a 0)
1	Dentre às práticas educativas é discutida a pluralidade, o respeito às diferenças e a			

⁹ ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica.** Belo Horizonte: Mazza. 2007.

	diversidade.			
2	No ambiente escolar, continua a discriminação por meio de apelidos jocosos e piadas grosseiras.			
3	Na escola são refletidas as questões de respeito e promovemos ações contras às formas de agressões motivadas por apelidos, etc.			
4	A escola cria estratégias pedagógicas fundamentadas teoricamente para acolhimento tanto do discriminado quanto do discriminador.			
5	Situações de desigualdades e discriminação presentes na escola e na sociedade são tratadas pedagogicamente.			
6	A escola tem um amplo conhecimento da origem quilombola dos alunos do Capoeirão?			
7	Os alunos advindos das realidades do campo e quilombola são contemplados com um olhar diferenciado quanto ao estudo e resgate de suas origens no ambiente escolar?			
8	O PPP da escola contempla as questões de uma educação inclusiva e emancipatória ao que se refere aos alunos advindos do campo e comunidade quilombola?			
9	A escola dispõe de estratégias pedagógicas embasadas na LEI 10.639/03? Os alunos que se enquadram nessa realidade, são atendidos conforme prevê a Lei?			
10	Existem casos de reprovação/evasão e fracasso escolar dos alunos oriundos do campo e de comunidades quilombolas?			
11	Existem ações pedagógicas que visam resgatar a cultura e história dos alunos do campo/quilombola?			
12	Os professores de história, artes, religião e geografia, já propuseram um trabalho			

	interdisciplinar a tratar da Lei 10.639/03?			
13	A escola recebe incentivo da SME-PMI para ações ao combate ao racismo e a invisibilidade do negro no ambiente escolar?			
14	O corpo docente conhece a lei 10.639/03 e a discute em reunião pedagógica e de formação?			
15	A diversidade étnico-cultural brasileira vivenciada respeitosamente por meio de situações concretas propostas pela escola.			

Fonte: Adaptação Jhonatan dos Santos Ferreira

ANEXO II

Quadro 1- Núcleos familiares participantes da pesquisa

Núcleo familiar	Membros	Idade	Parentesco
1. Aparecida dos Santos 42-anos Filha de Conceição P. dos Santos	Antônio N. Aparecido Longino	34	Esposo
	Fabricio Junior dos Santos	17	Filho
	Fernando Aparecido Longino	14	Filho
	Larissa Fernanda Longino	9	Filho
	Luan Aparecido Longino	4	Filho
	Bruno Aparecido Longino	19	Filho
	Natiele Aline dos Santos	21	Filha
2. Jose Canuto Ferreira 74 –anos	Daurita dos Santos Ferreira	70	Esposa

Irmão de Joana Zeferina	Daniel Herlen dos Santos	10	Neto
	Thaina Cristina Santos	15	Neta
	Rerison Junior Gonçalves	15	Neto
	Júlio César Santos	16	Neto
	Lucas Gabriel dos Santos	16	Neto
	Thales Henrique S. de Almeida	18	Neto
3. Paulo dos Santos 68- anos Irmão de Daurita dos S. Ferreira	Conceição Paula dos Santos	64	Esposa
4. Maria Santos Simão Mãe de Eliete Aparecida S.Simão		70	Viúva
5.Cristina dos Santos 32 anos Filha de Conceição P.dos Santos	Darci Camilo da Costa	33	Esposo
	Guilherme Otaviano da Cruz	9	Filho
	Gabriel Junior da Costa	3	Filho
6. José Eustáquio dos Santos 46- anos	Eliete Aparecida Santos Simão	45	Esposa
	Miriam Alilaine dos Santos	13	Filha
	Sara Izabela dos Santos	16	Filha
	Ramom Samuel dos Santos	14	Filho
	Josemir Alexandre dos Santos	27	Filho
	Josinei Adeilson dos Santos	28	Filho
7.Jussimara Aparecida Santos 25-anos Filha de Ana Domingas	Wanderley das M. de Freitas	26	Esposo
	Lorraine Santos Freitas	9	Filha
8.Raimundo Domingos dos Santos	-----	69	Viúvo
9. Maria do Carmo dos Santos 37-anos Sobrinha de Joana Zeferina F.Santos e José Canuto Ferreira	Reginaldo Ribeiro Leone	39	Esposo
	Rómulo Ribeiro dos Santos	4	Filho
	Rariene Ribeiro dos Santos	11	Filho
	Rariele Ribeiro dos Santos #	17	Filha
	Pâmela Ribeiro dos Santos	9	Filho
10. Joana Z. Ferreira Santos 72-anos Vó (paterna de Jhonatan dos Santos)	Dirson da Cruz Santos	69	Esposo
	Jhonatan dos Santos Ferreira	26	Neto
11. Maria Aparecida Santos 41-anos	Adão Martins	51	Esposo
	Rafael Santos Lauriano	11	Filho
12. Maria Sebastiana F.Costa 51 anos	Tainara Camila da Costa	13	Filha

