

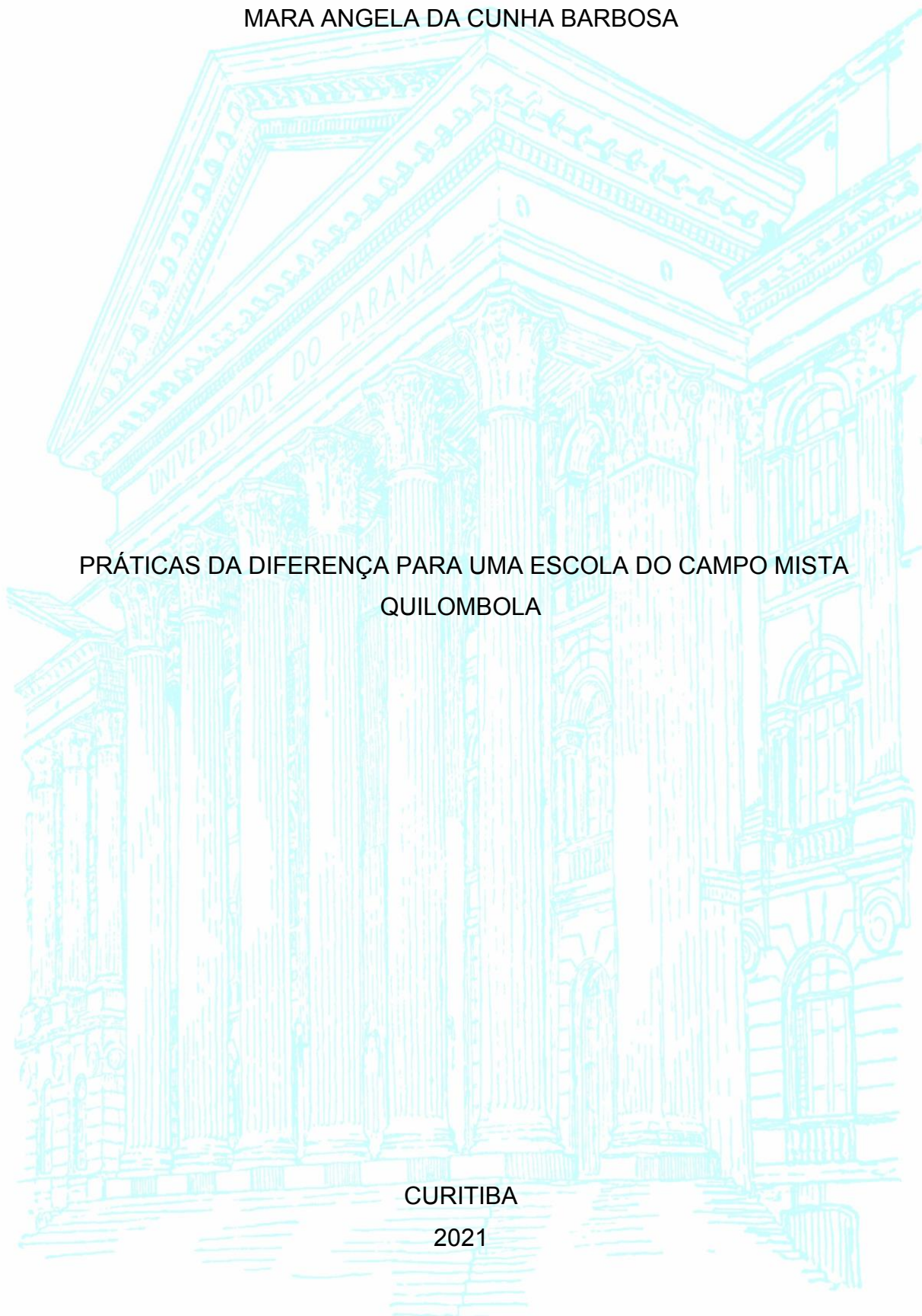
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARA ANGELA DA CUNHA BARBOSA

PRÁTICAS DA DIFERENÇA PARA UMA ESCOLA DO CAMPO MISTA  
QUILOMBOLA

CURITIBA

2021



MARA ANGELA DA CUNHA BARBOSA

PRÁTICAS DA DIFERENÇA PARA UMA ESCOLA DO CAMPO MISTA  
QUILOMBOLA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Claudia Madruga Cunha

CURITIBA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Barbosa, Mara Angela da Cunha.  
Práticas da diferença para uma escola do campo mista quilombola /  
Mara Angela da Cunha Barbosa. – Curitiba, 2021.  
128 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Cláudia Madruga Cunha

1. Educação rural – Escolas. 2. Quilombolas. 3. Educação mista. I.  
Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E  
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA Nº158

## ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE Mestrado PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

No dia um de março de dois mil e vinte e um às 09:30 horas, na sala <https://meet.jit.si/PR%C3%81TICASDADIFEREN%C3%87APARAUMAESCOLADOCAMPOMISTAQUILOMBOLA>, Banca Remota do Setor de Educação, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **MARA ANGELA DA CUNHA BARBOSA**, intitulada: **PRÁTICAS DA DIFERENÇA PARA UMA ESCOLA DO CAMPO MISTA QUILOMBOLA**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA MADRUGA CUNHA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CLAUDIA MADRUGA CUNHA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), ANDREA FRANCINE BATISTA (null). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CLAUDIA MADRUGA CUNHA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 01 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

08/03/2021 19:41:26.0

CLAUDIA MADRUGA CUNHA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 19:41:42.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/03/2021 09:12:33.0

ANDREA FRANCINE BATISTA

Avaliador Externo (null)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6254 - E-mail: [mestrado.profissional.se@ufpr.br](mailto:mestrado.profissional.se@ufpr.br)  
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 79938  
Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>  
e insira o código 79938



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E  
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MARA ANGELA DA CUNHA BARBOSA** intitulada: **PRÁTICAS DA DIFERENÇA PARA UMA ESCOLA DO CAMPO MISTA QUILOMBOLA**, sob orientação da Profa. Dra. CLAUDIA MADRUGA CUNHA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 01 de Março de 2021.

Assinatura Eletrônica

08/03/2021 19:41:26.0

CLAUDIA MADRUGA CUNHA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

04/03/2021 19:41:42.0

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

05/03/2021 09:12:33.0

ANDREA FRANCINE BATISTA

Avaliador Externo (null)

Dedico este trabalho àqueles que acreditam e se dedicam a escola pública, para que esta torne-se cada vez mais inclusiva e de qualidade para todos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha mãe Maria Elza da Conceição Cunha e ao meu pai Lilo dos Anjos Cunha que são meus exemplos de superação e por serem meu alicerce.

Aos meus irmãos que sempre estão me ajudando a superar as dificuldades do dia a dia e sempre me apoiam em especial a Marili Angela que desde o início do desafio do mestrado esteve ao meu lado, a vocês deixo a minha gratidão.

Ao meu esposo Jozeildo Kleberson Barbosa por toda torcida, apoio e compreensão, cuidando de mim e dos meus filhos ao longo dessa desafiadora jornada.

Aos meus filhos Pedro Gabriel Cunha Barbosa, Joaquim Felipe Cunha Barbosa e Lourenço Miguel Cunha Barbosa por serem o meu maior incentivo em lutar por um mundo melhor.

À minha orientadora Claudia Madruga Cunha por suas valiosas contribuições, indicações essenciais de leituras e incentivo à minha autonomia, acreditando na minha pesquisa e me ajudando a desenvolvê-la sempre com muitos afetos, foi mais que uma orientadora, é uma amiga.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa RIZOMA pelos momentos de amizade e companheirismo que vivenciamos durante esse período, aqui representados nas figuras de Brigida, Hanny, Maria Lucia e Francine Cruz.

À escola do campo mista quilombola que me apoiou e as comunidades que fazem parte desse território de pesquisa fica meu eterno abraço e agradecimento. Aos professores que participaram da pesquisa, sem a colaboração de vocês esse trabalho não teria sido realizado.

Aos professores que fizeram parte da minha banca Professor Doutor Mauricio Fagundes, Lourival de Moraes Fidelis e Andrea Francine Batista pelas valiosas contribuições para delinear meus interesses de estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de ensino da UFPR, que além de terem nos ajudado a dar os primeiros passos na esfera da pesquisa, ministraram suas disciplinas de maneira a ampliar e enriquecer nosso conhecimento sobre a educação brasileira.

*“Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.”*

(Gilles Deleuze e Félix Guattari)



## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo uma escola que fica no Município de Eldorado, SP, localizada no Vale do Ribeira. Essa unidade de ensino apresenta uma peculiaridade, pois além de ser uma escola do campo, metade dos seus estudantes são provenientes de duas comunidades quilombolas. A pesquisa é constituída por quatro percursos, que estão divididos em duas partes. Na primeira parte, o primeiro percurso situa o território de pesquisa, a partir da noção de território demarca os elementos históricos, culturais e identitários presentes neste território. No segundo percurso, notam-se as contribuições dos estudos culturais para o campo e da educação quilombola, desterritorializando os movimentos. Na segunda parte, o terceiro percurso apresenta a filosofia da diferença por Deleuze e Guatarri, bem como os conceitos de Educação Maior e Menor. No quarto e último percurso, há o detalhamento das etapas, procedimentos e registros observados nas oficinas com os professores investigados e a sua contribuição para a construção parcial do Projeto Político Pedagógico dessa unidade de ensino. Por fim, apresentam-se as considerações finais e conclusões que se puderam tirar a partir desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Escola mista. Comunidade Quilombola. Escola do campo.

## **ABSTRACT**

The object of the present study is a school in the city of Eldorado, SP, located in Vale do Ribeira. This teaching unit presents a peculiarity, because besides being a rural school, half of its students come from two quilombola communities. This work proposal aims to partially analyze the process of building a Political and Pedagogical Project (PPP) in a countryside school that wants to be recognized as a quilombola community. The research consists of four paths, which are divided into two parts. In the first part, the first path situates the research territory, from the notion of territory it demarcates the historical, cultural, and identity elements present in this territory. In the second part, the contributions of cultural studies to the field and quilombola education are noted, deterritorializing the movements. In the second part, the third course presents the philosophy of difference by Deleuze and Guatarri, as well as the concepts of Major and Minor Education. The fourth and last section details the steps, procedures, and records observed in the workshops with the investigated teachers and their contribution to the partial construction of the Political Pedagogical Project of this teaching unit. Finally, the final considerations and conclusions that could be drawn from this research are presented.

**Keywords:** Mixed school. Quilombola Community. Countryside school.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1. O DESPERTAR DA EXPERIÊNCIA.....	11
<b>2. PRIMEIRO PERCURSO: TERRITÓRIO QUILOMBOLA .....</b>	<b>20</b>
2.1. AS COMUNIDADES REMANESCENTES DOS QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA.....	23
2.1.1. <b>Plano dos acontecimentos</b> .....	33
2.1.2. <b>Plano da cultura simbólica local</b> .....	45
<b>3. SEGUNDO PERCURSO - A “ESCOLA” DO CAMPO MISTA QUILOMBOLA .</b>	<b>50</b>
3.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	57
3.2. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA.....	66
3.3. ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO .....	74
<b>4. TERCEIRO PERCURSO - ENCONTRO COM A DIFERENÇA .....</b>	<b>83</b>
4.1. MOVIMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO MAIOR PARA EDUCAÇÃO MENOR.....	92
<b>5. QUARTO PERCURSO - PRÁTICAS DA DIFERENÇA.....</b>	<b>99</b>
5.1. TRAJETÓRIA REALIZADA DURANTE AS PRÁTICAS .....	105
5.2. REGISTROS OBSERVADOS.....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. O DESPERTAR DA EXPERIÊNCIA

Não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte. (DELEUZE, 1989, entrevista em vídeo)

A vida de uma educadora implica em uma constante transformação, uma caminhada de desafios na qual as escolhas impactam diretamente no modo de vivenciar a carreira. Falar do próprio processo de se tornar professora, não é fácil. Implica em selecionar alguns acontecimentos na memória, momentos importantes ou situações que indicam uma espécie de trilha por onde a minha formação e experiência docente tomam rumo próprio. De acordo com Deleuze (1989) ao citar que não há desterritorialização sem uma reterritorialização, no decorrer da minha trajetória profissional, pessoal e de percursos de escrita dessa dissertação foi um eterno territorializar, desterritorializar e reterritorialização em busca de movimentar-se.

Ao refletir sobre esse percurso que constitui minha trajetória profissional retomo situações que partiram de um processo iniciado aos 17 anos, quando começo o curso superior de Pedagogia. Naquela época, a cada aula frequentada aumentava meu interesse e vontade de aprender sobre ensinar crianças. A formação em pedagogia me instigava a refletir sobre como ser uma professora que pudesse fazer diferença na vida dos meus estudantes e da comunidade escolar na qual fui alfabetizada, fazendo uso dos recursos teóricos e práticos.

Essa formação além de sensibilizar sobre a importância da alfabetização, como meio de acessar a sociedade e os bens que nela se desfruta, valores, crenças, hábitos e expectativas de futuro, trazia um despertar sobre a questão do outro. Na escola, alfabetizamos e educamos para vida em sociedade tendo por base um currículo comum, essa base comum, na sua ideação, visa atender os anseios igualitários para fins de fortalecer a organização da sociedade, entendendo que nela a vida em comunidade se propõe em estrutura similar nos diferentes territórios, grupos e culturas que o acessam. Esse conteúdo comum dá acesso a forma democrática de se organizar, porém a sociedade brasileira é muito diversa, e nem todos os indivíduos que passam pela escola básica contemplam seus modos de vida nos temas em que são alfabetizados. Ou seja, o ensino fundamental traz nos seus conteúdos uma

imagem de mundo, de vida e de sociedade que não contempla todos os modos possíveis de se viver em sociedade, não afeta a todos do mesmo modo.

As escolas básicas, através dos seus currículos, seguem diretrizes propostas pelos governos locais que tem por referência a Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup> (BNCC). Os conteúdos dispostos na BNCC tornam-se modos de operar com determinadas temáticas e o fazem seguindo a tendência de dispor nos planos pedagógicos, teorias e práticas que costumam passar uma imagem de mundo que generaliza os modos de existir, invisibiliza os grupos que estão fora do centro geográfico. Centro que atende uma narrativa histórica que diz da origem ao povo brasileiro. Faço parte deste grupo das grandes minorias, grupo que em geral acessa conhecimento, mas não é estimulado a produzir conhecimento nos ambientes formais de uma educação básica, a propor suas próprias narrativas de mundo, as que validam seus diferentes modos de existir.

Como exceção a essa regra pude fazer um curso superior devido ao Programa Universidade para Todos - PROUNI, desenvolvido pelo Ministério da Educação - MEC, que concede bolsas de estudo, integrais ou parciais de 50%, em instituições privadas de educação superior. Com essa bolsa de estudos integral consegui acessar o sonhado diploma de Curso Superior em Pedagogia. Um grande feito para alguém que vem de uma família de pequenos agricultores, a única dos 11 filhos que teve essa oportunidade. Diria uma conquista significativa. Afinal, morava a 80 km da cidade Registro S/P com 56.393 habitantes, onde se localizava a faculdade que cursava. Saía de casa às 18h e retornava após a meia noite, mesmo com o passar do tempo assomada de cansaço, isso não foi motivo para desistir.

Aos 21 anos concluí o curso de Pedagogia e no ano seguinte ingressei na carreira docente, munida de muitas ideais, teorias e ansiedade. Movida por uma vontade de intervir na minha realidade, inicio uma trajetória profissional no município onde nasci e me criei. Ou seja; tornei-me professora na escola em que fui estudante. Nesse espaço geográfico dou início a minha atuação como educadora em uma escola localizada no perímetro urbano da cidade, onde tinha todo um suporte pedagógico e que o currículo apresentado possuía um direcionamento, até certo ponto, condizente

---

<sup>1</sup>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

com aquela realidade, pois era moldado numa visão urbana de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No ano seguinte, 2010, após a atribuição de aulas o que acontece no início do ano letivo, recebi a incumbência de uma classe na unidade de ensino que se tornou tema dessa dissertação. Essa escola, localizada em uma comunidade do campo que tem como peculiaridade atender estudantes oriundos de duas comunidades quilombolas, que por essa característica peculiar nomeio como Escola do Campo Mista Quilombola. Nessa nova atividade, percebi que o currículo que me foi apresentado, era o mesmo, idêntico ao que utilizava na escola localizada no perímetro urbano. Esse fato passou a me inquietar.

Ingressando no território dessa nova experiência meu interesse por novos conhecimentos se aprofundou. Após finalizar a formação superior em um curso de Pedagogia, passei a buscar formações complementares que contribuíssem com esse novo cenário da prática docente que me desafiava. Sobre essas formações destaco: curso de graduação em Arte, em 2012, e a pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial, em 2014, também investi em curta duração de carga horária baixa que me ajudaram a entender melhor o processo de alfabetização.

Em 2015 tentei pela minha primeira seleção no Mestrado da Universidade Federal do Paraná - UFPR, mas não fui aprovada. Decidi me dedicar ainda mais à proposta de um projeto que tem por tema a ausência da cultura quilombola no currículo da escola básica. Em 2018, busquei novamente a seleção do Mestrado Profissional Teoria e Prática de Ensino na UFPR, sabendo que teria que enfrentar muitos desafios, um deles era o de viajar semanalmente mais de 200 quilômetros em busca de um direcionamento para tentar compreender e dialogar sobre minhas inquietações.

Candidatei-me a temática: “Filosofia da diferença, currículo e arte educação”, fui selecionada e como tudo que é novo assusta, foi assim que me vi superando temores e me dispondo a viajar por quase 4 horas ao encontro da pessoa que iria orientar esse processo de pesquisa. Os diálogos na orientação me permitiram olhar para as minhas inquietações acumuladas de um outro modo. A experiência que vem me constituindo como professora reunida a esse novo ponto de vista movimenta o enredo dessa pesquisa. Tento através da análise da diferença dar vazão a uma profissional que problematiza sua realidade docente e não apenas se ajusta a essa.

Na época não tinha ideia do que tratava a filosofia da diferença, mas posso dizer que intuitivamente percebia que meu tema tinha algo a aprender e a contribuir com esse debate. A filosofia da diferença nasce em um contexto conturbado após Segunda Guerra Mundial, momento em que as ciências humanas requisitavam outro estatuto teórico metodológico para lidar com os seus temas (DOSSE, 2018). Costuma se chamar filosofia da diferença o pensamento de Deleuze (DELEUZE; GUATARI, 2004), filósofo que afirma a diferença como a forma da existência. Deleuze em sua tese, *Diferença e repetição* (2006), propõe uma reversão do platonismo que acaba por inverter a origem do pensamento ocidental, pensar é um ato que se dá com os acontecimentos da vida. Pensar é jogo de dados, que não ocorre antes ou depois dos episódios e dos eventos nos quais estamos inseridos, nessa perspectiva pensar é ato que se incorpora e dá sentido ao que se passa.

Envolvida pela temática da diferença olho para o processo desenvolvido até aqui, para o que foi investido na minha formação continuada e percebo o traçado de um percurso que enseja modificar algo na realidade concreta em que atuo. Busquei o mestrado com a pretensão de intervir não apenas na minha qualificação profissional, busco contribuir com o meu ambiente escolar. Ao encontrar com minha orientadora, não sabia o que falar ou quais palavras escolher, nesse primeiro encontro me ocorreu propor uma pedagogia do chão, um currículo ou projeto político e pedagógico voltados para a realidade em que leciono e atuo como pedagoga. Eu uma menina do interior, nadando em águas que até aquele momento me pareciam turvas, desconhecidas. Me desafiei. Fui desafiada. Acolhida pela afetividade e o carisma da Professora Rizoma<sup>2</sup>, Profa. Claudia Madruga Cunha, foi além do que esperava para aquele momento.

Fazendo agora um balanço desses anos juntas, posso dizer que a cada encontro com ela e com o Grupo Rizoma abriam para mim novas perspectivas. As análises da filosofia diferença e educação permitiram refletir sobre tantas coisas, e, ainda me fazem, produzindo deslocamentos nos meus modos de analisar a realidade. Gilles Deleuze não tratou diretamente das questões da educação, porém Gallo (2017), Corazza (1977), Cunha (2020) e outros nos facilitam construir relações entre esse pensamento e a realidade da escola. Desde o primeiro encontro em 2018 começou a

---

<sup>2</sup> A professora Rizoma é uma personagem fundada pela influência da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze e Feliz Guatari. Tal personagem é uma profissional que na sala de aula se coloca como alguém entre ponte de dois mundos, mediadora que permite conexões entre os saberes que ela traz e os saberes alheios.

se desenhar essa pesquisadora e professora, que hoje me habita, junto à mulher e a mãe.

Retomando as inquietações que me conduziram ao Mestrado Profissional: Teoria e Prática de Ensino da UFPR, problematizo que o currículo presente nessa “Escola do campo mista quilombola”<sup>3</sup> é o mesmo das escolas urbanas<sup>4</sup>, o que me faz perceber que não contempla as peculiaridades presentes na escola, sendo um reproduzidor dos padrões urbanos, esse quadro curricular tende a invisibilizar a cultura dos sujeitos presentes ali, inculcando a noção de que a cultura desse território é algo menor.

Desse modo, o interesse que orientou essa pesquisa, como os resultados dispostos nessa dissertação surgem da percepção de que a educação quilombola era conteúdo ausente do currículo da escola em que atuo e que o projeto político pedagógico dessa escola, estando desatualizado, desestimula as práticas dos profissionais que se preocupam com a questão. Tendo por base esse diagnóstico quis organizar uma proposta de estudo e pesquisa que possa resultar, ainda que parcialmente, no processo de revisão e de construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) do espaço educativo em que atuo. Para fins de que essa escola, hoje do campo, possa se reconhecer como mista quilombola.

Ao detectar a ausência da temática quilombola pensei que em criar um modo de agir colaborativo, algo que pudesse intervir na comunidade escolar e trazer novos aportes teóricos e práticos que podem vir a contribuir para a construção e ressignificação do seu Projeto Político Pedagógico atual. Ousei criar um debate sobre ensino e aprendizagem da temática quilombola na perspectiva da diferença para os professores que atuam nessa escola. Organizei nove oficinas com as quais traço paralelo entre educação do campo e educação quilombola. As oficinas temáticas que denominei práticas da diferença para uma educação quilombola, visaram constituir uma Escola do Campo Mista Quilombola ainda que em tempo futuro um espaço educativo que aproxima os conteúdos curriculares (da BNCC) com os signos, símbolos, com as significações da cultura local, quando insere a cultura local, em

---

<sup>3</sup>Utilizei o termo “Escola do campo mista quilombola” para denominar a escola pesquisada. Escolhi utilizar essa denominação pela peculiaridade presente nela. Seus estudantes são provenientes da comunidade do campo e de duas comunidades remanescente de quilombo.

<sup>4</sup>O termo *escola urbana* é utilizado para nomear as escolas que ficam situadas no perímetro urbano.



especial quilombolas de Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima que fazem parte do município de Eldorado do Estado de São Paulo, localizado no Vale do Ribeira.

Essa aproximação visa movimentar os conteúdos específicos que dizem respeito à cultura local em articulação com os conhecimentos estabelecidos em base curricular, contribuindo com práticas didáticas que traduzem saberes gerais nos locais e vice-versa, envolvendo a realidade local.

Demarco por aqui que essa unidade de ensino apresenta a peculiaridade de ser uma escola do campo composta por estudantes provenientes de duas comunidades quilombolas. Motivo pelo qual penso em uma denominação que contemple sua especificidade: **Escola do campo mista quilombola**. Porém, não basta renomear o espaço escolar *é preciso sensibilizar práticas profissionais docentes que se aproximam dessa realizada*. Movimentar as práticas docentes no sentido de envolvê-las com a realidade local acaba interferindo no Projeto Político Pedagógico dessa escola. Uma vez que esse documento tende a autorizar e a incentivar a comunidade escolar ao diálogo com a cultura local quilombola, dando visibilidade a esse meio sociocultural ao invés de ignorá-lo.

Ao buscar os documentos sobre o tema recorri as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), e vi que esta, de preferência, ser desenvolvida em seu próprio território, em sua própria terra e a sua cultura. Ademais é uma educação que requer uma pedagogia própria, diferente, respeitando à especificidade étnico-cultural das comunidades e formação específica dos docentes que fazem parte desse quadro. Observando os princípios constitucionais, a BNCC e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira, propus as oficinas citadas.

Como disse antes, esse estudo e seu percurso se situam, a partir de meu ingresso no mestrado profissional, no horizonte de uma filosofia de diferença em educação. Os estudos que venho realizando sobre a filosofia de Deleuze e Guattari (2004), apresentam o pensar como criação e intervenção no mundo em que se vive e é nesse sentido que organizo meus procedimentos metodológicos, na forma de uma cartografia. A cartografia segundo Deleuze e Guattari (1996) é a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, constituído de diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constante” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.21)

Segundo Kastrup (2015) cartografia é uma metodologia sugerida por Deleuze e Guattari (1995) que entendem a análise investigativa como um processo formado por diferentes pontos de vista, que neste trabalho chamo de percurso que apresenta ao pesquisador múltiplos pontos de vista sobrepostos. Mapear esses pontos de vista, as origens de determinadas significações para fins de compor uma narrativa, tende a diferenciar o objeto, a singularizá-lo, ao mesmo tempo que pode representá-lo.

Em linhas gerais trata-se sempre de investigar um processo compostos por vários movimentos na busca de saber mais, de dar sentido a um estudo específico. Cartografar envolve localizar caminhos e percurso que formam uma investigação (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Busco nesse lugar de cartógrafa localizar o que vem a ser uma educação quilombola e como essa temática está por se realizar no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico vigente na escola em que atuo.

Tendo por tema a inserção de uma educação quilombola nos processos educativos de uma escola campo mista quilombola, problematizo a possibilidade de incluir a cultura local, de sensibilizar a especificidade cultural que permeia a escola em questão e as comunidades que dela participam, por meio de práticas da diferença. Tais práticas ganham o sentido de práticas da diferença quando entendem a aprendizagem como algo singular, algo que busca desdobrar os conteúdos formais e envolvê-los com as questões socioculturais locais. Chegar a uma prática educativa da diferença que abarca entender a aprendizagem por outros caminhos ignorados pela tradição.

Na tentativa de realizar algo mais efetivo na direção dessas práticas acabei por esbarrar no Projeto Político Pedagógico da instituição que atuo. Renomear esse ambiente educativo e ressignificar as práticas de ensino e aprendizagem dos conteúdos que nele se desenvolvem, com certeza implicará na reorganização do Projeto Político Pedagógico atual. Nesse sentido essa análise vem contribuindo para a atualização desse documento orientador que, espero, virá a viabilizar uma Escola do Campo Mista Quilombola.

Por fim, esclareço que o objetivo dessa análise foi o de sensibilizar os professores sobre as singularidades desse território, abordando as temáticas da educação do campo e quilombola através de oito oficinas intituladas práticas da diferença. Práticas que podem ser entendidas como diferentes, singulares, não apenas porque se envolvem com a realidade local, mas porque entendem que a próprio ato de aprender de adquirir conhecimentos é singular e único e envolve a

subjetividade docente e discente. Busquei atingir os meus colegas professores para através deles chegar nos estudantes e na comunidade escolar, indiretamente visando contribuir para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico.

Para fins de traduzir o resultado que alcancei com as oficinas intituladas “Práticas da diferença”, nas quais busquei sensibilizar as temáticas da educação do campo e quilombola através de discussões e experimentações, que se utilizaram de conhecimento teóricos vindos de uma análise da diferença organizei essa análise em duas partes e quatro percursos. Minha cartografia começa ou possui seu ponto de partida na minha própria trajetória profissional. De maneira a organizar a análise desdobre-a em duas partes. Na primeira parte (I) trago as duas primeiras trajetórias que compõem o rumo que quero dar ao mapa dessa investigação. Traço dois movimentos que localizam a pesquisa. No que chamo de **Primeiro percurso - território quilombola**, situo com maior especificidade o chão do qual parte essa análise; busco definir o que é um quilombo através de documentos produzidos na comunidade local, relatos obtidos de alguns membros, trago detalhes sobre essa região, memória viva, edificações, festas populares, os conteúdos que faltam, no meu entender, numa abordagem educativa que se envolve com contexto no qual essa realidade escolar se situa. No segundo movimento dessa Primeira parte (I) trago o com o título: **Segundo percurso - A “escola” do campo mista e quilombola** busca situar a escola do campo mista quilombola e as peculiaridades dos sujeitos que ali habitam, em busca de apresentar a Educação do campo e a Educação quilombola ao leitor e a organização de um Projeto Político Pedagógico.

Já na Segunda Parte (II), desenvolvo o terceiro e o quarto percurso da pesquisa. No **terceiro percurso – Encontro com a diferença**, analiso a educação quilombola na perspectiva de uma análise da diferença, quando desenvolvo o entendimento sobre o que vem a ser uma prática de diferença tendo por base a educação menor desenvolvida por Gallo (2017). Esses postulados deslocam a noção comum de aprendizagem fundada na tradição ocidental que vem desde Platão. Esse outro modo de entender a aquisição de conhecimento tende a contribuir para fundar as práticas educativas que denomino práticas da diferença. No **Quarto Percurso- práticas da diferença**, trago as oficinas propostas, que tiveram a intenção de sensibilizar, reconhecer e valorizar a cultura quilombola local, presente de modo indiferenciado nesse ambiente educativo na subjetividade dos estudantes que o permeiam. O resultado final desses percursos busca ser uma ação mais efetiva na

direção de que, em futuro próximo, essa escola se torne uma *Escola do campo mista quilombola*.

