UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS

MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

ELY DA SILVA ALMEIDA

A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE MEL DA PEDREIRA EM MACAPÁ SOB O OLHAR DOS IMPLEMENTADORES LOCAIS

FORTALEZA – CEARÁ

2023

ELY DA SILVA ALMEIDA

A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE MEL DA PEDREIRA EM MACAPÁ SOB O OLHAR DOS IMPLEMENTADORES LOCAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Neiara de Morais Bezerra.

FORTALEZA – CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Almeida, Ely da Silva.
A educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira em Macapá sob o olhar dos implementadores locais [recurso eletrônico] / Ely da Silva Almeida. - 2022.
145 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2022.
Orientação: Prof.ª Dra. Neiara de Morais Bezerra.
1. Política pública educacional. 2. Educação quilombola. 3. Implementação de política pública. 4. Escola quilombola. 5. Quilombos no Amapá.. I. Título.

ELY DA SILVA ALMEIDA

A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NA COMUNIDADE MEL DA PEDREIRA EM MACAPÁ SOB O OLHAR DOS IMPLEMENTADORES LOCAIS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 27/02/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Neiara de Morais Bezerra (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.ª Dr.ª Kátia Paulino dos Santos
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.ª Dr.ª Geranilde Costa e Silva
Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Às mulheres e aos homens que constroem o Movimento Negro brasileiro e que dedicam suas vidas e intelectualidades a uma educação antirracista com projetos educativos de valorização da cultura, dos saberes e da história das comunidades negras quilombolas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que permitiu que essa caminhada acontecesse, iluminando-me, inspirando-me com ideias, com força e guiando meus passos para que eu chegasse ao final.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE), por acreditar em um projeto político pedagógico de qualidade na formação de seus alunos. Foram dias difíceis de (re)invenção pedagógica para enfrentar a pandemia da covid-19.

Ao Professor Horácio, aos professores e professoras da minha formação, que, com dedicação e competência, ministraram as aulas; foi uma aprendizagem que levarei para a vida inteira.

Aos meus colegas da turma 2021 – Amapá, pela garra e determinação para concluir essa jornada, enfrentando os desafios de estudar e trabalhar para chegar a este momento.

Ao meu companheiro, Jucicleber Francisco da Silva Castro, por seu carinho, paciência e compreensão e por estar ao meu lado neste momento, dando forças e coragem.

À minha família, meu escudo que não entendeu por que eu voltei a estudar, mas que esteve ao meu lado, ajudando a superar os desafios.

Às amigas Daguinete Chaves, Cecilia Brito e Silvaney Rubens, meus incentivadores neste projeto de mestrado, que me acompanharam desde o primeiro passo.

A todos os amigos e amigas que de alguma forma contribuíram e me incentivaram nessa jornada.

À comunidade Mel da Pedreira, que me recebeu com carinho, e a Estefânia Souza e Sara Souza, mulheres quilombolas, minhas irmãs do coração.

Às minhas companheiras de idas e vindas ao território quilombola do Mel da Pedreira, Jéssyca Carolinne de Almeida, minha assistente, e Ana Carolina Palheta, amiga do mestrado.

Aos colaboradores da minha pesquisa, lideranças, professores e pais e ao griô da comunidade Mel da Pedreira.

A amigas e amigos dos locais onde trabalho, pelo apoio e incentivo para que eu concluísse esse projeto de formação.

Às professoras Piedade Videira e Geranilda Costa, que participaram da minha banca de Qualificação e deram preciosas contribuições.

À minha orientadora, professora Neiara de Morais Bezerra, por acreditar nesta proposta e me dar a mão nos momentos difíceis da caminhada. A você, que só conheço virtualmente, é grande a vontade de dar um forte abraço.
Obrigada!

“Urge desenvolver espaços pedagógicos que demostrem a multiplicidade identitária no Brasil por um currículo pedagógico que faça o estudante conhecer suas origens e reconhecer-se” (Glória Moura)

RESUMO

É no processo de luta contra o racismo e a discriminação racial que a questão quilombola surge como um desafio para o Estado brasileiro. Essa pauta do movimento negro e quilombola resultou na formulação de diretrizes para a educação escolar quilombola nas políticas educacionais do Brasil. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira, em Macapá sob o olhar dos implementadores locais. O estudo parte de um levantamento sobre as evidências das lutas do movimento negro, relacionando-as com as conquistas formais da educação quilombola para, em seguida, reconstituir a história de ocupação do território Mel da Pedreira, e a educação implementada na comunidade. Trata-se de pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, um estudo de caso que utilizou a pesquisa bibliográfica, a análise documental, entrevistas abertas e semiestruturadas com 11 atores e a observação direta como ferramentas de coleta de dados. A pesquisa compreende os anos de 2016 a 2022, período em que o processo de implementação da Educação Escolar Quilombola foi normatizado no estado do Amapá. Como resultado da pesquisa, temos a história de ocupação do território; o quilombo contemporâneo a partir da autodefinição como remanescente de quilombo e legalização fundiária de suas terras; a educação na comunidade e a percepção da educação quilombola implementada na escola pelo olhar dos atores locais. O estudo revela que a escola local tem uma pedagogia própria de valorização do território como um espaço educativo, fazendo a interface com os conhecimentos universais e os conhecimentos históricos, culturais e tradicionais, por meio de iniciativas de ações educativas pedagógicas que reconhecem e valorizam as especificidades étnico-culturais do quilombo. Com isso, percebemos que a caminhada para implementação de uma educação antirracista é desafiadora e requer resistência e luta dos quilombolas, pois mesmo com a ausência do cumprimento das diretrizes nacionais curriculares para a educação escolar quilombola por parte do Estado, os implementadores envolvidos na educação do quilombo do Mel da Pedreira mostram que é possível respeitar e reconhecer a história e a cultura afro-brasileira.

Palavras-chave: Política pública educacional. Educação quilombola. Implementação de política pública. Escola quilombola. Quilombos no Amapá.

ABSTRACT

It is in the process of fighting racism and racial discrimination that the quilombola issue emerges as a challenge for the Brazilian State. This agenda of the black and quilombola movement resulted in the formulation of guidelines for quilombola school education in educational policies in Brazil. This research aims to analyze quilombola education in the Mel da Pedreira community, in Macapá under the eyes of local implementers. The study starts from a survey on the evidence of the struggles of the black movement, relating them to the formal achievements of quilombola education, and then reconstituting the history of occupation of the Mel da Pedreira territory, and the education implemented in the community. This is exploratory research, with a qualitative approach, a case study that used bibliographic research, document analysis, open and semi-structured interviews with 11 actors and direct observation as data collection tools. The research covers the years 2016 to 2022, a period in which the process of implementing Quilombola School Education was standardized in the state of Amapá. As a result of the research, we have the history of occupation of the territory; the contemporary quilombo from the self-definition as a remnant of quilombo and land legalization of their lands; education in the community and the perception of quilombola education implemented at school through the eyes of local actors. The study reveals that the local school has its own pedagogy of valuing the territory as an educational space, making the interface with universal knowledge and historical, cultural and traditional knowledge, through initiatives of pedagogical educational actions that recognize and value the specificities ethnic-cultural communities of the Quilombo. With this, we realize that the journey towards implementing an anti-racist education is challenging and requires resistance and struggle from the quilombolas, because even with the absence of compliance with the national curricular guidelines for quilombola school education by the State, the implementers involved in the education of the Quilombo do Mel da Pedreira show that it is possible to respect and recognize Afro-Brazilian history and culture.

Keywords: Educational public policy. Quilombola education. Implementation of public policy. Quilombola school. Quilombos in Amapá.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metas, número de estratégias por meta e estratégias para a Educação Étnico-Racial e a Educação Quilombola no PEE/AP 2015-2025 56
Quadro 2 – Número de estudantes por nível de ensino 106
Quadro 3 – Perfil dos professores 115
Quadro 4 – Perfil das lideranças entrevistadas 116
Quadro 5 – Perfil dos pais 117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Território Quilombola Mel da Pedreira – Localização 78
Figura 2 – Acesso pela Rodovia 210 para a comunidade do Mel da Pedreira 78
Figura 3 – Transporte fluvial de canoa na comunidade Mel da Pedreira 79
Figura 4 – Alexandre Souza, o griô guardião da história oral do seu povo 81
Figura 5 – Fundadores da Comunidade Vila do Mel – Auta Augusta Ramos de Souza e Antônio Bráulio de Souza 82
Figura 6 – Caixa de Marabaixo 86
Figura 7 – Dança de Marabaixo 86
Figura 8 – Tambor de batuque 87
Figura 9 – Encontro da Família Caiana e Auta Ramos – Mel da Pedreira 89
Figura 10 – Certidão de Autorreconhecimento de Remanescente de Quilombo – Comunidade Mel da Pedreira em 18.10.2005 91
Figura 11 – Mapa descritivo do território Quilombola Mel da Pedreira – Titulado em 21.03.2007 93
Figura 12 – Território Quilombola Mel da Pedreira – Área protegida 94
Figura 13 – Casa de Farinha e preparação da mandioca para ralar 95
Figura 14 – Preparação da mandioca para ralar 95
Figura 15 – Projeto de suinicultura 96
Figura 16 – Projeto Meliponário – produção do mel e reprodução das abelhas 96
Figura 17 – Participantes do projeto meliponário 97
Figura 18 – Eliseu Cirilo de Souza, técnico responsável pelo meliponário 97
Figura 19 – Nova Vila do Quilombo Mel da Pedreira – Projeto Minha Casa Minha Vida 98
Figura 20 – Grupo musical da comunidade Mel da Pedreira 102
Figura 21 – O grupo musical da comunidade nas atividades dominicais com instrumento de percussão 102
Figura 22 – Apresentação musical nas atividades dominical ao som do tambor de marabaixo 103
Figura 23 – Escola Isolda do Mel, funcionando na casa cedida por Antônio Bráulio 105
Figura 24 – Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza 106

Figura 25 – Panorama da sala de aula – Classe multisseriada 2º e 3º ano; 4º e 5º ano 107
Figura 26 – Estudantes na hora do recreio 108
Figura 27 – Estudantes na hora da merenda 109
Figura 28 – Projeto da Melicultura Tradicional – Educação Quilombola 110
Figura 29 – Atividade em Homenagem ao Dia dos Pais 110
Figura 30 – Atividade em homenagens ao Dia das Mães 111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMORQUIMP	Associação de Moradores Remanescentes de Quilombos do Mel da Pedreira
APA	Área de Preservação Ambiental.
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNR	Burocratas de Nível de Ruas
CA	Colégio Amapaense
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDENPA	Centro de Estudo de Defesa do Negro
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEERT	Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEESP	Coordenadoria de Educação Específica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEPIR	Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CRQ	Comunidades Remanescentes de Quilombo
CUFAS	Central Única das Favelas
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
DIAGRO	Agência de Defesa e Inspeção Agropecuária do Estado do Amapá
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCP	Fundação Cultural Palmares
FNB	Frente Negra Brasileira
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GELEDÉS	Instituto da Mulher Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESAP	Instituto de Ensino Superior do Amapá

INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MNU	Movimento Negro Unificado
NEI	Núcleo de Educação Indígena
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Programa de Apoio à Gestão Escolar
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Programa Produção Integrada de Alimentos
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEM	Programa Escola Melhor
SDR	Secretaria Estadual de Desenvolvimento
SEAFRO	Secretaria Extraordinária de Políticas para Afrodescendentes
SEAMA	Faculdade Estácio de Macapá
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SIMS	Secretaria Estadual da Inclusão e Mobilização Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	22
2	**POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA LUTA HISTÓRICA**	27
2.1	**A luta histórica dos negros pela educação**	27
2.2	**Construção da educação quilombola no Brasil**	37
2.3	**Educação quilombola no Amapá**	50
2.4	**Políticas públicas: a implementação "como campo de incerteza"**	61
3	**PERCURSO METODOLÓGICO**	73
3.1	**Abordagem metodológica**	73
3.2	**Instrumentos de coleta de dados**	75
3.3	**Procedimento ético**	76
3.4	**Atores participantes da pesquisa**	77
3.5	**O lugar da pesquisa**	77
4	**MEL DA PEDREIRA: O HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO**	81
4.1	**História da ocupação do território Mel da Pedreira**	81
4.2	**Quilombo contemporâneo Mel da Pedreira**	89
4.3	**A educação na comunidade Mel da Pedreira**	103
4.3.1	O projeto político pedagógico	111
4.3.2	O currículo escolar	112
4.3.3	A infraestrutura da escola	113
5	**A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA PELO OLHAR DOS ATORES**	115
5.1	**Aspectos pedagógicos**	117
5.2	**Relação escola e comunidade**	120
5.3	**Formação continuada**	122
5.4	**Atividades educativas**	124
6	**CONSIDERAÇÕES FINAIS**	129
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO	140

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS..... 142
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM O GRIÔ..... 143
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E COORDENAÇÃO DA ESCOLA..... 144
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS..... 145

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa me mostrou uma realidade que antes eu não percebia. Sempre trafeguei pela Rodovia 210, que passa pela frente do ramal de terra batida que leva à comunidade quilombola Mel da Pedreira, porém, por motivo que desconheço, não sentia motivação de entrar e conhecer esse pequeno povoado formado por remanescentes de afrodescendentes. Durante o mestrado, acabei compreendendo a importância do tema “Educação Quilombola” e que, para o estudo, deveria mergulhar na realidade de uma comunidade. Optei por um estudo de caso e decidi realizá-lo em um quilombo que fosse mais próximo de Macapá, mas a escolha também se deu por ter contato com Estefânia Sousa, minha amiga professora que é quilombola do Mel da Pedreira, a qual facilitou a minha entrada na comunidade para realizar a pesquisa. A escolha foi acertada, pois fui recebida com cordialidade e consegui realizar o estudo contando com a colaboração de pessoas preciosas.

Antes de mostrar o estudo, sinto que preciso dizer quem sou e contar a partir de onde pesquiso. Eu sou a primeira filha do casal Milton Lopes de Almeida (78 anos) e Francisca da Silva Almeida (77 anos). Meus pais têm raízes na região dos lagos, município do Amapá, que fica a 300 km da capital Macapá. São da localidade chamada de Ramudo, que é distante 4 horas da sede do município de Amapá. Casaram-se ainda muito jovens, mamãe com 15 anos e papai com 16 anos; os jovens no interior formam família cedo. Estudaram somente o ensino primário incompleto e, em seguida, formaram a família com o nascimento de três filhos: eu – Ely Almeida –, Enimara Almeida e Paulo Almeida.

O Ramudo é um lugar da zona rural, circundado de fazendas com criação de gado bovino, com vários lagos que, no inverno, enchem os campos; no verão, os campos secam e ficam verdes para a pastagem do gado. Eu passei parte da minha primeira infância nesse lugar exuberante e farto de alimentos como: peixes, leite, queijo, coalhada, carne de porco, manteiga, aves. Uma infância com muitas brincadeiras junto de meus primos, primas, tios e tias. De tudo que guardo na minha memória sobre a minha infância, esse lugar aparece de maneira saudosa e de pertencimento.

Eu navegava com a bisavó Juliana Souza e meus primos pelos igarapés, em canoa feita de madeira com remo ou varejão. Aprendi a identificar onde tinha a ova do peixe chamado taumatá, que fica na água, perto de algum capim ou mururé

coberto com uma espuma que o próprio peixe produz. Sabia achar as covas de ovos de tracajá e de marreca; quando começavam a secar os campos, andávamos até encontrar poço de água que estava secando e lá tinha muitos peixes, era quando a meninada aproveitava para pegá-los com as mãos, era tudo maravilhoso e divertido.

Meus avós maternos, Joaquim Pantaleão e Maria Cabral (vovô era negro e recebia caboco, que era seu guia de espiritualidade), tinham uma criação de gado bovino. Minha bisavó paterna, Juliana Souza, era parteira tradicional, benzedeira, uma mulher carinhosa e devota de Santa Luzia. Sabia curar quebranto de criança, rezar em erisipela, uma herdeira dos saberes tradicionais de sua mãe. Com a morte do meu bisavô Manuel Souza (filho de índios da Serra do Tumucumaque, aqui no Amapá), acabou vendendo o gado de sua criação. Meus pais, quando se casaram, passaram a morar na casa dela; ela era avó e mãe de criação do meu pai.

Meu pai trabalhava na pesca e caçava junto com meus tios para o sustento da família. Teve um período em que foi trabalhar em Caiena, Guiana Francesa, fazendo pequenos serviços. Tinha uma vida dura, pois não tinha documentos para permanecer (era clandestino), mesmo assim, passava um tempo trabalhando e voltava trazendo dinheiro das atividades que realizava. Éramos pobres; mesmo vivendo em um lugar com fartura dada pela natureza, não tínhamos dinheiro para comprar outros produtos de que a família precisava.

Um dia, minha bisa Juliana Souza resolveu mudar para outra localidade chamada Itaubal do Amapá, uma comunidade rural localizada na BR-156, e minha família, que morava com ela, veio também. Nessa época, minha mãe estava grávida do terceiro filho, e meu pai continuava indo e vindo de Caiena. Em seguida, minha bisa resolveu mudar para Macapá, onde tinha uma casa na avenida Cora de Carvalho, no centro de Macapá, e mais uma vez partimos junto com ela; dessa vez, meu pai fez uma pequena casa ao lado da casa dela. Eu lembro que tínhamos o mínimo para viver, mas eu tinha meus primos e primas, que eram pequenos como eu, e passávamos o dia inteiro brincando no quintal.

Passando um período que tínhamos chegado a Macapá, meus pais se separaram. Mamãe ficou com meu irmão pequeno, e eu e minha irmã ficamos com papai; os dois não tinham emprego, não tinham nada para dividir, a não ser os filhos. Passando alguns anos, meu pai se casou novamente, pois era difícil cuidar de duas meninas, mesmo morando com nossa bisa e com a avó Maria Almeida, mãe do papai; precisávamos ter nossa casa, eu já estava chegando à idade escolar.

Um fato importante aconteceu comigo, que eu não posso deixar de registrar, quando fui para a escola. No primeiro dia de aula, meu pai me chamou e disse: “minha filha, seu nome não é Sandra” – eu cresci com minha família me chamando de “Sandra”. Continuou meu pai: “seu nome é ‘Ely’, é assim que a professora vai lhe chamar”. Eu era criança e não entendi nada, mas quando chegou na hora da chamada, a professora chamou primeiro um menino “Eli” e, em seguida, chamou Ely Almeida. Fiquei muito triste, cheguei em casa e falei dessa situação para o meu pai. Ele falou que atendeu a um pedido do seu padrasto, Severino Almeida, que veio da Paraíba ainda jovem e se casou com a avó Maria Almeida e nunca mais voltou para sua terra natal, o qual pediu que homenageasse sua irmã caçula, chamada Ely. Por fim, terminei a 1ª série na Escola Evangélica de Macapá e me separei do colega “Eli” menino, pois mudei para outro bairro.

Meu pai conseguiu passar na seleção de emprego no governo do território do Amapá, passou a ter um trabalho e salário fixo. Mudamos para o Buritizal, um bairro de expansão urbana, com pouca infraestrutura, mas a casa era nossa. Papai tinha um novo emprego; não tinha um bom salário, pois só tinha o ensino primário incompleto. Em seguida, nasceram meus outros irmãos, Eduardo Almeida, Ligia Almeida, Leila Almeida e José Almeida. Minha família era grande, além dos parentes que vinham do interior e ficavam em casa morando por um tempo. Mesmo com trabalho fixo, salário e casa, meu pai trabalhava fazendo diárias com pinturas; a família era grande e o dinheiro era pouco, tínhamos alimentos, mas tínhamos outras necessidades.

Estudei na escola Gonçalves Dias até a 4ª série, em seguida fui estudar, da 5ª à 8ª série, na escola Sebastiana Lenir. Por um bom tempo, esqueci que meu nome era também de menino. Porém, quando cheguei à Escola Sebastiana Lenir, encontrei com o mesmo menino da 1ª série. Novamente fiquei triste, pois minha família e meus vizinhos me chamavam de “Sandra” e na escola me chamavam de Ely; e eu ainda tinha que conviver com um menino chamado Eli. Passei por uma crise e me perguntava – por que meus pais tinham me colocado um nome de menino? Um dia me aborreci, cheguei chorando em casa e pedi para falar com minha família. Reclamei para que não me chamassem mais de “Sandra”, queria que me chamassem pelo meu nome verdadeiro, Ely; todos ficaram comovidos e atenderam meu pedido. Nesse período, conheci um casal que veio morar próximo de casa, e o nome da mulher era Eli. Com isso eu me alegrei, pois tinha encontrado uma pessoa do mesmo gênero, e daí em diante passei a gostar do meu nome. Hoje sei que meu nome é bíblico: “Eli,

Eli, lemá sabactani" quer dizer "Deus, meu Deus, por que me abandonaste" (Mt.27:46), e gosto muito de ser Ely.

Fiz o 2º grau no Colégio Amapaense (CA), uma escola pública de bom padrão na formação da juventude amapaense, era meu sonho estudar nessa escola. Saí do meu bairro e fiz novas amizades no novo ambiente escolar. Em dezembro de 1983, tirei o título de Habilitação Básica em Saúde pelo CA, integrado com a Escola Graziela Reis de Souza. Nessa época, eu estudava e ajudava meu pai, pois tínhamos uma pequena mercearia de venda de gênero alimentício e uma venda de frango assado. Quando chegava o final de ano, eu sempre ajudava uma tia que era dona de uma loja no centro da cidade, conseguia um dinheiro para comprar o que eu precisava.

Quando foi se aproximando o final de 1983, no último semestre, eu e minhas amigas de sala de aula conversávamos sobre o que iríamos fazer no ano seguinte. E uma das amigas, de nome Cristina Almeida, uma jovem de família negra moradora do Laguinho, um bairro da cidade de Macapá que, como afirma Videira (2009), é uma comunidade de afrodescendentes que se constituiu com fortes raízes étnicas, falou que tinha uma irmã que estudava na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Durica Almeida, que a outra irmã, Gorete Almeida, estudava em Belém, fazendo o curso de Ciências Contábeis, e que ela iria para Belém estudar. Nessa época, em Macapá, não tinha universidade, e os jovens partiam para Belém ou para outros estados para estudarem o Ensino Superior.

Eu fiquei muito animada com essa conversa e perguntei se eu poderia ir com ela para Belém, ela me respondeu que sim e me disse que teríamos que alugar uma casa e dividir as despesas. Fiquei cheia de sonhos e esperanças, pois não tinha ideia de como eu iria conduzir minha vida; a única certeza que eu tinha era que minha família vivia com pouco dinheiro, meu pai trabalhava dia e noite para sustentar a casa. Em janeiro de 1984, criei coragem e falei para o meu pai dos meus planos. Ele era muito bom comigo; falei da vontade de cursar uma universidade, que eu queria estudar em Belém e que poderia morar com minha amiga, que ele podia confiar em mim e que ele poderia conversar com os pais da minha amiga. Ele ficou calado e, para minha surpresa, foi à casa da família da Cristina Almeida conversar com seus pais, dona Luiza Almeida e seu Lourenço Almeida, e permitiu que eu fosse estudar em Belém e morar com suas filhas.

Passei no vestibular da UFPA em 1985, foi a maior conquista da minha vida, pois a concorrência era grande. Meu ingresso na universidade foi um divisor na

minha vida. Iniciei o curso de Serviço Social e passei a frequentar o movimento estudantil, participar de congressos da União Nacional dos Estudantes (UNE) e de Serviço Social, do Centro Acadêmico de meu curso, dos debates sobre a conjuntura nacional, frequentar os movimentos sociais e ter acesso aos conteúdos da minha formação profissional, que me levaram a refletir sobre a sociedade brasileira. Até então, não sabia que eu tinha nascido em plena ditadura militar de 1964, período de forte censura e opressão aos direitos democráticos, e que estava no contexto da redemocratização do país. Participei da mobilização das Diretas Já em Belém. Foi um momento grandioso na minha vida; foi aí que eu entendi a minha condição no mundo, eu estudava e trabalhava, pois, a vida era boa, mas as condições de vida eram escassas.

Formei-me em 1989 e retornei para Macapá em março de 1990. Meu primeiro emprego foi na Prefeitura Municipal de Macapá, na Secretaria Municipal de Ação Comunitária, durante a gestão do prefeito João Capiberibe, como assistente social. Com esse político, trabalhei nas duas gestões em que foi governador do Amapá, no período de 1995 a 2002, e com isso ganhei experiência profissional. Passei em dois concursos públicos nos anos 1990, fiz especialização em Políticas Sociais e Movimentos Sociais pela UFPA, em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), em Planejamento e Orçamento pela Faculdade Estácio de Macapá (SEAMA) e, neste momento, estou concluindo o mestrado em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Estudar a política de educação quilombola tem sido um (re)encontro com a minha história, uma compreensão das aprendizagens que eu tive quando criança, vivendo naquele lugar tão lindo, cujas lembranças até hoje guardo com carinho, onde vivi quando ainda era criança. Essas lembranças têm me levado a refletir sobre a relevância da educação na formação de uma pessoa, pois é essa política que nos dá a oportunidade de sentir e conhecer o mundo.

Conhecer o território quilombola Mel da Pedreira, onde a escola formal tem um papel decisivo para proporcionar uma educação de qualidade que envolva a comunidade, sua história, a memória, a resistência, suas conquistas pelo direito à terra, sua identidade étnico-racial e a preservação de sua cultura, fez-me crescer como pessoa humana, e posso afirmar que a educação quilombola merece o respeito e a cumplicidade da humanidade.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais, afirma: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. O Decreto 4.887/2003 afirma que os quilombos são grupos étnicos raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetórias históricas próprias, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Segundo dados de 2019 da base de informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre indígenas e quilombolas, estima-se que existam 5.972 comunidades quilombolas no Brasil, localizadas em 1.672 municípios. O IBGE não tem estimativa da quantidade dessa população, que será identificada como quilombola neste censo de 2022.

A maior concentração de comunidades quilombolas no Brasil está na Região Nordeste, que apresenta 3.172, em seguida vem a Região Sudeste, com 1.359 quilombos, a Região Norte, com 873, o Sul, com 319 e o Centro-Oeste, com 250 quilombos. O estado da Bahia é o que concentra o maior número de comunidades quilombolas, com 1.046 no total; em seguida, está o estado de Minas Gerais, com 1.021, o Maranhão, com 866, e o estado do Pará, com 516 comunidades. Os estados do Acre e Roraima não têm identificado comunidades quilombolas.

Os dez municípios brasileiros que concentram os maiores números de comunidades quilombolas, segundo informa o IBGE (2019), são: Barreirinha, com 167 comunidades no estado do Amazonas; Alcântara, com 74, Itapecuru, com 45, Santa Helena, com 37, Codó, com 30 comunidades quilombolas, Oriximiná, com 41, Moju, com 38, e Óbidos, com 30 comunidades no estado do Pará; Macapá, com 34 comunidades no estado do Amapá; e Januária, com 29 comunidades no estado de Minas Gerais.

Segundo informações do censo escolar (2020), existem 275.132 estudantes quilombolas, distribuídos em 2.526 escolas quilombolas. Conforme informações produzidas em 2019 pela Coordenação Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), 83% dos territórios quilombolas têm escola, 5% das comunidades têm escolas fechadas e 9% não têm escola no seu território.

Com isso, temos um panorama dos territórios quilombolas e do número de escolas que ofertam o Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Estudo de Campos e Gallinari (2017) sobre a educação quilombola e as escolas quilombolas evidencia que 97% das escolas localizadas nas comunidades quilombolas ofertam Ensino Fundamental, sendo que 3% ofertam o Ensino Médio.

O estado do Amapá está na Região Norte do Brasil e tem 16 municípios; dentre eles, dez municípios têm comunidades quilombolas na zona rural, Oiapoque, Calçoene, Tartarugalzinho, Santana, Mazagão, Laranjal do Jari, Vitória do Jari, Itaubal do Piriri, Ferreira Gomes e Macapá. Segundo informações da Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para Afrodescendentes do Amapá (SEAFRO), existem 200 comunidades identificadas, porém somente 40 comunidades têm a certificação da Fundação Cultural Palmares (FCP) e 6 estão tituladas.

Das quarenta comunidades quilombolas que já estão reconhecidas com a certificação, 26 têm equipamentos escolares e estão identificadas como Escolas Quilombolas, com 1.611 alunos, ofertando em 19 escolas o Ensino Fundamental e em 6 escolas o Ensino Fundamental e Médio, sendo a mantenedora dessas intuições escolares a Secretaria de Estado da Educação (SEED).

A presente dissertação está inserida na linha de pesquisa Políticas Públicas e Desigualdade, tem como tema “A educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira em Macapá sob o olhar dos implementadores locais, e tem como problema central o questionamento: como está sendo implementada a educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira pelo implementadores locais? ”.

A comunidade quilombola Mel da Pedreira foi certificada em 2005 pela Fundação Cultural Palmares (FCP) em 2005, e seu território foi regularizado pelo Instituto de Nacional de Reforma Agrária (INCRA) em 2007. Está localizada na zona rural do município de Macapá. Nela está inserida a Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza, que desde 1977 vem ofertando o Ensino Fundamental para as crianças em idade escolar da comunidade e de outras comunidades do seu entorno. É nessa comunidade remanescente de quilombo que investigamos, como objetivo geral, como está sendo implementada a educação quilombola na perspectiva dos atores implementadores dessa política educacional. E como objetivos específicos, foram definidos: a) evidenciar as relações entre as lutas do movimento negro no Brasil e a conquista formal da educação quilombola; b) reconstituir a história da ocupação do território Mel da Pedreira; e c) analisar os desafios da implementação da educação

quilombola na comunidade Mel da Pedreira, a partir das percepções dos atores envolvidos. Como demarcação temporal, a pesquisa definiu o período de 2016 a 2022, sendo que a escolha do ano inicial se deu pela data da resolução definidora das diretrizes para a educação quilombola no estado do Amapá, pelo Conselho Estadual de Educação, e o ano final, pelo período de realização da pesquisa empírica.

A pesquisa é exploratória com abordagem qualitativa, estudo de caso que utilizou a pesquisa documental, análise documental, entrevistas abertas e semiestruturadas com 11 atores envolvidos com a educação quilombola e a observação direta como ferramentas de coletas de dados para estruturar esse estudo.

O estudo nos proporcionou conhecer o percurso histórico da população negra para ter direito à educação, pois buscamos fundamentos teóricos sobre a temática que nos mostraram evidências históricas sobre o processo de luta para a inserção dos negros no sistema educacional brasileiro para que pudéssemos entender o atual contexto e as políticas educacionais para os quilombolas.

O avanço das lutas do movimento negro ao longo dos anos favoreceu mudanças nas formas de organização. Novas estruturas organizacionais surgiram, como o movimento de mulheres negras e juventude negra, que, articulados com outros movimentos sociais, buscaram na organização a força necessária, como diz Domingues (2007, p. 101).

> […] é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que o marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural […].

É no processo de luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil que a questão quilombola se apresenta como desafio e como uma demanda específica. A inserção dessa questão no movimento negro resultou em processos de formulação de diretrizes para a educação escolar quilombola nas políticas educacionais.

Foi no processo de luta que foi aprovada a Resolução nº 8 de 2012, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e a Resolução nº 025/2016, que trata das Normas de Criação e Funcionamento das Instituições de Educação Escolar Quilombola, no âmbito do estado Amapá, conferida pelo Conselho

Estadual de Educação (CEE), para que as comunidades remanescentes de quilombos tivessem o direito à educação nos seus territórios.

Mesmo considerando que a implantação da Educação Quilombola seja recente, temos um número significativo de escolas inseridas nos territórios quilombolas, o que justifica pautar o tema da pesquisa para compreendermos sob quais condições a educação escolar quilombola vem ocorrendo, com práticas educativas referentes às especificidades de seu território, neste caso, a comunidade do Mel da Pedreira e a Escola Quilombola Antônio Bráulio de Souza.

A dissertação está estruturada em cinco seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, trabalhamos com referencial teórico sobre a "Política pública de educação quilombola: uma luta histórica". Dividida em quatro subseções, essa seção apresenta a pesquisa bibliográfica sobre a luta histórica dos negros pela educação, a construção da educação quilombola no Brasil, a educação quilombola na política educacional no Amapá e, ainda, a discussão sobre a implementação "como campo de incertezas" nas políticas públicas. Esses foram os pontos teóricos por meio dos quais buscaram-se os fundamentos e consistência necessários para a leitura e interpretação dos dados empíricos.

Na terceira seção, temos o percurso metodológico trilhado para a realização da pesquisa. Tratamos da abordagem da pesquisa, dos instrumentos de coleta de dados, do procedimento ético, da caracterização dos colaboradores das entrevistas e do lugar onde foi realizado o estudo de caso.

A quarta seção, intitulada "Mel da Pedreira: o histórico e contemporâneo", apresenta aspectos históricos da ocupação do território Mel da Pedreira, o quilombo contemporâneo Mel da Pedreira, a educação na comunidade Mel da Pedreira e a Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza, abordando seu projeto político pedagógico, currículo e infraestrutura.

Na quinta seção, tratamos sobre a implementação da educação quilombola pelo olhar dos atores: professores, lideranças e pais, considerando os aspectos pedagógicos, a relação entre escola e comunidade, formação continuada e as atividades educativas.

Nas considerações finais, reforçamos a importância de realizar a pesquisa nessa temática, pois a educação quilombola é necessária para seu povo na medida em que suas condições estruturais e pedagógicas proporcionem a inclusão dos conteúdos e práticas educacionais previstos nas legislações, planos e resoluções

brasileiras destinados à educação quilombola, uma vez que somente com essa educação diferenciada teremos mudanças para as crianças quilombolas no enfrentamento ao racismo e à discriminação racial e na continuação da luta pela garantia de direitos e permanência no seu território.