	Isaias Oliveira da Costa	23	Filho
	Israel Ap. da Costa	19	Filho
	Izamara Thamires da Costa	21	Filha
	Tatiana da Costa	28	Filha
	Maria Ap. da Costa	33	Filha
13. Silvania dos Santos Costa 39-anos	Luiz Sebastião dos Santos	42	Esposo
	Gilberto Martins dos Santos	22	Filho
	Weliton dos Santos Costa	18	Filho
	Ueber dos Santos Costa	17	Filho
	Creidiane dos Santos Costa	15	Filha
	Giovane Santos Costa	11	Filho
14. Raimundo Inocêncio Caetano	-----	68	Separado
15 Margarida das Mêrces Santos 66 anos	Júnia Mara dos Santos	18	Nora
	Adeilson das Mercês Santos de Freitas	27	Filho de Margarida.
16. Josiene dos Santos 26 –anos Filha de José Eustáquio dos Santos	José Luciano dos Santos	29	Esposo
	Pablo Henrique dos Santos	6	Filho
	Maria Eduarda V. dos Santos	6	Filho
	Daniele Vitória dos Santos	9	Filha
17.Elizabeth dos Santos Ferreira 38-anos Filha de Daurita dos Santos Ferreira	João dos Santos Ferreira	44	Esposo
	Leticia Estefhane F.Santos	18	Filha
	Renan Otávio N. Ferreira	16	Filho
	Igor Rangel Ferreira Santos	14	Filho
	Sofia Elem. Ferreira	2	Filha
18Maria de Lourdes dos Santos 30anos	Reginaldo Arcanjo	27	Esposo
	Evanilson Elias S. Purificação	14	Filho
	Jhamyly Tereza dos Santos	6	Filha
	Jhainy Elenice Santos	10	Filha
	Alex Luciano Santos	4	Filho
	Diogo Gabriel Santos	2	Filho
19. Silvania Martinha S. Pereira 40anos	João Dias Pereira	52	Esposo
	Lidiane Júnia Santos Pereira	13	Filha
	Alexandro Santos Pereira	14	Filho

