



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO  
CAMPUS RECIFE  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE AMBIENTE, SAÚDE E SEGURANÇA  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

MARIA VITÓRIA DA SILVA FELIPE

**A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA  
IDENTIDADE TERRITORIAL DO QUILOMBO BARRO PRETO, LAGOA DO  
CARRO – PE**

**Recife - PE**

**2019**

MARIA VITÓRIA DA SILVA FELIPE

**A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA  
IDENTIDADE TERRITORIAL DO QUILOMBO BARRO PRETO, LAGOA DO  
CARRO – PE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - *Campus* Recife, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Geografia.

**Orientador:** Professor Dr. Igor Sacha Florentino Cruz

**Coorientador:** Professor Dr. Maciel Henrique Carneiro da Silva

**Recife - PE**

**2019**

Ficha elaborada pela bibliotecária Emmely Cristiny Lopes Silva CRB4/1876

F315g  
2019

Felipe, Maria Vitória da Silva.

A geografia escolar como instrumento de fortalecimento da identidade territorial do quilombo Barro Preto, Lagoa do Carro - PE / Maria Vitória da Silva Felipe. --- Recife: O autor, 2019.

69f. il. Color.

TCC (Curso de Licenciatura em Geografia) – Instituto Federal de Pernambuco, Departamento Acadêmico de Ambiente, Saúde e Segurança - DASS, 2019.

Inclui Referências e apêndice.

Orientador: Professor Dr. Igor Sacha Florentino Cruz

1. Identidade territorial. 2. Quilombo Barro Preto. 3. Educação quilombola. I.Título. II. Cruz, Igor Sacha Florentino. III. Instituto Federal de Pernambuco.

CDD 370.71 (21ed.)

Maria Vitória da Silva Felipe

**A GEOGRAFIA ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE CONSTRUÇÃO DA  
IDENTIDADE TERRITORIAL DO QUILOMBO BARRO PRETO, LAGOA DO  
CARRO – PE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Geografia do  
Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Pernambuco - *Campus*  
Recife, como requisito para obtenção do título  
de Licenciada em Geografia.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e **APROVADO** em 25 de junho de  
2019, em Recife-PE pela Banca Examinadora:

---

Igor Sacha Florentino Cruz (CGEO/IFPE) – Orientador  
Doutor em Geografia - USP

---

Maciel Henrique Carneiro da Silva (IDAFG/FPE) – Coorientador  
Doutor em História Social - UFBA

---

Gustavo Marques Borges (Colégio Decisão) – Examinador Externo  
Mestre em Geografia - UFPE

---

Nielson da Silva Bezerra (CGEO/IFPE) – Examinador Interno  
Mestre em Educação -UFPE

Recife – PE

2019

*A todas as pretas e pretos que estão na luta para mostrar que podemos*

*Dedico!*

## AGRADECIMENTOS

É necessário primeiramente agradecer a luz que nos ilumina todos os dias, é reconfortante acreditar que você está olhando por nós e nos enviando pessoas e momentos para que possamos viver da melhor maneira e são essas pessoas que agora dou meus agradecimentos.

Agradeço a meus pais Zuleide e Manoel por terem feito todo o possível na vida para me tornar quem eu sou hoje, eles são os verdadeiros protagonistas da minha vida, independentemente de qualquer problema ou dor eles sempre estão lá comigo sorrindo, chorando, reclamando da vida, falando besteira, eles sempre serão meu ponto de ignição, são eles que sempre vão querer me ver nos mais altos patamares e eu agradeço a eles por serem assim, pais incríveis e cheios de luz. Tive muita sorte de ter sido enviada como a Vitória de vocês. Não posso deixar de citar minhas tias e primos que igualmente me deram forças nesses longos 4 anos de caminhada. Agradeço aos meus afilhados, a Dedé e Nicolas que nasceram no decorrer desse caminho e a Paulo que está nela desde o começo, vocês três me dão força e vitalidade de diversas formas e sou muito grata de ser madrinha de vocês.

É preciso agradecer também aos meus amigos de ônibus e de vida, Alberto, Nirley e Gisanne, vocês me fizeram sorrir tantas vezes em momentos difíceis nesses anos que eu só tenho a agradecer a Deus pela cota lagoense do IFPE, obrigada por todas as risadas, lágrimas, brigas e palhaçadas, nós 4 formamos o próprio Victoria Secrets quando o assunto é desfilar. Eu amo vocês, obrigada pelo apoio incondicional que vocês me dão sempre, vou levar vocês para sempre no meu coração.

Obrigada as minhas webamigas que sempre estiveram comigo nos momentos mais difíceis, vocês meninas são peças importantes na minha vida e eu sou feliz de ter sido agraciada com vocês: Marcela, Thereza, Gabi, Manu, Thainá e até mesmo Walesca. Obrigada pelas partidas na madrugada as conversar jogadas fora e os puxões de orelha (essa é para Thereza) me ajudaram a superar uma barra pesada, não sei se conseguiria sem vocês, mais uma vez muito obrigada.

Agradeço também aos meus 9 cristais que sem ao menos me conhecerem, me trouxeram de volta a vontade de viver e de sorrir, muitos não entendem a importância que as 9 tem na minha vida, mas foram elas com seu jeito divertido e

sincero que me tiraram do fundo do poço, além de embalarem as minhas madrugadas de escrita com suas vozes angelicais, muito obrigada Joohyun, Seulgi, Yeri, Joy, Wendy, Rosé, Lisa, Jisoo e Jennie, vocês coloriram minha vida com seus tons de vermelho, preto e rosa.

Obrigada a todos os que passaram pela famosa 20151gf-rc e na licenciatura no geral todos vocês fazem parte dessa trajetória, desde os que se perderam no caminho como Adeilson, e os que permaneceram até os últimos segundos, vocês fizeram dessa experiência única, apesar das brigas e divergências eu vou sentir falta de todos vocês em especial a Marinalva, Natalia, Lucas, Felipe, Jonny, Alex, Thiago, Wagner, Ediley e Breno, vocês resistiram e aqui estamos nós 4 anos depois ainda juntos. Quero agradecer de uma forma mais especial a João, ele sabe que nós dois vai ser para sempre, obrigada por tudo que você já fez por mim, mesmo com seu jeito chato, você é um ótimo amigo e eu sou grata por ter conseguido enxergar isso em você. Aos meus amigos da vida Abiniel e Jhulio o meu muito obrigada por terem permanecido depois de tantos anos, cresci com vocês e fico feliz que vocês possam estar aqui nesse momento.

Gostaria de agradecer a todos os professores da licenciatura, todos vocês me fizeram crescer e me tornar alguém melhor e com uma percepção crítica que eu não tinha antes do IFPE, em especial gostaria de agradecer a Marcelo Miranda pelos incríveis 2 anos de PIBEX, Marcelo com certeza você sempre ficará marcado na minha vida como essa pessoa incrível que você é, obrigada pelas oportunidades e aprendizagem, de longe você é quem eu mais vou sentir saudades.

Gostaria de agradecer também de forma especial aos meus orientadores Maciel e Igor pela elaboração desse trabalho deve dizer tão trabalhoso.

Agradecer também a comunidade de Barro Preto e a Escola Municipal Ernesto Geisel pela recepção calorosa e os ótimos meses de convivência.

Obrigada a Day, que sem ela eu nunca teria tido a ideia dessa monografia, Day acima de qualquer outra pessoa formou o caráter que eu carrego hoje, você foi a professora mais especial que eu já tive e tenho muito prazer em te chamar de amiga atualmente, sua força é linda Day. Obrigada!

E obrigada a você que tirou uns minutos do seu dia para ler esse texto!

*Encontrei minhas origens  
em velhos arquivos  
livros  
encontrei  
em malditos objetos  
troncos e grilhetas  
encontrei minhas origens  
no leste  
no mar em imundos tumbeiros  
encontrei  
em doces palavras  
cantos  
em furiosos tambores  
ritos  
encontrei minhas origens  
na cor de minha pele  
nos lanhos de minha alma  
em mim  
em minha gente escura  
em meus heróis altivos  
encontrei  
encontrei-as enfim  
me encontrei*

**ENCONTREI MINHAS ORIGENS**

*Oliveira Silveira*



## RESUMO

Este estudo visa refletir sobre como a Geografia Escolar voltado ao fundamental II está sendo utilizada formalmente dentro do universo de escola quilombola Ernesto Geisel em Lagoa do Carro – PE, refletindo principalmente nas possibilidades de aplicação acerca do conceito de identidade territorial e sua importância em seu fortalecimento. Investigar como essa escola está se adequando a legislação vigente que a legitima enquanto escola quilombola, investigando e observando se essa adaptação é canônica ou não, além de compreender como se configura a relação dos remanescentes para com seu território e o que fortalece essa relação na opinião dos estudantes. A análise dessa situação se debruçou sobre uma metodologia de pesquisa de natureza qualitativa com observações, entrevistas e dinâmicas relacionadas a temática. O resultado se baseia nas experiências e palavras dos atores principais dessa pesquisa: O ambiente escolar e a Comunidade Quilombola de Barro Preto – PE.

Palavras chave: Geografia escolar. Identidade territorial quilombola. Educação quilombola.

## **ABSTRACT**

This study aims to reflect on how the Elementary II School Geography is being formally used within the Ernesto Geisel quilombola school universe in Lagoa do Carro - PE, reflecting mainly on the possibilities of application about the concept of territorial identity and its importance in its strengthening. . Investigate how this school is adapting the current legislation that legitimizes it as a quilombola school, investigating and observing whether this adaptation is canonical or not, and understanding how the relationship of the remnants with their territory is configured and what strengthens this relationship in opinion. of the students. The analysis of this situation focused on a qualitative research methodology with observations, interviews and dynamics related to the theme. The result is based on the experiences and words of the main actors of this research: The school environment and the Quilombola Community of Barro Preto - PE.

Keywords: School geography. Quilombola territorial identity. quilombola education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do Quilombo Barro Preto, Lagoa do Carro -PE _____	13
Figura 2: Visão frontal da escola municipal Ernesto Geisel – Lagoa do Carro _____	42
Figura 3: Entrada principal da escola municipal Ernesto Geisel _____	42
Figura 4: Visão Interna da escola Municipal Ernesto Geisel _____	43
Figura 5: Cartazes elaborados por estudantes do EJA campo no decorrer da observação _____	45
Figura 6: Caboclo de Lança na parte central da comunidade Barro Preto _____	53
Figura 7: Elaboração de mapas afetivos _____	57
Figura 8: Mapa Afetivo elaborado pelos meninos da comunidade quilombola Barro Preto _____	58
Figura 9: Mapa afetivo elaborado pelas meninas da comunidade quilombola Barro Preto. _____	59

## SUMÁRIO

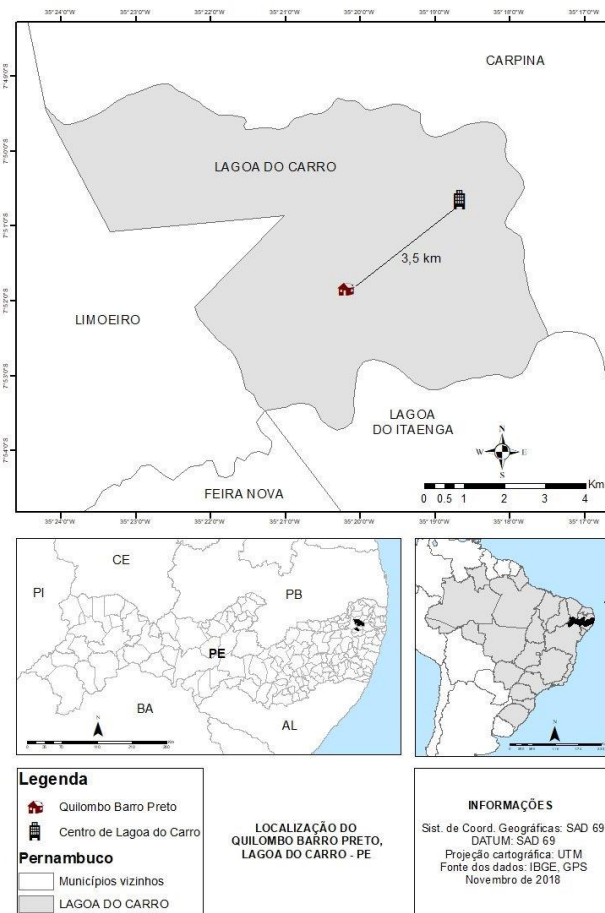
<b>1 INTRODUÇÃO: ENTRE QUESTIONAMENTOS E MOTIVAÇÕES: UMA PERSPECTIVA INICIAL</b>	12
<b>2 DA NOSSA RESISTÊNCIA VAMOS FAZER MORADA: A QUESTÃO NEGRA NO BRASIL</b>	16
2.1 Nossos tambores têm história: o termo quilombo	19
<b>3 APORTE METODOLÓGICO</b>	21
<b>4 DO TERRITÓRIO A ESCOLARIDADE: A GEOGRAFIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.</b>	24
4.1. Dos contos deste território somos identidade	27
4.2 Quilombo e escola: uma aproximação necessária	35
<b>5 A FORÇA DA ESCOLA E A COMUNIDADE: UM PANORAMA SOBRE AS CONCEPÇÕES APLICADAS</b>	40
5.1 Das paredes a condições pedagógicas: A adaptação da escola e a coordenação.	41
5.2 A disciplina de Geografia e as percepções do educador	48
5.3 Os educandos e suas percepções e conhecimentos.	51
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	61
<b>REFERÊNCIAS</b>	63
<b>APÊNDICE A - Questões para e entrevista coordenação</b>	68
<b>APÊNDICE B - Questões para o professor de Geografia</b>	69
<b>APÊNDICE C - Questões feitas a todos os estudantes da comunidade quilombola Barro Preto do ensino fundamental II</b>	70

## **1 INTRODUÇÃO: ENTRE QUESTIONAMENTOS E MOTIVAÇÕES: UMA PERSPECTIVA INICIAL**

No decorrer dos últimos quatro anos de meu percurso de formação acadêmica, ocorreram novas percepções e questionamentos que foram trazidos desde o ensino médio, a relação de importância do alto conhecimento e da vivência de lutas no movimento negro, despertaram uma nova visão que pareceu mais que necessária dentro da Geografia e principalmente na área de ensino, questionei-me até onde certos saberes tirados da vida escolar poderiam ter complementado e ajudado em aceitação, a probabilidade de certos ensinamentos ensinarem a nós negros, como lidar com a cegueira alheia, se faz necessário, e até em uma perspectiva mais positiva ensinar a população em geral, que devemos ser tratados igualmente. Uma vez pensado isso na percepção completa, surgiu o questionamento, se para mim que cresci na cidade houveram situações muito difíceis, quais situações as pessoas do quilombo próximo a mim, não passaram pior e como a educação poderia ajudar nisso.