2 POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA LUTA HISTÓRICA

2.1 A luta histórica dos negros pela educação

Para compreendermos o percurso histórico da população negra para ter direito à educação, fez-se necessário buscar fundamentos teóricos de pesquisas nessa temática que abordassem evidências históricas sobre o processo de luta para a inserção dos negros no sistema educacional brasileiro a fim de que, assim, pudéssemos entender o atual contexto e as políticas educacionais para os quilombolas.

Os teóricos Almeida e Sanchez (2016) iniciam suas análises sobre a história da escolarização dos negros no Brasil tendo como referência temporal a partir das últimas décadas do período escravista, com marco inicial a partir de 1888. Nunes (2014) faz a travessia cronológica da historiografia a partir de 1759, no período colonial, até o advento da constituição de 1988. Campos e Gallinari (2017) também evidenciam que, no Brasil escravocrata, a educação formal era negada aos negros, pois a presença dos escravizados na escola era uma ameaça à ordem social da época.

Segundo Nunes (2014), a exclusão da educação escolar do negro no sistema educacional brasileiro decorre desde o período colonial, pois atendia aos interesses econômicos da época, e até o atual momento atende aos interesses capitalistas.

> A exclusão do negro nesse cenário está associada a dois resultantes processos vividos por certos grupos sociais (negros, índios, mulheres, brancos pobres) ao longo do movimento histórico que os vetou e, ao mesmo tempo, criou um estado que os impões hoje na condição de serem incluídos. No caso específicos do negro, a somatória de critérios como a discriminação racial em função da cor da pele, a estigmatização e a rejeição chegou historicamente a tal ponto, que foram excluídos completamente do cenário educacional, um problema que até hoje tem reflexos e consequências na promoção de sua identidade e sociabilidade (NUNES, 2014, p. 2).

Para Campos e Gallinari (2017), a educação brasileira negava aos negros a prática da educação formal, e a presença deles na escola era considerada uma ameaça:

> O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que

> atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores (BRASIL, 2004, p. 7).

Da mesma forma, Almeida e Sanchez (2016), analisando Garcia (2007) e Silva e Araújo (2005), mencionam que a Constituição Imperial de 1824 garantiu a educação primária gratuita a todos os cidadãos, porém excluía os escravizados do acesso oficial ao ensino, sendo que a população negra liberta poderia frequentar as instituições de ensino. Os autores, fundamentados em Veiga (2008), revelam que a escola era entendida como forma de civilizar os grupos vistos pelas elites como impedimentos de ascensão social brasileira.

Os pesquisadores Almeida e Sanchez (2016) evidenciam que as crianças das famílias ricas e brancas eram educadas com meios próprios, com professores particulares e aulas em suas próprias casas, pois seus pais tinham preconceito de cor e seus filhos não frequentavam a escola pública. Seguindo o pensamento dos autores, a escola na fase imperial era voltada a adequar o comportamento da população pobre ao modelo eurocêntrico:

> A escola imperial voltada ao ensino comportamental adequados, combativa às culturas populares, sob o modelo eurocêntrico de ensino e de sociedade desejada que visava à homogeneização cultural e à invenção de uma cidadania nacional, da população era vista como condição de progresso do Brasil. Atingia uma parcela pequena da população […] enfrentava dificuldades de fiscalização e precária condições para a atuação e formação de professores. Apesar disso era ela que garantia o acesso de muitos negros libertos à escola; sem promover, todavia, ações visando à criação de condições materiais objetivas de permanência dessa população na instituição (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 236).

A dificuldade de permanência e sucesso das crianças negras na escola está aliada a dois fatos relevantes: a pobreza e a discriminação social e racial. Almeida e Sanchez (2016), dialogando com Barros (2005), explicam que a pobreza compreendia a falta de recursos para aquisição de alimentação escolar, roupa e materiais escolares, dificuldades de transporte para locomoção até a escola. O segundo fato sobre as dificuldades de permanência das crianças negras na escola estava relacionado ao preconceito; a escola rejeitava os hábitos e comportamentos do aluno pobre e negro, que eram tratados como vadiação, vícios, falta de asseio e devassidão.

Na educação pública, a população negra, em muitas províncias, teve negado o acesso às instituições escolares. Almeida e Sanchez (2016) afirmam,

baseados nos estudos de Fonseca (2008), Piletti (1996) e Siss (2003), que a reforma da instrução primária realizada em 1837 na Província do Rio de Janeiro proibia a frequência à escola “aqueles que sofressem de moléstia contagiosa, dos escravos e dos pretos africanos, ainda que livres, sendo que a população negra era a maioria apenas nas escolas primárias” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016. p. 236-237).

Porém, é possível citar algumas instruções para os negros escravizados que ocorreram durante o Império; embora fossem oficialmente excluídos da educação, não havia proibição para instrução particular, que acontecia nas próprias fazendas. Havia instruções para o desenvolvimento de trabalhos nos ambientes das fazendas; outra instrução para os negros escravizados foi através da própria organização negra, para evitar o isolamento imposto pelos senhores, em que preservavam as práticas culturais e religiosas; também eram alfabetizados pelos jesuítas, com objetivo de aculturação dos africanos e formação de novos cristãos por último, tem-se o letramento de alguns negros escravizados realizado pelas sinhás-moças nas fazendas.

Ainda nesse período, foi criada uma nova legislação que também impediu a educação aos negros. Trata-se do Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou as medidas de regulamentação do ensino primário e secundário, conhecidas como Reforma Couto Ferraz, a qual tornou gratuitas as escolas primárias e secundárias, sendo o ensino primário obrigatório às crianças maiores de sete anos; porém, os escravos não seriam admitidos em nenhum dos níveis.

Com relação à Lei do Ventre Livre, aprovada em 1871, que estabelecia a libertação das crianças nascidas de mulheres escravizadas, Campos e Gallinari (2017) buscaram o entendimento na abordagem de Fonseca (2001):

> Sobre a educação das crianças livres era discutida por quem escravizava as mães, que a lei não visava a proteção das crianças, que a instrução elementar poderia ou não acontecer, com isso, pode-se dizer que a Lei do Ventre Livre não representava os interesses da emancipação das crianças negras, e sim os interesses dos senhores de escravos. Anda com base na análise de Fonseca (2001), no final da redação da lei dizia – se que as crianças nascidas após o dia 28 de setembro de 1871, seriam livres, porém os senhores de escravos as teriam como posse até os oito anos de idade, podendo escolher entre ficar com elas até os vinte e um anos e utilizá-las como trabalhadoras em sua fazenda ou entregá-las ao Estado mediante indenização (CAMPOS; GALLINARI, 2017, p. 201).

Seguindo a análise de Campos e Gallinari (2017), quando os primeiros filhos de escravizados passaram a ser livres em 1879, se por acaso houvesse

interesse dos senhores e as crianças negras fossem para a custódia do Estado, passariam a ter acesso à educação como um direito, enquanto as crianças brancas já usufruíam desse direito há muito tempo.

No entanto, no ano em que as crianças negras completariam oito anos, foi aprovado o decreto imperial nº 7.031 – A, de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

Na percepção de Campos e Gallinari (2017, p. 202), fica evidente que as normas do período imperial e as ações dos senhores de escravos não proporcionaram aos negros o acesso à escola, “porém a população negra teve oportunidade de se aproximar do saber escolar na medida em que surgia a necessidade de ser liberto e isso foi possível a partir da organização dos próprios negros”.

Ainda na abordagem de Almeida e Sanchez (2016), no ano de 1911 o Ministro da Justiça e Interior implantou a realização de exames admissionais e a cobrança de taxas nas escolas, fato que impossibilitou o ingresso de grandes parcelas da população às instituições escolares. Diante desses fatos históricos, os intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, a militância pelos direitos da população negra “em que a educação apareceria como reivindicação prioritária” (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 238), sem um projeto ideológico e político, movimento associativo de homens de cor.

O movimento negro no Brasil surgiu no sentido de mostrar sua indignação frente à exclusão dos negros na sociedade brasileira. Segundo Almeida e Sanchez (2016), os negros se reuniam em associações, clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas, desenvolviam ações sociais, jurídicas, médicas, campanhas eleitorais e publicações de jornais e tentavam suprir as lacunas educacionais, ofertando a escolarização, mas esta era interrompida em decorrência das dificuldades inerentes ao processo de organizar e estruturar uma ação educacional consistente.

Um fato importante nesse processo histórico da escolarização do negro no Brasil foi o domínio da escrita; mesmo sendo o negro proibido de estudar nas escolas públicas, negros letrados criaram a “Imprensa Negra”, um espaço que tratava dos assuntos importantes e de ideias para o Brasil, com experiências cotidianas para o

enfrentamento ao racismo, criando a socialização e um instrumento de comunicação entre os negros, assinados por “homens de cor”.

Um aspecto abordado por Almeida e Sanchez (2016) foi o ensino profissionalizante paulista, criado a partir do Decreto 7.556, de 1909, que tinha o objetivo de formação de um mercado interno de mão de obra qualificada dos filhos dos trabalhadores. Isso possibilitou a escolarização de alguns negros, cujo desenvolvimento intelectual foi importante para a resistência e reivindicações. Citam Silva e Araújo (2005, p. 74), “[…] estas práticas educacionais não só contemplam e valorizam as diversidades étnica e cultural do alunado negro como transformaram estas diversidades em mobilização e ação política de resistência e intervenção”.

Seguindo o percurso histórico da escolarização do negro no Brasil, entre 1920 e 1930 surgiram novas propostas pedagógicas de ensino, como as escolas Fernando de Azevedo no Rio de janeiro, Anísio Teixeira na Bahia e Francisco Campos em Minas Gerais. Para Nunes (2014, p. 8), essa reforma trouxe importância para a inserção do negro na educação:

> Tais reformas condenavam o elitismo na educação e preconizavam uma escola pública gratuita e obrigatória para todos, sem preconceito de raças ou gênero. Esse período teve uma significativa influencia progressiva na educação do negro, devido às mudanças no panorama econômico, cultural e político pós-guerra, o Brasil começou a pensar sobre o seu potencial em diversos setores, e no educacional houve inovações pedagógicas de valorização cultural, com ênfase na diversidade, e nesse cenário a cultura africana passou a ser discutidas nos espaços acadêmicos.

Na década de 1930, surgiram organizações negras com um foco em reivindicação política, entre elas a Frente Negra Brasileira (FNB). De acordo com Almeida e Sanchez (2016), essa instituição negra realizava a formação política, cultural e moral, assim como a instrução, alfabetização ou escolarização, com vistas a melhorar o atraso das condições socioeconômicas do negro. Também mobilizava a participação da população negra nos debates em torno de seus interesses e, por meio de jornais publicados pela militância, cobravam, dos pais e mães, a matrícula das crianças.

As aspirações da constituição de 1934 tornaram a educação obrigatória, sem mencionar que ela fosse realizada em escolas oficiais e contemplassem a educação para o negro, conforme explicitam Almeida e Sanchez (2016) com base nos estudos de Curry (2002) e Ferraro (2008). A posição do momento negro era em torno

de questões nacionais, aliado a reivindicações de outros grupos na luta pela educação.

> No início da fase republicana a instrução de negros foi realizada, sobretudo por meio de escolas criadas pelas próprias associações negras. Aulas públicas oferecidas por instituições religiosas e pelos asilos de órfãos, escolas particulares e escolas de quilombos também contribuíram para esse acesso aos conteúdos escolares […] (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016, p. 240).

Em 1937, com o Estado Novo, surgiu um órgão centralizador das decisões e ações da educação, o Ministério da Educação e Saúde. Conforme explicam Almeida e Sanchez (2016) com evidências no estudo de Vidal (2003, p. 60), foi criado um aparelho burocrático-administrativo de setor educacional formado por diversos Conselhos, Comissões e Institutos, onde buscou-se “homogeneizar conteúdos, métodos, tempo e espaços escolares”.

Um aspecto apontado por Almeida e Sanchez (2016) é que a escola era o espaço onde uma pessoa era moldada com padrões e valores, ordeira, disciplinada à segurança nacional e ao fortalecimento da pátria. Outra ação do período vanguardista que influenciaria o acesso ao ensino oficial foi o Decreto-lei nº 37, de 2 de dezembro de 1937, que dissolveu os partidos políticos e acabou inibindo as atividades associativas com caráter político dos movimentos negros.

Nesse contexto, os movimentos sociais negros ressurgiram novamente no cenário nacional no final do Estado Novo, sendo a educação a prioridade em suas reivindicações. Voltaram a ofertar a educação básica, com a forte cobrança da educação escolar gratuita, do acesso dos negros ao Ensino Superior e da permanência destes nos estabelecimentos de ensino em todos os níveis educacionais.

Foi nesse momento histórico que surgiram várias instituições negras. Entre estas, destaca-se a União do Homens de Cor, fundada em 1943, em Porto Alegre. Almeida e Sanchez (2016) afirmam, buscando informações em Domingues (2007), que a instituição tinha repercussão nacional e atingia um grande número de associados, com atividades no campo educacional, com alfabetização, com reivindicação ao ensino público e gratuito e que os negros fossem admitidos no Ensino Superior como pensionistas do Estado.

A segunda importante instituição negra foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), no período de 1944-1968, no Rio de Janeiro, que teve como articulador o

militante negro Abdias do Nascimento. O TEN surgiu para contestar a discriminação racial, formar artistas negros e resgatar e valorizar a cultura negra. Para Gomes (2017, p. 30):

> O TEN alfabetiza seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelas-dos sem profissão definida, modestos funcionários públicos, e ofereci-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional.

O TEN mantinha um grupo teatral, um centro de pesquisa e um museu. No período de 1940-1950, manteve o jornal *Quilombo*, onde apresentava as reivindicações do ensino gratuito para todas as crianças, admissão de estudantes negros nas instituições secundária e universitária, o combate ao racismo com base na cultura e no ensino e esclarecimento e construção de uma imagem positiva do negro ao longo do processo histórico. Realizou publicações e congressos com foco no combate ao preconceito racial, denunciou o preconceito racial em livros infantis e didáticos e criticou o currículo de orientação eurocêntrica. Como afirma Gomes (2019), o TEN deixou herdeiros e saberes e deu visibilidade aos negros nas atividades artísticas, culturais e na mídia.

Com o advento da Constituição de 1946, o Movimento Negro lançou, em 1945, o Manifesto de Defesa da Democracia, que tinha as reivindicações dos movimentos para serem inseridas na nova constituição, porém não teve êxito para defesa e estas não foram contempladas na constituição, pois, para os legisladores, as propostas feriam o sentido mais amplo da democracia ao reivindicar direitos específicos à população negra.

> Essas propostas já tinham o teor político de defesa do direito à especificidades em relação aos interesses hegemônicos, que surgira como decorrência do reconhecimento das violências cometidas contra grupos étnicos na Segunda Guerra Mundial, e também aquele de compensação das desigualdades sociais geradas historicamente entre as parcelas negra e branca da população brasileira, que mais a frente, ainda sob polêmicas , informariam as políticas de ações afirmativas para os negros na Educação e em outras áreas, mas que , na época, contrariava as crenças da democracia racial (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017, p. 241).

Seguindo as análises de Almeida e Sanchez (2016), em 1950, os negros organizados passaram a reivindicar ao Poder Público a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileira, fundamentando essa proposta nos debates do I

Congresso do Negro Brasileiro, ocorrido no Rio de Janeiro, pelo grupo Teatro Experimental Negro.

Na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, ocorreu um pequeno avanço quando se refere à condenação a qualquer tratamento desigual por motivos de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Porém, com a Ditadura Militar de 1964, ocorreu um refluxo e desarticulação dos movimentos sociais e da temática racial, e os movimentos passaram a conduzir suas iniciativas de forma fragmentada, sem enfrentamento ao regime político vigente (ALMEIDA; SANCHEZ. 2017).

Em 1970, o movimento negro ressurgiu de forma unificada, junto com as ascensões das lutas populares, e, em 1978, iniciou uma nova fase do movimento negro no Brasil. Foi o início do Movimento Negro Unificado (MNU), que buscou na sua atuação a solução para o racismo pela participação política, pelo acesso ao poder, pela promoção da igualdade de direitos, respeito e valorização das diferenças. Para Gomes (2019), esse movimento priorizou duas pautas importante na luta de combate ao racismo, a educação e o trabalho; para a pesquisadora, esse movimento foi responsável pela formação de intelectuais negros com a referência para academia e para a pesquisa sobre relações étnico-raciais.

A partir dos anos 1980, com o processo de redemocratização do país e toda a mobilização para a elaboração da Constituição Federal de 1988, o Movimento Negro se reafirmou com ênfase na educação, com proposta para a inclusão no ensino de 1º, 2º e 3º graus da disciplina de Pedagogia Interétnica, com estudos a respeito da cultura, literatura, poesia, dança, música e dramaturgia africana e afro-brasileira, e história do negro sob três aspectos, o africano escravizado no Brasil, o negro liberto e os africanos e afrodescendentes contemporâneos. É nesse momento, segundo Gomes (2019), que as ações afirmativas emergem como uma demanda real, principalmente a política de cotas.

Na mobilização de 1986 para a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, o Movimento Negro apresentou proposta para a nova Constituição Federal, fruto de debates e discussões de Encontros Regionais. Na carta, destaca-se a educação como meio de combate ao racismo e à discriminação, o estabelecimento de respeito e a valorização da diversidade, e a obrigatoriedade do ensino de História

da população negra no Brasil, como forma de reconhecer a identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural.

Porém, a proposta do movimento negro não foi inserida na Constituição Federal, sob a justificativa de que as questões específicas deveriam ser tratadas em legislação complementar. No entanto, trouxe inovações importantes para ampliação do Movimento Negro no âmbito educacional, reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como direito para quem não teve acesso à escolarização na idade apropriada, classificou o racismo como crime inafiançável e imprescritível e reconheceu a diversidade da composição da população brasileira, indicando a necessidade de que o currículo escolar refletisse a pluralidade racial brasileira.

Um fato importante que chamava atenção de pesquisadores eram desigualdades na educação entre os estudantes brancos e negros. Almeida e Sanchez (2017) citam que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1987 mostrava e explicava as diversas desigualdades entre grupos negros e brancos, em especial as questões relacionadas à educação, com alto índice de analfabetismo, exclusão e reprovação escolar dos alunos negros.

Em 1990, as reivindicações foram voltadas para o reconhecimento específico à população como forma de compensação por uma desvantagem social produzida através da dominação. Nesse período, foram reforçadas nos debates as ações afirmativas, e o Movimento Negro voltou-se para as reivindicações e ações para o acesso do negro ao Ensino Superior, através de cursos preparatórios pré-vestibulares para negros, a criação da Universidade Negra e do estabelecimento de cotas raciais nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior.

Em novembro de 1995, o Movimento Negro realizou a “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro, uma mobilização de repercussão nacional, ocasião em que foi entregue ao presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, uma carta que que reivindicava o combate à discriminação racial no ensino, formação dos professores, revisão dos livros didáticos e programas de ensino.

Ainda em 1995, o movimento quilombola se organizou nacionalmente e trouxe a identidade como um elemento central de suas reivindicações. A partir desse proposito de identidade étnica, os quilombolas traçaram suas estratégias de luta pela defesa de seus territórios, e foi o que pautaram na Conferência Nacional da Educação

Básica (CONAE), em 2010, mobilizando seus delegados e fazendo com que a educação escolar quilombola se transformasse em modalidade de ensino da educação básica do Brasil.

Em 1997 foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e, em 1998, aqueles referentes ao Ensino Fundamental II, porém a questão racial foi abordada como tema transversal, o que, para o movimento, reafirmou o saber e a cultura dominante.

É nesse contexto que o Movimento Negro desenvolve novas estratégias, e desta vez entra em cena a militância organizada das mulheres negras, como o GELEDÉS, Crioula e Maria Mulher, para ampliar a politização da situação educacional no Brasil por ocasião da preparação para a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, com patrocínio da Organização das Nações Unidas, ocorrida em setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul.

Nesse contexto, a conferência foi importante estratégia para internacionalizar os problemas gerados pelo racismo na contemporaneidade, tendo em vista que, no debate sobre o racismo, o Brasil ainda era visto como uma democracia racial. Os preparativos para a conferência foram articulados por quase três anos com grupos de trabalhos, seminários e diagnósticos sobre as desigualdades raciais do Brasil. Nesse sentido, o Brasil teve uma delegação com mais de 200 membros, com uma maioria de representações do movimento negro, e foi o país escolhido para a relatoria do Plano de Ação de Durban.

E assim tivemos o parágrafo 50 do Plano de Ação, que insta os Estados:

> […] a garantia aos povos africanos e afrodescendentes, em particular às mulheres e crianças, o acesso à educação e às novas tecnologias, oferecendo-lhes recursos suficientes nos estabelecimentos educacionais e nos programas de desenvolvimento tecnológicos e de aprendizagem à distância nas comunidades locais, e os insta também a que façam o necessário para que os programas de estudos em todos os níveis incluam o ensino cabal e exato da história e da contribuição dos povos africanos (DURBAN, 2001, p. 50.

A III Conferência de Durban foi determinante para que o Estado brasileiro partisse para construir políticas públicas com enfoque antirracista, sob os fundamentos das pautas dos movimentos sociais que, através desse espaço e encontro internacional, denunciaram o discurso da harmonia racial brasileira. E, como legado dessa Conferência, tem-se a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares.

Os artigos da LDB inseridos a partir da Lei nº 10.639/2003:

> Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental, médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º - O conteúdo programático a que se refere o caput desde artigo incluirá o estudo 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, econômicas 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 Brasileira. Art. 79–B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

Após a Conferência de Durban, o governo brasileiro criou programas de políticas afirmativas, definindo um programa de cotas com abrangência nacional, estadual e municipal. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira a destinar vagas a negros; em seguida, a Universidade de Brasília (UNB) e também a Universidade Estadual de Londrina (UEL) foram instituições que passaram a implantar e difundir a política de cotas para os negros no Ensino Superior brasileiro.

2.2 Construção da educação quilombola no Brasil

A educação quilombola no Brasil é uma temática contemporânea. Trata-se de uma modalidade de ensino resultante da mobilização e atuação do movimento negro e quilombola, entre outras organizações sociais, que foram incansáveis em manifestações, proposições, debates e pressão ao Estado brasileiro para que essa política educacional se tornasse prioridade na agenda governamental.

O acúmulo de lutas do movimento negro ao longo dos anos favoreceu mudanças nas formas de organização. Novas estruturas organizacionais surgem, como o movimento de mulheres negras e juventude negra, e, articuladas aos movimentos sociais, buscaram a força necessária, como afirma Domingues (2007, p. 101), que diz:

> […] é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que o marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural […]

Com relação à ampliação do Movimento Negro, Ribeiro (2014) enfatiza as pautas que se somaram à mobilização. Por parte das mulheres negras, ampliam-se as lutas em conjunto, como o movimento feminista e setores do movimento negro, para manifestarem-se sobre as lutas defendidas pelo movimento feminista nacional e internacional; por parte da juventude negra, a pauta foi pela garantia das ações afirmativas, como as cotas nas universidades públicas. Surgem também as organizações não governamentais (ONGs), como o Instituto da Mulher Negra (GELEDÉS) e a Central Única das Favelas (CUFAS).

Com a compreensão de que a luta para combater racismo deve ser liderada pelos negros e negociada com aliados, as negociações e diálogos envolveram setores políticos nacionais e internacionais. Dentre esses processos, destacam-se as mobilizações no período Pré-Constituinte (1986/88), a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida (1995) e a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, que contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. Gomes (2017, p. 23) caracteriza essa ampliação do Movimento Negro:

> Importa-nos compreender a potência desse movimento social e destacar as dimensões mais reveladoras do seu caráter emancipatório, reivindicativo e afirmativo, o caracterizam como um importante ator político e como um educador de pessoas, coletivos e instituições sociais ao longo da história e percorrendo as mais diversas gerações.

O pesquisador Ribeiro (2014) aponta três processos de negociações do Movimento Negro com o Estado brasileiro, com propostas que mostram os avanços desse movimento, tendo como base as seguintes propostas:

> […] o negro e a Constituinte, realizado pelo Movimento Negro Unificado, em 1986, em Brasília para a revisão constitucional (1986/88); o Programa de superação do racismo no Brasil, elaborado pela Coordenação da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, em Brasília; e o Programa Brasil sem Racismo, elaborado em 2002 pelo grupo de Trabalho vinculado a Coordenação de campanha eleitoral do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (RIBEIRO, 2014, p. 168).

Essas três propostas deram a sustentação para as demandas construídas pelo Movimento Negro, que foram organizadas por eixo e estavam formuladas em doze temas que se destacaram para construção de políticas públicas, sendo que sete

estavam nas três propostas acima citadas – terra, educação, condição de vida e saúde, trabalho, violência policial, cultura e comunicação. Os outros temas foram juventude, mulheres, religião, relações internacionais, democratização da informação, criança e adolescente.

O Movimento Negro viveu um momento de atuação e ampliação. Foram diversas mobilizações e formulações para o processo de revisão da Constituição Federal de 1988 com o objetivo de assegurar os direitos democráticos na carta constitucional brasileira e em outras normativas. Para Ribeiro (2014), foi esse processo de luta intensa que resultou em proposições.

Esse intenso e enriquecedor processo resultou em iniciativas importantes na Constituição Federal, que deram lugar, depois, a regulamentação e a projetos de lei, como a qualificação de crime para a prática de racismo.

> Esse processo de luta foi muito rico para os negros, as mulheres, os indígenas, os homossexuais, os religiosos. Foi muito emocionante toda a construção dos debates sobre a questão racial, em relação aos direitos das comunidades quilombolas e dos religiosos de matriz africana o trabalho exigiu um esforço muito maior, pois o Brasil desconhecia esses temas como parte da agenda política (RIBEIRO, 2014, p. 175).

Com relação às questões quilombolas, Ribeiro (2014) cita o I Encontro de Cultura Negra do Maranhão, que ocorreu em São Luís, em agosto de 1986, com o tema “O negro e a Constituição”, realizado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, pelo Centro de Estudo de Defesa do Negro do Pará (CEDENPA) e pela Associação Afro-Brasileira do Rio de Janeiro. Houve debates e proposições como a criminalização do racismo e o direito à posse de suas terras pelas comunidades quilombolas, para que na revisão constitucional não se deixasse de fora a questão de reconhecimento dos territórios quilombolas. Esse encontro aconteceu dois anos antes de ser promulgada a Constituição brasileira, e muitas das reivindicações apresentadas pelos quilombolas participantes desse encontro ajudaram a pautar medidas e decretos de proteção aos quilombolas.

De fato, com essas mobilizações, muitos avanços foram garantidos na Constituição Federal de 1988 com relação à questão racial, assegurando como princípios dos direitos humanos, considerando a pluralidade racial, étnica e cultural do povo brasileiro e reconhecendo o direito dos quilombolas no artigo 68 – Ato das Disposições Transitórias.

A Constituição Federal de 1988 foi a primeira lei a garantir os direitos dos quilombolas de ter suas terras garantidas em lei: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

O reconhecimento é visto como uma forma de compensação e/ou reparação histórica à opressão sofrida por essas comunidades na defesa de suas culturas e identidades étnicas; com isso, cria-se a obrigação do Estado brasileiro em formular políticas públicas para os quilombolas, como a delimitação, demarcação e titulação de suas terras.

Ressalta-se que os artigos 215 e 216 também garantem os direitos quilombolas ao pleno exercício dos seus direitos culturais e sociais, ao entender a cultura como forma de criar, fazer e viver das comunidades quilombolas. Com isso, há o reconhecimento dos quilombolas como uma forma de organização social com características próprias no uso das terras, costumes, tradições e condições sociais que diferenciam esses grupos.

Mesmo com as disposições legais conquistadas, a luta pelos seus direitos não parou. Mobilizações, manifestações públicas, debates, proposições, encontros foram estratégias de resistência de âmbito nacional realizadas pelos quilombolas, e em 1995 ocorreu, em Brasília, o I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, em que a educação foi prioridade dentre as reivindicações:

> Reivindicamos que o governo federal implemente um programa de educação de 1º e 2º graus especialmente adaptado à realidade das comunidades negras rurais quilombolas, com elaboração de material didático especifico à realidade e a formação e aperfeiçoamento de professores; extensão do programa que garanta o salário base nacional de educação para os professores leigos das comunidades negras; implementação de cursos de alfabetização para adultos nas comunidades negras quilombolas (SILVA; NOGUEIRA, 2020, p. 1).

Um fato importante a ser considerado nesse I Encontro Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas de 1995 foi a criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a princípio como comissão provisória, tendo em vista que se tinha conhecimento da existência de quatrocentos e doze comunidades quilombolas em todo o território brasileiro; inclusive, estados como Maranhão, Bahia e Pará já tinham formas organizativas em nível estadual.

É nesse contexto que a questão quilombola ganha força no cenário nacional, e o reconhecimento legal de suas terras com o título para as comunidades quilombolas gerou novas demandas de políticas públicas. Porém, em 1996, durante o Encontro de Avaliação do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, realizado em Bom Jesus da Lapa, na Bahia, a Comissão Provisória deu lugar à Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

A CONAQ é um movimento social, uma organização de âmbito nacional, sem fins lucrativos, que representa a grande maioria dos quilombolas do Brasil. É uma organização representante de 23 estados da federação: Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Piauí, Paraná, Rio Grande Sul, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Sergipe, São Paulo, Santa Catarina, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Pernambuco, Maranhão e, Minas Gerais (CONAQ, 2022). A CONAQ surgiu como movimento político organizado dos quilombolas para reivindicar e buscar soluções para os problemas nacionais referentes aos quilombolas e fazer a defesa dos seus direitos.

Um outro fato marcante para a luta quilombola foi a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 31 de setembro de 2001. Ao final da conferência, foram editados dois documentos para orientação da adoção de políticas públicas de combate ao racismo em todo o mundo, a “Declaração de Durban e o Plano de Ação”. Sob essas orientações, o Brasil assumiu compromissos em Durban e, como signatário, criou em 2003 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2004, secretaria em que a educação quilombola será institucionalizada (BRASIL, 2011).

É no processo de luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil que a questão quilombola se apresenta como desafio e como uma demanda específica. A inserção dessa questão no movimento negro resultou em processos de formulação de diretrizes para a educação escolar quilombola nas políticas educacionais.

Dentre as mobilizações nacionais que incorporaram a educação quilombola, estão: Marcha de Zumbi + 10: pela cidadania e pela vida, realizada no dia

20 de novembro de 2005 em Brasília; os eventos do dia 11 de novembro que trataram da exclusão social e do combate à violência e ao genocídio da população negra; e o evento do dia 16 de novembro, que focou a desigualdade socioeconômica e o baixo orçamento público destinado à melhoria da qualidade de vida da população negra, realizados também em Brasília.

As Conferências Nacionais de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR) realizadas pela SEPPIR foram canais participativos e democráticos de diálogos do poder público com os movimentos sociais contra o racismo e a discriminação racial. A 1ª CONAPIR, realizada em 2005, proporcionou às populações quilombolas, indígenas, ciganas, judias, árabes e palestinas a oportunidade de debater e propor a formulação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial. A 2ª CONAPIR, de 2009, destacou a proposta de garantir o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas esferas federal, estaduais e municipais da obrigatoriedade do estudo da cultura dos povos indígenas na rede de ensino (SEPPIR, 2018).

Esses marcos históricos de participação, mobilização social e política do movimento negro e quilombola asseguraram que as comunidades quilombolas fizessem parte da história e da formação da sociedade brasileira e que estariam na produção historiográfica e no trabalho docente, uma conquista histórica para os movimentos sociais, em especial para o Movimento Negro.

Diante do processo de luta travada pelo Movimento Negro em um cenário de exclusão, mas de grandes debates e formulações por parte das organizações negras e quilombolas, surge a necessidade por parte do governo federal de legitimar a educação quilombola para o povo negro:

> […] a partir de elementos de suas identidades, raízes ancestrais, recuperando e valorizando saberes tradicionais, e sua implementação é acompanhada por consulta prévia do poder público às comunidades, suas organizações, e lideranças, considerando os aspectos normativos institucionais e burocráticos que sustentam as políticas pública (BRASIL, 2011).

O processo de regulamentação da educação quilombola no sistema educacional inicia-se nas orientações das Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica, onde foi “garantida a especificidade de vivências, acúmulos patrimoniais, realidades e histórias das comunidades quilombolas no Brasil” (BRASIL, 2011).

Para isso, foi necessário alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 10.639/2003, aprovada pelo governo federal em 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e indicou no currículo oficial das redes pública e privada, nos níveis Fundamental e Médio, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Com esse marco legal, assegurou-se que as comunidades quilombolas fizessem parte da história e da formação da sociedade brasileira e que estariam na produção historiográfica e no trabalho docente (BRASIL, 2011).

A alteração da Lei nº 10.639 /2003 na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), acrescenta os seguintes artigos:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura 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 Brasileira.
> Art. 9-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Em seguida, ocorre nova alteração na Lei nº 9.394/1996, com a inclusão das demandas da luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de sua história, cultura e participação na formação étnica brasileira. Com a inclusão da temática indígena na Lei 10.639/03, esta foi substituída pela Lei 11.645/2008, ficando com a seguinte redação o art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o ensino sobre 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 currículo escolar,

> em especial nas áreas de educação artística e de literatura e História Brasileira.

A presente lei foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e pela Resolução CNE/CP nº 1/2004, que traça os direitos e deveres das instituições públicas para a sua implementação.

