



UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRADIÇÕES NO QUILOMBO SÃO JOSÉ DA SERRA-
VALENÇA/RJ: UM ENCONTRO DE SABERES NA PERSPECTIVA DA LEI
10.639/03**

MARIA DE LOURDES RAMOS DE MELO

Seropédica, RJ
Agosto de 2018



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRADIÇÕES NO QUILOMBO SÃO JOSÉ DA SERRA-
VALENÇA/RJ: UM ENCONTRO DE SABERES NA PERSPECTIVA DA LEI
10.639/03**

MARIA DE LOURDES RAMOS DE MELO

Sob a Orientação do Professor
Dr. Renato Nogueira dos Santos Jr.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de título de **Mestre em Educação**.

Seropédica, RJ
Agosto de 2018

305.896
M528e
T

Melo, Maria de Lourdes Ramos de, 1958-
Educação, escolar e tradições no Quilombo São José da Serra - Valença/RJ : um encontro de saberes na perspectiva da Lei 10.639/03 / Maria de Lourdes Ramos de Melo. - 2018.
209 f. : il.

Orientador: Renato Nogueira dos Santos Júnior.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.
Bibliografia: f. 126-132.

I. Negros - Educação - Teses. I. Santos Júnior, Renato Nogueira dos. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Andréia da Silva Furtado Barreiros (CRB-7/5888)

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

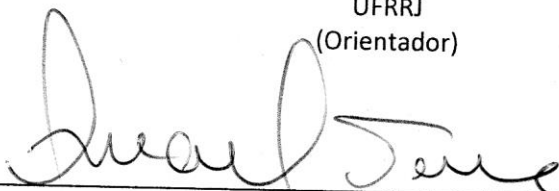
MARIA DE LOURDES RAMOS DE MELO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

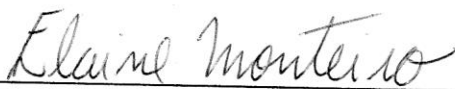
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/08/2018.



Prof. Dr. Renato Nogueira dos Santos Junior
UFRRJ
(Orientador)



Prof. Dr. Amauri Mendes Pereira
UFRRJ



Prof.ª Dr.ª Elaine Monteiro
UFF

Minha homenagem Àqueles e Àquelas sabedores de mim, cujas presenças foram sentidas desde o início desta escrita, eu Os saúdo e reverencio;

Aos que me geraram, cuidaram, protegeram me amando incondicionalmente, meu pai Francisco de Melo, e minha mãe Rita Ramos de Melo, cujo conhecimento sobrepujava a pouca escolaridade, minha gratidão profunda;

Às minhas filhas Juliana Melo, Danusa Melo e Brenda Melo por receberem minha maternidade em seus trajetos de tornarem-se mulheres e mães; e educadoras exemplos de equidade, justiça e ética. Felicidade é quando você percebe que seus filhos tornaram-se excelentes pessoas.

Ao meu companheiro Josias Guimarães Oliveira pelo amor que tem dedicado a todas as etapas desta pesquisa.

Aos meus netos, Pedro Dalla Lana e Melissa Dalla Lana, Olívia de Sene e Violeta de Sene, Theo Lourenço e Mariah Lourenço, cujos sobrenomes aqui homenageiam seus pais, meus genros a quem dedico o meu carinho e os meus respeitos, João, Leci e Alessandro.

AGRADECIMENTOS

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares para cursar o mestrado, e a conclusão desta dissertação inscrevem-se em uma longa lista de apoios e de incentivos que na medida do possível, procuro aqui registrar.

As alegrias e os apoios que recebi ao longo do caminho formaram uma teia de solidariedade amorosa sem a qual a busca por legitimar o direito da população quilombola à educação confluyente com suas tradições não teria sido possível. Portanto, desejo aqui registrar o apoio afetuoso de meu companheiro Josias Guimarães Oliveira presente em todos os momentos da pesquisa.

Serei eternamente grata aos queridos Alexandre Viana Araújo e Anna Lúcia Félix que abriram o tampo de minhas crenças em dificuldades; não se crê nelas depois de estar com ele e com ela. E em seguida, agradeço à Priscilla B. Barbosa, o auxílio importantíssimo e a sua generosidade no início dessa caminhada.

Institucionalmente, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares que acolheu minha proposta de pesquisa na pessoa de meu orientador Prof^o Dr. Renato Nogueira Santos Júnior, hoje não mais apenas orientador, mas um misto de amigo-filho-irmão e mãe, por seu aspecto zodiacal materno. Muito obrigada!

Agradeço ao precioso registro fotográfico feito por Danilo Sérgio para esta pesquisa, cujas imagens estão para além de simples fotos, são registros vivos e latentes da beleza que se encontra no Quilombo de São José da Serra.

Quanto à minha turma do mestrado em Educação, foi mesmo uma turma, tornando possível aquela coisa simples sem a qual o conhecimento não se forma e não tem sentido: o compartilhamento. Assim foram as caronas da Cátia Lima, os informes da Saionara, os cafés compartilhados, os suportes técnicos da Gika e do Fábio, a proximidade afetuosa do Gustavo, Arthur, Silvia e Marize, companheiros queridos e companheiras queridas que por nossa formação inicial em História construímos cumplicidades para olhar o curso; agradeço amorosamente a todos e todas que juntos e juntas iniciamos essa jornada, como nossa turma não caberia toda aqui, éramos trinta e cinco, não será possível concluir esta lista, mas meu agradecimento é imenso.

Aos professores Allan Damasceno, Lílian Ramos, e Rodrigo Lamosa por dias a fio de amorosidade, confiança e muita reflexão sobre Educação Brasileira e os caminhos metodológicos para pensá-la (e transformá-la).

Ao professor Luiz Fernandes Oliveira por me apresentar os estudos sobre Educação Decolonial e mundos e conhecimentos de outro modo.

À professora Mônica Lins, amiga de juventude cujo reencontro trouxe-me contribuições valiosas durante minha qualificação.

Sou grata aos professores que compõem a banca examinadora, professor Amauri Mendes e professora Elaine Monteiro agradeço-lhes pelas valiosas observações.

Agradeço à professora Eunice Maria Ferreira Silva, amiga de uma vida toda através de quem iniciei minha politicidade em Educação me fazendo crer que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige reflexão crítica sobre a prática e exige sobretudo a consciência do inacabamento, mas também exige alegria e esperança.

Tenho no coração um agradecimento para lá de especial a Marcelo do Prado, sobrinho muito amado, cujos conhecimentos técnicos acerca da normalização e padronização do texto me permitiram um resultado primoroso, contribuindo muitas vezes além da técnica, mas com sua crítica pertinente.

Agradeço à Ediléa Carvalho pela generosidade e partilha como também aos professores Eduardo Possidônio e Renato Gomes por se darem sem reservas contribuindo com suas análises do campo de pesquisa.

Às crianças queridas, alunos e alunas da Escola do Quilombo e suas famílias em especial Luciene e Albana, Kiko e Darcilene, Luzia e Gilmar.

Ao líder do Quilombo São José da Serra, Toninho Canecão pelo consentimento para que eu circulasse da escola aos quintais, e dos quintais às casas passando pelo sagrado; e à liderança espiritual de Mãe Tetê que abriu muito além das portas de sua casa ao partilhar “coisas desta vida e da outra” numa cumplicidade de quem se gosta há tempos me permitindo conviver de perto com Cida, Naína, Bia, Bebel, Paloma, Pâmela, Érica, Vinicius, Chico e Tiãozinho.

Às professoras Josefa Louzada, Vanessa Theodoro e Ana Labrego.

À professora Letícia Lima e ao professor Juliano Gonçalves ambos do Cefet-Valença com quem muito aprendi, posto que acompanham alunos quilombolas através de reforço escolar com vistas à inserção dos mesmos no Ensino Médio e na Graduação.

À Sr^a Secretária de Educação do município de Valença professora Maria Aparecida de Almeida e sua equipe pedagógica pelas entrevistas concedidas presencial e eletronicamente.

Agradeço ao Coletivo Cultural de Saberes e Fazeres Populares Casa do Seu Francisco composto por pessoas queridas que muito contribuíram e incentivaram esta pesquisa cujos nomes eu não posso aqui elencar pois são muitos e muitas a torcer pela conclusão desta dissertação.

À Denise, companheira dos labores que fazem nossa vida melhor e cuja colaboração permitiu que eu me dedicasse a essa escrita.

Agradeço imensamente ao Pluriverso, ao Eterno, à Espiritualidade Benfazeja por conspirar para o intento de escrever sobre a Educação que as crianças do Quilombo São José da Serra merecem para fazerem jus às peijas dos e das que vieram antes delas.

Agradeço!

Minha homenagem a Manoel Seabra (o Tio Maneco) que esperou passar os festejos do Treze de Maio em honra aos Pretos Velhos na Comunidade de São José da Serra para retornar ao

Orum do alto dos seus 99 anos no Aiye!

13/05/2018.

Nascido no Quilombo de São José no ano de 1919, neto de africanos escravizados foi homem de trabalho, de fé e de festas, negociador das empreitadas das lidas, raizeiro famoso e “tirador” de jongo até um dia desses, lindo em suas vestes impecáveis como pedia a ocasião, foi assim que ouvi suas histórias, suas memórias trazidas no seu sorriso largo e ao mesmo tempo tímido.

Gratidão meu velho!

Orum é uma palavra da língua iorubá que define, na mitologia iorubá, o céu ou o mundo espiritual, paralelo ao Aiye, mundo físico.

Figura 1 - Tio Maneco



Fonte: <http://guiaculturalvaledocafe.com.br/?locais=quilombo-sao-jose-associacao-da-comunidade-negra-remanescente-da-fazenda-sao-jose-da-serra>

Para os que se formam com mérito em Vida!

Formar-se com mérito em vivência, em humanidade é tudo que o ser precisa. Os títulos acadêmicos são o arcabouço humano e incompleto, falo do título pelo título, por si só é a incompletude, mas o que carrega com ele em mudanças internas, constructos, revisão, reavaliação, isto sim é grandioso.

RESUMO

MELO. Maria de Lourdes Ramos de. **Educação escolar e tradições no Quilombo São José Da Serra - Valença/RJ: um encontro de saberes na perspectiva da lei 10.639/03.** 2018. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

Este estudo se ocupa das confluências entre o processo de escolarização formal e os saberes tradicionais e modos de aprender no Quilombo São José da Serra, situado no município de Valença (RJ) na perspectiva de uma política curricular para a educação escolar quilombola, ancorada na Lei Nº 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino brasileiros, e na sua vasta legislação de implementação com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. O objetivo deste estudo é identificar a articulação entre o processo educativo em uma escola situada em território quilombola e os diálogos curriculares com os saberes tradicionais da comunidade onde a escola está inserida. Trata-se de uma pesquisa etnográfica de caráter qualitativo, sendo a abordagem empregada o estudo de caso. Para alcançar o objetivo aqui proposto me cerquei das reflexões teóricas sobre a afrocentricidade de Molefi Kete Asanti (1980) e dos estudos contracolonizadores de Antônio Bispo dos Santos (2015). Concluiu-se que em uma sociedade estruturalmente racista, a escola não necessariamente por estar em território quilombola, pode ser exigida por implementar um projeto sem o apoio de outras instâncias da sociedade porque como um fenômeno estrutural, o racismo é articulado em rede e só pode ser combatido institucionalmente. Não se pode depositar expectativa somente num circuito social, como a instância escola, ainda que essa esteja em território quilombola. O fenômeno reforça a necessidade de implementação de políticas em rede para a promoção de uma agência antirracista de valorização da cultura africana, cultura brasileira e cultura quilombola.

Palavras-chave: Quilombo, Currículo, Afrocentricidade.

ABSTRACT

This study deals with the close dialogue between the formal schooling process and the traditional knowledge and the ways of learning in “Quilombo São José da Serra”, localized in the city of Valença (RJ) on the context of a curriculum policy for “quilombola” school education, anchored in the Law No. 10.639 / 2003, which established the obligation content of an Afro-Brazilian and African History and Culture in Brazilian education systems, and its extensive legislation towards implementation with emphasis on the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education, the CNE / CEB Opinion N° 16/2012. The purpose of this study is to identify the linkage between the educational process in a school located in quilombola territory and the curricular dialogues with the traditional knowledge of the community where the school is inserted. This is an ethnographic research of a qualitative type where the approach used was the study cases. In order to meet the goal proposed here, I have surrounded myself with the theoretical reflections on the Afro-centrality from Molefi Kete Asanti (1980) and on the anti-colonization studies from Antônio Bispo dos Santos (2015). Then, it concludes that in a structurally racist society, the school, not necessarily because it is located in a quilombola territory, may it be required to implement a project without the support of other instances of society. I understand that racism as a structural phenomenon is articulated in a network and can only be fought on an institutional level. It is not possible to raise expectation only in a social circuit, like the school environment, even if it is in quilombola territory. The phenomenon strengthens the need to implement network policies which could promote an anti-racist Agency for valorization of the African culture, Brazilian culture and quilombola culture.

Key words: Quilombo, Curriculum, Afrocentricity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tio Maneco	
Figura 2 - Placa da entrada do Quilombo São José da Serra.....	21
Figura 3 - Serra da Beleza.....	24
Figura 4 - Plantio sazonal de tomates.....	26
Figura 5 - Entrada do Quilombo São José.....	31
Figura 6 - Festa do Balaio.....	32
Figura 7 - Croqui.....	33
Figura 8 - Estrutura ancestral.....	34
Figura 9 - O sagrado passando pela casa.....	35
Figura 10 - Toninho Canecão.....	38
Figuras 11 e 12 - Mãe Zeferina e tio Maneco (Manoel Seabra)	43
Figura 13 - Jequitibá situado no alto do Quilombo São José.....	46
Figura 14 - Jongo no 13 de Maio.....	49
Figura 15 - Quilombo São José: festa com público externo.....	50
Figura 16 - Bonecas de palha de milho.....	67
Figura 17- Mãe Tetê.....	68
Figura 18 - Caminhos e Quintais.....	76
Figura 19 - Tecnologia ao alcance das mãos.....	77
Figura 20 - Relatos.....	78-79
Figura 21 - Fachada da Escola Municipal Antônio Alves Moreira.....	89
Figura 22 - Decreto Municipal N° 25, de 28 de julho de 1972.....	90
Figura 23 - Alunos no refeitório da escola.....	92
Figura 24 - Sala de aula.....	93
Figura 25 - Desenhos.....	98-99
Figura 26 - sala de aula com disposição circular das carteiras.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 QUILOMBO SÃO JOSÉ - HISTÓRIA E MEMÓRIA.....	10
2.1 Da ideia de Quilombo ao Conceito de Comunidades Remanescentes.....	10
2.2 Comunidades Remanescentes de Quilombo.....	17
2.3 Ser Quilombola em São José - Cotidiano, Vivências, Conquistas e Desafios	20
2.4 Presença Quilombola e Construção de Identidades	37
3 ENTRE LUTAS, LEIS E CONQUISTAS – A REPARAÇÃO DEVIDA.....	52
3.1 Lei nº 10.639/03 na Educação Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais...52	
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – Parecer CNE/CEB nº16/2012.....	56
3.3 Lei nº 10.639/03 e Afrocentricidade.....	62
4 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA.....	67
4.1 Espaços de Aprender: Dos Quintais ao Sagrado passando pela Casa.....	67
4.2 Educação Escolar e População Negra - um breve histórico.....	82
4.3 Do chão batido a uma ideia de educação escolar em São José.....	87
4.3.1 Secretaria Municipal de Educação de Valença.....	101
4.3.2 Antônio Alves Moreira - uma escola quilombola ou mais uma escola municipal?.....	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXO A - Currículo.....	132

1 INTRODUÇÃO

Processo de tornar-se...

Educar é, portanto, envolver. É revelar. É significar.

É mostrar os sentidos da existência. É dar presente. E não acaba quando a pessoa “se forma”. Não existe formatura. Quem vive o presente está sempre em processo.