Pensando nisso, o presente trabalho traz como seu principal objetivo analisar e compreender a relação entre o currículo da disciplina de Geografia e a educação quilombola, investigando de que forma o estudo geográfico contribui ou pode contribuir para o fortalecimento da identidade territorial em crianças do ensino fundamental, moradoras do quilombo Barro Preto, analisando as práticas educativas dos professores da disciplina de Geografia e sua articulação com os temas e conteúdos da educação quilombola. Investigar os aspectos que fortalecem a identidade territorial dos discentes remanescentes do quilombo Barro Preto, localizado no município Lagoa do Carro, zona da mata norte de Pernambuco.

Figura 1: Localização do Quilombo Barro Preto, Lagoa do Carro -PE



Adaptado por: Sidney Campelo

A motivação inicial está em questionamentos encontrados ainda no ensino médio, onde professora Day Santos, em sua aula, questionou aos moradores da cidade de Lagoa do Carro presentes na turma, sobre a comunidade, a qual, mesmo crescendo e vivendo na cidade, nunca teve ideia da existência. Curiosa, ainda na época, procurei informações junto a familiares e vizinhos se eles conheciam a existência do quilombo, recebendo respostas também negativas, gerando diversas indagações internas sobre a invisibilidade deste povo dentro do próprio município, além da necessidade dos moradores de conhecimento acerca de si mesmos, da sua identidade. Segundo Bauman (2005), a essência da identidade é construída em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras, considerando esses vínculos supostamente estáveis. A identidade existe como um campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto. Não se pode evitar sua ambiguidade: a identidade é uma luta contra a dissolução e a fragmentação. Além de sua história e cultura, sendo imprescindível a existência de aspectos de ensino-aprendizagem que

sejam voltados a seus preceitos e costumes, respeitando e os ensinando a respeitar toda a diversidade existente entre eles. A partir desse ideal, nasceu a chamada educação quilombola, voltada às chamadas comunidades quilombolas, onde estão os remanescentes dos povos negros descendentes de africanos escravizados.

Existe um déficit exorbitante em pesquisas relacionadas à temática. De acordo com o levantamento de Cirqueira; Corrêa (2014, p. 36), existiam cinquenta e quatro (54) estudos, dentre teses (13) e dissertações (41). Destes, dezesseis (16) dizem respeito à tendência espaço e relações étnico-raciais; dezoito (18) à identidades e territorialidades negras; dez (10) à geopolítica dos países africanos e dez (10) a território e lugar das manifestações culturais negras. Mas, até aquele momento, nenhum voltado à educação, segundo averiguação recente efetuada para o presente trabalho, foi encontrada apenas uma dissertação intitulada “O ensino de geografia na educação quilombola: experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado – Comunidade Negra Paratibe, PB” Elaborada por Ygor Yuri de Luna Cavalcante, que se mostra como um dos percursores sobre essa temática. Sendo assim, a realidade se mantém obscurecida aos poucos que nela vivem, sendo necessário mais estudos sobre as comunidades quilombolas, já que as pesquisas apresentaram os seus aspectos diversos, o que contribui para o desenvolvimento de políticas educacionais para esta parcela da população, visando o fortalecimento de sua identidade territorial e a efetiva comprovação de que os seus direitos já alcançados foram cumpridos.

Do ponto de vista local, a realidade excludente em que se encontra a comunidade quilombola do Barro Preto, em condições tão atípicas que em primeiro lugar, o município em geral não reconhece a comunidade como quilombola, são taxados de pessoas bravas e que ninguém deve se meter com eles, esses acontecimentos demonstram-se um ponto a ser analisado, constatar até onde esta exclusão afeta os jovens remanescentes.

No cenário do ensino de Geografia, a temática ainda é tratada como um tabu, onde a dificuldade de adaptação dos conteúdos programáticos é imensa. Por isso, compreender mais a fundo o papel da Geografia escolar como ferramenta para o fortalecimento da identidade quilombola nos jovens moradores da comunidade é essencial.

Diante do exposto, a problemática a ser abordada e aprofundada trata do desconhecimento e invisibilidade vivida por esta população sobre as suas origens. Portanto, cabe ao ensino formal oferecido pela rede municipal de educação, garantir o acesso dos temas e conteúdos vinculados a educação quilombola, conforme resolução CNE/CEB nº 8/2012.

No atual cenário brasileiro, faz-se necessário observar as condições e contradições que levaram a realidade encontrada pela população negra e principalmente dos remanescentes quilombolas, que permanecem tendo seus direitos tomados em diversos aspectos de suas vida.



## **2 DA NOSSA RESISTÊNCIA VAMOS FAZER MORADA: A QUESTÃO NEGRA NO BRASIL**

De acordo com Munanga; Gomes (2006), a história da escravidão mostra que lutas e organização, que se caracterizaram por atos de coragem, evidenciaram o que se chamou de “resistência negra” cujas formas se diversificaram da não submissão às condições de trabalho, revoltas, organizações religiosas, fugas, até aos chamados mocambos ou quilombos.

Os quilombos brasileiros foram inspirados diretamente na cultura africana, cresceram dentro de pensamentos de oposição à estrutura escravista, lutando pela implementação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política na qual se encaixavam todos os tipos de oprimidos. Dessa maneira, os laços criados e o uso coletivo da terra formaram as bases de uma sociedade organizada e livre das formas mais cruéis de preconceitos e de desrespeito a sua humanidade.

Sendo assim, as comunidades quilombolas são frutos da resistência advinda dos seus ancestrais africanos escravizados que tem como característica mais forte a luta cotidiana por direitos que lhe foram roubados desde os primórdios de sua existência, o direito as suas terras, ao respeito a sua cultura e religiosidade, além dos direitos básicos de saúde, moradia e educação.

O decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003), no segundo parágrafo, considera que os remanescentes das comunidades quilombolas são os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, como: trajetória histórica dotada de relações territoriais específicas, com a condição da ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Essa história de lutas tem como principais atores os próprios remanescentes quilombolas, os quais com a ajuda do Movimento Negro protagonizaram uma luta política para exigir as demandas apresentadas pelas comunidades, denunciando o preconceito e a desigualdade vivenciada pela população quilombola, sendo esse sofrimento inteiramente ligado ao racismo enraizado encontrado na sociedade brasileira.

Dentro deste processo de luta, nasce uma organização que se torna peça chave para as futuras vitórias do movimento, conhecida como “Coordenação Nacional

de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ)”, que se tornou responsável por pressionar o governo para a efetiva concretização dos seus direitos. A CONAQ nasceu na chamada “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida. ”, no ano de 1995, a CONAQ adquiriu centralidade na temática, se configurando como um movimento social, não sendo concebida, então, como outras formas organizativas, tais quais organizações não governamentais, sindicatos ou partidos políticos; protagonizando o início das reivindicações por diversos direitos, entre eles: acesso à educação, sendo então a sua maior característica a reivindicação dos direitos quilombolas.

Na marcha, a principal reivindicação foi a educacional, cuja luta era por uma educação básica que contemplasse todas as regiões brasileiras, nas quais a população quilombola se faz presente, visando contemplar a realidade desta população que foi esquecida pelas políticas educacionais durante décadas a fio.

Dos anos 1990 até hoje, um longo caminho foi percorrido, onde apenas em 2012 as escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, determinando que escolas inseridas na própria comunidade com estudantes quilombolas teriam acesso a um currículo que contemplasse a sua história, tradições, costumes e religião. Segundo a resolução Nº 8 de 20 de novembro de 2012, no seu artigo 11, determina que as escolas de Educação Escolar Quilombola devem adequar-se às peculiaridades locais, entre elas climáticas, econômicas e socioculturais, sem, com essas alterações, reduzir o número de horas letivas previsto na LDB.

A conjuntura educacional atual possui condições para a efetivação de políticas públicas educacionais destinadas às comunidades quilombolas, graças a Resolução Nº 8 de 11/2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica, tendo como propósito diminuir a exclusão educacional sofrida por cada morador dessas áreas, seus aspectos socioculturais apagados, além de toda uma tradição e história que se perdeu no tempo por conta do preconceito e do racismo a contra esta população. Diante disso, a educação quilombola nasceu com preceitos que começam a considerar o processo de configuração dos quilombos e a realidade vivida por essa população, suas lutas diárias contra o racismo, por seu território, pelo respeito as suas diferenças culturais e religiosas. De acordo com Silva (2007, p. 7 - 8)

A educação quilombola é compreendida como um processo amplo - que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo. [...]Considerando que a educação é um dos direitos humanos básicos para a formação das pessoas, os quilombolas estão lutando para conquistar não só o direito ao acesso, mas principalmente as condições de permanência e bom aproveitamento e poder atuar para a construção de uma escolarização que contemple sua identidade, sua cultura, seus valores.

Sendo assim, a garantia dos seus direitos como cidadãos necessita estar no ensino básico obrigatório, fase de escolarização marcada pelo processo formativo do cidadão.

Diante desta nova dinâmica, é necessária a efetivação dos avanços legais e regulamentadores da educação quilombola, tanto no âmbito da gestão escolar, como no currículo das disciplinas obrigatórias da educação básica, principalmente a Geografia e a História, as quais podem e devem tratar diretamente de várias questões vivenciadas por essa parcela da população. Neste caso, centrado na vertente geográfica, onde é necessário se perguntar como o ensino de Geografia aborda essas diretrizes e, diante dessa adaptação, como o conhecimento geográfico pode contribuir para o fortalecimento da identidade territorial dessa população? Como a Geografia escolar pode ser uma peça chave para que a unidade territorial permaneça a partir dos conceitos ensinados em sala de aula? É em busca dessas respostas que se possibilita a reflexão sobre a Geografia no âmbito da educação quilombola.

Vale destacar que, no ano de 2018, completou 130 anos da Lei nº 3.353, conhecida popularmente como lei Áurea, que oficialmente pôs fim, do ponto de vista formal e legal, a escravidão no Brasil. Porém, essa lei se caracterizou como uma forma de ceder à pressão internacional para tirar da legalidade a possibilidade de se escravizar pessoas. Além do aumento das ideias abolicionistas e constantes insurreições da parte dos escravos. No entanto, a realidade para os então trabalhadores livres permaneceu hostil, não houve qualquer tipo de ajuda ou melhoria de vida para os escravos libertos, os mesmos tendo que se refugiar em locais diversos, um deles o quilombo, diante disso é possível reconhecer essa tal abolição como uma condição inacabada, pois uma lacuna foi deixada a todos os descendentes desta população, a que historicamente sofreu em diversos momentos que perduram

até os dias atuais, à procura sempre de seus direitos que outrora foram retirados e que ainda não foram ressarcidos totalmente.

## **2.1 Nossos tambores têm história: o termo quilombo**

É necessário fazer uma pequena volta ao tempo para analisar um pouco sobre o termo quilombo, seu nascimento e sua visão atualmente.

Primeiramente é importante destacar o significado original do termo, uma vez que segundo Munanga (1996) O termo “quilombo” deriva do *kimbundu*: língua africana que pertence ao Tronco linguístico Bantu<sup>1</sup>, originária da Angola. Rocha (2014, p. 21), corrobora afirmando que na África, este termo significava grupo de pessoas em deslocamento e geralmente se apresentava fazendo referência a disputas entre guerreiros. No contexto do Brasil Colônia, a palavra foi modificada e aportuguesada, tomando um novo significado, como corrobora Schmitt *et al* (2002). Em 1740, reportando-se ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino caracterizou a seguinte definição de quilombo: “como toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele.”. Na legislação imperial, segundo Rocha (2014, p. 21) a descrição foi ainda mais simples, se configurava em qualquer grupo de três ou mais pessoas sem mencionar qualquer comprovação de subsistência, na prática, o termo era usado até para tratar de apenas uma pessoa. Essa caracterização perdurou durante décadas como a definição mais correta para o termo. O mesmo era utilizado nas mais diversas situações e significados, que se aplicava em grandes e pequenos agrupamentos, organizados ou não de forma social e política.

Durante a república até a constituição de 1988 o termo quilombo não é mencionado na legislação brasileira, e, quando retomado, tomou um novo significado, este que desde então, é utilizado para reconhecer e garantir o direito às terras reconhecidas e consideradas como remanescentes quilombolas

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).

---

<sup>1</sup> Os bantos formam um grupo étnico africano que habitam a região da África ao sul do Deserto do Saara

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), na tentativa de auxiliar a aplicação do artigo 68 do ADACT, divulgou em meados de 1994, um documento sobre Comunidades Negras Rurais, no qual se redefine o termo “Remanescente de quilombo”

Contemporaneamente, portanto, o termo não se refere a resíduos ou 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 insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 1994)

Sendo assim, é imprescindível destacar que, quando se trata de identidade étnica, fala-se de uma condição de auto identificação bastante diligente, que não se resume a traços biológicos e elementos materiais, mas as relações de resistência e reprodução cultural e religiosa. Como é oficializado na portaria nº 98 de 26 de novembro de 2007 da fundação cultural palmares<sup>2</sup>, que afirma em seu artigo segundo:

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

O maior objetivo da certificação oficial como um quilombo está nos direitos atribuídos às populações remanescentes, que tentam suprir as desigualdades encontradas a longo prazo.

Diante dessa manutenção e reformulação de conceitos, a concepção de quilombo adentra em novos vieses, e a comunidade Barro Preto afirma-se como um quilombo contemporâneo, possuindo as características necessárias para o seu enquadramento como uma comunidade quilombola efetiva.

---

<sup>2</sup> Fundação responsável por lidar com o ideal de igualdade racial e com a valorização das manifestações de matriz africana, é ela que formula e implanta políticas públicas que potencializam a participação da população negra brasileira nos processos de desenvolvimento do país.

### 3 APORTE METODOLÓGICO

O aporte metodológico do presente trabalho está fundamentado na condição de estudo de caso. Que segundo Gil (2007, p. 57 – 58) “É caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.” Para esse tipo de estudo, foi necessário extremo planejamento e cuidado para com a coleta de dados, que vai se relacionando com outros métodos como a pesquisa bibliográfica e documental que se procedeu pela análise da literatura existente sobre o tema e aos documentos que fortificam e garantem as condições estudadas nesta pesquisa.