Esse processo constitui um marco histórico na política educacional brasileira. Para Henriques e Cavalleiro (2005, p. 217), “pela primeira vez, há um tratamento explícito da dinâmica das relações raciais nos sistemas de ensino, bem como sobre a inserção no currículo escolar da história e cultura afro-brasileira e africana”.

Ribeiro (2014, p. 264) faz referência à entrevista de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[1] sobre a construção da Lei 10.639/2003:

> O presidente Lula assimilou a importância política da história da África e transformou a antiga luta em lei. Essa luta existe desde o momento em que os negros escravizados reivindicavam aprender a ler, escrever e participar de maneira efetiva do desenvolvimento da sociedade, como cidadãos livres. Nesse nosso tempo, as Diretrizes Curriculares para a lei 10.639 foram construídas pela contribuição de várias pessoas vinculadas ao Movimento negro que atuavam em espaço do governo federal e parlamento. É uma política de ação afirmativa, equidade e reconhecimento, pois diante de uma sociedade desigual temos que lutar por equidade. O processo de implementação tem se dado em terreno adverso, pois há reações contraria visando a manutenção de privilégios e de poder elitizado.

Outra entrevista que Ribeiro (2014, p. 265) fundamenta no seu estudo sobre a construção da Lei 10.639 é a percepção de Maria Aparecida Bento[2], que observa duas vertentes fundamentais na política educacional.

> […] é importante registrar o impulso que essa iniciativa traz para a democracia brasileira, se é tem que se fazer valer. De outro lado, temos os desafios para a implantação, pois o fato do ensino da história da África ser lei, não traz efeitos magico no cotidiano. Nesse caso a pressão e negociação

[1] Doutora e professora titular em Ensino e Aprendizagem das Relações Étnico-Raciais do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e pesquisadora do Núcleo de estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integrou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2002-2006) e relatou o Parecer CNE/CP 3/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[2] Entrevistada Maria Aparecida Bento: mestra e doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Coordenadora do Centro de Estudos sobre Trabalho e Desigualdades (Ceert).

> política tem importante efeito. Por isso o Centro de Estudo das relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) realiza o Prêmio Educar para a Igualdade Racial. O principal intuito é demonstrar que é possível fazer acontecer a lei, contando com o protagonismo e a criatividade dos educadores e da sociedade organizada.

Para Gomes (2009, p. 41), as diretrizes da Lei 10.639/2003 “são frutos de um processo de lutas sociais e não de dádiva de um Estado, uma política voltada para a diversidade étnico-racial precisa reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra”.

Para dar sustentação à implementação da Lei 10.639/2003, o governo federal criou, em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O plano tem os seguintes eixos: fortalecimento do marco legal; formação inicial e continuada; materiais didáticos e paradidáticos; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento; e condições institucionais. O plano vem para reforçar todo o sistema de ensino e as instituições educacionais para que cumpram as determinações legais para enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender (BRASIL, 2009).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), homologou a Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica (DCNEB), que trata de orientações normativas obrigatórias para o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, estabelecendo no artigo 41:

> A educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observando os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, dever ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010).

A normatização de educação quilombola como uma modalidade de ensino na educação básica legitimou o processo de luta e resistência dos povos negros e quilombolas, com a inserção de seus valores e pertencimento étnico, político e cultural no processo educacional de forma diferenciada, garantido pelo poder público e organizado em articulação com as comunidades quilombolas.

Os fundamentos legais que alicerçaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) vêm desde a Constituição Federal de 1988, que assegurou, no artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição, que os remanescentes das comunidades quilombolas tenham a propriedade definitiva da terra que ocupam.

A Lei nº 7.668/1988 autorizou o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, com a finalidade de promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

Outras normativas importantes são o Decreto nº 4.887/2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, considerando que o território é uma referência para a estruturação da educação escolar quilombola (BRASIL, 2003), o Decreto nº 6.040 /2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007), e o Decreto nº 6.261/2007, que dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola do Programa Brasil Quilombola, que institui o Comitê de Gestão da Social da Agenda Social Quilombola (BRASIL, 2007).

A Portaria nº 98/2007 institui o Cadastro Geral de Remanescentes das Comunidades dos Quilombos da Fundação Cultural Palmares, também autodeterminadas Terras de Preto, Comunidades Negras, Mocambos, Quilombos, dentre outras denominações congêneres (BRASIL, 2007), e a Lei nº 12.288/2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial, cuja finalidade é 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 às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) estruturam-se sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs, 2010), as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008 (CONEB, 2008) pela Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE, 2010), e expressivas manifestações e contribuições provenientes das representações e organizações quilombolas e governamentais, pesquisadores e de audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em junho de 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que fundamenta a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola consubstanciadas nos vários dispositivos legais existentes e na trajetória histórica de luta e conquistas.

O ano de 2012 é um marco histórico para a população quilombola, tendo em vista a normatização específica de uma educação diferenciada, que traz no seu bojo as questões históricas, econômicas, sociais, políticas, culturais e educacionais, como os espaços, o currículo, as vivências pedagógicas, reconhecendo e valorizando a diversidade negra e quilombola, a memória, o modo de organização coletiva, seus conhecimentos e saberes.

A Resolução nº 8/2012 CNE/CP aprovou, pelo conselho pleno do CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), com a finalidade de "orientar os sistemas de ensino para que pudessem colocar em prática a Educação Escolar Quilombola, mantendo diálogo com a realidade sociocultural e política das comunidades e do movimento quilombola" (BRASIL, 2011, p. 5).

A Resolução nº 8/CNE/CP 2012 define, no seu artigo 1º, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme inciso 1º:

> § 1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
> I – Organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se:
> a) da memória coletiva;
> b) das línguas reminiscentes;
> c) dos marcos civilizatórios;
> d) das práticas culturais;
> e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
> f) dos acervos e repertórios orais;
> g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país
> h) da territorialidade.
> II – Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação à Distância;
> III – Destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica;
> IV – Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanos, bem como por estabelecimentos de ensino próximo a essas comunidades e que recebam parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas;
> V – Deve garantir aos estudantes os direitos de se apropriar dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade;

> VI – Deve ser implementada como política pública educacional e estabelecer interface com a política já existente para os povos do campo e indígenas, reconhecidos os pontos de intersecção política, histórica, social. Educacional e econômica sem perder a especificidade.

A Resolução estabelece as responsabilidades pela manutenção e oferta regular para os sistemas de ensino, cabendo à União, aos estados e aos municípios apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação na educação quilombola, com recursos didáticos pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários e construção da educação quilombola contextualizada.

O projeto político pedagógico (PPP) das escolas e a formação de professores são elementos estruturantes para essa modalidade de ensino. Orienta-se a construção do PPP de forma participativa, envolvendo o coletivo da escola e a comunidade, relacionando a estruturação com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas.

Na formação inicial e continuada de professores para a educação escolar quilombola, as diretrizes destacam a importância de serem criadas condições de estudo e pesquisa sobre as lutas quilombolas, o papel dos quilombos nos processos de libertação e no contexto atual da sociedade brasileira, as ações afirmativas, os estudos sobre a articulação entre conhecimento científico e conhecimento tradicionais, assim como as formas de superação do racismo, da discriminação e dos preconceitos raciais.

A gestão da escola quilombola deve ser gestada por processos democráticos de diálogos e parcerias com a comunidade e conduzida, preferencialmente, por professores quilombolas. Os sistemas de ensino devem implementar um programa de alimentação escolar aproveitando e estimulando práticas alimentares e estilos de vida saudáveis de acordo com os hábitos alimentares da própria comunidade.

A partir dessa normativa, surgiram novos instrumentos de regulamentação de orientação para a organização e o funcionamento das escolas quilombolas, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, que fundamenta a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola, consubstanciado nos vários dispositivos legais existentes e na trajetória histórica de luta e conquistas.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente de 2014 a 2025, foi regulamentado pela Lei nº 13.005/2014, que traz como um de seus princípios para

oferta da educação: “considerem as necessidades específicas das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural” (PNE, 2014), onde as demandas da população quilombola estão presentes em 13 (treze) das 20 (vinte) metas com proposição para a educação quilombola, tendo 16 (dezesseis) estratégias a serem implementadas.

Em 2017, foi aprovada a Resolução nº 02/2017 CNE/CP, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada a obrigatoriedade ao longo das etapas e modalidades no âmbito da educação básica (artigo 8º, §2º).

No ano de 2020, foi aprovado o Parecer nº 8/20 CNE/CEB, que trata das Diretrizes Nacionais Operacionais para a Garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas. Em 13 de maio de 2021, foi aprovado o Parecer nº 3/2021 CNE/CEB, com o reexame do Parecer nº 8/20 CNE/CEB, que estabelece as Diretrizes Nacionais Operacionais para a Garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.

A justificativa do Parecer para a aprovação das Diretrizes Nacionais Operacionais para a Garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas é pertinente, pois a luta e as contribuições que foram articuladas para que a construção da política de educação quilombola não venha deixar de atender à sua especificidade:

> […] é a pouca efetividade das políticas públicas consolidadas em leis e normas, que não chegam ao chão da escola; não são transparentes quanto aos investimentos; não revelam a operacionalidade desta política; pouco se sabe sobre seu monitoramento, na medida em que pouco se pública sobre como foram desenvolvidas; bem como não são claras suas escolhas, limites e possibilidades encontrados no processo de implementação da legislação, por parte dos entes federados, sistemas escolares e a relação com a gestão comunitária; além da pouca transparência sobre quais foram os resultados alcançados. Inclusive, há necessidade de destacar qual a política de sistematização, editoração e publicação do material produzidos por professores, alunos e de pessoas do notório saber de cada quilombo. É importante a constatação de que há um grande distanciamento entre o que se propõe as políticas públicas e o que acontece no cotidiano dos setores institucionais, em âmbito executivo, legislativo e técnico no amago das Secretarias de Estado de Educação, Secretarias Municipais de Educação e de comunidades quilombolas (BRASIL, 2020).

Para Lanchert e Oliveira (2013), o Estado se aproxima das comunidades através das políticas públicas e seus programas, porém nem sempre as políticas públicas e seus programas chegam aos seus destinos. Seguindo o pensamento de Arruti (2008, p. 21), “ainda vivemos uma situação de insegurança dos direitos, isto é,

uma situação na qual não temos certeza de que tais direitos serão efetivados", se estão sendo concretizados e como estão sendo implementados.

2.3 Educação quilombola no Amapá

Segundo a Fundação Cultural Palmares (FCP), na publicação realizada em 2016, no Amapá foram expedidas 40 certidões de reconhecimento para as Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ). Destas comunidades, 6 estão tituladas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), são elas: Curiaú, Mel da Pedreira, Rosa, São José do Mata Fome, São Raimundo do Pirativa e Conceição do Macacoari. Apenas 15% das comunidades certificadas estão tituladas.

A Secretaria Extraordinária de Políticas para Afrodescendentes (SEAFRO, 2021) informa que existem 138 comunidades que se identificam como quilombolas no estado do Amapá, porém somente 40 comunidades estão certificadas. O Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) coordena 26 escolas quilombolas com educação básica, com 2.931 estudantes e 135 professores (NEER, 2021, p. 1-2).

No Amapá, a política pública educacional de valorização e reconhecimento da diversidade étnica e cultural tem como marco legal a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, e o Parecer nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que sugere a formação continuada dos docentes sobre a referida temática. A Lei 10.639/2003 veio assegurar e valorizar a diversidade cultural, um passo importante para que as escolas tivessem, em seus currículos, projetos pedagógicos no ambiente escolar para educação e reflexão sobre a História, a cultura e a identidade racial.

A discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais no cenário amapaense passou a ter visibilidade com a Lei 1.196, de 14 de março de 2008, de autoria do então deputado estadual Carlos Camilo Capiberibe, cinco anos depois de a lei antirracista ser instituída em âmbito nacional. Segundo Custódio, Foster e Superti (2013), as mudanças aconteceram pela mobilização e pressão do Movimento Negro para que o governo do estado sancionasse a referida norma, para que a Lei 10.639/2003 pudesse ser implementada no sistema de ensino. Em 14 de março de 2008, o governo do Amapá sancionou a Lei Estadual 1.196/2008, que institui a

obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica:

> Art. 1º. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.
> §1º. O conteúdo programático a que se refere o caput desde 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 atinentes à História do Brasil.
> §2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.
> Art. 2º. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.
> Art. 3º Caberá ao Conselho Estadual de Educação do Amapá, desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Pleno/DF, dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federados e seus respectivos sistemas.
> Art. 4º O prazo para implementação do estabelecido no caput do art. 1º desta Lei, será de 01 (um) ano, contados da publicação desta Lei.
> Parágrafo Único. A escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para os professores de história da rede de ensino fundamental e médio visando ao atendimento do ensino estabelecido no caput do art. 1º (AMAPÁ, 2008).

A Lei Estadual 1.196/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, traz no artigo 4º, parágrafo único, a necessidade de o governo do estado propiciar curso de especialização para os professores, preferencialmente das áreas de conhecimento de história, educação artística e literatura.

Segundo Custódio, Foster e Superti (2013), após a promulgação da lei estadual, foi criada, em 2008, na Secretaria Estadual de Educação (SEED), a Coordenadoria de Educação Específica (CEESP), para contemplar grupos de estudantes diferenciados que necessitam de políticas educacionais para atender às suas necessidades específicas. Com isso, determinou no seu Regimento Interno as competências dessa coordenadoria em seu artigo 28:

> À coordenadoria de Educação Específica compete programar, coordenar, orientar e monitorar as atividades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação no Campo, Educação Especial e Educação Étnico-racial, propor e fazer cumprir as políticas, diretrizes e normas com objetivo de manter o desenvolvimento, a melhoria dos indicadores educacionais e a qualidade dos serviços prestados à sociedade em geral.

Seguindo a organização da CEESP, foi criado o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) para tratar das questões educacionais que envolvem as legislações pertinentes aos afrodescendentes em geral, assim como os casos das escolas que funcionam nos quilombos, de acordo com o artigo 41 do Regimento Interno da SEED:

> Ao Núcleo de Educação Étnico-Racial compete:
> I – elaborar e participar da execução dos planos, programas, projetos e ações voltados a implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais;
> II – […];
> III – propor formação continuada para os profissionais da Rade Pública Escolar da Educação, Historia, Cultura Afro-brasileira e Africana, visando a inclusão e a preservação do ensino das origens e costumes das comunidades étnico-racial;
> IV – […];
> V – velar pela institucionalização da Lei 10.639/2003, assim como a Lei 11.645/2008, no âmbito de todo o Sistema Educacional, em condições adequadas para os eu pleno desenvolvimento como Politicas de Estudos;
> VI – propor estudos e ações voltadas para a superação dos preconceitos, a partir da construção de uma metodologia antirracista;
> VII – viabilizar programas de estudos, elaboração e avaliação de materiais didáticos e paradidáticos, com recorte voltado para a educação das relações étnico-raciais;
> VIII – desenvolver ações de orientação curricular, assessorando em conjunto com os demais setores da SEED os planos, os programas e projetos voltados para as relações étnico-raciais no Sistema Educacional;
> IX – […] (SEED, 2008).

Outra legislação importante para a população afrodescendente do Amapá foi a Lei Estadual nº 1.519, de 25 de novembro de 2010, que institui o Programa Amapá Afro, com a finalidade de instituir políticas públicas direcionadas para redução das desigualdades da população negra e/ou afrodescendente e quilombola, cabendo a coordenação do programa à Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para os Afrodescendentes (SEAFRO), tendo como colaboradores dezessete órgãos do Poder Executivo estadual, entre estes a SEED, e as despesas decorrentes para o Programa Amapá Afro estão contempladas no orçamento de cada órgão.

Pela Lei Estadual nº 1.700, de 17 de julho de 2012, foi criado o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (COEPIR), órgão colegiado de caráter permanente, consultivo e deliberativo, vinculado à Secretaria Estadual da Inclusão e Mobilização Social (SIMS). O COEPIR é composto por vinte e quatro membros titulares e suplentes, sendo doze representantes do governo do estado e doze representantes da sociedade civil ligados ao movimento negro e étnico-racial. No COEPIR, a SEED tem assento, assim como as comunidades quilombolas contam com duas titularidades. Porém, essa Lei Estadual teve alteração em 02 de dezembro de

2016, e o COEPIR passou a ser vinculado à Secretaria Extraordinária de Políticas Públicas para os Afrodescendentes.

O COEPIR, como instância de caráter consultivo, volta-se a garantir a participação da sociedade civil organizada na proposição, acompanhamento e avaliação das políticas públicas como um todo ou em relação a programas específicos. As entidades têm um papel indispensável à defesa e promoção dos direitos de cidadania e de qualidade de vida para a população negra, incluindo suas manifestações culturais, como os povos e comunidades tradicionais de matrizes africanas, candomblecistas, umbandistas, capoeiristas, grupos de jongo, assim como outros segmentos que sofrem discriminação racial, como indígenas, entre outros.

Nesse sentido, o COEPIR tem como objetivo, no seu artigo 2º, combater a prática do racismo; combater o preconceito e a discriminação racial; reduzir as desigualdades sociais no aspecto econômico, financeiro, social, político e cultural, ampliando o processo de controle social sobre as referidas políticas; e garantir o fiel cumprimento do Estatuto da Igualdade Racial[3].

Na organização do sistema de ensino, temos o Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão responsável por emitir resoluções normativas importantes para a implementação da Educação Antirracista. Entre essas normativas, temos a Resolução CEE/AP nº 056/2011, que aprova as Diretrizes Curriculares, Plano Curricular e Matrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino no Amapá.

---

[3] Conforme publicação sobre o Estatuto da Igualdade Racial e normas correlatas. Brasília: DF: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2021. A Lei nº 12.288/2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial. Em seu Art. 1º essa lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidade, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Para efeito desse estatuto, considera-se: I – discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada; II – desigualdade racial: toda situação injustiçada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica; III – desigualdade de gênero e raça: assimetria existente no âmbito da sociedade que acentua a distância entre mulheres negras e os demais segmentos sociais; IV – população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga; V – políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais; VI – ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades.

Essa resolução estabeleceu as matrizes curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos, sendo o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); Ensino Fundamental de 9 anos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA): 1ª etapa (1º, 2º e 3º anos), 2ª etapa (4º e 5º anos), 3ª etapa (6º e 7º anos) e 4ª etapa (8º e 9º anos); Ensino Médio (EJA). Além disso, estabeleceu a garantia dos conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas disciplinas de Arte, Literatura e História, cumprindo a Lei Federal nº 10.639/2003, Lei Federal nº 11.645/2011 e a Lei Estadual nº 1.196/2008.

Em 2012, o CEE/AP, através da Resolução 051/2012, estabeleceu as normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Currículo da Educação Básica e Superior do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Amapá.

Em 2012, foi firmado o convênio entre o governo do Amapá, através da SEED, e a Faculdade Atual sob a interveniência do NEER para a formação continuada para os professores da rede estadual de ensino com o curso de pós-graduação em História e Cultura Afro-Brasileira. Essa formação veio atender à implementação da Lei 10.639/2003 e da Lei Estadual 1.196/2008.

Segundo Rodrigues, Custódio e Foster (2018), o curso de pós-graduação ofertou 100 vagas para os professores efetivos da rede estadual de ensino, sendo que todas as vagas foram preenchidas, com carga horária de 360 horas, divididas em 12 módulos com carga horária de 30 horas cada:

> História e cultura Afro-brasileira, História da África I; História da África II; Escravidão e Identidade Africana na Amazônia/Presença Negra no Amapá; Religiosidade Africana e Afro-brasileira; Raça, Gênero e Sexualidade Africana; Estado, Sociedade Civil e Questão Étnico- Racial no Brasil – O Movimento Negro; Literatura Oralidade Africana; Historia, Pluralidade Cultural e Parâmetro Curriculares Nacionais; Oficina: História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Oficina de Produção de Material Didático, Metodologia da Pesquisa Educacional (RODRIGUES; CUSTÓDIO; FOSTER, 2018, p. 131).

Em 02 de dezembro de 2015, uma nova normatização foi criada. Trata-se da Resolução CEE/AP nº 077/2014, que dispõe sobre a criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento de etapas e modalidades da educação básica do sistema estadual de ensino do Amapá. Essa normativa trata da regularização das escolas da rede pública e privada, pois nenhuma

escola pode funcionar sem atender às orientações previstas nessa resolução, como expressa o art. 1º:

> Art. 1º. As instituições educacionais de Educação Básica, públicas e privadas do sistema de Ensino do Estado do Amapá serão regularizadas mediante os termos desta Resolução com os seguintes e sucessivos atos: I – ato de Criação; II – ato de Credenciamento da instituição educacional; III – ato de Autorização de funcionamento para ministrar etapas e modalidades da Educação Básica; IV – ato de Reconhecimento e V – ato de Renovação de Reconhecimento.

Através da Resolução CEE/AP nº 077/14, as instituições de ensino públicas e privadas, para funcionarem, precisam comprovar: denominação e endereço da escola; projeto político pedagógico (concepção de projeto societário da escola, explicando que cidadão e cidadã pretendem formar e para qual sociedade, concepção de educação, de conhecimento e de escola, descrevendo missão, metas e ações da escola.

As instituições de ensino precisam descrever os objetivos que se propõem alcançar, a proposta curricular, a metodologia, a identificação da diversidade com estabelecimento de estratégias educacionais inclusivas, e as formas de avaliação dos projetos ou programas de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades de aprendizado.

As instituições devem, ainda, descrever os usos dos espaços pedagógicos como biblioteca e laboratórios; matriz curricular; número de alunos a serem atendidos em sala de aula (no máximo 25 alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 30 alunos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 35 no Ensino Médio). É também necessário citar os recursos materiais e didático-pedagógicos; o acervo bibliográfico; instalação e equipamentos; detalhamento das etapas e/ou modalidades de ensino; quadro administrativo, técnico e de docentes; e cronograma de realização das ações. Mediante essas comprovações, a instituição escolar poderá ser regularizada.

Nesse cenário, foi instituído o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei Estadual nº 1.907, de junho de 2015, que constitui um marco fundamental para a educação amapaense, construído em um esforço conjunto do Estado e da sociedade civil. Tem 26 metas e 330 estratégias com a finalidade de consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, com acesso e permanência, reduzindo desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação (PEE) está em consonância com a Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014, tem vigência de 2015 a 2025 e constitui-se de um documento de compromissos colaborativo entre o Estado e os municípios do Amapá pela educação amapaense. O PEE é uma agenda política contemporânea sobre as políticas educacionais tanto para ser implementada pelo governo estadual como pelos governos municipais. No quadro a seguir, tem-se um panorama das metas e estratégias que contemplam a Educação Étnico-Racial e a Educação Quilombola.

Quadro 1 – Metas, número de estratégias por meta e estratégias para a Educação Étnico-Racial e a Educação Quilombola no PEE/AP 2015-2025

(continua)

Meta Especificada	Nº de Estratégias na Meta	Estratégias para que comtempla a Educação Étnico-Racial e Educação Quilombola
Meta 1: Garantir em regime de colaboração com a União e municípios, até 2016, a universalização da Pré-Escola para crianças de quatro e cinco anos de idade, e colaborar à ampliação da oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até três anos de idade até o final da vigência do Plano Estadual de Educação (PEE), considerando as especificidades étnico-culturais.	19	1.8) fomentar atendimento de Educação Infantil às populações do campo, das comunidades indígenas, negras, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e de assentamentos, em seus respectivos habitats, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, devidamente calçada em consulta prévia à comunidade, de forma a limitar a nucleação de Escolas e evitar que as crianças enfrentem grandes deslocamentos.
Meta 2: Colaborar com os municípios para alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental	11	2.5) produzir, em regime de colaboração com os Municípios, materiais didáticos específicos voltados à alfabetização de crianças das comunidades do campo, indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, de assentamentos, bem como de pessoas com necessidades educacionais específicas. 2.6) desenvolver instrumentos de acompanhamento do processo de alfabetização que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades do campo, indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, e de assentamentos.
Meta 3: Universalizar, por meio de ação direta ou em parceria com os municípios, o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos de idade e garantir que, pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos educandos dessa etapa concluam os estudos na idade convencionada, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação (PEE)	16	3.15) criar programas de permanência escolar, voltados especificamente para educandos das comunidades do campo, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras, quilombolas e de assentamentos, de modo a reduzir o fenômeno evasão Escolar do Ensino Fundamental, garantindo-lhes direito à aprendizagem.

Quadro 1 – Metas, número de estratégias por meta e estratégias para a Educação Étnico-Racial e a Educação Quilombola no PEE/AP 2015-2025

(continua)

Meta Especificada	Nº de Estratégias na Meta	Estratégias para que comtempla a Educação Étnico-Racial e Educação Quilombola
Meta 4: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade, e até o final do período de vigência do Plano Estadual de Educação (PEE) elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	13	4.13) promover o acesso e a permanência dos educandos na escola do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, assegurando-lhes transporte, alimentação, alojamento e estrutura física, bem como pessoal docente e de apoio necessários ao regular desenvolvimento do período letivo.
Meta 8: Triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível Médio, com pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, assegurando a qualidade da oferta e a sustentabilidade ambiental.	23	8.8) expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito, integrado à formação profissional, para as populações do campo e comunidades negras, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas e de assentados, de acordo com os seus interesses e necessidades, inclusive com a promoção das Escolas-Família e da Pedagogia da Alternância, por meio de cooperação com instituições representativas desse segmento educacional, no Estado do Amapá;
Meta 12: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo que o Amapá atinja as seguintes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em relação ao IDEB nacional	40	12.22) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas africana, afro-brasileira e indígenas, e implementar ações educacionais, nos termos da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, assegurando a implementação das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) por meio de ações colaborativas com Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, Conselhos Escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. 12.23) consolidar a educação escolar de populações tradicionais, itinerantes, de comunidades ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras, quilombolas, e de assentamentos, respeitando a articulação Escola/comunidade e garantindo os seguintes aspectos: desenvolvimento sustentável; preservação da identidade cultural; participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão da instituição de ensino; e oferta bilíngue na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental para as comunidades indígenas (Língua materna como primeira Língua e Língua Portuguesa como segunda). 12.24) Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para populações tradicionais, itinerantes, de comunidades ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras, quilombolas, e de assentamentos, incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, bem como considerando a Língua materna das comunidades indígenas, além de produzir e disponibilizar materiais didáticos específicos para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, especialmente para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Quadro 1 – Metas, número de estratégias por meta e estratégias para a Educação Étnico-Racial e a Educação Quilombola no PEE/AP 2015-2025

(conclusão)

Meta Especificada	Nº de Estratégias na Meta	Estratégias para que comtempla a Educação Étnico-Racial e Educação Quilombola
Meta 15: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 30% (trinta por cento) e a taxa líquida para 25% (vinte e cinco por cento) da população de dezoito a vinte e quatro anos de idade, assegurada a articulação quantidade/qualidade nesta oferta e expansão nos segmentos público e privado.	18	15.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas a educandos de instituições públicas, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais, de orientação sexual e de identidade de gênero e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de educandos egressos da Escola pública, afrodescendentes, indígenas, e de educandos com necessidades educacionais específicas, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.
Meta 17: Elevar gradualmente, nas IES Públicas, o número de matrículas na Pós-Graduação stricto sensu, de modo a formar, por ano, no Estado do Amapá, no mínimo 40 Mestres e 20 Doutores, a partir da vigência do PEE.	08	17.3) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais, bem como favorecer o acesso das populações do campo, comunidades indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, e de assentamentos, a programas de mestrado e doutorado.

Fonte: Elaborado pela autora com base no PEE/AP 2015-2025.

Analisando as estratégias para a melhoria da qualidade da educação, percebe-se que das 26 metas, 8 metas (30,7%) contemplam especificamente a Educação Étnico-Racial e a Educação Quilombola; das 330 estratégias, tem-se 11 estratégias (3,3%) específicas que tratam da Educação Étnico-Racial e da Educação Quilombola.

Outra normativa importante para a política de educação quilombola é a Resolução CEE/AP nº 025/2016, que estabelece normas para a criação e o funcionamento das instituições de educação escolar quilombola no âmbito da educação básica no estado do Amapá. Essa resolução é um marco legal, um divisor na educação amapaense, pois traz no seu escopo todas as diretrizes para reconhecimento e valorização da história e cultura negra com recorte específico à população quilombola.

No âmbito local, a luta pelo direito étnico começa a ocupar mais espaço, e é nesse momento que os quilombolas adquirem maior visibilidade na agenda da política educacional do Amapá. No campo normativo, essa resolução veio ocorrer em 2016, sendo que a preparação, com estudos, debates e encontros no CEE/AP, ocorreu no ano de 2015. A Resolução CEE/AP 025/2016 estabelece como a educação quilombola deverá acontecer nas comunidades por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes de todos e como a educação escolar quilombola deverá realizar a construção de aproximação entre os saberes da comunidade e os

curriculares, aportando-se com 25 artigos a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

Para análise desta pesquisa, descrevemos alguns artigos importantes para a temática sobre a implementação da educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira. Nesse sentido, a Resolução CEE/AP nº 025/2012 estabelece onde acontece a educação escolar quilombola:

> Art. 2º A Educação Escolar quilombola compreende:
> I – Unidades escolares localizadas em territórios quilombolas, sejam eles auto reconhecidos, em processo, titulado ou demarcado, conforme legislação em vigor;
> II – Unidades escolares que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e se autodeclarem com tal.

O artigo 4º determina que “as escolas quilombolas terão autonomia pedagógica respeitando as especificidades étnico-sócio-cultural de cada comunidade”, e o artigo 6º trata da fundamentação da educação básica quilombola:

> I – memória coletiva; II – das línguas reminiscentes; III – marcos civilizatórios; IV – das práticas culturais; V – das tecnologias e formas de produção do trabalho; VI – dos acervos culturais e repertórios orais; VII – dos festejos, usos, tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo pais; VIII – da territorialidade.

No artigo 11, que rege sobre as práticas e ações pedagógicas, há os seguintes princípios:

> I – direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II – respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; III – proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V – valorização da diversidade étnico-racial; VI – promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer forma de discriminação.

Com relação à gestão da escola quilombola, o artigo 13 determina que sejam atendidos os princípios da gestão democrática, com diálogo, parceria e consulta à comunidade quilombola; determina o imprescindível diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e organizações do movimento quilombola em nível local e que a gestão das escolas quilombolas deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas.

A normativa, no artigo 15, dispõe sobre como as escolas quilombolas irão desenvolver suas atividades de acordo com seu projeto político pedagógico, que deverá conter matriz curricular definida com critérios próprios e que possam estabelecer uma educação própria com os anseios educacionais quilombolas, incluindo o calendário, a sistemática de avaliação, os conteúdos e a metodologia.

O artigo 21 estabelece que a formação continuada dos professores que atuam nas escolas quilombolas deverá ser assegurada, conforme o parágrafo único:

> A mantenedora deve garantir a formação continuada especifica para os profissionais de educação destinados à lotação para estas unidades de ensino, visando assegurar formação preparatória para inseri-los no contexto da educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais, conforme legislação em vigor (BRASIL, 2016, p. 7).

Com as diretrizes da Resolução CEE/AP 025/2016, pode-se averiguar como está ocorrendo a implementação dessa política educacional nas comunidades quilombolas. No estudo realizado por Custódio (2019), ele evidencia que há necessidades de práticas educativas que orientem a formulação de ações para a educação das relações étnico-raciais e educação escolar quilombola. A Lei nº 10.639/2003 está regulamentada em lei estadual, resoluções, pareceres e diretrizes que formam o aspecto legal para a garantia de uma política educacional diferenciada, porém:

> Quanto às políticas de educação para s relações étnico-raciais, em especial para a educação escolar quilombola no Amapá, estas estão caminhando em passo muito lento, pois são normalmente ações pontuas e fragmentadas […] percebemos que a implementação de políticas educacionais para efetivação da Educação Étnico-Raciais e Educação escolar Quilombola, tem ficado somente no papel, ou seja, no discurso e nos documentos oficiais, pois na prática, isso não se tem efetivado de fato e de direito (CUSTÓDIO; COSTA, 2018, p. 9-11).

O NEER/SEED vem realizando ações que são importantes para o desenvolvimento da educação quilombola, como: o I Encontro Estadual de Educação Quilombola em 2011; o II Encontro Estadual Quilombola e o I Encontro de Estudos Afro-Amapaenses em 2013; o II Encontro de Estudos Afro-Amapaenses em 2014; o III Encontro Estadual de Educação Quilombola em 2015; o I Encontro Estadual de Gestores Quilombolas do Amapá em 2016 e o II Encontro Estadual de Educação Quilombola e Indígena em 2016; o IV Encontro Estadual de Educação Quilombola e

Indígena em 2018. São iniciativas significativas para os implementadores da educação escolar quilombola por serem espaços de discussões, reflexões e proposições para as unidades escolares que se encontram em territórios tradicionais pertencentes às áreas remanescentes de quilombo ou indígenas visando à capacitação dos profissionais que atuam na educação, com temas ligados à educação, à história e às identidades, relatos de experiências, de valorização da história e das identidades culturais locais.

No estudo realizado por Custódio (2019), em entrevista com Luciano Rodrigues de Oliveira, coordenador do NEER/SEED, este expressa "[…] as dificuldades de ir *in loco* nas escolas quilombolas para ver como de fato como anda o processo educacional, com exceção na escola da comunidade quilombola do Curiaú […]" (CUSTÓDIO, 2019, p. 8).

Com relação a ter profissionais fixos nos lugares mais distantes, isso se dá pela falta de condições de infraestrutura, pela não valorização do profissional, e quando as pessoas adquirem qualificação profissional, o resultado é o retorno para a cidade, neste sentido para tentar resolver essa situação "conta-se com profissionais sem experiências e formação adequada nessas escolas de educação especificas" (CUSTODIO, 2019, 2019, p.8).