(MUNDURUKU, 2009, online)

Processo de uma vida inteira, que empresta, produz e partilha o conhecimento, nos apequena e nos agiganta nas formas de nossa necessária reconfiguração como profissionais provocadores de novos pensares para deixar fluir o humano no qual se assenta a educação. É desse processo de tornar-se que pretendo discorrer, quando tornei-me professora ainda menina aos dezesseis anos alfabetizando a comunidade onde estava inserida na periferia da Baixada Fluminense, para onde se dirigiram meus pais fugitivos da fome provocada pela seca no nordeste brasileiro. Cri em processos e formatos de educação europeizados que não me permitiram mudar aquilo que sentia que precisava ser diferente. Vi na retidão, na verticalização e na ortodoxia dos saberes muito do que não desejei, mas foi como fiz e produzi meus processos educativos. A professora que fui e a professora que busquei ser diante dos desafios de educar para um mundo mais pleno, humano e igual titubeou muitas vezes entre o conservador e o progressista, posto que tal era o momento histórico desta formação inicial à qual me refiro, a saber os idos anos 1970/1980. No entanto, como processo, segui.

Segui a busca de quem vê possibilidades infinitas em educação, possibilidades infinitas no tornar-se. A professora que fui, em débito com meus interlocutores, reclama tornar-se a professora que sou para tornar-se ainda, a professora que posso ser, a partir da pesquisa aqui proposta que se dirige para os assentos de uma educação descolonizada, antirracista e humanizadora.

O eterno vir a ser...

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

(FREIRE, 2006, p. 53)

A transgressão bendita de Bell Hooks (2013) muito me inspirou, me fez abandonar a professora que fui para moldar transgressa a professora que estou me tornando a partir da pesquisa que me oportuniza outros olhares, o olhar do entusiasmo não mais dos dezesseis verdes anos em que o ato de ensinar era apenas festa, mas dos quase sessenta em que pensar em educação é ser toda processo e entusiasmo transcendente.

(...) Eu tinha o desejo apaixonado de lecionar de um modo diferente daquele que eu conhecia desde o ensino médio. O primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevalecesse, seriam necessárias estratégias pedagógicas que intervissem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem (...) o entusiasmo no ensino superior era visto como algo que poderia perturbar a atmosfera de seriedade considerada essencial para o processo de aprendizado. Entrar numa sala de aula de faculdade munida da vontade de partilhar o desejo de estimular o entusiasmo era um ato de transgressão. (HOOKS, 2013, p. 16).

O trabalho docente me talhou na lida com as gentes e universos, humanizando-me ao conhecer e sentir um pouco mais do outro a cada dia. Fez de mim uma observadora da vida do outro como precioso instrumento de amor, não apenas pelo que se faz e de como se faz; mas pelos resultados transformadores que se alcança ao longo do processo.

Assim foi minha lida na educação desde a juventude, comprometida com a aprendizagem crítica de alunas e alunos que compõem as classes trabalhadoras da periferia da Baixada Fluminense, lutando ainda por uma sociedade menos desigual, engajada em movimentos de alfabetização e posteriormente no quadro do magistério público estadual no Rio de Janeiro, onde busquei aliar discurso e prática a fim de oportunizar aos sujeitos em

processo de escolarização; voz, espaço e reflexões orientadas para uma postura antirracista na trajetória docente, apartadas da discriminação cruel de qualquer matiz. Comprometi-me com o debate e o diálogo na tentativa de trazer à tona as questões das diferentes realidades econômica, política, histórica e cultural; nutrindo a crença de que por meio do diálogo, como nos ensina Paulo Freire, conseguimos nos aproximar de uma compreensão da complexidade dessas realidades excludentes.

E essa responsabilidade política se entrelaça com minha responsabilidade de mãe que precisou assumir e lutar pela sobrevivência de três filhas. Hoje avó presente na vida das netas e dos netos, não perdi a esperança de que essa luta por uma educação mais humana e democrática precisa ser ainda mais dialogada e compreendida. Daí eleger a pesquisa como caminho. Para Regina Leite Garcia (2003), quem pesquisa, se pesquisa. Com a pesquisa nos compreendemos e ao nos compreendermos, teremos mais condições de compreender o mundo.

As lutas do sobreviver impõem aos docentes na educação básica uma sanha e um desalento que os distanciam muitas vezes, se não do desejo; mas das possibilidades reais de acesso à sua formação avançada; carregando e nutrindo ao longo da carreira o sonho de elaborar seu conhecimento a partir dos referenciais científicos propostos pela formação continuada na pós-graduação, especialmente de *stricto sensu*. Foi este anseio pela formação, sufocado pela luta do sobreviver e do criar filhas que me trouxe aqui: ao mestrado em educação em uma universidade pública e mais, foi este anseio que me dirigiu para a linha de pesquisa cuja tônica pautou minha trajetória profissional, a da educação para as relações étnico-raciais; acreditando ser possível e plenamente oportuno contribuir com esta problemática, ainda e mesmo que tardiamente¹.

Nesta perspectiva, apresento este estudo, que se delinea a partir de dois lugares de vida que ocupo. O primeiro, a partir das minhas observações, vivências e inquietações, como dissemos acima, enquanto personagem ativa do processo escolar na educação básica brasileira professora de História no Estado do Rio de Janeiro. O segundo, como quem defende a ideia

¹ O profissional da educação em vias de sua aposentadoria, extenuado em função das imposições do sistema educacional, muitas das vezes se distancia de todas as relações que se referem ao exercício profissional dado por “concluído”; no entanto, há os que continuam a acreditar que ainda não fizeram tudo, que ainda não sonharam tudo e que ainda é possível dizer às futuras gerações que a luta por uma educação humanizadora, e por isso libertadora, é a premissa de fazer valer a pena a vida. Eis aqui esta professora!

de que os grupos que foram subalternizados precisam despertar o interesse de professores, estudantes e pesquisadores para que sua história invisibilizada seja um elemento de produção de outros sujeitos, de novas epistemes e de novas formas de ser no mundo, em especial no que se refere ao direito à educação.

Será possível pensar a escola como espaço de valorização de tradições e modos de viver, diversos daqueles historicamente impostos a partir dos processos de colonização? Será possível pensar a escola como espaço construtor e incentivador de diálogos que interajam com a vastidão de um mundo que, apesar de, cada vez mais interligado, não soterre a riqueza das diferenças, reconhecendo-as e respeitando-as, desviando de uma idealização que teve sua gênese numa triste realidade colonialista?

O estudo da História, tal como das demais Ciências Humanas e Sociais, nos permite perceber que do ponto de vista colonial, a escola é posta como: “lugar onde se aprende”, mas, de nossa parte, cabe indagar sobre *o que se aprende na escola?* E assim, compreendemos, concordando com Petronilha Silva, que a escola está pautada em garantir privilégios a uns e marginalização para outros e suas relações incidem na vida de uns e de outros (SILVA, 2007). A conjuntura política recente em nosso país (2002/2016), representada pelos movimentos sociais e governos populares, nos oportunizou pensar a escola de maneira crítica e esperançosa, como palco de embates cada vez mais pertinentes à vida humana e, mesmo com as intervenções contra-reformistas oriundas da crise político-institucional deflagrada em 2016 consideramos que se por um lado esses embates encontram-se no terreno da intolerância, por outro eles se fazem presentes com atuação dos movimentos sociais estudantil e docente na reconstrução do processo democrático. Desta forma, minha experiência como professora de História na educação básica me permitiu tratar de alguns embates delineados cotidianamente nas práticas escolares, considerando que na escola ensina-se o racismo, posto que nossa sociedade ainda se organiza dentro do sistema mundo criado pelos europeus desde o século XVI no trinômio: escola-assimilação-aculturação, de outra forma, esse mesmo espaço pode e deve ser palco para transgressões, como nos diz Bell Hooks (2013, p. 35). Assim, por ser parte de um cenário repleto de tensões e desafios, enxergo no exercício docente e também na pesquisa acadêmica, a oportunidade concreta de problematizar e repensar, desconstruir para reconstruir perspectivas através do estabelecimento de confluências entre um fazer pedagógico que considere a importância, os anseios e as necessidades no âmbito das instituições de ensino, em suas repercussões na produção de conhecimentos e também nas

práticas adotadas para o convívio social, apresentando como pano de fundo a implementação da Lei 10.639/03.

Nosso estudo partirá de análises que possibilitem identificar e problematizar a possível existência da relação tensão/parceria entre o processo de escolarização, considerando a implementação da Lei 10.639/03 na Escola Municipal Antônio Alves Moreira e a manutenção ou não, das tradições, costumes e modos de vida da Comunidade Negra Remanescente do Quilombo de São José da Serra, localizada na Serra da Beleza no Distrito de Santa Isabel, no município de Valença-RJ. Para tal, creio seja oportuno, situar meus interlocutores a respeito da referida comunidade, a partir dos relatos colhidos nas conversas com Seu Toninho Canecão, líder da comunidade e presidente da Associação Quilombo São José, e com a professora Josefa Louzada, docente e dirigente da escola situada na comunidade; a Escola Municipal Antônio Alves Moreira, cuja trajetória histórica será apresentada aqui a fim de conhecermos a escola fundada em 1972 em área rural e que hoje por força da história se depara com os desafios de refletir sobre a educação escolar quilombola.

Pretendo analisar o cenário legal em que se estrutura a Lei 10.639/03 com foco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica através do Parecer CNE/CEB Nº16/2012.

A Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003 instituiu a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e alterou o Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), recebendo suporte de uma vasta documentação de implementação, incluindo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); as Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) que inclui História e Cultura dos Povos Indígenas.

Não obstante, atendo-me em específico, por razões de tempo e oportunidade, nunca por exclusão; à legislação que demanda esforços e luta pelo direito à educação de qualidade de que faz jus a população quilombola, considerando nesta legislação a sua organização, sua importância e sua eficiência frente a uma abordagem afrocentrada para o pensar na e sobre a escola aprofundado no Parecer CNE/CEB Nº 16/2012. Fundamentado na força de lei que o referido documento estabelece, este estudo buscará equalizar a parte conceitual deste parecer

aos pressupostos da Afrocentricidade como parâmetro teórico para este pensar. Neste sentido, torna-se fundamental considerar que o documento é resultante dos avanços políticos, fruto do ativismo de educadores negros e negras e seus aliados que culminam na Lei nº 10.639/2003 que coloca a sociedade inteira diante da obrigatoriedade de assumir o legado africano como uma condição essencial para desenvolver o conhecimento, como nos informa Carlos Moore (2007, p. 17).

Inicialmente, procederemos com uma análise documental em que será apresentado o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 considerando sua construção sócio-histórica, bem como do parecer CNE/CEB nº 16/2012, permeada pela discussão da ideia afrocêntrica como motor que traz a experiência africana para o centro das relações educativas, sobretudo humanas. Na análise do texto jurídico, corroboramos sua importância e sua necessidade nos dias de intolerância que vimos presenciando a partir da crise político-institucional desde o ano de 2016. Propomos a discussão da ideia afrocêntrica e do conceito de agência, concordando com Molefi Asante (1980) quando afirma que esta é a condição para tirar da margem e trazer para o centro a contribuição dos africanos e afrodescendentes na construção de pensares outros nos espaços educativos.

A fim de pensar a relação entre educação e escolaridade; voltamos o olhar para Shujaa e Hilliard, na área crítica da educação, quando nos asseveram que “o propósito e a forma da educação constituem uma prioridade do paradigma afrocêntrico em razão de seu potencial libertador (...) em que a educação é um imperativo cultural” (SHUJAA e HILLIARD apud Mazama, 2009, p.125), enquanto a escolaridade traduz o controle social forjado pela hegemonia dos grupos dominantes. Nesta trajetória, referendaremos a base teórica de nossas análises nos estudos de Molefi Asante (1980) sobre Afrocentricidade.

O caminho que elegi para tratar daquilo que propõe a legislação em favor de uma educação escolar quilombola em sua relação com as tradições e modos de vida da Comunidade Remanescente de Quilombo São José foi a trajetória do encontro com os diversos sujeitos que se relacionam com os espaços educativos dentro e fora da escola, professoras, gestora e secretaria de educação. No entanto, foi convivendo nos quintais, nas casas, nos espaços sagrados, na cozinha e no quarto de Mãe Tetê ouvindo suas histórias em tardes chuvosas, compartilhando de seu pão e de sua reza; foi ouvindo as crianças e recebendo seus abraços quentinhos entre sorrisos fartos de infância que teci as reflexões que proponho nesta oportunidade.

O acolhimento a mim destinado transformou a pesquisa numa busca pujante de possibilidades de construção de uma educação outra, para muito além do previsto pela educação formal esperada pela escola. Tornei-me devedora. Agora sou deles e delas para juntos percorrer caminhos possíveis além do “ler, escrever e contar”; caminhos de uma agência afrocentrada assegurada por princípios constitucionais que atestam o direito das populações quilombolas a uma educação diferenciada em que as lutas pelo direito à educação se articulam com o direito pelo reconhecimento de suas identidades, pelo direito à memória e pela vivência de sua cultura. E mais, que a escola é deles e delas, é para eles e para elas. E mesmo que a história de opressão tenha tentado esvaziar o significado de ser africano, esse processo não conseguirá destruir o africano dentro deles e delas.

Foi nas rodas de jongo e calango que amanheci pesquisadora de modos de vida repletos de corporeidade e ritmo onde mães e pais das crianças que frequentam a escola da Comunidade São José sonharam uma escolarização aproximada de suas vertentes, de suas raízes.

Foi abraçando o grande jequitibá, árvore sagrada para a Comunidade São José de onde se hauriu força, cura e ligação com o divinal, após exaustiva caminhada mata a dentro que pude compreender os segredos dos ritos e crenças vivificantes que pulsam nas veias dos sujeitos entrevistados.

Foi ensacando doces de mamão e cocada na festa da Ibejada² que me senti parte e inteira no processo de crença e de seus espaços sagrados; embevecida com os cantos, os ritos, danças, festa e culto tentando escrever o “inescrevível” onde pesquisar é também embargar a voz e a caneta.

Foi na refeição de angu e feijão no prato, cujo milho ali fora cultivado por mãos amigas assim como o feijão colhido, batido, catado grão por grão que tive o corpo reabastecido para o ir e vir nas casas a fim de saber onde se encontraria o significado de africanidade disperso pelas lutas de um cotidiano em busca de trabalho e remuneração.

Enfim, não creio em possibilidades de maior acolhimento, deferência e solidariedade a mim destinados. Daí o sucesso de minhas incursões naquele espaço pleno de atenção, de solidariedade, de bem viver e de compromisso em ser. O sucesso ao qual me refiro não se dá

² A Ibejada é a Legião das Crianças da Umbanda. Ela é liderada pelos santos Cosme e Damião e faz parte da linha dos santos ou linha de Oxalá. Fonte: <https://centrospirita.webnode.com.br/products/ibejadas/>

exclusivo pelo mérito da investigação que realizo, mas pelo encontro, receptividade e principalmente pelo acolhimento a este trabalho.

O estudo que ora propomos se caracteriza como uma pesquisa etnográfica de caráter qualitativo. Trata-se de um estudo de caso realizado na Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra no município de Valença (RJ) e na Escola Municipal Antônio Alves Moreira fundada em 1972 nas terras que hoje se encontram tituladas à Comunidade desde 30 de abril de 2015.

O Quilombo São José é considerado o mais antigo quilombo do Estado do Rio de Janeiro, formado por volta de 1850 escolhido por mim como lócus de trabalho desde o ano de 2013 a partir da observação da escola ali implantada, momento em que estabeleci conjecturas para o quão devia ser diferenciada a educação escolar quilombola desenvolvida ali em terras plenas de africanidade.