Para a obtenção das informações com o público, foram efetuados grupos focais com os estudantes. Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços. Também foram produzidas entrevistas voltadas aos docentes e equipe pedagógica.

De acordo com Salvador (1980 *apud* RIBEIRO, 2008), a entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das ciências sociais e psicológicas. Recorrem estes à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes serem fornecidos por determinadas pessoas.

A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo. (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.17.)

Ribeiro (2008, p.141) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e

valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

As entrevistas foram efetuadas para reconhecimento e familiaridade da aplicação da Geografia Escolar no universo quilombola, e de suas condições de adaptação para o ensino desse público.

Com análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Ernesto Geisel, que recebe os discentes remanescentes da comunidade quilombola Barro Preto, para a devida constatação de como a escola efetivamente se adapta a partir do plano central que deve gerir o andamento escolar. A diretriz curricular voltada a escolas de educação quilombola também é um documento central para a análise, a mesma colocada em comparação para com o PPP da instituição. É de extrema importância diagnosticar onde o PPP e a realidade escolar não se encaixam, para a partir desse passo seguir o estudo com uma clareza acerca do que é possível esperar sobre a dita adaptação a receptividade ao público quilombola.

Depois desta análise, foi necessário o diálogo com os docentes da disciplina de Geografia, até onde os mesmos entendem sobre a importância e o dever de trazer o ensino de forma que englobe a vivência dos estudantes remanescentes, além de questionar quais métodos e como os mesmos articulam alguns conceitos chave centrais da Geografia, com a vida desses indivíduos, já que os mesmos também se configuram como conceito chave de vivência desses estudantes.

Após essa identificação com os docentes, executados com os estudantes, os grupos focais que foram efetuados com os estudantes quilombolas do sexto e nono anos, para tal grupo foram convidados 6 estudantes que se mostravam mais tranquilos em dialogar sobre o assunto, uma vez que o mesmo foi efetuado para observar como esse grupo identifica esses conceitos no seu cotidiano, como a Geografia escolar ajuda a compreender a importância e presença constante desses conceitos na sua vivência. A partir disso, é sugerido uma articulação desses conceitos, temas e conteúdos da Geografia Escolar, visando a contribuição para o fortalecimento da identidade territorial dos estudantes. Para que eles tenham em mente essa condição de importância no seu cotidiano, gerando uma parceria com os professores da disciplina para ter ainda mais formas de realizar esta junção, demonstrando como o

ensino de Geografia pode ser utilizado para o fortalecimento territorial dos remanescentes quilombolas.



#### **4 DO TERRITÓRIO A ESCOLARIDADE: A GEOGRAFIA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.**

O uso do espaço no território brasileiro é marcado por fortes relações sociais de poder que expressam heranças culturais de um passado colonial e escravista, ainda presentes nas questões raciais vivenciadas atualmente pela população negra de todo o país. Ainda que o mito encontrado em toda a nação brasileira considere que as três principais características (o índio nativo, o negro africano, e o branco europeu) deram origem a um povo mestiço que se configura como livre de preconceitos, onde a diversidade cultural é motivo de riqueza e suposto orgulho para todos, esta democracia racial imaginária camufla em diversos aspectos o racismo, fortemente presente no cotidiano da sociedade. Como corrobora Guimarães (2002, p.119)

Conquanto a pequena presença demográfica europeia, ante a população de origem indígena e africana, tenha acabado por fazer predominar no país uma população biologicamente mestiça, ela nunca pôs em cheque o caráter europeu da civilização brasileira, nem de suas classes dominantes, nem mesmo a cor branca da maioria da sua população.

As relações de poder no espaço geográfico são afirmadas por processos enérgicos de resistência e opressão que, durante toda história da formação da nação brasileira, resultaram em diversas formas de relações sociais. Segundo Luchiani ;Isoldi (2007, p.164)

Os quilombos são um importante exemplo da resistência negra em relação ao uso capitalista do território, enquanto formações territoriais baseadas em outra racionalidade, pautada em valores de uso comum da terra e dos recursos, coletivizados e não geradores de lucro.

Nesse aspecto, o fator de resistência existente nos territórios quilombolas buscam situações e condições diversas em comparação com a utilização do território na maioria das situações, tomando valores diferenciados.

O valor do espaço é estipulado a partir do uso que dele é feito. Por meio de sua apropriação, demarcam-se os territórios que, enquanto porções do espaço, são socialmente construídos e ocupados. Essa apropriação do espaço, concreta ou abstrata, permite a territorialização de formas impressas de poder (RAFFESTIN, 1993). Os territórios de cada nação se configuram um exemplo claro de demarcação

de fronteiras enquanto posse de uma porção do espaço, cuja afirmação de identidade e unidade da nação, legitimam uma ideologia nacional.

Cada território cria sistemas territoriais próprios, que asseguram o controle, afirmam as ordens e permitem realizar a integração entre os pares. Segundo Raffestin (1993, p.150), estes são constituídos por sistemas de malhas, nós e redes que possibilitam a circulação e comunicação, fundamentais para as dinâmicas territoriais. É é nesse sentido que cada território desenvolve uma realidade singular, que o difere dos demais.

Esse aspecto singular é também aplicável, ainda que em perspectivas diferentes, aos lugares. O lugar é a categoria de análise do espaço geográfico onde a realidade acontece. Ao passo que o contexto geral nos é estranho, o lugar nos é confortável e acolhedor, nele existem as concepções, onde as noções e as realidades de espaço e tempo se fundem (SANTOS, 2004).

Para Luchiari (1999, p 10),

É a partir da escala do lugar que o mundo se concretiza por meio de sistemas de objetos e ações, deixando de ser uma abstração. O espaço é amplo e abstrato, ele apenas se torna real no lugar, onde ordens globais se materializam. Dessa forma, o lugar não é somente uma parte do mundo, mas o próprio mundo localizado.

Desse modo, são nos lugares que a vida social se cria e se fortalece. As relações territoriais e sociais ali se encontram enquanto realidade concreta. As identidades dos lugares são produzidas constantemente, não são apenas cristalizações do passado, heranças do vivido, mas representações do mundo no lugar e do lugar no mundo. Assim é possível pensar em um espaço social híbrido, onde novos e velhos usos do território coexistem como uma engrenagem da dinâmica referente ao lugar.

Os sistemas territoriais<sup>3</sup> são responsáveis tanto pelas relações de harmonia, através das redes, quanto pelas relações de quebras e afastamento. Cada sistema destaca uma territorialidade própria, que é vivida pelas singularidades pessoais e pela

---

<sup>3</sup> O sistema territorial pode ser sistematizado de duas maneiras, são elas os elementos do espaço: superfície, pontos e linhas; equivalentes a nós e redes; e os sistemas de objetivos e de ações: conhecimentos e práticas econômicas, políticas, sociais e culturais; também equivalentes aos nós e redes.

própria sociedade. A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais. Para a análise das territorialidades é necessária a apreensão das relações reais recolocadas no seu contexto sócio histórico e espaço-temporal (RAFFESTIN, 1993).

Como formas de expressão da singularidade referente aos lugares, as territorialidades expressam as formas de apropriação do espaço, singulares a cada local. Segundo Soja (*apud* Raffestin, 1993, p. 159), a territorialidade seria configurada através de três elementos, sendo eles: o senso de identidade espacial, o senso de exclusividade e a compartimentação da ação humana no espaço. Ela reflete as diversas dimensões da vivência territorial pelos atores de uma coletividade e pelas sociedades em geral. Trata-se de

Um fenômeno de comportamento associado à organização do espaço em esferas de influências ou em territórios nitidamente diferenciados, considerados distintos e exclusivos, ao menos parcialmente, por seus ocupantes ou pelos que os definem (SOJA, 1971 *apud* RAFFESTIN, 1993, p. 159).

Como também corrobora Luchiari

A territorialidade mediatiza a relação entre os homens, e a destes com a natureza. Assim, podemos dizer que a apropriação da natureza, de certa forma, exterioriza a dominação entre os homens. A análise da territorialidade rompe com a dicotomia clássica entre Homem e o Meio, pois, ao traçarem territorialidades, os homens conjugam as relações com a natureza e as próprias relações de poder (LUCHIARI, 1999, p.31).

Diante disto, a territorialidade fortalece e configura a maneira como uma sociedade utiliza a relação com o território, a partir de concepções e relações próprias que muitas vezes se colocam em oposição ou em contradição a outros grupos sociais ou sociedades. Neste processo, há de se levar em conta os lugares como engrenagem principal e suporte da formação de identidades culturais. O lugar é constituinte da vida dos indivíduos e dos grupos, e por isso influencia e até mesmo produz, tanto subjetivamente como objetivamente, identidades culturais e sociais (BOSSÉ, 2004). A utilização e a ocupação de determinado território são fundamentais na formação da identidade.

A construção da identidade está ligada a uma herança e a preservação de um patrimônio ou situação sócio histórica. A capacidade de preservar, recordar e perpetuar um passado faz parte de um sentimento identitário. Desse modo, a

ocupação de lugares, com o decorrer do tempo, permite o enraizamento e a criação do sentimento de pertencimento.

A partir dessa percepção inicial da importância de certos conceitos da Geografia, na singularidade de cada local, é necessário refletir e introduzir essas concepções na sala de aula, com um novo olhar para a situação encontrada nas diferentes escolas. No caso das escolas quilombolas, essa aproximação é ainda mais necessária. Para isso, precisamos aprofundar um pouco mais sobre o conceito de território.

#### **4.1. Dos contos deste território somos identidade**

Na busca pela compreensão da identidade quilombola no âmbito do território brasileiro embasados nas categorias de análise geográfica, destacou-se na Geografia e também nas demais ciências, os conceitos de: território e territorialidades.

Assim, no estudo específico do conceito de território observou-se que os debates em seu entorno, superam as perspectivas geográficas, embora o território seja um conceito central para a Geografia, por referir-se às espacialidades humanas, é também investigado nas demais ciências. O mesmo cita como exemplos, na Antropologia, destaca-se sua dimensão simbólica, no estudo, sobretudo, das sociedades tradicionais. Na Ciência Política o território é entendido a partir das relações de poder, relacionadas ao Estado. Na Economia, como uma fonte de recursos. Na Sociologia, o seu papel de interventor nas relações sociais. E, na Psicologia o seu caráter subjetivo e pessoal, em uma escala individual, refletindo a identidade do sujeito (HAESBAERT, 2004).

Além disso, as interpretações a seu respeito são as mais diversas, mesmo no contexto da Geografia, pois varia de acordo com a corrente geográfica ou autor que o analisa, como enfatiza Haesbaert (2004, p.39), “Mas não pensemos que essa polissemia acaba quando adentramos a seara da Geografia”.

Sendo assim, em um apanhado geral feito por Haesbaert (2004), é apontado que existem três principais leituras sobre território na Geografia. Dentre elas existe a leitura política de território, que se refere à relação espaço-poder sendo esta, uma das concepções mais aceitas na ciência em questão, poder este que não necessariamente é exercido pelo Estado. Há também a leitura econômica de território, em que o mesmo

é entendido como um recurso para a economia. E ainda existe, a perspectiva cultural ou simbólica-cultural, na qual o território é visto como produto da apropriação simbólica, que um determinado grupo faz do espaço.

Na Ciência Geográfica, a primeira utilização do conceito foi realizada pelo alemão Friedrich Ratzel, em seus estudos em Geografia Política, no século XIX (SILVA, 2013).

Em suas reflexões, baseando-se nas ciências da natureza, Ratzel compreendia o território a partir da perspectiva biológica, isto é, a superfície terrestre como imprescindível para o desenvolvimento de um Estado (COSTA, 1992). Deste modo, um Estado apenas se desenvolveria se o seu território tivesse as condições propícias em relação ao solo, clima, relevo, entre outros. Além disso, inserido no contexto da época, Ratzel afirmava a necessidade de um território comum, unificado, representado por um Estado forte e centralizador que produziria políticas territoriais voltadas para a organização e desenvolvimento do território, de acordo com Costa (1992). É possível enfatizar também, o caráter político do território, vinculado diretamente a relações de poder, sobretudo do Estado.

Esse vínculo de abordagem a partir das relações de poder, já evidente para Ratzel, é ainda uma referência para muitos autores e para a sociedade em geral, pois de acordo com Souza (2013, p.78), “[...] o território geralmente é percebido, mesmo no âmbito do senso comum, como um espaço político [...]”.

Porém, Souza (2013) salienta que a concepção política de território, deve ser apenas uma primeira aproximação com o conceito, que embora necessária, é insuficiente. Nas palavras do autor, “Toma-lá como se ela fosse, a um só tempo, o início e o fim da tarefa de conceituação, significa substituir o esforço de reflexão conceitual pela memorização de uma definição preparatória [...]” (SOUZA, 2013, p.07).

Souza (2013) afirma ainda que, embora o território seja um espaço definido e delimitado por relações de poder, não implicam apenas no poder exercido pelo uso de coerção violenta, mas também do entendimento mútuo e legitimidade por parte de quem o exerce e sobre o qual é exercido.

O autor ainda destaca que, esse poder não necessariamente precisa ser exercido pelo Estado, como Ratzel afirmava, mas por qualquer grupo que tenha

condições efetivas para isso (SOUZA, 2013). A exemplo das comunidades quilombolas, que embora não sejam uma instituição estatal, possui no território quilombola sua principal referência e, a partir desse, manifesta variadas relações de poder.

Souza (2013) coloca também que na análise do território, não somente a dimensão política é um elemento a ser considerado, pois existem outras facetas da vida social, que interferem diretamente ou indiretamente sobre esta categorial espacial, como é caso da cultura e da economia.

Para tanto, o autor afirma que: Mais uma vez: o que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o poder. Ou, em outras palavras, o que determina o “perfil” do conceito é a dimensão política das relações sociais [...]. Isso não quer dizer, [...] que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) ou a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam contemplados [...]. (SOUZA, 2013, p.88).

Nesse sentido, é importante destacar a posição de Santos; Silveira (2006) que entendem o território como uma construção social, isto é, o território como uma porção do espaço, apropriado e utilizado das mais diversas formas pela sociedade, a partir da sua organização, em diversos contextos históricos.

Nessa mesma perspectiva, Saquet (2009), também afirma que o território é uma construção social, realizada, portanto, coletivamente e de forma multidimensional.

Sendo assim, é possível afirmar que a análise do contexto histórico dos grupos quilombolas, para entendimento de sua dinâmica territorial passada e atual, é essencial, uma vez que os elementos, que influenciam nas relações estabelecidas com esses grupos com o território, são palpáveis. Pois, como aponta Santos; Silveira (2006), a construção social do território, é marcada também pela historicidade.