Nos diálogos com a equipe técnica do NEER, percebemos que as dificuldades para implementar da educação quilombola são muitas, começando pelo espaço físico do NEER, que, por motivos de reforma na SEED, está funcionando em uma pequena sala, alternando os dias de trabalho com a equipe do Núcleo de Educação Indígena (NEI). A equipe técnica é pequena e as dificuldades para acompanhar as escolas quilombolas passa pela falta de transporte. Mesmo assim, há escolas quilombolas que estão bastante avançadas na implementação da educação que valoriza o saber local das comunidades, mas também existem escolas que precisam de apoio para desenvolver melhor suas atividades.

2.4 Políticas públicas: a implementação "como campo de incerteza"

A análise de implementação de políticas públicas é um campo de estudo que se propõe a compreender "o itinerário entre a tomada de decisão governamental e a percepção dos resultados provocados pela intervenção" (PIRES, 2020, p. 13). Com isso, entende-se que no percurso desse itinerário existem processos, interações

e ações que são desempenhadas por diversos e diferentes atores; “trata-se de uma dinâmica que envolve processos e ações entrelaçados em movimentos, com poder de transformação, para o bem e para o mal” (PIRES, 2020, p.13).

Analisar a implementação de políticas públicas, para Bichir (2020), é considerar “os desafios da transformação de intenções governamentais em práticas e ações, envolvendo um conjunto cada vez mais diversificado de atores, estatais e não estatais, pautado em regras formais e informais” (BICHIR, 2020, p. 23).

“A implementação é um campo de incerteza”, como adverte Arretche (2001) em seu emblemático artigo “Contribuições para fazermos avaliações menos ingênuas”, ao destacar a ação de diversos fatores e atores nessa fase de execução da política. É nesse sentido de processo de transformação que se torna importante o estudo da implementação como “campo de incerteza” para compreender como esse processo de fato acontece na realidade, e não como deveria ser. Para esse estudo sobre a implementação de política pública, buscou-se fundamentação teórica nas abordagens e percepções de Lotta (2019) e de Gomes (2019) studiosas na temática, para analisar a implementação de políticas públicas.

Em seu estudo, Lotta (2019) faz contribuições que são necessárias para análise da implementação de políticas públicas:

> Os estudos sobre implementação de políticas públicas podem ser situados como vertentes do campo de análise de políticas públicas que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas. Esses estudos têm como ponto de partida a ideia de que as políticas públicas podem ser analisadas como um ciclo que perpassa diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação (LOTTA, 2019, p. 13).

Seguindo o pensamento de Lotta (2019, p. 13), o ciclo de políticas públicas para entendermos o processo de elaboração de uma política voltada para a oferta de bens e serviços básicos à população: i) agenda é a fase de escolha do tema pelo Estado; ii) formulação é a segunda fase, é o momento em que as políticas passam por formulação, planejamento, decisão sobre seus modelos e objetivos; iii) implementação é a terceira fase, momento em que os planos formulados se tornarão realidade; iv) avaliação é a fase em que os resultados das políticas públicas serão mensurados.

Diante dessa caracterização do ciclo das políticas públicas, a implementação, que é a terceira fase, momento em que os planos formulados se

tornarão realidade, e que depende da ação de burocratas e dos instrumentos de ação estatal, vamos centralizar nosso estudo na Resolução nº 8, CNE/CEB/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, e na Resolução CEE/AP nº 025/2016, que estabelece normas para a criação e o funcionamento das instituições de educação escolar quilombola no âmbito da educação básica no estado do Amapá, onde buscamos compreender as diferenças entre o que foi formulado e o que foi executado e o papel que os diferentes agentes tiveram nesse processo de transformação das políticas públicas.

Com foco na caracterização das fases do ciclo das políticas públicas, esta pesquisa partiu para a investigação sobre como está sendo implementada a educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira em Macapá, na Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza. Nesse sentido, destacamos três objetivos que sustentam o estudo: *i*) evidenciar as relações entre as lutas do movimento negro no Brasil e a conquista formal da educação quilombola; *ii*) reconstituir a história da ocupação do território Mel da Pedreira; e *iii*) analisar os desafios da implementação da educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira.

As contribuições de Lotta (2019) evidenciam questionamentos para compreendermos os processos de concretização das políticas públicas, problematizando: “há diferenças? Quais são essas diferenças entre os objetivos planejados e os resultados alcançados?” (LOTTA, 2019, p. 14).

Lotta (2019, p. 15) ressalta que “os estudos sobre a implementação de políticas públicas têm um legado de quarenta anos perpassando por quatro gerações de estudos”. O primeiro modelo analítico surgiu nos anos 1970, o chamado *top down*, um estudo de análise de implementação que parte da compreensão de que a implementação é a execução das atividades e que metas e objetivos estariam estabelecidos no processo de formulação da política, sendo que na execução administrativa se alcançaria ou não as metas; portanto essa análise se volta para encontrar onde ocorreu o erro na implementação.

> Se propunha a olhar o processo de implementação de cima para baixo, tendo como referência os objetivos previamente propostos, para encontrar qual camada burocrática teria pervertido os objetivos. Por olhar de cima para baixo, esta é a chamada análise *top down* de implementação. Essas análises se voltavam a encontrar os erros (ou ‘gaps’) de implementação e corrigi-los. O foco era na legitimidade da decisão […] a saída, portanto, seria aumentar a definição e clareza de objetivos e aumentar o controle de quem os executa (LOTTA, 2019, p. 15).

O segundo modelo analítico, dos anos 1970 e 1980, denominado *bottom up*, questiona situações importantes na implementação, a influência dos formuladores da definição exata de resultados e que a discricionariedade na implementação é inevitável, pois existem atores que detêm conhecimentos das situações locais e podem adaptar o plano a eles, segundo O'Brien e Li (1999). Nesse modelo, a análise de implementação é centrada nos atores dos níveis organizacionais responsáveis pela execução, e a implementação é percebida como um processo interativo de formulação, implementação e reformulação. Para Lotta (2019, p. 15):

> […] a implementação não é falha. Políticas públicas são compostas por múltiplos processos e são atividades contínuas que exigem tomadas de decisão. A implementação é apenas uma parte desse processo e ela também exigem decisões. Isso porque nem tudo é possível de ser previsto, controlado ou normatizado. Para esses autores, a análise de políticas públicas deve olhá-las de baixo para cima, tendo como base o que de fato acontece no momento de implementação. Abordagem *bottom up* está preocupada em compreender a 'política como ela é', como foco no que de fato acontece, sem preocupação nem com a legitimidade nem com a conformidade o olhar central é para descrever e analisar processos complexos e a performidade resultado deles.

A partir desse modelo analítico, segundo Lotta (2019), os estudos passam a impulsionar pesquisas organizacionais e da Sociologia, aprofundando o olhar para os atores envolvidos na implementação:

> Posteriormente denominados de *street-level bureaucrats* – burocratas de nível de rua. Os estudos sobre esses burocratas demonstram e reforçam a tese de que há processos decisórios acontecendo na implementação, que burocracia não é uma máquina ou peça de engrenagens, e que compreender como ela se comporta e toma decisões é central às análises de políticas públicas (LOTTA, 2019, p. 16).

O terceiro modelo analítico tem como preocupação central os modelos sintéticos de análise da implementação:

> Tem-se o modelo de Matland (1995) que se propõe analisar ambiente de formulação e implementação com foco no binômio ambiguidade e conflito como elementos que determinam a capacidade de previsão de ações' (LOTTA, 2019, p. 17).

O quarto modelo analítico, e o atual momento de estudos, é marcado por múltiplos modelos e formas distintas de análise sobre o objetivo e por produções disseminadas em vários países e continentes, segundo Lotta (2019, p. 17):

> […] é marcada nessa nova geração temas relacionados a novos modelos da ação estatal que se complexificaram pós reforma do Estado. A ideia de governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, entre outros.

Em sua análise, Lotta (2019) afirma que é a partir da “quarta geração que os estudos de implementação iniciam no Brasil em 2010 com uma produção mais sistemática”, sendo estudos da burocracia e organização de nível de rua e sobre capacidade estatal, arranjos institucionais e instrumentos (LOTTA, 2019, p. 18).

A literatura sobre a implementação de políticas tem produzido conhecimentos; em seus estudos, Lotta (2019) destaca cinco contribuições que são necessárias para compreensão sobre processos de implementação, sendo a primeira a formulação e implementação; a segunda, que processos decisórios são complexos; a terceira, que processos de políticas públicas são interativos; a quarta, que muitos fatores interferem e influenciam na implementação de políticas públicas; e a quinta se propõe a “entender” a política como ela é. Nesse sentido, Lotta (2019) buscou fundamentação em diversos estudiosos sobre a implementação para melhor elucidar a compreensão desse estudo:

> Formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores no que podemos chamar de cadeia decisória. As políticas públicas são constituídas por diversas camadas decisória – as vezes hierárquicas, às vezes paralelas. Essas camadas são compostas por atores responsáveis por decidirem temas ou questões distintas ao longo das políticas públicas.
> Que processos decisórios são complexos sob distintas perspectivas, propõem uma separação para entender essa complexidade e diferenciam os processos de decisões multi-layering (múltiplas camadas) e multi-level (múltiplos níveis). Os processos, multi-layering, diz respeito a processos decisórios que envolve várias camadas com mandato para decisão, o modelo de processos multi-level, nos quais há vários níveis hierárquico envolvidos na decisão, na medida em que há subordinação, os atores precisam coordenar suas ações baseadas em incentivos e controles, em decisões que são passiveis de enforcement e de avaliação por parte dos superiores.
> Que o processo de implementação de políticas públicas é altamente interativo. Muitos atores são envolvidos nos processos decisórios que levam a materialização das políticas. Esses atores podem estar dentro ou fora das organizações, podem ser estatais ou não estatais, podem ser formais ou não informais. As políticas públicas são atualmente implementadas por grupos multiorganizacionais que interagem defendendo diferentes perspectivas e valores. Para analisar implementação, portanto, é necessário entender quem são esses atores, como interagem e agem sobre a implementação.
> O quarto pressuposto analítico dos estudos de implementação é de que há muitos fatores interferindo e influenciando a implementação de políticas públicas. A implementação é influenciada por fatores relacionados a sistemas mais gerais (formato do estado, crenças, e valores sociais, cultura nacional etc.), organizacionais e relacionados aos indivíduos que atuam nas políticas. As regras, portanto, são apenas um dos elementos importantes para

> compreender implementação de políticas públicas, mas elas não são suficientes para determinar o que de fato vai acontecer.
> O quinto e último pressuposto se propõem entender ‘a política como ela é’, ou seja, não apenas analisar como ela deveria ser ou como está escrito nas normas em que ela deveria funcionar, mas sim como ela de fato acontece. Estudo de implementação se propõem a investigar para além do formal, do oficial e do normativo. Se propõem a desvendar processos decisórios na maneira como ocorrem, envolvendo atores que eles envolvem e gerando as conclusões que eles geram. Esse olhar para realidade de forma analítica e não ‘condenatória’ (LOTTA, 2019, p. 16-20).

Em sua análise, Lotta (2019) faz uma abordagem sobre o que são os atores implementadores de nível de rua e busca fundamentação na produção teórica de Michel Lipisky (2010), que conceitua os Burocratas de Nível de Rua (BNRs):

> […] como os funcionários que trabalham diretamente na interação com usuários para provisão de serviços públicos em condição de escassez de recursos. Esses burocratas são responsáveis pela interação cotidianas do estado com usuários e realizam, de fato, a entrega de serviços. Os exemplos principais são os policiais, professores, profissionais de saúde, entre outros (LOTTA, 2019, p. 22).

São os burocratas de nível de rua responsáveis pela implementação das políticas públicas e por realizar as entregas finais dos serviços; assim sendo, têm o poder de determinar o acesso aos serviços e benefícios do governo, segundo Lotta (2019, p. 23):

> É por meio deles que a população consegue acessar a administração pública. Ao mesmo tempo, e por serem a interface mais visível do Estado, esses burocratas materializam a imagem que os cidadãos têm sobre o governo – seja de forma positiva seja de forma negativa. É por isso que Lipsky os denomina como *policymakers* (fazedores de políticas públicas) em contraposição a executores de políticas públicas.

Seguindo o pensamento de Lotta (2019), em relação ao papel exercido pelos burocratas de nível de rua, estes têm um papel transformador:

> […] transformar políticas abrangentes (muitas vezes ambíguas e contraditórias) em ações práticas de dentro de contextos com situações imprevisíveis e recursos escasso. E eles fazem tudo isso exercendo o que a literatura denomina de discricionariedade, que é a margem de liberdade para tomada de decisão […] (LOTTA, 2019, p. 24).

Aos funcionários cabe lidar cotidianamente com duplas condições, que Lotta (2019) chama de “controvérsia da ação estatal”. Ou seja, de um lado é cobrado pelo Estado para desenvolver, aumentar a eficiência e responsabilidade; pelo lado

dos usuários, é cobrado um tratamento individualizado e resolutivo. Segundo Lotta (2019, p. 23), para lidar com essa dupla pressão:

> […] os BNRs desenvolvem sistema de enfrentamento da pressão, denominado de coping pela literatura. São exemplos desses sistemas: priorizar usuários mais fáceis; enviesar a seleção; despersonalizar o tratamento, entre outros. Esses sistemas de enfretamento fazem parte do cotidiano das políticas públicas e são agravados na medida em que os recursos ficam mais escassos.

Portanto, é no cotidiano que os BNRs tomam decisões pelos motivos acima citados e, de alguma forma, causam impactos bons ou ruins, e na sua decisão é utilizada a discricionariedade na interação com os usuários. Lotta (2019) aponta quatro tarefas primordiais de um burocrata de nível de rua, em que este utiliza de forma concreta o uso da discricionariedade, as quais determinam o funcionamento de seu trabalho:

> Em primeiro lugar, é tarefa dos burocratas de nível de rua triar, classificar e categorizar usuários. A partir do contato com pessoas reais que trazem situações complexas e com informações infinitas, os BNRs precisam transformar demandas individualizadas em categorias previamente existentes nas políticas […] a segunda tarefa dos burocratas de nível de rua é distribuir benefícios e sanções que afetam o bem-estar dos clientes […] a terceira tarefa dos burocratas de nível de rua é estruturar contextos de interação, determinando quando, com que frequência e sob quais circunstancias a ação ocorrerá […] quarta tarefa central dos burocratas de nível de rua é ensinar aos cidadãos o papel de ser cliente/usuário do Estado. Cabe a esses burocratas ensinar procedimentos, forma de comportamento, grau de deferência e respeito esperados, penalidades possíveis (LOTTA, 2019, p. 25).

Essas são as tarefas que fazem parte da atuação dos BNRs, em que exercitam a discricionariedade, as quais são interessantes para análise no processo de implementação de políticas públicas.

A pesquisadora Sandra Gomes (2019) faz uma importante abordagem sobre “decisões discricionárias tomadas por implementadores que afetam não apenas o funcionamento da política, mas também definem quem terá acesso a quais tipos de bens e serviços”, e, no caso da política de educação:

> […] na medida em que há uma miríade de normas, diretrizes, ações, programas, projetos etc., definidos em instancias hierarquicamente superiores que, ao fim e ao cabo, serão operacionalizadas na base, isto é, em sala de aula por professores (GOMES, 2019, p. 41).

Gomes (2019) evidencia a complexidade de implementação de uma política e de sua análise, tendo em vista que existem fatores que influenciam o comportamento dos implementadores. Nesse sentido, dois aspectos precisam ser considerados: i) aspecto macro – o desenho institucional, os instrumentos ou ferramentas escolhidas, as condições sociais, econômicas ou culturais de uma sociedade; ii) aspecto micro – decisões tomadas por burocratas e outros atores societais, em suas rotinas, em seus contextos e realidades locais, e em suas rotinas administrativas. Essa complexidade é um fato na realidade de países federados como o Brasil:

> […] a complexidade também se eleva na medida em que produzir coordenação nacional de ações entre entes governamentais não subordinados administrativa e politicamente depende tanto do desenho macro (desenhos institucionais que produzem incentivos e/ou constrangimentos) quanto micro (variedades de condições e capacidades estatais para a implementação de políticas em contextos locais ou regionais) (GOMES, 2019, p. 41).

Na sua análise, Gomes (2019) reconhece a produção de conhecimento das perspectivas analíticas *top-down* e *bottom-up* sobre a implementação de políticas, porém parte do pressuposto de que é possível construir uma agenda coletiva de pesquisa sobre implementação que integre as evidências de ambas e das perspectivas macro e micro, uma agenda sobre implementação de políticas que tenha os conhecimentos produzidos sobre os diversos e complexos fatores que atingem o resultado de uma política.

> Esses achados, por sua vez, tanto contribuiriam para a edificação de teorias mais abrangentes quanto para orientar decisões de gestores públicos na escolha de desenhos institucionais que levem em conta os contextos de implementação e de seus efeitos conjuntos no alcance dos objetivos esperados (GOMES, 2019, p. 42-43).

Gomes (2019) argumenta que existem variações nos modos de implementação de políticas. Uma regra a ser considerada é que, mesmo que os estudos sejam focados no resultado ou na efetividade da implementação da política (*outcome*), não se pode desconsiderar como a burocracia estatal se comporta na prática (*output*). Mostra como a análise microssocial tem contribuído para a compreensão sobre como implementadores solucionam problemas no cotidiano e como suas decisões afetam o acesso a indivíduos e soluções de seus problemas,

buscando exemplo nos estudos realizados por Oliveira e Carvalho (2017) sobre a implementação de uma política de combate à distorção idade-série em uma escola:

> […] mostra que gestores escolares pré-classificam alunos que são 'merecedores' de apoio extra para superar suas dificuldades de aprendizagem daqueles que 'não se esforçam' para estudar ou os que 'não querem nada'. Esses critérios acabam por determinar o acesso e o apoio que será recebido por alunos nas classes de aceleração (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017 *apud* GOMES, 2019, p. 50).

Para Gomes (2019, p. 50), as autoras mostram com clareza que a visão normativa no desenho da política formulada "encontra formas de melhorar o fluxo escolar, um problema reconhecidamente persistente e excludente no Brasil", sendo realizada de maneiras distintas pelos burocratas de nível de rua, na dimensão "microssocial", reproduzindo exclusões sociais por meio da discricionariedade no exercício das atividades rotineiras, que são soluções para os problemas cotidianos.

Gomes (2019) buscou contribuições em Honig (2006), que aponta possibilidades de ampliação do conhecimento sobre tipos ou modos de implementação e resultados das políticas. Parte de um pressuposto comum e orientador de compreensão "do que funciona e em quais condições encontrar a ordem na natureza complexa que é o fenômeno da implementação de políticas" (GOMES, 2019, p. 50). Nesse sentido, Honig (2006) propõe um modelo analítico que adota três aspectos: "as políticas, as pessoas e os lugares, uma proposta de análise ampla que integre os três aspectos, com finalidade de construção de conhecimento para que se possa ter a compreensão do que funciona e em quais condições".

Os três elementos do modelo de análise de Honig (2006) são especificados por Gomes (2019), sendo a "política" o primeiro elemento, que é a identificação da formulação da política, podendo ser entendida como aspectos macro da análise:

> […] há variações nos objetivos de políticas públicas, alguns são mais amplos, outros bastantes restritos e focados tanto no que se refere ao seu escopo populacional e abrangência territorial quanto a aspectos temporais (quanto tempo leva para se observar resultados?). Quais efeitos isso gera na forma de implementação e no resultado das políticas? A política formulada também indica, explícita ou implicitamente, os atores ou instituições que serão objeto de sua ação ou, ainda os que serão mobilizados para sua operacionalização. Políticas definem ainda os instrumentos ou ferramentas que serão utilizados, inclusive se a implementação terá formato mais hierárquico e pré-definido ou, ao contrário, mais aberto à interação e participação de implementadores ou do próprio público-alvo na especificação desses instrumentos. Políticas mais participativas e que engajam implementadores ou seu público-alvo produzem resultados mais próximos do esperado? E se a resposta for sim, qual o

> mecanismo que explicaria essa potencial relação de causa e efeito? Quais instrumentos têm se mostrado mais eficazes para uma implementação que se aproxime dos objetivos estabelecidos nos marcos institucionais de uma política? A premissa aqui é todas essas possíveis configurações irão gerar incentivos e constrangimentos distintos. Caberia, nesse sentido, especificar o que e como cada um desses elementos contidos no desenho institucional da política produz, seja do ponto de vista do output (como afetou a forma de implementação) quanto do outcome (quais resultados substantivos) (GOMES, 2019, p. 51-52).

O segundo elemento, que Honig (2006) denomina de “pessoas”, especifica quem são as pessoas envolvidas na implementação, seus lugares institucionais, suas visões normativas sobre a política formulada ou seu público-alvo, ou seja, os que adotam um olhar microssocial:

> […] tipos diferentes de burocratas, a depender de suas posições no interior de organizações, de suas visões e interações com outros atores sociais ou instituições produzem resultados diferentes? Se sim, de que tipo e como? Burocratas que têm ou constroem relações de proximidade com o público-alvo de uma política conseguem resultados mais próximos ao estipulado na formulação? (LOTTA; PEREIRA; BICHIR, 2018). As soluções cotidianas que burocratas de médio escalão ou de nível de rua, sob pressão de tempo e recursos limitados, adotam impactam no resultado da política? De que forma? Essas decisões cotidianas são capazes de diminuir as desigualdades entre o público-alvo de uma política ou, ao contrário, acabam por reproduzir as existes?

O terceiro elemento que se faz necessário para compreendermos como e em quais condições determinadas políticas funcionam é “o contexto”, que Honig (2006) chama de “lugares”. O teórico parte da “premissa de que uma política, mesmo que implementada por atores ou burocratas em posições similares, gera resultados diversos a depender das condições ou características locais” (GOMES, 2019, p. 53).

> Uma iniciativa educacional qualquer com orientações universais mesmo que contenha objetivos de promover maior igualdade ou equidade de resultados ou de recursos, por exemplo, pode gerar resultados diversos do esperado de pendendo do contexto local em que ocorre a implementação. Escolas urbanas localizadas em áreas segregadas e periféricas ou as rurais, situadas no campo, com um perfil de alunado de maior vulnerabilidade socioeconômica no Brasil, têm, sistematicamente, apresentado resultados piores mesmo quando têm acesso às mesmas políticas (ALVES; SOARES, 2013; TORRES et al., 2010). […] O fato é que as políticas educacionais brasileiras têm sido bem-sucedidas em adotar iniciativas de cunho universa, impessoais, com critérios públicos e objetivos, mas os contextos são distintos: as capacidades burocráticas de secretarias municipais ou estaduais de educação variam, escolas permanecem tendo condições pedagógicas e de pessoal diferentes (mesmo no interior de uma mesma rede de ensino), entre inúmeros fatores de contexto que podem afetar a implementação e, portanto, os resultados (GOMES, 2019, p. 53).

A análise de Gomes (2019) referenda contribuições para realização de pesquisa sobre a implementação de políticas por meio de colaboração, uma vez que integra perspectivas teóricas e analíticas, iniciando pelo resultado de pesquisas existentes e integrando diferentes compreensões sobre a implementação, ou seja, se a pesquisa tem interesse em compreender os efeitos da implementação nos resultados da politicas (*outcome*), se demanda a compreensão do modo como a implementação ocorre de forma cotidiana (*output)* e se quer compreender como ocorre a implementação por meio de análises microssociais dos agentes implementadores. Não esgota a produção de conhecimento sobre a implementação de políticas; é possível construir uma agenda de pesquisa que possa identificar a conexão entre a formulação (desenho institucional) e a implementação (decisões da burocracia e outros atores envolvidos) e resultado substantivo das políticas (produziu o resultado esperado?).

Gomes (2019) fundamenta suas argumentações exemplificando alguns estudos já realizados no Brasil por diversos teóricos estudiosos sobre o desenho institucional e seus efeitos na implementação de políticas sociais, e o que se observa, segundo ela, é que, em nível de governo federal, este “tem adotado políticas que induzem a mudança de comportamento de entes subnacionais”, como o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1996, do Sistema de Saúde a partir de 1990 e do Sistema Único de Assistência Social dos anos 2000, casos exemplares de um desenho institucional com mudanças na área de financiamento:

> Trata-se de um desenho institucional que por meio de mudanças de regras de distribuição de receitas dos governos subnacionais e de outros arranjos institucionais produziu incentivos para a expansão da oferta da oferta de vagas no ensino fundamental. Quais instrumentos dessa política permitiram alcançar os resultados observados? A adoção de regras universais e impessoais e de um fundo contábil de repasse automáticos, isto é, eliminando as negociações de transferências negociadas caso a caso, foram instrumentos que deram credibilidade e previsibilidade às transferenciais de recursos, uma ferramenta (ou instrumento) que influencia a decisão de secretaria estaduais e municipais de educação ampliar suas vagas ou não. Resultado similares foram encontrados para as normas operacionais de construção do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir de meados da década de 1990, produzindo adesão de todos os entes subnacionais a este sistema de saúde pública nacional e do Sistema Único de Assistência Social (GOMES, 2019, p. 55).

A pesquisadora Gomes (2019, p. 55) analisa que são desenhos institucionais considerados com sucesso, pois alteraram o comportamento de

burocratas em nível subnacional, os quais respondem pelas decisões de execução de serviços públicos “baseados em instrumentos de vinculação de repasse ou de receitas ao atendimento ou à prestação de serviços, isto, é com incentivos fiscais”. Porém, a pesquisadora afirma que “há variações nos resultados entre municípios e estados brasileiros que podem ser explicados por fatores do contexto” e exemplifica a política de descentralização do Ensino Fundamental se existe apoio do governo estadual para os municípios.

Seguindo Gomes (2019, p. 53) mostra a necessidade de estudar a implementação e suas complexidades com estudos de casos que considerem o contexto, pois este pode afetar tanto o modo de implementação quanto o resultado da política; porém, o que é desafiante em sua proposta de uma agenda coletiva de pesquisa é “poder especificar em quais condições uma política sendo formulada deve levar em conta o contexto de sua implementação”.

Nessa perspectiva, mostra como exemplo o estudo de caso qualitativo realizado por pesquisadores sobre o Programa de Apoio à Gestão Escolar (PDE – Escola), “[…] que não parece ter gerado nenhum efeito no rendimento e desempenho escolar dos alunos como esperava o desenho institucional do programa, ainda que tenha produzido em outros itens previstos na política formulada” (GOMES, 2019, p. 59).

Segundo Gomes (2019), as razões para não ter causado os efeitos esperados são múltiplas:

> […] desde a falta de recebimento efetivo de recursos até a forma como o planejamento – isto é, as decisões sobre quais ações deveriam ser tomadas pela escola para sua melhoria – foi realizado, se envolvendo efetivamente membros da comunidade escolar ou, ao contrário, decidido por um pequeno grupo de gestores. São informações que só podem ser obtidas a partir de análise de tipo microssocial (GOMES, 2019, p. 59).

E, encerrando seu pensamento, Gomes (2019) suscita que têm ocorrido muitos estudos e se tem gerado muitos conhecimentos através de estudos sobre o processo de implementação de política para o campo, em que o território é apontado no desenho das políticas públicas e também para a compreensão da diversidade e variação nos modos e resultados alcançados. Mas que isso somente é possível se for realizado de modo coletivo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Abordagem metodológica

A pesquisa partiu do objetivo geral de compreender como está sendo implementada a educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira em Macapá. Nesse sentido, destacamos três objetivos específicos que deram sustentação ao estudo: i) constituir relações entre as lutas do Movimento Negro no Brasil e a conquista formal da educação quilombola; ii) reconstituir a história de ocupação do território Mel da Pedreira; iii) analisar os desafios da implementação da educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira a partir das percepções dos atores envolvidos.

A delimitação temporal da pesquisa compreende os anos de 2016 a 2022, período em que o processo de implementação da educação escolar quilombola foi normatizado no estado do Amapá pela Resolução CEE/AP nº 25/2016. A resolução estabelece as normas para criação e funcionamento das instituições de educação quilombola no âmbito do sistema de ensino do Amapá e serve de guia para a análise aqui proposta, permitindo investigar como a implementação da educação quilombola vem se concretizando nesses sete anos.

A pesquisa parte da hipótese de que a implementação da política de educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira sofreu transformações na sua execução, sendo fruto das condições materiais, do lugar e da atuação dos diferentes atores envolvidos na implementação da política educacional, como professores, pais e lideranças; com isso, a implementação nesse lugar se diferencia da política de educação quilombola formulada no âmbito nacional.

O estudo da implementação da educação quilombola pautou-se nos referenciais teórico-metodológicos buscou contribuições de Honig (2006), teórico que propõe um modelo analítico capaz de nos dar uma compreensão da complexidade do processo de implementação de uma política pública. Essa proposta analítica integra três aspectos: a política, as pessoas e o lugar para construção de conhecimentos e compreensão do que funciona e em que condições.

O primeiro aspecto do modelo analítico dirige nosso olhar para a identificação da política, a educação quilombola formulada em nível nacional e local por meio das resoluções, planos e programas. O segundo elemento destaca as pessoas que estão envolvidas na implementação, enquanto o terceiro elemento

ressalta o lugar, envolvendo aí as características contextuais e estruturais, pois, para Honig (2006), mesmo uma política sendo implementada por pessoas em posições similares, ela produz resultados diversos a depender das condições locais. Com isso, buscou-se compreender como ocorre a implementação no cotidiano.

O percurso metodológico da investigação teve início com a pesquisa exploratória, que, para Gil (2021, p. 51), "tem o propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses". Para isso, contamos com as elaborações de vários autores e obras, como: *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, de Nilma Lino; *Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense*; *Festa de quilombos*, de Gloria Moura; *A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para análise de políticas públicas*, de Gabriela Lotta; *Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas públicas, formulação e resultados*, de Sandra Gomes; *Batuque, arte e educação na comunidade quilombola*, de São Pedro dos Bois; *Comunidades quilombolas na Amazônia: construção histórico-geográfico, característica cultural do Estado do Amapá*, de Eliane Superti e Guterberg de Vilhena Silva; *Religião, ética e educação: experiências e vivências do quilombo do Mel da Pedreira*, de Elivaldo do Serrão Custódio e Celia Souza Costa; *Batuques, folias e ladainhas: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação*, de Piedade Lino Videira, entre outras bibliografias que deram sustentação teórica a esta pesquisa.

O estudo foi desenvolvido pela pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Gil (2021, p. 57), tem o propósito de estudar "a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos" e requer uma aproximação entre sujeito e objeto, pois ambos são da mesma natureza.

A pesquisa optou pela realização de um estudo de caso, uma vez que, para a aplicação do modelo teórico-metodológico adotado, seria fundamental a aproximação da pesquisadora com a comunidade quilombola Mel da Pedreira. Sobre o estudo de caso, Gil (2002, p. 53) ressalta:

> […] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana […] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo […] pois

> somente com essa imersão da realidade, é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

A adoção do estudo de caso permitiu um “mergulho” na vida do quilombo e o uso de um conjunto de instrumentos de coleta de dados mais rico, contemplando a observação direta da comunidade, as conversas informais e entrevistas, a participação em eventos comemorativos, autorização para fotografias e filmagens etc., como a seguir se detalha.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Em todo o trajeto da pesquisa, a técnica de observação foi uma ferramenta utilizada. Gil (2019) confirma que essa técnica nos possibilita saber “o que as pessoas fazem, sem que elas falem”. De fato, a observação nos permitiu o acesso ao lugar, na comunidade Mel da Pedreira, onde está ocorrendo a implementação da educação quilombola, às vivências educativas da escola quilombola e ao modo de vida do quilombo em tempo real. Participei de encontros promovidos pela escola, visitei várias famílias na comunidade, participei de cultos dominicais, participei das atividades de campo, dialoguei com homens e mulheres quilombolas da comunidade, conhecendo a realidade delas.

Foi nesse envolvimento com a realidade que encontrei as condições para a realização da pesquisa. Fui acolhida por todas as pessoas por onde passei; quando a pesquisa de campo foi concluída, senti que eu tinha vencido a etapa mais difícil do estudo que estava fazendo com a contribuição das pessoas do quilombo, ganhei e conquistei novos amigos e amigas no quilombo Mel da Pedreira, e foi assim que consegui organizar este estudo.

A entrevista foi uma técnica que nos ajudou para a compreensão da implementação da política pública de educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira; foi um momento importante que contou com a colaboração das 11 pessoas convidadas que fazem a implementação da educação quilombola. O roteiro da entrevista foi construído com perguntas abertas e semiestruturadas, seguindo as orientações de Gil (2019, p. 126), que as toma como uma interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação; tivemos momentos de convivências e trocas de conhecimentos.

Para realização das entrevistas, elaboramos quatro roteiros destinados aos implementadores: ao griô da comunidade, aos professores, aos pais e às lideranças, com perguntas abertas e semiestruturadas, sendo que na primeira parte fizemos perguntas que objetivaram traçar o perfil dos atores entrevistados, e na segunda parte foram feitas perguntas específicas sobre o objeto da pesquisa.

A análise documental foi uma técnica utilizada nos documentos oficiais da Escola Quilombola Antônio Bráulio de Souza, da Secretaria Estadual de Educação (SEED), do Conselho Estadual de Educação (CEE), do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), da Associação de Moradores Remanescentes de Quilombos do Mel da Pedreira (AMORQUIMP), sobre normas e resoluções, planos, projetos de atividades educativas e culturais que contribuíram com a pesquisa.