Após longa trajetória na Educação Básica na disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio do Estado do Rio de Janeiro, onde e quando em diversas experiências me vi diante da resistência, por parte de alunos/as e professores/as, frente aos desafios da implementação da Lei nº 10.639/03 busquei naquela trajetória fazer jus aos pressupostos desta lei vivificando a história do continente africano e da diáspora construída no Brasil para o reconhecimento e fortalecimento de nossa identidade na perspectiva da promoção de uma educação plural e antirracista; buscas nem sempre exitosas em função das duras resistências encontradas. Foi portanto, a partir dos embates pela implementação da lei em escolas da periferia do Rio de Janeiro que considerei *a priori*, que a Escola Municipal Antônio Alves Moreira por estar situada no interior de um quilombo, fosse a idealização e a consubstancialização dos pressupostos da Lei nº 10.639/03. Veio daí o interesse em dissertar sobre uma educação diferenciada que representasse o sentido e as vitórias das lutas de educadoras e educadores comprometidos com a importância do legado africano na produção do conhecimento.

O estudo que proponho encontra relevância, como também se justifica pela sua emergência em função da escassa produção teórica no campo educacional sobre Educação Escolar Quilombola. Essa afirmação se baseia na pesquisa bibliográfica realizada por mim a partir da expressão *Educação Escolar Quilombola* e da palavra-chave *quilombo*, na qual posso inferir que se por um lado é encontrada farta produção acadêmica no que se refere à temática “Quilombo” em diferentes áreas do conhecimento, não encontramos um número

expressivo da produção acadêmica relativa em específico à temática *Educação Escolar Quilombola*; o que confirma a tese da professora Nilma Lino Gomes quando nos diz: “Também não se pode dizer que, na produção teórica educacional tenhamos, até o momento, um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo.” (GOMES, 2012).

De outro modo, creio que seja importante destacar que a temática “Educação Escolar Quilombola” mereceu a atenção aprofundada de pesquisadores como Arruti, Maroum e Carvalho (2013) além das ações normativas oriundas das políticas públicas decorrentes da promulgação da Lei Nº 10.639/03 mais especificamente o Parecer CNE/CEB nº16/2012 que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; bem como em Arruti (2009) em *Notas sobre as Iniciativas Federais em Educação no Contexto das Políticas Públicas para Quilombos*.

A temática educação escolar quilombola encontra-se no Grupo de Trabalho intitulado Educação e Relações Étnico-raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), onde se incluem os estudos de Miranda (2011) sobre “Educação Escolar Quilombola em Minas Gerais”, e também encontra-se ancorada na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), sobretudo nos trabalhos de Miranda (2016).

Acredito que o presente estudo se veste de relevância social na medida em que venha a inspirar educadores e educadoras na efetivação de uma cultura escolar cotidiana de reconhecimento dos valores civilizatórios africanos como possibilidade pedagógica na construção dos conhecimentos, a partir da conscientização trazida tanto pelos fundamentos teóricos propostos nele, quanto por trazer à baila os pressupostos de implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar. Refiro-me aos fundamentos da Afrocentricidade como paradigma teórico, o qual discutiremos adiante, mas também à inserção dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, o que nos faz assumir o legado africano como condição para desenvolver o conhecimento.

2 QUILOMBO SÃO JOSÉ – HISTÓRIA E MEMÓRIA

2.1 Da ideia de Quilombo ao Conceito de Comunidades Remanescentes

Inicialmente abordarei os significados de *quilombos* destacando seu processo de ressemantização a partir das lutas dos movimentos sociais para em seguida refletir sobre a categoria *comunidades remanescentes de quilombo* em seus aspectos definidores, entre eles o aspecto cultural e político. Em seguida apresentarei a trajetória histórico-política de conceituação da categoria de Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra, seu processo formador e seu presente de lutas cotidianas nas quais me envolvi por força da pesquisa, mas também por razões além desta: “de uma posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai compartilhando com eles os significados.” (WAX, 1971 apud ANDRÉ, 2005).

A etimologia da palavra quilombo é apresentada conceitualmente na legislação sobre educação escolar quilombola, precisamente no parecer CNE/CEB nº 16/2012 quando este cita:

Segundo Munanga e Gomes (2004, p. 71, 72), a palavra *kilombo* é originária da língua banto *umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sócio-político-militar conhecida na África Central e, mais especificamente, na área formada pela atual República Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola (...) De acordo com alguns antropólogos, na África, a palavra *quilombo* refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. Os autores ainda discorrem que existem muitas semelhanças entre o quilombo africano e o brasileiro, formados mais ou menos na mesma época. Sendo assim, os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos. O processo de *aquilombamento* existiu onde houve escravidão dos africanos e de seus descendentes. (BRASIL, 2012b).

Em todas as Américas, com denominações diferentes, encontramos grupos semelhantes aos *quilombos*; são os *cimarrónes* em muitos países de colonização espanhola; *palenques*, em Cuba e na Colômbia; *cumbes*, na Venezuela; e *marrons*, na Jamaica, nas Guianas e nos Estados Unidos como nos aponta Anjos (2007) afirmando que surgiram milhares de quilombos de norte a sul do Brasil, assim como na Colômbia, no Chile, no Equador, na Venezuela, no Peru, na Bolívia, em Cuba, no Haiti, na Jamaica, nas Guianas e em outros territórios da América, o que nos diz que a resistência é presença marcante a par e passo ao

cativeiro. Logo, onde houve escravidão, houve quilombos. Neste sentido, compreende-se quilombos como uma experiência coletiva de africanos e seus descendentes com a participação de outros segmentos de população oprimida, e que se reconfigura por força da resistência ganhando formatos diferentes do que foi identificado como instituição militar da África Central, de acordo com os enfrentamentos impostos nos caminhos diaspóricos impingidos pela supremacia branca.

Muitos estudos têm sido produzidos sobre *quilombo* e sua natureza pela literatura historiográfica e antropológica partindo de pressupostos polarizados a indicar, ora a passividade ora a rebeldia, no entanto, vários autores e interlocutores políticos procuraram perceber os quilombos como o principal símbolo de luta no Brasil. Nascidos da resistência contra a opressão colonial o *aquilombar-se* consolidou um modo de vida, um sistema dentro de outro com o qual se estabeleceram relações. É o que nos leva a pensar Flavio Gomes ao combater a visão, por muito tempo predominante na historiografia, de que os quilombos eram agrupamentos marginais e que praticavam a política do isolamento numa tentativa de reconstruir pequenas Áfricas como alternativas ao ambiente opressivo. Segundo o autor, relações contínuas entre os quilombolas e outros grupos sociais iam além da senzala. Os fugidos, por exemplo, comercializavam com taberneiros e trabalhavam para fazendeiros e lavradores, formando, em alguns casos, redes de interesses e solidariedade que faziam com que quilombolas se tornassem sujeitos complexos ao conceberem sua própria história em diversas direções (GOMES, 1997). É o intermédio e não o heroico dos quilombos que o autor ressalta para qualificar o papel de sujeitos sociais desses grupos. Identifica-se a luta desigual, sem que o desafio subalterno tenha sido desprezível; ao contrário, em muitas das vezes impondo limites às pretensões senhoriais onde assenzalados e aquilombados juntos, e com seus aliados momentâneos ou constantes representaram uma inscrição subversiva, no mínimo forçando os senhores a concessões e transações. (GOMES, 1997).

Trata-se de uma nova historiografia, a que abandona a noção de que o domínio senhorial teria reduzido o escravizado à “anomia”, isto é, à ausência de normas e nexos sociais; e ou à “alienação”, como incapacidade de perceber o devir da história e formular uma luta para a superação daquele sistema. Na perspectiva desta nova historiografia a população negra escravizada passa a ser vista como sujeito ativo, culturalmente criativo, capaz de travar lutas políticas consequentes; detentora inclusive de uma rede de informações sobre a chamada

grande política, levando isso em conta na elaboração de estratégias locais, reavaliando sua força nos embates com a classe senhorial.

Para pensar o quilombo na perspectiva de novos ares historiográficos, nos referenciamos em Amantino quando afirma:

Ainda que o quilombo tenha sido caracterizado por ser uma comunidade formada basicamente por escravos fugidos, não é possível afirmar que estes tivessem objetivos de abalar o sistema escravista e muito menos de acabar com ele. É, na realidade, uma alternativa de vida dentro de uma estrutura escravista que podia, inclusive, permanecer no tempo, caso não fossem descobertos. (AMANTINO, 2007).

Os quilombos poderiam ser formados por centenas de pessoas, ou por apenas três ou quatro indivíduos, segundo a autora, e normalmente surgiam em momentos de desacordos nas relações cotidianas entre escravos e senhores e seus capatazes, ou em épocas de crise política aguda, em função de uma desorganização maior. Quanto à estrutura populacional dos quilombos, Amantino indica que tudo leva a crer que, em quilombos menores, a população seria predominantemente de escravos fugidos. Já nos maiores, haveria a presença de elementos étnicos diferentes. Esta diferenciação poderia ser explicada, relacionando-a às condições econômicas do grupo. Somente um grupo estável, com organização social, política e econômica forte, poderia permitir outros elementos em seu interior. (AMANTINO, 2003). Torna-se importante perceber, que segundo a autora, esta estrutura não era estranha à sociedade escravista. A estrutura de um quilombo relacionava-se diretamente com as especificações da área na qual ele se inseria. É necessário relacionar a geografia com as condições econômicas e humanas. Assim, em áreas rurais do Norte da Província do Rio de Janeiro, por exemplo, haveria uma configuração baseada na economia de exportação, com um grande número de mão-de-obra escrava; enquanto nas áreas do Recôncavo da Guanabara haveria uma produção voltada para o abastecimento interno da Província. Cada uma dessas grandes áreas geográficas e econômicas teve seus quilombos com características próprias, assumindo condições que visavam à sua manutenção física e à possibilidade de se relacionar amplamente com a população das imediações. (GOMES, 2006 apud AMANTINO, 2007).

Em concordância com a autora, afirmamos que a tais relações locais eram postas em cheque quando o quilombo se tornava perigoso para a população ou quando constituía um empecilho ao aumento da fronteira agrícola do ponto de vista colonial. As florestas, os índios e os quilombolas eram problemáticos à expansão da fronteira, porque quase sempre eram

considerados hostis à população. Logo, o seu extermínio tornava-se condição essencial para a possibilidade do estabelecimento de novas áreas cultiváveis. Os quilombolas, ao penetrarem nas matas e criarem as condições propícias ao desenvolvimento da agricultura, desencadeavam a cobiça em novas terras que, graças a eles, tornavam-se aptas à exploração. (AMANTINO, 2001).

Entre lutas, relações e sobrevivência os quilombos avançaram historicamente atravessando percursos reais de modos outros de vida e de sentimento de liberdade que oportunizaram pesquisas e reflexões profundas a respeito do tema, inspiraram os movimentos contra a ditadura nos anos 1970 e são o mote dos mais expressivos estudiosos para quem *aquilombar-se* é condição essencial do viver. Os novos tempos historiográficos que tratamos aqui nos obriga a refletir sobre a contribuição de três precursores desta nova mentalidade e compreensão histórica que abriram caminho para essa mudança; o historiador Clovis Moura, o diretor de teatro e ativista político Abdias Nascimento, e o poeta caribenho (martiniquense) Aimé Césaire.

Em Clovis Moura vamos encontrar *“Rebeliões na Senzala”* de 1959 em que o autor ressalta a participação do escravizado como força dinâmica, como contribuinte ativo no processo histórico, argumentando como *“quilombola da historiografia”* ao subverter a matriz interpretativa de sua época, que insistia na alienação política do escravizado; sua formulação coloca o escravizado como sujeito da história. (SLENES, 2005).

Da mesma forma insurgente, dez anos antes, Abdias Nascimento chamou à atenção no segundo número de sua revista *“Quilombo”* em maio de 1949, à bravura indomável dos próprios escravos que, no processo de abolição, “liquidaram” o regime escravista “antes de ele ser derrocado por lei.” E lembrava os quilombos, que “desde os princípios do cativeiro (...) vinham sustentando um combate épico”; para este autor, os cativos eram “testemunhas históricas” do sentimento de liberdade do negro e de suficiência no governo de sua própria conduta. Eram, portanto, uma legítima fonte de inspiração para a luta antirracista dos negros então em curso que visava conquistar “o lugar que moral e humanamente lhes corresponde no seio da sociedade brasileira”. O *“Quilombismo”*, termo mais tarde cunhado por Abdias Nascimento para caracterizar essa tradição de luta, já nasce explicitado nas primeiras páginas de *“Quilombo”* embebido da subversão que o autor opera dentro da historiografia da época. (SLENES, 2005). Neste sentido, os quilombos resultaram da exigência vital dos africanos escravizados no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e

da organização de uma sociedade livre; reiterando que a multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento, amplo e permanente.

O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio das florestas de difícil acesso, facilitando sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também podiam assumir modelos de organizações permitidas ou toleradas frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados; fundamentalmente, todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante em sua sustentação. Genuínos focos de resistência física e cultural (...) tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A esse complexo de significações, a essa práxis afro-brasileira, eu denomino quilombismo. (NASCIMENTO, 2009, p.202).

As ideias propostas por Abdias Nascimento para *quilombismo* estão menos ocupadas em definir e conceituar quilombo que, para uma projeção contemporânea do que pode vir a ser; isto é, os princípios e propósitos do quilombismo, apontados pelo autor, conferem uma nota de potência, e portanto de futuro e esta reflexão nos reporta ao estudo de Nilma Lino Gomes sobre sociologia das emergências, referenciada em Boaventura de Sousa Santos, quando a autora afirma:

A sociologia das emergências consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais, concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente mediante atividades de cuidado (...) a possibilidade é o movimento do mundo. Sendo assim, a sociologia das emergências é a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas. (GOMES, 2017, p. 41).

Nesta perspectiva, alguns dos princípios e propósitos do quilombismo defendidos por Abdias Nascimento ao descortinar uma nova historiografia; vêm atender a essa sociologia das emergências de que tratou Nilma Lino Gomes, referenciada em Boaventura de Sousa Santos. Portanto, torna-se importante apresentar alguns princípios e propósitos sobre o Quilombismo de Abdias Nascimento, não para seu aprofundamento nesta oportunidade, mas para se compreender a reviravolta historiográfica de que o autor é precursor quando nos diz que o quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de

um Estado Nacional Quilombista, inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI, e em outros quilombos que existiram e existem no país; a partir de uma sociedade livre, justa, igualitária e soberana. Diz-nos ainda, a sua finalidade é promover a felicidade do ser humano numa economia de base comunitário-cooperativista onde a terra seja propriedade nacional de uso coletivo; educação pública de qualidade que considere a história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas nos seus currículos, entre outros princípios que podem ser resumidos neste último, a revolução quilombista é fundamentalmente antirracista, anticapitalista, antilatifundiária, anti-imperialista e antineocolonialista. (NASCIMENTO, 2009).

E por fim, dentre os três precursores apontados aqui para representar as significativas mudanças historiográficas que colocam o povo negro quilombado na sua real condição de sujeitos históricos e, portanto potência emergente para as lutas travadas por espaço, legitimidade e humanidade, trazemos a voz do poeta martiniquense Aimé Césaire, também paladino de uma “negritude” insurgente e aberta, que se antecipou à grande maioria dos historiadores rompendo com o paradigma da anomia dos escravizados de forma emblemática com o poema “*Le verbe marroner*” literalmente, o verbo *aquilombar*. *Marron* é derivado do espanhol *cimarron* que equivale a gado domesticado fugido para o mato. *Marron* e *marroner* traduziam na origem uma visão senhorial do fugitivo como um ser apenas reativo, ao contrário de *quilombo* que nas regiões costeiras do Congo e Angola e ainda no português do século XIX evocavam o acampamento insurgente de guerreiros. Seu objetivo em “*Le verbe marroner*” segundo Robert Slenes (2005) teria sido o de reapropriar-se destas palavras da língua francesa para poder expressar a visão dos próprios quilombolas contra os *maitres* “de escola” ou “de chicote”. Importa registrar que o poema nasce como resposta política de Aimé Césaire ao escritor haitiano René Depreste que afirmou em 1955 o seu apoio às novas diretrizes do Partido Comunista Francês contra a poesia de vanguarda. Diz ele, dirigindo-se ao colega caribenho,

“Vaillant cavalier du tam-tam” (“Valente cavaleiro do tambor”)
Marronnons-les Depreste marronnons-les [les maitres d’école]
Comme jadis nous marronnions- nos maitres à fouet

“Vamos nos aquilombar deles”, diz Césaire, ou “Vamos aquilombá-los”, pois o verbo intransitivo (e não reflexivo) “marronner” é transformado em transitivo pelo poeta, para enfatizar que a fuga é uma contravenção ativa, um golpe contra o senhor:

Vamos aquilombá-los Depreste vamos aquilombá-los [os maitres – mestres de escola, isto é, os chefes do Partido]
Como outrora aquilombávamos nossos maitres [senhores] de chicote.