## 2. PARTE I - PRIMEIRO PERCURSO: TERRITÓRIO QUILOMBOLA

A filosofia da diferença desenvolvida por Deleuze e Guattari (1995) contribui para fundamentar um posicionamento que retira da margem determinados sujeitos, narrativas, linguagens, imagens e pontos de vista que não foram contemplados pela tradição filosófica. Essa tradição, na base de um pensamento ocidental cristão e humanista, produz uma perspectiva educativa europeia que demarca sobre o saber local o saber superior do outro, do colonizador. Essa concepção de educação se instala por aqui de cima para baixo, trazida pelos jesuítas, desde os tempos da colônia, tem contribuído para formar uma imagem educativa hierárquica, excludente. Willians (2013) reflete que:

A filosofia de Deleuze consiste na criação de novos modos de organização em estruturas que levem um conflito bloqueado a se abrir. Não se trata de resolver o conflito, e menos ainda de decidir em favor de um ou outro lado. Trata-se de introduzir novas sensações e ideias que ponham os dois lados em movimento para além de uma crescente oposição decorrente do acirramento de representações antagônicas. É claro que não há garantias de sucesso, quanto mais de uma paz perpétua. Mesmo assim, ao abrir a situação, ao forçar identificações embrutecedoras e excludentes a se romperem, o pós-estruturalismo de Deleuze pode ser um fator poderoso de mudança política. (WILLIANS, 2013, p. 102)

Apostando no fator de mudança sugerido por Willians (2013) essa análise toma por base a perspectiva teórica da filosofia deleuziana. Com ela percebe que a cultura ocidental se impôs por aqui como um saber superior, maior, mais poderoso e potente, saber que ainda hoje se impõe, cala, minimiza, invisibiliza, obscurece outros saberes vindos de culturas originárias que já estavam por aqui, nas Américas. Os saberes das populações originárias de outros grupos compõem o povo brasileiro, tiveram suas visões de mundo minorizadas. Suas narrativas foram desvalorizadas, forma tornadas menores, no dizer das representações que formam suas realidades, origem dos lugares, dos povos e das comunidades.

Esses saberes até pouco tempo ignorados pelos currículos escolares compõem a diversidade cultural da população brasileira, dizem das significações subjetivas que formam muitas vezes uma história viva, em movimento, afeita através das narrativas populares, linguagens que implicam sentidos aos grupos e populações, dão norte aos modos de vida do que se costuma chamar minorias sociais. Reforço que me apoio na noção de diferença proposta por Gilles Deleuze e desenvolvida em

algumas obras junto a Félix Guattari, que se centra, enquanto pensamento filosófico na luta contra a submissão da diferença à identidade; busca tirar o rótulo de “monstro” no qual a diferença é comparada, e nisto, essa filosofia se apresenta também contra a filosofia da representação. Ou seja, “arrancar a diferença ao seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença” (Deleuze, 2000, p.83).

Ambos são chamados de pós-estruturalistas por se abrirem a uma pós-linguagem, o que evoca uma pós-percepção de mundo que vá para além da linguagem estruturada pela tríade signo, significante, significado (PETERS, 2000). Almejo tratar de uma educação voltada para as comunidades quilombolas, educação que busca visibilizar um modo de vida, valores, significações e simbologias desfocadas nas abordagens dos conteúdos que permeiam a escola básica em que atuo. Logo, apoiada no pensamento rupturante da diferença.

Concordo com Cunha (2019, p.948) ao afirmar que “uma pesquisa em educação que visa tratar a diferença não deve cair na tentação dos dualismos tradicionais, focada na experiência e na experimentação, mais sim ser processo que implica criar um começo sem condicionamentos prévios”. É, neste sentido, que busco na apresentação dessa análise fundar o lugar de onde me expresso enquanto pesquisadora e cartógrafa. Venho, no desenvolvimento dessa cartografia alinhando percursos que se atravessam e sobrepõe no problematizar a criação de algumas práticas da diferença para uma escola do campo mista quilombola.

Para Cunha (2019) a metodologia cartográfica “implica um plano de conexões em que pensamento e vida, indivíduo e grupo formam linhas paralelas e transversais; nas quais pensar produz significações que têm a ver com demarcar um território, ético, político, filosófico, pedagógico, étnico e cultura” (Cunha, 2019, p. 953). Dando seguimento a esses traçados, começo por mapear o território, propondo a partir deles e em conexão entre eles, práticas da diferença que dê visibilidade a essa cultura que até não aparece no currículo dessa escola.

Ao tratar da metodologia cartográfica nas ciências humanas Kastrup (2009), diz que essa implica em localizar, situar e movimentar o território (Deleuze e Guattari, 1995). Utilizando-me da cartografia como linha de inspiração metodológica nesse percurso de escrita busco escutar, mapear e constituir esse mundo vivido da pesquisa. A cartografia é um método que não necessita que o pesquisador utilize procedimentos prontos e siga um modelo, nela o pesquisador constrói os seus próprios procedimentos e por ser um método flexível, dá condições ao pesquisador de criar

possibilidades de ações durante o processo de construção. Dou início a esse processo de construção como cartógrafa que propõe movimentos que demarcam esse território, mapeando-o a realidade e acompanhando o processo, possibilitando traçar o mapa desse local vivido.

De um outro estudo destaco que o cartógrafo se define por um tipo de sensibilidade e nessa aposta “entender, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar” (ROLNIK, 2007, p.2). A análise que aqui desenvolvo como cartógrafa reúne um conjunto de informações com as quais busco constituir um ponto de vista sobre um mundo que eu mesma construo, nem o explicando e nem revelando, busco localizar ao documentar elementos quer foram se destacando no meu caminho profissional, elementos que dão sentido a essa produção de estudo e pesquisa.

Começo apresentando as comunidades remanescentes localizadas no Vale do Ribeira, bem como a cidade e para finalizar o bairro em que a escola está localizada. Apresento os aspectos da escola pesquisada e termino o capítulo descrevendo as Comunidades Quilombolas do Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima, buscando caracterizar a especificidade desse território em particular. Trago uma definição do que é um quilombo que esta proposta em um documento produzido pelo Instituto Socioambiental <sup>5</sup>(ISA), juntamente com as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, intitulado: Inventário Cultural de Quilombos do Vale do Ribeira<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup>O Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização não governamental fundada em 22 de abril de 1994 com o objetivo de defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos dos povos indígenas do Brasil. O ISA desenvolve programas e campanhas em parceria com diversas outras organizações, e é uma instituição de referência na temática socioambiental no Brasil. Entre seus fundadores, destacam-se importantes nomes da antropologia brasileira, como Carlos Alberto Ricardo, Eduardo Viveiros de Castro e Isabelle Vidal Giannini. (<https://www.socioambiental.org/pt-br>)

<sup>6</sup>O Inventário Cultural do Vale do Ribeira foi um projeto desenvolvido através da aplicação da metodologia do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), elaborada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). As atividades do projeto incluíram (i) oficina de capacitação da equipe técnica pelo Iphan para aplicação da metodologia INRC (ii) levantamento preliminar de informações visando identificar o universo a ser inventariado; (iii) identificação, descrição e tipificação de referências culturais relevantes em 16 comunidades, com ênfase no papel do rio Ribeira de Iguape para o modo de vida quilombola; (iv) documentação audiovisual das referências culturais descritas; (v ) formação e capacitação de agentes culturais quilombolas responsáveis pelo levantamento juntamente com a equipe técnica do ISA, e (VI) seminário final com recomendações de salvaguarda. A equipe que esteve auxiliou no desenvolvimento desse documento foram: Nilto Tatto (coordenador); Raquel Pasinato (coordenação adjunta); Anna Maria Andrade (técnica responsável); Juliana de Melo Leonel Ferreira; Maria Fernanda do Prado (Geoprocessamento). (Inventário cultural de quilombos do Vale do Ribeira / editores Anna Maria Andrade, Nilto Tatto. -- São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013).

Achegando-me mais ao solo dessa escola busco narrativas de membros dessa comunidade entendendo que essa escuta é fundamental para sensibilizar sobre o mundo vivido nessas comunidades, formando as memórias desse território. Com a ciência moderna o mundo dividiu-se entre o “mundo vivido” e o “mundo sistêmico”. O mundo vivido é marcado pelo dia a dia, contato com as pessoas, a rotina; e o mundo sistêmico é formado pela razão advinda da transformação do mundo vivido (FERREIRA, CALVOSO, GONZALES, 2002).

Chamo de escavar o território da pesquisa o ato de contextualizar o tema da análise em aspectos que envolvem e que permeiam essa escola, a geografia ou lugar em que essa instituição escolar está localizada, pelos aspectos: político, econômico, cultural e educacional.

## 2.1. AS COMUNIDADES REMANESCENTES DOS QUILOMBOS DO VALE DO RIBEIRA

Algumas questões permeiam esse trecho da pesquisa: O que é uma comunidade remanescente de quilombo? Desde quando existem quilombos, desde quando eles passam a ser demarcados? O que caracteriza um quilombo? Busca-se no percurso da escrita encontrar respostas a esses questionamentos e faço o resgate de alguns fatos históricos que compõem esse território entre rios (Vale do Ribeira) com diferentes saberes tradicionais e culturais materializando-se num mapa. Escavo esse local da pesquisa em busca de encontrar respostas sobre o que se encontrava nele antes da escola estar ali, para que os estudantes possam conhecer um pouco mais sobre que chão é esse que estão pisando. Sendo que essa pesquisa, realizada nesse território fez parte da composição do material empírico das oficinas ofertadas aos professores.

Para Deleuze e Guattari (2012), é a expressividade, e não a funcionalidade que imposta há território a partir do momento em que há expressividade do ritmo. É a emergência de matérias de expressão (qualidades) que vão definir o território. Nesse cenário, o território se torna visível na perspectiva dos autores; e nele emerge vários conhecimentos históricos, tradicionais e culturais.





Ribeira, Ribeirão Grande, São Lourenço da Serra, Sete Barras e Tapiraí. Encontra-se entre São Paulo e Curitiba, dois importantes centros urbanos do nosso país. É a região onde se localiza a maior parte das comunidades quilombolas, repleta de diversidade social, ambiental e cultural que não é comparada a qualquer região do Brasil. Encontra-se na região do Vale do Ribeira várias comunidades tradicionais e locais, quilombolas, indígenas caiçaras e agricultores familiares.

O município onde encontra-se a escola (Eldorado) que nos referimos na pesquisa encontra-se no Programa Vale do Ribeira- UFPR, 2012.

FIGURA 2 – Mapa da localização do Município de Eldorado no Vale do Ribeira



FONTE: Programa Vale do Ribeira- UFPR, 2012.

A população demográfica de Eldorado é estimada em 15.544 habitantes<sup>7</sup> (IBGE, 2020). A densidade demográfica é de 8,85 hab/km<sup>2</sup>. O município tem cerca de 1.721 km e possui cerca de 70 bairros, distribuídos em bairros urbanos, bairros rurais, comunidades remanescentes de quilombola e uma comunidade indígena.

De acordo com Pinto (2007), por esses bairros estarem próximos a região da antiga mineração, encontram-se as comunidades remanescentes de quilombos. Populações escravizadas que conseguiram sua liberdade de diversas formas: fugas, apossamento, trocas por serviços, recompensa por participação na guerra do Paraguai ou fuga do alistamento. Ao fugirem para o interior da mata, de difícil acesso, criaram-se várias comunidades de remanescentes de Quilombo no município.

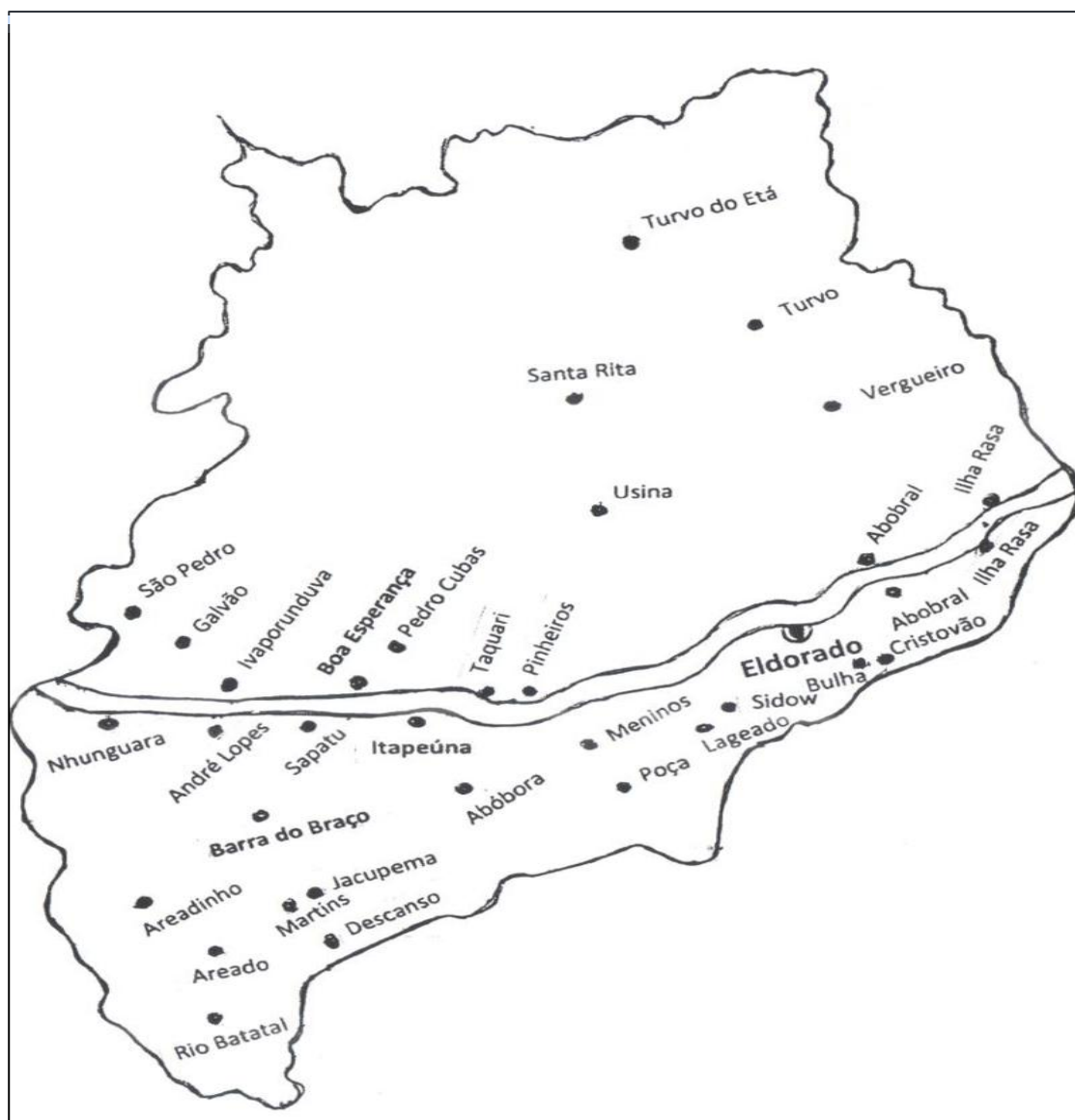
Durante o largo processo de colonização no Brasil, os quilombos se conformaram como comunidades de resistência e luta. Muitos quilombos foram forjados no Brasil e na América Latina (chamados de palanques). Um dos mais antigos e mais discutidos na literatura é o Quilombo de Palmares (AL, surgindo no final do sec. XVI resistindo até o sec. XVII), com destaque a lideranças comunitárias como Zumbi, Dandara, Aqualtune, e Ganga Zumba. Outros importantes quilombos foram o de Quilombo do Urubu (Bahia, século XIX) com a liderança de Zeferina; e o Kariterê (MT, sec. XVIII), onde se destaca a liderança de Tereza de Benghela (25 de julho dia das mulheres negras em sua homenagem). Quilombos eram comunidades de resistência à escravização, liderados por fugitivos da tortura e do trabalho forçado, mas também com a presença de indígenas e imigrantes europeus pobres. Como um território de luta e resistência foi se reconfigurando ao longo do tempo com várias experiências.

O município de Eldorado é um município de grandes proporções territoriais, sendo o 4º maior do estado de São Paulo. Apresento abaixo uma produção própria da formação de bairros do município em questão:

FIGURA 3 – Croqui dos bairros rurais do Município de Eldorado no Vale do Ribeira.

---

<sup>7</sup><https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/eldorado.html>



Fonte: A autora, 2019.

Segundo os dados de IBGE, em 2018, o salário médio mensal neste município era de 1.9 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 10.8%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 557 de 645 e 599 de 645, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 2678 de 5570 e 3195 de 5570,

respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 41.6% da população nessas condições, o que o colocava na posição 26 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 2529 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

Em relação a dados educacionais, o município possui as seguintes taxas de escolarização de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2010):

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	<b>97,3 %</b>
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	<b>5,9</b>
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	<b>5,0</b>
Matrículas no ensino fundamental [2018]	<b>2.108 matrículas</b>
Matrículas no ensino médio [2018]	<b>674 matrículas</b>
Docentes no ensino fundamental [2018]	<b>146 docentes</b>
Docentes no ensino médio [2018]	<b>49 docentes</b>
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	<b>24 escolas</b>
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	<b>5 escolas</b>

Fonte: IBGE, 2010.

Nesses dados destaco o percentual de crianças que estão matriculadas (97,3%) e a quantidade de escolas (24) existentes. Analiso que o município possui como desafio atender as crianças que estão fora da escola (2,7% das crianças de 6 a 14 anos) já que provavelmente estas estão espalhadas por sua grande zona rural; sendo que muitas dessas crianças podem estar em comunidades quilombolas (reconhecidas ou em processo de reconhecimento).

Outro desafio importante é a quantidade de prédios escolares, principalmente por boa parte dessas construções estarem localizadas em comunidades quilombolas e se encontrarem em estado precário para atendimento escolar. O que por vezes é usado como fator preponderante para a nucleação das escolas quilombolas foram de suas respectivas comunidades.

O Rio Ribeira de Iguape representa uma parte fundamental da história de Eldorado, assim como da região do Vale do Ribeira. Este recurso natural é um fator



preponderante para manutenção de outras belezas naturais, como a grande reserva de mata Atlântica desta região.

A região do Vale do Ribeira, com foco em Eldorado, possui grande potencial turístico tanto em seus aspectos culturais (comunidades quilombolas e indígena), quanto nos aspectos naturais (cavernas, grutas, cachoeiras, etc).

Na imagem 04 é apresentado o antigo portal de entrada da cidade de Eldorado, que faz referências suas cavernas.

Figura 4 - antigo portal de entrada da cidade de Eldorado



Fonte: A autora, 2013

Infelizmente tal portal foi demolido em 2014 devido a irregularidades no local de construção.

As belezas naturais de Eldorado, em sua maior parte, compõem o Parque Estadual da Caverna do Diabo (P.E.C.D.), nome recebido por causa da Caverna do Diabo, que tem como nome oficial Gruta da Tapagem; principal atrativo turístico da cidade. Este parque foi criado em 2008 e integra o mosaico de unidades de conservação de Jacupiranga, juntamente com outras 13 unidades de conservação. Possui mais de 40.000 hectares e abrange os municípios de Barra do Turvo, Cajati, Eldorado e Iporanga. O parque tem um ecossistema rico que atrai visitantes de todo o mundo.

O atrativo é a Caverna do Diabo com mais de 6.000 metros de extensão, mas apenas 600 metros estão abertos à visitação. Ainda tem cachoeiras, rios e diversidade

de fauna e flora, como espécies ameaçadas de extinção de cedro, palmito juçara e jaguares.

Figura 5–Caverna do Diabo, Eldorado/SP.



Fonte: Petar Online

As principais atrações turísticas do município são a Cachoeira do Araçá, Cachoeira do Sapatu, Caverna do Diabo (Roteiros), Cavernas do Rolado e Frias, Circuito Quilombola, Mirante do Cruzeiro, Mirante do Governador, Núcleo da Caverna do Diabo, Parque Estadual Caverna do Diabo, Queda do Meu Deus e Vale das Ostras.

Muitos destes espaços naturais estão localizados em comunidades quilombolas e seus moradores atuam como guias para os turistas que visitam estes locais.

Assim, vi que o município de Eldorado possui forte relação com sua região (o Vale do Ribeira), com a preservação dos recursos naturais (Rio Ribeira e mata Atlântica) e seus aspectos culturais (grande quantidade comunidades quilombolas,

uma comunidade indígena e várias comunidades do campo devido a sua grande área rural).

O estado de São Paulo possui oficialmente 51 comunidades remanescentes de quilombo e a maior parte destas se encontra no Vale do Ribeira. Vale ressaltar que muitas comunidades aguardam o processo de regularização fundiária pelo estado e a União.

As comunidades remanescentes de quilombo do Vale do Ribeira constantemente lutam para que as unidades escolares, nas quais seus filhos frequentam, sejam espaços de reconhecimento e valorização da história. Essas comunidades, geralmente, estão localizadas próximas ao Rio Ribeira de Iguape<sup>8</sup>, as histórias contadas pelos moradores dos quilombos, os escravos fugiam das fazendas e buscavam refúgio nas margens dos rios, formando os quilombos. Desde o século XVIII os portugueses já buscavam ouro no Ribeira de Iguape, descendo com material pelo Ribeira até o porto de Iguape.

Para definir “Comunidades remanescentes de quilombos recorremos ao Decreto 4.887/003 que considera os Remanescentes das Comunidades dos Quilombos, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Ao citar Comunidades Remanescentes de quilombo, observo que o termo “Quilombo” que é uma expressão usada no Brasil para definir um agrupamento ou uma organização formada por negros descendentes de escravos africanos. Trago um fragmento que faz parte de uma publicação realizada em uma parceria com o ISA intitulada: Inventário Cultural de Quilombos do Vale do Ribeira que publicado no ano de 2013.

Nesse, talvez único, documento que registra a comunidade local, apresenta a definição de quilombo:

---

<sup>8</sup>O rio Ribeira de Iguape nasce dentro do Parque Nacional dos Campos Gerais (no Paraná), a aproximadamente 100 km de Curitiba recebendo vários afluentes em seu percurso, um rio de contrastes, no seu curso superior passa por um singular trecho de Mata Atlântica, se avizinha de cavernas de importância turística, segue um caminho caudaloso entre montanhas, passando por pequenas cidades. Uma vez vencida a serra do Mar, o rio cruza lentamente a planície costeira ou rio Ribeira, desembocando no oceano em Barra do Ribeira, Iguape/SP. Tem aproximadamente 470 quilômetros de extensão.



Com a atualização da noção clássica de quilombo, a constituição de 1988 passou a chamar de “remanescentes de quilombo” todas as comunidades vivas de afro-brasileiros que vivem em sítios conhecidos e não conhecidos dos antigos quilombos e que se caracterizam, antes de tudo, pela descendência de africanos escravizados. A definição clássica – muito pautada nas características e representações sobre o quilombo de Palmares – é inadequada para pensar a realidade atual destas comunidades porque cristaliza a existência dos quilombos no passado, no tempo da escravidão, e os assentamentos negros eram vistos apenas como focos isolados de resistência ao regime, destituídos de positividade sociocultural e identitária. A atualização do conceito de quilombo diversifica o conjunto de experiências históricas e constituições étnicas de comunidades negras rurais que resultam do período escravocrata. Esta perspectiva abre caminho para entender o que ocorreu com estes grupos após o fim da escravidão e suas formas de organização atuais. No campo da antropologia, os estudos sobre a identidade desta nova categoria social operaram um deslocamento do eixo analítico: passando dos estudos raciais, que caracterizam a maior parte da produção existente sobre os afro-descendentes, para os estudos de etnicidade. Isso significou abandonar as teses baseadas no conceito de raça, deslocando o olhar para o critério cultural. Nesta linha, surgiram pesquisas interessadas em mapear o fenômeno de emergência das comunidades quilombolas e como elas experimentam o processo de produção de identidades contrastivase “invenção” de tradições. Quando atualizam suas diferenças culturais com outros grupos sociais, as comunidades quilombolas definem suas tradições, fazendo uma seleção de traços culturais que garantem a preservação da identidade do grupo. As formas e expressões culturais quilombolas no Brasil são variadas e ainda pouco conhecidas em sua diversidade. (ANDRADE e TATTO, 2013, p. 13)

A palavra “Quilombo” tem um significado mais amplo de acordo com as comunidades remanescentes. Quilombos são organizações comunitárias constituídas de negros descendentes de escravos africanos reunidos em um território denominado quilombola, isto é, suas casas eram feitas de barro e coberta de palha, construídas numa área geograficamente estratégica chamada de “Cafundó<sup>9</sup>” ou sertão onde formaram famílias, criaram comunidade com seus costumes, tradições e cultura.

Para a senhora Edvina Maria Tiê, (conhecida como dona Diva) moradora local e uma das lideranças da comunidade quilombola do Pedro Cubas de Cima, a palavra “quilombo” tem a seguinte definição:

---

<sup>9</sup>Cafundó é uma palavra muito usada na expressão “Cafundó do Judas”, que quer dizer um lugar que todo mundo sabe que existe, mas não sabe onde fica, “lugar de difícil acesso”, e uma expressão utilizada no Vale do Ribeira é “lugar dificultoso”.

O nome “Quilombo” se dá devido a história e ao local onde os renascentes moram e preservam tudo por séculos de anos e nós somos quilombolas porque moramos aqui, mais a medida que saímos fora não somos mais quilombo. Não quer morar mais no quilombo, não é quilombo, para ser quilombo fora do quilombo tem que se aceitar e se reconhecer como quilombola. “Eu sou quilombola”.<sup>10</sup>

Como observado na escuta da Dona Diva, muitos moradores quilombolas saem do seu território e a partir desse movimento não se reconhecem como quilombola. Alguns dos problemas enfrentados pelas comunidades dos quilombos do Vale do Ribeira são a negação de seus direitos pelo Estado em que se expressão especulação fundiária, incidência de unidades de conservação sobre os territórios tradicionais, morosidade no processo de regularização fundiária, exploração de recursos minerais presentes em seus territórios por empresas privadas, projetos de construção de hidrelétricas, precarização do acesso e da qualidade da educação, racismo, dificuldades de acesso e transporte público sem infraestrutura entre outras. Conflitos que afetam diretamente o modo de vida e a cultura ancestral desse povo. Conseqüentemente, a demanda por uma educação de qualidade tornou-se uma das mais importantes bandeiras de reivindicação dos direitos garantidos constitucionalmente.

A escola, foco de minha pesquisa, fica localizada na zona rural, cerca de 23 quilômetros do centro da cidade do município de Eldorado, situado ao sul do Estado de SP, na região do Vale do Ribeira.

### **2.1.1. Plano dos acontecimentos**

Resgato fatos e acontecimentos de grande relevância para a história local com foco no bairro onde a escola está inserida. A escola estudada e seu Projeto Político Pedagógico têm sua origem ancorada no Rio Ribeira de Iguape, pois se construiu as margens desse. Esse rio está ligado as tradições culturais desse território desde o início da sua formação, sua beleza natural compõe o conjunto dessa diversidade histórica.

Nesse sentido Gomes (2008) afirma que:

---

<sup>10</sup> Informação verbal de Edvina Maria Tiê em entrevista concedida a mim durante a pesquisa.

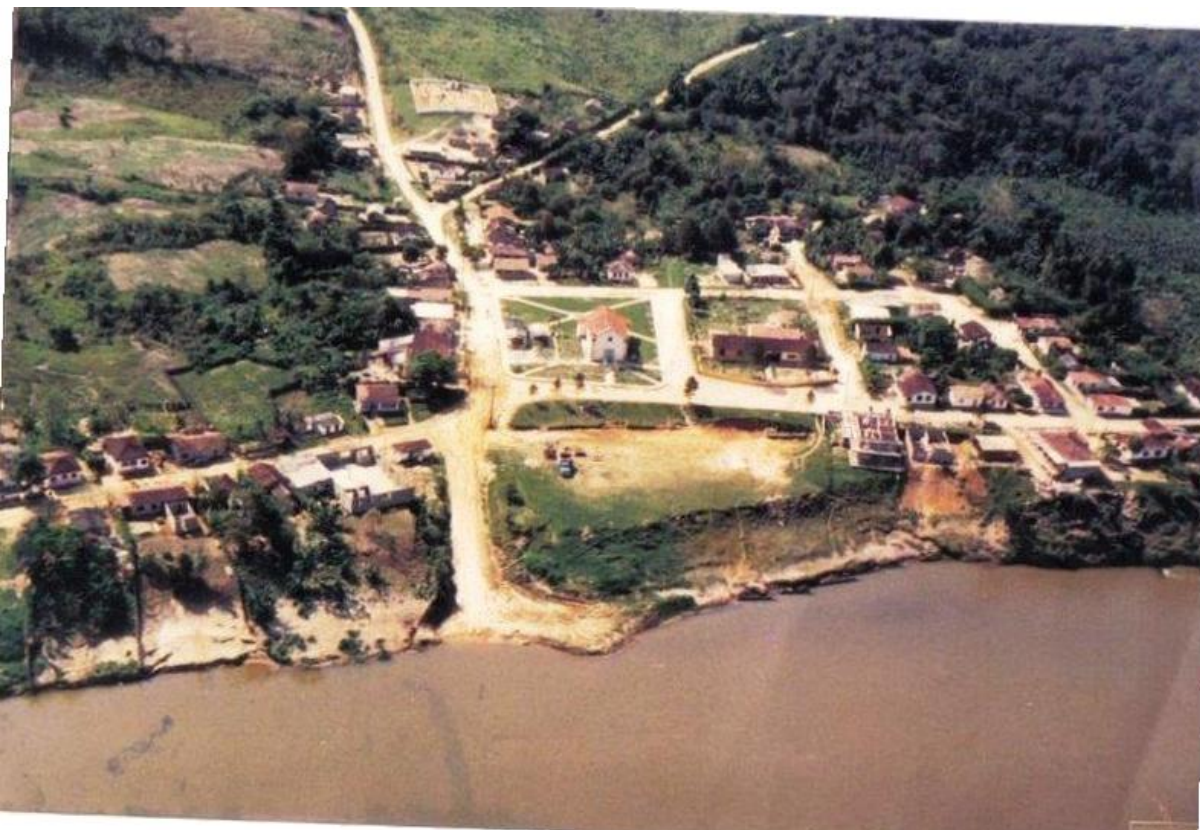
[...]a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos. (GOMES, 2008, p. 17)

Mapear esse território apresentando essa diversidade cultural ali presente nos permite visualizar os saberes desse local, seus costumes e as singularidades ali presentes. Apresentar a escola como território de construção de conhecimento olhando para as peculiaridades ali encontradas. Deleuze e Guattari (1997) afirmam, ainda, que esses processos de territorialização são a base ou o solo da arte: de qualquer coisa, fazer uma matéria de expressão, em um movimento do qual emergem marcas e assinaturas que são constitutivas de uma morada e de um estilo. Apresento um resgate empírico neste lugar vivido e seu percurso histórico.