3.3 Procedimento ético

Como já dito, a entrevista para coleta de dados foi realizada com o griô da comunidade, professores, pais, lideranças e o coordenador da escola. As entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora, em horário definido pelos atores colaboradores da pesquisa foi necessário um tempo de vinte a quarenta minutos para a realização de cada uma.

Os atores entrevistados receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações sobre a natureza da pesquisa, objetivos, métodos, assim como a liberdade para participar ou não da pesquisa. A participação foi voluntária, não havendo remuneração financeira para os atores participantes da pesquisa, porém tivemos contribuições e disponibilidade de todos os convidados para que pudéssemos realizar essa atividade. Foi um momento de envolvimento e comprometimento com o estudo, onde tivemos um ambiente com interações, de troca de informações e convivência, um custo que não tem como mensurar o valor de cada hora dedicada para a realização da coleta de dados para estruturar esta pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e guardadas de forma digital pela pesquisadora. As informações e imagens serão utilizadas para fins científicos. Para segurança dos professores, que são funcionários públicos do estado do Amapá, utilizamos as designações “professor” seguida dos números de 1 a 4. No que diz respeito às lideranças da comunidade e pais dos alunos, fui autorizada a

identificá-los pelos nomes para que suas contribuições na pesquisa sejam escritas e fiquem como um legado na história da implementação da educação quilombola na comunidade do Mel da Pedreira.

3.4 Atores participantes da pesquisa

Nesta pesquisa, contamos com a colaboração de 11 (onze) atores entrevistados. Por ser uma população considerada pequena, não houve a necessidade de calcular amostragem, sendo possível entrevistar o gestor e todos os professores da escola; o griô da comunidade, pessoa responsável pela memória histórica do quilombo; as lideranças da comunidade Mel da Pedreira; e os pais dos estudantes.

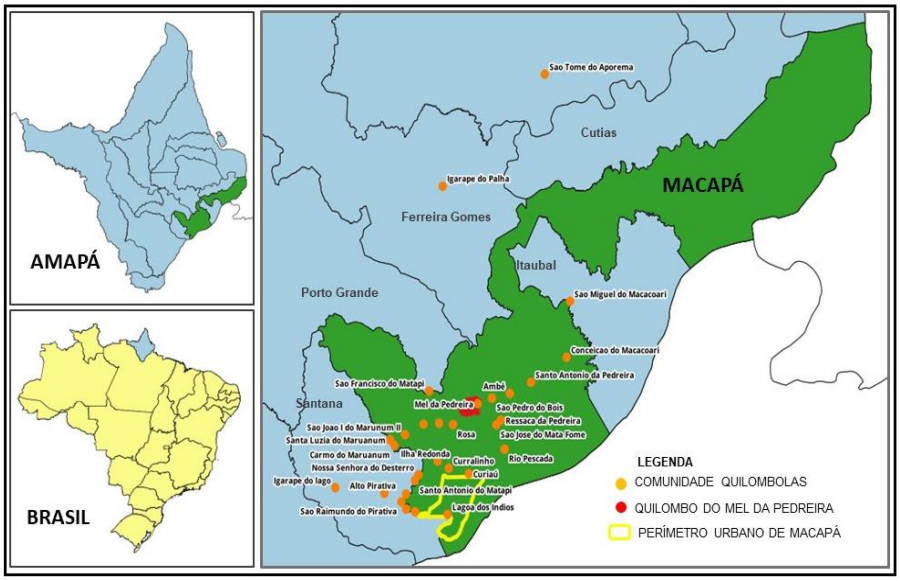
Podemos caracterizar os atores entrevistados quanto a idade: a pessoa mais nova tem 29 anos e a pessoa mais velha, 76 anos. Das 11 pessoas entrevistadas, 7 se declaram do sexo feminino e 4 do masculino. Com relação ao estado civil, 6 se declararam casados, 3 solteiros, 2 viúvas e 1 divorciada.

Com relação à classificação racial dos colaboradores dos 11 entrevistados, 2 se classificaram como pardos e 9 como negros. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que determina preto e pardo como negros; nesse sentido, temos 100% dos entrevistados que se autoclassificaram como negros.

3.5 O lugar da pesquisa

O lugar da pesquisa é a comunidade rural remanescente de quilombo Mel da Pedreira, pertencente ao município de Macapá, estado do Amapá. Seu acesso se dá pela BR-210, com uma distância de 45 km do centro de Macapá, adentrando por um ramal de terra batida. O município de Macapá limita-se ao norte com os municípios de Ferreira Gomes, Cutias e Itaubal, ao sul com o município de Santana e a oeste com o município de Porto Grande. A comunidade quilombola Mel da Pedreira fica na margem esquerda do Rio Amazonas.

Figura 1 – Território Quilombola Mel da Pedreira – Localização



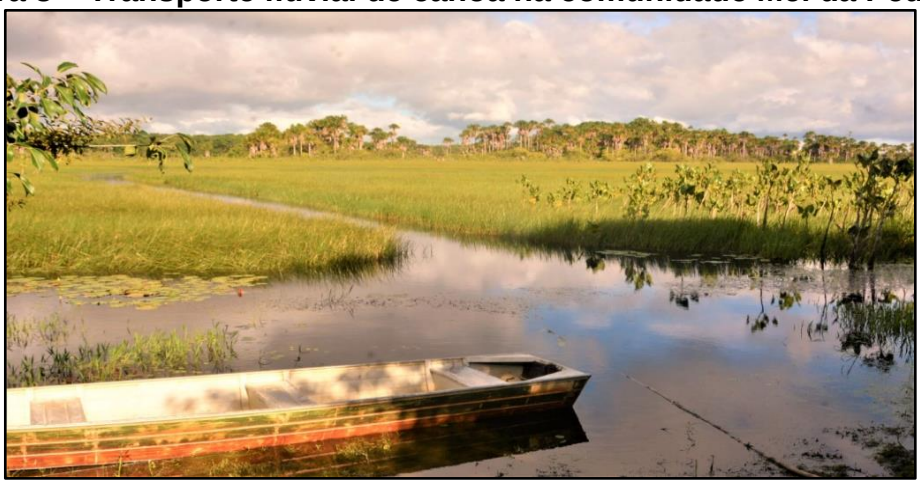
Fonte: Pesquisa de campo, elaborado com informações do IBGE (2022).

Na figura 1, temos a posição geográfica da comunidade quilombola Mel da Pedreira, seu posicionamento favorece seu contato com as comunidades do seu entorno pela BR-210. Depois de percorrer um ramal de terra batida, em cerca de 10 minutos se chega à comunidade; a outra forma é por via fluvial, de canoa, pelas comunidades São Pedro dos Bois, Cavalo e Alegre.

Figura 2 – Acesso pela Rodovia 210 para a comunidade do Mel da Pedreira

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 3 – Transporte fluvial de canoa na comunidade Mel da Pedreira



Fonte: Elaborada pela autora.

A comunidade quilombola Mel da Pedreira está inserida no sistema que integra o vale do Rio Pedreira, tem uma paisagem entre campo de várzea e de cerrado bem conservada, e margeando o Rio Pedreira forma-se o lago que circunda parte da comunidade.

O Rio Pedreira tem um valor histórico para a formação das comunidades negras dessa região, tendo em vista que dele foram retiradas as pedras para a construção da Fortaleza de São José de Macapá. Segundo Barbosa (2019, p. 16): “Este fenômeno ocorreu em decorrência do processo de colonização do território amazônico, na região do Cabo Norte com a inserção dos negros na condição de escravos nesta região”.

Para Salles (1971), a presença do negro na Amazônia ocorreu a partir de 1775, no período pombalino, com a criação da Província Maranhão e Grão-Pará, onde foi estimulada a produção agrícola na região. Embora a presença de escravizados não chegasse a representar quantitativamente de maneira considerável, visto que ocorreu em áreas limitadas, o negro deixou sua influência étnica e cultural e, durante todo o regime de escravidão, foi o sustentáculo da economia agrária na Amazônia.

Porém, a formação dos quilombos no Amapá teve forte influência de ocupação militar para proteção das fronteiras contra invasão de nações colonizadoras, como Holanda, Inglaterra e França, pois as terras do Cabo Norte eram bastante cobiçadas. Em vista disso, houve investimentos para a construção de fortificações, sendo que para a Fortaleza da Vila de São José de Macapá, uma fortificação cuja construção durou de 1764 a 1782, na margem do Rio Amazonas, foi utilizada a mão de obra negra e indígena. Segundo Luna (2011, p. 116) com as condições desumanas

às quais foram submetidos os negros nessa construção, os escravos buscaram formas de resistência, a fuga para as matas e vales da região da pedreira.

Com isso, podemos observar que a formação do quilombo Mel da Pedreira está ligada ao processo histórico do quilombo de São Pedro dos Bois, Ambé e à construção da Fortaleza de São José de Macapá. As duas comunidades são remanescentes de quilombo. Segundo seu Manoel Alexandre Ramos de Souza (75 anos), o griô da comunidade:

> […] *o quilombo Mel da Pedreira iniciou com o casal Antônio Bráulio de Souza e Auta Augusta Ramos de Souza, que vieram da comunidade São Pedro dos Bois, e alojaram- se na Ressaca do Mel em maio de 1954. O local era conhecido na região como Mel, por ter muitas abelhas sem ferrão, até os dias atuais existem abelhas e a produção de mel*.

Daí percebemos que a formação do quilombo Mel da Pedreira tem raízes históricas que perpassam e expressam a luta da população negra ao longo da história e que resistem pelo território, pela cultura e tradição comum de todos que habitam nesse lugar.

4 MEL DA PEDREIRA: O HISTÓRICO E CONTEMPORÂNEO

4.1 História da ocupação do território Mel da Pedreira

A construção histórica das comunidades quilombolas do Amapá, segundo Superti e Silva (2015), tem origem em dois movimentos de ocupação do território:

> […] a fuga da escravidão e a migração de núcleos familiares em busca de novas áreas para agricultura e trabalho. Das 28 comunidades, 10 tem sua origem ligada à fuga e ocupação de áreas em lugares estratégicos com a beira de rios e de difícil acesso, 16 outras têm suas formações atreladas à migração familiar em busca de terras ou trabalho. Apenas duas tem origem diferentes: Ilha Redonda, cuja origem se vincula ao casamento de brancos proprietários com negros descendentes de escravos e Igarapé do Lago, que surgiu com a abolição da escravidão (SUPERTI; SILVA, 2015, p. 5).

No caso da comunidade Mel da Pedreira, a origem está ligada à migração de núcleos familiares em busca de novas terras para agricultura e trabalho em meados da década de 1950, bem mencionados nos estudos de Oliveira (2005), Custódio e Costa (2018), Soares e Campos (2017), Custódio (2017) e Soares (2017). Na conversa com seu Alexandre Souza, filho de Antônio Bráulio e dona Auta Souza, de 77 anos, que hoje é o griô do quilombo, guardião da história oral, é um registro vivo da memória das tradições e vivências da comunidade Mel da Pedreira, compartilha os conhecimentos com ternura, sobre a vida do seu povo, e tem grande importância no seu lugar, pois é o guardião da ancestralidade.

Figura 4 – Alexandre Souza, o griô guardião da história oral do seu povo

Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 4, seu Alexandre Souza, o griô do quilombo, guardião da resistência, expressa na fotografia um semblante cativante, sentado na varanda de sua casa, e nos fala com sabedoria sobre a ocupação e formação da comunidade Mel da Pedreira pelos seus pais:

> *[…] o fundador da comunidade foi o meu pai, minha mãe e os filhos. Meu pai se chamava Antônio Bráulio de Souza e minha mãe Auta Augusta Ramos de Souza. O meu pai ele tinha origem de francês, mas era uma mistura de francês com os guianenses, ele era pardo e a minha mãe era negra. Ela era descendente de africanos*.

Figura 5 – Fundadores da Comunidade Vila do Mel – Auta Augusta Ramos de Souza e Antônio Bráulio de Souza

Fonte: Acervo da família de seu Alexandre.

Na figura 5, temos o registro fotográfico de seu Antônio Bráulio e de Auta Augusta Ramos de Souza, os fundadores do quilombo Mel da Pedreira, que aproveitaram para fazer esse registro fotográfico histórico, mostrando o

contentamento pelo discreto e belo sorriso do casal fundante da ancestralidade étnica do seu grupo familiar. Com os pés descalços de quem conhece o chão onde pisa, iniciaram a base de organização e relações políticas do quilombo. No diálogo com seu Alexandre Souza, ele lembra:

> *[…] os pais dela, minha mãe, vieram lá de Macapá, do bairro Julião Ramos, hoje chamado de Laguinho. É da família Ramos... e se alojaram na região do rio Pedreira; e o meu bisavô, avô da minha mãe é o Hilário Ramos e o meu avô que era o pai da minha mãe se chamava Raimundo Avelino Ramos. Então a gente é dessa família negra de Ramos. E o meu pai era da comunidade de Ambé. Conhece o Ambé? Meu pai veio dali*.

De fato, em sua pesquisa, Videira (2009, p. 84) faz um resgate do passado no presente de narrativas sobre o bairro Laguinho, confirmando a história dos fundadores da comunidade Mel da Pedreira:

> […] de atores sociais, herdeiros da cultura de seus ancestrais africanos e afrodescendentes do Estado do Amapá e propagaram-se pela sua trajetória de vida e temporal, que deram origem ao Laguinho, considerado bairro de preto e berço da cultura afroamapaense […].

A história sobre o pai de seu Alexandre Souza é narrada por ele:

> *[…] foi um grupo que veio das Guianas para o Ambé, e eu lutei pra descobrir a origem. Eles se chamam 'caianas', e lá ninguém me deu assim, uma luz, né! Porque hoje em dia eu só sirvo para analisar, né! Eu sou analista, eu fiquei analisando 'caiana'? Porque os tradicionais chamavam o povo que veio de Caiena 'caiano', então a origem é de lá de Caiena, Guiana Francesa. É uma história bem longa… então, um grupo lá das Guianas se instalou no Ambé. Mas então, foi assim quando eles chegaram no Ambé procurando assim, um lugar pro quilombo, né, eles acharam muito lá nas matas, um cipó chamado 'ambé'. Eles colocaram o nome da comunidade de 'Ambé'. Por causa do cipó ambé, né!*

Prosseguindo a história da sua comunidade, seu Alexandre Souza diz:

> *[…] aí então, o meu pai saiu dessa família que se localizou no Ambé, ele é da família Caiana, que veio de Caiena. Então, o pai do meu pai se chamava Benedito Pereira de Souza e por isso o meu pai é Antônio Bráulio de Souza, Bráulio é da mãe dele e Souza do pai. Meu pai teve uma má sorte, por isso que quando eu vou falar demora demais, porque eu quero contar detalhes por detalhes. O meu pai teve a má sorte de nascer da décima barrigada da mãe dele, que até a nona ela perdeu, ela abortava. Meu pai nasceu como único de tempo, né?*

Seu Alexandre Souza lembra:

> *[…] aí foi assim, o meu avô casa com uma mulher que veio lá de Paris. O pai dela veio de Paris, se alojou aqui em Macapá, na comunidade de Casa Grande. O nome desse meu avô era Camilo Bordé e a minha avó que era mãe do meu pai se chamava Ana Regina Bráulio de Souza, que Souza foi do esposo, e então, ela era da Casa Grande – que o velho (o pai dela), se instalou na Casa Grande – com pouco tempo, os dois irmãos dela faleceram, que ele já veio com a decepção que a esposa tinha falecido, veio pra cá pro Brasil e se instalou lá, e os filhos dele morreram. Um deles se chamava Eneias e o outro se chamava Artur. Aí ficou as duas mulheres só, que a minha avó casa com o meu avô do Ambé e a outra irmã dela casou com um senhor lá de Casa Grande, chamado Gregório. Quando o meu pai completou um aninho, o meu avô faleceu e aí essa minha avó não se dava com as cunhadas dela do Ambé porque ela era branquela mesmo, de Paris. Aparecia a veia azul na pele, as cunhadas chamavam de branquela e ela não gostava. Ela veio morar pra Ressaca da Pedreira com uma prima do meu pai e lá ele ficou de um aninho, até os quatro anos na Ressaca. O meu pai sendo criado com os primos lá. Aí a minha avó falece, coitada. Coitado do meu pai, né. Daí meu pai dos cinco anos passou a ser criado com a tia que tinha casado na Casa Grande. Foi cuidado dos cinco aos nove anos na Casa Grande com a tia, a tia falece. Cruel, né? Ele passando por diversas dificuldades. Aí com nove anos ele volta pro Ambé, terminou de se criar com uma tia, a finada Tomásia dos Caiana, né, que casou com um velho lá de Picanço. Quando ele completou os 22 anos ele conheceu a mamãe nas festas tradicionais*.

Na pesquisa de Superti e Silva (2015) sobre “Comunidades Quilombolas na Amazônia: construção histórico-geográfica, características socioeconômicas no Estado do Amapá”, os autores, fundamentados em Gomes (1999), evidenciam que nas terras do Cabo Norte, hoje estado do Amapá, no final do século 19, eram intensas as fugas de escravos:

> […] os negros buscavam pontos estratégicos para se fixarem e que a formação dos quilombos era marcada pela presença de africanos e índios fugitivos de Macapá, Mazagão, Guiana Francesa e do Baixo Amazonas-Pará. Eles se concentraram em dois pontos importantes, no rio Araguari e nas cercanias do rio Pedreira. A partir do *aquilombamento* do Araguari, os escravos fugitivos ocuparam grande território ao logo do rio Matapi, afluente do Araguari […] iniciando um processo de migração pelos igarapés e rios afluentes. Partindo do rio Pedreira, se distribuíram, também pela região do Vale do rio Pedreira. Esses dois grandes territórios, hoje zonas rurais dos municípios de Macapá e Santana, são onde se encontram o maior número de comunidades negras do estado e a maioria das certificadas como autoreconhecidas remanescentes de quilombolas (SUPERTI; SILVA, 2015, p. 6).

Com relação às festas tradicionais existentes nesse período, seu Alexandre Souza apontou:

> *No Ambé tinha de São Roque, que tem até hoje. No São Pedro dos Bois tinha a festa de São Pedro, tinha festa de São Raimundo, que passou agora em agosto e na Pedreira tinha outro tipo de festa, na Ressaca outra, e então, eram esses intercâmbios, que se encontravam.*

As festas tradicionais eram os festejos dos santos de cada comunidade, como cita:

> *Festa de Santo, Marabaixo e Batuque, aí depois começou os sons, né? Começaram com umas eletrolas depois os sons. Mas o meu pai conheceu a minha mãe nessa trajetória*.

Na pesquisa de Videira (2009, p. 99), faz-se o destaque:

> […] que o bairro do Laguinho, recebeu a dança do marabaixo como herança de seus pais, avós e familiares […] que por sua vez receberam-na de seus ancestrais africanos […] para o fazerem com alegria, orgulho e respeito e ainda reverenciar sua história, seus santos, seus antepassados, sua crença, seus símbolos e legar toda essa riqueza cultural e histórica às futuras gerações […] o marabaixo é a maior manifestação cultural de matriz africana do Estado do Amapá.

Por ser identidade étnica afrodescendente no Amapá, a dança do marabaixo faz parte da história das comunidades negras. Segundo Videira (2009), essa identidade nos mostra a diversidade étnica e política do Brasil e nos faz compreender que a raça humana “é única como espécie, mas tem uma vasta história cultural e social”, que diferenças locais existem de forma significativa, contribuindo com os diversos segmentos étnicos que compõem este país.

> A dança do marabaixo, secularmente conhecida e conservada pela população afrodescendente do Amapá, dançada em várias Comunidades Quilombolas Rurais: Mazagão Velho, Maruanum. Campina Grande, Lagoa dos Índios, Curiaú, Curralinho, Mata Forme, Ambé; Casa Grande, Alto Pirativa, Conceição do Maracá, Conceição do Matapi, Coração, Pedreira, Mazagão Novo, Ressaca da Pedreira Rosa, Torrão do Matapi (VIDEIRA, 2008, p. 100).

O quilombo do Mel da Pedreira tem suas raízes ligadas a cultura africana, sabem dançar tocar as caixas do marabaixo e do batuque.

Figura 6 – Caixa de Marabaixo

Fonte: Acervo de Nonnato Ribeiro.

Figura 7 – Dança de Marabaixo

Fonte: Acervo de Nonnato Ribeiro.

Na figura 6, temos a caixa do marabaixo, e na figura 7 temos uma apresentação da dança do marabaixo, que são elementos culturais do quilombo Mel da Pedreira.

Uma outra festividade da época citada por seu Alexandre Souza foi o batuque. Para Coelho e Marques (2016), o batuque tem uma tradição na zona rural de Macapá nas comunidades quilombolas de Curiaú, Ilha Redonda, Igarapé do Lago, Mazagão e São Pedro dos Bois, a comunidade onde seu Alexandre Souza viveu até os 22 anos. Os autores citam uma evidência fundamentada no trabalho de Silva (2014) na revista *Tambores no meio do mundo: o rufar da cidadania*, organizada pelo governo do Amapá, por meio da Secretaria de Políticas para Afrodescendentes (SEAFRO), sobre esse elemento da cultura negra:

> O batuque tem suas origens no Amapá desde o século XVIII, contexto do processo de ocupação da Vila de São Jose – Macapá e Mazagão. Para ocupar a região foram trazidos negros na condição de escravos da África, Pará e Maranhão e nessas terras introduziram a ‘cultura do tambor’ (COELHO; MARQUES, 2016, p. 140).

O batuque, para Videira (2013), é um elemento da ancestralidade afrodescendente com uma significação positiva da identidade étnica quilombola. O tambor é de madeira com couro de animal e é tocado com as mãos. Tem características similares ao marabaixo, diferenças e singularidades próprias; os cantos no marabaixo são chamados de “ladrões”, e no batuque, de “bandaias” ou “cantigas de batuque”. A pesquisadora Gloria Moura (2012), na pesquisa sobre “Festas de Quilombo”, evidencia que “Tocar tambores com as mãos é herança bandu. Daí se perceber a suposição bantu da África Oriental à sudanesa, da África Central, fundindo nas manifestações culturais quilombolas de diversas etnias” (MOURA, 2012, p. 122).

Figura 8 – Tambor de batuque

Fonte: Acervo de Nonnato Ribeiro.

A figura 8 retrata o tambor do batuque, outro elemento cultural do quilombo Mel da Pedreira.

Seguindo a memória da história da comunidade Mel da Pedreira, seu Alexandre Souza fala do casamento de seu Antônio Bráulio com a jovem Auta:

> […] *daí formou a nossa família. Uma hora meu pai fez casa no Campineiro e nasceu dois meninos, fez casa no Ambé, nasceu mais dois, fez casa no São Pedro dos Bois nasceu mais três, aí ele foi pro Campineiro nasceu mais um. Nasceu nove, só que morreu um pequeno, aí ficamos oito. Mas ele trabalhando na agricultura no Ambé, como eu falei pra vocês é muita criação e a dificuldade era grande pra ele. Aí ele conseguiu com um primo dele, uma área aqui que se chamava Ressaca do Mel. Alguém já tinha passado, feito roça e morado aqui*.

Assim foi a travessia dessa família de afrodescendentes do Amapá, construindo a história das comunidades rurais macapaenses, com a posse da terra comprada para assentar seus descendentes, cuja origem remonta à escravização dos negros, à história da colonização do território amazônico, na região do Cabo Norte, à construção da Fortaleza de São José, na vila de Macapá.

Sobre a realização de sonhos na nova terra, seu Alexandre Souza fala com um sentimento de conquista e de pertencimento:

> […] *aí o meu pai comprou e começou com a minha mãe e os oito filhos. Olha, o primeiro Benedito Ramos de Souza, o mais velho, Raimundo Ramos de Souza, o segundo, Antônia Ramos de Souza que é a mãe do Zé Miguel* [cantor amapaense]*, José Ramos de Souza, que veio antes de mim, Manuel Alexandre, aí depois de mim veio minha irmã Minerva Ramos de Souza, aí veio João de Deus Ramos de Souza e Cirilo Ramos de Souza, viemos pra cá. Aí começamos a mexer com a roça, bem pra fora, longe daqui e começamos a criação de suínos, criar porcos, né. E foi assim a nossa trajetória, criar porcos, fazer roça e tal. E tudo começou assim*.

Para Leite (2000, p. 344-245), a terra é a base que dá as condições de permanência e continuidade dos elementos simbólicos à consolidação do imaginário coletivo, nela os grupos projetam a sua existência. Dessa maneira, a territorialização constitui a luta para continuar a existir e para a reprodução do seu modo de vida através da unidade familiar. Vimos que o quilombo Mel da Pedreira teve sua origem pela compra da terra, muito após a abolição do sistema escravagista, com forte característica de resistência e conquista da autonomia e de liberdade para viver, produzir e reproduzir sua identidade negra.

Na figura 9, temos o registro de uma festa no quilombo dedicada ao casal Antônio Bráulio e Auta Ramos, que deram origem ao quilombo Mel da Pedreira, um momento de afeto, reconhecimento e honras, com o talento musical e a banda completa de percussão, com a caixa do marabaixo e o tambor do batuque. O encontro da Família Caiana e Auta Ramos acontece no mês de agosto, no quintal da casa do seu Alexandre, o griô do quilombo. Da esquerda para a direita, temos Estefânia, Josias

Fortunato, seu Biló, Sara, Joilquerson, Eliseu, seu Alexandre (griô), Zé Miguel, Dario Cabral e Marivaldo.

Figura 9 – Encontro da Família Caiana e Auta Ramos – Mel da Pedreira

Fonte: Acervo da família.

Seu Alexandre Souza é o griô da comunidade, é respeitado por todos e tem uma memória do passado muito presente nesse contexto. Fala com orgulho do seu grupo familiar:

> […] *a gente deu pros nossos pais, esses oito filhos, demos 84 netos. Esses 84 netos a Sara é uma delas, deram pros nossos pais, 205 bisnetos. O último diagnostico que a gente fez antes da epidemia, nós estávamos em torno de 527 pessoas só nascidos do meu pai com a minha mãe*.

4.2 Quilombo contemporâneo Mel da Pedreira

Mel da Pedreira é uma das quarenta (40) comunidades remanescentes de quilombos certificadas no estado do Amapá, e uma das seis comunidades (6) tituladas. A comunidade recebeu o certificado da Fundação Cultural Palmares (FCP) em 18 de outubro de 2005, certificado de autodefinição como remanescente de quilombo, representando uma identidade quilombola. Com isso, foi possível reivindicar a legalização fundiária de suas terras. Com esse elemento de identidade quilombola com base nas experiências vividas e nas suas trajetórias compartilhadas, pode-se afirmar que o quilombo Mel da Pedreira se caracteriza como quilombo contemporâneo conceituado por O'Dwyer (1995, p. 1):

> […] contemporaneamente, portanto o termo quilombo não se refere a resíduo resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação

> biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos de insurrecionais ou rebeldes, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e sua consolidação um território próprio […].

O território[4] ocupado pela comunidade era de 168,9090 ha, porém foi reivindicada pelos moradores uma área maior, tendo em vista a projeção para as atividades produtivas agrícolas e não agrícolas que a comunidade almejava, assim como considerando o crescimento das famílias residentes e contando também com o retorno de outros membros que foram para outros lugares. Nesse sentido, segundo o Relatório Antropológico, com a disponibilidade de terra pertencente à união e com a indicação dos moradores e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foi delimitada uma área para a sustentabilidade socioeconômica da comunidade totalizando 2.661,1454 ha. A terra reconhecida era uma segurança para os descendentes manterem a cultura herdada de seus pais e avós.

A luta pelo reconhecimento de quilombo é expressa por seu Alexandre Souza:

> […] *na verdade, eu tinha no meu DNA esse sentimento quilombola e a gente não tinha oportunidade, porque só o Curiaú* [titulado em 1999], *que é o primogênito dos quilombos do Amapá, ele foi fundado pela Fundação Palmares, lá de Brasília. As outras comunidades eram só nome. Então, o 'Lula lá' que hoje ele quer voltar, colocou que se ele chegasse no governo, ele ia priorizar no governo dele a legalização das terras quilombolas e a legalização das terras indígenas. Quando ele chegou ele fez isso, ele criou o Programa Brasil Quilombola, aí a gente começou se agregar, os negros das comunidades negras do Amapá, pela busca desse autoreconhecimento* (PESQUISA, 2022).

Recuperar um passado com afirmação de uma identidade por meio de uma luta para ter a posse da sua terra, onde as práticas culturais, os costumes, as tradições e o modo de vida[5], a relação com a terra são os pilares do ser remanescente, de ser afrodescendente, ser mocambeiro e do sentido de pertença.

---

[4] Segundo Raffestin (1993, p. 143), o território se forma a partir do espaço, enquanto resultado de ação conduzida por um grupo social de qualquer nível. Considerando o território quilombola, é possível entender que a territorialidade desse grupo se faz pela apropriação sobre o ambiente herdado dos ancestrais.

[5] Lomba e Campos, no artigo "Modo de vida e territoriedade quilombola da comunidade Ressaca da Pedreira – Macapá, Amapá", de 2019, fundamentam sua pesquisa em dois conceitos de modo de vida: em Suzuki (1996, p. 179), que afirma que "o modo de vida se define pela forma como os moradores percebem, vivem e concebem, em especifico, o espaço", ou seja, são as práticas cotidianas de determinado grupo; e em Marques (2013, p. 633), que cita que "o modo de vida corresponde a um conjunto de práticas cotidianas desenvolvidas por um determinado grupo social e decorrente de sua história, da posição que ocupa na sociedade envolvente e da forma especifica que assegura a sua reprodução social".

Para as teóricas Vestena e Ribeiro (2015, p.1014), isso significava duas vitórias conquistadas pela organização do Movimento Negro brasileiro, sendo a primeira “o reconhecimento como remanescentes de quilombos e a segunda a titulação de suas terras”, pelo ordenamento jurídico brasileiro, através da Constituição Federal de 1988, que oficialmente reconheceu esse direito.

A organização política e social dos moradores da comunidade do Mel da Pedreira foi criada legalmente para garantir um direito prescrito na Constituição brasileira e teve sua base de articulação com o Movimento Negro. Nesse sentido, Gomes (2017) aborda o Movimento Negro como principal instrumento político que educa e reeduca essa caminhada, sem que desista da luta, encorajando inspirado pelo empoderamento da ancestralidade.

Seu Alexandre Souza lembra como foi essa luta:

> […] *criamos até um Conselho das Associações de Moradores das Comunidades Afrodescendentes do Estado do Amapá (CCADA), criado em 2003, e eu fazendo parte de tudo isso aí. E pela graça de Deus, na época, quem era a superintendente regional do INCRA no Amapá era a senhora Cristina Almeida*, *aí demos entrada para o reconhecimento e fomos contemplados*.

Figura 10 – Certidão de Autorreconhecimento de Remanescente de Quilombo – Comunidade Mel da Pedreira em 18.10.2005

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA CULTURA
FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES

Diretoria de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTO-RECONHECIMENTO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da **Constituição Federal de 1988, CERTIFICA que a Comunidade Mel da Pedreira**, localizada no município de Macapá, estado do Amapá, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 005, Registro n. 413, fl. 21 nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria da FCP n.º 06, de 01 de março de 2004, publicada no Diário Oficial da União n.º 43, de 04 de março de 2004, Seção 1, f. 07, ***É REMANESCENTE DAS COMUNIDADES DOS QUILOMBOS.***

Declarante(s): Processo nº01420.002.395/2005-10
Elizeu Cirilo de Souza CPF 656.926.592-04
Benedito Ramos de Souza CPF 047.488.832-00
Antonia Ramos de Souza CPF 412.630.542-87
Manoel Alexandre Ramos de Souza CPF 059.092.442-72

Eu, **Maria Bernadete Lopes da Silva** (Ass.) ....., Diretora da Diretoria de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei o extrai. Brasília, DF, **18** de **outubro** de 2005.

O referido é verdade e dou fé.

UBIRATAN CASTRO DE ARAUJO
Presidente da Fundação Cultural Palmares

SIN, Quadra 02 - Fd. Central Brasília - CEP 70040-904 - Brasília – DF - Brasil
Fone: (0 XX 61) 424-0150/0 XX 61) 424-0137 – Fax: (0 XX 61) 328-0242
E-mail:chefiadegabinete@palmares.gov.br http://www.palmares.gov.br

"A Felicidade do negro é uma felicidade guerreira" (Wally Salomão)

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO
INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO AMAPÁ

Maria Cristina de Brasão Almeida
Superintendente do INCRA-AP

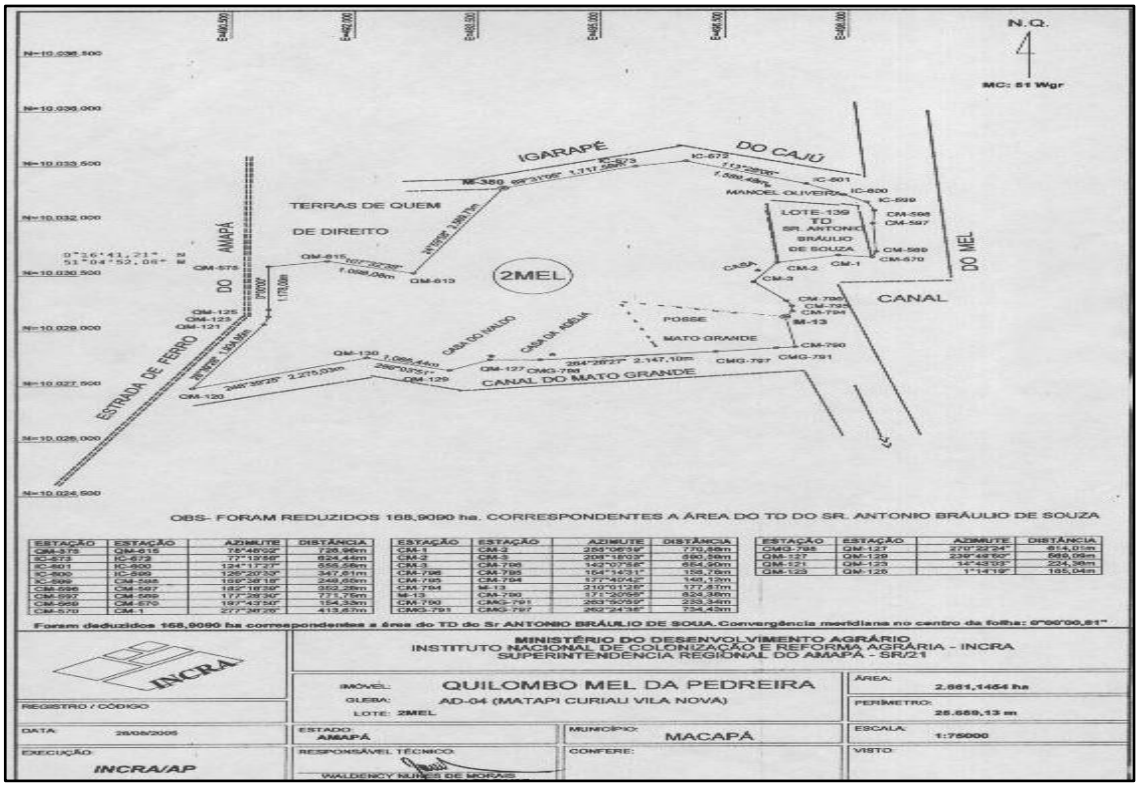
Fonte: Acervo da comunidade.