Em 1976, Césaire modifica alguns de seus versos; o verbo “marronner” volta a ser intransitivo, mas o poeta o torna novamente ativo, proposital ao transformá-lo em reflexivo *se marronner*, exatamente como *aquilombar-se* em português. *Marronnons-les* (“vamos aquilombá-los”) vira *marronnerons-nous?* (“nos aquilombaremos?”) tal modificação implica, segundo Robert Slenes em abertura e possibilidade reflexiva na gramática e no pensamento, para além do “escapar do senhor”, mas se alinha à re-formação da experiência quilombola histórica (SLENES, 2005).

DEPRESTE
Vaillant cavalier du tam-tam
Est-il vrai que tu doutes de la forêt natale
De nos voix rauques de nos coeurs qui nous remontent
Amers
De nos yeux de rhum rouges de nos nuits incendiées
Se peut-il
Que le pluies de l'exil
Aient détendu la peau de tambour de ta voix
Marronnerons-nous Depreste marronnerons-nous?³
(SLENES, 2005, p.18)

A experiência histórica quilombola é, portanto, a experiência da luta de sujeitos participativos num processo de resistência e enfrentamento às condições de opressão imposta pela classe dominante, luta desigual, contudo importante que aglutinou outros grupos étnicos quando seu perfil econômico o permitiu. Revisitada pela nova historiografia a experiência

³ DEPRESTE / Valente cavaleiro do tambor / É verdade que tu não mais confies na floresta natal / Em nossas vozes roucas em nossos corações [enjoados] que nos Remontam amargos / Em nossos olhos de rum vermelhos em nossas noites incendiadas / É possível / Que as chuvas do exílio / Tenham afrouxado a pele de tambor de tua voz / (Iremos nos aquilombar Depreste iremos nos aquilombar?) / (SLENES, 2005, p.18)

quilombola inspirou e oportunizou outros movimentos políticos como condição para a construção de ideais de re-existência da população negra cujo sentimento de liberdade ensina, traduz, exemplifica e impulsiona toda potência de humanidade.

2.2 Comunidades Remanescentes de Quilombo

As comunidades remanescentes de quilombos possuem dimensões sociais, políticas e culturais significativas, com particularidades no contexto geográfico e histórico brasileiro, tanto no que diz respeito à localização, quanto à origem. No Brasil, segundo dados da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura⁴, existem 3.754 comunidades remanescentes de quilombos, identificadas com maior concentração no Maranhão, Bahia e Minas Gerais.

A aprovação do Artigo 68 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 que reconhece o direito à terra para comunidades remanescentes de quilombos está referenciada nas demandas políticas do movimento negro organizado que ao longo dos anos 1980, a partir da ofensiva de setores intelectuais deste movimento, lograram significativos avanços relacionados às políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro “*aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos*”(Art.68/ADTC/CF 1988). A aprovação do artigo constitucional é, portanto, o ponto de partida do estabelecimento de um processo de mobilização étnica que conjugava a afirmação de uma identidade negra, memória coletiva e cultural levando-se em consideração que nesse mesmo ano foi assegurado, na Constituição Federal em seus Artigos 215 e 242 o reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira. Reiteramos aqui a significativa importância e contribuição dos movimentos sociais negros, nas suas mais diversas formas de expressão; garantindo visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de

⁴ Criada em 1988, a Fundação Cultural Palmares é uma instituição pública vinculada ao Ministério da Cultura que tem a finalidade de promover e preservar a cultura afro-brasileira. Fruto do movimento negro foi o primeiro órgão federal criado para a valorização das manifestações de matriz africana, sua preservação a proteção e disseminação da cultura negra. Informações retiradas do site: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95.

direitos. (GOMES, 2017). De outro modo, como identificar e definir a chamada comunidade remanescente de quilombo para que na prática suas terras fossem devidamente tituladas, ou seja, como regulamentar e definir os grupos rurais que poderiam ser enquadrados como remanescentes de quilombos? E o que dizer sobre remanescentes de quilombos urbanos? Longo trajeto de lutas se avizinhava no sentido desse reconhecimento e identificação para posterior titulação. Neste sentido, em 1994, a Fundação Cultural Palmares considerou a concepção de comunidade remanescente de quilombos, produzida a partir da categoria comunidade negra rural, como nos orienta Figueiredo (2008) para quem a compreensão do termo “comunidades remanescentes de quilombo” não constitui apenas direito coletivo, mas principalmente direito étnico. Neste mesmo ano, em 1994 portanto, um grupo de trabalho da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) propõe em documento a definição operacional da expressão “remanescentes das comunidades de quilombos” considerando que o termo “quilombo” e a expressão “remanescentes de quilombos” experimentaram um processo de ressemantização, com base na mobilização das comunidades negras rurais, que passaram assim a se autodenominar.

(...) a expressão legal “remanescentes das comunidades de quilombos” passou, deste modo, a designar todas as comunidades negras rurais, estabelecidas em determinados territórios, sem título de propriedade, que legitimavam seus direitos coletivos às terras ocupadas, na memória de uma origem comum, ligada à experiência da escravidão. Configuravam-se, assim, como grupos étnicos referenciados a determinados territórios. Com base nesta orientação, o Decreto nº 4.887, de 20/11/2003, que regulamenta o artigo constitucional, estabeleceu que “a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombos será atestada mediante autodefinição da própria comunidade, entendendo-se como “grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotadas de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (MATTOS, 2006, p. 170).

De acordo com a professora Nilma Lino Gomes, relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012 a definição acima, contida no Decreto nº 4.887 de 2003 considerado como parâmetro para se construir uma definição mais apropriada ao momento, é também a mais trabalhada politicamente para caracterizar o termo *quilombo*, na contramão de sua definição colonial, diametralmente oposta à ideia de quilombo como “local de escravos fugidos”, reiteramos que esta última carrega seu peso racista no agravo do uso do termo “escravo” em lugar de “escravizado”. A autora considera ainda que o critério da auto-atribuição oportuniza a

construção da identificação, de percepção da identidade a partir das vivências culturais, sociais e políticas dessas comunidades, que situadas em áreas rurais ou urbanas, lutam historicamente pelo direito 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, passando a ser não apenas uma questão fundiária, mas uma questão de sentido que se dá à terra em que se vive; e possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às suas reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória. (GOMES,2012).

Importa destacar ainda, que a ressignificação da ideia contemporânea de *quilombos* está contida em um grupo maior de conceituação legal, cultural e política que são os povos tradicionais, interpretação ancorada em dois dispositivos legais: a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho⁵ sobre Povos Indígenas e Tribais promulgada pelo Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004 e o Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Os movimentos sociais negros e seus sujeitos sociais concretos por força da história que se constituiu na consciência, na resistência e na luta por igualdade, legitimidade e afirmação emancipatória contribuiu sobremaneira para a ressignificação da ideia de *quilombo* fornecendo a este respeitabilidade, importância e instância merecedora de políticas públicas específicas e portanto, diferenciadas ao politizar a raça.

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um traço emancipatório e não inferiorizante (...) entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora, explícita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. (GOMES, 2017, p. 21)

A conjuntura política dos anos 2003-2016 trouxe à cena pública os governos populares representados pelo Partido dos Trabalhadores que com limites e desafios tentou cumprir o acordo estabelecido com o Movimento Negro e os demais movimentos sociais no sentido de transformar algumas das suas reivindicações, fruto das lutas por emancipação sociorracial, em

⁵ A Organização Internacional do Trabalho (OIT) é a agência das Nações Unidas que tem por missão promover oportunidades para que homens e mulheres possam ter acesso a um trabalho decente e produtivo, em condições de liberdade, equidade, segurança e dignidade. Informações retiradas do site: http://www.oit.org.br/search/apachesolr_search/OTI%20conven%C3%A7%C3%A3o%20de%20169-%20brasil

políticas de Estado. (GOMES, 2017, p. 19). É o caso do desdobramento do Decreto nº 4.887 de 2003 que tratou dos critérios de auto-atribuição como forma de identificação e conseqüentemente, para o reconhecimento de direitos étnicos das comunidades remanescentes de quilombos. A partir deste decreto o governo federal implementou em 2004 o Programa Interministerial Brasil Quilombola sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) criada em 2003 como resultado da intensificação do processo de ressignificação e politização da raça pelo Movimento Negro.

A SEPPIR previa em sua agenda política a coordenação das ações governamentais para as comunidades remanescentes de quilombos por meio de articulações transversais, setoriais e interinstitucionais. (FIGUEIREDO, 2008, p. 64).

Apresentamos até aqui, nos termos das ações políticas o processo de ressemantização do que se compreendeu historicamente como *quilombos* e a fundamentação para a criação da *categoria comunidade remanescente de quilombos* como demandas de lutas para a construção de uma sociedade mais democrática. Não obstante, o texto jurídico-político não se tornou exequível numa prática imediata nas vivências dessas comunidades. São inúmeros e extensos os processos burocráticos e extenuantes lutas, as que as comunidades mesmo reconhecidas constitucionalmente como remanescentes de quilombos, viriam a enfrentar, tanto no nível burocrático e político, quanto no nível de enfrentamento do racismo. Abordarei a questão no capítulo destinado a discutir a Comunidade Remanescente de Quilombo São José, lócus desta investigação destinada a pensar a educação ali experienciada.

Atualmente, muitas comunidades reivindicam seu reconhecimento como remanescentes de quilombos em todo território do país.

2.3 Ser Quilombola em São José – Cotidiano, Vivências, Conquistas e Desafios

Neste subcapítulo pretendo levar o leitor a conhecer o espaço físico-político de vivências históricas, mas também cotidianas denominado Quilombo São José da Serra (Figura 2) no contexto sul-fluminense, traçando sua trajetória de formação, crescimento e de suas lutas emancipatórias e identitárias.

No Estado do Rio de Janeiro, dado a um passado agrícola e escravista estão localizadas diversas populações que ocupam hoje a categoria de remanescente de quilombo ou estão em processo pela titulação de suas terras.

O Quilombo São José da Serra situa-se no interior e ao sul do Estado do Rio de Janeiro, município de Valença em uma área de 476 hectares, em Santa Isabel do Rio Preto, terceiro distrito municipal e se insere na bacia hidrográfica do Rio Preto/Vale do Rio Paraíba do Sul.

Figura 2 - Placa da entrada do Quilombo São José da Serra



Fonte: <https://conversadehistoriadoras.com/tag/quilombos/>

A grande produção de café no Brasil do século XIX conferiu à região o título de Vale do Café; tendo sido a produção cafeeira do Médio Paraíba do Sul que elevou o Brasil à posição de um dos maiores produtores do mundo, destacando-se a mão-de-obra africana. Tendo sido a produção cafeeira de enorme relevância na construção do Império figurou também como principal produto de constituição de uma sociedade e de práticas culturais que vincaram a região do vale do Paraíba do Sul e do país. (ROCHA, 2014).

Para manter o patamar de grande produtor cafeeiro, avançou-se sobre os recursos naturais utilizando-se mão-de-obra escrava. Entre os anos de 1801 e 1850 a demanda dos proprietários das fazendas fez desembarcar no Brasil um milhão e seiscentos mil africanos

escravizados, o que tornaria expressiva a presença da cultura negra na região. (NEFFA, 1994 apud ROCHA, 2014). Ainda de acordo com a autora, a região apresenta um vasto patrimônio histórico que guarda registros de um passado de prosperidade econômica, em contraposição ao rastro de forte degradação ambiental oriunda do modelo econômico adotado pelo Brasil, desde o período colonial até o capitalismo neoliberal dos dias atuais.

Os primeiros cativos de origem banto foram trazidos à região do Médio Paraíba do Sul para as lavouras de café na primeira metade do século XIX. (MATTOS, 2005).

A registrada prosperidade econômica dos grupos hegemônicos guarda outra face; a da subalternização dos grupos sequestrados em premente invisibilidade. advinda da perda de sua condição de sujeitos sociais e convertidos em cativos, nos faz concordar com Rocha quando aponta a entrada dos cativos no campo da apropriação/violência, o lado invisibilizado da linha abissal do qual nos fala Boaventura Santos (ROCHA, 2014).

O conceito de pensamento abissal (SANTOS, 2010) sugere a existência de uma linha imaginária divisória do espaço do contrato social dos espaços invisibilizados, onde as prerrogativas do Estado não são aplicadas. Segundo este autor, o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, consistindo num sistema de distinções visíveis e invisíveis. Para este autor as divisões invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2010).

O conceito de invisibilidade será contraposto no capítulo em que apresento o referencial teórico desta pesquisa a saber, o conceito da Afrocentricidade, já que esta abordagem promove uma ideia revolucionária porque estuda conceitos, eventos, personalidades e processos políticos e econômicos de um ponto de vista do povo negro como sujeito e não como objeto, baseando todo conhecimento na autêntica interrogação sobre a localização.

A crise mundial do café no início do século XX oportunizou a substituição dos cafezais por outras atividades econômicas. A região do Médio Paraíba se industrializou enquanto a localidade onde está inserido o Quilombo de São José da Serra passou a desenvolver a agropecuária extensiva, ampliando a degradação ambiental e influenciando a situação econômica da comunidade. .

Em 1988, a comunidade contava com uma população estimada pelos próprios quilombolas de, aproximadamente, 250 a 300 habitantes, passando a uma média de 200 pessoas distribuídas em 24 famílias, em 2004. (ANDRÉ, 2004). De acordo com os dados obtidos na Associação de Moradores da Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra, residem hoje na comunidade 105 pessoas reunidas em 34 famílias, que se configuram como a sétima geração desde os primeiros cativos ali instalados por volta dos anos de 1850 para trabalhar nas lavouras de café da Fazenda São José. Os dados revelam uma flutuação populacional que merece atenção em torno de reflexões sobre em que medida os mais jovens não estão encontrando no quilombo oportunidade de fixação em seu território? Quais razões levam os mais jovens a migrar para a cidade? Que dificuldades os mais jovens encontram para desenvolver atividades com geração de renda dentro do quilombo e que atividades seriam possíveis? Um estudo desenvolvido por Carrano (2007) nos diz que as narrativas sobre o ficar e o sair da comunidade são plurais e evidenciam a multiplicidade de expectativas, pontos de vista e lugares sociais dos jovens do quilombo. Segundo este autor, há jovens que almejam sair para viver outras situações de vida na cidade que passam por projetos pessoais e familiares que não necessariamente trariam retorno comunitário, outros vêem o sair da comunidade como algo provisório e almejam retornar com novos conhecimentos para melhorar as condições de vida comunitária. Outros ainda com horizontes escolares menos alargados, sonham em encontrar a estabilidade de trabalho no interior do próprio quilombo ou mesmo nas proximidades. Carrano explicita que houve mudanças nos modos de praticar aquilo que comumente é chamado na comunidade como sendo o “fugir para a cidade”. Se ontem a cidade representava a ruptura com o território e o modo de vida tradicional, hoje, jovens estão praticando suas “expectativas de cidade” em condições de presença no quilombo. Não obstante, a flutuação populacional é indicador de um fenômeno que merece aprofundamento, uma vez que a escassez de trabalho e renda devido a migrações oscilatórias em busca de lidas em outras localidades é um dos principais problemas da comunidade. São muitos os eixos e vetores que se relacionam com a flutuação populacional e estão imbricados nos modos de vida provocando mudanças e pertinências tais como esvaziamento cultural, novos pertencimentos e provavelmente em função de uma desagência, isto é, a contramão do que Asante denomina agência enquanto capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana,

Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de desagência. Dizemos que se encontra desagência em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo. (ASANTE, 2009, p. 94-95).