O Bairro Boa Esperança, recentemente foi elevado a condição de distrito pela Lei Municipal nº 1.384/2019, de 19 de junho de 2019, e passou a se chamar Distrito de Barra do Batatal. Observo que nos primeiros registros da historiografia local há a referência a Barra do Batatal; posteriormente o bairro passa a se denominar Boa Esperança. Os moradores locais atribuem essa mudança ao fator religioso, pois no bairro há uma igreja que tem como padroeira Nossa Senhora da Boa Esperança, porém vale destacar que mesmo quando oficialmente o nome era boa Esperança, os locais nunca deixaram de atribuir o nome de Batatal ao seu local de moradia.

Esta comunidade surgiu pela povoação da margem do Rio Ribeira. Observa-se na imagem retirada do Blog da comunidade Boa Esperança esta situação de formação desse bairro que atualmente é distrito.

Figura 6 – Foto área Distrito de Barra do Batatal.



Fonte: <http://barradobatatal.blogspot.com/2010/07/fotos-antigas.html?m=1>

Está imagem é de outubro de 1987, quando a comunidade ainda não possuía ruas asfaltadas e rede coletora de esgoto, o que só aconteceu em 2013. Nota-se no centro da foto a igreja Católica, importante ponto religioso da comunidade. A sua direita está a escola, a única instituição promotora de conhecimentos formais na localidade. E a rua que dá acesso ao rio, local onde encosta a balsa manual e é o ponto de acesso ao Batatal e aos Quilombos do Pedro Cubas. A rua que sobe no canto superior da foto para o lado direito, é o meio de acesso aos quilombos do Pedro Cubas, distantes 12 km do Batatal.

Para chegar à escola na qual desenvolvo essa pesquisa, o único acesso é travessia pelo Rio Ribeira. É preciso passar por uma travessia de balsa manual, que se desloca por cima do rio. Esse transporte, não possui motorização e seus operadores precisam puxar cordas pesadas que fazem a balsa se locomover de uma margem a outra do rio. Os operadores são servidores públicos do município e o horário de funcionamento segue 24h por dia, de segunda a domingo.

O único meio de acesso ao bairro é por meio de uma balsa, que teve sua primeira travessia na década de 1970. Anteriormente, o trajeto era realizado por canoa artesanal. A foto fornecida pelo senhor Dario de Moraes, um dos moradores mais

antigos do bairro nos mostra como era a primeira balsa que realizava a travessia dos moradores.

Figura 7 – 1ª Balsa do Bairro Batatal.



Fonte: Foto fornecida pelo senhor Dario de Moraes

Ao longo do tempo a balsa foi sendo ampliada e substituída, tanto para segurança dos usuários como pelo aumento de tráfego de moradores e veículos. Recentemente houve a instalação de uma nova balsa para substituir a anterior que estava deteriorada. A foto a seguir foi tirada pela própria autora para que tenham acesso a atual balsa que realiza a travessia dos moradores, de carros e caminhões.

FIGURA 8 – Balsa atual de acesso ao bairro.



Fonte: A autora, 2020.

A atual balsa teve sua primeira travessia em meados de 2020 e possui autorização da marinha para realizar as travessias. Durante as cheias do Rio Ribeira, a balsa é paralisada e o acesso ao bairro é por meio de barco. Esta embarcação (barco) é de pequeno porte e comporta apenas 3 passageiros por travessia, além de seu operador, que são os mesmos da balsa. Essa situação prejudica a rotina escolar, pois nem todos os profissionais que atuam na escola realizam a travessia de barco. Também é prejudicado o fornecimento de itens para a merenda escolar. Em 2015 por exemplo, o acesso ao bairro foi realizado por meio de barco por cerca de 6 meses, pois a balsa estava embargada pela fiscalização da Marinha e foi necessária uma reforma. Por diversas vezes os moradores do Batatal e do Pedro Cubas fizeram manifestações pela construção de uma ponte para acesso ao bairro, a mais recente foi em 2015.

FIGURA 9 – Manifestação dos moradores do bairro Batatal e Pedro Cubas.





Fonte: A autora, 2015.

Em 2019, o presidente Jari Bolsonaro<sup>11</sup>, devido a sua ligação com o município, destinou o recurso para construção da ponte e atualmente se aguarda a licitação da obra. A planta de construção será doada pela escola de Engenharia da Universidade federal do Paraná - UFPR.

A fundação dessa comunidade se deu com o ciclo do ouro há aproximadamente 380 anos, sua base econômica é a agricultura, mais especificamente o cultivo da banana e do palmito pupunha.

Como já destaquei, o fator religioso tem grande influência no bairro. As religiões predominantes no bairro são o catolicismo e o protestantismo. A matriz religiosa do catolicismo possui grande influência no bairro. A igreja foi construída em 1955 e possui o mesmo padrão de igrejas da época e anteriores, estando sua frente confrontando o rio, principal acesso ao bairro, mesmo antes da balsa, pois eram utilizadas canoas artesanais para a navegação o rio. Destaco a imagem abaixo disponibilizada pelo morador local Junior Queiroz onde nos é apresentado a igreja Nossa Senhora da Boa Esperança.

---

<sup>11</sup>Jair Bolsonaro viveu parte de infância e adolescência em Eldorado. Ainda moram na cidade alguns de seus irmãos e sua mãe.

Figura 10 – Igreja da Nossa Senhora da Boa Esperança.



Fonte: Junior Queiroz,2000.

A influência do catolicismo se deu de tal forma que o bairro por longo período, algo ainda recente, teve o nome alterado para Boa Esperança. Atualmente o bairro possui pequenos comércios, campo de futebol, posto de saúde, saneamento básico, sistema de telefonia fixa e móvel, ruas pavimentadas, iluminação pública.

Retomando a questão da escola, a unidade do bairro atende educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (I e II ciclos). O atendimento no ensino médio é feito no bairro vizinho, Itapeuna. Tanto os estudantes do Batatal como do Pedro Cubas que frequentam o ensino médio fazem a travessia de balsa para pegar o transporte escolar que os busca na outra margem do rio. A carência das famílias é considerável, a maioria trabalha na agricultura, algumas são pequenos produtores rurais, embaladores de banana, assalariados braçais, prestadores de serviço autônomo (pintores de parede, mecânicos, pedreiros, serventes, costureiras, diaristas e outros), funcionários públicos estaduais e municipais (parcela reduzida), empregadas domésticas, aposentados e pensionistas (responsável pela criança), possui número significativo de desempregados, outros com remuneração incerta, cuja



renda familiar é baixa, atendendo com muita dificuldade as necessidades básicas da família numerosa.

A saúde também é algo preocupante, pois a comunidade dispõe somente de um posto de saúde, mas que não consegue atender satisfatoriamente a população. Assim, os cuidados de atenção básica atingem poucos moradores. Já para casos de pronto atendimento é preciso se deslocar para o centro do município, 23 quilômetros distante, além da travessia de balsa, que demora em média 20 minutos. A comunidade se queixa, além de falta de áreas de lazer para as crianças, e da coleta de lixo seletiva e mais regular.

Em busca de mapear os marcos importantes para esse território, pontua-se a seguir:

Tabela 1 – Escavando o território.

<b>Ano</b>	<b>Marcos importantes para esse território em questão. Elementos de uma genealogia</b>
<b>1635</b>	É criado o distrito de Iguape. Durante essa época, moradores de Iguape e Cananéia já, há muito tempo pesquisavam rios e ribeirões da região atrás de ouro e outros minerais. Subiam o Rio Ribeira em direção ao Santo Antônio das Minas (Apiáí). O povoamento do Vale do Ribeira, até então circunscrito às proximidades do mar, avança rio acima, para o interior. Também é dado início ao Ciclo do Ouro na região. O ano marca a construção da Casa de Fundição, em Iguape, a primeira casa de fundição de ouro do Brasil. Surgem os arraiais de mineração: Registro (porto de arrecadação de ouro do Vale do Ribeira), Sete Barras, Jaguari (embrião de Xiririca – Hoje Distrito de Itapeuna, Eldorado), Batatal (ex-Boa Esperança), Braço, Ivaporunduva (nascido Vapurunduba), Iporanga (Sant’Ana) e outros.
<b>1891</b>	Professores e professoras de Xiririca: Brás de Cunha Ramos, cadeira da secção masculina na sede da vila; Francisco Pedro do Canto, cadeira da seção masculina na sede da vila; Francisca Isolina de Castro, cadeira da seção feminina na sede da vila; Maria Filomena Álvaro do Canto, cadeira secção feminina na sede da vila; Antônia Silva Motta, cadeira da seção feminina na sede da vila; Antônio

	<p>Hermenegildo da Silva Fontes, cadeira da seção masculina em Sete Barras; Juvêncio de Paula França, cadeira de seção masculina no bairro dos Meninos; Antônio Evaristo do Prado, cadeira da seção masculina no Jaguari; Antônio Rafael Carneiro, cadeira da seção masculina no Batatal; Maria Rita de Cássia Jorge, cadeira de seção feminina no bairro da Boa Esperança; Maria Leocádia Pereira, no Lajeado.</p>
<b>1893</b>	<p>O comendador José Vergueiro fez viagem de vapor até a Barra do Batatal, onde tratou da fundação de um grande estabelecimento industrial em frente ao local.</p>
<b>11 de dezembro 1903</b>	<p>Sonhava-se em fazer do Ribeira de Iguape, um trajeto turístico. Era possível, chegou-se a imaginar, uma linha que, saindo do Rio de Janeiro, passasse por Xiririca até atingir, por tortuosos caminhos, a Lagoa dos Patos, no Rio Grande do Sul. Contudo, apenas uma vez, em 1893, um vapor conseguiu chegar a Barra do Batatal. Dez anos depois, repetir-se-ia a viagem. Estando o navio Paulistano em Xiririca, seu proprietário e comandante Ernest C. Young seguiu rio acima, com destino a Jaguari (Itapeúna) levando como passageiro o cel. Joaquim Brasileiro Ferreira, presidente da Câmara Municipal. Em Jaguari, outras pessoas embarcaram e o vapor seguiu para o Batatal. A primeira fase da viagem, de 23 quilômetros, consumiu pouco menos de quatro horas. No trajeto de 13 quilômetros entre Jaguari e Batatal, gastaram-se duas horas e quarenta minutos. A rota rio abaixo levou apenas uma hora e quarenta e cinco minutos passando o vapor nas corredeiras com facilidade, apesar das curvas rápidas que era obrigado a fazer. No dia seguinte, quase todo o povo do Jaguari fretou o navio para a viagem. O evento, porém, foi marcado por um trágico incidente. Enquanto esperava o vapor, Manoel Mariano Pereira, líder político de Itapeúna, ao aproximar-se de um engenho, teve a cabeça tolhida pela sua roda, morrendo instantaneamente. Mariano Pereira foi várias vezes vereador em Xiririca e exerceu o cargo de intendente municipal. Originário de Paranaguá, veio para Xiririca no início dos anos de 1860. Fundou a</p>

	Fazenda Jaguari e foi proprietário de terras, entre outros lugares, no sítio da Abóbora. Seu filho, Alcides Mariano, prefeito de Xiririca, deu continuidade à sua herança política, cuja influência perdura até hoje.
<b>1911</b>	Inaugurada, na Barra do Batatal, a capela dedicada à Nossa Senhora da Boa Esperança.
<b>22 de dezembro 1913</b>	<p>Inicia-se o atendimento escolar no bairro Boa Esperança, com a Lei Nº 1.399 promulgada em 22 de dezembro, pelo Dr. Carlos Augusto Pereira Guimarães, vice-presidente do Estado, que criou e converteu escolas preliminares em vários municípios do estado, entre os quais: uma no bairro da Boa Esperança do município de Xiririca (antigo nome dado ao município de Eldorado).</p> <p>Cria e converte escolas preliminares em vários municípios do Estado. O Dr. Carlos Augusto Pereira Guimarães, vice-presidente do Estado, em exercício.</p> <p>Faço saber que o Congresso Legislativo do Estado decretou e eu promulgo a lei seguinte:</p> <p>Artigo 1.º - Ficam criadas as seguintes escolas preliminares:</p> <p>Parágrafo 1.º - Masculinas<sup>12</sup>:</p> <p>Uma no bairro da Boa Esperança, do município de Xiririca.</p>
<b>24 de dezembro 1917</b>	Criado o distrito de policial de Barra do Batatal.
<b>1966</b>	O bairro Boa Esperança recebe a primeira balsa feita de madeira para a travessia dos moradores e carros. A travessia até a chegada da balsa era feita por canoa <sup>13</sup> .

Fonte: <http://www.almanack.paulistano.nom.br/eldorado1.html>  
 Comunidade do Bairro Batatal: Nelson Soares de Almeida, 57 anos.

<sup>12</sup> Em 1913, as mulheres não podiam votar nem estudar. O voto só foi regulamentado em 1932.

<sup>13</sup> Canoa- pequena embarcação a remo, feita por tronco de arvores, com capacidade de até 6 pessoas.

Como se pode notar a ligação do bairro com o Rio é intrínseca. Em busca da inerência desta relação, além dos dados históricos já documentados, buscou-se na oralidade dos moradores alguns fatos deste bairro. A conversa foi com os moradores mais antigos, escutas essas que fundam as singularidades desse território, passamos a apresentar os comentários tecidos.

Para Maria da Guia de Almeida Moraes, de 83 anos:

A vida era muito difícil aqui na roça, morávamos na serra acima, e vinhamos para o Batatal para fazer trocas de alimentos, não tinha emprego e aqui no bairro morava-se duas famílias de fazendeiros que eram os donos dessa terra. Não tive a oportunidade de estudar por ter que ajudar meus pais, só meu marido estudou porque morava mais perto da escola. (Maria da Guia de Almeida Moraes, moradora do bairro Batatal, 83 anos).

A moradora relata as dificuldades para pequenos agricultores da época e que não pode estudar para ajudar no sustento da família. Situação comum na época para pessoas de baixa renda. Sobre as moradias do bairro, Dario de Moraes, 83 anos, relata que maioria das casas que eram feitas de pau-a-pique e depois barreada, cobertas de sapê, e que para o chão ficar batido e liso era passado cinza retirada da taipa e água. A casa mais antiga, presente até hoje no território pesquisado, era uma base de mineradora, onde todo o ouro retirado do Rio Pedro Cubas, que passa pelo Quilombo Pedro Cubas até desaguar no Rio Ribeira, era trazido para lá.

Figura 11 - Antiga base mineradora no bairro Batatal.



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Com o tempo as famílias foram se achegando e formando o povoado no Batatal. O bairro de Batatal situado à margem esquerda do Ribeira, recebeu esse nome por que o Rio Batatal deságua no Ribeira em frente a essa comunidade.

Figura 12 - Foto do bairro Batatal a margem esquerda do rio Ribeira de Iguape



Fonte: Acervo pessoal

Esse bairro foi povoado por descendentes de escravos e portugueses que vieram para a mineração, que era grande no bairro Pedro Cubas, localizado subindo o Rio Pedro Cubas.

Segundo Antônio Jorge, de 75 anos, Líder comunitário da comunidade remanescente de quilombo de Pedro Cubas, existia um caminho saindo do bairro Batatal que o povo chamava de “Caminho dos Jesuítas”<sup>14</sup> que fazia a ligação com o planalto, com os municípios de Capão Bonito e Guapiara. Por esse caminho os serracimanos<sup>15</sup> vinham para a festa de Iguape, comerciantes vinham vender seus produtos de Eldorado e criadores de porcos ou gado bovino tangiam seus animais.

O caminho dos Jesuítas era uma trilha na mata que exigia dois dias de caminhada para se chegar ao Batatal. Saindo de Capão Bonito se fazia pernoite na cavidade de uma pedra chamada Pouso Novo que abrigava cerca de trinta pessoas;

---

<sup>14</sup>Chamava-se caminho dos jesuítas porque os jesuítas que vieram de Iguape, subiram por esse caminho para chegar ao planalto, região de Itapetininga. A partir desse feito que começou a ser chamado por esse nome. (Informação adquirida em entrevista com Maria Aparecida Mendes Pinto).

<sup>15</sup>Eram como chamavam os moradores dessas cidades (Batatal, Pedro Cubas, Capão Bonito e Guapiara)

no dia seguinte continuava a caminhada até chegar a Pedro Cubas e Batatal. Atravessava-se o Rio Ribeira passando por Itapeúna até chegar em Eldorado para pegar uma condução que os levaria até Iguape.

Muita gente se utilizou desse caminho até o século XX. Essa passagem foi posteriormente abandonada, porque a navegação a vapor acabou e as estradas de rodagem começaram a ser abertas. A estrada que desce de São Miguel e Sete Barras passou a ser rota para o Vale do Ribeira. Hoje aquele caminho está dentro da fazenda Parque Intervales, uma antiga fazenda que tinha esse mesmo nome – “Intervales” e hoje é uma Unidade de Conservação de Proteção Integral, que se estende pelos municípios de Iporanga, Ribeirão Grande e Sete Barras.

As histórias narradas, portanto, tornam-se lugar de encontro entre passado e Presente, possibilitando o conhecimento do outrora, fazendo com que as novas gerações valorizem e conheçam sua cultura. Nesse contexto ressalto a importância de se estar atentos as várias memórias desse local.

### **2.1.2. Plano da cultura simbólica local**

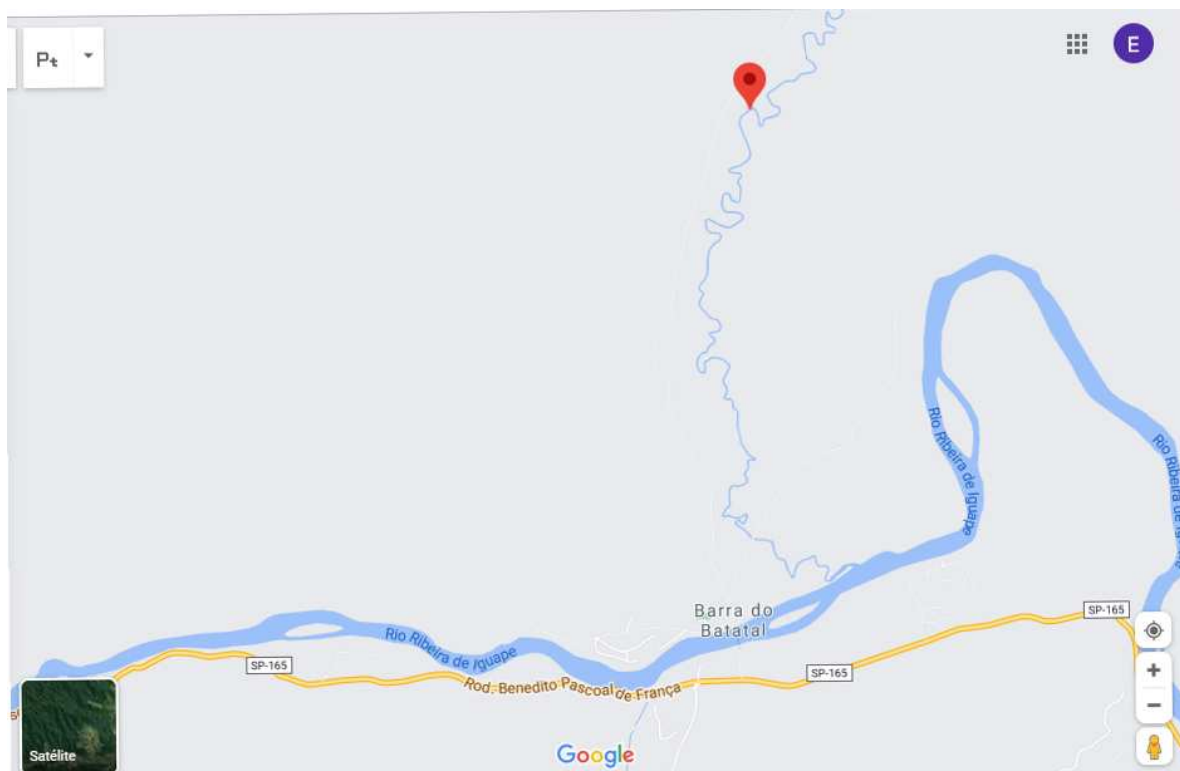
Localizei anteriormente o Distrito onde a escola se localiza, agora cuido de mapear as comunidades remanentes de quilombo que adentram a esse território. Os quilombos Pedro Cubas<sup>16</sup>, como é popularmente conhecido, é uma comunidade quilombola formada por dois núcleos (Pedro Cubas de Cima e Pedro Cubas de Baixo); possui por volta de 59 famílias, em torno de 222 pessoas. Cerca de metade dessa população tem menos de 15 anos. Por volta de 10% tem mais de 60 anos.

A ocupação das terras banhadas pelo Rio Pedro Cubas teve início com escravos fugidos de áreas de mineração de ouro no século XVIII. Estes escravos subiam o Rio Ribeira e ao chegar no ponto que o Rio Pedro Cubas desagua neste, subiam por este rio menor visando se esconder na mata e não serem descobertos por seus perseguidores.

Na imagem 05 a seguir mostrei o desague do Rio Pedro Cubas no Rio Ribeira e também localizei essa comunidade no mapa.

Figura 13 - Desague do Rio Pedro Cubas no Rio Ribeira.

---



Fonte: Google Maps

Desde esse momento nota-se a importância do Rio Ribeira para a formação das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, e da mesma forma para essa comunidade. Destacando que a comunidade do Pedro Cubas fica a mais de 12 km da margem do Rio Ribeira e que naquela época, as estradas locais eram os rios e os automóveis eram canoas artesanais.

Relatos orais são frequentes e constituem uma memória que dá sentido a essas comunidades, suas experiências com esse local influenciam na construção da identidade desse povo. Segundo Larrosa (2015) a experiência de si não é:

[...] senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 2008, p. 43)

O autor diz sobre a experiência pode indicar que as vivências locais desses moradores foram formadas num complexo processo histórico que definem as verdades dos sujeitos. Antônio Benedito Jorge é morador da comunidade quilombola Pedro Cubas, sua figura inspira outros membros dessa comunidade. Pode-se dizer

que ele é uma liderança. Ele nos conta que membros dessa comunidade se assentaram nessa região nos tempos da colônia. Disse que:

[...] vieram dois escravos, meu tataravô que é Gregorio Marinho e o Pedro Cubas. O Pedro Cubas morou no final da nascente do nosso rio e meu tataravô morava aqui na vila. Eles vieram fugiram da fazenda Caicanga para não ser capturado e continuar sendo maltratado pelo dono da fazenda. Fugimos pelo rio Ribeira e depois pegamos mata adentro, formando nosso esconderijo aqui próximo ao rio<sup>17</sup>.

Descendente de escravos seu Pedro conta que até a década de 60, os cursos das águas eram considerados estradas, barcos e navios a vapor faziam o papel dos carros, caminhões e carretas, no transporte de pessoas, alimentos e produtos sendo substituída pela chegada nas rodovias locais, entre elas a principal é a BR 116 – Rodovia Régis Bittencourt.

No século XIX, todo o Vale do Ribeira sofreu pressões de grileiros de terras e latifundiários, incluindo a área das comunidades de Pedro Cubas. As famílias que conseguiram ficar, trabalhavam nessas fazendas e praticavam a agricultura de pousio. Em meados de 1990, familiares que haviam saído da localidade, começaram a regressar ao Pedro Cubas.

A comunidade possui uma sala multisseriada<sup>18</sup> de pré-escola I e II e os estudantes são atendidos no ensino fundamental no bairro Boa Esperança; já no Ensino Médio são atendidos no bairro Itapeúna, que fica a 6km do Batatal e cerca de 18 km do Pedro Cubas. Para estudar é evidente a dificuldade de transporte devido à distância e as condições da estrada de acesso ao bairro. O analfabetismo atinge principalmente as pessoas com mais de 50 anos, que tiveram poucas oportunidades de acesso à educação.

A comunidade tem como atividade econômica a plantação de mandioca, feijão, milho, abóbora, pepino, taioba, banana, batata roxa, cará, cará de espinho, inhame, mangarito e cana de açúcar. Também fazem do artesanato de bijuterias de semente uma atividade complementar de renda. Também é feito o artesanato tradicional de apás e peneiras de taquara de lixa e taquaruçu, esteiras de taboa, principalmente para uso próprio e, em alguns casos, para comércio.

---

<sup>17</sup> Informação verbal de Antônio Benedito Jorge relatada pela autora

<sup>18</sup>São classes compostas por alunos de ano/série diferentes sob regência de um mesmo professor.



As tradições culturais dessa comunidade que mais se destacam são: Festa de Santa Catarina, Recomendação das Almas e a Festa do Divino.

São patrimônios culturais reconhecidos dessa comunidade, abaixo as descrevo:

### Recomendações das Almas

Uma das principais tradições culturais mantidas na comunidade é a Recomendação das Almas, realizada a partir da meia-noite da Sexta-feira Santa. Antecipadamente são preparadas comidas típicas como paçoca de amendoim, bolo de banana, coruja (doce típico feito de mandioca azeda, ovos, enrolada em folha de bananeira para ser assada), cará, mandioca, café de garapa e chá de erva cidreira para ser comido depois da Recomendação das Almas.

Os participantes se reúnem em uma das residências, em Pedro Cubas de Baixo. De onde caminham por volta de 10 km até o Cemitério de Batatal. Antes de saírem é tocada a matraca para avisar os participantes, que estão reunidos dentro de uma casa, que vai começar a ida ao cemitério. Fazem uma reza cantada para cada “tipo de alma” (perdidos, afogados, aflitos, etc.). Chegando ao cemitério, ficam do lado de fora e fazem as mesmas rezas cantadas para as almas. Na volta vêm parando em algumas taperas (lugares onde antepassados morreram e foram enterrados) para rezar por aquelas almas até chegarem à casa onde se reuniram para iniciar a Recomendação. Quando o grupo chega em uma tapera, os moradores da casa têm que estar acordados, abrir a janela e colocar nela uma vela acesa. Só voltam a dormir quando o grupo vai embora e a janela é fechada.

Esse percurso termina por volta das 5 da manhã. Quando chegam à casa inicial, tocam novamente a matraca para avisar que estão chegando, rezam e entram em casa cantando e fazem as últimas orações diante de uma imagem de Nossa Sra. Aparecida, “entregando a procissão à Santa” e pedindo que ilumine as almas. Terminam comendo o que foi preparado anteriormente.

### Festa do Divino

A Festa do Divino, realizada em julho na cidade de Eldorado, é feita em homenagem ao Divino Espírito Santo. No mês de junho, o festeiro manda a Bandeira

do Divino para a comunidade, para que sejam pedidas as oferendas para a festa. Em um sábado e um domingo, se reúnem na Igreja da vila. São cantadas músicas específicas, acompanhadas com violão, zabumba e triângulo. A comunidade caminha cantando e tocando até a residência de Joaquim Brás, que é a última casa de família católica em direção a Pedro Cubas de Cima. Pela tradição, deve começar pela casa mais acima para depois passarem pelas casas na direção oposta. Pedem oferenda para o dono da casa para realizar a festa, cantam agradecendo e o dono da casa, se quiser pode fazer uma promessa diante da bandeira e dar um nó em uma das fitas penduradas nela. Assim vão passando por cada casa da comunidade. Se anoitecer antes que tenham terminado, a Bandeira dorme na última casa e é retomado no domingo. Depois de passar por todas as casas, a Bandeira e as oferendas são levadas em lombo de burro para a Igreja de Batatal, que é a comunidade mais próxima.

#### Festa de Santa Catarina

Santa Catarina é a padroeira da comunidade. A festa em sua homenagem é realizada no mês de novembro. À tarde é celebrada missa e procissão. Após a missa é feita uma festa com barracas de comidas e bebidas, baile com aparelho de som e forró começando no início da noite do sábado e indo até o amanhecer do domingo.

### 3. SEGUNDO PERCURSO - A “ESCOLA” DO CAMPO MISTA QUILOMBOLA

É nesse território geográfico, em meio a essa cultura, seus acontecimentos, símbolos e simbologias ainda ausentes na escola em que atuo e busco reconhecer como “Escola do campo mista quilombola”, que sugiro as práticas da diferença para que os estudantes possam perceber que são contemplados e pertencentes a esse território, se apropriando dos conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção, contribuindo para seu reconhecimento e valorização da trajetória histórica desses estudantes. Inaugurada em 1913, com a Lei Nº 1.399 promulgada em 22 de dezembro de daquele ano pelo Dr. Carlos Augusto Pereira Guimarães, vice-presidente do Estado, que criou e converteu escolas preliminares em vários municípios do estado, entre os quais: uma no bairro da Boa Esperança, do município de Xiririca (antigo nome do município de Eldorado)<sup>19</sup>.

Apesar de ter uma história de 107 anos de criação, não há outros registros quanto às ações e desdobramentos educacionais durante cerca dos 60 anos iniciais de sua existência. Nos relatos dos moradores próximos a escola e dos frequentadores mais antigos desse espaço educativo, alguns com mais de 80 anos de idade, são apontadas as mudanças estruturais no prédio escolar.