Partilhando das mesmas concepções dos autores supracitados Haesbaert (2006), destaca que o território é um espaço apropriado pelos grupos, não apenas politicamente, mas também economicamente e culturalmente. E também constituído por um jogo de complexas relações, entre os grupos, que ora o dominam, ora perdem esse domínio frente a outros grupos mais fortes ou melhores articulados.

Nessa mesma lógica acerca das produções territoriais, que ultrapassam as noções de poder diretamente vinculadas as questões políticas, Raffestin (1993, p. 155), coloca que o território “[...]cristaliza todo um conjunto de fatores, dos quais uns são físicos, outros humanos, econômicos [...], sociais e/ou culturais”.

Para Raffestin (1993) todo território implica em uma delimitação material ou imaterial. No campo concreto, representada pelos limites físicos e definida pelos atores envolvidos e no campo abstrato por meio de representações (RAFFESTIN, 1993). Tem-se assim como exemplo, os territórios de diversas comunidades quilombolas, que anteriormente as delimitações realizadas pelos órgãos governamentais, já estavam fixados no imaginário dos respectivos grupos.

Além disso, conforme Raffestin (1993), as relações estabelecidas no território não se esgotam em seus limites físicos. Nesse sentido, a dinâmica territorial das comunidades quilombolas, é um exemplo, pois a expressão de sua territorialidade supera o seu papel no território primário.

Uma vez que, os moradores também estabelecem variadas relações com o entorno da comunidade, sejam estas amistosas ou conflituosas.

Raffestin (1993) afirma também que, os atores ao se apropriarem dos espaços acabam por “territorializar” os mesmos, sustentados por um conjunto de ações, posturas, práticas, comportamentos, enfim códigos que revelam relações de poder, fundamentais para esse processo de empoderamento e manutenção do território. Essa ação pode ser observada nas comunidades quilombolas por um conjunto de práticas e normas intrínsecas a esses grupos, que pode ser observada por meio do tripé citado por Arruti (2006), a respeito da definição de comunidade quilombola, alicerçado em um uso comum da terra, etnicidade e reminiscências sobre o passado escravista.

Diante disso, definem-se as territorialidades específicas, seja ela quilombola ou de qualquer outro grupo social. Estas são entendidas por Raffestin (1993, p. 158) como a “[...] multidimensionalidade do “vivido” territorial”. Isto é, “[...] um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo”. Em síntese, são dinâmicas e resultam das diversas relações mantidas no território.

Portanto, as territorialidades não produzem apenas conflitos, mas também promovem trocas enriquecedoras, em função do fortalecimento das identidades forjadas a partir desses encontros (HAESBAERT, 2006). Tal realidade pode ser identificada nas comunidades quilombolas de modo geral, visto que embora o processo de certificação quilombola e regularização fundiária, tenha potencializado a ocorrência de conflitos, especialmente pela posse de terras, devido a interesse de outros sujeitos, a exemplo dos latifundiários, no território quilombola. Tais embates propiciam em determinados casos o fortalecimento das identidades coletivas, como um ato de resistência.

Entretanto, “Conceber a territorialidade como uma simples ligação com o espaço seria fazer renascer um determinismo sem interesse. É sempre uma relação, mesmo que diferenciada, com os outros atores” (RAFFESTIN, 1993, p. 161). Verifica-se assim, uma crítica por parte do autor as análises que situem as territorialidades apenas no campo do físico, a considerando muito simplista, visto que as interações com outros atores, sobretudo, externamente ao território, é um elemento relevante em sua configuração.

Em síntese, atualmente, os estudos acerca do território na Geografia, abordam esta categoria espacial, pelo viés das relações de poder. Seja ele político, econômico, cultural, material ou imaterial. Nesse sentido, apresentam análises que ultrapassam a dimensão física e interna do território, compreendendo também, as representações e as relações com os agentes externos, entendidos como um dos principais formadores das territorialidades.

Essas concepções permitem entender as produções territoriais e territorialidades vivenciadas pelos quilombolas. Visto que, a análise das suas relações com o território são complexas e buscam uma compreensão além do espaço concreto vivenciado e das relações políticas. Já que neste caso, o território é também um espaço de socialização, de manifestação de cultura e fonte de recursos, numa perspectiva econômica. Assim, entende-se que no território tais dimensões são perpassadas.

Tais aspectos que norteiam o território e, conseqüentemente, os grupos que vivem nele e suas territorialidades, acabam de alguma forma influenciando, em



diferenciações entre os grupos. Sendo assim, no surgimento de identidades, que no território adquirem a concepção de identidades territoriais.

Diante disso, precisamos entrar no aporte da análise voltada a identidade, numa visão a luz da realidade quilombola. Afinal, os grupos que compõem a sociedade possuem identidades que podem ser intrínsecas, isto é, particulares a cada grupo, ou fruto de uma junção de características que foram resultado da vivência social.

Nesse sentido, é possível verificar que os remanescentes quilombolas, assim como outros grupos sociais, possuem identidades próprias e as manifestam de acordo com suas especificidades, necessidades e interesses, relacionados ao contexto vivenciado. Tal realidade é possível ser analisada em trabalhos como de Fiabani (2005) e Arruti (2006).

O termo identidade, assim como a noção de território, possui diversos significados, especialmente na Antropologia, Sociologia, Psicologia, Ciências Sociais, que são as principais ciências que explora este conceito, mas também na Geografia.

As discussões a respeito do conceito de identidade foram sendo realizadas desde o final do século XVIII e, nos últimos dois séculos se destacaram ainda mais, principalmente nas Ciências Sociais, graças as mudanças ocorridas recentemente, em que diversos grupos como, mulheres, negros, indígenas, homossexuais, entre outros, passaram a reivindicar uma visibilidade maior na sociedade e, conseqüentemente uma revisão na literatura sobre a temática (ANDRÉ, 2008).

André (2018), também afirma que para alguns teóricos, sobretudo da Psicologia, o termo identidade se relaciona ao pessoal, a construção biopsicológica do indivíduo. E, para outros, o termo refere-se ao coletivo e ao social, relacionada à identidade social, destacando-se os aspectos socioculturais, contidos na noção de grupo social.

Esse processo de construção da identidade, realizada no âmbito individual e coletivo, faz menção ao fato de que o indivíduo vai se desenvolvendo como um ser único, com suas especificidades, ao longo de sua trajetória de vida particular. E, que como ser social, transita por diferentes contextos e grupos, seja na escola, na família, no trabalho, possibilitando a troca de experiências com esses grupos e, a partir delas

se identificando ou não com os mesmos e, desenvolvendo, quando há esta identificação, o sentimento de pertencimento (ANDRÉ, 2008).

Na Geografia o termo identidade é compreendido, como sendo de caráter individual ou coletivo, ultrapassando a associação a características como sexo e origem étnica, mas dizendo respeito também ao espaço cultural e geográfico que o grupo habita (FONT; RUFÍ, 2006).

André (2008) salienta ainda a relevância do outro na construção da identidade, afinal a partir do momento que o sujeito está inserido em determinado grupo e cultura, socializando com seus pares, ele vivencia diferentes trocas, tanto de cunho emocional quanto intelectual, motor, etc. Tais vivências acabam por moldá-lo enquanto ser social e, conseqüentemente seu processo identitário, visto que, é a partir dessas interações que os sujeitos são identificados e reconhecidos na sociedade.

Nessa perspectiva, todo grupo necessita de uma base material ou simbólica, que vem a ser o território, para nele construir sua identidade, conforme apresentado por Souza: (2013, p.88).

Mais uma vez: o que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o poder. Ou, em outras palavras, o que determina o “perfil” do conceito é a dimensão política das relações sociais [...]. Isso não quer dizer, [...] que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) ou a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam contemplados [...].

Esses espaços de referências vivenciados pelos grupos como suporte para sua construção identitária, em alguns casos recebem tamanha importância que acabam sendo sacralizados, faz acontecer o fortalecimento de uma identidade coletiva, que é acima de tudo territorial (HAESBAERT, 2006).

Font; Rufí (2006) destacam ainda que é relevante salientar que as identidades são mutáveis, estando em constante processo de construção e reconstrução, variando de acordo com as circunstâncias. Assim, em função dessas multiplicidades e variações na escala espaço-tempo, as identidades são suscetíveis a tensões e contradições, realidade essa já destacada quando se trata das comunidades quilombolas.

Em resumo, mediante toda esta discussão pode-se afirmar que o território é uma das bases principais na fundamentação da concepção de identidade. E, o papel

dessa identidade que tem referência no espaço, é imprescindível para a compreensão da realidade quilombola, uma vez que nestas comunidades, esta categoria, se torna essencial.

Segundo Haesbaert (1999), estas identidades construídas a partir do território, tanto simbólico, quanto concreto deverão ser compreendidas como identidades territoriais, a exemplo das identidades das comunidades quilombolas. Nessa mesma perspectiva, Medeiros (2009, p.217) destaca que, “O território é um espaço de identidade ou pode se dizer que é um espaço de identificação”.

Tais identidades fortalecidas pelos territórios manifestam-se das mais diversas formas, podendo configurar-se em identidades locais, regionais ou nacionais (HAESBAERT, 2006).

Para Haesbaert (1999), uma das características principais da identidade territorial, é que recorre à dimensão histórica, do imaginário das pessoas, tendo como referência o território. Tal realidade é perceptível nas comunidades quilombolas, uma vez que as memórias coletivas e o imaginário popular dos grupos estão atreladas diretamente ao território. Portanto, pode-se afirmar que a memória também é um elo importante na apropriação e manutenção de um grupo de determinado território e na sua construção identitária.

Neste sentido, Pollak (1992, p. 204) destaca que:

Podemos, portanto, dizer que a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si.

De acordo com Haesbaert (1999), atualmente há um processo de resgate da identidade, devido a uma crise de valores, vivenciada no mundo atual. Tal fato se realiza por um processo de resistência a homogeneização da cultura e exclusão das minorias, provocado pelo capitalismo e pelo processo de globalização.

Ainda para Haesbaert (1999) coloca ainda que para variados autores, a sociedade atual vivencia, em função da fluidez das relações, um desapego da base concreta do território, nos chamados processos de desterritorialização. Entretanto, vale salientar que mesmo nesses casos, nos quais a dimensão simbólica se sobrepõe

ao concreto do território, os grupos sociais podem ainda criar uma identidade territorial.

Haesbaert (1999), também completa afirmando que essas identidades de forma geral, nos tempos de globalização, acabam por sofrer transformações, podendo apresentar-se como:

- Identidades globais, marcadas pelos aspectos da globalização, e homogeneização cultural. Isto é, identidades que em função da globalização, perderam suas características particulares e, passaram a ser muito similares a outras, refletindo no comportamento dos sujeitos, nos produtos e serviços que utilizam, nos seus hábitos alimentares, entre outros aspectos.
- Identidades pluriculturais, uma fusão do global/universal e local/particular. São as identidades que tem interferência do global, sem perder sua essência particular.
- Identidades de resistência, são aquelas marcadas por um profundo reforço de antigas memórias da coletividade. São as identidades que resistem ao processo de homogeneização fruto da globalização, mantendo-se tal qual foi concebida ou muito próxima a isso.

Nessa perspectiva, a identidade das comunidades quilombolas, devem ser entendidas como identidades de resistências, uma vez que os habitantes costumam conservar a memória viva nessa base material, por meio de relatos orais, mitos, rezas entre outros. E, também, identidades pluriculturais, em função de modificações ocorridas atualmente nessas comunidades e, de sua inserção, por exemplo, no uso de tecnologias, acompanhando a dinâmica mundial.

Portanto, pode-se afirmar que os conceitos de território, territorialidade e identidade territorial, se aplicam na dinâmica territorial destas comunidades.

#### **4.2 Quilombo e escola: uma aproximação necessária**

Primeiramente, é importante destacar que as escolas quilombolas foram regulamentadas com a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas em 2012, tal documento foi fruto de uma série de discussões realizadas no campo educacional a partir da década de 1980. Determinando, assim, que a Educação

Escolar Quilombola ocorresse em escolas inseridas nas próprias comunidades ou na escola mais próxima a comunidade, tendo no currículo temas relacionados à cultura e à especificidade étnico-cultural de cada uma delas, além buscar fortalecer a concepção de identidade.

Diante disso é necessário apresentar algumas reflexões sobre os desafios, as necessidades e as possibilidades para assegurar que a Educação Escolar Quilombola seja um instrumento de luta, emancipação e empoderamento para milhares de estudantes quilombolas.

Assim, é crucial destacar que há um conjunto de leis que servem de base para as lutas históricas das Comunidades Rurais Quilombolas (CRQ) pelo acesso à terra, educação, saúde. Entretanto, isso não significa batalhar menos, e sim, intensificar as lutas com respaldo nas relações legais e jurídicas. Dessa forma, podemos citar os marcos legais a partir da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)<sup>4</sup>, do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 - ADCT/88-CF, o Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003<sup>5</sup> e o Decreto 6040 de 07 de fevereiro 2007<sup>6</sup>.

No cenário nacional, a discussão sobre a necessidade de uma modalidade de ensino que atendesse a reivindicação dos quilombolas e povos das comunidades tradicionais negras foi fortalecida a partir das deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), considerando o Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e concebendo a Indicação do CNE/CEB nº 2/2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu, por meio da Portaria CNE/CEB nº 5/2010, uma comissão responsável pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

A modalidade de Educação Escolar Quilombola é absolutamente

---

<sup>4</sup> A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) disciplina uma nova relação do Estado nacional com o seu "povo", originalmente fazia referência expressa às populações indígenas e tribais, porém o alcance das disposições da Convenção vai bem mais além, atingindo os povos e as comunidades tradicionais. Entre eles, os remanescentes quilombolas no Brasil.

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

contemporânea no campo das políticas públicas educacionais, considerando os marcos legais que a fomentam, como o Parecer do CNE/CEB nº 16/2012 e a Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Assim, trata-se de uma política pública afirmativa em construção, de uma política educacional que acolhe e valida saberes esquecidos, vozes silenciadas e identidades invisibilizadas. A legislação engloba prioritariamente a parcela da população quilombola, mas também a todos os brasileiros/as dos diversos pertencimentos étnico-raciais, pois, trata-se de reparar desigualdades estruturais e cumulativas.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola se constitui numa política de ação afirmativa, no sentido atribuído por Santos (1999, p. 147-157),

De eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, [...] e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado

Assim, a construção de uma política específica de educação voltada às comunidades é uma maneira de admitir e compensar, no âmbito educacional, o ocultamento e a invisibilidade histórica de um grupo étnico excluído da pauta dos projetos educacionais nacionais durante décadas. Mas, uma ação afirmativa terá efeitos práticos na vida dos sujeitos se tiver como objetivo central proporcionar as condições efetivas para que as situações de desvantagem sejam superadas e eliminadas (SOARES, 2012, p. 07)

Mais uma vez é importante destacar que a Educação Escolar Quilombola compreende escolas quilombolas localizadas nas Comunidades Rurais Quilombolas e escolas que atendem estudantes quilombolas. Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar definem a Educação Escolar Quilombola conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica sendo:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2010, p.42).