Em local de difícil acesso, chega-se à comunidade por meio da estrada que liga os Distritos de Conservatória (a 23 Km do quilombo) e de Santa Isabel do Rio Preto (a 12 Km) RJ 157 na altura do km 57, na Serra da Beleza (Figura 3).

Figura 3 - Serra da Beleza



Fonte: <http://www.portalvalencarj.com.br/serra-da-beleza/>

O território e o modo de vida da comunidade São José são caracterizados pela produção agrícola de subsistência em hortas familiares próximas da casa e frutas, além do plantio de milho e feijão em extensões maiores.

No que se refere à infra-estrutura local observa-se que o abastecimento de água ocorre por meio de poços ou canalização dos córregos e/ou nascentes, havendo pouca frequência de análise e tratamento. Para o esgotamento sanitário há instalação de fossas sépticas e quanto à coleta e a destinação dos resíduos sólidos, estas são esporádicas havendo frequentemente incineração de lixo.

A comunidade é assistida pelo programa Médico de Família. No entanto, muitas vezes o deslocamento para assistência médica se faz necessário em cidades vizinhas. A população também conta com a agente de saúde Luciene Estevão do Nascimento, moradora no

Quilombo, para intermediação de informações à população, bem como para avaliações gerais sobre o quadro de saúde da comunidade, tais como pesagem e medição de crianças e adultos, aferição da pressão arterial, verificação do uso correto de medicações, entrega de medicamentos receitados pelo médico e trazidos da cidade, além de observações gerais quanto à saúde dos idosos. O atendimento a gestantes e parturientes é feito nas cidades vizinhas e já não se encontram parteiras em São José. Quanto ao serviço de vacinação, este é feito prioritariamente, pelo serviço de saúde local, já que se trata de uma área de risco por ser área de visitação turística de brasileiros e estrangeiros. A população também conta com o serviço de vacinação antirrábica para seus animais, executado por uma equipe que atende no próprio quilombo, considerando a dificuldade de deslocamento dos moradores.

No contato com a comunidade durante as imersões que se seguiram entre 2016 e 2018 a população apontou como fator limitante do seu desenvolvimento a dificuldade de implementação de políticas agrícolas e insuficiência de financiamentos para a aquisição de suplementos agrícolas e de equipamentos. A questão se relaciona de forma direta com a questão dos transportes na comunidade, pois em função da falta de manutenção das estradas e os altos custos das passagens e também a distância entre o Quilombo e a parada de ônibus, além da pouca oferta de horários tem-se aí formado um quadro nefasto para o deslocamento das pessoas inviabilizando projetos de agricultura familiar e a comercialização desses produtos. Em resumo, se não há incentivos de políticas públicas para atividades agrícolas, também não há para o escoamento de uma possível produção. Em se tratando de emprego e renda, em 2017 parte da terra fora arrendada ao plantio sazonal de tomates (Figura 4) a um empreendimento externo contando com mão-de-obra de moradores com um ganho de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais) por semana trabalhada.

Figura 4 – Plantio sazonal de tomates



Fonte: A autora.

A colheita foi encerrada ao final do ano de 2017 e o empreendimento deixou a região. Não faz parte do escopo desta pesquisa analisar as razões em específico ligadas ao citado empreendimento, no entanto a escassez de trabalho e renda significa hoje um dos maiores desafios da comunidade; fato que leva algumas mães a deixar filhos e filhas a fim de buscar trabalho em cidades próximas, retornando aos finais de semana, em especial Volta Redonda (RJ) distante em média 50 km do Quilombo e um empreendimento deste porte favorece um respiro e um paliativo em tempos de emergências. Os homens oferecem seus serviços nos sítios do entorno do Quilombo como retireiros e lidam com o gado dos donos das terras vizinhas. Há os que plantam suas roças, no entanto em função de ineficiência de transporte e condições de escoamento encontram dificuldades para comercializar os produtos fora da comunidade. Portanto, no que se refere a trabalho e renda, os desafios são muito presentes e verificáveis. Foram inúmeras as narrativas sobre as incertezas relativas ao auto-sustento, sobre o quê fazer depois de tantas lutas pela titulação da terra que não se configuraram em políticas públicas eficientes para a dignidade da comunidade.

Não se pode atestar que se a comunidade munida do que Asante chamou de agência, a partir de uma abordagem afrocentrada, teria como solucionadas todas as suas demandas; no entanto cabe-nos estabelecer como hipótese que sem ela temos a condição da marginalidade, do estar à margem e não no centro das próprias decisões. Neste caso em específico, estamos falando do aspecto trabalho e renda versus êxodo em busca destes. Não temos a pretensão de estabelecer destinos possíveis e ou viáveis como solucionadores dessa questão, mas acreditamos que a ideia afrocêntrica se constitui em um referencial significativo do qual a comunidade pode se apropriar, uma vez que:

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a *afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.* (ASANTE, 2009, p.93).

A afrocentricidade permite que os africanos ou afro-descendentes deslocados – removidos ou desenraizados de seu território cultural e afastados da teoria e das tradições africanas – se realoquem retomando a humanidade, a história e a herança que lhes foram negadas. (RABAKA, 2009, p.134).

Das formas de ser quilombola em São José vamos encontrar histórias de vida nos relatos apresentados a seguir, e para tanto, nos referenciamos em Muylaert et al.(2014), quando citam Jovchelovich e Bauer, sobre o método das entrevistas narrativas da qual nos servimos para entrevistar voluntários na comunidade e que nos possibilitou comprovar o quão desafiador hoje se tornou a questão do trabalho e da renda. Muylaert et al.(2014) sobre Jovchelovich e Bauer, dizem que:

as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. (JOVCHELOVICH e BAUER apud MUYLAERT et al., 2014).

Apresentamos a seguir o conteúdo transcrito da entrevista narrativa concedida na noite de 15/04/2018 por L. e A. que teve a questão do trabalho e da renda como tema central:

Olha eu vou falar prá você uma coisa. É uma coisa até que tá preocupando eu, tá preocupando muita gente aqui, você entendeu? Porque no Quilombo se trabalha muito, mas se ganha muito infelizmente, você entendeu? *Po'ca de quê* acho que no Quilombo hoje em dia se você olhar, se você parar, se você pensar bem, eu acho que gera muito pouca renda no Quilombo, *po'ca de quê* é um lugar da gente, é, mas de repente a gente ainda não conseguimos desenvolver um projeto, alguma coisa que a gente pudesse tirar sustentabilidade do próprio lugar onde a gente vive, que esse era o nosso objetivo, aí se você conversar hoje comigo, se você conversar com mais pessoas, você vai ver que as pessoas vão tá um pouco desanimadas *po'ca de quê* durante esse tempo nós a vida toda fomos em reuniões, batemos de frente com o fazendeiro, por que? A gente imaginasse que a gente ia conseguir tirar seu próprio sustento, não da terra porque a terra é perfeita, o que você plantar ela te devolve, só que tem coisas que a gente também quer buscar lá fora e sem o dinheiro não chega(...) eu vou falar *prá* você uma coisa, é igual a eu; hoje eu gostaria muito de estar com minha casa pronta, eu garanto *prá* você, se eu bater o pé aí pedindo ajuda aos homens, eles vão lá no mato, eles vão tirar madeira, eles vão tirar o cipó, eles vão dar conta da minha casa fincada, você entendeu? – Mas só que o meu propósito de vida, aquela luta que a gente teve há quinze anos atrás e buscando informação e, indo nas reuniões e divulgando, não era para isso!!! Eu poderia sim, fazer uma casa de pau-a-pique, mas se eu quisesse, não como única opção, você entendeu? E assim, se você perguntar vai ser de mais outras pessoas aí. Eu queria poder esse ano, igual esse ano eu queria poder estar cursando técnico de enfermagem em Volta Redonda, infelizmente eu fiz as contas, parei, analisei, falei: Meu Deus! Se eu entrar nesse curso eu vou entrar, mas não vou concluir, *po'ca de quê* eu vou ter que ter dinheiro *prá* fazer tudo isso e eu não tenho. E então, por mais que você...e olha se depender que eu fizer esse curso não seria só bom *prá* mim, seria alguma coisa a mais que poderia agregar no meu trabalho, até mesmo no próprio Quilombo. (L. 37 anos.)

Todo dia me escuto eu falando essa frase comigo mesma: Deram liberdade. Falaram assim: “pode assim que agora você é livre” mas tiraram todas as oportunidades, que adianta, M. a liberdade sem oportunidade? Não vale de nada! Infelizmente. (L.37 anos)

Não sei se você já ouviu falar no fim da liberdade deram a liberdade, mas as mesmas pessoas que eles deram a liberdade teve de voltar e trabalhar *pros* senhores a troco de nada porque não tinha nada *prá* carregar *prá* ter *prá* ele mesmo. (A. 65 anos)

Porque a pessoa precisa ter uma coisa *prá* acreditar, porque senão a pessoa no fim chega a pensar assim: “não vale a pena viver. (A. 65 anos.)

Enquanto o texto acima robustece uma escrita acadêmica construtora de conceitos e análises, a desesperança depreendida a partir dele nos leva a conjecturar sobre qual o papel da universidade, do ensino e da pesquisa diante da desilusão exposta aqui. Embora não esteja presente como objetivo inicial deste estudo, o grito contido nesta etapa da pesquisa exige a formação de uma rede de ações afirmativas e de diálogos entre ensino-pesquisa e os modos de vida na comunidade, a fim que se vá tecendo na esperança de melhores condições de vida e de outros modos de estar no mundo.

O relato de A. (65 anos) é vivo e presente e nos remete a Gomes (2017) quando afirma

No entanto, mesmo com todos os limites, ter oficialmente decretado que o Brasil não era mais um país escravista significou uma ruptura política, social e econômica. E as negras e os negros que já eram protagonistas da sua própria história, tiveram que se organizar para sobreviver na sociedade pós-escravocrata, principalmente porque a abolição formal, da lei, sem uma política de inclusão dos negros na sua condição de liberto na sociedade, resultou em um longo processo histórico de trato imaginário escravagista direcionados às libertas e aos libertos. Embora libertos, negras e negros livres foram entregues à própria sorte. Naquele contexto, era quase impossível viver sem trabalho. Por isso, muitos libertos tiveram que se submeter a uma situação de vida análoga à escravidão. Um outro tipo de domínio e opressão dos ex-senhores foi se configurando. Eles aos poucos – no decorrer dos anos e séculos -, foram se transformando nos patrões e capitalistas atuais. (GOMES, 2017).

É Antônio Bispo dos Santos (2015) o Nêgo Bispo, liderança quilombola no interior do Piauí, com seus escritos sobre *Colonização, Quilombos, modos e significados* quem nos ensina sobre biointeração, confluências e transfluências. Seu texto simples, delicado e ao mesmo tempo prolixo e cirúrgico nos faz refletir sobre a penetração do processo colonizador na comunidade. O autor define confluência como a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e os processos de mobilização provenientes do pensamento plurista dos povos politeístas, identificando que nada é igual. Enquanto que transfluência, para este autor é a lei que rege as relações de transformação dos elementos da natureza regendo também os processos de mobilização provenientes do pensamento monista do povo monoteísta, forçando-nos a refletir sobre o que é orgânico e o que é sintético. Nêgo Bispo considera a força vital advinda de uma lógica cosmovisiva politeísta na elaboração de saberes a partir de sua relação com os elementos da natureza em uma relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais, sendo esta a chave da compreensão do mundo, já

que sem a terra, a água, o ar e o fogo não haverá condições de pensarmos em outros meios. E propõe transformar divergências em diversidades, e na diversidade atingirmos a confluência de todas as nossas experiências.

É nesta via de pensamento que Antônio Bispo dos Santos apresenta seu fluxo filosófico das ideias e contextos partindo das cosmovisões cristã monoteísta e pagã politeísta para avaliar conceitos como pensamento monista desterritorializado versus pensamento plurista territorializado; elaboração e estruturação vertical versus elaboração e estruturação circular; colonização versus contracolônização; desenvolvimento versus biointeração refletindo sobre como esses conceitos se confluíram ou se transfluíram na elaboração da Constituição Federal de 1988 (BISPO, 2015). Nossa compreensão se amplia quando tomamos como referência o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que trata do reconhecimento dos direitos territoriais dos povos quilombolas:

Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos. (Art.68 ADCT).

Concordando com o pensamento de Antônio Bispo dos Santos, o artigo acima é influenciado pelo pensamento monista, verticalizado e desterritorializado dos povos colonizadores, posto que trata o direito ao território como propriedade sem considerar a relação comunitária e biointerativa dos quilombolas com os seus territórios.

Deste modo, consideramos que titular a terra conferindo propriedade sem atentar para a biointeração não oportunizou a produção material dos modos de vida ali existentes e neste sentido, encontramos na outra ponta deste tecido a desesperança relatada nas entrevistas aqui transcritas.

No que se refere aos meios de comunicação na comunidade, a transmissão televisiva se dá por meio de antenas parabólicas. A comunidade não conta com telefones públicos, mas recebe sinal de celular e internet a partir de parceria com a Fundação Xuxa Meneghel. Até o ano de 2004 não havia energia elétrica nas residências da comunidade e a iluminação era à base de lampião a gás, lamparina ou vela. O Programa *Luz para Todos*, do governo federal, na presidência de Luís Inácio Lula da Silva, cuja importância se deu ao fornecer energia elétrica às comunidades rurais foi comentado por Joyce Rocha:

a luz à comunidade e, em complementação a essa ação, a Light, como contrapartida prevista no Programa Nacional de Eficiência Energética do

Ministério de Minas e Energia (MME), levou o Programa de Conexão Light-2010 à localidade, favorecendo troca de lâmpadas e geladeiras, e concedendo tarifas diferenciais destinadas à população de baixa renda - Tarifa Social. (ROCHA, 2014, p. 39)

Há no Quilombo uma área de uso comum chamada terreiro (Figura 5), onde se encontra a capela destinada a São José Operário, padroeiro da comunidade, e onde são celebradas as missas pelo padre da Diocese de Valença e quando na falta deste, ocorrem encontros de estudos e orações do terço em honra ao santo padroeiro entre outras práticas de fé sob a doutrinação de representantes quilombolas junto à igreja católica. Nesse local, os moradores também recebem os visitantes e realizam suas festas, sendo a mais tradicional a do “Treze de maio” em honra aos “Pretos Velhos”.

Figura 5 – Entrada do Quilombo São José



Fonte: Foto Danilo Sérgio

Oportuno destacar a Festa da Queima do Balaio (Figura 6) no Dia da Consciência Negra, aos 20 de novembro quando são queimados num balaio de taquara bilhetes às divindades, onde estão inscritos os sentimentos e aflições de que se quer livrar-se. No entanto esta, já em território recém titulado, ou seja, nos arredores da sede da fazenda São José, sede

adquirida a partir de 30/04/2015 com a legalização e titulação das terras da fazenda à Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra.