Seguindo o processo de reconhecimento e titulação do território do Mel da Pedreira, a mobilização foi intensa, pois, para alcançar o resultado dessa batalha, foi necessário buscar forças na representação nacional quilombola, na Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), a qual surgiu em 1996 para o fortalecimento político das comunidades negras rurais quilombolas. A CONAQ tem representação quilombola em âmbito nacional, composta por movimento quilombola e movimento negro urbano. Com isso, foi criada em nível local a Associação de Moradores Remanescentes de Quilombo do Mel da Pedreira (AMORQUIMP), em 2005, para assumir o protagonismo da titulação do território quilombola do Mel da Pedreira, como expressa seu Alexandre:

> […] *tem uma associação que nós criamos, a Associação de Moradores Remanescente de Quilombo do Mel da Pedreira (AMORQUIMP), que já é dos quilombolas, e com isso a gente pode mostrar o Amapá, e já saímos do Amapá pra fora até do Brasil, e recebemos visita de oito etnias de uma vez só aqui no Mel*.

No dia 21 de março de 2007, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), através do INCRA, reconheceu a comunidade Mel da Pedreira como remanescente de quilombo, com a dimensão de terra titulada de 2.629 hectares, sendo a proprietária a Associação de Moradores Remanescentes de Quilombos do Mel da Pedreira (AMORQUIMP). Segundo o memorial descritivo realizado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2005) para o INCRA, a área do quilombo tem limite com o canal do Mato Grande e terras de quem de direito ao sul, com o Igarapé do Caju e terras de quem de direito ao norte, ao leste com o canal do Mel e a oeste com a margem direita da estrada de ferro do Amapá. A área da comunidade está entre as coordenadas geográficas 0º17’53” e 0º15’39” Norte e 51º00’56” e 51º0454” Oeste.

Figura 11 – Mapa descritivo do território Quilombola Mel da Pedreira – Titulado em 21.03.2007



Fonte: INCRA (2007).

A figura 11 simboliza a resistência de conquista do lugar onde moram. Para seu Alexandre Souza (griô), a conquista da titulação da terra foi fruto da luta coletiva que se autorreconheceu e se identificou como remanescente de quilombo:

> […] *éramos 32 comunidades em busca da titulação das terras, e só o Mel, que era uma comunidade tão pequena conseguimos esse título* […]*, e daí, quando conseguimos esse título, tivemos a grata satisfação reconhecer esse nosso título em cartório, em total segurança e daí a coisa mudou com esse documento*.

A regularização da terra foi uma etapa importante para a preservação do patrimônio cultural desse quilombo brasileiro, tendo em vista que esse grupo étnico de negros preserva tradicionalmente saberes e práticas de gerações, e é exatamente essa identidade sociocultural que foi comprovada no estudo antropológico. Isso vem atender um preceito da Constituição Federal de 1988, através do seu artigo 68, que reconhece a propriedade das terras dos remanescentes das comunidades quilombolas no Brasil. Foi a primeira constituição a garantir os direitos dos quilombolas: “Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam

ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos" (BRASIL, 1988). Esse reconhecimento é visto como uma forma de compensação e/ou reparação histórica à opressão sofrida na defesa de sua cultura e identidade étnica.

O território do quilombo do Mel da Pedreira é constituído 90% de cerrado e 10% de mata preservada; desse montante, 10% são reservados para a agricultura familiar e o restante é preservado, pois o quilombo está na Área de Preservação Ambiental (APA) do Curiaú.

Figura 12 – Território Quilombola Mel da Pedreira – Área protegida

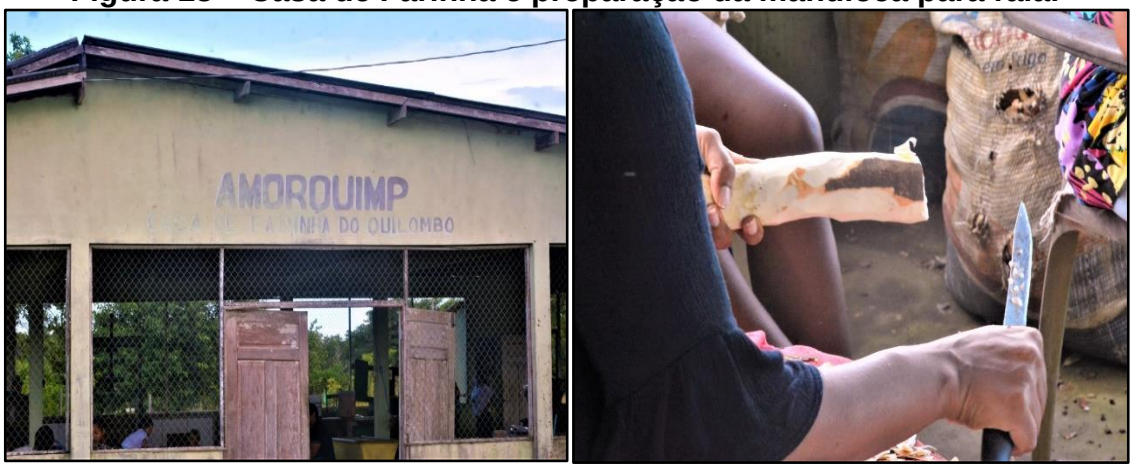
Fonte: Elaborado pela autora.

O modo de vida quilombola da comunidade Mel da Pedreira são as práticas rurais de atividades da agricultura, o extrativismo, a pesca e a criação de pequenos animais. Seu Alexandre Souza (griô) fala com alegria sobre essas conquistas "[…] *nós começamos primeiro fazendo roça e criando porcos. Hoje está bem no pico da meliponicultura, projeto com as abelhas*".

A roça de mandioca é a maior atividade econômica da comunidade. Participam 20 famílias, a preparação da área para o plantio conta com a participação de todos, e depois é dividida pelas famílias, sendo cada uma responsável pela extração e beneficiamento de sua parte. Essa é uma das características tradicionais dos quilombolas, o uso comunal do território, tendo a terra como um bem pertencente a todos. Uma outra tradição na produção da farinha é que toda a família e parentes vão ajudar. Para o plantio da mandioca, já contam com o uso de máquinas agrícolas e com a casa da farinha para a produção da farinha do Mel da Pedreira, que é de excelente qualidade, e para adquirir o produto é preciso encomendar com

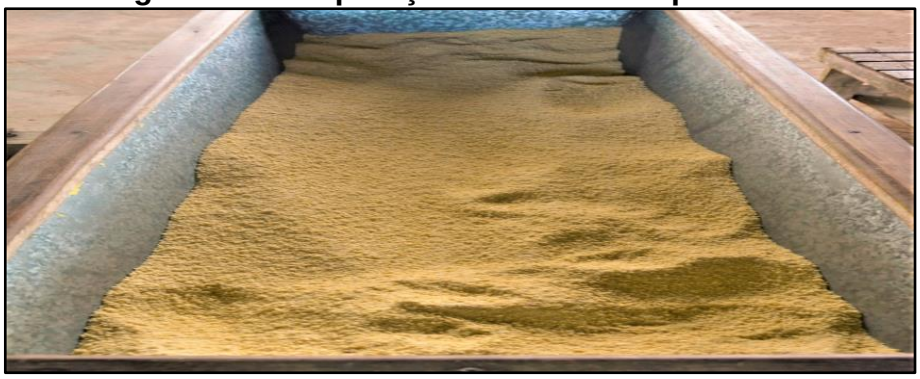
antecedência. As figuras 13 e 14 ilustram a preparação da farinha de mandioca, atividade econômica do quilombo, um produto comercializado no próprio quilombo, tem um valor comercial bastante concorrido devido à qualidade da farinha produzida pelos quilombolas.

Figura 13 – Casa de Farinha e preparação da mandioca para ralar



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 14 – Preparação da mandioca para ralar



Fonte: Elaborada pela autora.

A figura 15 mostra a criação de suínos; algumas famílias estão com o projeto de suinicultura, uma atividade que sempre foi desenvolvida pela comunidade, mas que agora conta com assistência técnica e financiamento pelo governo do estado. Seu Alexandre Souza comenta:

> […] *temos projeto com suínos, que faz jus também ao que nós viemos fazer pra cá que é criar porcos, né!* […] *primeiro a gente chamava chiqueiro dos porcos, depois era baia dos porcos, hoje já é a granja dos porcos. É tão sofisticado, a Agência de Defesa e Inspeção Agropecuária do Estado do Amapá (DIAGRO), tá acompanhando, é porco da primeira linha, especial pra venda, pra corte* […] *é um porco que parece que o couro é um plástico. Pois é, desse porco que estão criando aqui. Não tem tanta gordura, tem muita carne*.

Figura 15 – Projeto de suinicultura

Fonte: Elaborada pela autora.

O meliponário é um projeto que está sendo desenvolvido por várias famílias. É uma atividade econômica já bastante conhecida, inclusive, já foi matéria do programa *Globo Rural*. Para adquirir o produto, é preciso fazer a encomenda e aguardar na fila a colheita do mel. Os cuidados com o meliponário são semanais, com a limpeza e a reprodução. Ao amanhecer, os participantes do projeto saem de casa na Kombi para ir ao meliponário, e essa atividade envolve todos que fazem parte do projeto.

Figura 16 – Projeto Meliponário – produção do mel e reprodução das abelhas

Fonte: *Site* do governo do estado (2022).

A figura 17 nos mostra um dia de trabalho no campo, no projeto meliponário. Nesse dia, eu saí de Macapá às 5 horas da manhã para acompanhar essa atividade, que fica no meio da floresta. Uma vez por semana, as famílias que participam do projeto vão fazer a limpeza no local. Aí temos, começando do lado esquerdo, Elton Cirilo, Mateus, dona Helena, Eliseu – coordenador do projeto –, seu Cirilo, Dario com Cirilo Neto no colo, Arlene – esposa do Dario –, Stela e Marineu.

Figura 17 – Participantes do projeto meliponário

Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 18, temos o Eliseu, ministrando seu conhecimento sobre o projeto meliponário, e ao seu lado o jovem Mateus, participante do projeto e com aprendizado bastante avançado nessa atividade.

Figura 18 – Eliseu Cirilo de Souza, técnico responsável pelo meliponário

Fonte: Elaborada pela autora.

Neste ano, foi aprovado pelo Programa Produção Integrada de Alimentos (PPI), da Secretaria Estadual de Desenvolvimento Rural (SDR), o projeto para

estruturar a Casa do Mel, um espaço para beneficiamento de mel da comunidade. Com a Casa do Mel, será possível criar a certificação desse produto com maior validade e durabilidade, preparado para alcançar o mercado nacional e internacional, tendo em vista o baixo impacto ambiental, pois a fabricação do mel é sustentável, com valorização da comunidade quilombola.

É um projeto que exige a conservação da vegetação no entorno do meliponário, e os quilombolas cuidam do meio ambiente para a conservação das abelhas e da segurança alimentar das famílias do quilombo. Eliseu Cirilo de Souza é o técnico do projeto e fala com muito orgulho dos resultados alcançados. Ele acompanha todos os projetos dessa comunidade e das comunidades vizinhas, com as orientações técnicas necessárias para a criação das abelhas. A criação de pequenos animais de quintal, como galinhas caipiras, é desenvolvida por várias famílias no quilombo.

Com a titulação do quilombo, foi possível o acesso ao financiamento no programa Minha Casa Minha Vida Quilombola, do governo federal. Foram construídas 42 casas na Vila do Mel da Pedreira, com isso veio a eletrificação rural com energia 24 horas e o abastecimento de água para atender os moradores. Essa mudança deu dignidade às famílias quilombolas, que antes moravam de forma precária; hoje observamos a dignidade de morar na vila, onde o impacto é positivo com a igualdade de moradia. A figura 19 mostra a nova vila do quilombo do Mel da Pedreira.

Figura 19 – Nova Vila do Quilombo Mel da Pedreira – Projeto Minha Casa Minha Vida

Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre o programa Minha Casa Minha Vida Quilombola, seu Alexandre Souza faz sua avaliação: "*Foi muito importante porque nem todos podiam fazer uma casa própria, bonitinha, boa, como elas são. A ponto de ter 42 casas ali organizadas*".

Com a vila estruturada, as condições de moradia ficaram melhores para os quilombolas. A união dos moradores através da sua organização política e social (AMORQUIMP) afirma a importância da luta organizada por políticas públicas. Foram criados serviços para atender a própria comunidade, ou quem vai visitar a comunidade, como: mercearia de gêneros alimentícios, panificadora, salão da beleza afro, ateliê de conserto de roupas, lojinha de utensílios domésticos, vendas de doces, artesanatos, serviço de corte e costura e prestação de serviço de transporte escolar para as crianças da escola contratado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED).

Com o retorno de familiares ao quilombo, ocorre uma nova dinâmica econômica com as pequenas iniciativas empreendedoras, pois, sem emprego formal e sem renda fixa, a maioria dos quilombolas se sustenta com o trabalho do campo, na roça, plantando, arando a terra, esperando o tempo da colheita sob o sol forte; tudo que produzem é com a força de seus corpos. Com distâncias pequenas entre as casas, moram 42 famílias, totalizando 143 pessoas que residem nesse lugar. À medida que a vila vai crescendo, vão surgindo necessidades de consumo; com isso, a comunidade vai se estruturando e as mudanças vão acontecendo.

No diálogo com seu Alexandre Souza, revisando sua memória, ele fala das mudanças que ocorreram na comunidade desde a época de ocupação de sua família até agora:

> […] *mana, muitas mudanças, muitas transformações. Pelo menos em 1968 nós recebemos já o evangelho, né! Foi uma mudança assim, como um impacto. A conversão do meu pai e da comunidade. Aí mudou muita coisa, mudou entendeu? Meu pai era aquele que recebia incorporação de encantados, fazia curas, ele era curandeiro na verdade mudou tudo. A gente entrou na missão evangélica*.

Os pesquisadores Coutinho, Gomes e Sousa (2015, p. 6) confirmam:

> O quilombo Mel da Pedreira apresentou características sincréticas quanto as tradições religiosas. Eram devotos de Santo Antônio, e concomitante, participavam de cerimoniais de pajelança cabocla, com elementos comuns e a outras partes da Amazônia, como incorporação de encantados, entidades espirituais que falavam e interagiam com a comunidade e que se manifestavam através do patriarca do quilombo. Por dez anos de formação do quilombo essa foi a prática vigente, até que houve uma espécie de conversão coletiva da comunidade à fé presbiteriana.

A pesquisa de Custódio e Costa (2018, p. 102), que trata da “Religião, ética, educação: experiências e vivências do Quilombo no quilombo Mel da Pedreira”, cita que:

> Antônio Bráulio de Souza, antes de 1968, era devoto de Santo Antônio, resoluto de ladainhas, praticava a pajelança e, de vez em quando, fazia consultas aos espíritos para atender a pedidos de pessoas que o procuravam na comunidade. Por ocasião dessas consultas, Antônio Bráulio sempre acendia um charutão feito de casca de madeira de Tauarí (planta nativa da região) e tocava um instrumento em formato de chocalho, confeccionado com miçangas e cuia, matérias-primas retiradas da mata amazônica.

Na pesquisa de Soares e Campos (2017), as autoras identificam, no relato do morador mais antigo, que a comunidade quilombola é protestante com duas orientações religiosas: Igreja Presbiteriana e a Igreja Assembleia de Deus. Essa mudança do grupo à fé cristã protestante a comunidade avalia como positiva, pois não tem consumo de bebida alcoólica, cigarro, não se tem incorporação de espíritos, o que existe são cultos dominicais com o evangelho, e a ética e a moral são ditadas pelos princípios das igrejas protestantes.

Sobre essa transformação, o teórico Hall (2006) faz uma abordagem teórica sobre a construção e desconstrução de “comunidades imaginadas” a partir da ideia nacional. O teórico explica que o sentimento de comunidade existe porque é construído com base em cinco elementos para a manutenção e coesão da estrutura do Estado moderno e que essa estrutura na pós-modernidade está em desmoronamento:

> a) as narrativas da nação;
> b) a ideia das origens;
> c) a invenção das tradições;
> d) o mito fundacional;
> e) a ideia de povo puro, original (HALL, 2006, p. 32-33).

Sendo que esses elementos foram utilizados pelo Estado nacional, durante anos, com o discurso de identidade nacional unificada e coesa. Os quilombolas do Mel da Pedreira têm sua identidade com a terra e com os laços familiares; os pesquisadores Coutinho, Gomes e Sousa (2015) contribuem dizendo que, com a titulação da terra, esses elementos serão preservados e respeitados, mas não podemos esquecer que eles estão dentro do processo de globalização, e isso contribui para as influências de outras culturas na construção da identidade. É comum os

quilombolas deixarem a comunidade e irem para a cidade por motivos de estudo, trabalho e casamento, e o retorno para o quilombo acontece, trazendo com isso outros valores. Foi o que aconteceu com a religião; hoje existe uma diversidade religiosa no quilombo, pois existem quilombolas que seguem outras vertentes do cristianismo, inclusive a católica.

O contato com outras culturas e religiões é algo dinâmico; seu Alexandre Souza nos falou:

> […] *tem muitos netos, bisnetos, sobrinhos, que estudam e trabalham em Macapá, e em outros Estados olha* […] *nós temos enfermeiros, técnicos em enfermagem, professores, tem um sobrinho meu que tá pro Paraguai pra se formar médico*.

A tradição musical é um outro elemento cultural e artístico presente na comunidade Mel da Pedreira, desde sua criação. Seu Alexandre Souza diz: "*Temos o cantor Zé Miguel, temos duas pessoas formadas na música. Temos uma linha forte para música*".

Eu perguntei de onde vieram essas habilidades com a música, seu Alexandre Souza respondeu: "*Veio do meu pai Antônio Bráulio essa linha forte de música era do meu pai, ele cantava e tocava. Aí a gente aprendeu a dar aquelas notas, aí a turma mais nova já enveredaram*".

Na pesquisa realizada por Araújo (2016), este faz análise da influência da música no contexto social e no culto da comunidade étnica presbiteriana Mel da Pedreira e evidencia que a música do culto quilombola é comparada com a música das festas tradicionais africanas que ocorrem no Amapá, o batuque e o marabaixo, e revela:

> Com a tradição musical bastante presente na comunidade desde o patriarca, as habilidades artísticas estão por todos os lados no quilombo do Mel. E muito comum encontrar instrumentos e compositores das mais variadas idades […] a paixão da família de seu Bráulio pela música, pelos instrumentos, pelo violão perdurou-se e multiplicou-se nas gerações seguintes. Ainda que o tolhimento do direito de se expressarem artisticamente enquanto quilombolas, remanescentes de negros escravos, a música é tão parte desta comunidade, que em nome da nova religião, eles se reinventaram e continuaram produzindo arte. Em todos os oradores que tivemos a oportunidade de conversar se pode notar um misto de sentimento que envolve uma certa tristeza, e uma grande alegria quando começam o período que tiveram que fica sem tocar batuque e marabaixo, A tristeza refere-se ao tempo afastado de sua cultura por conta religião. E a alegria por terem entendido que detêm o direito de se manifestar artisticamente com esta ancestralidade africana sem que firam sua nova fé. Mas é nesse período de

> obscuridade, por estarem tão afastado de sua própria identidade […] se renovam se adaptam e se lançam novamente à música por outros caminhos. Nesses intentos, o protestantismo permitiu que adentrassem e que pudessem se expressar nos cultos a fé através da música, a moda sertaneja, os violões, canções em duplas nortearam, a comunidade (ARAÚJO, 2016, p. 97).

Figura 20 – Grupo musical da comunidade Mel da Pedreira

Fonte: Acervo da comunidade.

As figuras 20 e 21 mostram a musicalidade que o quilombo tem. Vários são os instrumentos tocados pelos quilombolas; temos Josias Fortunato, seu Alexandre Souza (griô), Diego, Eliseu, Cirilo Neto Eduardo (falecido), Sara – cantando, Alfineta e Enoque.

Figura 21 – O grupo musical da comunidade nas atividades dominicais com instrumento de percussão

Fonte: Acervo da comunidade.

Figura 22 – Apresentação musical nas atividades dominical ao som do tambor de marabaixo

Fonte: Acervo da comunidade.

A figura 22 retrata uma apresentação musical com Rosa Helena, a professora Natalia, Heloa, o pastor Osvaldino, Nataly Cabral e Livia Santos. A ancestralidade forte e presente, um legado transmitido de geração a geração.

4.3 A educação na comunidade Mel da Pedreira

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola têm a finalidade de orientar os sistemas de ensino para que possam colocar em prática a educação escolar quilombola, promovendo o diálogo com a realidade sociocultural, políticas das comunidades e do movimento quilombola. As diretrizes também estabelecem que a educação quilombola seja “desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, baseada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com a especificidade étnico-cultural de cada comunidade, reconhecendo-as e as valorizando” (BRASIL, 2013).

No Amapá, o Conselho Estadual de Educação (CEE) expediu a Resolução 025/2016 com as normas de criação e funcionamento das escolas quilombolas no âmbito do estado do Amapá, unidades escolares localizadas em territórios quilombolas, sejam esses territórios autorreconhecidos, em processo, titulados ou demarcados, em unidades escolares que atendam estudantes oriundos de territórios quilombolas e se autodeclaram com tal (AMAPÁ, 2016).

Na entrevista realizada com seu Alexandre Souza, este relembra a luta que tiveram por uma escola na comunidade para ofertar a educação para as crianças daquela época:

> […] *morávamos aqui. Aí aconteceu que nós não tínhamos escola. Eu e meus irmãos, nós atravessamos esse lago pra subir lá no São Pedro dos Bois aqui na Ressaca do Limão pra andar 4 km para ir pra escola. O nosso estudo foi assim dificultoso, até que quando nossos filhos nasceram, os meus irmãos mais velhos que foram tendo filhos não quiseram isso pros seus filhos, como eu também não quis pros meus né! Aí ia chegando o tempo de estudar os meninos e eles se mudavam pra cidade. Aí só restou eu e minha família. Foi nessa luta que a gente conseguiu uma escola pra cá*.

Na pesquisa realizada por Souza (2019), a Escola Quilombola Antônio Bráulio de Souza foi criada em maio de 1977, com a nomenclatura de “Escola Isolda do Mel”, sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/1971, entre outras instruções normativas, com o ensino do “Primeiro Grau”. A autora confirma que a escola tinha somente o professor regente para atender todas as séries, fundamentando-se no teórico Filho (1940), que contribui com as características desse modelo de escola:

> […] escola de um só professor, a que se entrega 40, 50 e às vezes mais crianças. Funciona quase sempre em prédio improvisado. É de pequeno rendimento, em geral, pelas dificuldades decorrentes da matrícula de alunos de todos os graus de adiantamento., falta direta de orientação do professor, falta de fiscalização, falta de material de estímulo ao docente. É uma escola típica dos núcleos de pequena densidade de população, a escola da roça, a escola capitulada de rural (FILHO, 1940, p. 658 *apud* SOUZA, 2019, p. 103).

Outro teórico abordado por Souza (2019) foi Garnica (2011), que enfatiza as características de escolas isoladas, que recebem pouca atenção do poder público para funcionar:

> […] as escolas ‘isoladas’ funcionavam em cômodos de madeira, constituídos por apenas uma sala, sem a existência ou com precária) de sanitários, cozinhas e pátio. Os prédios escolares muitas vezes eram, simplesmente, uma adaptação de uma casa disponível na região, cedida pelo proprietário rural, para ser utilizada com escola, evidenciando o papel – nem sempre compreendido pelos acadêmicos – desempenhado pela comunidade camponesa na preservação do sistema escolar nas zonas rurais (GARNICA, 2011, p. 70-71 *apud* SOUZA, 2019, p. 104).

As características da escola da comunidade Mel da Pedreira são idênticas às abordagens dos teóricos sobre as condições das escolas criadas na zona rural, que surgem para atender ao direito das crianças de frequentar uma escola, sob a responsabilidade da própria comunidade, em condição precária de funcionamento,

mas necessária para seus filhos. No registro abaixo, Souza (2019) mostra a escola da comunidade na casa cedida por seu Antônio Bráulio em 1977.

Figura 23 – Escola Isolda do Mel, funcionando na casa cedida por Antônio Bráulio

Fonte: Souza (2019) – Acervo cedido de família do Mel (ano de 1987).

Na figura 23, temos o registro fotográfico em frente à primeira escola. Em pé estão Dario Cabral de Souza e Dorcas Ramos de Souza, que tem no colo Jhonatan Ramos de Souza; no fundo estão Natanael Cabral de Souza e Lucas Ramos de Souza; na frente, Ederson Cabral e Ita Silvana de Souza; agachados estão Calvino Cabral de Souza, Natan Cabral de Souza (gêmeo de Calvino, já falecido) e Jacó Ramos de Souza, uma geração de crianças estudantes. Os Ramos de Souza são filhos de José Ramos de Souza, e os Cabral de Souza são filhos de Manoel Alexandre de Souza. José e Manoel Alexandre são filhos de Antônio Bráulio de Souza e Auta Augusta Ramos de Souza. Segundo Souza (2019), somente no ano de 1989 foi construído o prédio da atual unidade de ensino, período em que o Amapá era território e teve sua emancipação para estado em 1988, e a escola passou a funcionar em uma nova estrutura:

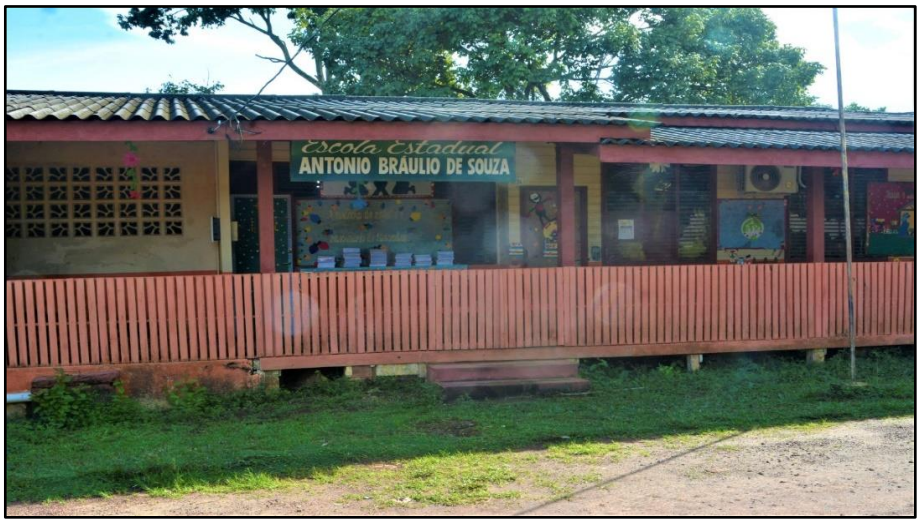
> Naquele momento, apesar do prédio novo, pouco se aproveitou da estrutura maior e mais moderna, pois não havia energia elétrica na comunidade, o que impossibilitava o acesso à água encanada para uso na escola e demais necessidades que dependesse de energia elétrica, a exemplo de lâmpadas, geladeira, entre outros eletrodomésticos e eletrônicos necessários na atividade escolar. A energia elétrica só foi instalada no dia 19 de fevereiro de 2000 […] é importante frisar que nesse novo contexto, continuava-se com uma única sala de aula e apenas um professor regente, que acumulava a função de diretor da unidade escolar (SOUZA, 2019, p. 105).

A educação formal para a comunidade do Mel da Pedreira contou a iniciativa de seus próprios moradores, seu Alexandre Souza lembra:

> […] *é nessa luta que a gente conseguiu uma escola pra cá, depois da morte do meu pai, colocamos seu nome, honramos o nome do papai e a educação para nossas crianças, mas só que teve um detalhe: a nossa escola é de 1ª a 4ª série. Hoje até 5ª, né! Passou da criança ir pra cidade. Hoje a gente bota a mão pro céu porque já tem as escolas mais avançadas em Tessalonica, em Torrão do Matapi, aqui pro Ambé, São Pedro dos Bois tem essas escolas avançadas*.

Em 1993 ocorreu uma mudança na nomenclatura da escola, passando a ser chamada de “Escola Estadual de Primeiro Grau de Mel”. No ano seguinte, em 1994, seu Antônio Bráulio faleceu e seus familiares pediram que o nome da escola fosse trocado, em homenagem à liderança que cedeu parte de sua casa para o funcionamento da escola. Assim, em 1997, a escola passou a se chamar “Escola Estadual Antônio Bráulio de Souza”. Com o falecimento do senhor Antônio Bráulio, assumiu a liderança da comunidade o seu filho Manoel Alexandre Ramos de Souza.

Figura 24 – Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza



Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 24, temos o atual equipamento escolar onde funciona a escola Antônio Bráulio de Souza. A escola oferta o Ensino Fundamental I, para as crianças da comunidade e de outras comunidades quilombolas e não quilombolas, localizadas no seu entorno, contando com 29 alunos assim distribuídos por série:

Quadro 2 – Número de estudantes por nível de ensino

Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio	Fundamental I					Total de alunos
Série	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Número de alunos	2	7	6	9	5	29

Fonte: Secretaria Estadual de Educação. Núcleo de Educação Étnico Racial – NEER 2021.

A escola funciona com classes multisseriadas, uma forma de organização de ensino onde o professor, em uma mesma sala de aula, ensina para alunos em várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, isto é, ensina alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes, ao mesmo tempo. É uma alternativa utilizada nas escolas da zona rural que têm baixa densidade populacional, carências de professores, dificuldades de locomoção, falta de investimento em infraestrutura. Para Custódio e Costa (2018, p. 110):

> Esse tipo de oferta de ensino é um desafio para o professor, pois ele precisa lecionar diferentes conteúdos para meninos e meninas com idades diversas. Além disso, muitos profissionais não estão qualificados e preparados para esse tipo de ensino, enfrentando muitas dificuldades ao realizar atendimento individual e planejamento para segmentos diferentes em uma mesma turma.

Figura 25 – Panorama da sala de aula – Classe multisseriada 2º e 3º ano; 4º e 5º ano

Fonte: Elaborada pela autora.

Temos, na figura 25, a sala onde funcionam o 2º e o 3º anos. Sentado na frente estão os estudantes Guilherme Parreira, Emerson, Fernanda Fortunato, Beatrice Alves e Artur Rodrigues. Na imagem à direita, temos a professora Cristina Fortunato, Gustavo Rangel, Enzo Cabral, Júlio Cesar, Lucas Cirilo (estudante de Pedagogia, estagiário), Anna Beatriz, Natasha e a mestranda Ely Almeida.

A escola tem respaldo legal de criação e de denominação pelos Decretos nº 1.767, de 16 de junho de 1995, e nº 4.301, de 16 de maio de 2005. Porém, apresenta uma situação que precisa ser resolvida, pois a escola ainda não está credenciada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), ou seja, não consta no Sistema Estadual de Educação. Funciona no horário da manhã, das 07:30 às 11:40; a turma de 2º ano está junto com o 3º ano, e o 4º ano está com o 5º ano; o 1º ano fica em uma sala improvisada e organizada pelos professores.

Um fato importante relatado pela gestão da escola é que, nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022, quando as escolas fecharam no Amapá por causa da pandemia da covid-19, a escola paralisou suas atividades presenciais e teve que assumir as medidas decretadas pelo governo do estado para o isolamento social. O cumprimento das medidas adotadas pela educação para reduzir os impactos da covid-19, foram desafiantes e difíceis, pois a comunidade do Mel da Pedreira é geograficamente localizada na zona rural, área onde a conectividade é ruim e as atividades *on-line*, muitas vezes, nem podem ser acompanhadas. Além disso, as famílias não têm computadores, *notebooks* ou celulares para as crianças participarem das aulas não presenciais.

No entanto, as iniciativas pedagógicas da SEED para reduzir os impactos da covid-19 foram importantes, como: os kits pedagógicos de livros didáticos para os estudantes, o kit com atividades pedagógicas para o aluno fazer em casa e os kits de merenda em casa. Essas iniciativas são avaliadas pelos professores como positivas, pois os funcionários e as duas professoras da escola são quilombolas e moram no quilombo, próximo de seus alunos, o que facilitou que as crianças continuassem a estudar e o ensino e a aprendizagem não fossem tão prejudicados.