Diante disso, efetivar uma política de Educação Escolar Quilombola requer necessariamente a junção de categorias teóricas e conceituais que nos proporcione aliar saberes tradicionais, experiências, práticas culturais, relações com natureza, com o território e relações cotidianas quilombolas com os conteúdos escolares. É imprescindível escutar e manter diálogo permanente, pois como afirma Freire (2006, p.113) “[...] quão importante e necessário é saber escutar. [...] é escutando que aprendemos a falar com eles”.

Assim é extremamente necessário compreender o lugar do Quilombo como um componente pedagógico, proporcionando aos estudantes quilombolas o desenvolvimento de suas “[...] habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto de sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem” (CANDAU, 2002, p.133). Assim, é imprescindível que os conteúdos escolares estejam conectados com a realidade social na qual os estudantes quilombolas se inserem.

A educação quilombola parte para se concretizar e ter como ponto de partida a maneira como as pessoas quilombolas se sentem, se percebem, se indagam e isso exige o exercício de escuta constante, pois, possibilita que a comunidade narre sua própria história, reconstrua discursos sobre o grupo e desconstrua percepções que aprisionam seu modo de ser e agir.

Assim, é fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as vivências no Quilombo, as relações cotidianas, valores simbólicos, as tradições festivas e religiosas, como colocado na própria legislação referente a educação quilombola, afinal, esse conjunto de aspectos singulares estão costurados à ancestralidade, porque ela é um “tecido produzido no tear africano. Na trama do tear está o horizonte do espaço; na urdidura do tecido está a verticalidade do tempo. Entrelaçando os fios do tempo e do espaço cria-se o tecido do mundo que articula a trama e a urdidura da existência”(OLIVEIRA, 2007, p.245).

Nesse sentido, é um desafio e uma necessidade criar condições de ensino-aprendizagem para se contrapor, desarticular e superar o mito da democracia racial, que mascara as práticas racistas e discriminatórias, e esconde as diferenças e as desigualdades. Diante disso, é necessário refletir, sobre a colocação dos aspectos

geográficos nesse contexto, afinal é unânime no âmbito acadêmico a concepção de que o Ensino da Geografia escolar deve considerar as referências espaciais dos estudantes, as experiências trazidas do seu espaço percebido, vivido e sentido, portanto, para além da compreensão da dimensão espacial da sociedade é preciso encontrar mecanismos pedagógicos para contextualizar esse ensino.



## 5 A FORÇA DA ESCOLA E A COMUNIDADE: UM PANORAMA SOBRE AS CONCEPÇÕES APLICADAS

Primeiramente, é importante destacar que, para garantir a educação escolar quilombola como um direito, o poder público tem que implementar mais e mais políticas públicas em articulação com o movimento quilombola. Diante disso, três pontos merecem destaque no âmbito escolar:

1. A construção do **Projeto Político Pedagógico (PPP)** e da proposta curricular da escola deverá ter espaço de troca de conhecimentos e experiências de todos aqueles envolvidos na oferta dessa modalidade de educação em articulação com a comunidade.

2. A **formação inicial e continuada dos professores** com base na realidade da comunidade quilombola na qual a escola está inserida, sem esquecer a relação entre o local e o nacional.

3. A **gestão da escola** deverá se efetivar autônoma e democraticamente para que o atendimento à especificidade dessas comunidades seja um dos eixos da educação igualitária, exigindo dos sistemas de ensino a garantia efetiva do direito à educação escolar quilombola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica<sup>7</sup>, deixam bem claro em seu art. 8 (Brasil, 2012, p. 6) que o protagonismo das lideranças, dos costumes e saberes do quilombo referente a escola deve ser efetivo, tendo em vista que com esse e outros fatores a educação quilombola se faz palpável, através das trocas constantes de saberes e introdução das concepções ancestrais.

No art. 1 § 1 da CNE/CEB Nº 16/2012 destaca-se que a escola que atender a maior quantidade de alunos remanescente do quilombo ou que fique em seu território deve adaptar as realidades e concepções da comunidade a que atende. (BRASIL, 2012, p.3). Sendo enfatizado já no art. 10 (BRASIL, 2012, p. 7) que a efetiva adaptação deve ocorrer através da integração das lideranças dentro do ambiente escolar, participação da construção do projeto político pedagógico, adaptação as

---

<sup>7</sup> CNE/CEB Nº 16/2012, Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012

datas comemorativas, materiais didáticos específicos para a realidade sociocultural e introduzir no currículo escolar as relações étnico raciais e da cultura afro.

Entre as tantas outras demandas informadas na legislação CNE/CEB Nº 16/2012, mas até onde a legislação é efetivamente cumprida? Como a escola e os governos estão se adaptando a isso? Afinal é obrigação dos âmbitos federais, estaduais e municipais a prática efetiva do que está imposto na lei, é a partir disso que a presente análise foi feita.

Para a devida compreensão de como a escola municipal Ernesto Geisel e a Geografia Escolar estavam se adaptando a realidade do quilombo de Barro Preto, foram elaboradas observações na escola, análise do livro didático, questionários com a professora de Geografia e a coordenadora da escola, uma vez que não havia uma diretora na época da pesquisa. Com os estudantes foram elaborados dois tipos de diálogos o primeiro através de um grupo focal e logo após os a produção dos chamados “mapas afetivos<sup>8</sup>” para uma compreensão acerca da visão dos mesmos sobre a comunidade. Para um melhor entendimento, será efetuado a divisão em três partes são elas. 4.1 A adaptação da escola e a coordenação 4.2 A disciplina de Geografia e as percepções do educador 4.3 Os educandos e suas percepções e conhecimentos.

### **5.1 Das paredes a condições pedagógicas: A adaptação da escola e a coordenação.**

A Escola Municipal Ernesto Geisel (Figura 2 e 3) está localizada na Agrovila da Barragem no município de Lagoa do Carro, Zona da Mata Norte do estado de Pernambuco, a escola atende alunos do maternal ao EJA, nos três turnos de funcionamento, ao todo existem 45 quilombolas estudando na instituição nos três horários, o presente estudo foi voltado aos estudantes do ensino fundamental II oriundos da comunidade quilombola do Barro Preto – PE.

---

<sup>8</sup> O mapa afetivo é um instrumento que simplifica o acesso aos sentimentos dos indivíduos em relação ao território onde vivem, através das cores e comentários é possível identificar a relação dos envolvidos com o seu lugar.

Figura 2: Visão frontal da escola municipal Ernesto Geisel – Lagoa do Carro



Fonte: A Autora (2018)

Figura 3: Entrada principal da escola municipal Ernesto Geisel



Fonte: A Autora (2018)

Para a devida compreensão da dinâmica interna da escola, foram feitos 8 meses de observação contínua das atividades e ações da escola, para compreender a longo prazo as possibilidades e efetivos acontecimentos voltados as percepções da educação quilombola, como a organização das paredes, trabalhos didáticos e atividades educativas.

No tempo voltado a observação, as paredes da escola sempre permaneceram amenas, nada que a destacasse enquanto escola quilombola como podemos observar na Figura 4

Figura 4: Visão Interna da escola Municipal Ernesto Geisel



Fonte: A Autora (2018)

Para a melhor compreensão das articulações da escola acerca dessas adaptações necessárias foi elaborada uma entrevista semiestruturada com cerca de 08 questões com a coordenadora pedagógica da época, uma vez que a escola não estava contando com uma gestora na época, tais questionamentos foram efetuados a partir das observações feitas.

Para a compreensão sobre os aspectos educacionais e as adaptações da escola a datas comemorativas do quilombo e importantes para a comunidade negra

foi questionado “O Calendário escolar inclui as datas consideradas mais significativas para a população negra e para a comunidade quilombola? ” Foi respondido em entrevista que “Sim, com certeza, a gente fica aqui trabalhando a partir das crianças, né, e tem projeto como o dia da consciência negra e o família na escola<sup>9</sup>, aí a gente participa desse e inclui toda a família. ” (Entrevistado 1, Informação verbal)<sup>10</sup> Como é possível observar na Figura 4 não havia nada nas paredes que demonstrasse a importância do mês de novembro como um todo para o movimento negro, mês este que representa um pouco da luta e da força da população negra no Brasil, que diversas vezes vem a ser criticado e polemizado pela população em geral. É importante destacar que o dia 20 novembro, dia da Consciência Negra, só é polêmico, problemático ou duvidoso para quem se sente desconfortável em assumir que vive em um dos mais racistas dos países. E também para quem está cheio de privilégios e com resistência em assumi-los. É previsto no art. 11 § 1º da CNE/CEB nº 8,

O Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do art. 79-B<sup>11</sup> da LDB, com redação dada pela Lei nº 10.639/2003<sup>12</sup>, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004<sup>13</sup> (BRASIL, 2012, p 7)

Sendo assim, a comemoração ou vivência desse dia é instituído nas próprias diretrizes, é uma condição prévia estabelecida, que, porém, não é devidamente vivenciado, não houve nenhum tipo de integração da comunidade na referida data ou efetivos trabalhos voltados a conscientização desse dia.

Vale também destacar que no contexto de uma escola quilombola não se deve tratar apenas do dia 20 de novembro, mas sim de um contexto espacial contínuo que deve ser trabalhado o ano inteiro.

Uma vez que as paredes de uma escola funcionam como um corpo, que precisa demonstrar para o que veio, é necessário reafirmar no contexto visual que aquela instituição tem ligações culturais com a comunidade que pertence, os cartazes e

<sup>9</sup> Projeto municipal voltada a integração das famílias em todas as escolas do município desde o primário ao fundamental II, as reuniões costumam acontecer nos sábados a cada dois meses.

<sup>10</sup> Entrevista concedida pela coordenadora pedagógica da instituição de ensino;

<sup>11</sup> Art. 79-B. “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’;

<sup>12</sup> Lei que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”;

<sup>13</sup> Parecer que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais;

frases tendem a fortalecer relações educacionais como afirma Zabalza (1998, p. 236) “O ambiente escolar[...] deve ser constituído como uma estrutura de oportunidades”.

Ferro; Ferreira (2013, p.5) explicam que “o ambiente deve propiciar condições que favoreçam a construção, a criação e a investigação ativa [...] é preciso oportunizar um ambiente educativo capaz de recriar condições de um processo de investigação”

Desse modo, as paredes da escola tendem a instigar e ser um dos principais fatores de atenção primária dos estudantes, é uma ferramenta importantíssima para um confronto à primeira vista.

Em toda a época de observação, as paredes tendiam a permanecer da mesma maneira, na condição visual apenas existiam cartazes voltados a comunidade de Barro Preto produzidos pelos estudantes do EJA campo, modalidade noturna recebida na instituição.

Figura 5: Cartazes elaborados por estudantes do EJA campo no decorrer da observação



Fonte: A Autora (2018)

Esse tipo de trabalho sempre que visto nas paredes era fruto de elaborações de estudantes do EJA campo, no tempo observado não houve nenhum tipo de



construção de cartazes ou seminários com a temática efetuada pelos estudantes do ensino fundamental, os mesmos não participavam ativamente nesse contexto.

Assim, nota-se um certo distanciamento dos estudantes já na concepção física da instituição, não participando ativamente de produções desse porte e de modo geral sendo pontual as vezes que a condição quilombola é estampada no ambiente escolar.

Para a compreensão da estrutura escolar, é necessário a análise do projeto político pedagógico, Libâneo (2003, p. 483) afirma que

Com a disseminação das práticas de questão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curricular.

O Projeto Político Pedagógico, se constitui como aspecto social, como expressão de escolhas alternativas diante de embates e contradições que se apresentam. É definido por Vasconcelos (2004, p. 169)

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-pedagógico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Como afirmado por Vasconcelos, trata-se de um planejamento participativo, onde todos os envolvidos devem estar cientes do seu conteúdo e seus deveres diante dele. Na CNE/CEB nº 8/2012 está constituído que as escolas consideradas quilombolas deveriam ter seu PPP elaborado junto à comunidade quilombola, para que a introdução dos saberes fosse efetiva. A participação dos anciões é uma peça chave para essa união.

Quando questionada (Entrevistado 1) sobre essa participação foi afirmado que “Não, no momento eu não tenho como afirmar se houve essa preocupação de citar eles, porque eu não tenho controle, mas tendo em vista que Barro Preto já é bem próximo a nós. ” (Informação Verbal).

Em seguida, foi solicitada a escola o PPP da escola, porém, não foi possível confirmar se houve ou não a participação da comunidade, uma vez que o PPP não

estava na escola e os responsáveis não sabiam informar onde tal documento se encontrava, por esse motivo não ocorreu a devida análise como proposto.

Diante desse sumiço foram feitas novas perguntas na entrevista que tentassem suprir a falta deste documento, foi questionado então “Há participação da família e de anciões que conhecem os saberes tradicionais da comunidade, aqui na escola? ”

O qual o Entrevistado 1 afirma que “Não, no momento ainda não foi inserido né, os conhecimentos que eles trazem né, mas a noite temos alunos que fazem parte do caboclo, que lá tem né, e na sala de aula a noite é mais vivenciado. ”

Demonstrando o certo descaso que ainda é apresentado na instituição em relação aos conhecimentos ancestrais dos moradores da comunidade, ainda não havendo a devida integração desses costumes e saberes, que se mostram fortes, porém ainda não explorados pela escola.

Logo após foi questionado se havia alguma preocupação sobre o livro didático e se a escola recebe livros voltados a temática quilombola e que os mesmos fossem entregues aos alunos da educação infantil e do ensino fundamental. O Entrevistado 1 responde que “Não, não tem diferença nenhuma. O material não vem diferenciado, é o mesmo material didático pra todos, e sem questão nenhuma de *diferenciamento*.”

Porém, a CNE/CEB nº 8/2012 afirma no decorrer do seu título V, que é necessário e fundamental elaborar e receber esse tipo de material didático, visando condições de pertencimento desses estudantes, é um dos fatores indispensáveis no contexto da educação quilombola, livros como por exemplo a coleção Histórias do Brasil afro-indígena de Jussara Rocha Kouryh voltada para os estudantes ou a coleção culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula de organização de Renata Felinto voltada aos educadores, poderiam facilmente serem utilizados enquanto ferramentas educacionais, uma vez que são livros distribuídos pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação).