Figura 6 - Festa do Balaio



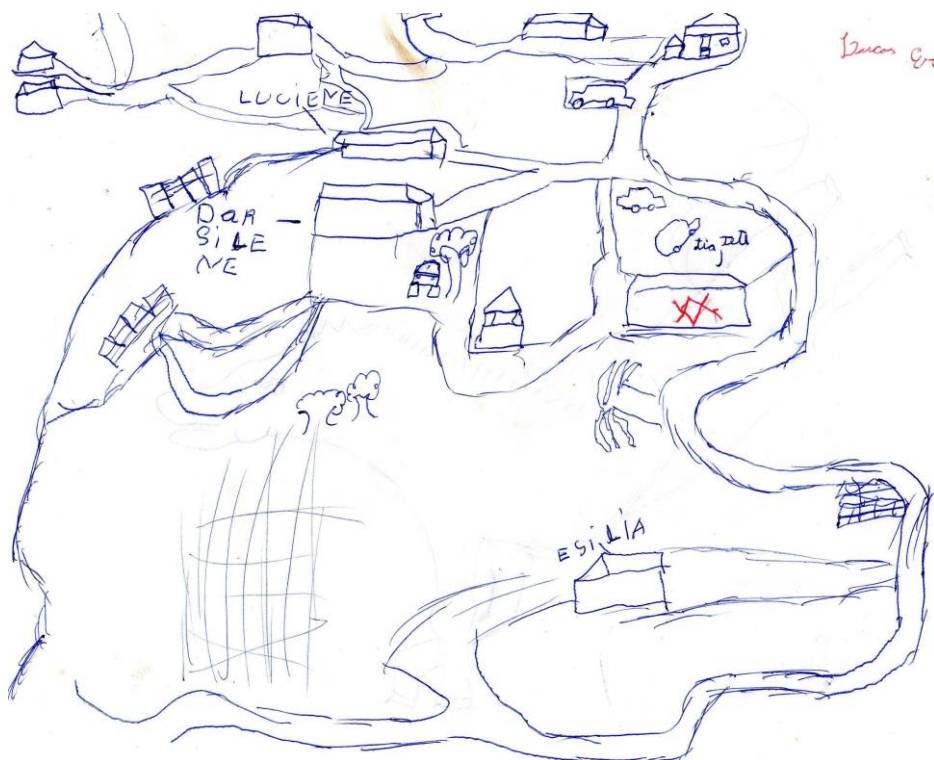
Fonte: Foto Danilo Sérgio

Entre os modos de ser quilombola em São José vamos encontrar anseios que nos possibilitam refletir sobre a contracolônização posta em cheque pela colonização na contramão da biointeração na comunidade, isto é, o desejo do consumo para além do território, em buscar fora do meio natural, os elementos e materiais externos na produção de bens, é o caso das construções envolvendo o amianto.

A casa você pode construir do que você quiser, se você tiver como construir de pau-a-pique você pode construir, mas se você tiver condição de fazer uma de amianto, tudo direitinho, você pode fazer. Só que eu falo prá você: a gente não tem como construir assim, a gente não produz nada que usa no amianto dentro do Quilombo. O do pau-a-pique você tem. Você vai lá no mato com todo cuidado porque hoje em dia, nem toda madeira você pode pegar, você entendeu? Ahh! Mas prá isso o quê que você tem que ganhar a mais? Dinheiro! Então as dificuldades nossas hoje se você for conversar, um pouquinho a decepção de cada um era essa. (L.32 anos).

As casas quilombolas estão distribuídas na parte baixa, plana da fazenda próximas ao terreiro (Figura 7). Outras um pouco mais longe da entrada em direção oposta ao terreiro, foram construídas em terreno mais acidentado, numa parte mais alta também conhecida como grotão. Nesse local estão construídas, dentre outras residências, a de Mãe Tetê, Terezinha Nascimento, atual matriarca e líder espiritual da comunidade, filha de Mãe Zeferina Fernandes do Nascimento.

Figura 7 - Croqui



Parte da casa de Mãe Tetê é a mesma construída desde os tempos de seus avós com a técnica do estuque ou sopapo, cuja estrutura é em madeira e ou bambu preenchida com o barro onde ainda hoje as marcas das mãos de seus construtores são marcas de afeto aos seus descendentes (Figura 8).

Figura 8 – Estrutura ancestral



Fonte: A autora.

Mãe Zeferina fundou o centro religioso de Umbanda em homenagem a *São Jorge Guerreiro e Caboclo Rompe Mata*. Esta casa religiosa se constitui como um símbolo importante da comunidade e atrai muitos visitantes desde a sua fundação nos idos anos 1940.

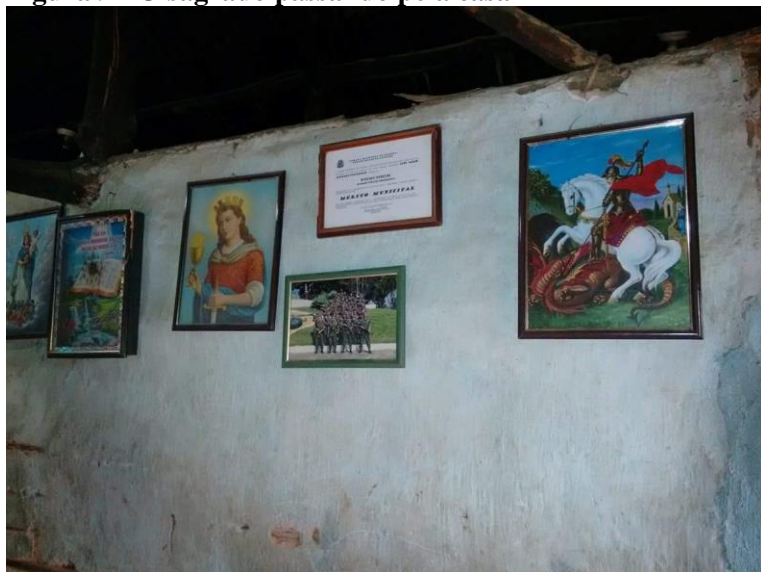
Aí o que ela fez? Ela ficou rezando, rezando e todo santo dia chegava uma pessoa *prá* ela rezar, ela nunca disse não, conforme até formar. Ela desenvolveu eu, foi desenvolvendo a C. a S. e a tia J. foi desenvolvendo (...) foi vindo de São Paulo doentes e ela desenvolveu também, no terreiro curou aquela pessoa aí ficou assim, e antes dela falecer ela pediu: “Tetê, não deixa a raiz *“cabá”* segue a raiz. Aí eu falei: “Ah mamãe, eu não vou dar conta” – ela disse: “vai, eu tomo sua conta, eu não vou falar mais, eu falei não vou repetir” – e não repetiu mesmo não. E depois o padre ajudou. O padre disse:” Tetê, não deixa a raiz de Mãe *Ferina* acabar, eu estou pronto *prá* te ajudar, *tô* pronto *prá* te ajudar porque a mãe *Ferina* igual a ela não existe.” A mamãe falou: “Segue o que eu ensinei, nada que os outros tá ensinando, nada, nada. *Prá* isso eu aprendi sozinha e quero que você ensina o que você aprendeu, sem buscar em outro terreiro; e a gente nunca foi a terreiro de ninguém, recebe muitos terreiros aqui, mas ir, nunca foi. O que faz é aqui mesmo. Tudo isso. Ela faleceu, mas a gente ficou tendo contato direitinho. Eu tenho contato com ela quase todo dia. Eu deito, rezo, faço oração ela chega e fala. (T. 63 anos)

Ser quilombola em São José é portanto, guardar devoção aos orixás da umbanda e aos santos católicos (Figura 9) com profundo sentimento de fé como nos faz acreditar “Toninho”, filho de Zeferina: “Aqui não existe preconceito. A gente sai do centro de umbanda e vai para a missa na capela, Afinal de contas o nosso Deus é um só” (ANDRÉ, 2004). Não obstante à compreensão de Toninho quando afirma que *“nosso Deus é um só”*; ao mesmo tempo se

constrói a provocação que Soares (2002) reflete como “inculturação às avessas” quando as religiões africanas vão encontrar analogias entre as suas crenças e as crenças colonizadoras.

Mesmo sobrepondo-se à religião africana durante o período colonial, o sistema que lhe cai de pára-quedas da Europa não consegue substituí-la. Assim, algo de não-católico sobreviverá como se o fosse. Constitui até hoje um tema controvertido saber se tais práticas sincréticas serão somente acomodáticas (justaposição dos santos católicos aos orixás africanos), ou, em vez, se haverá uma mais profunda assimilação (modificação do sistema africano no núcleo mesmo de sua experiência interna). Todavia, independente da palavra final dos cientistas da religião, o fato é que o africano encontra analogias, ao menos no nível dos significantes, entre as suas crenças e aquelas portuguesas. Um processo de inculturação às avessas? Pode ser. (SOARES, 2002, p. 48).

Figura 9 - O sagrado passando pela casa



Fonte: A autora.

Neste sentido, Bispo dos Santos vem nos falar sobre a cosmovisão cristã monoteísta e a cosmovisão pagã politeísta. Segundo este autor o processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos *afro-pindorâmicos*, denominados assim por Bispo dos Santos para se referir aos povos politeístas, negros, índios, pagãos e contra-colonizadores; de suas principais bases de valores socioculturais, atacando suas identidades individuais e coletivas, na tentativa de substituir o paganismo politeísta pelo cristianismo euro monoteísta. Para compreender a religiosidade imposta, o autor faz uma analogia entre a organização desta e a organização

sócio-jurídico-política atemporal onde se assemelham o culto em um templo cristão monoteísta e, um fórum de justiça comum; na equivalência entre fiéis e cidadãos, sendo o altar a Tribuna do Júri e o pregador, o Juiz outorgado a falar em nome de Deus, isto é da Justiça com base em normas estáticas escritas na Bíblia relacionada pelo autor ao Código Legal que cobra dos fiéis, isto é, dos cidadãos, comportamentos condizentes à vontade de Deus, ou seja da Justiça; Deus este que pune aplicando sentenças, mas que oportuniza ao pecador, isto é, ao réu que recorra aos santos, que para o autor equivale aos advogados e a partir de doações generosas assemelhadas aos honorários interferem perante Deus, ou seja, Justiça pela sua salvação, que no júri equivale à absolvição.

Bispo dos Santos faz um contraponto ao citado acima quando trata a religiosidade nos terreiros dos povos pagãos politeístas assemelhando-a com uma festa; em que as filhas e filhos de santo equivalem às pessoas da comunidade que se organizam no centro do terreiro, ou seja o salão de festas, juntamente com a mãe ou pai de santo, equivalente ao animador ou animadora da festa, através de quem as deusas e deuses se manifestam, compartilhando a sabedoria da ancestralidade e a força viva da natureza, de acordo com a situação de cada pessoa da comunidade.

Entre o Tribunal do Júri e as Festas a religiosidade dos quilombolas em São José foi sendo tecida com os fios da obediência, mas também da resistência. As práticas religiosas constituem um fenômeno bastante significativo na vida das pessoas na comunidade São José revelando um elo representado pela fé, tais práticas fortalecem identidades, parentesco, solidariedade e bem viver.

Para tratar do que é ser quilombola em São José dever-se-ia mergulhar em um pluriverso de mundos subjetivos de riquezas insondáveis, em especial no que se refere à religiosidade. No entanto, para efeito de recorte da pesquisa, optamos por focalizar até aqui os aspectos acerca da infra-estrutura relacionados às questões sobre a organização do espaço, o não acesso a políticas agrícolas e transportes, trabalho e renda, meios de comunicação, o uso da água, esgotamento sanitário e assistência em saúde. Os dados sobre escolaridade não estiveram presentes nesta etapa visto que a questão se constitui na problemática desta pesquisa e será melhor analisada no capítulo dedicado à Educação Escolar Quilombola.

2.4 Presença Quilombola e Construção de Identidades

A partir de relato de Toninho Canecão (VIDAS BRASILEIRAS, 2013), líder da Comunidade apresentada aqui, o Quilombo de São José da Serra não se configura como Quilombo de fuga, mas se forma a partir do momento em que um grupo de cativos começa a “falhar” com o serviço para o dono da fazenda. Um “candongueiro” (mexeriqueiro) avisa ao proprietário da fazenda sobre o afastamento de cativos de suas roças, informando sua localização, e este “espertamente” negocia “de boca” que os cativos ali ficassem, plantassem sua roça com suas famílias, mas que se mantivessem ligados ao trabalho da lavoura de café, devendo assim, chegar às 7:00h de cada dia. Os cativos costumavam caminhar por até três horas para fazer o percurso até a referida lavoura. Conta-nos ainda o líder Toninho Canecão, que em época de se fazer compras na cidade, se houvesse um grupo de dez negros, estes optavam por ir de dois em dois, para se protegerem dos olhares que zombavam, provocavam, insultavam e “estranhavam” ver muitos negros juntos, sob chacotas racistas de que se havia “balançado o bambuzal”...numa cruel analogia ao voo do Anu-Preto na revoada em bando. Longo processo de lutas e de afirmação se verificou no interior da Comunidade de São José liderada por Seu Toninho Canecão, homem que já nasce líder, segundo ele próprio sob a mestria de seu avô.

Na construção de si, então elaborada, ao decidir deixar a fazenda, ele o faz com um sentido de missão. Missão que teria sido dada pelo avô, José Geraldo a ele, [o neto do qual não pudera ver o rosto], mas que de fato criara, [contando segredos do tempo do cativo]. Tradição e ruptura, passado e futuro interpretados à luz da identidade presente. (MATTOS, 2006, p. 172)

Quando pede pra falar do meu avô eu me lembro daquele velho amigo vô que me ensinou quase tudo que estou colocando em prática hoje a serviço do quilombo ele que quando eu conheci já não tinha mais a sua visão, só que não o via assim via uma pessoa cheio de esperança e amor pra oferecer a todos em seu redor mas como falar do meu avô sem falar da sua esposa que foi tão importante na criação dos seus netos apesar de ter seu esposo com falta de visão minha vó Maria que ao lado do meu avô Zequinha tinham sempre uma história na beira do fogão para contar para o seu neto a cochilar e falando de vô Maria fico pensando e agora como vou dormir sem falar na vó Brandina que foi uma das mais respeitadas parteira da região e mesmo se não fosse a maior da região só dela ter me amparado para vir ao mundo já seria a maior a *bença* meus avós. (CANECÃO, 2017)

Toninho Canecão relata-nos em entrevista para esta pesquisa, suas lembranças quando criança, de seu lugar na missa ao lado de fora, longe do embranquecimento da sociedade local que predominava no interior da igreja, “os negros não tinham liberdade pois deviam ocupar os últimos bancos da igreja”. A história do Quilombo se entrelaça com a história de seu Toninho, sua trajetória e sua liderança positiva, a de quem sabe seu lugar no mundo.

“Bisneto de escravos, um deles africano, Antônio Nascimento Fernandes nasceu na mesma fazenda em que seus antepassados serviram como escravos, quando em 1888, se aboliu a escravidão no país” (MATTOS, 2006, p.167). Foi vice-presidente da Associação de Comunidades de Quilombo do Estado do Rio de Janeiro, foi também subprefeito e coordenador de Cultura Negra no município de Valença, além de vereador, entre 1996 e 2000.

Sua trajetória pública se confunde com a da transformação dos antigos colonos descendentes de escravos, da Fazenda de São José da Serra, na atual Comunidade de Quilombo do mesmo nome. Mais conhecido como Toninho, mostrou-se figura - ponte entre as formulações políticas dos movimentos negros e as tradições rurais dos camponeses, descendentes de escravos, da Fazenda São José da Serra, hoje metamorfoseados em quilombolas. (MATTOS, 2006, p.168)

Antônio do Nascimento Fernandes ou Toninho, é filho de Zeferina Nascimento e Sebastião Fernandes, o Sebastião Zequinha, ambos netos de antigos escravos da Fazenda São José. Toninho “Canecão” em referência ao fato de ter presidido em Santa Isabel um clube recreativo de mesmo nome, como nos diz seu filho, Almir Nascimento (Figura 10).

Figura 10 - Toninho Canecão



Fonte: Foto Danilo Sérgio

Toninho nasceu em 1946 nas mãos da avó Brandina, parteira da região; o batismo foi feito no mesmo ano, pois “as crianças morriam muito” e “não deixavam morrer pagão”. “Morria o corpo, mas não o espírito” (MC, Antônio Nascimento Fernandes). O registro civil, porém só foi feito à época de Toninho entrar no quartel, e o rapaz ficou mais jovem quatro anos.