Figura 26 – Estudantes na hora do recreio

Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 27, temos os estudantes Guilherme Pereira, Beatrice, Clara Fernanda, Artur Rodrigues, Gustavo Souza e Lucas Picanço.

Figura 27 – Estudantes na hora da merenda

Fonte: Elaborada pela autora.

A escola participa do Programa Escola Melhor (PROEM) e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O valor do repasse se dá de acordo com as informações do censo escolar; são recursos financeiros para merenda, manutenção, material de consumo e limpeza, porém a escola é da zona rural, é pequena, e o recurso financeiro é pequeno. Essas desvantagens influenciam para que se tenha avanços e inovação das práticas pedagógicas em relação à política de educação quilombola.

Em 2022, foram realizadas atividades para as famílias dos alunos, como Dia das Mães, Dia dos Pais, Dia das Crianças, assim como a aula no Projeto Meliponário, com Eliseu Souza, coordenador do projeto, e sobre a história da comunidade do Mel, com seu Alexandre Souza. Essas atividades são da Educação Quilombola, que vem valorizar a identidade negra e a produção rural quilombola. Isso reporta às formulações da pesquisadora Gloria Moura (2001, p. 69):

> Considero um desafio desenvolver na escola novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integrem a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se conhecer como brasileiro.

Abaixo temos registro de alguns encontros significativos da educação escolar quilombola acontecendo, um registro que nos mostra que é possível fazer uma educação diferenciada. Na figura 28, os estudantes estão dentro da floresta onde está o meliponário, uma atividade econômica tradicional do quilombo. Essa atividade começa bem cedo da manhã e, para chegar lá, o transporte é feito de Kombi. Na figura

do lado direito, temos Guilherme Pereira, Clara Fernanda, Samuel Oliveira, Cristine, Lucas, Natanael, Leticia, Fernanda, Eliseu – coordenador do projeto –, Heloa, Rebeca, Vitoria, Wesley, Pedro, Renan, Artur, professora Simone, Kaysse, professora Cristina, Eloize, Fernada, Gustavo Souza e professora Anne Marcele.

Figura 28 – Projeto da Melicultura Tradicional – Educação Quilombola

Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 29, abaixo, temos um encontro entre escola e família. É um dia de festa em homenagem aos pais; foi lindo, com muitas atividades. Foram momento de muitos afetos dos pais com seus filhos, e o griô do quilombo, seu Alexandre Souza, estava presente. Temos na fotografia Angélica e Jerline França, professora Cristina, Misael Santos, João Victor, Gustavo e Marineu, professora Simone, Natasha, Cintia, Emerson e Marcio, Elton e Emanuele, Anna Beatriz, Elson Cirilo, seu Alexandre Souza, Seu Guarani, Susi e Enzo Cabral, Beatrice e Wemerson.

Figura 29 – Atividade em Homenagem ao Dia dos Pais

Fonte: Elaborada pela autora.

Na figura 30, temos um registro importante da escola com a família. Foi outro dia de festa, em homenagem às mães, e aí temos Cintia e seus três filhos, Caleb (no colo), Zaqueu e Natacha; uma mulher guerreira, ficou viúva na covid-19, trabalha e cuida de seus filhos. À direita, temos Leila Santos com sua filha Emanuele Santos.

Figura 30 – Atividade em homenagens ao Dia das Mães

Fonte: Acervo da escola.

4.3.1 O projeto político pedagógico

Ter um projeto político pedagógico (PPP) é essencial para a boa gestão de uma escola. O PPP é uma ferramenta além do currículo escolar, que traz no seu bojo os valores, a cultura, as crenças e as diretrizes de ação que vão orientar a comunidade escolar. O PPP é um documento que organiza as atividades pedagógicas da escola; é um norteador para as atividades cotidianas da instituição e traça os caminhos a serem seguidos pela comunidade escolar. Esse planejamento deve ser construído de forma coletiva, com a participação da comunidade e, deverá conter: missão, visão e valores da escola; projeto pedagógico para o ano letivo; currículo escolar; forma de avaliação; composição do corpo docente e administrativo da escola; plano de ação de cada objetivo e prazo de cumprimento; perfil do estudante a ser atendido; método de ensino a ser utilizado; composição do conselho de pais; modelo pedagógico da escola; dados atualizados do número de estudantes, índice de evasão, média de nota dos estudantes, taxa de reprovação (LIBANIO, 2015. p.1-21).

A Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza funciona há 45 anos e não tem projeto político pedagógico (PPP). Durante esses anos, a oferta do Ensino Fundamental não foi expandida. Muitas mudanças históricas já aconteceram na comunidade; como já foi mencionado anteriormente, em 2005, a comunidade foi reconhecida como remanescente de quilombo, e em 2007 seu território foi titulado. Com tais conquistas, a comunidade passou a ter direitos nas políticas públicas do Programa Brasil Quilombola, porém as melhorias para o desenvolvimento da escola ficaram estagnadas.

A escola tem um quadro pequeno de servidores públicos, quatro professores, sendo que dois professores não são quilombolas e nem moram no quilombo. Um deles é o gestor da escola, além de dois servidores de serviços gerais e uma merendeira. Vale ressaltar que duas docentes estão em processo de preparação para a aposentadoria, já estão com longa jornada profissional na alfabetização de crianças e são experientes, porém a escola quilombola exige muito esforço, criatividade e dedicação para as atividades acontecerem. A gestão da escola assume diversas atividades: financeira, administrativa, pedagógica e educação física dos estudantes.

4.3.2 O currículo escolar

O currículo escolar é parte integrante do PPP da escola. É um documento normativo que contém todas as atividades a serem realizadas durante o ano letivo e deve ser compartilhado com toda a comunidade escolar. O currículo permite considerar o contexto da escola, ou seja, incluir as particularidades históricas, culturais e sociais de cada comunidade. A escola tem autonomia para construir um currículo que aborde a dimensão social da realidade local dos alunos, uma dimensão oculta que envolva as ações, as atitudes, os comportamentos e os valores implícitos aos conteúdos trabalhados e, por fim, uma dimensão estruturada que faça a interligação das disciplinas em uma abordagem interdisciplinar.

A escola recebe um plano curricular da SEED, e os professores fazem as adaptações com as temáticas referentes à realidade local para atender à educação quilombola. Isso reafirma a necessidade de a escola construir seu PPP e ter um planejamento dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação escolar quilombola.

4.3.3 A infraestrutura da escola

A infraestrutura escolar de qualidade contribui para a melhoria da aprendizagem. É importante que a escola tenha ambiente escolar estruturado, com quadra de esportes, biblioteca, laboratórios, recursos tecnológicos, para tornar as atividades escolares mais atrativas, pois, uma vez que as experiências práticas enriquecem o aprendizado, a escola se torna mais atrativa para os alunos, que unem as vivências da sala de aula às de lazer e de cultura na escola.

No entanto, a infraestrutura da escola é precária para fazer a interface das suas práticas com a realidade sociocultural, mesmo sendo bem cuidada: apresenta boa limpeza, e as salas de aula são pequenas e climatizadas. A gestão da escola tem dificuldades para resolver essa situação. Já foi destinada uma emenda parlamentar de um senador do Amapá para a construção da escola, mas o projeto não foi aprovado por causa do número de estudantes tem registrado no censo escolar, de 29 estudantes, abaixo do exigido para um aporte via emenda parlamentar. Sem espaços para desenvolver suas atividades pedagógicas e garantir a participação da comunidade, a escola fica distante dos processos de democratização da gestão escolar.

Com relação à acessibilidade para os alunos com deficiências, é primordial o livre acesso e o acolhimento, como corrimãos, rampas, banheiros adaptados, salas de aula e espaços comuns da escola adaptados, o que não existe na infraestrutura da escola. Em uma das visitas realizadas na comunidade, encontrei um estudante do 3º ano que é cadeirante brincando com as demais crianças na rua da comunidade, mas não encontrei com ele na escola, pois é visível a barreira arquitetônica para o estudante ter acesso, conviver e socializar-se com os demais estudantes. Esse menino cadeirante é o juiz do jogo de futebol quando as crianças brincam no campo de futebol da comunidade.

Percebemos que a educação quilombola implementada na comunidade difere das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para a Educação Básica (DCNEEQ), pois ainda tem situação que poderia ter sido resolvida, como é o caso da gestão da escola, que é conduzida por uma pessoa que, mesmo tendo experiência com a educação do campo, não é quilombola, enquanto a DCNEEQ, no artigo 39, orienta que “a educação escolar quilombola deverá ser realizada, preferencialmente, por quilombolas” (BRASIL, 2012 p. 15). O

artigo 48 reafirma que “a educação escolar quilombola deverá ser conduzida, preferencialmente, por professores pertencentes às comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 16).

5 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA PELO OLHAR DOS ATORES

É perceptível que os atores implementadores da educação quilombola têm compreensão sobre o modelo de educação que está sendo implementado na Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza, tendo como orientação a Resolução CNE/CEB nº 8, de 2012, segundo a qual escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, território que se caracteriza como espaço remanescente de quilombo, pois é habitado por um grupo étnico-racial, com consciência comunitária, trajetória histórica própria, relações territoriais específicas e presunção de ancestralidade negra, relacionado com a resistência e a opressão histórica.

Na busca de conhecer como a educação quilombola vem se materializando nas atividades escolares, tivemos a oportunidade de conviver com os moradores do quilombo desde janeiro e com os professores da escola a partir do mês de maio até a primeira quinzena de setembro de 2022. O contato com a escola foi posterior porque no início do ano ainda estávamos no período de restrição por causa da pandemia de covid-19.

Porém, antes de apresentar a percepção dos atores participantes da pesquisa, é importante conhecer os seus perfis. As informações sobre os entrevistados foram sistematizadas nos quadros que se seguem, inicialmente sobre os professores da escola, em seguida as lideranças da comunidade e, por fim, o perfil dos pais dos alunos. Com relação aos professores, por motivos de serem funcionários públicos e para não causar nenhum constrangimento, usamos a designação “professor” seguido dos números de 1 a 4, conforme os entrevistados. Já em relação aos moradores do quilombo, que são as lideranças e pais dos alunos, foi-nos permitido e acordado identificá-los pelos próprios nomes.

Quadro 3 – Perfil dos professores

Nome fictício	Idade	Cor/ Raça	É quilombola?	Escolaridade	Onde mora	Tempo de formação profissional	Tempo de trabalho na escola
Professor 1	31 anos	Parda	Não	Superior incompleto	Em Macapá	16 anos	4 anos
Professor 2	39 anos	Parda	Não	Superior	Em Macapá	21 anos	7 anos
Professor 3	60 anos	Negra	Sim	Superior	No quilombo	29 anos	4 anos
Professor 4	61 anos	Negra	Sim	Superior	No quilombo	28 anos	17 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser observado no quadro anterior, o primeiro professor a ser entrevistado, identificado como professor 1, tem 31 anos, tem a cor parda, não é quilombola, está cursando o Ensino Superior, mora em Macapá, é professor há 16 anos e trabalha na escola há 4 anos. O segundo entrevistado, identificado como professor 2, tem 39 anos, declara-se pardo, não é quilombola, mora em Macapá, é professor há 21 anos e trabalha na escola há 7 anos. A terceira pessoa entrevistada, identificada como professor 3, tem 60 anos, declara-se negra, é quilombola, mora no quilombo Mel da Pedreira, é professora há 29 anos e trabalha na escola há 4 anos. O último entrevistado foi identificado como professor 4, tem 61 anos, declara-se preto, é quilombola, mora no quilombo do Mel da Pedreira, trabalha como professor há 28 anos e na escola há 17 anos. O menor tempo de trabalho como professor é 15 anos, e o maior tempo é de 28 e 29 anos, com atuação na escola da comunidade entre 4 e 17 anos.

Quadro 4 – Perfil das lideranças entrevistadas

Nome	Idade	Cor/ Raça	Escolaridade	Profissão	Onde trabalha	Você conhece a escola da comunidade?	Você faz parte da organização social da comunidade?
Sara Cabral de Souza Teles	53 anos	Negra	Superior completo	Pedagoga Agricultora	No quilombo	Sim	Diretora de Patrimônio da AMORQUIMP.
Jacob Fortunato de Souza	44 anos	Negro	Curso Técnico	Agricultor	No quilombo	Sim	Presidente da AMORQUIMP, filiada à CONAQ.
Eliseu Cirilo de Souza	44 anos	Negro	Fundamental completo	Agente comunitário e agricultor	No quilombo	Sim	1º Presidente da AMORQUIMP

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 4, observamos que a liderança de maior idade tem 53 anos e as outras duas têm 44 anos, e todas identificam-se como negras. Quanto à escolaridade, uma tem o nível Superior completo, um tem o curso técnico e o outro tem o Ensino Fundamental. Com relação à profissão, todos são agricultores, sendo que uma é pedagoga, mas não está exercendo a profissão de pedagoga, e outro é agente de saúde da comunidade. As três lideranças conhecem a escola, pois estudaram o Ensino Fundamental nela, e as três lideranças participam da Associação de Moradores Remanescente de Quilombo do Mel da Pedreira – AMORQUIMP.

Quadro 5 – Perfil dos pais

Nome	Idade	Cor/Raça	Escolaridade	Profissão	Onde trabalha	Você conhece a escola da comunidade?
Cintia Pinheiro Cirilo Cabral	29 anos	Negra	Superior incompleto	Agricultora	Na roça e em casa	Sim, minha filha Natasha, de 8 anos, estuda no 3º ano.
Diene Barros Marques	29 anos	Parda	Nível Médio incompleto	Agricultura	Na roça e em casa	Sim, meu filho Emerson Barros Conceição, de 11 anos, faz o 4º ano.
Arlene da Costa Fortunato de Souza	35 anos	Negra	Ensino Médio completo	Agricultora	Na roça e em casa	Sim, minha filha Fernanda Fortunato de Souza, de 10 anos, é do 4º ano.

Fonte: Elaborado pela autora.

No quadro acima, temos o perfil dos pais dos alunos, que apresentam idade entre 29 e 35 anos, declaram-se negras, com escolaridade de nível Superior incompleto, nível Médio completo e incompleto, são agricultoras e se dedicam também às atividades domésticas, e seus filhos estudam na escola da comunidade.

5.1 Aspectos pedagógicos

No seu processo educativo, a escola enfrenta desafios, mas consegue realizar atividades que fortalecem e reconhecem a cultura local, incluindo a comunidade no cotidiano da escola para manter a cultura e os saberes seculares que estão vivos no território e desenvolver os conteúdos universais. É necessário que a construção do novo projeto político e curricular escolar aconteça para inclusão dos saberes da comunidade; isso ajudará a dar formalidade e será uma exigência para que a escola seja credenciada no Sistema do Conselho Estadual de Educação.

Nos diálogos com as lideranças, pais e professores, perguntamos se concordavam que as crianças da comunidade tenham a educação diferenciada, como a educação quilombola, e os três grupos responderam que sim, pois entendem que a educação quilombola é diferente porque garante ao estudante quilombola o direito de se apropriar dos conhecimentos tradicionais de seu povo e das suas formas de produção, contribuindo dessa maneira para o reconhecimento, valorização e continuidade de sua cultura, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 8, de 2012.

Os professores, mesmo sem ter PPP e currículo que orientem a educação quilombola, expressam que conhecem e fazem uma pedagogia própria com base na história, nas tradições e na cultura quilombola:

> *A educação deve atender às especificidades da comunidade, por isso permitirá que um modelo pedagógico atenda às necessidades da comunidade* (Professor 1).
>
> *Certamente que devem conhecer as histórias de suas origens, seu território, suas culturas do quilombo, para que, desde criança, percebam que são detentores e herdeiros de um povo que contribuiu e contribuem para a cultura brasileira* (Professor 2).
>
> *Primeiro que é um direito e depois para os mesmos lutarem como cidadão de fato e de verdade o seu lugar na sociedade e ser valorizado como cidadão* (Professora 3).
>
> *É a cultura, a história do povo negro e seu modo de vida que deve ser a base para a educação quilombola, está na lei* (Professora 4).

Com isso, percebemos que os professores se orientam pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que trazem no seu bojo a fundamentação da nova proposta pedagógica para a inclusão dos saberes tradicionais no currículo escolar: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatórios; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que formam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. Assim, como preconiza a Resolução CEE/AP nº 025/2012, que estabelece onde acontece a educação escolar quilombola: em unidades escolares localizadas em territórios quilombolas, sejam eles auto reconhecidos, em processo, titulados ou demarcados; e em unidades escolares que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e se autodeclaram como tal.

Por sua vez, as lideranças expressam seu ponto de vista fundamentado na luta do Movimento Negro pelo direito à educação, tendo em vista que, historicamente, a escolarização do negro sempre foi negada:

> *Sim, com certeza. Elas precisam conhecer a nossa história, elas precisam ter orgulho de ser descendente de quilombola. Elas só vão sentir orgulho e saber, quando tiver uma grade curricular voltada pra história do quilombo* (Jacob Fortunato).
>
> *Sim, as crianças precisam dar continuidade porque daqui há uns anos a gente vai embora e o que a gente preza é a educação deles, pra que eles se formem*

> *e voltem pra nossa comunidade pra dar continuidade nessa educação* (Sara Souza).
>
> *Sim, porque quando a gente aderiu o evangelho, a nossa história foi transformada, mudou um pouco as diretrizes, mas continuamos sendo quilombolas, então a nossa educação tem que ser mesmo específica, diretamente do que a gente vive hoje* (Eliseu Fortunato).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola asseguram que “a escolarização para os quilombolas seja a partir de elementos de suas identidades, raízes ancestrais e valorização dos saberes tradicionais, a especificidade de vivências, acúmulos patrimoniais, realidades e histórias das comunidades quilombolas no Brasil” (BRASIL, 2011) e, pela fala das lideranças locais, a educação quilombola acontece de acordo com as condições do lugar e das pessoas implementadoras.

A manifestação dos pais dos alunos da Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza é de afirmação que se tenha uma educação diferenciada, e citam a importância da educação quilombola para a resistência do quilombo:

> *Sim, eu concordo com a educação diferenciada, pois trata da nossa história* (Diene Marques).
>
> *Sim, concordo com a educação diferenciada. Porque acho que é um direito que eles têm, e se tem uma educação que é quilombola, se existe, então eu acho que eles têm sim esse direito por sermos quilombolas* (Cintia Cirilo).
>
> *Sim, eu acho muito importante a educação quilombola. Eu vejo que muitas pessoas não conhecem, pessoas que são daqui mesmo e não sabem qual é a origem da comunidade, muitos não sabem porque virou quilombo, seria muito importante na escola as crianças estudarem sobre isso* (Arlene Fortunato).

Refletindo sobre o processo de construção da política de educação escolar quilombola no Amapá, percebemos que é desafiante sua implementação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola foram regulamentadas no ano de 2012 no âmbito nacional, e no estado do Amapá essa regulamentação foi normatizada pela Resolução nº 025/2016 do Conselho Estadual de Educação do Amapá, quatro anos é um período pequeno, diante da grandeza da proposta. Além disso, tivemos a pandemia de covid-19, que por motivos de segurança sanitária, as instituições públicas, incluindo as escolas, tiveram suas atividades presencias suspensas. Isso colaborou para esse atraso na construção de uma política pedagógica e implementação da educação quilombola em interface com a educação escolar quilombola.

Os professores afirmam a importância da história, tradições e resistência do povo negro na perspectiva na nova proposta pedagógica quilombola da escola:

> *Valorizar a história local, os conhecimentos empíricos, as habilidades necessárias para que os estudantes se vejam como cidadãos críticos. Por que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem precisam enfrentar uma sociedade que ainda carrega muito preconceito e discriminação contra a população negra* (Professor 2).
> *Valorizar a resistência e o conhecimento do seu povo, bem como a manutenção de suas origens e potencialização de suas capacidades* (Professora 1).
>
> *Valorizar saberes e os valores do quilombo e da educação em geral para se tornar de fato um cidadão* (Professor 3).
>
> *A cultura quilombola, ela procede dos saberes de seu povo* (Professor 4).

Os pais apontam como é importante que a escola abra espaço para a participação e contribuição deles no processo educativo:

> *O projeto das abelhas, seria muito importante os estudantes conhecerem como cuidar das abelhas* (Arlene Fortunato).
>
> *A cultura, as coisas que acontecem aqui, eu estou há pouco tempo que estou morando aqui, mas pelo que eu vejo tem a casa da farinha, tem outras coisas que acontecem por aqui, a comunidade é evangélica é muita boa pras crianças, o ensino daqui é muito bom* (Diene Marques).
>
> *A cultura local da comunidade tem que ser valorizada. Aquilo que a comunidade pratica, o que faz e vem fazendo. Acho que isso que deve ser valorizado e repassado tanto para os alunos quanto para os moradores. A nossa comunidade é protestante né! Mas aí a gente implementa os tambores em cima daquilo que a gente pratica, que é a nossa religião, então a gente faz implementa os tambores de ser passado. Aqui temos a farinha que a gente faz, a questão da roça, o mel, a apicultura que a gente faz, é interessante. Temos o marco da nossa história, repassar isso pra escola é importante pra natureza, pra vida, pro ser humano* (Cintia Cirilo).

Percebe-se a importância da política pública de educação quilombola para as comunidades quilombolas, não quilombolas e para o Movimento Negro, com infraestrutura adequada e inclusão digital no processo de ensino e aprendizagem; a escola tem internet, mas é usada somente para as atividades administrativas.

5.2 Relação escola e comunidade

A parceria com a família é uma ponte para construir a relação entre a escola e a comunidade. É importante que os pais se sintam acolhidos pelos professores e

demais trabalhadores e tenham canais de comunicação efetivos com a escola; eles não devem participar somente quando tenham que resolver problemas com o aluno, mas em diversos momentos da rotina da escola, principalmente, neste momento de mudança do currículo para inclusão dos conteúdos referentes à educação quilombola, como: as tradições, o modo de vida, a produção, a cultura, religiosidade, de forma positiva sobre os negros e quilombolas.

Quando a família se sente incluída no cotidiano da escola, ela passa a ter uma imagem positiva da escola, que se expressa nas suas relações pessoais e sociais. Com isso, podem ajudar na construção de novas parcerias para a gestão na comunidade. Para que existam laços efetivos entre a escola e a comunidade, o espaço da escola deve ser um lugar de convivência na comunidade, com a porta aberta para a participação desta em atividades e eventos escolares, culminâncias de projetos e exposições de trabalhos dos estudantes, festas tradicionais da cultura local, em confraternizações com convite estendido a todos.

Com ações concretas, a relação entre escola e comunidade se fortalece em parceria de cooperação, e as pessoas passam a respeitar e reconhecer ainda mais a equipe pedagógica; a integração entre escola e comunidade faz a diferença na educação quilombola.

Nessa perspectiva de estreitar a relação entre escola e comunidade, as lideranças expressam o que pode ser considerado nas atividades da escola:

> *Com certeza a nossa história e os costumes. Por conta da nossa identidade, porque somos uma escola quilombola, nós precisamos ensinar pros nossos alunos a continuação de uma história que se iniciou* (Sara Souza).
>
> *A história da comunidade, a história do quilombo. A educação precisa valorizar a história no qual esse quilombo foi desenvolvido e ele teve um resgate, teve uma indicação pra ser uma comunidade remanescente de quilombola, é preciso ter uma valorização dessa história, é preciso ter o conhecimento de quando chegou, dos antepassados que chegaram, quanto tempo atrás e precisa ter uma ênfase nessa história, precisa ser passado para os alunos como chegou e como tá e história do quilombo* (Jacob Fortunato).
>
> *Quando se fala na questão quilombola ela deve valorizar a nossa história, a nossa ancestralidade, buscar as nossas raízes todas, pra que isso se torne conhecido dentro da nossa comunidade. É muito importante, porque vai retratar aquilo que éramos e somos hoje* (Eliseo Souza).

A escola precisa fortalecer cada vez mais os espaços participativos para que as lideranças sejam integrantes da construção do PPP, do currículo, do regimento interno da escola, do plano de ação de atividades educativas; a parceria e consulta

com a comunidade precisa ser realizada através dos princípios de uma gestão democrática, para que se tenha a aproximação entre os saberes da comunidade e os curriculares e, assim sendo, a gestão possa considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural em que a escola está inserida (BRASIL, 2012).

Observamos que os implementadores da educação quilombola têm um sentimento profundo pelo seu lugar e pela sua história, e isso faz parte do legado de lutas e conquistas do Movimento Negro e, mais recentemente, do movimento quilombola para que a educação seja um direito. Videira (2010, p. 68) nos evidencia que, dentro dos territórios, cada morador sente-se parte do lugar por ligar-se a ele por sentimentos e conhecimentos que lhes foram passados por seus ancestrais, portanto, criar mecanismos democráticos e participativos é reconhecer o lugar onde a escola está inserida. Durante a minha participação nas atividades realizadas pela escola para as famílias, todos os pais se fizeram presentes, era um dia de festa da escola e da família, com brincadeiras, alegria e afetividade.

5.3 Formação continuada

A política de educação escolar quilombola é uma conquista do movimento quilombola brasileiro, e sua efetivação vai mostrar que é possível contribuir para uma educação que preserve a história e a cultura de um povo que por muito tempo foi excluído como integrante do patrimônio brasileiro. A efetivação da educação escolar quilombola, por ser uma política educacional diferenciada, exige investimentos; sem isso, seus princípios e finalidades ficam difíceis de ser concretizados.

Os professores reconhecem a importância dos encontros promovidos pela SEED e NEER, palestras sobre: o respeito à diversidade, a valorização da educação quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, e, bem recentemente, sobre alfabetizar letrando nos saberes e fazeres da educação quilombola, mas são muito incipientes diante dos desafios para a construção dessa política educacional. Os professores citam sugestões de temáticas:

> *[…] aliar a legislação nas práticas pedagógicas, e as sugestões: ter mais encontros para debater a legislação e a socialização de práticas pedagógicas entres as escolas quilombolas* (Professor 2).

> *[…] envolver as comunidades escolares quilombolas da área rural e da área urbana, ou seja, ampliar a questão da educação para toda rede de ensino para que a formação continuada seja aprofundada na especificidade de cada comunidade* (Professor 1).
>
> *[…] ter formação continuada sempre na temática da educação quilombola.* (Professora 3).
>
> *[…] ter um programa de formação continuada, para nos instrumentalizar como trabalhar o resgate de saberes tradicionais* (Professor 4).

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Escolar Quilombola estabelecem, no seu artigo 53, que a formação continuada é primordial:

> I – ser assegurada pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras e compreendida como componente primordial da profissionalização docente e estratégica de continuidade do processo formativo, articulada à realidade das comunidades quilombolas e à formação inicial dos seus professores;
> II – ser realizada por meio de cursos presenciais ou distancia, por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrados ou doutorados;
> III – realizar cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas e dos sistemas de ensino;
> IV – ter atendidas as necessidades de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino, pelos seu órgãos próprios e instituições formadoras de pesquisa e cultura, em regime de colaboração (BRASIL, 2012).

A formação continuada, para a implementação da educação quilombola, é uma ferramenta indispensável, pois vai auxiliar os professores a potencializar suas práticas pedagógicas. Para Videira (2009, p. 261), o educador nesse processo vai construir suas estratégias, sempre aberto a um novo aprendizado, relacionando a conjuntura com teorias, redescobrindo o mundo no diálogo com seus educandos.

O NEER nos informou que já está em processo de assessoramento técnico para as escolas quilombolas construírem seus PPPs e currículos. A construção desse planejamento é importante; segundo Fonseca e Cavalcante (2020), as comunidades quilombolas e as escolas têm dificuldades para esta atividade:

> Os contextos comunitários locais, mesmo com organização social já consolidada, podem apresentar dificuldades para efetuar uma participação planejada na instituição escolar, devido às condições de vida e trabalho dos moradores das comunidades, as dinâmicas sociais locais e os cotidianos divididos entre tantas outras responsabilidades sócio comunitárias dos seus moradores. Por sua vez, a instituição escolar, também por esta centralizada nas demandas de ordem burocráticas, administrativas e de organização da prática docente, muitas vezes sente dificuldades em abarcar os debates de caráter político e formativo que o contexto local suscita, como uma pauta

> curricular e pedagógica para a escola e seu entorno (FONSECA; CAVALCANTE, 2020, p. 1-7).

A formação inicial e continuada dos professores se destaca, pois, existe a necessidade de fundamentar as atividades pedagógicas com base na realidade onde a escola está inserida. Observamos que, no ambiente escolar e nas atividades fora da escola, os professores enfrentam desafios na prática da docência, o que é observado nas falas das lideranças e dos pais. É notório que na zona rural esses desafios precisam ser enfrentados com criatividade, pois tudo é difícil e demanda logística, estrutura e recursos financeiros.

A elaboração de metodologias e práticas educativas propositivas e afirmativas só será possível se os docentes tiverem uma base teórica. A formação do docente é fundamental para a implementação da política pública da educação quilombola, assim como a construção do PPP e currículo escolar. Contudo, as atividades educativas que acontecem hoje são fruto do esforço coletivo dos implementadores, que, com condições escassas, conseguem fazer diversas atividades do legado da comunidade; esperamos que sejam ampliadas e fortalecidas no combate ao racismo.

5.4 Atividades educativas

Pelo relato dos professores, fica explicito o esforço que eles fazem para desenvolver suas práticas educativas, seja pela escassez de recursos didático-pedagógicos, seja pela falta de uma formação mais sistemática para a educação quilombola da forma que é estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Para Castilho e Santana (2019, p. 49), a formação do professor é imprescindível:

> […] a Escola Quilombola se apresenta como a escola do lugar, não apenas no lugar, ou seja, que a escola participe da cultura local e a traga para dentro dos seus muros, fazendo com que os estudantes não se sintam invisíveis e desconexos da sua realidade […] esse tipo de trabalho requer qualificação dos profissionais da educação, pois estes foram formados por meio de um currículo eurocêntrico e urbanocêntrico, em sua essência.

Os professores recordaram que em 2017 um pesquisador realizou a “Oficina Sobre Educação Escolar Quilombola”. Essa atividade fazia parte do processo de pesquisa do seu doutorado; dela participaram os professores e a comunidade, e o

resultado final do evento deu surgimento ao Projeto Conhecendo o Quilombo Mel da Pedreira, no qual foram traçadas temáticas para serem desenvolvidas nesse mesmo ano, como: oficina de brinquedos regionais, de pescaria, de violão e contação de histórias. Em 2018, foram incluídas outras ações, como: conhecer os limites geográficos do quilombo, a preparação de roça e o meliponário.

> […] veio à tona a dificuldade de acesso (materiais e equipamentos pedagógicos que tratam diretamente das questões étnico-raciais) tanto por parte de professores/as quanto de alunos/as, pois é uma comunidade carente com dificuldades de acessar programas e ações educacionais. A aquisição de acervo bibliográfico e material pedagógico específicos ainda é um grande desafio para as comunidades quilombolas, pois a SEED, por meio do NEER, não tem estrutura orçamentaria, transporte, material didático e pessoal qualificado para atender e dar suporte as vinte e oito escolas autodeclaradas quilombolas no Amapá (CUSTÓDIO, 2018, p. 278).

Mesmo com as dificuldades de pessoal e financeiras para desenvolver as atividades educativas da educação quilombola, os professores realizam ações e contam com a participação da comunidade, como podemos constatar durante a entrevista com os professores:

> *Levamos os alunos para as atividades na comunidade, valorizando o trabalho realizados pelos seus familiares. Elas percebem e querem ser com os pais e os avós* (Professor 4).
>
> *Realizamos o encontro com o griô da comunidade, sobre a história do quilombo Mel da Pedreira, temos aulas na área do Meliponário, integrando com a educação ambiental, Oficinas de jogos e brincadeiras, encontros com os pais e mães quilombolas e muitas atividades na sala de aula. Há bastante envolvimento das crianças* (Professor 2).
>
> *Encontros com os moradores mais antigos da comunidade sobre a origem do quilombo, jogos e brincadeira. As crianças percebem e são participativas* (Professora 1).
>
> *Fizemos ação no meliponário e trazendo o patriarca do quilombo com suas experiências e valores que o quilombo tem. As crianças gostam e se envolvem* (Professora 3).

As lideranças do quilombo explicam de que forma estão contribuindo nas atividades educativas; com isso, percebemos que, de alguma forma, os saberes da comunidade são conteúdos na formação dos estudantes. Mas é preciso construir estratégias em conjunto com a comunidade para que esta se sinta responsável por essas atividades, pois existem lideranças que ainda não participaram das atividades da educação quilombola, como podemos conferir na entrevista:

> *Eu participei em 2015, inclusive a gente fez o desfile de 7 de setembro e o tema foi sobre quilombo. Teve toda uma encenação, teve as músicas com os tambores, foi uma educação bem aplicada nessa apresentação* (Sara Souza).
>
> *Na Escola Antônio Bráulio de Souza infelizmente não, ainda não teve nenhuma ação voltada pra esse assunto específico* (Jacob Fortunato).
>
> *Diretamente sim, dei as explicações sobre o projeto do meliponário* (Eliseu Fortunato).

Com relação aos pais dos alunos, tivemos duas mães que foram monitoras de oficinas:

> *Já, eu já fiz uma atividade, a gente teve lá na escola, sobre essa questão do Batuque, sobre o ensino lá de como fazer pandeiro, fazer tipiti. Foi chamado lá na escola os pais, a comunidade pra participar desses eventos. Eu gostei! Eu acho muito importante* (Cintia Cirilo).