Assim, percebe-se que 2 dos 3 fatores apresentados como basilares para a formação efetiva de uma escola quilombola, não estão sendo aplicados, o PPP e a gestão escolar estão divergindo do papel a eles proposto, afinal, se o Plano Político Pedagógico de uma escola não se encontra na mesma, como ele vai ser vivenciado sem ao menos ser conhecido?



São fatores diagnósticos gritantes em relação a essa adaptação, até onde é de conhecimento da instituição suas obrigações, cabe a quem fiscalizar isso? São questões que ainda precisam ser respondidas e para isso é necessário novas análises e novas reivindicações, para que os direitos adquiridos sejam aplicados na realidade escolar.

## **5.2 A disciplina de Geografia e as percepções do educador**

Como já apresentado a disciplina de Geografia contempla diversas possibilidades de integração e adaptação para a educação quilombola, as categorias de análise da ciência geográfica podem facilmente ser tratadas e exemplificadas a partir da vivência quilombola. Além de tanto outros mais, como a cartografia, a compreensão da Geografia física, entre outros. Essa adaptação está sempre atrelada a percepção e preparação do professor, com capacitações, estudos, materiais didáticos apropriados, etc. São diversos os fatores que possibilitam essa junção, não depende apenas do professor a construção desse ambiente educacional adaptado, o educador está na ponta de uma longa engrenagem, que possibilita uma melhor movimentação. Assim, é importante destacar o quão complexa é essa realidade na prática.

Para compreender como está se configurando essa a prática do ensino adaptado a realidade quilombola no contexto da Escola Municipal Ernesto Geisel foram efetuados entrevistas e uma rápida análise do livro didático.

Iniciamos a entrevista com uma pergunta aparentemente simples, mas carregada de significado “Para você, o que é educação quilombola? ” A qual a professora não conseguiu responder com suas palavras, a mesma solicitou fazer uma pesquisa prévia sobre o tema, o que a *priori* causou certo choque, apresenta uma realidade, como afirma Lima (2015), a formação dos professores é como o caminho para a escola redimensionar juntamente com os participantes da comunidade escolar, vivências das suas identidades, que seja um espaço de construção das suas concepções sobre si mesma, sobre os outros, sobre as relações sociais, sobre o mundo a sua volta conhecendo a verdadeira realidade do estudante. Por essa razão, é pertinente que se criem políticas públicas para formação de professores em comunidades quilombolas, uma formação para desenvolver trabalhos educativos a partir de práticas a serem realizadas pelos professores de forma Inter e

transdisciplinar, onde o diálogo e o trabalho coletivo sejam vivenciados nas escolas. “A transdisciplinaridade consegue englobar a filosofia, a arte, a tradição espiritual e a ciência, todas intrinsecamente existente no ser humano” (GUEDES et. al., 2010, p. 22). Buscar uma formação para professores em Escolas Quilombolas é englobar os conhecimentos históricos, artístico e cultural de origem afro-brasileira e africana em todos os componentes curriculares da educação, e não apenas na grade curricular de História, Literatura e Arte como é sugerido nos documentos oficiais da educação.

Conforme Libâneo (2003, p.45) “deve-se levar para formação de professores um apanhado de estudos considerados no contexto social, econômico, político e cultural em que o professor está inserido”, por isso se discute que o exercício profissional docente precisa estar relacionados às práticas escolares e ao espaço de vivência do profissional. Enfim, a formação continuada do professor, é algo necessário que deve ser pontuado e repensado, o professor precisa estar preparado para essa adaptação, é uma mudança drástica em relação ao contexto de escolas tradicionais, é uma condição necessária e gritante. Como visto no tópico anterior, não há material didático especial, é o mesmo material de todas as escolas do município, diante disso foi analisado o livro utilizado pelos estudantes, a coletânea utilizada é “Geografia: Homem e espaço” da editora Saraiva com organização de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, no decorrer dos 4 livros existe apenas uma unidade temática voltada a cultura negra e com exemplos a partir dela, que é a unidade voltada ao continente africano no livro referente ao nono ano que contem em volta de 44 páginas. Nos demais livros da coletânea são raros os momentos em que é citado um quilombo ou a cultura negra no decorrer dos outros livros não havia mais do que 10 folhas com essa temática. Destacando mais uma vez a falta de pequenos detalhes, que fazem grande diferença no ambiente escolar. O livro didático se edifica como um ponto chave atualmente como afirma Romanatto (2004, p. 5) “O livro didático é um eficiente recurso de aprendizagem no contexto escolar. Sua eficiência depende, todavia de uma adequada escolha e utilização. ” Assim, o livro precisa ser adaptado e mostrar a realidade da comunidade em que se encontra para a devida utilização, é preciso diversos fatores para a sua devida eficiência. Os estudantes sempre são plurais, então é necessário utilizar-se disso em diversas esferas do conhecimento, o que inclui os materiais didáticos.

Quando questionada acerca de como é contemplado os conteúdos e temas voltados ao fortalecimento da identidade territorial quilombola no planejamento escolar a entrevistada 2 afirma que: “Sim, eu coloco no meu planejamento bimestral e no projeto da consciência negra, eu contemplo, esse na semana da consciência negra, a gente tem um projeto voltado para isso” diante dessa afirmação foi questionado como a coordenação e a parte pedagógica da escola auxilia nesse preparo para sensibilizar acerca desses conteúdos, a entrevistada 2 responde que “durante a semana do projeto, existe sim (...) a gente trabalha na semana da consciência negra no mês de novembro”

Mais uma vez o dia da consciência negra é citado como acontecimento unitário, é quando se supõe que a comunidade escolar abrace os aspectos da comunidade, é quando se busca as informações e saberes em teoria, apresenta-se como a única semana que é oferecido o devido valor aos saberes ancestrais.

Diante disso, também é importante destacar que o educador precisa ter uma sensibilidade para com o educando, é necessário a observação e a ação sobre os acontecimentos no âmbito escolar, pensando nessa perspectiva foi questionado sobre como os estudantes da comunidade quilombola barro preto se reconhecem na escola, se eles se veem como quilombolas e se eles se identificam desta forma. A entrevistada 2 afirma que “Entre eles sim, entre eles, eles se sentem bem, mas na escola há uma exclusão, surge as brincadeiras de mau gosto, e nessas brincadeiras, nessas palavras eles não se sentem bem. ” (Informação verbal)

A resposta traz uma reflexão profunda sobre as divergências com os demais estudantes, como os discentes remanescentes de Barro Preto mesmo em um ambiente que deveria gratificar e trazer orgulho de suas origens quilombolas, sentem-se desconfortáveis diante de brincadeiras e ações racistas motivadas por suas origens e saberes. O ambiente escolar tem que apresentar condições que seja confortável a todas as diferenças, espera-se que esses tipos de ações sejam repudiados completamente. Esse relato retrata uma realidade infelizmente muito convencional, que necessita fortemente ser quebrada e discutida mais constantemente nas escolas, sejam quilombolas ou de educação tradicional, é uma problemática apresentada em todas as esferas, ainda é feito pouco para mudar essa realidade. Diante disso surgiu o questionamento, será que os estudantes quilombolas relatam esses acontecimentos racistas aos professores e coordenadores? Sobre esse fato a entrevistada 2 responde

“Sim, eles falam que sentem preconceito, racismo, as brincadeiras, gestos, eles sentem essa discriminação, na escola, em sala de aula, no intervalo”.

Sendo assim, soa como um acontecimento constante, aparentemente naturalizado, tende a ser abordado como “coisa de criança”, uma “brincadeira” como a entrevistada 2 citou acima, não houve efetivas retaliações a esses acontecimentos no tempo de observação, tratar tais atos como brincadeira, tende a fortalecer esse tipo de acontecimento.

Enfim, do ponto de vista educacional não houve nenhuma capacitação em relação a educação quilombola para os professores, a sensibilização do ponto de vista pedagógico só ocorre na época do dia da consciência negra, no decorrer de todo o ano a mesmice se concretiza, existe um longo caminho para devida utilização da Geografia Escolar no contexto da comunidade de Barro Preto.

Para finalizar, é necessário compreender a identidade e a visão dos próprios estudantes sobre os aspectos territoriais. É esse o questionamento que será abordado no próximo tópico.

### **5.3 Os educandos e suas percepções e conhecimentos.**

Para um melhor conhecimento acerca dos estudantes renascentes do quilombo de barro preto foram elaborados dois momentos, um grupo focal com todos os estudantes para um melhor detalhamento de informações e liberdade de expressão dos mesmos, uma vez que em conjunto eles pareciam mais confortáveis em falar. Em um segundo momento em dois grupos eles fizeram mapas afetivos da comunidade, e explicaram um pouco de cada mapeamento.

Primeiramente vamos tratar do grupo focal, que foi concebido com 6 estudantes do sexto ao nono ano da escola Municipal Ernesto Geisel que aceitaram o convite da participação, uma vez que, os seis sentiram-se confortáveis em dialogar sobre suas origens e conhecimentos. É importante destacar que não houve um questionário pré-estabelecido, foram efetuadas duas questões gerais com todos os estudantes remanescentes e o grupo focal em si, foi mais um diálogo, onde as perguntas foram surgindo naturalmente. O grupo tinha idades entre 12-17 anos, sendo composto por três meninos e três meninas, é importante destacar que segundo Chiesa;

Ciampone (1999), o ideal é que o total de participantes oscile entre um mínimo de seis e um máximo de doze pessoas. Para um melhor aproveitamento a quantidade mínima pareceu a mais viável.

Diante disso, as questões para o diálogo seguiram caminhos que permeavam entre a vivência na comunidade e na escola, desde o princípio sempre buscando os deixar confortáveis e absorver ao máximo suas falas e expressões.

Para compreender como está configurada a identidade quilombola para essas crianças é necessário primeiramente questionar, o que para eles significa ser quilombola? A primeira resposta foi a que mais chamou atenção. O estudante 1 respondeu que “o que é ser quilombola? É normal, é o que a gente é” e o estudante 2 complementa “A gente somos assim professora, normal, a gente cresceu sendo assim”. Essa afirmativa se mostra muito emblemática, onde o pertencimento dos mesmos para com a comunidade transparece tão forte dentro deles, sendo algo tão comum, que é visto com forte naturalidade. A força deles enquanto quilombolas é como dito por eles “normal”, condição esta que deveria perpassar a todos. Pegando o gancho dessa afirmativa deles, questionamos qual o motivo para que o local que eles vivem fosse chamado quilombola os estudantes 1 e 3 responderam “Por conta do meu avô” o estudante 3 continua “Ele chegou lá com o irmão dele e ficou e foi crescendo até ser como é hoje” o qual foi confirmado por todas as crianças, demonstrando o conhecimento prévio ao nascimento da comunidade, que só tem como registro escrito dessa história o livro da professora Joseane Rocha intitulado “Barro Preto: História e Herança” publicado em 2014 como um incentivo da fundação Palmares. O fato dos estudantes terem conhecimento dessa memória e desse início de formação territorial, fortalece a concepção identitária dos mesmos, a partir do conhecimento sobre a luta inicial que formou a comunidade que eles conhecem atualmente. Diante desse conhecimento dos estudantes, começamos a questionar, o que dentro da comunidade fortifica a concepção quilombola. E em uníssono todos responderam “O maracatu” o estudante 5 afirmou que “O maracatu tá na gente todo o dia, a gente se diverte e faz as coisa da roupa, a senhora já foi lá? Tem um caboco bem no meio da pracinha”

Figura 6: Caboclo de Lança na parte central da comunidade Barro Preto



Fonte: A Autora (2018)

Diante dessa afirmativa, é importante destacar o que mesmo que alguns autores e a própria relação da população em geral tenham colocado o Maracatu como um mero folguedo, folclore ou agremiação, esse tipo de conceituação não diz de sua essência, dada a complexidade da sua existência social, cultural e sua relação entre o sagrado e o profano. O Maracatu, possui uma ligação religiosa, muito além de uma dança, representava e representa resistência e reinvenção.

O Maracatu surge e se estabelece no Brasil como uma das mais genuínas manifestações culturais, mas não apenas isso, pois é também uma profunda manifestação ritualística do sagrado, uma esconsa devoção na forma de cortejo, de crenças, da fé daquele povo que viu na alegria dos batuques, um alento para suas almas chicoteadas por seus algozes. É a força vital dos ancestrais pulsando na alma através dos batuques, onde o humano se 'metamorfoseia' no sagrado, presente na história do povo brasileiro, que mesmo em vãs tentativas de solapamento e reificação, sobrevive, se ressignifica e se reinventa na memória através do sangue que pulsa nas veias da história do Brasil em uma luta diária (NEGREIROS, 2017, p. 172)

Sendo assim, é notável o quão forte a manifestação do maracatu está ligada a identidade negra e isso se intensifica em comunidades quilombolas como é o exemplo

da comunidade Barro Preto, as crianças se relacionam com o mesmo desde cedo, o estudante 1 afirma que “ Desde pequenin que sou caboco, os menino tudinho é” todas as crianças do sexo masculino afirmaram participar ativamente do maracatu, das meninas duas afirmaram já ter participado e a terceira afirma brincar de fora. Quando questionados o que de bom da comunidade eles levariam para todos, principalmente na escola, mais uma vez a resposta foi o maracatu. Diante dessa afirmativa constante da importância do maracatu para eles, questionamos então, o porquê de eles não levarem o maracatu para escola. Iniciando um pequeno debate