Ainda criança começou a trabalhar por empreitada, quase sempre “batendo pasto” sob o comando de seu pai, Sebastião, empreiteiro respeitado, “líder da comunidade”, que além dos filhos, recrutava outras pessoas para o serviço nas terras da família Ferraz, proprietária da fazenda. Durante a infância de Toninho, as crianças ocupavam um lugar secundário na vida da fazenda. Poderia este lugar de menor importância estar relacionado com o fato da criança não produzir? – ou, o que tornava a criança subalternizada aos olhos do adulto, já que não podiam participar do jongo nem sentar-se à mesa nas festas?

(...) para as crianças, os mais velhos arrumavam uma gamela de pau, com um pouquinho de cada comida e mandavam a gente ajoelhar no chão em volta da gamela e comer com as mãos. Das galinhas que matavam para a festa a gente sentia apenas o gostinho na comida. (ANDRÉ, 2004).

O relato é de Toninho Canecão em entrevista a nós concedida em março de 2016, entretanto está presente também na obra “Jongo do Quilombo São José” (ANDRÉ, 2004). Em torno de seus dez anos sua mãe Zeferina assumiu a despensa da comunidade e acabou com essa prática, as crianças passaram a se sentar à primeira mesa e ser ali servidas; é o que nos relata o nosso entrevistado; como também sua irmã, a Mãe Tetê para esta pesquisa em 27/09/2017 em sua casa no Quilombo São José.

A partir de entrevistas concedidas ao Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (LABHOI-UFF) e no texto de Hebe Maria Mattos encontramos relatos que indicam a trajetória de Toninho Canecão, e nos leva a refletir sobre as relações dentro da comunidade estudada, no que se refere à saída dos jovens para firmar o seu sustento e ao mesmo tempo auxiliar materialmente a família ali deixada, algo comum no cotidiano da comunidade. Toninho Canecão decidiu deixar a fazenda ainda muito jovem: “*Eu saí um pouquinho na marra...eu era um garoto até um pouco rebelde dentro da comunidade*”, diz Toninho. Primeiro seguiu o destino comum da família, buscando trabalho na Baixada Fluminense e no Rio de Janeiro. Em 1969, ao completar 18 anos, pelas contas do registro civil, entrou para o quartel em Valença (...) como militar, conseguiu estudar e “*obter*

algum esclarecimento na vida". Casou-se em 01/09/73, com Iraci Gonçalves Fernandes, moradora de Santa Isabel. Como soldado foi do pelotão de obras, e seu sonho, então, era tornar-se pedreiro como o pai, destacando-se entre os recrutados foi convidado a permanecer no exército após o serviço militar, sendo-lhe oferecida a oportunidade de estudar. Enquanto frequentava o supletivo na escola pública em Valença, formou-se também como atirador e motorista de carro de combate, tendo sido promovido à patente de cabo. Foi transferido para o Segundo RCC de Pirassununga, em São Paulo, em 1973, onde estudou até a sétima série e se tornou atleta do exército. Ali, segundo sua narrativa, sofreu um acidente, em um exercício de rotina, que o deixou em tratamento por três anos (1976-1979), quando foi transferido para o Rio de Janeiro. Entrou para a reserva, promovido a sargento em 1979 (...) mandava dinheiro regularmente para a família, procurando visitar a comunidade sempre que possível. Para ali retornou à época do nascimento de cada filho, todos nascidos nas mãos de Mãe Zeferina, época em que a família Ferraz abandonaria a criação de gado. De acordo com o relato, o uso produtivo da fazenda teria ficado praticamente reduzido à lavoura de subsistência dos colonos negros: *"Era um verdadeiro quilombo"*. Em 1978, *"Seu Suinte"*, o único membro da família Ferraz que Toninho nomeia em seus depoimentos, teria tentado ainda reviver a velha lavoura de café, com a ajuda dos colonos negros e de muito produto químico. Por essa época em uma de suas visitas à fazenda, viu seu pai e outros homens da comunidade praticamente verdes, *"pareciam o Hulk"*. Pouco tempo depois, morreriam todos, inclusive o fazendeiro. (MATTOS, 2006, p.172-173).

De volta à fazenda, já na reserva como sargento do exército e após a morte do pai, Toninho retoma a plantação de milho e feijão, mas opta por residir em Santa Isabel já que *"tinha filho em idade escolar, e a escola pública existente em terras da fazenda, só possuía as quatro primeiras séries"*, como ele próprio nos relata. Nesta época, 1979, *"a comunidade praticamente não tinha patrão"*. D. Zeferina e Toninho decidiram construir uma capela na parte de baixo do Quilombo, já que a capelinha anterior havia ruído. Tal empreitada tinha o objetivo de elevar o ânimo dos moradores com o abalo causado pela morte recente dos trabalhadores contaminados com os produtos químicos aplicados na tentativa de reerguer o plantio do café, entre estes, seu pai. Daí para a frente as festas tradicionais que aconteciam no 13 de maio em casa de Mãe Zeferina, passaram a acontecer no terreiro com muitos convidados e leilões para ajudar na construção da nova capela.. É nesta fase que Toninho assume publicamente um papel de liderança e responsabilidade em relação à comunidade,

tornando-se figura de ligação entre a fazenda e o espaço público do município de Valença, onde viria a desenvolver atividades sócio-políticas voltadas para a emancipação da comunidade. (MATTOS, 2006, p. 173).

Desde os anos 1930, os moradores do Quilombo São José se deslocaram em busca de trabalho na colheita da laranja na Baixada Fluminense, mas também na cidade do Rio de Janeiro e em São Paulo, onde alguns fixaram residência. É d. Zeferina, mãe de Toninho, quem fala: *“o jovem que conseguia sobreviver melhor fora, deixava a fazenda, mas se encontrasse dificuldade, voltava”*. Esse deslocamento é constantemente narrado em diversos momentos nas entrevistas por mim realizadas, presente especialmente na fala de Mãe Tetê, cujos irmãos e o marido, saíram do Quilombo para *“apanhar laranja”*.

Hebe Mattos nos adverte que essas idas e vindas, bem como a independência dos moradores para trabalhar para diferentes fazendeiros da região, reforçam o controle coletivo que os negros da São José historicamente exerceram sobre as terras que ocupavam, além de uma participação e conhecimento do contexto de oportunidades socioeconômicas, existentes no campo e na cidade neste período. Não obstante a este intenso fluxo de saídas e retornos, a comunidade seria interpretada pelos novos contatos com o “lado de fora,” como uma comunidade isolada que Hebe Mattos chamou de “mito de seu isolamento” momento em que nosso personagem Toninho Canecão se estabeleceria definitivamente como intermediário entre a comunidade supostamente isolada e a nova sociedade civil brasileira. (MATTOS, 2006, p. 173).

Esse “lançar-se para fora”, com vistas a fortalecer o “dentro” marcou a fase de conflitos pela terra que se avizinhava; já que até a década de 1980 a propriedade da fazenda ainda estava dividida entre os irmãos Neuza e Suintila Ferraz, tendo os herdeiros deste último vendido sua parte em 1988. Precisamos lembrar que ventos novos já vinham soprando e a prerrogativa de uma titulação daquelas terras se anunciava.

Apesar de nossa problemática não se debruçar exclusivamente sobre a trajetória histórico-fundiária da Comunidade, mas tratará das relações entre o processo de escolarização frente à tradição ancestral da qual se nutre a vida no Quilombo de São José; torna-se importante destacar sua trajetória formadora, em especial o processo de reconhecimento e de sua emancipação que se dá a partir do intenso e acirrado processo de lutas e conquistas protagonizadas pelos movimentos sociais negros, do qual fez parte nosso personagem. O contexto era o das demandas pelo reconhecimento, importância e contribuição dos grupos

subalternizados historicamente, que são finalmente logradas e ocupam seu lugar no texto jurídico-político constitucional no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, que institui os direitos das comunidades remanescentes de quilombo. Este se torna o ponto de partida para que as comunidades negras rurais e urbanas sejam reconhecidas e referenciadas como quilombo a partir de uma ressignificação do termo, apartada da ideia de grupos formados por escravos fugidos como retratado pela historiografia colonial; mas ao contrário, adquirindo nuance de referência identitária.

Refletimos aqui sobre os subterfúgios empregados para que tal artigo pudesse não passar de uma quimera. Como lidar com o novo momento, proprietário e colonos? Do ponto de vista de um dono de terras, branco, como poderiam estas ser passadas às mãos (negras) daqueles que nela trabalharam? De que maneira a supremacia branca ali representada sobrepujaria sua pretensa estirpe para entregar a terra ao colono negro? O novo proprietário transformaria a relação tradicional entre proprietários e comunidade, tentando inicialmente retirá-los da fazenda, alegando que só precisaria de um caseiro. Desentendendo-se com o grupo, em seguida tentando fazê-los assinar um contrato de comodato. Mudaria em seguida, de estratégia: contribuiria com a finalização da capela doando o piso, no entanto passou a exigir a terça parte das lavouras familiares e a plantar milho e feijão, voltando a contar com a mão-de-obra da comunidade como diarista. A intermediação das relações de trabalho entre o novo proprietário e a comunidade ficou a cargo de Manoel Seabra, irmão de d. Zeferina e tio de Toninho.

Da aprovação do artigo à titulação a espera se fez presente fazendo com que a comunidade pusesse em dúvida as possibilidades de um futuro de dignidade e reconhecimento, tanto da posse legal de seu território, quanto da manutenção de suas tradições neste. Ao considerar este contexto, trazemos aqui outro relato de Toninho Canecão (VIDAS BRASILEIRAS, 2013) a respeito da titulação das terras pertencentes à comunidade em que diz:

Vou falar como Quilombola (...) é o caso da titulação de terras quilombolas (Lei de 1988). Minha mãe Zeferina faleceu em julho de 2003, com 78 anos. Quando esta lei foi publicada na Constituição Nacional ela estava com 63 anos, cheia de vitalidade e esperança. Li o artigo e quando terminei, ela me disse: -Meu filho agora vamos poder plantar à vontade com a graça de Deus. Até hoje eu me lembro do que disse a ela: - Mãe, aqui no Brasil fazer lei é muito fácil, mas torná-las realidade é muito difícil.

Hoje a realidade está comprovada, minha mãe já foi prestar contas com Deus e a terra continua emperrada. Assim como minha mãe, outras pessoas se foram e levaram suas esperanças para a sepultura...

Meu Deus, nós quilombolas queremos tanto quanto temos direito.

Essa pequena fração de terra desse Brasil gigante. Terras onde nossos antepassados derrubaram matas, plantaram, cuidaram e enriqueceram barões que usaram do trabalho escravo para comprar títulos. Assim sentiam-se muito mais poderosos e com mais e mais dinheiro para comprar mais escravos para castigar.

Queremos apenas a terra onde nascemos para que os nossos filhos possam viver com um pouco mais de dignidade. Dignidade esta que nossos antepassados não tiveram. (VIDAS BRASILEIRAS, 2013).

A atuação política de Toninho fez com que a Comunidade Negra Rural de São José da Serra se consolidasse como identidade coletiva, oportunizando ao grupo de jongo fazer apresentações em Santa Isabel em frente à igreja, liderados por sua mãe Zeferina (Figura 11) e seu tio Manoel Seabra (Figura 12). Em 1996, Toninho se elegeu vereador pelo PFL. Em 1997, a comunidade foi matéria na revista *Isto É* (21/05/1997). Em 1998, através de convênio entre a Fundação Palmares e o Instituto de Terras do Rio de Janeiro (Iterj) chega à Comunidade uma equipe de antropólogos e historiadores, para sua possível identificação como remanescente de quilombo, nos termos da Constituição de 1988.

Figuras 11 e 12 - Mãe Zeferina e tio Maneco (Manoel Seabra)



Fonte: Acervo familiar (figura 11) e Site <http://guiaculturalvaledocafe.com.br> (Figura 12).

Em 05 de abril de 1999 o Governo Federal reconheceu oficialmente a comunidade como remanescente de quilombo abrindo caminho para a titulação de suas terras, iniciando-se longo processo para a desapropriação ou compra da fazenda aos antigos proprietários. E em

21 de junho de 2000 é fundada a Associação da Comunidade Negra Remanescente de Quilombo São José da Serra, registrada no Cartório do 1º Ofício de Notas da Comarca de Valença, como sociedade civil sem fins lucrativos.

É senso comum, isto é do conhecimento de todos na comunidade que a partir do momento em que o reconhecimento federal se deu na prática nos termos do artigo citado, o então proprietário demitiu a maior parte dos quilombolas dos serviços agrícolas, restringiu a área permitida para o plantio e já com a área restrita, passou a liberar o acesso do seu gado no pouco que sobrara de área plantada, além de limitar o trânsito livre dos moradores na comunidade acarretando grandes dificuldades de sobrevivência à comunidade advindas das restrições para o uso do solo, bem como pela morosidade das autoridades federais na desapropriação do Quilombo.

A disputa pela terra se acirra quando em 1999 os proprietários entraram com recurso contestando o processo de reconhecimento da comunidade como quilombo. Para tanto, juntaram ao processo uma série de documentos⁶, entre eles, dois depoimentos sobre a história da fazenda assinados por d. Neuza Ferraz e seu genro, Frederico Derschum, e cópia de todas as escrituras que compõem a cadeia dominial da fazenda. Esse recurso, como também o fato de Toninho ter deixado de se reeleger vereador, em 2000, já que segundo sua avaliação, em função da disputa pública de toda a fazenda com o proprietário, desde o enquadramento da comunidade como remanescente de quilombo, que teria sido mal visto em Santa Isabel, sua base eleitoral, vêm comprovar o racismo presente nestas relações.

Tal situação nos leva a refletir sobre a presença do racismo intrínseco nas relações e conflitos pela terra. E essas tensões racistas aumentam quando o espaço entra em disputa.

A noção de que os povos da raça negra desempenharam um papel irrisório na longa e complexa trama da humanidade, foi forjada durante o recente período sombrio da história humana, construída pela conquista das Américas e a escravização dos africanos nestas terras (MOORE, 2007, p.38). Para este autor o racismo é um fenômeno eminentemente histórico ligado a conflitos reais, cuja função é blindar os privilégios do segmento hegemônico da sociedade, cuja dominância se expressa por meio de um *continuum* de características fenotípicas, ao mesmo tempo que fragiliza, fraciona e torna impotente o segmento

⁶ O dossiê pode ser acessado nos arquivos da Koinomia - Projeto Egbé - Territórios Negros

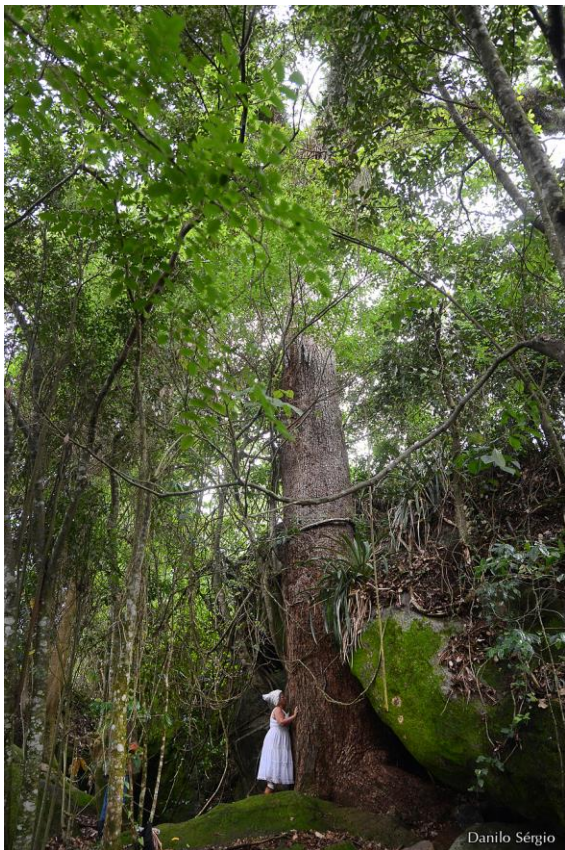
subalternizado. Trata-se da estigmatização da diferença com o fim de “tirar proveito” (privilégios, vantagens e direitos) da situação assim criada, tal é o fundamento do racismo. Produto de uma forma de consciência grupal historicamente originada, o racismo visa à manutenção de redes de solidariedade endógena automática em torno do fenótipo; especificamente voltadas para a captação, a repartição, a preservação e o controle monopolista dos recursos básicos de uma sociedade; ou seja o racismo é uma recuperação cultural de um conjunto de comportamentos agressivos, violentos e egoístas cuja finalidade é a estruturação e a sustentação de sistemas de gestão dos recursos em termos racialmente monopolistas. Na sua origem o racismo constituiu-se e consolidou-se por intermédio do exercício da agressão, da conquista, da dominação ou do extermínio de qualquer agrupamento humano existente fora dessas redes. Assim, o racismo passa a ser nada menos que uma visão coletiva totalizante, que garante a gestão monopolista e racializada dos recursos, sendo a população alvo considerada parte destes recursos. A linha de usufruto do racismo é vertical-ascendente e concatenada (...) por ser uma forma de consciência historicamente determinada, o racismo é fundamentalmente transversal, ou seja, atravessa todos os segmentos da sociedade e todas as formas de organização social: partidos políticos, religiões, ideologias, etc. Afeta ainda todas as camadas da sociedade, sendo um fator majoritário no universo onde se sustenta emocional e historicamente. (MOORE, 2007, p. 283-284).