Sobre a gestão é interessante pontuar que os anos iniciais do ensino fundamental, que pertenciam a rede estadual de educação, pelo Decreto Estadual 43.072 de 04/05/1998 se torna Lei Municipal nº 225/1999 de 22/06/99, promovendo a municipalização desta etapa.

A Escola Municipal Maria Julia da França Silva, antiga Escola Estadual Boa Esperança, foi a primeira escola a ser municipalizada. Contudo, as Redes educativas do município e do Estado fazem uso desse prédio de forma compartilhada, até os dias de hoje. No período da manhã a instituição oferece o ensino de ciclo II do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no período da tarde a EMEF Bairro Boa Esperança oferece o ciclo I (1º ao 5º ano).

---

<sup>19</sup>Fonte das informações: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1913/lei%20n.1.399,%20de%2022.12.1913.htm>.

O público que frequenta a escola Maria Julia se perfaz de um número que gira em torno de 80 estudantes<sup>20</sup> do 1º ao 5º ano, que variam de idade entre 06 e 11 anos. A metade desses (50%) residem no Batatal e a outra metade (50%) nos Quilombos de Pedro Cubas e Pedro Cubas de Cima. Posso dizer que esse grupo apresenta interesse para aprendizagem, embora também uma pequena porcentagem destes apresentem dificuldades de assimilação e retenção das aprendizagens programadas pela escola. Percebo um bom relacionamento entre os estudantes, professores e funcionários, o que permite manter um clima favorável tanto ao desenvolvimento das atividades escolares e que nossos estudantes têm um interesse especial pelas aulas de educação física (jogos, brincadeiras e danças), artes (dramatizações, apresentações, pintura, teatro), aulas de leitura (contos e outros).

No ano de 2009 a escola possuía segundo informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um índice de 4,7 atingido; já nos demais anos não participou da Prova Brasil por ter menos de 20 estudantes no 5º ano, a etapa que costuma ser testada. Assim não há apuração de indicadores sequentes. Em 2017, houve nova avaliação, na qual alcançou o IDEB de 5,9, e posteriormente, em 2019, o IDEB de 5,5.

Quanto a gestão organizacional, a escola é formada por: 1 diretor de escola, 1 coordenadora pedagógica, sete docentes (5 de ensino fundamental - 1 de artes - 1 de educação física), 1 secretário, 2 merendeiras, 3 auxiliares de serviços diversos. No que diz respeito a infraestrutura física possui 4 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 almoxarifado, 02 banheiros para funcionários, 02 banheiros para estudantes, 01 pátio coberto pequeno para refeições, 01 quadra sem cobertura, 01 secretaria, 02 salas de direção (sendo 1 municipal e outra estadual), 01 cozinha. Atualmente estão em fase de finalização 3 salas, que irão comportar 2 salas de aula e 1 sala de professores. A construção de classes se dá para atender 1 turma de estudantes que estava sendo atendida fora do prédio escolar; ou seja, mesmo sendo do ensino fundamental, utilizava o espaço do prédio da Educação Infantil. Este prédio da Educação Infantil fica cerca de 400m do prédio da EMEF Bairro Boa Esperança.

Olhando para o todo desse cenário posso dizer que o estado de conservação da escola é razoável, pois recentemente sofreu uma reforma em boa parte dos seus espaços educativos, o que melhorou significativamente o atendimento aos

---

<sup>20</sup>Referência: ano escolar 2020.

estudantes. Todas as salas de aula possuem dois ventiladores e ar-condicionado, sendo a única no município a possuir tal infraestrutura. Porém ainda carece de cobertura da quadra e adequação de alguns espaços disponíveis.

No tocante ao recebimento de recursos, o PDDE Escola é a única fonte de recursos financeiros geridos pela APM. Ao debater com o Conselho de Escola e APM sobre os recursos recebidos é unânime a opinião que estes são insuficientes e que mal cobrem pequenos gastos que a escola tem como necessidade: cópias de chaves, tinta para impressão, complementação de materiais de higiene e limpeza, pintura das paredes da escola. Por exemplo, para o ano de 2020 a escola recebeu apenas R\$ 3.600,00, para gastos de custeio e capital. Assim, para a realização de qualquer atividade se encontra um entrave, que em alguns momentos não se consegue superar, a falta de recurso para aquisição de materiais. Por muitas vezes a escola teve que promover ações entre amigos (rifas) para fins de aquisição de materiais de uso contínuo ou para custear pequenas viagens escolares com os estudantes.

Trago na figura 14 uma visão da escola do ponto mais alto do bairro, chamado pelos moradores de Cruzeiro do Batatal.

FIGURA 14 – Objeto da Pesquisa (Escola do Campo Mista Quilombola)



Fonte: O autor (2019).

No bairro não há crianças fora da escola, atualmente até os estudantes com necessidade de creche estão todos atendidos. O bairro recebe público em fase escolar oriundos de duas comunidades remanescentes de quilombo. A maioria da comunidade utiliza meio de transporte coletivo (ônibus), sendo que poucos têm

veículo próprio. É importante destacar que dos servidores que atuam na escola, cerca de metade são moradores do bairro. Estes servidores/moradores atuam como serviços gerais, merendeiras, secretário. Porém os servidores que atuam na parte pedagógica, todos moram fora do Batatal. Destes servidores, o que atua na escola a menos tempo, possui 12 anos. Ou seja, a equipe de funcionários de apoio escolar possui familiaridade à comunidade e ao espaço escolar.

O gestor da escola, mesmo não morando no bairro, reside no bairro vizinho, Itapeuna. Este profissional é concursado no cargo de diretor de escola e atua nesta desde 2012. É o responsável pelo Ensino Fundamental de Ciclo I e Educação Infantil (creche e pré-escola) no Batatal e Educação Infantil (pré-escola) no Pedro Cubas. A coordenação escolar se encontra, no momento, sem suporte pedagógico, uma vez que o cargo é de confiança e indicado pelo prefeito municipal. Alguns nomes foram lançados mais por se tratar de uma escola rural, de difícil acesso e remuneração muito baixa o cargo não foi preenchido.

Quanto aos professores que atuam na escola, é possível dividi-los dois grupos: os que possuem forte ligação com a unidade de ensino, devido ao tempo que atuam nesta; e o outro grupo que não possui vínculo com a escola, dos 7 professores que atuam nessa escola em 2020, 3 possuem mais de 9 anos de atuação nessa escola. Esses 3 professores são efetivos da rede de ensino e optam por ministrar suas aulas nesta unidade, o que vi como um sentimento de pertença a este espaço escolar. Já os demais, 4 professores; dois estão atuando na escola pelo segundo ano; e 2 estão atuando pela primeira vez. Estes professores eventuais, contratados por meio de seletivo, e seu vínculo termina ao final do ano letivo. Assim, observo que apesar da escola ter uma parte considerada fixa de seu corpo docente, a outra é rotativa.

Uma questão a ser apontada quando se busca aproximar as práticas educativas realizadas pelos docentes à realidade local, é a rotatividade desses profissionais com a escola. O deslocamento necessário para o acesso, o estágio inicial de carreira docente, a pouca experiência na etapa do Ciclo I do Ensino Fundamental, entre outros fatores intervém e corroboram para o desconhecimento das práticas de atuação em escolas do campo e, principalmente, os conduz a ignorar as práticas necessárias para uma Educação Quilombola.

No geral esses professores que chamo aqui de “eventuais” desconhecem as peculiaridades do município, por serem provenientes de cidades vizinhos. É bem

comum ouvir deles o seguinte relato: “Primeira vez que ando de balsa!”, “Primeira vez que atuo com estudantes do campo!”, “Primeira vez que trabalho com quilombola!”, “Primeira vez que atua no ciclo I!”, “Primeira vez que vou trabalhar com alfabetização!”, etc.

Cabe destacar que esse grupo de professores “eventuais”, devido a pressão gerencial do Departamento Municipal de Educação para cumprir o currículo prescrito, dificilmente conseguem conhecer o Quilombo Pedro Cubas. No máximo visitam este espaço somente no Dia da Consciência Negra, ao final do ano letivo.

E, apesar de o discurso institucional do Departamento Municipal de Educação (DME) assegurar formação nessas modalidades e temáticas para os docentes, tanto efetivos como eventuais; na realidade escolar isso não ocorre de forma efetiva e sistemática. Por exemplo, nos últimos 3 anos não houve a oferta de curso de formação para os docentes nessas temáticas.

Assim, como a formação continuada que deveria ocorrer nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ser exígua, pois as pautas sempre são direcionadas pelo Departamento Municipal de Educação e dificultam aos coordenadores atuarem na formação continuada e com foco nas dificuldades de seus docentes.

Considero o termo “Escola do Campo Mista Quilombola” por esta apresentar uma peculiaridade que a meu ver, a faz singular, por se tratar de uma escola localizada em uma comunidade do campo (Batatal) em que tem seus estudantes oriundos do campo e de duas comunidades quilombolas (Pedro Cubas). O fato de haver o equilíbrio entre a matrícula de estudantes do campo e quilombolas numa mesma unidade de ensino é uma questão complexa com vista ao direcionamento a parte diversificada do currículo para atender os aspectos socioculturais destes estudantes. A formação desse termo utilizado mista nos remete a Educação do campo e quilombola a qual exponho no próximo percurso.

Assumir uma perspectiva do estudo da diferença, possibilita destacar a valorização dos traços culturais que pertence a educação do campo e ao quilombismo<sup>21</sup> que dão sentido a cultura local. Para Deleuze (1999) a diferença é algo

---

<sup>21</sup>O quilombismo antecipa conceitos atuais como multiculturalismo, cujo conteúdo está previsto nos princípios de "igualitarismo democrático (...) compreendido no tocante a sexo, sociedade, religião, política, justiça, educação, cultura, condição racial, situação econômica, enfim, todas as expressões da vida em sociedade;" "igual tratamento de respeito e garantias de culto" para todas as religiões;

perpassa tudo e se diz de modos, cada existência se dá perfazendo uma forma única de existir, logo cada território cultural condiz com uma linguagem própria composta por outras expressões de arte e cultura que lhe são peculiares. Posso dizer junto ao autor que a Educação do campo e Educação Escolar Quilombola se fazem de muitos modos, mesmo que acompanhem as determinações expressas nos documentos oficiais que as padronizam. Cada lugar Campo e lugar Quilombo, cada comunidade através de seus estudantes vivencia o conteúdo que condiciona essas especificidades educativas de uma forma.

Cada comunidade remanescente de Quilombo, por exemplo, a vê de acordo com suas particularidades socioculturais. Sendo assim, o pensamento de uma filosofia da diferença e educação proposto por Silvio Gallo (2017) favorece pensar em uma educação inusitada, ousada e de resistência. Gallo, inspirado em Gilles Deleuze, propõe um exercício de pensar em uma educação que se compromete a olhar para as peculiaridades da realidade. Nomeando-a de “Educação menor”. Para o autor:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de uma política educacional. Uma educação menor é um ato de militância. (Gallo, 2017, p.64).

Assim, nessa perspectiva, a ideia de uma Educação menor, não é vista como uma educação minoritária, menor, pequena e sim como uma educação para atender as peculiaridades desse local. Um olhar voltado para as singularidades presentes e pensar em uma educação comprometida com valores libertários.

Observa-se nessa proposta a busca de um olhar para as peculiaridades desse local e pensar em uma “Educação menor”, como um modo de expressar e traduzir conteúdos que dialoguem com o território sociocultural. Essa educação menor se faz no sensibilizar e reconhecer as características do universo da vida, da mundanidade, que compõe a comunidade escolar. Refere as imagens de mundo que permeiam a vida do estudante que frequenta a escola do campo e quilombola, resgatando e desenvolvendo junto aos conteúdos normativos uma educação que dialoga com o real desse grupo e constrói junto com eles um sentido para o aprendizado.

---

ensino da história da África, das culturas, civilizações e artes africanas nas escolas. (Abdias Nascimento)



Ouso encontrar na “Educação menor” uma forma de sustentar a perspectiva de uma educação outra, do Campo e Quilombola, que não ignora as particularidades que envolvem o universo cultural no qual se instala. Uma Educação menor não ignora os pressupostos de uma educação formal, muito ao contrário, a educação menor é aquela que se desdobra da norma geral quando busca formas de mediação vinculadas às práticas docentes para o ensino-aprendizagem dos conteúdos gerais. Tais práticas ao traduzir conteúdos normativos comuns, presentes da Base Nacional Comum Curricular que regula e normatiza a educação básica para um grupo em especial, para uma comunidade específica, o faz recortando, diminuindo o tom deste comum, mostrando que o comum pode ser compartilhado em caso a caso com diferentes comunidades.

Pensar em uma Educação menor é pensar em uma educação que se diferencia sem desvalorizar a educação formal, a educação maior. Como disse Galo a Educação maior

[...] é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (Gallo, pag.64, 2017).

Ao refletir sobre essa educação maior observo o percurso das Diretrizes da Educação do Campo e da Educação Escolar quilombola. Sobre ambas costumo pensar que nos documentos estão formosamente previstas, porém tais propostas não chegam a ser tornar práticas concretas no chão das escolas. A escola do Campo mista Quilombola a qual pertença apresenta um território com peculiaridades únicas, atendendo estudantes oriundos do campo e de duas comunidades remanescentes de quilombo.

Através dessa proposta de uma “Educação menor” busco escavar as diferentes culturas desse território para que professores que atuam nessa escola possam ofertar um ensino aprendido que se diferencia porque se envolve com a cultura local. Através das práticas educativas que esse grupo docente oferta aos estudantes frequentes nessa escola os conduza a compreender a particularidade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, para fins de criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, organizei a pesquisa

ofertando aos professores oficinas que buscam levar os professores a propor conteúdos que seja capaz de fazer com que o estudante perceba sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. Aprender diferentes conhecimentos, buscando a criação de significados, desse território subjetivo, inicio com um debate sobre a Educação do Campo posterior o debate passa a ser sobre a Educação Quilombola e para finalizar uma reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico.

### 3.1. EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo é uma modalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/1996). Esta é a primeira lei que aborda a educação do campo, assim como há o reconhecimento da diversidade e da singularidade dessa população, a partir da concepção de uma educação para todos, presente nesta LDB. Como uma modalidade de ensino deve perpassar toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio.

Em seu art. 28 esta lei assevera:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, art. 28)

Este artigo da LDB (BRASIL,1996) assegura à população do campo uma educação voltada aos aspectos da vida campesina, tanto em nível do currículo ofertado quanto a de organização do calendário escolar em função de colheitas e/ou a natureza do trabalho na zona rural. Em seu parágrafo único deixa garantido que as escolas do campo, assim como as indígenas e quilombolas, somente sejam fechadas a partir de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino e a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Contudo, como é cada vez menor a concentração de pessoas no campo, por vezes as secretarias de educação adotam ações de nucleação das escolas rurais, quilombolas e/ou indígenas; onde as escolas dentro dessas comunidades são fechadas e os estudantes devem, geralmente, percorrer longas distancias em transportes escolares precários para estudar em comunidades vizinhas ou mesmo no espaço urbano. O que, por si só, descaracteriza essa população, esse aluno do campo.

Tal garantia prevista antes citada como parágrafo único da LDB, somente passou a constar na LDB em 2014, com a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sendo algo recente e fruto da pressão dos grupos que defendem a educação do campo. Passador e Lopes (2014) ao fazer a análise do nível de ruralidade das escolas no desempenho escolar com foco na Educação do campo no Estado de São Paulo, apresentam um quadro de relação entre a educação no Brasil e educação do campo. Para os autores “O espaço rural arraiga problemas que não são somente de disparidade de investimentos e políticas públicas voltadas somente para o espaço urbano, mas também de uma desigualdade gerada por anos de história”. (PASSADOR E LOPES, 2014, p. 89)

Quadro 1: Relação entre a educação no Brasil e educação do campo

Contexto histórico da educação no Brasil	Contexto da transformação da educação rural para educação do campo no Brasil
<p>Início do século XX</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Educação elitista – Jesuítas</li> <li>1930: Criação do Ministério da Educação – responsabilidade do Estado em prover educação pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Início da educação rural, em 1889, por meio da Pasta de Agricultura, Comércio e Indústria.</li> <li>Surgimento do ruralismo pedagógico: visava fixar o homem ao campo.</li> </ul>
<p>Década de 1950</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Educação definida conforme o modelo nacional desenvolvimentista.</li> <li>Mecanismo para o desenvolvimento objetivava a modernização da sociedade e a formação de recursos humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Surgiu a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).</li> <li>Objetivo: estimular, por meio da educação de base, a adequação da população que vivia no campo ao plano de desenvolvimento econômico.</li> </ul>
<p>Década de 1960</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lei nº 4.024 de 1961: preservação da educação nacional urbana e voltada para as classes dominantes.</li> <li>Descentralização para os estados dos ensinos primário e médio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Deterioração da educação rural brasileira: Lei nº 4.024 de 1961.</li> <li>Educação rural – cargo das municipalidades – desconsiderava que as prefeituras municipais do interior não possuíam recursos humanos e financeiros para estruturar a educação rural.</li> </ul>
<p>Golpe Militar 1964</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expansão do acesso ao ensino médio, no entanto, privilegiando a população urbana.</li> <li>Foco no modelo desenvolvimentista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolas rurais vinculadas a empresas (tirou a responsabilidade do governo).</li> <li>Modelo de extensão rural voltou a tomar forças e as professoras do ensino formal do campo foram substituídas por técnicos e extensionistas financiados pelas empresas.</li> </ul>
<p>Década de 1970</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Educação para o desenvolvimento.</li> <li>Viés centralizador pela esfera federal: visava ampliar o acesso pela expansão da rede de ensino.</li> <li>Repressão aos movimentos estudantis.</li> <li>Desenvolvimento do primeiro, segundo e terceiro grau no País, buscando formar quadros científicos e tecnológicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas públicas voltadas para a educação rural muito precárias; em algumas regiões do País, era comum o Estado prover o transporte dos alunos para as escolas urbanas ou escolas “núcleo”. O cenário de baixa atenção às políticas públicas de educação rural a partir da década de 1960 – 1980 reforçou-se com o aumento dos índices de êxodo rural na época.</li> </ul>
<p>Década de 1990</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Crise econômica, social e fiscal.</li> <li>Desintervencionismo estatal.</li> <li>Reforma administrativa do governo.</li> <li>LDB (1996): priorização do ensino fundamental e busca por aumento de vagas.</li> <li>Responsabilização da educação aos Estados e Municípios (descentralização) sem o respectivo respaldo financeiro para ampliação de vagas.</li> <li>Universalização do ensino no fim do século XX: política de redução do investimento público em educação.</li> <li>Queda no nível de qualidade da educação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança no cenário rural: “novo mundo rural”: determinação de limites entre o ambiente rural e urbano tornou-se complexa.</li> <li>LDB regularizou adequações necessárias à educação rural.</li> </ul>
<p>Anos 2000</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Emergência de políticas públicas participativas</li> <li>Novos processos de avaliação da educação básica pelo Inep.</li> <li>Criação do Observatório Nacional da Educação em 2002.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Movimento social “Por uma Educação do Campo”. Constituído pelos sujeitos sociais do campo, objetiva criar políticas públicas que visem renovar a chamada educação rural pela educação do campo.</li> <li>Criação da Secadi em 2004.</li> <li>Propõe incorporação do modo de vida do campo, aspectos culturais, sua organização própria de política, trabalho.</li> <li>Projovem Saberes da Terra.</li> </ul>

Fonte: PASSADOR; LOPES, 2014, p. 96.

Com este quadro-síntese da educação do campo no Brasil os autores apresentam uma retrospectiva histórica e as tendências das políticas públicas de educação do campo no Brasil, além de analisar a influência da localização da escola e a origem dos estudantes.

Ao analisar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 2009) vi que 14,1 milhões de pessoas acima de 15 anos são analfabetos, desse percentual 5,6 milhões (40%) são pessoas do meio rural.

Nesse sentido, o docente que atua na educação do campo deve conhecer o histórico dessa modalidade da educação nacional, suas lutas, seus dilemas e a identidade que se busca formar nesses estudantes. Assim como se ver como um agente educativo essencial na transformação da sociedade. Para Caldart (2002):

Defendemos com tanta insistência a necessidade de política e projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. (CALDART, 2002, p. 36)

Nas ações recentes do MEC estão programas voltados a formação de professores do campo, tais como o Escola Ativa (1997), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo (2009) e Projovem Campo – Saberes da Terra (2008). O pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012-2018) também destinou parte de sua formação aos professores que atuam no campo. Ações formativas específicas para docentes atuantes no campo buscam práticas coerentes com os valores e princípios dessa população, reconhecendo e valorizando as relações sociais ali estabelecidas.

Defendo ser urgente o surgimento de processos diferenciadores que para fins de uma perspectiva normativa resgatem características identitárias voltadas a romper a visão hegemônica do campo como lugar unicamente agrário, ultrapassado; visão que vem sendo modificada, reconfigurada pelos atores políticos nesses espaços de conflitos. (ARROYO, 2004; CALDART, 2010, 2012).

O campo hoje não é uma simples concentração espacial geográfica. É uma espaço de cultura própria, única e genuína. É detentor de tradições, místicas e costumes singulares. Seu morador, é um sujeito historicamente construído por suas singularidades e dimensões diferenciadas do espaço urbano. Nesse sentido, a escola no campo é inadequada e insuficiente como extensão da escola urbana; precisa ter sua característica própria, suas singularidades definida pelas práticas sociais e culturais ali existentes.

Ao buscar o termo “campo” verifico que este é resultado de uma nomenclatura originária nos movimentos sociais e que foi adotada pelas instâncias governamentais

e políticas educacionais (ARROYO, FERNANDES, 1999). Historicamente a educação escolar no meio rural se vinculou à educação “no” campo, como extensão do espaço urbano. Era descontextualizada, elitista e não contemplava essa população. Quando penso numa educação “do” campo, busco romper com esse modelo educacional e excludente da cultura desse espaço. É a valorização dos processos de diferenciação e recorte das identidades majoritárias, que a li se desenvolvem cotidianamente. É a busca de uma educação popular, de uma educação que chamo junto a Gallo (2017) de Educação menor, que não ignora a luta e as tensões da institucionalização cada vez maior da educação do campo.

A mudança de educação rural, ou como “rural”, é uma das prioridades da educação do campo, essa mudança de paradigma reflete muito mais que uma simples nomenclatura. Essa mudança é indispensável na concretização de Projetos Político-Pedagógicos - PPP que busquem reconfigurar os atuais projetos educacionais, como a BNCC, por exemplo, para a realidade campesina.

Para Caldart (2004):

Não se trata de ‘inventar’ um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de idéias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. (p. 16)

Ademais, esta modalidade de ensino, mesmo perpassando toda a educação básica, ainda é marginalizada na construção de políticas públicas educacionais. Tratada, em maior parte, como algo compensatório. Assim, os atuais modelos educacionais e seus discursos, suas identidades, e, principalmente, seus currículos são marcados pela conotação urbana; deslocada das questões regionais e locais.

Caldart (2010) aponta 5 pontos para a concepção de Educação do Campo:

1. existe para ajudar a lembrar ao mundo, desde o clamor dos camponeses, que em primeiro lugar devem vir as pessoas e não a produção para o negócio.... A Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. 2. nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória,

vinculada a projetos históricos, de longo prazo. 3. pensa a educação desde a particularidade dos sujeitos que vivem do trabalho do campo, sua realidade, suas relações sociais. Reconhece a especificidade dos processos produtivos, do trabalho, das formas organizativas, das lutas sociais, dos processos culturais do campo e defende que se pense as práticas educativas no seu vínculo com estes processos. 4. assume o desafio do vínculo da educação com processos sociais de formação de novos sujeitos coletivos... está vinculada a uma tradição pedagógica que pensa a educação para além da escola, tensionando a visão escola centrista predominante na sociedade capitalista e a própria lógica/forma escolar que lhe corresponde. Entende que romper com a redutora identificação que se construiu historicamente entre educação e escola, e compreender a educação desde os processos de formação (e deformação) humana que estão presentes nas práticas sociais têm sido desafios importantes para rever as matrizes teóricas dominantes de interpretação e de orientação da educação da classe trabalhadora, bem como para rediscutir o próprio lugar e a tarefa específica da escola nos processos de educação, especialmente se o que temos em vista é alimentar uma práxis emancipatória. 5. tensiona a forma escolar instituída quando não aceita o acesso pelo acesso, a educação pela educação, a escolarização pela escolarização, mas exige que as pessoas entrem na escola como sujeitos, humanos, sociais, coletivos, trazendo a vida real e por inteiro, as contradições sociais, os conflitos humanos para dentro do processo pedagógico, convocando para uma tomada de posição, política, ética diante do próprio conhecimento e dos vínculos que estabelece com o tipo de sociedade e o tempo histórico em que foi produzida... (CALDART, 2010, p.23)

Para a autora, a educação do campo nasce como uma crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no do campo.

Evidenciando que o conceito educação do campo também pode ser pensado no sentido de expandir a discussão em relação à expressão campo, essa análise incorpora os diversos trabalhadores vinculados à vida rural e ao cultivo da terra, os quais devem ter seus saberes agregados à discussão. Para Caldart (2014) quando se discute a educação do campo entendida aqui como educação menor

[...]estamos tratando da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (CALDART, 2014, p. 25)

Contudo, sabe-se que a educação do campo é mais do que um espaço que não é cidade; trata-se de um local que possibilita acontecimentos, que estabelece uma aliança de homens e mulheres com a produção das condições da própria existência social e realizações da sociedade em que esse sujeito habita. Essa problemática é recorrente na Resolução CNE/CEB 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Esta resolução é um importante marco para história da educação brasileira e, em especial, para educação do campo.

No Art. 2º é enfatizada a necessidade de adequar o projeto institucional das escolas do campo às demais etapas e modalidades da educação básica. Neste mesmo artigo, é apresentada, no parágrafo único, a identidade desta escola do campo:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, Art. 2º, parágrafo único)

A preocupação da Resolução CNE/CEB 01/2002 com o PPP das escolas do campo é apontada em diferentes artigos (Art. 5º, Art. 7º, Art. 8º e Art. 10):

Art. 5º As **propostas pedagógicas** das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as **propostas pedagógicas** das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos **espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem**, os princípios da política de igualdade.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescentadas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

I - Articulação entre a **proposta pedagógica** da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a respectiva etapa da Educação Básica ou Profissional;

II - Direcionamento das **atividades curriculares e pedagógicas** para um projeto de desenvolvimento sustentável;

III - avaliação institucional da **proposta** e de seus impactos sobre a qualidade da vida individual e coletiva;

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 10. O **projeto institucional** das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a



escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.(BRASIL, 2002, Art. 5º, Art. 7º, Art. 8º e Art. 10) (Grifo nosso)

Esta resolução vem a corroborar várias indicações necessárias para que o PPP da escola represente a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Um projeto educativo que valorize suas singularidades e dimensões diferenciadas do espaço urbano. Cabe, portanto, à educação do campo, nesse lugar de uma educação menor fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade.

Já a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; dando clareza as diferentes populações da Educação do Campo - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Apesar de frisar no seu Art. 3º que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Ao longo da normatização são realizadas flexibilizações às questões de nucleação das escolas do campo, vedando de forma enfática no seu “§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Art. 3º).

Em outra análise vejo ressaltado que em casos de nucleação devem envolver o diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura; pude notar alguns retrocessos com as possibilidades de nucleação ali direcionadas. Vendramini (2008) argumenta:

Consideramos que a defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.).(VENDRAMINI, 2008, p. 42)

Para a autora, pensar em um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Nesse sentido, a educação do campo, assumindo uma característica de menor tende a ser desenvolvida na área rural ou em área urbana que atenda populações do campo; entre elas as comunidades quilombolas, as que estão em grande parte situadas longe dos centros urbanos. Tendo como princípios o respeito à diversidade do campo, o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas presentes nesse território, a valorização da cultura que diferencia a escola e o controle social da qualidade da educação escolar, busca uma efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do voltados para a educação do campo.

Dando destaque a esse último princípio, essa dissertação quer se centrar nas práticas docentes no sentido de pensar como os professores podem contribuir para dar visibilidade a cultura presente neste local.

As políticas voltadas para a educação do campo buscam especialmente reduzir o analfabetismo e estimular a Educação Básica com oferta de Educação para Jovens e Adultos/as, garantindo o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas nessas localidades, e também contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Ao discutir a educação do campo como educação menor, percebo a possibilidade de expandir a visão acerca das suas reais necessidades, pois somente ter uma escola nesse território, não é suficiente, sendo fundamental, portanto, que esse local esteja ligado às exigências e concepções do campo, de modo que essa seja a bandeira possa ser defendida. Digo ainda recuperando os dizeres de Caldart (2011, p. 27) que “Não basta ter escola no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculadas, às causas, aos desafios, aos sonhos à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Ademais, é preciso ver o território campesino com suas formas peculiares de viver e não como extensão da cidade. Tem que se construir a perspectiva de valorização de saberes; compreendê-la, especialmente, na dimensão da autonomia e

na organização que negue qualquer forma de opressão. Esse panorama deve estar clarificado em seu PPP, de forma a entender a realidade do campo e a construir uma educação menos excludente.

### 3.2. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A educação escolar quilombola é a educação escolar voltada para comunidades quilombolas, tanto as que vivem no meio rural quanto as que se encontram em contexto urbano, sendo uma modalidade de ensino que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; assim como pode estar sendo desenvolvida em articulação com outras modalidades, como, por exemplo, a educação do campo, a educação especial, a educação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos.