	Caroline Martinha Dias	12	Filha
20 Benedito Euzébio dos Santos 84 anos	Efigênia dos Santos Ferreira	73	Esposa
21. Joaquim Leôncio dos Santos 67anos	-----		Solteiro
22. Antônio Vicente dos Santos 65 Irmão de Joaquim Leôncio dos Santos	Enedina E. dos Santos * irmã de Dirson da Cruz Santos	60	Esposa
23. Aurea Jacinta da Costa 71-anos	Cecília Eufrásio da Costa	38	Esposa
	Charles de Oliveira da Costa	15	Neto
	Sebastião Cláudio Coelho	52	Genro de D. Aurea
	Marina da Costa	40	Esposa de Sebastião
24. Elizangela dos S. Pereira 20-anos	Vanderlei Turíbioda Freitas	32	Esposo
	Estefany Vitória de Freitas	5 meses	Filha
25. Fernando Duarte Silva 23-anos	Rejiane das Mercês de Freitas	23	Esposa
26. Ana Divina Simão 41-anos	Antônio Malta dos Santos	35	Esposo
	Deiziane Natalia dos Santos	16	Filha
	Darlene Vitória dos Santos	7	Filha
	Dalison David dos Santos	7	Filho
	Deivison Malta dos S. Simão	2	Filho
	Naiane Adrielle dos Santos	14	Filha
27. Aparecida G. dos Santos Matias 44	José dos Santos Matias	46	Esposo
	Patrícia dos Santos Matias	19	Filha
	Esley dos Santos Matias	16	Filho
	Junior dos Santos Matias	15	Filho
	Inês Bianca dos Santos Matias	5	Neta
	Breno Eustáquio dos S. Matias	1	Neto
	Emanuele E. dos S. Matias	3	Neta
28. Ana Pereira dos Santos 44-anos	Aginaldo Timóteo dos Santos	45	Esposo
	Robson Pereira dos Santos	18	Filho
	Rodrigo Timóteo dos Santos	16	Filho

29. Saltornino Lima Costa 60-anos	Joel Rodrigues dos Santos	16	Filho
30. Maria Aparecida de Freitas 45-anos	Priscila Maria Caldeira	9	Filha
31. Antonieta Cristina dos Santos	25/05/1920	96	Viúva
32. Selma A. dos S. Purificação 53 anos	Emerson dos Santos Pereira	17	Filho
	Leandro dos Santos	6	Filho
33. Maria Ap. dos Santos 44-anos	Sebastião F. dos Santos	55	Esposo
	Dinilza Margarida dos Santos	23	Filha
	Tiago Francisco dos Santos	21	Filho
	Ricardo Francisco dos Santos	19	Filho
	Josiane Francisca dos Santos	17	Filho
	Valquíria Francisca dos Santos	11	Filho
35. Carmelita dos Santos 74-anos Avó materna de Jhonatan dos Santos	Webert dos Santos	17	Neto
36. Maria de Lourdes Ferreira 46-anos	Mário Martins dos Reis	45	Esposo
	Adriele Ferreira dos Reis	15	Filha
37. Antônio dos Santos Filho de Carmelita dos Santos		39	Separado

Fonte: Elaboração Jhonatan dos Santos Ferreira, 2015.

ANEXO III



Escola Municipal Antônio Camilo Alvim
Comunidade Capoeirão – Atividades de Reforço (Janeiro/2015)

Nº	ALUNOS	FREQUÊNCIA	Aproveitamento: Referência: A- Alcançou Objetivo AP- Alcançou Parcialmente R- Reprovado A- Aprovado RE- Remanejado para EJA			
			MAT	PORT	HIST	Resultado Final (Estudos Independentes)
1	FERNANDO AP. LONGINO	0	AP	AP	AP	Reprovado
2	MIRIAM ABILAINE DOS SANTOS	0	AP	A	AP	Reprovado
3	IGOR RANGEL FERREIRA SANTOS	0	AP	A	AP	Reprovado
4	BEATRIZ VITÓRIA DOS SANTOS	0	A	A	A	Aprovado
5	TAINARA CAMILA DA COSTA	1	AP	AP	AP	Reprovado
6	FABIOLA RAIANE COSTA	0	A	-	-	Aprovado
7	RERISON JUNIOR S. GONÇALVES	0	A	A	-	Aprovado
8	LIDIANE JUNIA SANTOS PEREIRA	0	-	-	A	Aprovado
9	THAIANA CRISTINA DOS SANTOS	1	A	A	A	Aprovado
10	CREIDIANE COSTA DOS SANTOS	0	A	A	A	Aprovado
11	NAIANE ADRIELE DOS SANTOS	0	AP	-	AP	Reprovado
12	UEBER DA COSTA SANTOS	3	AP	AP	AP	RE
13	LORANY APARECIDA SANTOS	0	A	A	A	Aprovado
14	ALEXSANDRO SANTOS PEREIRA	17	-	-	-	Reprovado
15	RODRIGO TIMOTEO DOS SANTOS	13	-	-	-	RE
16	THALES HENRIQUE S. DE ALMEIDA	17	-	-	-	RE
1	FERNANDO AP.	0	AP	AP	AP	Reprovado