*Estudante 5: Porque o povo ia tirar onda da gente...*

*Estudante 1: Eles ficariam rindo e mangando, não entendem como é foda tá lá...*

*Estudante 6: Eles ficam coisano a gente, sem ver, imagine vendo professora...*

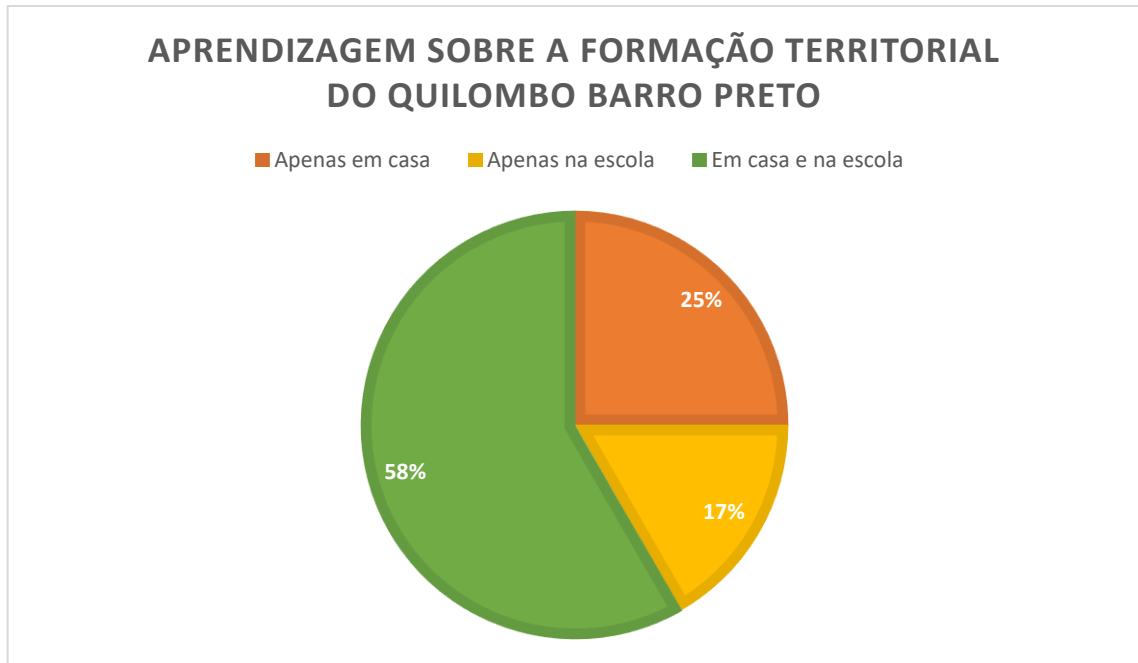
O medo da não aceitação, é algo constante para eles, é um empecilho para que eles transmitam de forma mais direta seus conhecimentos, uma vez que não são eles que não querem compartilhar, mas os demais que não buscam receber da maneira correta. Os saberes estão abertos a serem passados, a necessidade de uma receptividade livre de preconceitos e visões errôneas é gritante, em tempos tão necessários de respeito as pluralidades. Outra questão que também puxa dessa realidade, foi “Se vocês fossem o diretor ou diretora da escola, o que vocês fariam para que o quilombo estivesse mais presente?” e a resposta imediata do estudante 5 “Ensinar como fazer as vestimenta do maracatu, é tão fácil, negócio simples, mas eles nem sabe pa onde ir”. Diante de tantas afirmações relacionadas a importância do maracatu no universo do quilombo de barro preto, nota-se a relevância da memória para essas crianças. Sabemos que a memória não é apenas individual, mas também coletiva. Ela é composta por lembranças vividas ou não pelo indivíduo, não pertencendo apenas a ele, mas também a uma comunidade ou grupo social. (Silva; Silva, 2006). O maracatu é essa memória, essa marca identitária que fortalece o sentimento de pertencimento deles para com seu lugar, para com sua identidade quilombola.

A segunda parte do grupo focal, foi feito com perguntas sobre a escola, a disciplina de Geografia e o Território. Algumas das perguntas feitas nessa sessão,

foram feitas aos demais estudantes que não participaram diretamente do grupo focal, diante disso serão apresentados alguns gráficos.

A questão central estava abarcada em “onde eles aprenderam ou ouviram falar sobre a formação do território do quilombo Barro Preto?”

Gráfico 1: Aprendizagem sobre a formação do quilombo de Barro Preto



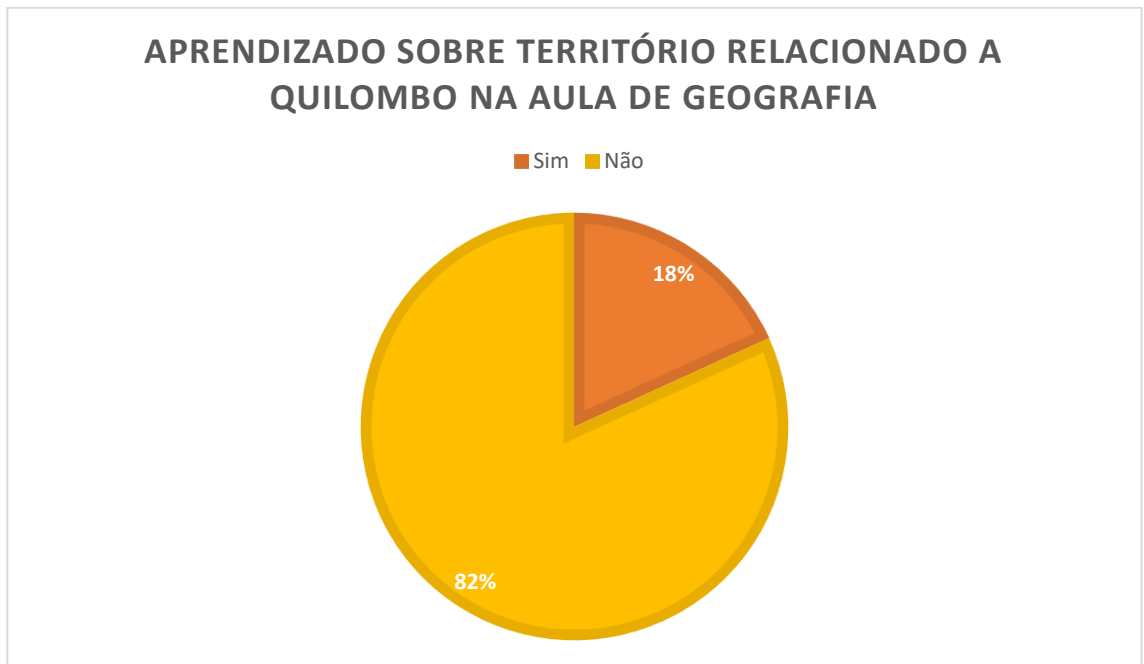
Fonte: A autora (2019)

Mais da metade dos estudantes afirmam, ter conhecimento de como ocorreu a formação do território de Barro Preto, tanto em casa quanto na escola, afirmando que aprenderam a importância das delimitações territoriais dentro do contexto da comunidade, demonstrando a importância desse diálogo e alinhamento entre comunidade escolar e a comunidade quilombola, para que esse aprendizado seja ainda mais efetivo. Vale destacar também que, a grande maioria também afirma que esse aprendizado ocorreu a anos atrás por parte da escola e que em casa é uma situação constante.

Quando questionados se na aula de Geografia houve essa conexão entre o conteúdo de território e as relações étnico raciais e o quilombo de Barro Preto as respostas estão apresentadas no gráfico 2.



Gráfico 2: Aprendizado em sala de aula sobre Território relacionado ao quilombo



Fonte: A autora (2019)

Mais de 80% dos estudantes, afirmaram não ter tido essa relação dentro do ambiente da aula de Geografia, demonstrando certo déficit dessa ligação, os estudantes afirmam conhecer o conteúdo território, mas sem essa exemplificação relacionada a comunidade. Demonstrando o grande caminho que ainda precisar ser construído, para a efetiva aplicação. Uma vez que a Geografia Escolar concebe diversas possibilidades ao fortalecimento da identidade territorial, a ligação com a sala de aula tende a trazer mais força e compreensão, conhecendo as motivações e caminhos percorridos por seus ancestrais dentro escola, causa a sensação de maior importância nos estudantes, os fazendo valorizar ainda mais o seu território, a Geografia está constantemente presente nessa posição de ponto de partida para o efetivo fortalecimento.

Para finalizar, foi proposto aos estudantes que fossem feitos, mapas afetivos da Comunidade Barro Preto, os mesmos tinham que mostrar como eles viam a comunidade através do desenho. Apresenta-se, então, o conceito de mapas afetivos: estes objetivam representar como se revelam determinadas lembranças de algum indivíduo relacionadas a um local, evidenciando seus lugares da memória, como pontos que mais marcam uma pessoa na cidade, em seu cotidiano (VETTORASSI,

2014). Tal método, ajuda a compreender a percepção dos estudantes sobre os aspectos locais, demonstrando a partir dos seus desenhos, os lugares que são mais confortáveis e agradáveis aos mesmos.

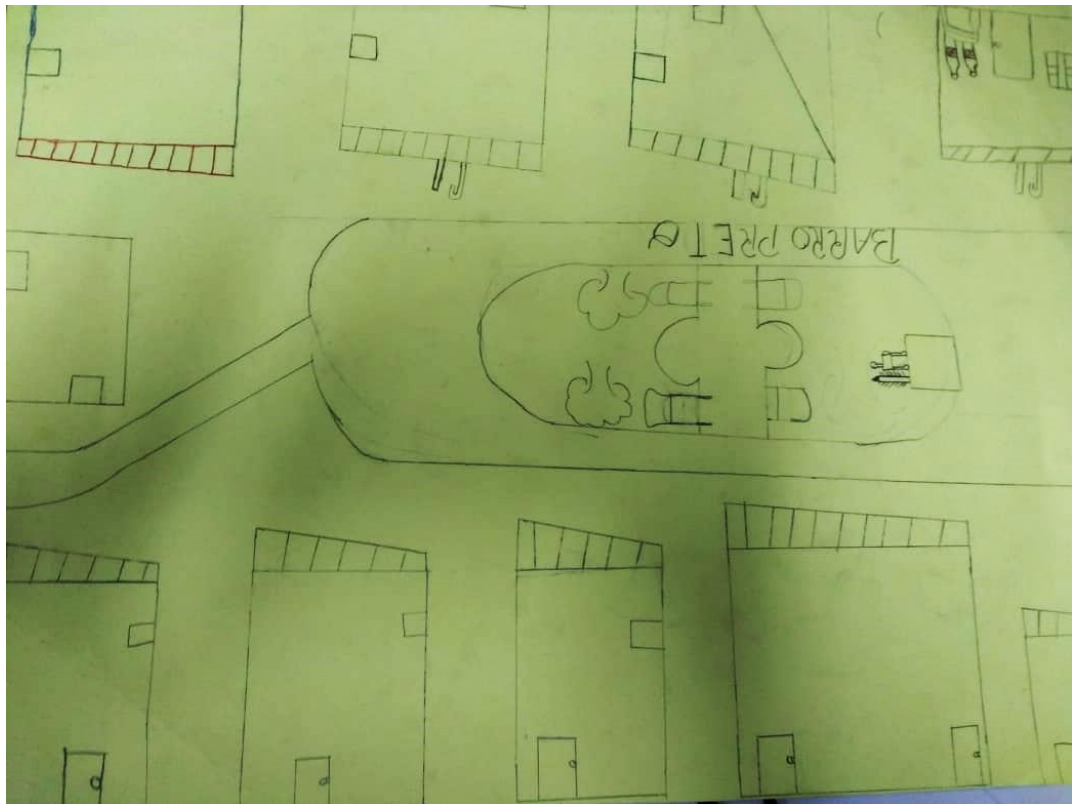
Figura 7: Elaboração de mapas afetivos



Fonte: A Autora, 2018

Os mesmos se dividiram em dois grupos, para a elaboração dos mapas, logo após os desenhos prontos, os estudantes deveriam explicar um pouco do que representava os desenhos.

Figura 8: Mapa Afetivo elaborado pelos meninos da comunidade quilombola Barro Preto



Fonte: A Autora, 2018

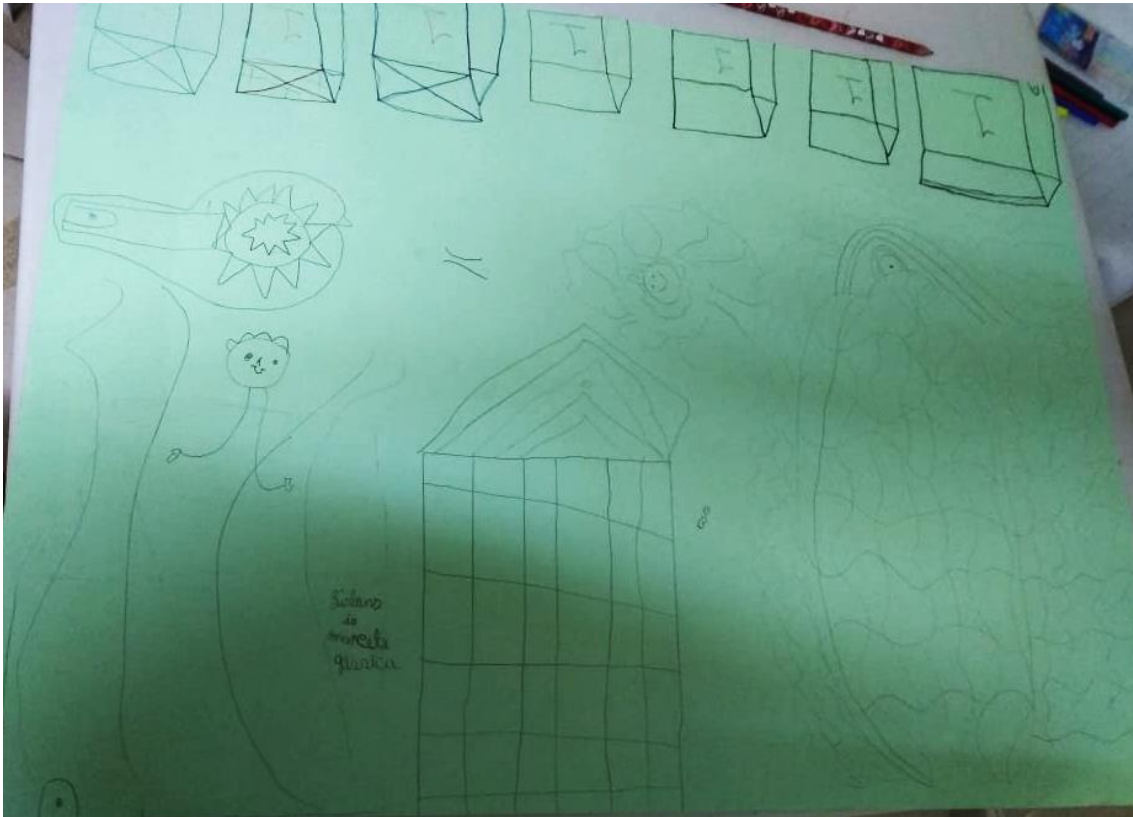
Estudante 1: *Aqui no meio é a pracinha, onde tem o caboco e onde a gente fica de noite;*

Estudante 6: *Ali no cantinho é o bar do sport, onde o povo assiste os jogo;*

Estudante 5: *Ali no cantinho é a casa do maracatu, onde guarda as vestimenta e tem as reunião;*

É possível notar o claro destaque a casa que representa o maracatu, diferente das outras o telhado foi coberto por uma cor chamativa, que a primeiro momento, além da praça, chama logo a atenção. Demonstrando cartograficamente, um pouco da afetividade dos estudantes com esse lugar.