Pela legislação, as modalidades referem-se às formas distintas que a estrutura e a organização do ensino adotarão para adequar-se às necessidades e às disponibilidades que garantam condições de acesso e permanência na escola. Assim como a Educação do Campo, está prevista no Art. 28, parágrafo único da LDB:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e **quilombolas** será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, Art. 28) (grifo nosso)

O que assegura à educação escolar quilombola que suas escolas não sejam fechadas de forma arbitrária, sendo necessário um processo de análise e diagnóstico do impacto da nucleação escolar fora das comunidades.

No Censo Escolar de 2014 existiam 239.507 estudantes matriculados em escolas quilombolas, localizadas em comunidades de remanescentes de quilombos. Havia 14.240 professores atuando em 2.415 escolas.

Vale destacar que a educação escolar quilombola deve observar princípios nas suas reflexões e práticas “político-pedagógicas” como: 1 - reconhecimento e a proteção da história e da cultura afro-brasileira e a valorização dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção de conhecimento pelas comunidades quilombolas; 2 - o conhecimento da história dos quilombos e dos processos históricos de luta pela regularização dos territórios quilombolas; 3 - direito ao etno

desenvolvimento, entendido como modelo de desenvolvimento alternativo que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; 4 - superação do racismo, sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; e o trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; 5 - o reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e a construção de práticas educativas que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

Dessa forma as modalidades de educação perfazem um componente disperso que se refere tanto a variações intrínsecas aos processos de ensino e aprendizagem – como educação a distância ou profissional – quanto às especificidades do público ao qual se destina – jovens e adultos, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos.

Os desdobramentos da LDB no âmbito do tratamento da diversidade sociocultural podem ser verificados em regulamentações posteriores, como a Educação Indígena com a Resolução nº 3/1999 e a Educação do Campo com a Resolução nº 1/2002 e outras. Nesse mesmo processo, insere-se a Lei nº 10.639/2003, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino da educação básica, acrescida da Lei nº 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Nesse momento busquei responder as seguintes questões: O que é uma educação escolar quilombola? Quais são os princípios da educação escolar quilombola? Que legislações nos ajudam a entender a educação quilombola? O faremos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Em 20 de novembro de 2012, uma data simbólica para as comunidades negras – Dia da Consciência Negra, foi promulgada a Resolução nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012). É uma legislação ampla, com 64 artigos, e que estabelece norteadores para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, ao

direcionamento do PPP e do currículo escolar, avaliação da aprendizagem, gestão escolar e formação de professores.

Apresentei alguns artigos e parágrafos que buscam elucidar esses norteadores da educação escolar quilombola.

O Art. 1º ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, em seu parágrafo IV assevera:

IV - deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por **estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas**; (BRASIL, 2012, Art. 1º, IV) (grifo nosso).

O que demonstra a necessidade da escola pesquisada se voltar à educação quilombola, pois, como já mencionado, metade dos estudantes matriculados são de comunidades quilombolas. Não pude desconsiderar que os quilombolas possuem uma relação diferente que os grandes proprietários com a terra. Para essas comunidades a terra representa o sustento e é um elo entre esta geração e seus antepassados, estando este espaço geográfico como um suporte da memória entre as gerações. Ali estão suas tradições, criam e recriam valores, e lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. (BRASIL, Parecer 16/2012)

A resolução apresenta a seguinte definição para quilombo:

Art. 3º Entende-se por quilombos:

I - os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica;

II - comunidades rurais e urbanas que:

a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

b) possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória.

III - comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum, entre outros.

(BRASIL, 2012, Art. 3º)

É importante destacar que os quilombos não se restringem a comunidades rurais; também podendo ocupar espaços urbanos. O que demonstra que um quilombo não se limita a aspectos de isolamento, seja social, ou mesmo geográfico.

Moura (1988) nos ensina que um quilombo aparecia, onde quer que a escravidão surgisse. Para o autor, essas comunidades surpreendiam pela capacidade

de organização, pela resistência que oferece; “destruído parcialmente dezenas de vezes e novamente aparecendo em outros locais, plantando sua roça, construindo suas casas, reorganizando a sua vida social e estabelecendo novos sistemas de defesa”. (Moura,1988, p. 103)

Contemporaneamente, segundo O’Dwyer (1999), o termo quilombo não se refere a resíduos 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 um território próprio [...] (O’DWYER, 1999, p.01)

Nota-se que ao se buscar definir o que é um quilombo, sempre surge a questão da relação desta população com a terra e suas tradições cotidianas, ponto esse essencial que foi abordado nas oficinas propostas aos professores sensibilizando-os sobre a importância desse resgate e conhecimento dessa cultura.

As oficinas realizadas buscaram contribuir para a (Re) estruturação do Projeto Político Pedagógico como ponto de partida para o debate dos conteúdos a serem necessários a serem resgatados em sala de aula em busca de uma Educação menor nesse território. Gallo, (2017) afirma importância de promover um exercício de deslocamento conceitual:

...deslocar esse conceito, operar com a noção de *educação menor*, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Investir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários.

A educação menor olhou para a resolução da educação escolar quilombola, que rege-se nas suas práticas e ações político-pedagógicas por princípios como o reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam.

Dentre os 16 princípios previstos no Art. 8º, destaco:

Art. 8º Os princípios da Educação Escolar Quilombola deverão ser garantidos por meio das seguintes ações:

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas;

IX - efetivação da gestão democrática da escola com a participação das comunidades quilombolas e suas lideranças;

XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo. (BRASIL, 2012, Art. 8º)

Esses princípios norteiam questões curriculares, do PPP, de gestão e de políticas públicas relacionadas aos povos e comunidades tradicionais.

A Resolução Nº 8/2012 assevera que Educação Escolar Quilombola ocorre em dois perfis: I - escolas quilombolas; II - escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas (Art. 9º). Definindo por escola quilombola aquela localizada em território quilombola.

Sobre o PPP para a educação escolar quilombola, no Art. 19 define-se:

Art. 19 As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, visando:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 2012, Art. 19)

No Art. 26, vi que a situação da escola pesquisada se mostra como excepcionalidade, pois como afirma o parágrafo único “As escolas quilombolas, quando nucleadas, deverão ficar em polos quilombolas e somente serão vinculadas aos polos não quilombolas em casos excepcionais” (BRASIL, 2012, Art. 26). Ou seja, a realidade vivenciada na unidade de ensino que pesquisei é um caso atípico, mesmo quando da nucleação de uma escola quilombola.

Mesmo o município possuindo outras comunidades quilombolas que poderiam receber esses estudantes, no processo de nucleação, percebo que além da distância, pois a comunidade do Batatal é a mais próxima do Pedro Cubas, estes estudantes quilombolas não estão sendo recebidos em outras comunidades quilombolas porque

para isso deveriam percorrer um longo percurso de ônibus com a travessia da balsa no meio desse trajeto.

A resolução também prevê que o projeto político-pedagógico (PPP) da Educação Escolar Quilombola deve estar intrinsecamente relacionado com a realidade histórica, regional, política, sociocultural e econômica das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2012, Art. 32)

Sobre a relação entre cultura e poder, sei que nem sempre acontecem de forma “desproposital”, sem intenção. A invisibilidade ou inviabilidade regulada é uma questão a ser superada na sociedade.

Já as estratégias culturais capazes de fazer diferença são o que me interessa – aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições do poder. Reconheço que os espaços “conquistados” para as diferenças ainda são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. (...) sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. Mas simplesmente menosprezá-la chamando-a de “o mesmo”, não adianta. (HALL, 2003, p. 339)

A educação menor (GALLO, 2017) busca, principalmente, dar visibilidade a cultura de cada comunidade, a manutenção de tradições e hábitos que ali acontecem cotidianamente. Já em relação ao currículo da Educação Escolar Quilombola é possível observar que:

Art. 34 O currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§ 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos.

§ 2º O currículo deve considerar, na sua organização e prática, os contextos socioculturais, regionais e territoriais das comunidades quilombolas em seus projetos de Educação Escolar Quilombola. (BRASIL, 2012, Art. 34)

Sacristán (2000) afirma que o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história. Entendo que a história de um currículo escolar deve trazer à tona a história de sua comunidade, das famílias e dos estudantes que estudam. Para Brandão (1981):

[...] o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida

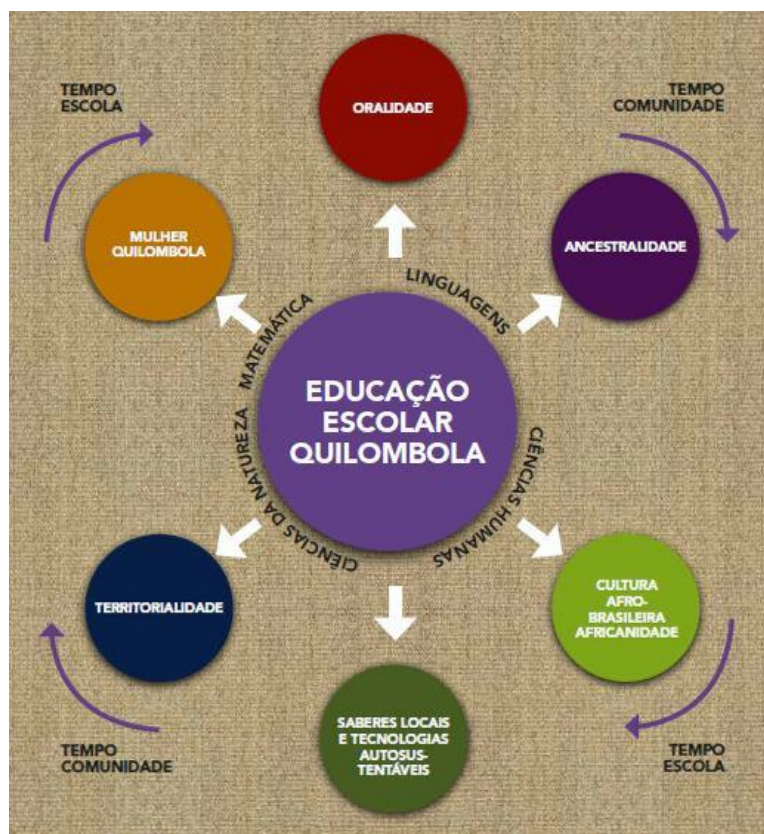


do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita. (BRANDÃO, 1981, p.10-11)

Esse saber, que está permanentemente vivo e fluido nas práticas cotidianas deve adentrar a escola, seu currículo, as práticas de ensino que ali acontecem.

O mapa conceitual elaborado por Mombelli (2017) nos dá a dimensão desse currículo que se volta, se integra a uma educação escolar quilombola:

Mapa conceitual - estrutura do currículo, eixos fundamentais, áreas do conhecimento e metodologia da alternância na educação escolar quilombola



Elaboração: Mombelli, 2017.

Ressaltando-se que os seus projetos de sociedade e de escola estarão definidos nos PPP das escolas. Sendo o projeto político-pedagógico um norteador do currículo que será vivenciado pelo aluno matriculado nessa escola. Nesse sentido:

Art. 38 A organização curricular da Educação Escolar Quilombola deverá se pautar em ações e práticas político-pedagógicas que visem:

I - o conhecimento das especificidades das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas quanto à sua história e às suas formas de organização;

II - a flexibilidade na organização curricular, no que se refere à articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada, a fim de garantir a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas;

III - a duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas, o qual poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades quilombolas;

IV - a interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

V - a adequação das metodologias didático-pedagógicas às características dos educandos, em atenção aos modos próprios de socialização dos conhecimentos produzidos e construídos pelas comunidades quilombolas ao longo da história;

VI - a elaboração e uso de materiais didáticos e de apoio pedagógico próprios, com conteúdos culturais, sociais, políticos e identitários específicos das comunidades quilombolas;

VII - a inclusão das comemorações nacionais e locais no calendário escolar, consultadas as comunidades quilombolas no colegiado, em reuniões e assembleias escolares, bem como os estudantes no grêmio estudantil e em sala de aula, a fim de, pedagogicamente, compreender e organizar o que é considerado mais marcante a ponto de ser lembrado e comemorado pela escola;

VIII - a realização de discussão pedagógica com os estudantes sobre o sentido e o significado das comemorações da comunidade;

IX - a realização de práticas pedagógicas voltadas para as crianças da Educação Infantil, pautadas no educar e no cuidar;

X - o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes quilombolas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação. (BRASIL, 2012, Art. 38)

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012) possuem um maior detalhamento dos seus vários aspectos, sendo mais elucidativa que as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (BRASIL, 2002). Enquanto a primeira possui 64 artigos, a segunda possui 16; podendo assim detalhar questões que a última não apresenta norteados, tais como a avaliação da aprendizagem, a gestão escolar e a formação de professores.

Com a inclusão da educação escolar quilombola como modalidade de ensino na Educação Básica, deliberada na Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE, 2010), houve um ganho político-cultural para a população negra e quilombola, tendo em vista que frente ao modelo de educação eurocêntrico que se perpetua no nosso sistema escolar, este é um processo de resistência dos grupos não hegemônicos.

Para Veiga (2004) “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o possível”. Assim, concordo com Maclaren (1997):

A reforma curricular precisa reconhecer a importância de espaços de encorajamento para a multiplicidade de vozes em nossas salas de aula e de se criar uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos e não como objetos. Quando isso ocorre os estudantes tendem a participar da história, em vez de tornarem-se suas vítimas. (Maclaren, 1997, p.145).

Seguindo essa concepção de educação menor, de sujeito que se pretende formar, de currículo, buscou-se com as oficinas intituladas “Práticas da Diferença” contribuir com a formulação do PPP da escola do campo mista quilombola, que foi construído abrangendo valores e interesses das populações que a compõem no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Por ser um documento que pertence a Educação Maior (Gallo, 2017) tornou-se necessário um debate em relação a (Re) estruturação, mapeando as singularidades ali presentes em busca de contribuir com a produção parcial desse documento.

### **3.3. Organização do Projeto Político Pedagógico**

Na busca de contribuir parcialmente com a (Re) estruturação do Projeto Político Pedagógico, buscou-se em Silvio Gallo (2017) repensar a Educação maior no contexto de uma Educação menor, promovendo um olhar voltado as práticas da diferença que surgiram pelos professores durante as oficinas contemplando as peculiaridades presente nesse território. Sendo o Projeto Pedagógico um instrumento onde encontrei a oportunidade de promover uma Educação Menor através das práticas da diferença nesse território. Ao analisar o planejamento dentro da realidade das escolas me deparei com a visão, por parte de muitos atores deste processo, de um momento burocrático, de cumprimento de uma incumbência legal.

Zainko (2001) analisa que:

[...] o planejamento da educação no Brasil, ou seja, o processo social de formulação de políticas públicas, como manifestação da racionalidade instrumental, tem-se constituído mais um instrumento da burocracia estatal que, ao invés de apresentar alternativas para o problema educacional, agudizou-o, à medida que se estigmatizou como exercício tecnocrático distante da realidade social em que se localizam os problemas que demandam solução. (ZAINKO, 2001, p. 131-132)

Dentro deste contexto burocrático perde-se a chance de mudar a realidade escolar por meio da participação de todos como agentes ativos no enfrentamento as dificuldades que a escola encontra. Um planejamento participativo envolve tanto as necessidades que rodeiam a escola como metas e objetivos de leis como o PNE,

Plano Municipal de Educação (PME) e a LDB, documentos esses que pertencem a uma educação maior.

Sobre o planejamento participativo Cornely (1980) analisa-o como:

[...] um processo político, um contínuo propósito coletivo, uma deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria. Baseado na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, parte da crença no potencial humano, propõe que o povo seja encarado como sujeito da história, como ator e não como mero espectador e aceita que o desenvolvimento não é um pacote de benefícios dados à população necessitada, mas um processo através do qual a população adquire maior domínio sobre seu próprio destino. (CORNELY, 1980, p. 30).

Não raramente, há gestores que tendem a manipular o planejamento dentro de suas escolas. Como analisa Zainko (2001) “a experiência de planejamento participativo incorre, porém, consciente ou inconscientemente em alguns riscos, ou até mesmo em certos equívocos, sendo o mais frequente o de manipulação da comunidade” (Zainko, 2001, p.135) Assim, vejo que para o planejamento retratar as reais necessidades da escola em busca de uma educação menor (GALLO,2017), que contemple as singularidades ali presente é necessário que haja a participação de todos os envolvidos e a análise de planos e metas da educação em caráter local e nacional para decisão de rumos, objetivos e a definição de etapas que a escola deve alcançar, fazendo com que esse documento se torne significativo a esse território através de conteúdos significativos.

Concordo com Aires (2009), mas vi a necessidade de ampliar o termo utilizado, pois não só o PPP, mas todo processo de decisões dentro da escola deve acontecer dentro da forma que a autora analisou.

A construção do PPP requer uma positiva e efetiva liderança do gestor escolar que, em trabalho coletivo e colaborativo com os atores da escola, buscará efetivá-lo por meio da mobilização da comunidade, de efetivos processos de comunicação, do estabelecimento de parceria e de negociação. (AIRES, 2009, p. 63)

Em Vasconcellos (2010), figura 15, aponta elementos importantes para o processo de planejamento e gestão da escola.

Figura 15. Elementos para o processo de planejamento e gestão.

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos	O que faremos, concretamente, para suprir tal falta?
<p>– <b>Político:</b> concepção de educação de homem e sociedade.</p> <p>– <b>Pedagógico:</b> definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.</p>	É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade e/ou do juízo sobre a realidade da instituição (comparação com aquilo que desejamos que seja).	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Fonte: VASCONCELLOS, 2010.

Segundo o autor, o marco referencial dá a direção a ser seguida. Possui um caráter participativo, que demonstra o compromisso do planejamento com a transformação da sociedade expressando a identidade da escola.

O diagnóstico busca retratar as condições reais da escola. Seu objetivo é detectar a realidade específica da escola, tais como as potencialidades e os problemas a serem superados. Com esses dados a comunidade escolar realiza análises e comparações, e projeta estratégias para chegar aos resultados.

Albuquerque (2006) apresenta na figura 16 um modelo de estruturação do diagnóstico.

Figura 16. Elementos de diagnóstico.



Fonte: ALBURQUERQUE, 2006, p. 60.

Para a autora, no diagnóstico deve-se considerar a realidade existente em relação a outros aspectos: Educação (concepção do homem e sociedade); Escola (condições gerais de funcionamento); Estudantes (perfil, origem, situação em termos de aprendizagem); Comunidade (história, condições locais, situação familiar); Sociedade (condicionantes: políticos, econômicos e sociais) e Recursos (materiais, pessoas).

Por fim destaco concepções de Vasconcellos (2010) que concebe o planejamento como um:

(...) processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento (...) enquanto processo, é permanente. "Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão (...) enquanto produto, é provisório. " "...os planos passam, o planejamento permanece.... (VASCONCELLOS ,2010, p. 80)

Entendo que não há uma receita de como elaborar um planejamento eficaz quanto a participação coletiva e a interlocução de entre o PPP e as diferentes populações que a compõe a realidade da escola; vejo que a preocupação com estas questões provoca avanços, e nestes, posso superar as lacunas e melhorar a qualidade de ensino.

Para Gadotti (2004) nunca o discurso da autonomia, da cidadania e da participação no espaço escolar teve tanta força no campo da educação quanto nesse início de século XXI. Nesse sentido, a construção, ou reorganização, de um PPP se encontra inserido em um cenário marcado pela diversidade, já que não existem duas escolas idênticas.

A principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço publica, lugar de debate, de dialogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias a organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (VEIGA 1994, p14)

O Projeto Político-pedagógico é o instrumento teórico-metodológico que organiza, orienta e integra as atividades da prática escolar. Sua formulação e construção está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de dezembro 1996, Art. 14:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, LDB, Art. 14)

A LDB define que a gestão democrática de uma escola está atrelada a participação dos profissionais da educação na elaboração do PPP, assim como a participação da comunidade escolar nos órgãos colegiados. Nesse sentido, a Gestão Democrática não deve ser um processo que concede espaço para a participação, mas uma democracia que tem na participação a sua força.

A Gestão Democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (VEIGA, 2001)

Para Martins (2006) o Projeto Político-pedagógico é:

Um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados. Deve-se para tanto. Explicitar e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia e definindo-lhe o compromisso com a clientela. E a valorização da realidade da escola é um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. [...] (MARTINS, 2006, p.61)

VEIGA (2001) define o PPP como um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem; visando chegar nos resultados almejados, objetivos e metas. Para a autora:

Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente". (VEIGA, 2001, p. 110)

A construção de um PPP implica participação, de forma que todos estejam envolvidos. Deve conter missão, clientela, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e plano de ação. O PPP tem um rumo, uma direção, e como ação intencional possui um compromisso a defendido coletivamente. Nesse sentido, todo projeto pedagógico também é um projeto político, pois assume um compromisso sócio-político voltado aos interesses reais de uma comunidade.

Também é preciso destacar que um projeto político pedagógico não pode ser confundido com um simples agrupamento de planos de ensino e atividades pedagógicas diversas. Ao contrário do que encontrei em algumas escolas, esse projeto não pode ser construído e em seguida arquivado, “engavetado”, ou encaminhado à supervisão de ensino ou secretaria de educação para comprovar atividades burocráticas. Deve ser construído e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educacional e em todos os momentos.

O PPP não se reduz a dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projeto e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. Deve ser um produto específico da realidade da escola. É um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. (VEIGA, 1995)

Trata-se de tornar a unidade escolar um lugar agradável e atrativo aos seus usuários diretos e indiretos dotando-a dos competentes mecanismos de participação capazes de atrair pais e demais componentes da comunidade externa na convicção de que sua participação é não apenas um direito de participação no controle democrático do Estado nos serviços que este oferece à população, mas também uma necessidade da escola se esta quer fazer-se de fato educativa. (PARO, 2007, p. 116)

Organizo a construção do PPP em diferentes etapas: 1) diagnóstico da situação; 2) diretrizes, fundamentos e concepções; 3) plano de ação; e 4) implementação. Assim, é preciso que haver um empenho permanente para se alcanças os objetivos e metas traçadas.

A proposta pedagógica deve dialogar diretamente com o conhecimento formal e não formal, pois deve ser fruto das vivências coletivas da comunidade. Deve problematizar a realidade, reivindicar direitos, desse sujeito social, crítico e consciente que pretende formar. Deve formar o sujeito para compreender e ser capaz de transformar o meio social em que vive, de conquistar e produzir cultura, combatendo qualquer ação que possa diminuir sua condição de cidadão de direitos. (FREIRE, 1981).

Construir um projeto requer a convicção do que se pretende transformar naquele local ou espaço; é a busca por mudar uma realidade. Nesse sentido os pressupostos norteadores do PPP são filosófico-sociológicos por estarem ligados ao compromisso de formação de cidadão que se pretende. Também são pressupostos didático-metodológicos, por sintetizar o processo de construção do conhecimento, na elaboração crítica dos conteúdos e habilidades que estabelece como essenciais. Como assevera Veiga (1994):



O projeto político pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, estudantes e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações especificam para obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico. (VEIGA, 1994, p17)

Neste sentido, concordo com Gomes *apud* Munanga (2005), ao enfatizar que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transforma-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (GOMES *apud* MUNANGA, 2005, p. 147).

Ademais, a construção, reorganização, de um PPP é uma caminhada que encontra obstáculos, e muitas vezes resistências. O novo brota do velho, mas não espontaneamente; brota vencendo a resistência do velho. (GADOTTI, 1992)

O PPP que está sendo reestruturado no nosso objeto de estudo tem como norteador a concepção de sujeito que se pretende formar ao longo do período que os estudantes estiverem na escola, assim como define as diretrizes e legislações educacionais.

Este projeto foi desenhado pelos profissionais de Educação da Unidade Escolar, com a participação de alguns pais de estudantes e comunidade local durante o primeiro semestre de 2019, a fim de definir as ações educativas para os próximos anos. Para a elaboração de projeto se utilizou uma série de recursos materiais e humanos, objetivando a compreensão e reflexão sobre a importância da participação de toda a comunidade escolar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

As oficinas ofertadas aos professores buscam sensibilizar a necessidade de se pensar em uma Educação menor formando uma “escola do Campo mista Quilombola” que seja capaz de reconhecer o estudante, sua ancestralidade e a sua identidade.

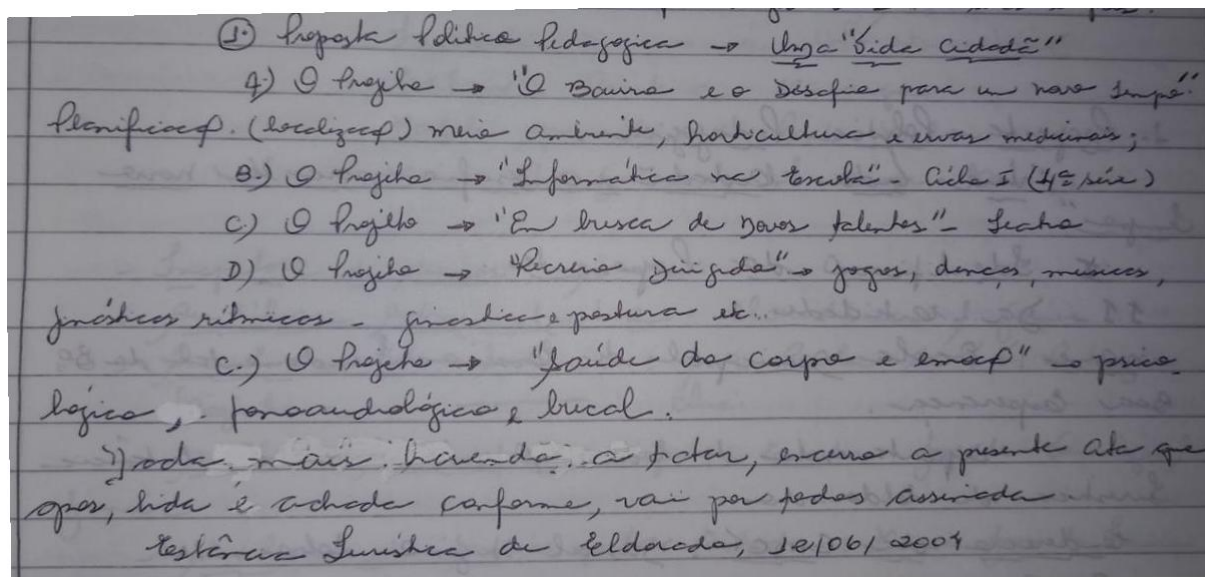
Analisando o PPP anterior, de 2004 intitulado de “A construção da proposta pedagógica na Escola”, buscou-se reavaliar, junto ao corpo docente, demais funcionários e comunidade escolar, o foco em sua atualização legal e pedagógica, mas principalmente, levar em conta o contexto e realidade que a escola está inserida.

Trata-se de uma ação que objetiva, entre outras coisas, promover um ensino de qualidade aos estudantes matriculados na Unidade de Ensino.

A proposta encontrada na escola está registrada na ata nº01/2004, manuscrito, e está registrado nas páginas 1 e 2. Teve sua proposta baseada em projetos a serem desenvolvidos na escola.

Observa-se as etapas abaixo:

Quadro 2: Registro das etapas do PPP do ano de 2004.



Fonte: PPP anterior da escola pesquisada

A partir na análise desse documento existente na escola iniciou-se a (Re) estruturação, lembrando que essa proposta de revisão ou construção dos PPPs no município foi desencadeada pelo Departamento Municipal de Educação (DME).

Desta forma, nas reuniões pedagógicas o trabalho desenvolvido foi acompanhado pelos diferentes segmentos que compõem a escola intencionando compreender e refletir sobre a importância da participação de todos na (RE) estruturação do PPP da Escola.

Observou-se também que no PPP de 2004 não conseguimos localizar aspectos como: Território, público-alvo, cultura. Para Apple (2006),

Para entendermos por que o conhecimento pertencente apenas a determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização. (APPLE, 2006, p. 103).

Para que a proposta seja constituída respeitando esse território em busca de uma Educação Menor (GALLO, 2017) deve-se ter um olhar voltado a esse grupo, a sua história, possibilitando ações que valorize e respeite essa cultura. Apesar das

extensas tensões provocadas por reivindicações da educação do campo e quilombola, ainda há a predominância nas escolas dessa lógica. Nessa perspectiva, a pesquisa é fortalecida, pois busca na Educação menor (GALLO, 2017) mapear esse território, com a intenção de contribuir parcialmente com a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), através de oficinas com o objetivo de dar visibilidade as práticas da diferença nessa escola, buscando desterritorializar o Projeto Político Pedagógico em busca de uma educação menor para essa escola do campo mista quilombola. A contribuição para o PPP está relacionada aos conteúdos pedagógicos que vão compor esse documento, que foram produzidos através das oficinas com a participação dos professores com o diálogo e produção de práticas da diferença em busca de uma educação menor nessa unidade de ensino que é tão peculiar.

#### 4. PARTE II - TERCEIRO PERCURSO - ENCONTRO COM A DIFERENÇA

Busco nesse percurso mostrar as contribuições dos estudos da diferença, proposto por Deleuze (2006) realizado durante o mestrado que mudou meu ponto de vista me fazendo movimentar-me. O que proponho com este terceiro movimento é desenvolver uma demonstração teórica da fecundidade do pensamento de Gilles Deleuze e seus estudiosos, que estudam a diferença, para nos fazer pensar a educação para uma escola do campo mista quilombola, nos permitindo através desses estudos um novo olhar para esse território e suas singularidades. Apresento, a partir deste estudo da diferença e a partir desse estudo propor exercícios que, por sua vez nos façam pensar essa escola pela perspectiva de uma educação menor (GALLO,2017).