	LONGINO					
2	MIRIAM ABILAINE DOS SANTOS	0	AP	A	AP	Reprovado

Elaboração: Jhonatan dos Santos Ferreira. 2015.

ANEXO IV

Neste anexo, encontramos condensamos as relações de faltas dos alunos da comunidade do Capoeirão referentes ao primeiro semestre letivo de 2015. Os dados foram fornecidos pela SME.



**Secretaria Municipal de Educação
Superintendência Técnico-Pedagógica
Diretoria de Acompanhamento Didático Pedagógico**

Controle Transporte – EMACA (Barreiro)

Dias não transportados (Micro-ônibus DJB)

Mês	Dia do mês	Nº de dias/mês	Motivo
Fevereiro	6,9,10,11,12	5	Queda de Mata Burro
Março	5,10,23,24	4	Chuva
Abril	23	1	Chuva
	27	1	Problema mecânico
Maiο	6,7,8	3	Chuva
	27	1	Problemas mecânicos
Junho	2,15,17	3	Chuva

	26	1	Problema elétrico
Julho	14	1	Óleo vazando
Agosto	4,28	2	Problema mecânico
	24	1	Problema elétrico

Total de dias = 23

ANEXO V

Este é um instrumento de pesquisa em consonância com a (DCNEEQ- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana*), aplicado para a equipe docente e gestora em vista de estudar as condições de acesso da comunidade do Capoeirão ao que concerne a educação escolar quilombola e a efetivação da lei 10.639/03).

A escola- o PPP e a Educação Escolar Quilombola	
Questionamentos	Respostas
1-A escola atende alunos de comunidades negras e quilombolas ?	Sim, temos conhecimento da Comunidade do Capoeirão.
2-A escola desenvolve algum projeto que busque valorizar a identidade dentro da comunidade?	Às vezes, nas oficinas.
3-Como os alunos chegam até à escola? É distante das comunidades de origem?	Chegam à escola por meio do transporte escolar municipal A escola é distante da comunidade.
4-As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – DCNEEQ foram divulgadas em seu município?	Não
5-Os gestores e equipe tem amplo conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?	Não
6-O modelo de gestão escolar foi pensado em conjunto com a comunidade?	Sim e com o colegiado.
7- Já houve uma Capacitação de gestores da Secretaria e das Escolas para implementação das DCNs para a Educação Escolar Quilombola?	Sim, mas a muito tempo já, e nem todos os funcionários participaram. Aconteceu na semana da Consciência Negra.

<p>8- O Projeto Político Pedagógico das Escolas Quilombolas e das Escolas que recebem alunos quilombolas foram elaborados ou reformulados atendendo as DCNs para a Educação Escolar Quilombola?</p>	<p>Não. Nosso PPP contempla mais o aluno da realidade do Barreiro pelo fato de serem a maior parte da escola e pela escola está inserida aqui.</p>
<p>9- A História e as manifestações culturais das comunidades quilombolas estão contempladas no currículo, nos materiais didáticos nas escolas que oferecem educação básica para a população quilombola?</p>	<p>Não se aplica a nossa realidade. Se ocorre, é nas aulas de história.</p>
<p>10-No currículo da escola se faz presente também a ancestralidade, o trabalho, a estética, as lutas pela terra e pelo território e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades?</p>	<p>Não se aplica</p>
<p>11-A Formação de Professores para a Educação Escolar Quilombola, proposta pelo município, atende as DCN para a Educação Escolar Quilombola?</p>	<p>Não se aplica</p>
<p>12-Na formação de professores, no Projeto Político Pedagógico e no currículo propostos pelo município, estão presentes temas como: ensino de ciências, fundamentos históricos, sociológicos, antropológicos políticos, filosóficos e artísticos.</p>	<p>Não se aplica.</p>
<p>13-É utilizado algum material específico que dialogue com as realidades locais das várias comunidades do município?</p>	<p>Não se aplica</p>
<p>14-Seu município já recebeu o Kit Quilombola fornecido pelo Ministério da Educação? Se sim, ele foi ou está sendo utilizado nas escolas?</p>	<p>Não se aplica a nossa realidade.</p>