Ainda sobre as ações educativas, perguntamos de que maneira a escola poderia melhorar essas atividades sob o ponto de vista das lideranças:

> *Eu acho que o principal ponto disso aí seria ter os professores quilombolas, da nossa própria comunidade, que hoje a gente sabe que ainda não são todos os professores quilombolas que atendem a nossa escola, então no momento que a gente tiver todos os professores originários quilombolas aí sim a história muda* (Eliseu Fortunato).
>
> *É preciso ter um incentivo mais enfático da direção da escola pra mostrar pros alunos essa questão curricular quilombola. O diretor era pra estar mais envolvido, ter interesse mais enfático nessa grade, nesses assuntos específicos. Hoje, infelizmente nós não temos isso na direção da escola* (Jacob Fortunato).
>
> *Eu acredito que trazer palestrantes pra que as crianças se inteirem mais sobre a educação quilombola. Os próprios professores terem cursos mais aprofundados pra aplicar no currículo escolar, trazer contadores de histórias pra que os alunos possam conhecer mais a história da nossa comunidade, isso pra mim é educação também* (Sara Souza).

Com relação à melhoria das atividades educativas, os pais responderam:

> *Pra melhorar, não seria só escola, mas a comunidade inteira. Chamassem as escolas ao redor pra fazer uma coisa unida, envolver o povo. Porque antes quando eu morava no Boi, chamavam a gente pra vir, eu achava muito legal* (Arlene Fortunato).
>
> *Poderia ter mais encontros, a gente não tem muito pra família. A escola é pequenininha, deve ser por isso que não tem mais encontros, mas deveria ter mais* (Diene Marques).
>
> *Acho que deveria ter mais oficinas, não ser só uma vez no ano, mas que tivesse a cada mês mais oficinas, mais esses ensinos pras crianças do*

> *quanto isso é importante, até pra uma profissão, as vezes a criança vendo uma oficina do tipo se identifica e se especializa futuramente ali vendo essas oficinas, vendo o quanto é bonito, o quanto é importante e o quanto as pessoas precisam também* (Cintia Cirilo).

As lideranças mostram que podem contribuir nas atividades da escola, mesmo sendo trabalhadores nas atividades da roça e em outras atividades, inclusive sobre o marabaixo e o batuque, elementos da cultura do quilombo. Por muito tempo, a comunidade não vinha realizando essa manifestação por serem evangélicos. Essa vontade de manter seus elementos culturais vivos é expressada durante a entrevista:

> *Eu tenho tentado desenvolver esses trabalhos junto da escola. A gente já teve três encontros com as crianças lá no meliponário e a gente explica a importância das abelhas, a importância daquele trabalho, não somente pra nossa comunidade, mas pro planeta* (Eliseu Fortunato).

> *Na verdade, eu já sou uma amiga da escola desde muito tempo. Muitas vezes o diretor pede contribuição e eu sempre estou aqui, pronta para ajudar! Eu sempre incentivo muito para que a nossa escola tenha o nosso diretor quilombola, que seja do nosso quilombo, os nossos professores todos do nosso quilombo, porque isso vai trazer uma diferença na educação das nossas crianças. Então, a minha contribuição é motivar os professores que já estão lá a aplicar esses ensinos dentro do currículo escolar, que seja voltado para a educação quilombola* (Sara Souza).

> *A gente faz diversos incentivos. A própria comunidade tem tentado mostrar, não deixar essa lacuna da nossa história. A gente como representante sempre tenho falado para os professores, incentivando. Os encontros que tem são periódicos, são poucos, pelo menos duas vezes no ano, há o envolvimento da comunidade junto com a escola.*
> *Temos outras atividades como a cultura e do que se vive hoje, por exemplo, tem dois encontros anuais que são voltados pra cultura da abelha. Os alunos vão lá para meliponário e aprendem, fazem o primeiro contato com abelhas, que é uma atividade que caracteriza até o nome da comunidade. É feito isso duas vezes ao ano, isso numa iniciativa até da própria associação.*
> *Existem outras atividades que eram para ser bem desenvolvidas aqui dentro, a própria parte musical que é muito forte dentro do nosso quilombo. Nós somos um quilombo evangélico e por muito tempo nós fomos deixados de lado pelo fato de sermos um quilombo evangélico e a música é muito forte aqui dentro. A gente tem a música, fazemos apresentação em algumas atividades fora da comunidade com a música* (Jacob Fortunato).

Da mesma maneira, os pais sugerem como podem contribuir com as ações pedagógicas que são desenvolvidas no quilombo e fazem parte do modo de vida dos quilombolas; são contribuições que devem estar presentes no planejamento da escola:

> *Bom, eu posso falar sobre as abelhas. Tenho um pequeno meliponário e também posso falar da farinha, de como fazer, do quanto é importante, que*

> *gera recursos, gera renda pras famílias... são duas pautas que eu poderia ajudar e colaborar na escola falando um pouco sobre isso* (Cintia Fortunato).
>
> *Eu poderia ajudar com as crianças, brincar, ajudar lá dentro, na limpeza. Meu marido sabe falar da história do quilombo e das atividades da roça* (Diene Marques).
>
> *Sobre o projeto das abelhas. Estou participando desse coletivo faz muitos anos. Sei explicar sobre ele todo o ciclo de cuidado com as abelhas até tirar o mel. Eu posso ajudar de como alimentar, fazer a limpeza das caixas, no momento que vai tirar a gente tem que estar todo organizado com touca, luva, máscara, a gente tem que estar equipada* (Arlene Fortunato).

Percebemos que as ações educativas da educação quilombola acontecem, porém, as temáticas são poucas diante dos inúmeros temas que poderiam ser trabalhados, como: a questão musical, que é muito forte na comunidade; a religião, pois a comunidade é protestante; a cultura afrodescendente do marabaixo e do batuque; a capoeira; a luta do movimento quilombola por políticas públicas, ou seja, uma aproximação maior entre a comunidade e o espaço escolar. Como já citamos anteriormente, a pesquisadora Videira (2009, p. 272) faz sua contribuição que nos ajuda a entender a riqueza da educação quilombola:

> A adoção de iniciativas educacionais que contemplem a diversidade étnica é relevante para garantir o direito do negro de se reconhecerem na cultura nacional, expressarem suas percepções de mundo, manifestarem com liberdade individual e coletiva seus pensamentos, expressões culturais e religiosas.

Com isto, afirmamos que a escola tem realizado atividades pedagógicas relacionadas com a educação quilombola, da sua maneira, que seguem as orientações da SEED, mantenedora da escola, através das iniciativas do NEER. Também vimos, no transcorrer da pesquisa, que a educação quilombola exige conhecimentos que são necessários para construção do novo currículo escolar, porém a escola precisa de cooperação técnica da mantenedora para elaborar sua proposta pedagógica, pois os professores trabalham com um plano de ensino que não contempla as atividades pedagógicas quilombolas. Diante dessa ausência do PPP, currículo, plano de curso e cronograma das atividades, é relevante lembrar que hoje contamos com a tecnologia. Observamos que na escola há internet, mas está sendo utilizada para as atividades nas administrativas. Sugerimos que a tecnologia seja incluída na escolarização das crianças quilombolas, pois ela está cada vez mais presente na vida dos estudantes, mas para isso a infraestrutura da escola precisa ser ampliada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresentou resultados sobre o processo de implementação da educação quilombola no quilombo Mel da Pedreira, realizada na Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza. A análise aqui realizada tomou como parâmetros a Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para Educação Básica, e a Resolução CEE/AP nº 025/2016, que estabelece as normas para criação e funcionamento das instituições de educação escolar quilombola no âmbito da educação básica no Amapá.

A pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e com estudo de caso, propôs-se a compreender a educação quilombola no momento de concretização dessa política educacional, ou seja, a fase de implementação, e utilizou como referencial metodológico o modelo analítico do teórico Honig (2006). O modelo aponta três elementos que, integrados, podem oferecer uma percepção “do que funciona e em que condições”. Assim, neste estudo, temos como elementos de análise: a política de educação quilombola; o lugar, no caso o quilombo Mel da Pedreira, onde está a Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza; e os atores implementadores da educação quilombola: professores, lideranças e pais.

Como contribuições que esta pesquisa traz, vale destacar que descrevemos a educação implementada na escola e traçamos um panorama dos olhares das pessoas envolvidas na implementação da educação no quilombo do Mel da Pedreira. São contribuições da realidade local, que mostram que a educação escolar quilombola é uma política pública de educação e currículo que, para ser implementada, precisa de investimentos dos governos nas esferas federal, estadual e municipal para a infraestrutura da escola, formação dos professores, material didático-pedagógico e apoio para as atividades de campo e culturais.

Outra contribuição trata-se da reconstituição da história de ocupação do território Mel da Pedreira, não apenas pela pesquisa bibliográfica, mas por meio do diálogo com o griô e com as pessoas da comunidade durante as visitas no quilombo. Essa reconstituição pode, por exemplo, pode ser conteúdo de uma cartilha e servir de material didático-pedagógico para os professores no aprendizado dos alunos.

Mesmo sendo realizada na unidade educacional inserida no território quilombola, com uma riqueza histórica e cultural diversa, ainda não tem seu projeto

político pedagógico, não tem um currículo que contemple os conhecimentos locais e pedagogia própria de ensino. A escola apresenta um quadro reduzido de professores efetivos para lidar com as demandas existentes da educação quilombola, tendo em vista a grandeza do patrimônio material e imaterial do quilombo Mel da Pedreira.

Ainda assim, foi constatado que os professores estão desenvolvendo ações educativas de reconhecimento e valorização das especificidades étnico-culturais do quilombo. Outro aspecto identificado durante a pesquisa foi a formação continuada específica para os professores com o intuito de ampliar a melhoria das práticas pedagógicas por meio da reflexão, aprendizagem de novos conteúdos, utilização de novos recursos e formas de abordagem de conteúdo. Dessa maneira, teremos uma abordagem positiva da história, das lutas, dos saberes e da cultura do quilombo Mel da Pedreira.

A educação quilombola tem uma característica específica do quilombo Mel da Pedreira que necessita de um olhar ainda mais atento na formação dos professores: trata-se da abordagem das religiões de matrizes africanas, pois a escola está inserida em um quilombo onde a maioria da população é evangélica e, na escola, somente o gestor e uma professora não são evangélicos e tampouco são quilombolas. Por certo, não se trata aqui de desconsiderar a liberdade de crença e a fé escolhida e seguida na comunidade, mas sim de uma atenção maior sobre as relações entre esse fato e as tradições afro religiosas.

Detectamos um entrave que incide no resultado da implementação é a precariedade da infraestrutura da escola, que, desde a sua criação (1977), desenvolve suas atividades em um ambiente que não oferece conforto para seus alunos, não tem espaço para as atividades esportivas e recreativas, tem salas pequenas, não tem acessibilidade e não tem biblioteca – as professoras organizam na sala de aula o cantinho da leitura, com vários livros para que os estudantes tenham acesso à leitura e à pesquisa –, pois, por ser uma escola caracterizada como de pequeno porte I, com 29 alunos, não tem coordenação pedagógica, não tem seu PPP e não está credenciada no sistema do Conselho Estadual de Educação.

Durante a pesquisa, observamos o esforço dos professores em ampliar a função social da Escola Antônio Bráulio de Souza, mas é perceptível que o NEER tem dificuldades para dar o apoio necessário para solucionar e propor mudanças que a escola requer para construir uma linha pedagógica diferenciada e adequada às

necessidades especificas dessa instituição e dos seus participantes com foco em uma educação antirracista.

Com relação à compreensão dos pais dos estudantes e das lideranças sobre a educação quilombola, eles expressam a vontade de apoiar e fortalecer a identidade quilombola na escola, apresentam propostas e se colocam à disposição da escola para cooperar e desenvolver as atividades da educação quilombola.

Por tudo isso, no decorrer da pesquisa, a hipótese inicial de que a implementação da educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira se diferencia das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) mostrou-se correta, pois, conforme mostrado nas seções 4 e 5, foram identificados resultados diversos que diferem dos objetivos formulados pela política pública de educação quilombola de âmbito nacional; a execução da política quilombola, quando efetivamente implementada em um dado contexto, tem diversas complexidades, pois cada lugar tem suas especificidades.

Como sugestão de indicação para uma agenda futura de pesquisa no quilombo Mel da Pedreira, sugerimos as temáticas Gestão Ambiental: delimitação e atribuição de zonas ambientais de uso e atividades compatíveis no território quilombola do Mel da Pedreira; Reflexões acerca da construção da identidade dos educados da Escola Quilombola Estadual Antônio Bráulio de Souza; A formação dos professores quilombolas e seus desafios contemporâneos.

A temática da educação quilombola na perspectiva da implementação é um campo vasto para pesquisa e requer aprofundamentos que, em sede desta pesquisa, não foram possíveis. Uma dessas limitações foi a escuta das crianças estudantes da escola, que são atores e estão envolvidos na implementação da educação quilombola. Essa seria uma importante linha a ser seguida: ouvi-las para compreender suas percepções, suas vivências e aprendizados, suas contribuições para a melhoria da escola e da aprendizagem. Outra limitação encontrada no percurso da pesquisa diz respeito ao meu limite de tempo e dedicação; por ser um estudo de caso em uma comunidade tradicional quilombola, exigia mais tempo de vivência no local, mas conciliar trabalho e pesquisa foi difícil. Contudo, vivi um período que foi intenso e importante para a realização da pesquisa. Esperamos que outros estudos venham contribuir com e aprofundar essa temática, importante para firmar essa política pública de educação inspirada na cultura e identidade quilombola.

Temos uma política pública de educação construída com a luta dos negros com legislações para respaldar a garantia da educação quilombola, como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2007, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola de 2012 e a normas que estabelecem a criação e funcionamento das instituições de educação escolar quilombola no Amapá de 2016. Com isso, afirmamos que a implementação da educação quilombola enfrenta muitas dificuldades, mas sua concretização está acontecendo. Acredito que, a cada momento, ela será visibilizada como uma referência de resistência por uma educação negra e antirracista, aqui no Amapá.

Com esse cenário, evidenciamos que a escola do quilombo Mel da Pedreira implementa a educação quilombola, realizando sua pedagogia negra mesmo diante de um conjunto de situações em que o Estado, que cria legislações, resoluções e planos, não garante as condições que são necessárias para que essa política educacional aconteça de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Vimos como a escola, nesses 45 anos de existência, vem atuando na educação junto às crianças da comunidade e como ela mesma torna-se um lugar de resistência, fazendo a diferença de uma escola que privilegia, valoriza e preserva a cultura e identidade do quilombo. Contudo, é preciso ampliar com outras temáticas que tratam das questões étnico-raciais, como preconceito, discriminação, culturas e religiosidade de matriz africana nas atividades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine; SANCHEZ, Lívia. Os Negros na Legislação Educacional e Educação Formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016. Disponível em: www.reveduc.ufscar.br. Acesso em: 10 maio 2021.

ARAÚJO, Marcos José Martins. **O batuque e o marabaixo protestante**: panorama musical do quilombo Mel da Pedreira. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, Maria Cecília R. Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001. p. 43-56.

ARRUTI, José Mauricio. **Boletim "Territórios Negros"**, ano 8, n. 33, abr. 2008.

ARRUTI, José Mauricio; DOWBOR, Monik**. Desigualdades étnico-raciais no Brasil**: análise dos povos indígenas e de comunidades quilombolas. São Paulo: Cebrap, 2014. Disponível em: https://professor.ufrgs.br. Acesso em: 5 jun. 2021.

BARBOSA, Adrian Kethen Picanço. **A educação escolar quilombola como estratégia de resistência na comunidade de São Pedro dos Bois**. 2019. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

BICHIR, Renata. Para além da "fracassomania"; os estudos brasileiros sobre implementação de políticas públicas. *In*: PIRES, Roberto Rocha. **Implementação de políticas e atuação de gestores**: experiência recentes das políticas de redução das desigualdades. Brasília: Ipea, 2020. p. 21-41.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial e normas correlatas**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

BRASIL. Lei nº 1.196, de 19 de fevereiro de 2008. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, n. 4210, 14 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 1.519, de 25 de novembro de 2010. Institui no âmbito do Estado do Amapá, o Programa Amapá Afro. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, n. 4867, 25 dez. 2011. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_consolidado.php?iddocumento=78965. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 1.700, de 17 de julho de 2012. Cria o Conselho de Promoção da Igualdade Racial Amapá. **Diário Oficial do Estado**, n. 6331, 2 dez. 2016. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=67162. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação – PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 24 jun.2012. n. 0011. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Resolução nº 025/2016 – CEE/AP. Estabelece normas para criação das instituições de educação escolar quilombola, no âmbito da educação básica no Estado do Amapá e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 3 mar. 2016. n. 6150.

BRASIL. Resolução nº 077/2014 – CEE/AP. Dispõe sobre a criação, credenciamento de instituições de ensino, autorização para funcionamento, reconhecimento e renovação de reconhecimento de etapas e modalidades da educação básica do sistema estadual de ensino do Amapá e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 7 abr. 2015. n. 5926.

BRASIL. Resolução nº 51/2012 – CEE/AP. Estabelece normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo da educação básica e superior do sistema estadual de ensino do Estado do Amapá. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, 8 nov. 2012. n. 5345.

BRASIL. Resolução n. 56/2011 – CEE/AP. Aprova as diretrizes curriculares, plano curricular e matrizes curriculares da educação básica da rede estadual de ensino no Amapá. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, n. 5058, 1 set. 2011.

BRASIL. **Comissão Pró-Índio de São Paulo** – CPI: SP. São Paulo: CPI, 2021. Disponível em: www.cpisp.org.br. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas – CONAQ. **Ser quilombola é um direito ancestral**. Brasília: CONAQ, 2021. Disponível em: www.conaq.org.br. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. Decreto 4.887, de 20 de dezembro de 2003. Regulamenta o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato da Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, 20 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Brasília, 2021. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. GELEDÉS – Instituto de Mulheres Negras. **Primeira Infância no Centro.** Brasília, 2022. Disponível em: www.geledes.org.br. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. A importância e a contemporaneidade da Conferência de Durban. **Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE**, 5 out. 2020. Disponível em: https://ibase.br/2020/10/05/a-importancia-e-a-contemporaneidade-da-conferencia-de-durban/noticias/. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

BRASIL. Fórum de Segurança Pública. **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília,10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). **Texto-referência para elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, DF: CNE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação – CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Quilombola**: Parecer CNE/CEB nº 16, de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. Coordenação de articulação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas – CONAQ. **Terra titulada liberdade conquista e nenhum direito a menos**. Brasília: CONAQ, 2022. Disponível em: www.http://conaq.org.br/. Acesso em: 23 ago. 2022.

BRASIL. Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais e Quilombolas – CONAQ. **Quem Somos**. [20--]. Disponível em: http://conaq.org.br/nossa-historia/. Acesso em: 5 mar. 2022.

CAMPOS, Margarida Cássia; GALLINARI, Tainara Sussai. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil.** Brasília: NERA: Núcleo de Estudos de Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, 2017. Disponível em: https://wwwrevista.fct.unesp.br/index.php/nera/artcle/view/4894. Acesso em: 19 fev. 2022.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Sorocaba, v. 22, n. 69, abr.-jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.com. Acesso em: 15 jul. 2021.

CASTILHO, Suely Dulce; SANTANA, Gonçalina Eva Almeida**.** Etnosaberes e formação de professores: reflexão a partir do olhar de docentes. **Expressa Extensão**, v. 24, n. 1, p. 40-54, jan.- abr. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br. Acesso em: 20 out. 2022.

COELHO, Clicia Tatiana Alberto; MARQUES, Raimundo Erundino Santos Diniz. Batuque, arte e educação na comunidade quilombola São Pedro dos Bois. **Revista Interdisciplina**, [*s.l.*], v. 10, n. 15, 2016.

COUTINHO, Suzana Ramos; GOMES, Antônio Maspoli de Araújo; SOUSA, Ana Kelly Franklin**. Quilombo Mel da Pedreira**: negociação, método e identidade. 2015. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/14569/3721_2013_0_3.pdf?sequence=1. Acesso em: 26 jun. 2022.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação escolar quilombola no estado do Amapá: das intenções ao retrato da realidade. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v44/1984-6444-edufsm-44-e30826.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; COSTA, Celia Souza. Religião, ética e educação: experiências e vivencias do quilombo do Mel da Pedreira no Amapá. **Conjecturas Filos. Educ.**, v. 23, n. especial, 2018.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugenia da Luz Silva; SUPERTI, Eliane. Políticas públicas e diversidade cultural nas escolas no Amapá. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v.5, n.3, p.11-15, 2013. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs/article/view/664. Acesso em: 25 jan. 2022.

DOMIGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: alguns apontamentos históricos. [S.l:s.n], 2007. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 21 maio 2021.

FONSECA, Humberto José. Quilombos: escravidão e resistência. **ODERE: Revista do Programa de Pós-graduação em relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 9, jan.-jun. 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br. Acesso em: 5 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7.ed. São Paulo: Atlas. 2021.

GOMES, Nina Lino. **O Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Sandra. Sobre a viabilidade de uma agenda de pesquisa coletiva integrando implementação de políticas públicas formulação e resultados. *In*: LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análise sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 39-65.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural pós-moderna**. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e Políticas públicas: elementos da agenda do Ministério da Educação. *In*: SANTOS, Sales Augusto (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 211-227.

HONIG, Meredith. Complexity and policy implementation: Challenges ande oppor trintities for the fild. *In:* HONIG, Meredith**. Education policy implementation:** confronting complexity. [S.l]: Sunny Press, 2006.

LANCHERT, Jeans Martins; OLIVEIRA, Maria Waldenez de. Panorama da Educação Quilombola no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45656/28836. Acesso em: 12 dez. 2020.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Etnografia**, [*s.l.*], v. 4, n. 2, 2008.

LIBANEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão escolar:** objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos. [S.l:s.n], 2015. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos. Acesso em 20 set.2022.

LOMBA, Toni Mayer; CAMPOS Roberto Junior da Almeida. Modo de vida e territoriedade quilombola da comunidade Ressaca da Pedreira em Macapá, Amapá. **Revista Franco-Brasileira de Geografia**, [*s.l.*], n. 19, 2019.

LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e Análise sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019.

LOTTA, Gabriela. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para análise de políticas públicas. *In*: LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análise sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019. p. 11-38.

LUNA, Veronica Xavier**. Escravos em Macapá**: africanos redesenhando a Vila de São José de Macapá 1840-1856. João Pessoa: Sal da Terra, 2021.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1996.

MOURA, Clóvis. **História do Negro no brasileiro**. São Paulo: Ática, 1992.

MOURA, Clóvis. **Resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

MOURA, Gloria. **Festa dos quilombos**. Brasília: EdUnB, 2012.

MOURA, Gloria. **Superando o racismo na escola**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil**: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Globale Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 5 nov. 2003, Rio de Janeiro.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL. **Relatório de alunos por nível de ensino das escolas quilombolas**. Macapá: NEER, 2021.

NUNES, Ranchimit Batista. História da Educação Brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL NORTE E NORDESTE, 22., 2014. Disponível em: https://www.fe.ufg.br. Acesso em: 10 maio 2021.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Terras de quilombo no Brasil: direitos territoriais em construção. **Revista de Ciências Humanas e Artes**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1/2, jan./dez. 2008.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007.

PALONI, Marta Martins Ferraz. Educação quilombola: a escola como garantidora do respeito à multiculturalidade. **Revista Saberes**, São Paulo, v.6, n.2, p.22-24, 2019. Disponível em: http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-4022-1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

PIRES, Roberto Rocha. **Implementação de políticas públicas**: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades. Brasília: Ipea, 2020.

RIBEIRO, Matilde. Políticas de promoção da igualdade racial: impulsos, ações afirmativas e a educação étnico-racial. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n. 33, p. 109-126, 2014.

RODRIGUES, Efigênia da Neves B.; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **O desafio de qualificar professores para a diversidade**: a realidade do Estado do Amapá. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2018.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime da escravidão. Belém: Universidade Federal do Pará, 1971.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÂO DO AMAPÁ. Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER). **Arquivo de Projetos**. Macapá: NEER, 2018.

SILVA, Estefania Cabral de Souza. **Educação escolar quilombola no Mel da Pedreira/AP**: uma análise sobre o currículo escolar e os desafios enfrentados pela Escola Estadual Antônio de Souza Bráulio. 2021. 154f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Anne Sullivan University, Flórida, 2021.

SILVA, Givânia Maria; NOGUEIRA, Monica. Educação quilombola e antirracismo. **UNB notícias**, v.6, n.2, p.22, 2020. Disponível em: https://noticias.unb.br/artigos-main/4619-educacao-quilombola-e-antirracismo. Acesso em: 15 ago. 2022.

SOARES, Edimara Gonçalves. Educação escolar quilombola: reafirmação de uma política afirmativa. *In*: ANPED SUL, 11., 24 a 27 de julho de 2016, UFPR, Curitiba. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/artigo_edimara_goncalves_soares.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

SUPERTI, Eliane; SILVA, Gutembergue de Vilhena. Comunidades quilombolas na Amazônia: construção histórica – geografia, características socioeconômicas e patrimônio cultural do Estado do Amapá. **Revista Franco-Brasileira**, [*s.l.*], v.5, n. 23, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastr. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VESTENA, Carla Luciene; RIBEIRO, Débora. O movimento negro, a Lei 10.639/03 e a educação escolar quilombola. *In*: EDUCARE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., PUCPR, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17638_7497.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuque, folias e ladainhas**: a cultura do quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Fortaleza: EdUFC, 2003.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: EdUFE, 2009.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Prezado (a) Senhor (a)

Convido você a participar como voluntario (a) da pesquisa: “A implementação da educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira: Escola Quilombola Antônio Bráulio”, de responsabilidade da pesquisadora Ely da Silva Almeida sob orientação da Professora Doutora Neiara Morais.

Trata-se de uma Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, regulamentado pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017 e pela Portaria CAPES nº 131, de 28 de junho de 2017 da Universidade Estadual do Ceará - UECE que pretende investigar como vem ocorrendo a implementação da Educação Quilombola na Comunidade Mel da Pedreira: Escola Quilombola Antônio Bráulio que atende os alunos da referida comunidade quilombola.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar como vem ocorrendo a implementação da Educação Quilombola na Comunidade Mel da Pedreira: Escola Quilombola Antônio Bráulio. E os objetivos específicos: *i*) evidenciar as relações entre as lutas do movimento negro no Brasil e a conquista formal da educação quilombola; *ii*) reconstituir a história da ocupação do território Mel da Pedreira; e *iii*) analisar os desafios da implementação da educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira.

A investigação da pesquisa tem relevância, uma vez que a temática da Educação Quilombola como política pública educacional é contemporânea que surge como proposta da luta dos negros no cenário nacional na busca por ações afirmativas que possam superar as desigualdades raciais. Sendo assim a pesquisa buscará compreender como ocorre a implementação da Educação Quilombola na comunidade do Mel da Pedreira, considerando três elementos de análise: a política, o lugar e as pessoas, sendo que a interação entre os três elementos nos dará a compreensão do que funciona e em quais condições.

Para alcançar os objetivos será realizada uma pesquisa social do tipo documental e empírica, através da análise de documentos oficiais da escola como Projeto Político Pedagógico, plano de ensino entrevista estruturada e semiestruturada com professores, gestor da escola, e com a comunidade.

Sua participação é voluntaria, não havendo remuneração para esta tarefa. A entrevista será feita pessoalmente pela pesquisadora em horário e local a serem

definidos pelo pesquisador em consonância com o voluntario. A entrevista não gera nenhum custo para o entrevistado e exige em média trinta a quarenta minutos.

Solicito sua autorização para gravar as respostas, afim de que estas sejam transcritas e armazenadas em banco digital pela pesquisadora. As informações serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações, a preservação da imagem com anonimato, procedimentos utilizados como garantia de redução de danos.

Os resultados desta investigação serão disponibilizados por meio da dissertação de mestrado, relatório técnico, artigos científicos, capitulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema. A pesquisa produzirá subsídios teóricos e críticos sobre a situação atual da educação quilombola na comunidade Mel da Pedreira.

Caso você concorde com o termo desde TCLE, assine-o e entregue pessoalmente à pesquisadora responsável.

Eu, ...portadora do RG nº ....., declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo em participar como voluntario da pesquisa “A implementação da Educação Quilombola na Comunidade Mel da Pedreira – Escola Antônio Bráulio”, participo com meu consentimento livre e esclarecido.

Macapá .....de .....de 2022

Participante – Colaborador

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PAIS

1ª Parte – Caracterização do Colaborador
1 – Nome (pode ser fictício):
2 – Idade:
3 – Estado civil:
4 – Sexo:
5 – Cor/raça:
6 – Escolaridade:
7 – Profissão:
8 – Onde trabalha:
9 – Quanto tempo mora aqui:
10 - Você conhece a escola daqui da comunidade:
12 – Nome do filho (a): Idade: Ano escolar:

2ª Parte: Conhecimento sobre a implementação Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade Mel da Pedreira
1 – Você já ouviu falar de Educação Quilombola?
2 – Na sua opinião o que uma Educação Escolar Quilombola deve valorizar?
Porque?
3 – Você concorda que as crianças da comunidade Mel da Pedreira devem ter uma educação escolar diferenciada, como a educação quilombola?
Por que?
4 – Você já ouviu falar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
Poderia dizer em qual situação?
5– Você já participou de alguma atividade, ação ou projeto que a escola tem desenvolvido relacionado a Educação Quilombola?
Poderia dizer qual?
6 – Na sua opinião de que maneira a escola poderia fazer para melhorar essas atividades?
7- Como você pode ajudar na implementação da Educação Quilombola, que atividade pode apoiar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM O GRIÔ

Guardião da memória da história oral da comunidade

1ª Parte – Caracterização do Sujeito
1 – Nome (pode ser fictício):
2 – Idade:
3 – Estado civil:
4 – Sexo:
5 – Cor/raça:
6 – Escolaridade:
7 – Profissão:
8 – Tempo que mora na comunidade:

2ª Parte: Memoria da história da comunidade
1 – Quem foram os fundadores da comunidade Mel da Pedreira?
2 – De onde vieram os fundadores?
3 – Que atividades culturais eram praticadas pelos moradores fundadores da comunidade Mel da Pedreira?
4 – Como o senhor ver as mudanças ocorridas na comunidade desde a sua época de fundação até agora?
5 – Para o senhor o que identifica a comunidade do Mel da Pedreira como quilombo?
6 - Qual a importância do reconhecimento e titulação do território da comunidade do Mel da Pedreira?
7 – Essa comunidade tem contato com outros quilombos?
8 – Quais as atividades que são desenvolvidas para os mais novos aqui na comunidade?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E COORDENAÇÃO DA ESCOLA

1ª Parte – Caracterização do Colabores
1 – Nome (pode ser fictício):
2 – Idade:
3 – Estado civil:
4 – Sexo:
5 – Cor/raça:
6 – Você é quilombola:
6 – Escolaridade:
7 – Onde mora:
8 – Tempo de formação profissional:
9 – Tempo de atuação profissional na comunidade:
10 – Em qual ano você atua no ensino fundamental/anos iniciais (1º ao 5º ano):
2ª Parte: Conhecimento sobre a implementação da **Educação Quilombola** e **Educação Escolar Quilombola** na escola da comunidade.
1 – Você acha que as crianças da comunidade Mel da Pedreira devem ter uma educação escolar diferenciada, como a educação quilombola?
Porque?
2 – Considerando a sua atuação e experiência, o que uma Educação Escolar Quilombola deve valorizar?
Por que?
3 – Você já ouviu falar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
Em que situação?
4 – Já participou de alguma formação continuada com ênfase na educação quilombola?
- Quanto tempo faz?
- Quem promoveu?
- Lembra das temáticas abordadas?
- Ajudou você na sala de aula?
- O que poderia melhorar na formação?
- Qual a sua sugestão para a oferta de formação continuada na Educação Quilombola?
5 - Você poderia citar uma atividade, ação ou projeto que a escola desenvolve visando assegurar a especificidade da Educação Quilombola?
6 – Que desafios você percebe na implementação da Educação Quilombola e na Educação Escolar Quilombola?
7 – Na sua opinião os estudantes do Quilombo percebem no cotidiano das atividades educativas, as especificidades da educação Quilombola? Elas gostam e se envolvem em tais atividades?
8 – A escola recebe apoio de alguma instituição pública ou organização não governamental? Que tipo de apoio?
9 – Na matriz curricular adotada pela escola foi realizada alguma adaptação na matriz curricular norteadora da SEED (mantenedora), considerando a realidade e especificidade do quilombo?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM LIDERANÇAS

1ª Parte – Caracterização do Sujeito
1 – Nome (pode ser fictício):
2 – Idade:
3 – Estado civil:
4 – Sexo:
5 – Cor/raça:
6 – Escolaridade:
7 – Profissão:
8 – Onde trabalha:
9 – Quanto tempo mora aqui:
10 - Você conhece a escola daqui da comunidade:
12 – Você faz da organização social da comunidade:
13 – De que que organização (es):
2ª Parte: Conhecimento sobre a implementação Educação Quilombola e Educação Escolar Quilombola na escola da comunidade Mel da Pedreira
1 – Você já ouviu falar de Educação Quilombola?
2 – Na sua opinião o que a Educação Escolar Quilombola deve valorizar?
- Porque?
3 – Você concorda que as crianças da comunidade Mel da Pedreira devem ter uma educação escolar diferenciada, como a educação quilombola?
Por que?
4 – Você já ouviu falar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola?
- Poderia dizer em qual situação?
5– Você já participou de alguma atividade, ação ou projeto que a escola tem desenvolvido relacionado a Educação Quilombola?
- Poderia dizer qual?
6 – Na sua opinião de que maneira a escola poderia fazer para melhorar essas atividades?
7- Como você pode ajudar na implementação da Educação Quilombola, que atividade pode apoiar?