Nesse sentido–apresento o conceito de desterritorialização<sup>22</sup> proposto por Deleuze e Guattari através do encontro com a teoria e de como essa desloca nosso olhar sobre a própria prática e realidade docente, nos mostrando a importância de olhar para esse território que necessita de práticas que contemplem a Educação do Campo e quilombola. O conceito de diferença (Deleuze e Guattari, 2005) ganha sentido, no meu percurso investigativo, quando como pedagoga me aproximo de uma minoria sociocultural em uma escola do campo e me percebo envolvida pelas questões que atravessam essa instituição e sua comunidade. Conviver com esse grupo desacomodou meu modo de entender os processos de ensino e aprendizagem que me cabem orientar. Os estudos do pensamento da diferença de Deleuze e Guattari (2005) se associam a diferentes intelectuais de áreas diversas que se agrupam numa escola de pensamento que se denomina como pós-estruturalista. Esses estudos têm em comum privilegiar uma análise das formas simbólicas, da linguagem. Entretanto, de forma global, o pós-estruturalismo pode ser entendido como

---

<sup>22</sup>Deleuze e Guattari fazendo uso do termo desterritorialização que será analisado mais adiante, afirmam: "(...) as formas, tanto de conteúdo quanto de expressão, tanto de expressão quanto de conteúdo, não são separáveis de um movimento de desterritorialização que as arrebatam. Expressão e conteúdo, cada um deles é mais ou menos desterritorializado, relativamente desterritorializado segundo o estado de sua forma. A esse respeito, não se pode postular um primado da expressão sobre o conteúdo, ou o inverso. Os componentes semióticos são mais desterritorializados que os componentes materiais, mas o contrário também ocorre. Por exemplo, um complexo matemático de signos pode ser mais desterritorializado do que um conjunto de partículas; mas as partículas podem, inversamente, ter efeitos experimentais que desterritorializar o sistema semiótico" (DELEUZE e GUATTARI, 1995b:28)

um movimento filosófico que procura romper com o estruturalismo, mas que ainda mantém, com este, alguns pontos em comum.

Observa-se na obra publicada por Perters (2000) indicações das origens do estruturalismo, que segundo ele se desenvolve a partir da linguística estrutural de Ferdinand e Roman Jakobson na virada do século XIX para o século XX. Sendo que Jakobson foi o primeiro que cunhou em 1929 o termo “estruturalismo” para designar “uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (PERTERS,2000, p.22). Jakobson anunciava seu programa da seguinte forma:

Se tivermos que escolher um termo que sintetize a ideia central da ciência atual, em suas mais variadas manifestações, dificilmente poderemos encontrar uma designação mais apropriada que a de estruturalismo. Qualquer conjunto de fenômenos analisados pela ciência contemporânea é tratado não como um aglomerado mecânico, mas como um todo estrutural, e a sua tarefa básica consiste em revelar as leis internas - sejam elas estáticas, sejam elas dinâmicas - desse sistema (JAKOBSON apud PERTERS,2000, p.22).

Silva (2014) por sua vez assevera que o estruturalismo linguístico de Saussure dominou a cena intelectual dos anos 50 e 60 e atravessou campos diversos quanto à Linguística, à Teoria Literária, à Antropologia, à Filosofia, à Psicanálise e influenciou figuras destacadas como Lévi-Strauss e Louis Althusser, bem como, em suas respectivas primeiras fases, Roland Barthes e o próprio Michel Foucault.

Para Silva (2014) a melhor definição do estruturalismo é obviamente, por privilegiar a noção de estrutura e parte das investigações linguísticas de Saussure que enfatizam as regras de formação estrutural da linguagem e a posição entre a língua e a fala.

A língua é o sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determina quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular. A língua é a estrutura. A fala é a utilização concreta, pelos falantes de uma língua particular, desse conjunto limitado de regras (SILVA, 2014, p. 118).

Por outro lado, outro lado, Michel Foucault destaca que:

Certamente, aqueles que aplicavam o método estrutural em domínios muito precisos, como a linguística, a mitologia comparada, sabiam o que era o estruturalismo, mas desde que ultrapassavam esses domínios muito precisos, ninguém sabia ao certo o que isso era (FOUCAULT, 2008, p. 307).

Peters (2000), afirma “[...] apesar de Foucault nunca ter se declarado estruturalista, ele reconhece que o problema discutido pelo estruturalismo era um problema muito próximo de seus interesses” (Peters, 2000, p.26). Para Foucault (2008) “[...] atrás do que se chamou de estruturalismo, havia um certo problema, que era em geral o do sujeito” (FOUCAULT,2008, p. 323). A problematização do sujeito, inclusive, permeou toda a obra de Michel Foucault.

Para compreensão do significado do pós-estruturalismo é válido ressaltar que muitas vezes este é confundido com pós-modernismo, porém não se trata de um momento histórico. Diferentemente,

Devemos interpretar o pós-estruturalismo, pois, como uma resposta especificamente filosófica ao status pretensamente científico do estruturalismo e à sua pretensão a se transformar em uma espécie de mega paradigma para as ciências sociais. O pós-estruturalismo deve ser visto como um movimento que, sob a inspiração de Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger e outros, buscou descentrar as “estruturas”, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista (PETERS, 2000, p. 10).

Como movimento intelectual, o pós-estruturalismo é definido por sua relação com seu antecessor, o estruturalismo. Este se desenvolveu na Europa na primeira metade do século XX e defendia a cultura humana passível de ser entendida através da estrutura, que modelada pela língua, diferencia a realidade concreta da abstração.

Nessa sucessão, mesmo que buscasse se afastar ou romper com o estruturalismo, ainda manteria com ele algumas afinidades. Souza e Silva (2013) “[...] destacam que o pós-estruturalismo emergiu dentro do estruturalismo e, assim sendo, tais semelhanças não são meros acasos” (SOUZA E SILVA, 2013, p. 204). O estruturalismo destaca a ideia de estruturas estáveis, partindo de pressupostos saussurianos sobre a independência de sistemas. Já os pós-estruturalistas foram além, trabalhando com ideias como instabilidades estruturais e relativizações do processo de significação da realidade. Observa-se que até certo ponto o pós-estruturalismo adere e amplia alguns elementos do estruturalismo para além das concepções tradicionais.

Deleuze assevera que o estruturalismo e o pós-estruturalismo têm aspectos em comum: eles se opõem a qualquer privilegiamento do real como algo que possa ser mostrado. Só há estrutura dos corpos à medida que se julga que os corpos falam

com uma linguagem que é a dos sintomas (Deleuze, 2006, p. 222). Deleuze ainda destaca que as próprias coisas só têm estrutura à medida que se mantêm um discurso silencioso, sendo essas a linguagem dos signos (Deleuze, 2006, p. 222). Um ser humano é reconhecido de um modo visível, através das coisas invisíveis e insensíveis que são reconhecidas cada uma do seu modo. O inconsciente se estrutura com uma linguagem, e ele se mostra somente para seres animados que falam. Willians (2013) cita uma fala de Deleuze para constatar a identidade do sujeito ao invés de tê-lo suprimido:

O estruturalismo não é de modo algum um pensamento que elimina o sujeito, mas um pensamento que o abala e sistematicamente o distribui. É um pensamento que contesta a identidade do sujeito, que a dissipa e o força a se mover de lugar, um sujeito sempre nômade, feito de individualizações, porém impessoais, ou de singularidades, porém pré-individuais. (WILLIANS, 2013, p. 104)

O pensamento não elimina o sujeito, faz com o sujeito seja capaz de refletir, tornando essa passagem um movimento cheio de aspectos significativos da abordagem radical por Deleuze do estruturalismo e sua posição pelo que chamo de Pós-estruturalismo.

Pode se dizer então que o pós-estruturalismo surgiu numa movimentação à radicalização e à superação da perspectiva estruturalista nas mais diversas áreas do conhecimento. Teve seu início relacionado, especialmente, aos eventos de protesto que inauguraram a primeira metade no ano de 1968, de modo especial na França. Tendo como seus principais representantes no âmbito filosófico: Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard. O pós-estruturalismo instaurou uma teoria de rompimento no estudo literário, liberando o texto para uma pluralidade de sentidos, buscando arquitetar a realidade como uma construção social e subjetiva, em eterno devir. Nesse sentido a abordagem é mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos, entendendo a diferença não no sentido estruturalista de diferença entre coisas identificáveis, mas no sentido de processos de diferenciação.

Neste sentido, "o Pós-estruturalismo não pode ser simplesmente reduzido a um conjunto de pressupostos compartilhados, a um método, a uma teoria ou até mesmo a uma escola, tendo uma abordagem que iria além dos limites considerados acadêmicos, podendo ser utilizado de maneira mais ampla para denominar qualquer

aspecto da vida, desde as ciências até as artes” (PETERS, 2000, p. 29). Peters em suas considerações sobre o Pós-estruturalismo alerta que é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento, uma complexa rede de pensamento, que corporifica diferentes tipos de prática crítica.

Pereira, sustentado por Stuart Hall (1998), corrobora que um dos aspectos que diferem as duas abordagens é o descentramento do sujeito, já que se rompe com os princípios estruturalistas de um ser humano essencial e universal Pereira, (2010). Na concepção do pós-estruturalismo, a constituição do sujeito se dá por diferentes identidades, por práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas; o pós-estruturalismo se entrelaça nas relações de poder e saber entre os grupos e as instituições, nas quais os indivíduos passam a ser vistos com outras identidades que estavam ocultas pelo discurso hegemônico (DINIS; PEREIRA, 2015).

Se pensarmos que as modalidades do estruturalismo, especialmente as ligadas à antropologia de Lévi Strauss, continham em germe uma filosofia explosivamente anti-humanista e potencialmente anti-racionalista. A filosofia implícita no estruturalismo é condensada por Lepargneur:

A cultura produz a consciência; a verdade do homem reside no inconsciente; à pergunta de Nietzsche: 'Quem está falando?', responde-se: 'ninguém' ou 'ça' ou 'O sistema', 'o mistério do ser'; numa palavra. trata-se da filosofia da personagem de Samuel Beckett que declara: "Eu sou feito de palavras, das palavras dos outros. (LEPARGNEUR, 1972, pag. 129-110):

Um aspecto relevante em relação aos estudos pós-estruturalistas refere-se aos questionamentos sobre a maneira pela qual a sociedade encontra-se estruturada. Assim, Silva (2014) destaca que se trata de uma perspectiva que vem discutir o status quo refletindo sobre a crítica com que anteriormente este status quo era questionado, posto que tal crítica se valia de algum aparato, de uma referência certa para a crítica, algo dado como certo e verdadeiro. É esse dado concebido como 'certo e verdadeiro' que o pós-estruturalismo questiona.

Essa análise sobre o status quo historicamente esteve voltada às relações de dominação existentes entre as classes sociais, no âmbito das relações econômicas do capitalismo, por se acreditar que resolvendo o problema da divisão de classes sociais a sociedade seria mais justa e igualitária, onde todos poderiam ter acesso aos mesmos direitos. Porém, as teorias pós-críticas propõem ir além da análise do poder delimitada ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com isso, “o mapa do



poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2014, p. 149).

As relações de poder e domínio ultrapassam as barreiras da economia capitalista, vão além de explorador e explorado, patrão e empregados, classe alta e classe baixa, visto que incluem outras diferentes formas de dominação, como dos homens contra as mulheres, dos brancos contra os negros, dos heterossexuais contra os homossexuais, entre outros (Deleuze, 2006). É justamente essas outras formas de dominação que a perspectiva pós-estruturalista vem questionar, com o objetivo de desconstruir esses conhecimentos que foram produzidos culturalmente e que resultaram na invisibilidade das minorias.

Os questionamentos da perspectiva pós-estruturalista em relação ao que é visto como “certo e verdadeiro” pressupõe um repensar, no refletir sobre a forma como se dá a construção do conhecimento científico, dos seus métodos e técnicas e sua eficácia na sociedade. Significa questionar o lugar que a ciência ocupa e da sua verdade absoluta, compreendendo que o pós-estruturalismo uma estrutura que abrange as mais diferentes teorias e perspectivas.

Concordo com Corazza (2007), estudiosa de Deleuze ao afirmar que:

Nos estudos das teorizações pós-estruturalistas, não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma” no sentido de ser para nós significativa. E como nos toma? Ora (e é aí que estamos a pleno no labirinto “pós”), cada prática de pesquisa é uma linguagem, um discurso, uma prática discursiva, que sempre está assimilada pela formação histórica em que foi constituída. Formação histórica esta que marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s) (CORAZZA, 2007, p.120-121).

Observa-se que para desenvolver uma prática de pesquisa de acordo com o pós-estruturalismo exige do pesquisador olhares voltados para suas escolhas, as quais vão organizar seus achados, sob pena de aprisioná-los aos modelos tradicionais de construção e de interpretação dos dados.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle [...]; de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder (CORAZZA, 2007, p. 121).

De fato, se possui um jogo de aproximação com o nosso território de pesquisa em educação, seja nos espaços escolares, nos documentos ou sujeitos, tal escolha é processada nos contatos, inserções, diálogos, observações e registros cartografados que vão constituir o corpus da pesquisa, que buscam apontar outras formas de produção de conhecimentos que subvertam as relações saber-poder e cartografem outras formas de constituição dessas práticas além das que são encaminhadas a escola. Encontro na filosofia da diferença proposta por Deleuze o viés investigativo necessário para trazer à tona as singularidades da escola do campo mista quilombola.

Esse trabalho encontrou através dos estudos da filosofia da diferença (DELEUZE, 2006) um olhar voltado para a educação do campo e quilombola que é conhecida como minoria, oportunizando um olhar para a diversidade, pluralidade e singularidades desse local. A filosofia da diferença pode ser caracterizada pela interdisciplinaridade e por novos modos de perceber o que é sujeito e o que é objeto. Entende que as ciências estão sempre se transformando e se relacionando e, por isso, tanto o sujeito quanto o objeto do conhecimento são construções – ou criações, ao contrário de uma filosofia baseada numa ideia universal e numa totalidade que contém partes isoladas, de acordo com o movimento estruturalista.

O conceito de diferença para Deleuze se apresenta nos seguintes termos:

A diferença é este estado em que se pode falar d' A determinação.” [...] A diferença “entre” duas coisas é apenas empírica e as determinações correspondentes são extrínsecas, “a diferença é esse estado de determinação como distinção unilateral. Da diferença, portanto, é preciso dizer que ela é feita ou que ela se faz, como na expressão estabelecida ou que ela se estabelece como na expressão fazer a diferença (DELEUZE, 2006, p.53).

Cunha (2019) estudiosa de Deleuze nos faz refletir sobre o pensar a diferença:

Pensar a diferença impõe pensar o impensado. Não implica o que já foi dito, mas o que está por dizer sobre, seja indivíduo, pessoa, grupo. O diferente relaciona-se com o acontecimento e a uma análise da diferença, à localização de processos onde circulam indivíduo, pessoa, grupo, estados de ser. Tal análise se faz com o que foge aos modos de comunicação universal, que, em geral, antecipam o que acontece. A diferença não é em si em seu ser, mas em seus modos de devir; não é algo que se deixe reduzir a qualquer oposição. As incompatibilidades da diferença são alógicas. (CUNHA, 2019, p.45).

Nesse sentido, os estudos da filosofia da diferença têm contribuído e dialogado com o campo da educação através de autores como Gallo, Corazza, Cunha e Bedin.

Corazza (2006), em seu artigo com o título “O docente da Diferença”, trata do docente como sendo um indivíduo que:

Extrator de partículas, que não pertencem mais a como vive, pensa, escreve, pesquisa, mas são as mais próximas daquilo que está em vias de tornar-se, e através das quais ele se torna diferente do que é, o docente da diferença atravessa os limiares do sujeito em que se tornou, das formas que adquiriu, das funções que executa. Entretanto, não se identifica, não imita, não estabelece relações formais e molares com algo ou alguém, mas estuda, aprende, ensina, compõe, canta, lê, apenas com o objetivo de desencadear devires (Corazza,2006, p.122).

Cunha (2019) acrescenta que:

Uma pesquisa em educação que busque tratar a diferença não deve cair na tentação dos dualismos tradicionais, focada na experiência e na experimentação, mas sim ser processo que implica em criar um começo sem condicionamentos prévios. Por isso, nem sujeito nem objeto, porque a diferença que Gilles Deleuze aborda não se refere a identidade ou às identidades, mas a diferença em si mesma. (CUNHA, 2019, p.948).

Para Cunha (2019) pesquisar a diferença, especialmente na educação envolve a desconstrução de arquétipos e estruturas que vêm da tradição identitária, na qual alguns modelos de saber e poder se conformaram em rotinas.

Costa (2019) destaca a diferença na educação pautando a cartografia como metodologia bastante recorrente no campo educacional, nas ciências humanas e até mesmo na saúde. Utiliza-se como base na elaboração de sua escrita os autores Deleuze e Guattari quando analisa a ciência sob uma perspectiva criadora, menos inspirada pela preocupação de se unificar. Uma ciência pensada em termos de encontros e encantos, algo nada fácil quando ainda se carrega a ideia de uma pesquisa fortemente colonizada, por um pensamento arraigado em dogmas

sacralizados de uma “ciência maior” levando a pensar que o conceito de ciência não comporta práticas menores, inventivas, nômades e moleculares (BEDIN; AMORIM, 2019, p.913).

Após explicitados diversos apontamentos acerca da diferença, o trabalho segue com a exposição das tantas possibilidades que se delineiam no campo da educação. O estudo abriu-se a cortes e recortes de linhas, que se dobras e desdobram pelo sentido da pesquisa. Para Cunha (2019) a metodologia cartográfica refere a

[...]processo investigativo aberto, sobreposto, que caminha em várias direções; é mapa que se delineia aberto a cortes e recortes de linhas, que se dobras e desdobram orientadas pelo sentido da pesquisa. A presunção de uma metodologia cartográfica ou rizomática, para a qual os autores destacam princípios, caracteriza o método cartográfico/rizomático. (CUNHA, 2019, p.955).

Entende-se que cartografar esse território e suas singularidades se adequa a esses estudos quando traz a cartografia como método investigativo aberto, que caminha em várias direções, motivo pelo qual organiza-se essa análise através desse método. Esse método ou procedimento metodológico apresenta um tipo de olhar estratégico, um modelo de funcionamento e ação, de enfrentamento e resistência, operante a partir de princípios diferentes daquele unitário, verticalizado, estrutural e disciplinador, com modelo de análise e funcionamento característico da formação “árvore/raiz”.

No modelo “arvore raiz” reproduz-se decalques de um campo, de uma situação, de uma paisagem, quando que no olhar rizomático desenha-se uma cartografia, traça-se um mapa, como diagrama variável, como narram Deleuze e Guattari:

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entre as; (...) Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que sempre volta ao ‘mesmo’ (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.22).

Compactuo com Deleuze e Guattari (1995) ao analisar seus registros acima no que se refere à construção e à proposição de conhecimentos pertinentes à realidade atual, ao mesmo tempo, afirmar que o acompanhamento da concepção aberta e abrangente é mais importante do que pontuar suas representações. A vida comunitária é muito mais complexa do que julgam os pesquisadores com suas estatísticas e números, bem mais complexa do que está registrado. Sendo assim, “escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13).

Entendo que as práticas da diferença proposta por Deleuze (2006), colabora tornando possíveis a realização das práticas da diferença Projeto Político Pedagógico que dialogue diretamente com a cultura local – campo e quilombola, dando visibilidade a esse meio sociocultural ao invés de ignorá-lo.

Sendo o pano de fundo dessa investigação o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico para uma educação do campo e, ao mesmo tempo, quilombola, realizei esse processo em três movimentos: 1º Movimento de “Territorializar” esse lugar vivido; 2º Movimento de “Desterritorialização”; e, 3º Movimento de “Reterritorializar”.

Essa análise descreve um processo de estudo e pesquisa que buscou cartografar e localizar o que vem a ser uma educação quilombola e como essa temática está por se realizar no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico vigente na escola em que atuo. Tendo por tema a inserção de uma educação quilombola nos processos educativos de uma escola campo mista quilombola, problematizo a possibilidade de incluir a cultura local, de sensibilizar a especificidade cultural que permeia a escola em questão e as comunidades que dela participam, por meio de práticas da diferença e educação menor.

#### 4.1. MOVIMENTAÇÃO DE EDUCAÇÃO MAIOR PARA EDUCAÇÃO MENOR

Trago por aqui a noção de diferença associada a uma *Educação Menor* proposta por Gallo (2017) ao promover um exercício de deslocamento conceitual: deslocando a proposta escrita por Deleuze e Guattari (1977) em sua obra intitulada *Kafka - por uma literatura menor*. Sílvio Gallo (2017) criou a noção de Educação Menor, tendo em vista contribuir para um devir Deleuze no campo educacional.

As práticas da diferença que propus para uma escola do campo mista quilombola, sobre as quais trago mais detalhes no próximo percurso, se desenvolveram orientadas por uma filosofia da diferença. Esse pensamento tem sido utilizado como corte ou ruptura com determinada sacralização do conhecimento filosófico que fundamenta a tradição pedagógica, nele se encontra uma educação que busca não se representar por falsas imagens de saber e uma orientação de não se aquietar a pressupostas de uma pedagogia secular.

Essa noção que exploro de Educação Menor que se diferencia de uma Educação Maior surge como desdobramento realizados por Gallo (2017), da teoria de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1977) sobre uma linguagem Menor Segundo os escritos produzidos por Gallo (2017) a Literatura Maior é aquela que representa as grandes obras literárias já consolidadas e a Educação Maior está atrelada aos Currículos, às políticas e diretrizes e se ocupa de documentos como a LDB, o PPP, a BNCC (Base Nacional Curricular Comum).

A Literatura Menor tal como a concebem Deleuze e Guattari (1997) se mostra como dispositivo para interpretação da obra de Franz Kafka, que apresenta uma escrita bem diferente daquela que se encontra na Literatura Maior. Tanto a Literatura [língua] menor assim como a Educação Menor possuem como características a desterritorialização; ou seja, a ramificação política e o valor coletivo (Gallo, 2017). Além disso a educação Menor, ocorre longe dos gabinetes oficiais, pois está voltada para as relações mais diretas entre indivíduos no cotidiano do chão da sala de aula.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. (GALLO, 2017, p.64-65).

Minha análise se propõe ao deslocamento de uma educação maior para uma educação menor.

Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizados insuspeitadas naquele contexto...A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem de qualquer controle. (GALLO,2017, p.67).

Deleuze e Guatarri (1995) escrevem o seguinte sobre a Desterritorialização:

Os movimentos de desterritorialização não são separáveis dos territórios que se abrem sobre um alhures, e os processos de reterritorialização não são separáveis da terra que restituiu território. São dois componentes, o território e a terra, com duas zonas de indiscernibilidade, a desterritorialização (do território á terra) e a reterritorialização (da terra ao território). (DELEUZE E GUATARRI, 1995, p.103)

A territorialidade deslocada através da educação menor para o chão da sala de aula através de práticas da diferença. Ou seja, a necessidade de conceber uma educação maior, instituída, e uma educação menor, máquina de resistência (Gallo, 2017). Uma educação menor que olhe para as singularidades desse território e que necessitam de práticas da diferença.

Segundo Deleuze (2006):

O pensamento “estabelece” a diferença, mas a diferença é o monstro. Não deve causar espanto o fato de que a diferença pareça maldita, que ela seja a falta ou o pecado, a figura do Mal destinada à expiação. O único pecado é o de fazer que o fundo venha à tona e dissolva a forma (DELEUZE, 2006, p. 56).

É sabido que o uso comum do termo diferença, geralmente é usado como algo negativo, aquilo que vem a ser o contrário, o oposto da identidade. Mas ao refletir nos conteúdos organizados pelos docentes durante as oficinas, pude notar a possibilidade de tornar a realidade dos quilombos que permeiam a escola em que atuamos, uma forma de validar a diferença. Não tratar da história, da cultura, dos elementos que compõem símbolos e signos locais, associados aos modos de vida instalados nesses quilombos, impinge a marca da invisibilidade que traz com ela a inferioridade. É preciso e possível tecer um outro ponto de vista que se opõe a dinâmica escolar estabelecida, modo de pensar e agir que busca reconhecer e singularizar as comunidades que vivem em torno da escola. Práticas que chamei da diferença por querer traduzir conhecimentos para a realidade local, na tendência de avivar a cultura local e os modos de vida que ali se representam.

Ao fazer com que estes conteúdos adentrem o espaço do projeto pedagógico da escola pesquisada, notei a importância de se dar voz aos excluídos, invisibilizados pelo discurso curricular homogeneizador; abre-se caminho para incluir os diferentes,

para respeitar e aceitar as diferenças, a manter um diálogo com as populações historicamente excluídas.

Assim, uma proposta que integre tais conteúdos irá ver a diferença como um modo de pensar, de ver o mundo, das relações cotidianas. A desterritorialização acontece nesse trabalho durante as oficinas onde o professor consegue olhar para as singularidades e propor práticas da diferença para aquele território, construindo conteúdos significativos aos estudantes. Isso promove uma desterritorialização nos conteúdos impostos dentro do espaço escolar. Essa desterritorialização ocorre a partir da criação de Práticas da diferença que vão ser propostos para compor o Projeto Político Pedagógico. O diferencial está no fato de os professores que participaram das oficinas buscaram adentrar a esse território em busca de produzir uma educação menor para a escola do campo mista quilombola, que fosse capaz de fazer sentido aos sujeitos.

Durante a desterritorialização, os professores vão poder durante as oficinas criar, produzir, ramificar politicamente suas ideias, seus pensamentos, inventando questões que podem ser individuais, mas que modificam o coletivo. Esse processo de desterritorialização, segundo Deleuze e Guattari (1995), precisa ser pensado como:

Uma potência perfeitamente positiva, que possui seus graus e seus limiares (epistratos) e que é sempre relativa, tendo um reverso, uma complementaridade na reterritorialização. Um organismo desterritorializado em relação ao exterior se reterritorializa necessariamente nos meios interiores. Tal fragmento, supostamente de embrião, se desterritorializa mudando de limiar ou de gradiente, mas é de novo afetado no novo meio ambiente. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 68)

Também há desterritorialização das determinações dos conteúdos previstos na BNCC, documento esse que prevê o que deve ser ensinado nas salas de aulas, de como o aluno pode e deve ter acesso a esse conteúdo. Sendo assim buscou nas oficinas emergir as práticas da diferença que foram ponto de partida para o PPP.

Explorar esse território através das oficinas busca fazer com que docente consiga enxergar a importância de uma educação menor nessa escola, um aprendizado voltado as singularidades ali presente e principalmente a importância de refletir sobre o que está sendo ensinado nessa escola, se está fazendo sentido, opondo resistência a essa Educação maior.

Ao desterritorializar dando visibilidade aos modos, meios, processos, território, essa dissertação volta-se para as relações cotidianas no ambiente da escola, da sala



de aula, sendo ramificado politicamente. As discussões que se centram nos conteúdos que deve ser ensinado numa aula seguindo uma orientação formal para todas as escolas do município sem olhar para as singularidades desse local, têm um caráter político.

Não se pretende com as práticas da diferença que vão emergir nas oficinas, impor um modelo fechado ou polarizado entre esse ou aquele conteúdo a ser ensinado, atrelada a essa ou aquela cultura, aposta na subjetividade, o que reforça seu caráter de ramificação política.

A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para o educador militante exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. (GALLO, 2017, p.68).

É política porque é transformadora, acontece para bem longe de uma dominação, para além do desprezo que há pelas culturas locais, o subjetivo de cada estudante, considerando que quando se aprende um conteúdo se começa a ampliar a forma de pensar o mundo, buscando vivenciar também a cultura, olhando para aquele território. Aquilo que está presente naquele território não está só fora da escola, mas está nos estudantes que ali habitam, no jeito de ser e de compreender o mundo. Quando os professores adentram nas oficinas em busca de produzir práticas da diferença e buscarem refletir a partir de suas próprias ações e decisões, haverá uma ramificação política no sentido cultural e no sentido interpessoal subjetivo, porque isso implica numa valorização do que é local.

Também é político o ato de produzir práticas valorizando os diferentes modos culturais dessa comunidade. Estão envolvidos nos processos de pesquisa e escrita e em que tudo o que delas resultar será político por ter uma força criativa, por promover o desenvolvimento de habilidades previstas na BNCC, atrelado a uma valorização daquilo que lhe é mais peculiar, com aquilo que mais se identificam. Sua própria existência é revolucionária e de resistência, pois contrapõe a ideia do abandono da subjetividade para que possa aprender valorizando a sua cultura. As produções que vão emergir durante as oficinas através das práticas da diferença também ramificação política.

Não se trata, aqui, de buscar as grandes políticas que nortearão os atos cotidianos, mais sim de empenhar-se nos atos cotidianos. Em lugar do grande estrategista, o pequeno “faz-tudo” do dia a dia, cavando seus buracos, minando os espaços e oferecendo resistências. (GALLO,2017, p.68).

Busca-se na educação Menor o comprometimento em se empenhar nos atos cotidianos, em olhar para esse local de pesquisa e valorizar os diferentes saberes presentes nesse território. O que configura uma Educação Menor que é ramificada politicamente é também a questão da produção de autoria, ato esse que se consolida quando os participantes das oficinas registram as práticas da diferença. Os caminhos percorridos pelos professores, as relações que as práticas vão estabelecer, os rizomas que fará, tudo isso foge a qualquer controle, o qual beira ou parece almejar o adestramento (DELEUZE, 1988), embora seja uma ideia da qual comungam muitos professores. Na perspectiva de uma Educação Menor, importam muito mais as relações, relações com meu meio, com o outro e com o ambiente.

O valor coletivo, citado como a terceira característica da educação menor nos apresenta as ações, usos e escolhas de um professor que agregam um valor que deixa de ser individual, embora parta da iniciativa de uma única pessoa.

...ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar. Na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva. (GALLO, 2017, p.68)

Na Educação Menor, a relação com o outro, as relações estreitas são muito mais importantes por serem potencializadoras de diferença. Suas ações acabam agregando um irreversível valor coletivo. Seu posicionamento atinge não apenas aos seus estudantes. Em outras palavras: “Não tem enunciado individual, nunca tem. Todo enunciado é o produto de um agenciamento maquínico, quer dizer, de agentes coletivos de enunciação (por ‘agentes coletivos’ não se deve entender povos ou sociedades, mas multiplicidades).” (DELEUZE e GUATTARI,1995, p. 49)

Gilles Deleuze, nos alerta em um de seus textos antigos a relação á aprendizagem:

Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento a priori ou mesmo. Ideia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está, antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado- O saber- para dele extrair os princípios transcendentais. (DELEUZE, 2006, p.271)

Nesse processo a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle, que escapa, se tornando possível sempre resistir. Sendo desterritorializada, ramificada politicamente e agregando um valor coletivo nas práticas que emergiram para a educação que se busca promover, durante as oficinas os professores procuram adotar as estratégias que melhor se adequam as características dos conteúdos previstos.

Qualquer prática da diferença que possua traços de Educação Menor, está permeada por ações que se permitem “de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos [...]criando novas possibilidades” (GALLO, 2002, p. 175). Ao produzir as práticas, promoveu-se agenciamentos a partir de uma multiplicidade que envolve diferentes agentes, materiais e território, utilizando-se de uma Educação maior para produzir uma educação menor com o foco em enxergar as necessidades e as relações cotidianas ali presente. Com práticas da diferença que produzem uma Educação Menor, incentivando uma educação para o outro, para o coletivo.

## 5. QUARTO PERCURSO - PRÁTICAS DA DIFERENÇA

Observo que a perspectiva de aprender em Deleuze (1988) reterritorializa o ensino e aprendizagem da proposta formulada. Os conteúdos elaborados são comuns a realidade desses estudantes, impõem trazer para o espaço escolar o dia a dia dos bairros, dos quilombos, dos espaços onde essas crianças nasceram, estão crescendo e provavelmente, muitos, nunca a abandonarão, esse território vivido e que dá sentido à sua existência. Gallo (2017) assevera:

As táticas de uma educação menor em relação à educação maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar sempre. (GALLO,2017, p.67).

Dessa forma a questão do aprender coloca em foco a relação entre professor e aluno. Do papel do professor como mediador de conhecimentos, historicamente construídos e que vão além das páginas dos livros didáticos habituais. Tais conteúdos podem fomentar um processo de aprendizagem a partir das receitas usadas nas casas das crianças, da localização das comunidades, da história das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira, do reconto de mitos; da obra de artistas locais (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas), etc. Que são próximos, conhecidos pelas crianças e também oportunizam valorização positiva das diferenças entre sua constituição sócio-histórico-cultural com os outros espaços, geralmente urbanos, representados nas atividades realizadas na escola.

Sendo assim a sala de aula é onde as práticas da diferença vão fazer sentido, onde os conteúdos formais e informais vão chegar ao estudante, desvelando esse território e o fazendo visível. Em busca de fazer emergir essas práticas neste percurso abordo o estudo da diferença e a valorização dos traços culturais, para num projeto em futuro próximo tratar da Educação do campo e da Educação Quilombola em Projeto Político Pedagógico/ PPP que venha refletir sobre as contribuições dos estudos culturais, da filosofia da diferença e educação os desafios da prática da diferença. Esse movimento busca a desterritorialização desse território, através de

práticas da diferença que vão movimentar, deslocar, reterritorializar o PPP já existente, durante a sua reestruturação.

Ademais, como educadora, devo:

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo que pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos. [...] É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle (DELEUZE, 2013, p. 222).

Compreendo a necessidade de práticas para evidenciar um aprendizado significativo onde esses indivíduos se perceberam a parte do processo de construção da aprendizagem, onde as mesmas visam resgatar o mundo vivido nesse território, reterritorializando os conteúdos previstos no plano de ensino, e integrando o Projeto Político Pedagógico da escola, gerando possibilidades para que a uma educação menor desterritorializando as normas de uma educação maior. Como nos assevera Gallo (2003) “A educação menor age exatamente nessas brechas para, a partir do deserto e da miséria da sala de aula, fazer emergir possibilidades que escapem a qualquer controle”.

A sala de aula é um espaço de poder e territorialização, pois representa a composição do planejamento do professor, figura que está à frente de todas as práticas de todos os envolvidos naquele espaço.

Os conteúdos produzidos nas oficinas buscam que as diferenças presentes nessa escola adotem a perspectiva de uma filosofia da diferença na educação. Pensamento que inspira a se dizer que a diferença é um ponto de força, potência, dos sujeitos.

Em busca desse reterritorializar essa Educação Maior agindo nas brechas que o Projeto Político Pedagógico nos dá, tentei adentrar as práticas da diferença nesse contexto a fim de dar visibilidade as peculiaridades ali presentes.

Por ser uma unidade de ensino tão peculiar, adotei o termo “escola do campo mista quilombola”, por apresentar uma peculiaridade ao meu ver singular, singular por se tratar de uma escola localizada em uma comunidade do campo em que tem seus estudantes oriundos do campo e de duas comunidades quilombolas. Nessa escola o interessante é perceber como eles se percebem como uma escola mista, mista por suas características peculiares. Os estudantes se aceitam e dialogam entre si.

O trabalho realizado aconteceu de dentro das estruturas da Educação Maior (Projeto Político Pedagógico), às quais nem sempre ela foge. Ressalto os conteúdos interdisciplinares apresentados pelos professores: Roda de conversa e Entrevistas; Histórias das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira e a produção escrita de materiais pelos estudantes que valorizem a cultura local. Nesses três conteúdos apresentados pelos professores compreende-se a importância da troca de experiência entre comunidade e escola, o resgate dessas histórias e a produção escrita da mesma, fazendo com que escola e comunidade trabalhem de forma coletiva e que o aluno desenvolva o aprendizado de forma prazerosa. Ainda sobre os conteúdos interdisciplinar Gallo (2017) afirma:

Uma das tentativas de superação dessa fragmentação tem sido a proposta de pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade. (GALLO, 2017, p.71)

Esses conteúdos apresentados acima auxiliam na manutenção das tradições locais, com essa troca de experiência proporcionando as visões desse mundo vivido, dos saberes ancestrais, construindo identidades positivas de si mesmo, sem ter que aceitar os padrões sociais de outros grupos tidos como superiores.

Mesmo diante de práticas da diferença positiva do grupo e do potencial da proposta de prática da diferença para compor o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Mista Quilombola, algumas questões merecem ser refletidas no sentido de contribuir com o aprimoramento dessa proposta de educação, pelo grau de importância e por apresentarem algumas inconsistências, como é a situação dos (as) profissionais ligados à comunidade e a educação.

Essas incertezas nos remetem a pensar que papel a formação de professores (as) exerce diante do que foi apontado como desafios pelos docentes durante as oficinas. Muitas questões apresentadas pelo grupo de profissionais que atuou nas oficinas ainda não têm respostas prontas, e em grande parte são relacionadas ao currículo vivido na escola do campo mista quilombola e à formação de professores (as) enquanto política pública para atender às especificidades desse território. Para Apple (2006),

para entendermos por que o conhecimento pertencente apenas a determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que frequentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização (APPLE, 2006, p. 103).

As práticas da diferença propostas pelos integrantes das oficinas buscam quebrar, romper essa lógica posta na educação maior e construir uma educação menor menos distante da que tem apresentado a esta escola por meio de várias alternativas demonstradas nesse texto. Procurou-se criar práticas da diferença para compor o Projeto Político Pedagógico resgatando seu território e seus diferentes modos de ser e viver.

Quando as práticas da diferença visam num momento próximo adentrar a esse PPP e interferir nele, retirando-o de seu eixo, de seu estado de controle, ocorre desterritorialização. Esse movimento de desterritorializar ocorreu quando as práticas da diferença surgiram para abordar de uma maneira diferenciada o ensino dos conteúdos obrigatórios, de uma forma que ultrapasse os limites do seu planejamento, sendo capaz de produzir agenciamentos. Um percurso de volta pode ser o da reterritorialização. Num movimento circular, o território pode ser refeito quando, através dessas práticas a fim de atribuir conteúdo significados ao contexto desses estudantes.

Nessa expectativa contínua, as práticas da diferença que surgiram durante as oficinas buscam produzir uma educação menor, que se propõe a:

Suscitar acontecimentos na escola, admitir guiar-se pelo que acontece, significa abdicar da segurança da certeza, do conforto de ter em mãos o controle dos destinos do processo educativo. Não significa, claro, deixar de lado qualquer planejamento, mas sim ter o desprendimento de, a partir do planejado, seguir os fluxos do que acontece no processo. Planejar o ponto de partida, mas sem prever e determinar de antemão o ponto de chegada. Experimentar. Viver o ato educativo como acontecimento[...] Viver de maneira intensiva a experiência pedagógica, fluindo o acontecimento e tirando dele todas suas potencialidades. (GALLO, 2013, p. 72- 73)

As oficinas buscaram sensibilizar os professores sobre duas questões: “Que educação temos?” e “Que educação poderíamos ter?” de forma a (RE) organizar o currículo escolar para uma “Educação menor” (Gallo, 2017) que represente essa escola do campo mista quilombola.

Diante disso, foi analisada a disponibilidade dos professores para participarem da pesquisa, definindo-se, portanto, a data, o local e o horário, a fim de iniciarmos as

oficinas com os professores, o que aconteceu de forma coletiva e posteriormente individual, visto que essas oficinas ocorreram em horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e nos momentos de HTPL (Horário de Trabalho Pedagógico Livre). Iniciou-se em maio de 2019 e terminou em novembro de 2019, no total foram 6 encontros. Em agosto de 2020 retomou-se os encontros e foram até outubro, com um total de mais 3 encontros.

Dessa forma, as 9 oficinas foram momentos em que os docentes puderam refletir e analisar aspectos do currículo escolar, em especial desta Escola do Campo mista quilombola, de forma a pensar numa Educação Menor (Gallo, 2017) como forma de valorizar a diferença presente nesse espaço sociocultural.

Como o período de pesquisa atravessa diferentes anos letivos, alguns dos professores selecionados para a minha amostra em 2019 deixaram de fazer parte do quadro de professores do campo em 2020, visto que havia acabado o contrato de trabalho, nesse caso duas professoras, docentes do 1º e do 3º ano. O que, porém, não destoa os dados obtidos, posto que, no período delimitado para a coleta de dados, faziam parte do corpo docente da escola escolhida como objeto de análise para o presente projeto, e nesse ano faziam parte como docente de outra escola do município, mesmo assim aceitaram o convite de participar das oficinas e colaborar.

Cabe ressaltar ainda que, por problemas com a contratação de docentes temporários, em geral, a escola passa anualmente por alterações em seu quadro de docentes. Por ser uma escola localizada na zona rural, as salas ficaram sob a responsabilidade de professores substitutos da própria rede do município. Diante do exposto, não havendo a possibilidade de todos os profissionais que atuam nessa escola participarem da pesquisa por não dispor de tempo e nem interesse. Cinco docentes participaram da pesquisa, como participantes das oficinas: as oficinas aplicadas durante o HTPC na escola e em suas residências (HTPL), de modo que levavam o material disponibilizado para casa e depois davam uma devolutiva ao grupo.

Apresento na tabela a seguir o perfil dos participantes da pesquisa. A identidade dos professores participantes será preservada, os quais serão retratados como P1 (1ºano), P2 (2ºano), P3 (3ºano), P4 (Arte) e P5 (Educação Física).

<b>Perguntas:</b>	<b>Respostas:</b>				
Idade:	<b>P1-55</b>	<b>P2-34</b>	<b>P3- 39</b>	<b>P4-44</b>	<b>P5- 42</b>
Sexo:	<b>P1- 1ºano Feminino</b>	<b>P2- 2ºano Feminino</b>	<b>P3- 3ºano Feminino</b>	<b>P4- Arte Feminino</b>	<b>P5- Ed. Física</b>



					Masculino
Formação:	<b>Pedagogia</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Arte/Pedagogia</b>	<b>Educação Física</b>
Vínculo empregatício:	<b>Contrato</b>	<b>Efetiva</b>	<b>Contrato</b>	<b>Efetiva</b>	<b>Efetivo</b>
Tempo de atuação no magistério:	<b>P1- 23</b>	<b>P2-10</b>	<b>P3-3</b>	<b>P4-24</b>	<b>P5-10</b>
Tempo de atuação na escola:	<b>P1-2</b>	<b>P2-2</b>	<b>P3-1</b>	<b>P4- 12</b>	<b>P5-10</b>

Fonte: a autora.

Observo que os docentes possuem entre 34 e 55 anos, sendo profissionais com atuação docente anterior a sua chegada à escola. Do grupo pesquisado apenas P era do sexo masculino, o que retrata a baixa presença de homens atuantes na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre a situação de vínculo empregatício, nota-se que dos 5 participantes, apenas 3 eram efetivos da rede de ensino. Como já frisei em outro momento, devido a Unidade Escolar ser uma escola do campo, geralmente seu quadro de docentes não se completa na atribuição de aulas para os professores efetivos, ficando salas abertas para a contratação de temporários, situação comum neste município.

Somente P3 possuía um tempo de atuação dentro da fase do início da carreira, que é da introdução à carreira até os 3 anos de docência (Huberman, 2000), os demais se enquadram na fase de fase da experimentação e diversificação, que vai dos 7 aos 25 anos de experiência (Huberman, 2000<sup>23</sup>).

Sobre o tempo de atuação nesta escola, verifica-se que P1, P2 e P3 possuem estavam em seu primeiro ou segundo ano de trabalho nessa unidade de ensino; já P4 e P5 estavam a mais de uma década de atuação nesse espaço. Estes dois últimos docentes devem possuir um vínculo forte com este espaço, devido a sua presença ininterrupta e frequente nessa comunidade escolar.

A partir do quadro acima noto que o grupo pesquisado é heterogêneo, tendo docentes numa faixa etária de maior estabilidade profissional, representando bem as questões da docência nesse espaço educativo, como também dentro do próprio município e da educação básica, anos iniciais.

No processo de elaboração de questões mais abrangentes afloram e há que se pensar sobre as finalidades desta instituição, a explicitação de seu papel social, os

<sup>23</sup> Huberman (2000) organizou as etapas do ciclo de vida dos professores considerando os anos de carreira e as características recorrentes observadas em cada uma. HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

fundamentos filosóficos e políticos que lhe orientam, os valores que deseja instaurar. A elaboração do PPP instiga a instituição educacional a ser autora de seu processo educativo, explicitando sua identidade, sua intencionalidade, revelando seus compromissos para com a sociedade. Nessa trajetória, as singularidades dos sujeitos, a diversidade que compõe a escola vem à tona, e este ambiente de debates e explicitação de contradições é profícuo para se repensar o processo de ensino, de aprendizagem, de pesquisa, enfim, ter o trabalho escolar como eixo estruturante das ações educativas.

### 5.1. TRAJETÓRIA REALIZADA DURANTE AS PRÁTICAS

As oficinas de 2019/2020 tiveram como tema: “Práticas da diferença em uma escola do campo mista quilombola”. Nos encontros foram abordados temas que buscaram fomentar a (Re)organização do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola. Considera-se que essa temática permeou os encontros de formação, tanto do ano de 2019, como no ano posterior.

As oficinas no afã de desterritorializar ou desenraizar alguns pontos vistas que negam a importância de se trazer a realidade sociocultural como tema transversal na educação básica.

A primeira oficina aconteceu no dia 03 de maio de 2019 e teve como objetivos: Ler e discutir o PPP atual; indicar possíveis (Re)estruturações no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Na abertura o diretor dessa unidade escolar fez o acolhimento do grupo e passou o objetivo da reunião. Após todos assistiram o vídeo: Como elaborar ou revisar o Projeto Político Pedagógico. Ao encerrar o vídeo duas perguntas foram colocadas para a reflexão: “Que PPP temos hoje?” e “Que PPP queremos ter?”.

Os docentes receberam cópias do PPP atual da escola, formalizado em 2004, e foi realizada a leitura para a reflexão de como (Re)estruturar o PPP de forma a se chegar no projeto pedagógico pretendido. Em seguida foram elencados os pontos necessários para construir um projeto político pedagógico que atenda as peculiaridades dessa escola, ou seja, um PPP para uma escola do campo mista quilombola. No quadro a seguir se destacam os pontos relatados:

Apresentação do PPP da escola.
O processo de Construção do Projeto Político Pedagógico
Escavando e compreendendo a história da escola
Diagnóstico da escola: A Educação que vivenciamos na instituição de Ensino
Pontos marcantes da escola.
Pontos de fragilidades ou dificuldades da escola
Principais necessidades, nas dimensões físico-estrutural, Pedagógica, administrativa e relacional.
Marco Referencial- A escola que queremos e necessitamos construir.
Marcos da escola
Diferencial, missão e visão de Futuro da Escola.
Objetivos gerais por nível de ensino básico
Programação
Princípios básicos da escola
Objetivos gerais da escola
Quadro de metas prioritárias da escola (2020-2021)
Relação de programas especiais da escola
Projetos vivenciados pela escola
Datas comemorativas
Propostas pedagógicas – Práticas da diferença
Metodologia
Objetivos
Conteúdos, habilidades e competências elaboradas para cada ano escolar
Compromisso com a operacionalização do PPP
Compromisso da gestão da escola
Estratégias e cronograma de avaliação do PPP
Reflexões conclusivas

Fonte: A autora.

Ressalta-se que a primeira oficina focou o processo de (Re)estruturação do PPP.

A partir da segunda oficina o foco esteve nos itens 8. Propostas pedagógicas – Práticas da diferença, 8.1 Metodologia, 8.2 Objetivos, 8.3 Conteúdos, habilidades e

competências elaboradas para cada ano escolar; que, a o nosso entender, tem a maior possibilidade de inculir nessa proposta pedagógica aspectos que permitam formalizar processos e saberes voltados a uma Educação Menor (Gallo, 2017) dentro desse espaço educativo.

Nesse primeiro momento observou-se um grande comprometimento da equipe gestora e dos professores com a (Re)estruturação desse documento curricular. Percebeu-se que os sujeitos pesquisados tiveram nessa oficina seu primeiro contato com o PPP da Escola, ou seja, desconheciam seu conteúdo e suas ações norteadoras. Destaco a importância da proposta pedagógica, seja no âmbito legal como norteador da educação no espaço escola, pois esse documento curricular é considerado pelos especialistas como o “coração” da escola.

No Quadro 18 apresento a pauta do encontro de formação.

Quadro 4 – Unidade 1 – Oficina 1

<b>Pauta do 1 encontro</b>	
<b>Data:</b> 03/05/2019 <b>Carga horária:</b> 3 horas <b>Local:</b> Unidade de ensino pesquisada	<b>Responsável:</b> Gestor da escola Participantes: Professores da escola, Coordenador.
<b>Proposta da atividade:</b> Realizar a leitura do PPP antigo(2004) e discutir ações para a (Re)estruturação do novo PPP.	
<b>Mensagem:</b> A primeira ideia que uma criança precisa ter é a da diferença entre o bem e o mal. E a principal função do educador é cuidar para que ela não confunda bem com a passividade e o mal com a atividade.	<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler e discutir o PPP antigo.</li> <li>• (Re)estruturar o Projeto Político da Unidade escolar.</li> </ul>
<b>Desenvolvimento:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura- Fala do Gestor da unidade de ensino</li> <li>• Vídeo- Como elaborar ou revisar o Projeto Político Pedagógico?</li> <li>• Leitura e discussão do PPP antigo e ações para a (Re) estruturação do novo.</li> <li>• Elencar os pontos relacionados aos PPP. ( Detalhamentos desses caminhos)</li> </ul>	
<b>Referencias:</b> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=TCAXdq20Kcw">https://www.youtube.com/watch?v=TCAXdq20Kcw</a> PPP da unidade escolar, 2004.	

Fonte: Adaptado pela autora da pauta original do encontro.

A estrutura da oficina buscou fomentar nos envolvidos a reflexão sobre a organização do PPP, com questionamentos que auxiliaram na análise e discussão de pontos que são latentes, ou deveriam ser, numa escola do campo mista quilombola. Também, como já mencionei, oportunizou que os docentes conhecessem a proposta curricular da escola, de forma que o conhecimento sobre esse documento com vistas a troca de experiências e a mobilização, para um processo de construção coletiva de um novo PPP, que apresentasse a real identidade dessa escola e de seus aspectos que a tornam única e singular.

A possibilidade de uma construção participativa desse documento, por mais que seja descrita na literatura especializada como algo indispensável, aqueles que conhecem a rotina de uma escola da educação básica, sabem que geralmente esses documentos são elaborados de forma unilateral pela equipe gestora da escola e a participação de outros segmentos da comunidade escolar é exígua. Assim, também destaco que a abertura para a construção participativa de tal proposta pedagógica, por si só, já é um fator qualitativo e de acolhimento das diferentes percepções dentro do espaço educativo.

Veiga (2001), enfatiza que “o projeto de uma escola é fruto de uma projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, 2001, p. 57). Nesse sentido, julgo ser preciso refletir sobre a construção do PPP de maneira planejada onde todos os envolvidos atuem no processo de forma ativa.

Abaixo descrevo as 5 oficinas seguintes, que tiveram o mesmo tema da primeira: “Práticas da diferença em uma escola do campo mista quilombola”. Destaco que todas essas oficinas aconteceram na unidade escolar, nos horários de HTPC (Horário de trabalho Pedagógico Coletivo), ou mesmo nos HTPL (Horário de trabalho Pedagógico Livre). O que demonstra a abertura dada pela equipe gestora para essa (RE)organização e a adesão dos docentes a esse processo.

As oficinas iniciavam sempre com momentos que visavam sensibilizar os docentes em relação a temática das “Práticas da diferença em uma escola do campo mista quilombola”. Essa tentativa de sensibilização acontecia por meio de leituras técnicas, poemas, vídeos outros recursos.

O grupo, geralmente, organizava-se em círculo para realizar os trabalhos. Essa disposição buscava que os elementos estivessem em constante interação, de forma que pudessem a todo momento compartilhar suas reflexões, análise e percepções sobre os temas estudados.

As oficinas propuseram reflexões sobre “a educação que temos” e “que educação poderíamos ter”, para assim buscar contribuir de forma efetiva em relação a construção de um PPP que se caracteriza a singularidade presente nesse espaço educativo, esta escola do campo mista quilombola. Ao proporcionar espaços de reflexão por meio de rodas de conversa, referentes aos aspectos constituintes do grupo de docentes que vivem as experiências nesta escola, buscou se traduzir/materializar tais experiências em temáticas curriculares, em habilidades do processo de ensino e aprendizagem, em projetos de valorização da riqueza sociocultural presente nesse espaço, tais como: Identidade e diferença. Diante disso, objetivou-se fomentar a discussão, reflexão e análise entre os sujeitos pesquisados sobre as singularidades presentes nesta escola e de que forma se pode configurar uma educação do campo mista quilombola.

Assim, por meio de embasamentos legais, teóricos, pedagógicos e análise das ações educativas, somando-se às experiências vivenciadas e compartilhadas por esses sujeitos, configurou-se algumas práticas possíveis nessa escola e por seus docentes.

Com as oficinas, visou-se a construção de conhecimentos por meio de reflexões acerca da Educação Quilombola e da educação do Campo, assim como a aproximação desse docentes aos aspectos pedagógicos que se fazem necessários nessas modalidades de ensino, de forma a refletir sobre as práticas possíveis em uma escola do campo mista quilombola, além de recursos como diálogos, relatos de experiências e reflexões amparadas em um aporte teórico composto por artigos, textos oficiais referentes à modalidade de ensino.

Os conteúdos que foram abordados nas oficinas: nº 2, nº 3, nº 4, nº 5 e nº 6 foram: Diversidade no contexto educacional; Especificidades da Educação Quilombola e da educação do Campo; Educação menor e Território.

Os procedimentos metodológicos de estudo e interação mais utilizados foram a leitura de textos (embasamento teórico); debates acerca do tema; roda de conversa com a socialização de práticas possíveis, relatos de experiências; vivências profissionais e as questões norteadoras por encontro.

As avaliações dos encontros aconteceram seguindo critérios como: Relacionar os conteúdos trabalhados nas situações teórico-práticas, a partir das quais seja possível inferir novos questionamentos e elaborar ações que denotem construções relativas às especificidades da prática docente, considerando-se:

- a) participação nas atividades propostas;
- b) produção, a partir das leituras, mapas, vídeos e imagens sugeridas;
- c) socialização dos projetos de aprendizagens que resultaram em práticas possíveis;
- d) Produção escrita das práticas da Diferença por ano/Série.

As leituras propostas nos encontros foram:

-Identidade e diferença: aquilo que é e aquilo que não é (SILVA, 2014);

-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CNE/CEB nº 11/2012);

-Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;

Livro: Currículo, território em disputa. (ARROYO, 2011) - Texto: Disputa no território da escola.

Livro: Deleuze & Educação. (GALLO, 2017) - Deslocamento 2 - “Uma educação menor”, pag. 64 a 70.

Todas as propostas de leitura foram encaminhadas com links de acesso.

A seguir, passei a descrever de forma mais detalhada da segunda a sexta oficina realizada dentro da proposta mencionada.

A segunda oficina ocorreu no dia 12 de junho de 2019 e teve como tema “Sensibilizando a diferença: Atividade de diferenciação e representação”. Durou aproximadamente 3 horas. Os objetivos específicos desse encontro foram: Favorecer condições para que o professor reflita sobre a Identidade e diferença desse território. A leitura realizada foi do texto “Identidade e diferença: aquilo que é e aquilo que não é” (Silva, 2014, p. 74-76). Também foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

O percurso da oficina se deu, inicialmente, com uma fala de acolhimento pelo gestor. Em seguida, realizou-se uma leitura dinâmica do texto “Identidade e diferença: aquilo que é e aquilo que não é” (Silva, 2014, p. 76). O texto foi fatiado, enumerado e entregue aos participantes para que fizessem a leitura de um trecho. Juntamente com o texto fatiado foi entregue uma caneta marca texto. A recomendação inicial foi a seguinte: *“Hoje a leitura será coletiva então preste bastante atenção quando seu colega for ler, cada um de vocês devem utilizar a caneta marca texto para grifar o*

*trecho da leitura realizada que mais chamou a atenção*”. Logo após, iniciou-se a leitura do texto.

Deste momento, algumas questões nortearam o diálogo: O que é identidade? Diferença para você? O que tem de singular nessa escola que não tem nas outras? Cada professor foi respondendo as questões de forma a criar um diálogo, onde cada sujeito complementava a fala do anterior. Um fator muito relevante do encontro foi o relato dos docentes que entendiam os conceitos de identidade e diferença de uma forma e que a leitura oportunizou que modificassem seu entendimento sobre esses conceitos.

Para encerrar foi apresentado com o uso do projetor o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica”. Alguns trechos foram elencados, tais como seus objetivos e tópicos. Foi apresentada e disponibilizada a todos os participantes para terem acesso e poderem complementar a leitura em outros momentos, como o HTPL.

No dia 30 de julho de 2019 aconteceu o terceiro encontro. Também foi durante o horário de HTPC da unidade escolar pesquisada. A duração foi de três horas e o tema foi *cartografando a cultura local*. Seu objetivo foi propiciar ao professor uma reflexão sobre a prática a partir de uma proposta pedagógica que considere a cultura, a linguagem, as raízes e as experiências próprias de sua comunidade. O texto que foi abordado nessa oficina foi “Disputa no território da escola”, páginas 12 e 13 retirado do livro: Currículo, território em disputa (Arroyo, 2011).

A abertura, também, foi realizada pelo diretor da escola com palavras de acolhimento e com a leitura do objetivo do encontro. A seguir foram apresentadas fotos, algumas já apresentadas nesse relatório de pesquisa, que buscaram oportunizar reflexões sobre esse território/espço sociocultural retratando sua história e ressaltando seus hábitos e tradições. No contexto dessa investigação não se pode negar que essas fotografias cartografaram esse território. Depois desse momento, iniciou-se a leitura dos textos para o dia; que também foi de forma compartilhada, onde a leitura estava disposta em um projetor. Cada participante foi realizando a leitura de um parágrafo. Em seguida foram lançadas as perguntas norteadoras: Que território é esse que estamos cartografando? O que acham que precisa estar presente no currículo dessa escola com foco em seu território e comunidades atendidas? Essas provocações procuraram identificar o que o grupo pensava ser preciso resgatar nesse território para a construção de práticas “possíveis” nessa escola.



O encontro foi encerrado com o diálogo sobre as questões norteadoras, onde todos os integrantes se mostraram surpresos com a oficina e com a riqueza desse território em questão.

Já o quarto encontro, foi realizado em 09 de setembro de 2020, com o tema norteador *Práticas Possíveis* e durou três horas. Seu objetivo foi de (Re)conhecer as diferentes culturas presentes nesse território e resgatar as peculiaridades presente nesse espaço escolar e sociocultural. O texto apresentado e debatido foi “Uma educação menor” de Gallo (2017).

Nesse encontro a abertura foi realizada por esta pesquisadora, na qual foram dadas boas-vindas aos presentes e apresentado o objetivo do encontro e entregue a cópia do texto do dia aos participantes. Como nos outros encontros, a leitura foi realizada coletivamente, onde cada integrante leu um parágrafo. Após esse momento, foram lançadas duas questões ao grupo: *O que é Educação Menor para esse autor? O que pode ser entendido como uma educação menor na nossa escola? O que a escola deve resgatar para que esse conhecimento faça sentido?* Encerrou-se o encontro com bastante entusiasmo dos participantes que conseguiram compreender o objetivo de (Re)Conhecer as diferentes culturas presentes nesse território e resgatar as peculiaridades ali presente.