Figura 9: Mapa afetivo elaborado pelas meninas da comunidade quilombola Barro Preto.



Fonte: A Autora, 2018

Estudante 2: *aqui no cantinho são as casa de baxo que é onde eu moro;*

Estudante 3: *Ali no cantin do mei é a praça e tô lá né, fofocando (risos);*

Estudante 4: *No oto canto eu botei o caboco, num ficou muito bunito não, mai eu tentei;*

Entrevistador: *E o que é a casa grande no centro?;*

Estudante 2: *É a casa do meu avô, onde guarda as coisa do maracatu.*

Mais uma vez, as características espaciais ligadas ao maracatu são mostradas com destaque no mapa afetivo, reafirmando a importância que essa cultura tem dentro do espaço do território do quilombo de Barro Preto, a identidade territorial da comunidade está intimamente ligada com as questões do maracatu, o mesmo representa a força e a resistência da comunidade. É uma peça chave para a ancestralidade dessa população.

Enfim, é possível visualizar todos os aspectos educacionais da escola, demonstrando que ainda há um longo caminho pela frente, onde a Geografia pode e deve permear, é necessário uma melhor preparação dos docentes, uma

sensibilização da parte pedagógica da escola, a escola municipal Ernesto Geisel, ainda está muito distante da real concepção de educação quilombola, porém, o pontapé inicial já foi dado, os órgãos competentes necessitam fazer sua parte para que essa condição se efetive, se a escola não tem preparação para essa adaptação, as possibilidades se limitam é necessária a maior conexão entre instituição e comunidade, só assim a Geografia e as demais disciplinas poderão absorver seus ensinamentos e referências e assim criar um ambiente mais confortável aos estudantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de qualquer afirmativa, é preciso deixar claro que o termo “finais” não se aplica como o esperado, esse trabalho se configura como um pequeno início de grandes questionamentos que vem pela frente dentro da mesma temática, o presente tópico está mais para outras palavras sem um fim definitivo.

É importante primeiramente destacar que o presente trabalho, representa uma pequena parcela das necessidades de estudos nessa área, retrata uma condição exploratória, ainda é preciso questionarmos, como aplicar esses conhecimentos em sala de aula, quais fatores funcionam como um entrave e quais como uma solução, o caminho se apresenta longo e cheio de curvas, cabe a nós desvendar esses mistérios para a devida educação quilombola e uma utilização fortalecida da ciência geográfica escolar no cotidiano desses jovens.

Foram apresentados no decorrer da presente monografia diversas possibilidades teóricas apresentadas em relação a Geografia e a identidade, o território como uma das principais ferramentas para tal ligação. Também é importante destacar que não se limita apenas a essa categoria de análise, existem diversas possibilidades, cabe ao docente explorar e se reinventar cada dia mais. A educação quilombola, ainda está de certa forma em sua fase embrionária, existem diversas mudanças e adaptações que são necessárias.

Uma vez que o direito a transformação da escola enquanto quilombola no ensino regular aos alunos remanescentes quilombolas levou a ruptura de paradigmas. No entanto, são notáveis as dificuldades na realização dessa adaptação. Dentro da formação básica continua havendo diversos problemas mediante o despreparo dos profissionais, da falta de informação das instituições, e, principalmente, falta de material didático específico para facilitar a vida do professor, como é o caso da Escola Municipal Ernesto Geisel, assemelhando que os atores presentes na organização escolar se esquecem ou talvez nem tinham sido informados sobre as necessidades e obrigações que estão voltados a instituição. Não há nenhum preparo prévio para a nomenclatura de escola quilombola, o que gera ainda mais questionamentos. Sobre como funciona essa inserção e quais fatores são repassados e fortalecidos. Há uma devida fiscalização? Até onde a legislação se efetiva nesses casos. Uma vez que,

mesmo com direitos adquiridos se não houver uma forte presença reguladora as coisas tendem a permanecer as mesmas.

Sobre os estudantes, é muito claro o amor e o significado que a comunidade traz para eles, o maracatu como sua maior essência, como um elo forte que é a alma e a esperança da comunidade, desde o berço eles aprendem como funciona essa cultura desde a fabricação das vestimentas até a sua história ancestral, que é passada através dos tempos. Há muito o que utilizar dessa identidade tão forte nos mesmos, os mais diversos mecanismos precisam ser propostos e usados, para que a educação se fortaleça e se torne cada vez mais interessante e plural. Esse é um dos papéis da educação. As possibilidades sempre vão ser um ganho, cabe a nós explorá-las.

Diante disso, foi diagnosticado o não cumprimento efetivo da legislação vigente, apresenta uma realidade que demonstra que nem a escola, nem os professores foram ou estão preparados para saber e pôr em prática o verdadeiro sentido de uma escola quilombola, ainda existe um longo caminho de descobertas e revelações que cabe a todos os envolvidos a devida reflexão, a educação quilombola ainda parece na realidade escolar um sonho distante, porém temos diversas maneiras de efetivá-la, cabe ao sistema fortalecer e pôr em prática tudo o que foi colocado na teoria.

Enfim, existem mais questionamentos que certezas nesse momento, o aspecto exploratório da pesquisa mostrou-se efetivo, como já dito ainda há muito o que fazer, ainda a muito o que pesquisar e se questionar, a Geografia Escolar tem um leque de possibilidades a serem utilizados e pensados. Creio em um futuro não muito distante, ver todas essas questões devidamente respondidas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo W. B. Terras de pretos, terras de santo e terras de índio. **Revista Humanidades**. Brasília, ano 4, v.15 , 1987/88.
- ANDRÉ, M. C. **O ser negro**: a construção de subjetividades em afro-brasileiros. 1 ed. Brasília: LGE Editora, 2008. 266p.
- ANJOS, José Carlos et al. **Diversidade e proteção social**: estudos quanti-qualitativos das populações de Porto Alegre. Porto Alegre: Century, 2008.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.
- ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e História do processo de formação quilombola. 1. ed. Bauru: Edusc, 2006. 368 p.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Zahar, 2005.
- BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Diretrizes+curriculares+nacional+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+das+rela%C3%A7%C3%B5es+%C3%A9tnico-raciais+e+para+o+ensino+de+hist%C3%B3ria+e+cultura+afro-brasileira+e+africana/f66ce7ca-e0c8-4dbd-8df3-4c2783f06386?version=1.2> acesso em 12. Dez. 2018
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Org. Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2010-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2010-pdf/file> acesso em: 12. Dez. 2018
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, publicada no Diário Oficial da União (D.O.U) na seção 1 de nº 224, quarta-feira, 21 de novembro de 2012  
Disponível em: [http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_quilombola.pdf](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_quilombola.pdf)  
acesso em 13. Dez. 2018
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>  
acesso em 11. Nov. 2018



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acesso em 11. Nov. 2018

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura (s):** questões e propostas. Editora Vozes, 2002.

CAVALCANTE, Ygor Yuri de Luna. **O ensino de geografia na educação quilombola:** experiência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Antônia Socorro da Silva Machado-Comunidade Negra Paratibe, PB. Universidade Federal Da Paraíba–UFPB Centro De Ciências Exatas e Da Natureza–CCEN Programa De Pós-Graduação Em Geografia–PPGG. 2013.

CHIESA, Ana Maria; CIAMPONE, Maria Helena Trench. **Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais:** A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC. Brasília: ABEN, 1999, p. 306-324.

FERRO, Elisângela de C. FERREIRA, Marisa V. **Planejamento e organização do espaço da sala de aula como ambiente alfabetizador.** 2013. Disponível em: [http://site.veracruz.edu.br/doc/ise/tcc/2013/ise\\_tcc\\_pedagogia\\_elisangela\\_camargo\\_2013.pdf](http://site.veracruz.edu.br/doc/ise/tcc/2013/ise_tcc_pedagogia_elisangela_camargo_2013.pdf) . Acesso em: 12. Mar. 2019

FIABANI, A. Mato, **Palhoça e Pilão:** o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532 –2004). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005. 424p.  
FONT, Joan N.; RUFÍ, Joan V.; **GEOPOLÍTICA, Identidade.** Globalização. São Paulo: Annablume, São Paulo, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, v. 5, n. 61, p. 57-58, 2007.

Gomes, Flávio S. Quilombos do Rio de Janeiro do Século XIX, In: Reis, J. J. & Gomes, Flávio S. (orgs.), **Liberdade Por um Fio. História dos Quilombos no Brasil.** São Paulo: Cia. das Letras, 1996, p. 36.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Classes, raça e democracia. São Paulo: 34, 2002. **Intelectuais negros e modernidade no Brasil.**

HAESBAERT, R. Identidades Territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. **Manifestações da Cultura no Espaço.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. cap.7, p. 169-190.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 400p.

HAESBAERT, R. Território, Poesia e Identidade. In: HAESBAERT, R. **Territórios alternativos.** São Paulo: Contexto, 2006. cap.8, p. 143-158.

INCRA. **Instrução Normativa nº 57, de 20 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/institucional/legislacao--/atos-internos/instrucoes/file/243-instrucao-normativa-n-57-20102009>. Acesso em: 10 abr. 2019

INCRA. **Instrução Normativa nº 49, de 29 de setembro de 2008**. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=297&Itemid=136&limitstart=7](http://www.incra.gov.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=297&Itemid=136&limitstart=7)>. Acesso em: 05 abr. de 2019.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; DE OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra.

**Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Cortez, 2003.

LÖWEN SAHR, C. L.; ALVES, T. T. A despedida do adobe e sapê: passos e descompassos na política educacional. In: FRAGA, N. C. **Territórios e fronteiras: (Re) arranjos e perspectivas**, Florianópolis: Insular, 2011. cap.18, p. 383-398.

LUCHIARI, Maria Tereza Duarte Paes et al. **O lugar no mundo contemporâneo: turismo e urbanização**. Ubatuba-SP. 1999.

LUCHIARI, MARIA TEREZA DUARTE PAES; ISOLDI, ISABEL ARAUJO. Identidade territorial quilombola-uma abordagem geográfica a partir da comunidade Caçandoca (Ubatuba/SP). **Terra livre**, v. 2, n. 29, 2015.

MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. cap. 10, p. 217-227.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista usp**, n. 28, p. 56-63, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2006.

NEGREIROS, Regina Coeli Araújo. O Maracatu Nação e sua relação com as religiões afro-brasileiras. **Diversidade Religiosa**, v. 7, n. 1, p. 163-185, 2017.

OLIVEIRA, Eduardo David. **Filosofia da ancestralidade**: corpo de mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: editora Gráfica Popular, 2007.

PETERS, A. P. O movimento paranista. In: SCORTEGAGNA, A.; REZENDE, C. J.; TRICHES, R. **Paraná Espaço e Memória: diversos olhares histórico-geográficos**. Curitiba: Bagozzi, 2005. cap.11, p. 256-281.

POLLAK, M. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, p. 200-212, 1992.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. Ed. Tradução: Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. 266p.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. A geografia entre aldeias e quilombos. In: ALMEIDA, Maria Geralda de & RATTS, Alecsandro J. Prudente (Orgs.). **Geografia: leituras culturais**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 29-48.

RATTS, Alecsandro J. Prudente. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. In: **Revista Espaço e Cultura. Rio de Janeiro**, v. 18, n. 17, p. 77-88, 2004. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Revista Evidência**, v. 4, n. 4, 2012.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

ROMANATTO, Mauro Carlos. O livro didático: alcances e limites. **Encontro paulista de matemática**, v. 7, 2004.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p

SANTOS, Elbein J. dos. **Os Nagôs e a Morte**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999. [Relatório ONU]

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. A questão: o uso do território. In: SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: Território e Sociedade no início do século XXI**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006. cap. 1. p. 19-22.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. Edusp, 2004.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem Territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org's.). **Territórios e Territorialidades: teorias, Processos e Conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. cap.4, p.73-93.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**: 2ª Edição– São Paulo : Editora Contexto, 2006.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. ONU, 1999. [Relatório ONU]

SOUZA, M. L. Território e (des) territorialização. In: SOUZA, M. L. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. cap. 4, p. 77-110.

VETTORASSI, Andréa. Mapas afetivos: recursos metodológicos baseados na história oral e reflexões sobre identidades espaciais e temporais em estudo sociológico. In: **História e Cultura**, Franca, v. 3, n. 3, p. 155-176, dez. 2014.

ZABALZA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **APÊNDICE A -Questões para e entrevista coordenação**

- 1 O calendário escolar inclui as datas consideradas mais significativas para a população negra e para a comunidade quilombola?
- 2 A comunidade e as lideranças do quilombo barro preto, participaram da construção do PPP da escola?
3. Há a participação das famílias e dos anciões, especialistas nos conhecimentos tradicionais da comunidade Barro Preto na implantação e desenvolvimento da educação infantil?
- 4 A escola recebe materiais didáticos específicos para a educação infantil garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança?
- 5 O PPP levou em consideração a realidade da comunidade quilombola Barro Preto, através de um processo dialógico entre as pessoas da comunidade e suas lideranças?
- 6 O currículo da escola contempla a educação das relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro brasileira e africana?
- 7 . Como a escola busca trazer a comunidade de Barro Preto até a realidade escolar?
8. Existe algum projeto de aplicação dos conhecimentos do quilombo, na escola?

**APÊNDICE B-** Questões para o professor de Geografia

- 1 O que é educação quilombola?
2. Você contempla seu planejamento conteúdos e temas voltados para a fortalecimento da identidade territorial quilombola? Como?
3. Você consegue algum suporte da escola para a inserção da educação quilombola em suas atividades pedagógicas? Como?
4. Você considera um tema relevante para a formação dos seus estudantes?
- 5 A escola recebe materiais didáticos específicos garantindo a incorporação de aspectos socioculturais considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento do estudante?
6. Como a escola busca trazer a comunidade de Barro Preto até a realidade escolar?
7. Existe algum projeto de aplicação dos conhecimentos do quilombo, na escola?

**APÊNDICE C** Questões feitas a todos os estudantes da comunidade quilombola Barro Preto do ensino fundamental II

1. Onde você aprendeu ou ouviu falar sobre a formação do território do quilombo Barro Preto?
2. Na aula de Geografia houve conexão entre o conteúdo de território as relações étnicas raciais e o quilombo de Barro Preto?