<p>15-São criados mecanismos (Reuniões, Palestras, Debates, Apresentações) para maior integração entre a escola, e a comunidade?</p>	<p>Sim</p>
<p>16-Os transportes utilizados (ônibus, embarcações, e outros) obedecem as DCN para a Educação Escolar Quilombola?</p>	<p>Não. A real situação é que o transporte escolar que atende aos educando do campo é sucateado, e às vezes quebram no trajeto.</p>
<p>17-Quais são os maiores desafios para os alunos quilombolas de frequentarem e permanecerem na escola?</p>	<p>A distorção idade serie, em períodos chuvosos não conseguem vir à aula devido ao transporte não ter acesso à comunidade.</p>
<p>18-Qual é a relação da escola com a comunidade quilombola? Os pais acompanham a vida escolar de seus filhos?</p>	<p>Apenas em reuniões de pais, porém é muito comum que o líder comunitário o Srº José Canuto se torne responsável pela maioria das matrículas e comparecimentos nas convocações junto a comunidade. Há, contudo pais que acompanham seus filhos, participando das atividades, festas da escola, reuniões, etc.</p>
<p>18- Em sua escola, falta algum recurso para que seja trabalhada a educação para a diversidade racial?</p>	<p>Temos um pequeno acervo. E os projetos que foram desenvolvidos tinham a intenção de favorecer a autoestima e identidade de nossos alunos.</p> <p>Formações não, mas aconteceram na rede em 2013 umas oficinas de história que contemplaram o combate ao racismo e a necessidade de trabalho com a cultura afro.</p>
<p>19- Quanto a SME: ela tem articulado ações para</p>	

<p>o atendimento das comunidades quilombolas e rurais junto às escolas? Quais são as ações concretas? Se discute a evasão/fracasso escolar dos alunos dessas comunidades?</p>	<p>Optou em não responder</p>
<p>20- Tem esclarecimento sobre a lei 10.639/03?</p>	<p>Não</p>
<p>21- Como a escola poderia atribuir à sua rotina ações para a promoção da igualdade racial e diversidade no ambiente escolar? Quais sugestões de trabalhos com os professores e alunos?</p>	<p>Oficinas, palestras, pesquisas e exposições de trabalhos com a cultura Afro tem acontecido na escola desde 2013.</p>
<p>22- Têm livros, formação continuada?</p>	<p>Formações não, mas aconteceram na rede em 2013 umas oficinas de história que contemplaram o combate ao racismo e a necessidade de trabalho com a cultura afro.</p>

Elaboração: Jhonatan dos Santos Ferreira, 2015.

ANEXO VI

Os professores também colaborarão respondendo o instrumento (adaptado com o DCNEEQ) que cuidou de analisar as ações educativas de combate ao racismo e as discriminações na EMACA.

AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÃO -EMACA	
Princípios – orientações	Realidade
- A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com experiências de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade.	Se aplica à realidade escolar.
- A crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las.	Não se aplica.
Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura.	Não se aplica

Participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como o da comunidade em que se insere a escola,	Não se aplica
O ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro.	Não se aplica
Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais.	Não se aplica
Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro- Brasileira e Africana e a Educação Étnico raciais.	Não se aplica
Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico racial.	Se aplica parcialmente.
Oferta da Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades.	Não se aplica
Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar...	Não se aplica

Elaboração: Adaptação DCNEEQ.2004