Há incerteza do amanhã quanto à permanência dos profissionais de educação, que participaram desse processo de produção desse material. Anualmente ocorre mudanças no quadro de professores dessa escola. Nas falas durante as oficinas isso ficou evidenciado. Não significa dizer que os conteúdos não vão ser trabalhados, vão ser apresentados e propostos mais a equipe de docentes tem a liberdade de desenvolver teu trabalho pedagógico e suas práticas, e por não participarem da produção das mesmas podem não utilizarem. Abaixo as falas dos professores P1 e P5 durante as oficinas 4 e 5 sobre esse assunto:

Me questiono em relação aos professores que vão pegar aula nessa escola, o compromisso que estamos tendo em produzir e querer implantar essas práticas será que eles vão ter. Outra coisa só consegui entender a grandiosidade dessas práticas a partir dos textos que me foram apresentados. (P1)

Como um professor que não conhece esse território vai conseguir transmitir esse conhecimento ao aluno, a necessidade desses professores conhecerem esse material e trabalhar com os alunos é muito importante, mas com a rotatividade de coordenador e professor talvez essas práticas não sejam trabalhadas. (P5)

Aqui, um conjunto de questões diretamente ligadas à escola se levantam: formação de professores (as), a valorização da cultura quilombola e a cultura do campo, a rotatividades dos professores (as) e a relação com a comunidade etc. As dificuldades que foram levantadas pelos professores P1 e P5 são reais e podem acontecer.

A seguir apresento a quinta e sexta oficinas que aconteceram nos dias 07 de outubro e 20 de novembro de 2019, sucessivamente. Cada encontro teve três horas de duração e essas tiveram como tema a *Construção das Práticas*. Sua finalidade foi reunir para transformar e criar condições para que os professores refletissem sobre o currículo e as práticas possíveis nessa escola do campo mista quilombola.

Nesse dia dado início da oficina com duas questões norteadoras: *Que conhecimentos os estudantes trazem para a escola? O que a escola deve resgatar para que esse conhecimento faça sentido?*

Em seguida foi entregue aos professores o capítulo 1 dessa dissertação que trata do território em questão e alguns materiais didáticos encontrados na escola. Também foi apresentada a BNCC para que os professores compreendessem a importância de trabalhar a cultura dentro da escola. Assim que os materiais foram apresentados os professores puderam analisar os materiais, refletir e registrar quais conteúdos e temáticas poderiam/deveriam fazer parte do Projeto Político Pedagógico desta escola.

A sexta oficina se iniciou com a organização desses conteúdos observando os materiais propostos e outros que os professores tinham resgatado. Observei o empenho dos professores nesse processo identitário do território de pesquisa.

Dessa forma se encerraram as oficinas em 2019, e somente foram retomadas com o início do ano escolar de 2020. Porém, devido a pandemia do COVID-19<sup>24</sup> e a necessidade das aulas e o funcionamento escolar ser por meio remoto, as oficinas tiveram organização semelhante e foram realizadas por meio de ferramentas de videoconferência, no caso a plataforma MEET<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup>Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa.

<sup>25</sup>O Meet, é a plataforma de reuniões e videoconferências da Google criada em 2018. A popularidade da plataforma, tem crescido cada vez mais devido a sua acessibilidade e praticidade, seus usuários podem acessá-la com suas contas Google e criar reuniões de forma gratuita para até 100

Ressalto que devido à instabilidade vivenciada nas escolas em relação as questões sanitárias e, até mesmo, emocionais dos trabalhadores em educação, assim como a necessidade de organização dos docentes para o funcionamento do trabalho remoto, a oficinas somente puderam ser retomadas no segundo semestre de 2020.

O primeiro encontro de 2020, a sétima oficina, aconteceu no dia 24 de agosto de 2020. Assim como as anteriores, sua duração foi de três horas, e foi dada continuidade ao tema das oficinas do ano anterior: Construção das Práticas. Este encontro teve como finalidade, reunir para transformar e criar condições para que os professores refletissem sobre o currículo e as práticas possíveis.

O sétimo encontro iniciou com as boas-vindas da pesquisadora e posteriormente foi apresentado o objetivo do encontro. Por ser um encontro online e pelo espaço de intervalo entre as oficinas, foram retomadas as questões norteadoras dos encontros anteriores e aberto o diálogo sobre as práticas que estavam surgindo.

Em seguida foram apresentados os documentos que iam auxiliar na construção desses conteúdos, de forma a se organizar uma proposta de intervenção no Projeto Político Pedagógico da escola. Cada professor foi pontuando e interagindo com os demais sobre os conteúdos que já tinham pensado e a partir da leitura do material, foram pensando e organizando os conteúdos. Para a organização da proposta, devido ao distanciamento físico entre os participantes, foi utilizado o *Google Docs*<sup>26</sup> e compartilhado com os participantes, para que todos tivessem visibilidade dessa parte do material e, também pudessem editar a proposta que estava em construção.

A oitava oficina, segunda de 2020, foi realizada no dia 14 de setembro de 2020; e como a anterior, aconteceu de forma remota utilizando a plataforma *Google Meet* e teve duração de três horas. O tema norteador foi o mesmo das oficinas anteriores: Construção das práticas e com os objetivos de: Reunir para transformar e Registrar as práticas da diferença que poderiam vir a compor o PPP.

---

participantes. Isso tem possibilitado uma maior aproximação entre pessoas em especial durante o período de isolamento social, devido à pandemia de COVID-19.

<sup>26</sup> **Google Docs** é um pacote de aplicativos do Google baseado em AJAX.<sup>[1]</sup> As ferramentas do Google Docs funcionam de forma síncrona e assíncrona, portanto, on-line para acessar dados em nuvens e off-line através de aplicativos de extensão instaladas diretamente do Google, onde há bancos de dados criados por essa extensão para posterior sincronização através de upload instantâneo ao acessá-los online, diretamente no browser de desktops ou aplicativos de dispositivos móveis do Android e Mec

A fala inicial foi pela coordenadora pedagógica com uma saudação de boa tarde e após retomado o objetivo. Assim que o objetivo foi retomado os participantes retomaram seus documentos no *Google Docs* e continuaram a produção, durante a produção os participantes compartilhavam seus conteúdos na plataforma com os demais. Foi um momento bem dinâmico e rico de troca de experiências. Para encerrar, foi combinado entre os presentes a data do último encontro; onde seriam apresentadas as práticas organizadas nos encontros.

Este foi um encontro de grande interação entre os sujeitos e onde se materializaram as propostas de conteúdos e temas que comporiam a proposta de reorganização do PPP da escola. Foi o momento em que os docentes puderam expor suas impressões e compreensões sobre as oficinas vivenciadas anteriormente.

O último encontro, a nona oficina, que teve como tema: Apresentação das práticas. Aconteceu no dia 16 de outubro de 2020 com duração de três horas, novamente utilizou-se meios eletrônicos para a realização do encontro, utilizando a plataforma Google Meet. Seu objetivo foi o de Reunir para transformar e Apresentar práticas possíveis de serem acrescentadas ao currículo escolar e ao PPP da escola.

O diretor da unidade escolar iniciou a oficina agradecendo a todos pelo interesse a participação na produção dos conteúdos, em seguida foi dada a palavra a autora dessa dissertação que agradeceu ao diretor e aos professores que acolheram e participaram da pesquisa. Logo após foi dada a oportunidade aos professores que agradeceram a oportunidade de participar da pesquisa e, logo após, iniciou-se as apresentações das práticas. Eles lançaram as práticas como apresentação e discutiram sobre elas.

A ordem seguida nas apresentações foi: 1 - Professor de Arte; 2 - Professor de Educação Física; 3 - Professor do 1º ano, 4 - Professor do 2º ano, 5 - Professor do 3º ano.

As apresentações aconteceram de forma bem dinâmica, todos participaram e se mostram entusiasmados com o que produziram e de compartilhar com seus colegas. Encerrou-se o encontro com uma fala do diretor novamente agradecendo e elogiando as práticas que surgiram.

## 5.2. REGISTROS OBSERVADOS

Observa-se a seguir o registro das propostas das práticas da diferença que poderão vir a compor o PPP da escola do campo mista quilombola. Primeiramente, apresenta-se os conteúdos da disciplina de Arte e posteriormente os conteúdos do 1º ao 5º ano do ensino Fundamental de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Educação Física.

Anualmente as escolas municipais recebem um documento chamado de Plano de ensino, onde vem detalhado os conteúdos que devem ser trabalhados durante todo o ano letivo. Como já mencionei nessa pesquisa, esse documento é o mesmo para todas as escolas do município, tanto para as escolas localizadas na zona urbana quanto as escolas localizadas na zona rural.

Partindo desse documento curricular do município, buscou-se construir práticas da diferença que podem vir a compor o PPP da escola pesquisada e dar oportunidade de voz a esses saberes que até o momento estavam silenciados nesse espaço educativo.

Com essas práticas da diferença também desterritorializa os materiais didáticos formais como único caminho para que o aluno tenha contato com diferentes conteúdos reterritorializando-os. Observei o desterritorializar durante a terceira oficina onde os professores começaram a pensar no território e valorizá-lo, iniciando-se assim um processo de reflexão de sua prática a partir de uma proposta pedagógica que considere a cultura, a linguagem, as raízes e as experiências próprias.

Os processos de desterritorialização promovidos nas oficinas culminam num desenvolvimento da autonomia dos professores em relação a esse conteúdo. A P4 assevera durante a oficina 05:

Hoje consigo conhecer o território que atuo como professora e tive a oportunidade de durante essas oficinas conhecer de forma mais singular, nas trocas de experiência com meus colegas me fizeram perceber a importância do resgate e do trabalho com a cultura local em sala de aula. (P4)

Buscou-se através dessa educação maior – BNCC, PCNs, Plano de Ensino do município - mapear e construir a educação menor, capaz de transformar esse aprendizado num aprendizado de sentidos, para assim configurar uma educação menor, que valorizasse as diferenças presentes nessa escola do campo mista quilombola.

Tabela 2- Conteúdos das oficinas

<b>CONTEÚDOS- 1º ano</b> <b>Disciplina: Arte</b>	<b>CONTEÚDOS</b> <b>Disciplina: Arte</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de Obra</li> <li>-Releitura da Obra- Cultura Africana.</li> <li>- Contextualização da Obra.</li> <li>-Biografia.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintores : Jean-Baptiste Debret e Upjohn</li> <li>-Obras: Negros Serradores de Tábua e Músicos Africanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de Obra</li> <li>-Releitura da Obra- Cultura Africana.</li> <li>- Contextualização da Obra.</li> <li>-Biografia</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintor: Benedito Tobias (pintor Afro brasileiro)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos corporais</li> <li>- Entonação e ritmo</li> <li>- Movimento: lento, rápido, câmera lenta.</li> <li>- Dança regional</li> <li>- Coreografia</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <p>Música e dança: Cobrinha verde (Patrimônio Cultural do Pedro Cubas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos corporais</li> <li>- Entonação e ritmo</li> <li>- Movimento: lento, rápido, câmera lenta.</li> <li>- Dança regional</li> <li>- Coreografia</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <p>Música e dança: Dança do chapéu (Patrimônio Cultural do Pedro Cubas)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização.</li> <li>-Imitações.</li> <li>-interpretação.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <p>Conto: Da figueira (Patrimônio Cultural do Bairro Boa Esperança).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização.</li> <li>-Imitações.</li> <li>-interpretação.</li> </ul> <p><b>Atividades:</b></p> <p>Conto: Saci (Patrimônio Cultural do Bairro Boa Esperança). - (Contada por Carmo Jorge de Moraes, 62 anos, Pedro Cubas, 2011)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construções das casas dos bairros.</li> <li>-Apreciações de obras de arte.</li> <li>-Artistas locais (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas)</li> <li>-Desenho e pintura.</li> <li>- Brinquedos e brincadeiras locais. ( Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construções antigas e atuais locais.</li> <li>-Apreciações de obras de arte.</li> <li>-Artistas locais (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas)</li> <li>-Desenho e pintura.</li> </ul>

<b>CONTEÚDOS 3º Ano</b> <b>Arte</b>	<b>CONTEÚDOS 4ºano</b> <b>Arte</b>	<b>CONTEÚDOS 5ºano</b> <b>Arte</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de Obra</li> <li>-Releitura da Obra- Cultura Africana.</li> <li>- Contextualização da Obra.</li> <li>-Biografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de Obra</li> <li>-Releitura da Obra- Cultura Africana.</li> <li>- Contextualização da Obra.</li> <li>-Biografia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de Obra</li> <li>-Releitura da Obra- Cultura Africana.</li> <li>- Contextualização da Obra.</li> </ul>

<p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintor: Di Cavalcanti (pintor brasileiro)</li> <li>• Obra: Arlequins - 1943</li> </ul>	<p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintor: Wilson Tibério, Cena de Candomblé, Século XX</li> </ul>	<p><b>Atividades:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pintor: Jean Baptiste Debret</li> <li>Obra: Regresso de um proprietário de Chacara.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos corporais</li> <li>- Entonação e ritmo</li> <li>- Movimento: lento, rápido, câmera lenta.</li> <li>- Dança regional</li> <li>- Coreografia</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Atividades:</b></p> <p>Música e dança: Nhá Maruca (Patrimônio Cultural dos quilombos do Vale do Ribeira)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos corporais</li> <li>- Entonação e ritmo</li> <li>- Movimento: lento, rápido, câmera lenta.</li> <li>- Dança regional</li> <li>- Coreografia</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Atividades:</b></p> <p>Música e dança: Nego-Nago (Patrimônio Cultural dos quilombos do Vale do Ribeira)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimentos corporais</li> <li>- Entonação e ritmo</li> <li>- Movimento: lento, rápido, câmera lenta.</li> <li>- Dança regional</li> <li>- Coreografia</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Atividades:</b></p> <p>Música e dança: Forró-Baile (Patrimônio Cultural dos quilombos do Vale do Ribeira e do Bairro Boa Esperança)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização.</li> <li>- Imitações.</li> <li>- interpretação.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Atividades:</b></p> <p>Formações dos povoados (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização.</li> <li>- Imitações.</li> <li>- interpretação.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Atividades:</b></p> <p>Diferentes religiões (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dramatização.</li> <li>- Imitações.</li> <li>- interpretação.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Atividades:</b></p> <p>TEATRO com tema no cotidiano (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização da Cultura Africana.</li> <li>- Mascaras Africanas.</li> <li>- Apreciações de obras de arte.</li> <li>- Artistas locais (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas)</li> <li>- Desenho e pintura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização da Cultura Africana.</li> <li>- Mascaras Africanas.</li> <li>- Diferentes tipos de religiões.</li> <li>- Apreciações de obras de arte.</li> <li>- Instrumentos não convencionais.</li> <li>- Instrumentos musicais.</li> <li>- Artistas locais (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas)</li> <li>- Desenho e pintura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização da Cultura Africana.</li> <li>- O Cotidiano local.</li> <li>- Apreciações de obras de arte.</li> <li>- Instrumentos não convencionais.</li> <li>- Instrumentos musicais.</li> <li>- Artistas locais (Bairro Boa Esperança e Pedro Cubas)</li> <li>- Desenho e pintura.</li> </ul>

**CONTEÚDOS - 1º Ano/2º Ano/  
3º Ano/4º Ano e 5º Ano**

**ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E  
ATIVIDADES:**

**Língua Portuguesa:**

- Textos literários;
- Estudo de palavras de origem africana que são comuns em nosso idioma e glossário de termos antirracistas para construção de dicionários;
- Provérbios africanos contidos nos símbolos;
- Reconto de mitos;
- Contos populares, Lendas, Musicas, Danças
- Idiomas
- Debates
- Roda de conversa, Entrevistas.
- Palestra
- Produção escrita de contos, lendas, musicas e poesias.

**HISTÓRIA**

- História das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira
- Os afro-brasileiros na sociedade;
- Quilombos ontem e hoje;
- Personagens ilustres negro;

**GEOGRAFIA**

- Localização das comunidades;
- Delimitação no Mapa do Brasil das áreas quilombolas.
- Principal fonte de renda;
- Riquezas da Comunidade;

**MATEMÁTICA**

- Construção de tabelas e gráficos, relacionados aos dados estatísticos de mortalidade da população negra no Brasil;
- Situações problemas
- Receitas / Medidas

**CIÊNCIAS**

- Culinária africana – receitas
- Remédios (Caseiros): Práticas fitoterápica
- Saúde população afro – descendente : pressão arterial elevada e anemia Falciforme.

**EDUCAÇÃO FISICA**

- Danças afro-brasileiras / instrumentos musicais;

- Leitura do inventário Cultural do Vale do Ribeira;
  - Pesquisas sobre historias locais;
  - Exibição de filmes e vídeos que mostrem as comunidades remanescentes de quilombo do Vale da ribeira e outros;
  - Confecção de livros, dicionários, murais, banners e cartazes privilegiando a cultura local.
  - Reflexão sobre a imagem da população negras e do campo apresentada nas novelas da rede de televisão
  - Álbuns de fotos.
  - Músicas locais e quilombolas.
  - Criação de um jornal sobre a escola.
  - Pesquisa e apresentação de capoeira e maculelê.
  - Debates sobre educação do campo e quilombola.
  - Palestras com os moradores locais.
  - Pesquisar em materiais impressos u internet os símbolos da cultura local: Quilombola e do campo.
  - Apresentar a Lei 10.639 aos estudantes
  - Reescrita dos causos, contos e lendas presentes na comunidade do campo e quilombola.
  - Apresentação de histórias que valorizem a cultura do campo e quilombola.
- Exemplos: menina bonita do laço de fita, O menino marrom, Biografia das cores, História da preta, O menino Nito, Bruna e galinha Angola, etc;
- Música, filmes/vídeos, danças e Capoeira
  - Seminários
  - Leituras de textos reflexivos, poéticos e informativos;
  - Leitura compartilhada de diferentes gêneros sobre a cultura Afro.
  - Pesquisa e leitura em jornais e revistas sobre discriminação racial.
  - Leitura e canto coletivo de músicas
  - Parceria comunidade e família para a confecção de projetos que visem valorizar a cultura local.



<ul style="list-style-type: none"> <li>-Brincadeiras locais</li> <li>-Destaque no esporte</li> <li>-Capoeira</li> <li>-Maculelê</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitas as comunidades quilombolas e a comunidade do campo.</li> </ul>
--	---

Os conteúdos produzidos nas oficinas buscaram oferecer um leque de atividades ao aluno, capaz de instrumentalizá-los a compreensão e intervenção na realidade social a qual estão inseridos. Possibilitando a equipe escolar um envolvimento constante com uma prática pedagógica compatível com a realidade a qual trabalham. O material coletado, segundo a organização da pesquisa, será sistematizado e fará parte do Projeto Político Pedagógico a ser trabalhado pela escola desse território de pesquisa, como uma prática da participação coletiva e pertencimento ao território, numa possibilidade de integrar cada vez mais a gestão da escola com a gestão e interesses do território quilombola e do campo.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As oficinas buscaram escavar o território no qual de se instala a escola do campo mista quilombola, sem temer encontrar dificuldades inerentes ao acesso a esse contexto, na maioria das vezes invisibilizado nos conteúdos explorados na sala de aula do ensino básico. Visou acessar conhecimentos, hábitos, costumes, narrativas genealógicas, personalidades, outros para fins de garantir o desenvolvimento de uma cidadania singular, proposta como Educação Menor.

Ao realizar desterritorializações, as oficinas promoveram agenciamentos provocando um valor coletivo, pois um agenciamento é algo que não se consegue fazer como atos individuais. Esse valor coletivo se dá a partir do individual e se espalha para uma coletividade que vai passar a ter de dar visibilidade a essas práticas, através do PPP, propondo um olhar as peculiaridades e expondo a todas essas práticas onde consiga-se compartilhar essa experiência.

Dessa maneira, quando as práticas foram apresentadas aos colegas um aprendizado coletivo iniciou, através da criação, da reflexão e da produção. O professor que aprende através desse processo de formação, realiza bem mais do que apenas experimentar outra forma de aprendizagem. Existe um enorme valor coletivo quando ele mostra que não é necessário anular ou negar a sua cultura para aprender sobre outra, percebendo a importância de se rever suas práticas.

Aprende que ele pode criar conteúdo sobre o seu território de pesquisa, a sua localidade, sobre as peculiaridades ali presente como veículo para o mundo tomar conhecimento com mais sentido.

. Tal deslocamento é uma espécie de força ou potência que na leitura de alguns autores, suas análises sobre a diferença como conceito e prática possível, foi movimentando a organização de oficinas que tiveram por produzir práticas da diferença para uma Escola do Campo Mista Quilombola. Tais oficinas intituladas “Práticas da diferença em uma escola do campo mista quilombola” visaram ser ponto de partida para um Projeto Político Pedagógico, documento oficial da escola que precisa ser revisado e ampliado. As oficinas propostas tiveram início em maio de 2019 e término em outubro de 2020 e foram idealizadas com a participação de alguns dos professores da escola citada.

Essa pesquisa traz como problematização a modificar as práticas docentes de uma escola que possui uma característica, a nosso ver, peculiar, mesmo sendo uma escola do campo, metade de seus estudantes são provenientes de duas comunidades quilombolas, assim denominei esta unidade de ensino como “Escola do campo mista quilombola”.

Essa problematização se deu pior nos fez deparar com um entrave para a construção de diferença no aspecto deleuziano, pois o currículo escolar dessa escola era o mesmo que das escolas da zona urbana, ou seja, não havia uma educação diferenciada e que valorizasse as diferenças presentes nesse território.

Assim, tendo por base esse fato realizei esta pesquisa de forma a organizar uma proposta de estudo e pesquisa que, ainda que parcialmente, proporcionasse a revisão e (RE) construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa Escola do Campo mista quilombola; de forma que essa unidade de ensino abarcasse essa concepção de escola do campo e se reconhecesse como mista quilombola; e não mais fizesse a mera reprodução dos processos educacionais elaborados para escolas urbanas.

Meu movimento se deu por oficinas temáticas que denominei de Práticas da Diferença em uma Escola do Campo Mista Quilombola e visaram aproximar os docentes que estavam atuando na escola naquele momento aos conteúdos simbólicos que podem contribuir com as práticas didáticas mediando o ensino dos conteúdos que abarcam a realidade da comunidade em que as crianças vivem.

Por esta escola ser tão peculiar, “escola do campo mista quilombola”, busquei propor e analisar práticas docentes que pudessem aproximar o Projeto Político Pedagógico dessa visão de Escola do Campo Mista Quilombola/ECMQ.

Dessa forma, retomei os estudos da diferença, como proposto por Deleuze e Guattari, numa cartografia, sendo essa a metodologia para minha investigação, principalmente por proporcionar escavarmos o território da pesquisa, buscando contextualizar esse território em aspecto geográfico, econômico, cultural e educacional.

Sobre a Projeto Político Pedagógico, o considereei como fruto de uma projeção arquitetada por todos os envolvidos com o processo educativo (Veiga, 2001). Julgo ser preciso refletir sobre a construção do PPP de maneira planejada onde todos os envolvidos atuem no processo de forma ativa. Sendo está a perspectiva que nos levou a pensar nas oficinas como uma forma de propor conteúdos para serem incluídos no PPP da escola e que valorizassem as práticas da diferença.

Ao buscar movimentar esse projeto pedagógico para além de um documento engessado pela secretaria de educação do município, sabemos que as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar (GALLO, 2017).

Depreendo uma desterritorialização dos documentos formais presentes na escola, no sentido de uma “Educação menor” que busca escavar as diferentes culturas desse território para que o aluno consiga compreender a particularidade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, podendo criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

Ademais, concordo que temos o direito a ser iguais, quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SOUZA SANTOS,1996)

As oficinas buscaram sensibilizar os professores sobre duas questões: “Que educação temos” e “Que educação poderíamos ter” de forma a (RE) organizar o currículo escolar para uma “Educação menor” (GALLO,2017) que represente essa escola do campo mista quilombola. Essas oficinas aconteceram na unidade escolar nos horários de HTPC (Horário de trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPL (Horário de trabalho Pedagógico Livre).

Ao retomarmos nosso objetivo inicial de pesquisa, analisar o processo de reconstrução de um Projeto Político Pedagógico (PPP) em uma escola do campo que quer ser reconhecida como mista quilombola, notei que durante as oficinas os professores procuraram participar de forma ativa durante o processo, produzindo conteúdos que valorizaram o território em questão.

Verifiquei que as práticas da diferença elencadas pelos docentes para compor o PPP da escola do campo mista quilombola possuem conteúdos que olham para as singularidades desta escola e da comunidade, fazendo com que as crianças desde cedo tenham contato com sua história, suas raízes e seu meio.

Entendo que os conteúdos produzidos nas oficinas buscam oferecer um leque de atividades de ensino e aprendizagem, capaz de instrumentalizar professores e estudantes na compreensão e na intervenção da realidade social a qual estão inseridas as crianças que estudam nessa escola do campo mista quilombola. Possibilitam à equipe escolar um envolvimento constante com uma prática pedagógica compatível com a realidade a qual estão convivendo cotidianamente.

Os conteúdos elencados vão de encontro a uma educação menor (GALLO, 2017), pois apresentam práticas capazes dar visibilidade a cultura, a estética, as atitudes, os saberes na convivência e relações, acreditando que estes elementos das práticas cotidianas sirvam como base para sugerir o que a escola deve ensinar e apresentar as práticas de como vai ensinar, articulando os conteúdos apresentados no plano de ensino com as práticas da diferença proposta nesse trabalho.

Nesse sentido as diferenças presentes nessa escola do campo mista quilombola pode ser potencializadas como nos mostra a noção de diferença apresentadas por Deleuze (2006).

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000

ANDRADE, Anna Maria; TATTO, Nilto (Ed.). **Inventário Cultural dos Quilombos do Instituto Socioambiental**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2013.

ARROYO, Miguel G. “**Os educandos, seus direitos e o currículo**”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81.

\_\_\_\_\_, **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO (1981) BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Ano 2003.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF. Ano 2004, p. 1-36: Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCNs%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Ano 2012.** Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em 06 mar. 2019. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Publicada Diário Oficial da União, DF, Ano 1988, nº 191-A, Seção I, p. 1. Art. 68, p. 138. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 6 mar. 2019.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.**

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2006.

CORNELLY, Seno A. **Subsídios sobre Planejamento Participativo**. In: BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Subsídios ao planejamento participativo. Brasília: MEC/DDD, 1980, pp. 27-38

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 36-61, mai./ago. 2003.

CUNHA, Claudia Madruga. **Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze – o que quer a pesquisa cartográfica?** Revista Atos de Pesquisa em Educação - Blumenau, v.14, n.3, p.934-959, set./dez. 2019

COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. **Uma introdução à teoria das linhas para a cartografia**. Revista Atos de Pesquisa em Educação - Blumenau, v.14, n.3, p.934-959, set./dez. 2019

DELEUZE, G. (1974). **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1969).

\_\_\_\_\_. (1988). **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1968).

\_\_\_\_\_. (1997). **Crítica e clínica**. São Paulo: 34. (Trabalho original publicado em 1993).

\_\_\_\_\_. (2006). **Diferença e repetição** (2a. ed. rev. e atual). Rio de Janeiro: Graal. (Trabalho original publicado em 1968)

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995). **Mil platôs. Capitalismo e esquizofrenia** (Vol. 4). São Paulo: 34. (Trabalho original publicado em 1980)

\_\_\_\_\_. (2004). **O que é a filosofia** (2 ed.). São Paulo: 34. (Trabalho original publicado em 1991)

DELEUZE, G., PARNET, C. **Abecedário de Gilles Deleuze**. Éditions Montparnasse, Paris. Filmado em 1988-1989.VHS. 459min,1997.

DOSSE, François. **O império do sentido. A Humanização das ciências humanas**. Tradução de Ilka Stern Cohen. São Paulo: Editora da Unesp, 2018.

FOUCAULT, M. **Da amizade como modo de vida**. Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no Jornal *Gai Pied*, nº 25, abril de 1981, pp. 38-39 (W. F. Nascimento, trad.). (Trabalho original publicado em 1981). Acesso em 25 de novembro, 2005, em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/amitie.html>>

FOUCAULT, M. (2004). Michel Foucault, **uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade**. Entrevista com B. Gallagher e A. Wilson. *Verve*, 5, pp. 260-277. (Trabalho original publicado em 1984). Acesso em 23 de dezembro, 2006, em <<http://www.nu-sol.org/verve/n5/verve5-2004.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004. GALLO, Sílvio. **Deleuze & Educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. “**Diversidade cultura, currículo e questão racial. Desafios para a prática pedagógica**”. In: ABRAMOWICZ, Anete, BARBOSA, Maria de Assunção e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006, p.21-40.

GOMES, Nilma Lino. “Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 1999

GOMES, Flávio dos Santos. **Sonhando com a Terra e Construindo a Cidadania**. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *História da Cidadania*. São Paulo: Ed. Contexto, 2005

HALL (2003); HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 295 p

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. LIMA, Elvira de Souza. “**Currículo e desenvolvimento humano**”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997

MOMBELLI, Raquel. **Quilombos em Santa Catarina e os 10 anos do Decreto 4.887**. Florianópolis : NUER/UFSC. 2017.

MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a Rebelião Negra**. 5 a ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

PASSADOR, C. S. ; LOPES J. E. F. **Educação do campo no Estado de São Paulo: análise do nível de ruralidade das escolas no desempenho escolar**. Revista do Serviço Público Brasília 65 (1): 87-113 jan/mar 2014.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

O'DWYER (1995); O'Dwyer, Eliane Cantarino (1999) "Remanescentes de Quilombos" do Rio Erepecuru : **O lugar da Memória na Construção da Própria História e de sua Identidade Étnica. Brasil : um país de negros?** Rio de Janeiro: Ed. Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2ª Edição. 1999

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 21ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010

VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da Veiga. **A cardação: cartografia de um breve instante na fiação**. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth A. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Orgs.). Entre composições: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 33-58.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (Org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Trad.: Caio Liudvik. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Dos saberes às competências: o desafio da construção da proposta pedagógica da escola.** Revista Avaliação, ano 6, vol.6- nº 4 (22)- dez 2001. Campinas.: Unicamp, 2001.