A despeito das investidas dos donos da terra e ao contraponto da resistência da comunidade, representada por um longo processo de lutas, mas também de resiliência e de forte identidade cultural, religiosidade e união familiar a Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra conquistou a titulação definitiva da terra em 30 de abril de 2015. A titulação encontra referência no Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 que regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos.

A trajetória da Comunidade é a da obstinação; conta-se que mesmo antes da posse legal, a Comunidade resistiu ao avanço da expropriação de suas terras ao impedir que o velho jequitibá (Figura 13), que fica no alto do Quilombo fosse derrubado, pelo fazendeiro branco, cujo interesse era a venda de madeira da região. Importa destacar que esta árvore centenária tem grande significado simbólico para a comunidade, visto que foi e ainda é junto de seu opulento tronco e sob sua frondosa sombra que a comunidade se revitaliza diante de suas

demandas pessoais ou coletivas, de ordem material e ou espiritual representando para a comunidade a antiguidade de sua relação com o território.

Figura 13 - Jequitibá situado no alto do Quilombo São José



Fonte: Foto Danilo Sérgio.

Desde a década de 1980 com o fortalecimento do Movimento Negro, a ressignificação das questões étnico-raciais no contexto brasileiro é uma realidade emergencial. Este movimento buscava desde então, o reconhecimento e valorização do negro e toda a sua atuação e importância para a formação histórico-cultural brasileira. A partir deste contexto, têm início ações voltadas para a busca da revalorização das comunidades remanescentes quilombolas, possibilitando que fosse então, o turismo, uma alternativa para a sobrevivência cultural e econômica destas.

Em um município marcado pela supremacia dos barões do café, o presidente da Associação de Moradores da Comunidade de São José da Serra, Antônio do Nascimento Fernandes, o Toninho, que à época aceitara a Coordenação de Cultura Negra da Secretaria de

Cultura de Valença, buscou transformar o Quilombo em referência turística e cultural, levando o encontro regional de jongueiros para a cidade.

Em 2002, as festas de maio e setembro do Quilombo da Fazenda São José já tinham virado atração turística com divulgação na capital do Estado. E o jongo da São José virava espetáculo. As viagens do grupo de jongo para fora da Comunidade tornaram-se constantes. Em 2003 e 2004, apresentaram-se no Sesc Tijuca e no CCBB, no Rio de Janeiro, com mais de 40 integrantes e foram destaque em reportagens de diversos jornais e televisões, entre outros, destacamos: *O Globo* de 11/05/2003 e 20/11/2003; *Jornal do Brasil* de 23/11/2003; *O Dia* de 05/05/2003; *Jornal Nacional, TV Globo* de 11/05/2004. (MATTOS, 2006, p. 184).

Segundo Toninho, o jongo na Comunidade de São José da Serra foi criado a partir da organização dos cativos através de cânticos não decifráveis. Cantando, os cativos se conheciam e se reconheciam, se envolviam e estabeleciam relações de confiança entre si. No cantar, combinavam-se fugas, entre outros acordos que só aos cativos era dado saber.

No que se refere à interdição de crianças na prática do jongo tradicional no passado, Toninho aponta que estaria ligada ao fato da espontaneidade infantil de denunciar as fugas combinadas através dos cânticos

(...) a partir daí, o jongo foi crescendo, crescendo nas fazendas, até que um dia uma criança [abriu o bico] e disse como as fugas eram planejadas, e o negro velho passou a proibir a participação dos mais jovens.” No entanto, noutro momento nos relata que “o jongo era atividade de adulto, que frequentemente acabava em briga e, acreditava-se, podia atrair forças negativas, por isso as crianças ficavam de fora. (MATTOS, 2006, p. 178).

Outro ponto que destacamos de nossas entrevistas é quando Toninho relata a anuência dos donos das fazendas ao jongo, trazendo-o para perto, para as lavouras de café como forma de controle das fugas dos cativos, mas segundo ele, também devido à empatia, “*na verdade, eles também gostavam do troço*”.

O Quilombo de São José da Serra se constitui como uma comunidade viva e atuante, que tem no Jongo, seu principal atrativo cultural e que atualmente representa uma importante ferramenta na difusão e afirmação de sua identidade afro-brasileira.

Atualmente, Toninho Canecão integra o “*Encontro de Saberes - UFF*”, um projeto de ensino onde atua como professor/mestre para cursos de graduação; além disso ele é liderança

representante da Comunidade São José da Serra no Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu, programa de Extensão na Universidade Federal Fluminense (UFF).

O reconhecimento do Jongo como Patrimônio Cultural Brasileiro se deu com base no decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000, que instituiu o registro de bens culturais de natureza imaterial que formam Patrimônio Cultural do Brasil, criando o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial; e é estabelecido pelo Parecer nº 001/GI/DPI/IPHAN do Ministério da Cultura.

A fim de contextualizar as ações contemporâneas referentes ao Jongo, não restritas à Comunidade de São José, mas estendidas à região onde está inserida, destacamos o Pontão de Cultura do Jongo/Caxambu. Trata-se de um programa da Universidade Federal Fluminense criado com base em relações estabelecidas pela universidade com comunidades jogueiras em projetos consolidados de pesquisa e de extensão. As ações são desenvolvidas em parceria com quinze comunidades, entre elas a Comunidade Negra Remanescente de Quilombo São José da Serra. São desenvolvidas na UFF, há mais de 20 anos, atividades de pesquisa e extensão com comunidades jogueiras do sudeste. O “Encontro de Jogueiros”, movimento de organização de comunidades, contou, desde a sua primeira realização, no ano de 1996, com a participação da universidade, que descentraliza suas atividades em alguns *campi* no interior do Estado do Rio de Janeiro, onde há presença de comunidades jogueiras. Tanto no Noroeste Fluminense quanto na Costa Verde, a presença da UFF contribuiu com a realização dos Encontros de Jogueiros. Em doze edições, entre os anos de 1996 e 2008, eles foram organizados pelas comunidades e apoiados pela universidade, desenvolvidos como projetos de extensão. No ano de 2000, por ocasião do V Encontro de Jogueiros, realizado em Angra dos Reis/RJ, foi iniciada a articulação da Rede de Memória do Jongo e do Caxambu. O apoio ao Encontro de Jogueiros e a articulação das comunidades em rede por parte do Estado estão recomendados no parecer que fundamentou o registro do *Jongo no Sudeste* como patrimônio cultural do Brasil. (MONTEIRO, 2017, p. 3).

No interior da Comunidade de São José encontramos o Jongo nos mais diversos momentos do cotidiano em apresentações que vão do sagrado ao lúdico. No período de 2013/2017, temos experienciado em diversos momentos essas manifestações através de um cuidadoso olhar. As rodas de Jongo estão presentes nas celebrações do “Treze de maio” (Figura 14) em reverência aos “Pretos Velhos”, como também nas festas aos santos padroeiros juninos, entre outros “dias santos” como também na noite que se alonga a partir

das festas da *ibejada*, momentos em que danças, cantos, ritos e devoção compõem a sacralização desse mister, especialmente no que se refere à “Bênção da Fogueira” por Mãe Tetê, atual líder religiosa na Comunidade, preparada para a tarefa por “Mãe Zeferina”.

Figura 14 - Jongo no 13 de Maio



Fonte: Fotos Danilo Sérgio

Não obstante, vamos encontrar o Jongo também em apresentações diversas, que não diríamos de caráter essencialmente profano, mas de cunho não sacralizado, como nas apresentações nos circuitos culturais externos à Comunidade, em grandes cidades, como também em apresentações para visitantes, alunos de escolas regulares vindos de outras cidades e previamente agendados; em sua maioria escolas de classe A e B, intermediadas por agências de viagens, institutos ambientais, entre outros; mas também turmas de graduação de universidades diversas. Nestas apresentações o Jongo adquire ao nosso olhar, uma feição brincante, lúdica, algumas vezes até esvaziada do significado original. Esta observação adquire complexidade quando nos apoiamos no discurso do professor José Jorge de Carvalho, em seus estudos antropológicos na UnB quando se refere à espetacularização:

Defino espetacularização como a operação típica da sociedade de massas, em que um evento, em geral de caráter ritual e artístico, criado para atender a uma necessidade expressiva específica de um grupo e preservado e

transmitido através de circuito próprio, é transformado em espetáculo para consumo de outro grupo, desvinculado da comunidade de origem. (CARVALHO, 2004)

O mesmo autor nos diz que em se tratando da espetacularização (Figura 15) dos corpos, as comunidades afro-americanas têm sido especialmente bombardeadas afirmando que a imagem do corpo afro-americano é cada vez mais construída pela indústria do turismo como um símbolo globalizado do gozo do lazer consumista, razão pela qual os grupos tradicionais de raízes africanas serem os mais pressionados para espetacularizar suas tradições.

Figura 15 - Quilombo São José: festa com público externo



Fonte: Foto Danilo Sérgio

Deste modo, sendo inevitável negociar com a indústria e a política do entretenimento, o dilema passa a ser como estabelecer limites para essas negociações em razão de que muitas tradições afro-americanas desejadas para consumo são tradições sagradas e o sagrado é a própria dimensão do inegociável, segundo Carvalho (2004). Neste sentido, o autor afirma que no caso das culturas populares, a devoção é a principal força de preservação da sua dignidade e que a pressão por espetacularizar a tradição faz com que o grupo seja obrigado a conviver com o desrespeito à dimensão sagrada e devocional das tradições que apresentam.

Frente às questões levantadas no que se referem à espetacularização das culturas populares e sua dimensão sagrada, incluímos em nossas reflexões o Jongo como uma das expressões culturais de caráter mágico que se espetaculariza.

Não obstante, como grande admiradora desta expressão popular de caráter sagrado e de sua beleza, função e magia, não é o Jongo o sujeito de nossa investigação, mas as teias que se formam no aprender e ensinar, as tensões e/ou parcerias, a partir da relação estabelecida entre a Escola Municipal Antônio Alves Moreira e as tradições da Comunidade Negra Remanescente do Quilombo São José, incluindo-se então, o Jongo bem como as diversas expressões dos pensares, fazeres e saberes ancestrais desta comunidade frente aos pressupostos intrínsecos da Lei nº 10.639/03 que indicam a inserção de conteúdos da cultura afro-brasileira e da história africana no currículo escolar.

3 ENTRE LUTAS, LEIS E CONQUISTAS – A REPARAÇÃO DEVIDA

3.1 Lei Nº 10.639/03 na Educação Brasileira e Educação das Relações Étnico-Raciais

Existe uma “fala corrente” no Quilombo de São José de que “*papel aguenta tudo*”, entre o escrito e o feito é preciso que exista também um significado, o reconhecimento de importância e de sentido. É refletindo sobre a necessidade da redefinição do papel da África, de sua importância na nacionalidade brasileira que pretendo discutir a construção dos referenciais sociais, políticos e jurídicos na elaboração daquilo que se estruturou como lei, como instrumento jurídico concreto – a Lei nº 10.639/03.

A Constituição Federal de 1988 nos artigos 215 e 242 inaugura o significado citado anteriormente, o do reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) quando os referidos artigos tratam da relevância e contribuições das diversas culturas na formação social brasileira.

A inscrição da natureza multiétnica e pluricultural da sociedade brasileira na nova Constituição da República de 1988 foi fruto da ação dos movimentos sociais na busca por cidadania pelos grupos discriminados, como as mulheres, os índios e os negros. (NASCIMENTO, 2009, p. 187). Em acordo com Nascimento (2009) compreendemos que a noção da política do reconhecimento se revela insuficiente para dar conta da dimensão de cidadania que cabe a uma coletividade dentro do regime democrático, posto que para a autora, o reconhecimento de uma identidade subordinada não implica, necessariamente, resultados quanto à construção de condições concretas de sua afirmação no jogo político.

Para que uma identidade subordinada tenha condições iguais de competir nesse jogo democrático, nos adverte Nascimento (2009) impõe-se a necessidade de quebrar a hegemonia da identidade dominante, a brancura eurocentrista, cuja solidez permite que ela reine silenciosa sem ser percebida; sendo este o ponto nevrálgico do racismo *à brasileira*. Para a autora, a mais destacada característica do racismo no Brasil seja sua natureza inconsciente, afirmando que as atitudes racistas e o privilégio atribuído ao branco imperam como subtexto de raça no consenso intersubjetivo da cultura, ou seja, como fenômeno da ordem natural das coisas. (NASCIMENTO, 2009, p.188).

De conformidade com a professora Mônica Lima (2014), em “Educação Étnico-Raciais – Diálogos Contemporâneos e Políticas Públicas”, sabemos que nenhuma legislação ou diretriz governamental por si só é capaz de produzir transformações, principalmente no campo da produção e transmissão de conhecimentos que por séculos estiveram fora do espaço acadêmico ou nele foram colocados de forma marginal e secundária.

Daí o imperativo do estabelecimento do processo normativo e legal, ainda assim deve-se considerar que o reconhecimento só não basta, posto que não constroi as condições concretas de inserção das identidades subordinadas. É preciso que esforços de implementação e militância sejam um continuum nas ações dos educadores e das educadoras para o que foi sonho e luta e que virou lei, transborde para os limites do acordo legal se transformando em vida, em cidadania reparadora após tantas cicatrizes. O vetor da mudança de ares para consagrar a entrada/permanência dos estudos sobre as matrizes históricas africanas em todos os sistemas de ensino em nosso país deve caminhar em direção a um trabalho de militância profissional, acadêmica e política, dentro e fora das instituições de ensino.

Nosso intuito é refletir inicialmente sobre o fato de que muito antes de se constituir como formato de lei, se faz necessária a compreensão de que nossa sociedade não é o resultado direto da colonização europeia, mas das contribuições das diferentes etnias, consolidando seu caráter pluriétnico. Essa compreensão robustece a sociedade brasileira e nos alimenta do que realmente somos. Portanto, torna-se fundamental reverenciar aqueles sujeitos que sonharam e mobilizaram consciências e corpos para que esta compreensão pudesse ser pensada; integrantes dos movimentos sociais negros, militantes por um mundo de justiça social que atuaram politicamente para a inclusão da história dos negros nos currículos escolares.

Do ponto de vista institucional e político educacional concordamos com Pereira (2013) quando se refere à concepção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, e das Diretrizes Curriculares Nacionais que vieram na sequência fornecendo visões gerais e estimulando discussões sobre aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos da Educação onde ficava clara a intervenção do discurso da luta contra o racismo através de especialistas em Educação-militantes antirracistas, que crescera e se aprimorara nas duas décadas anteriores, uma luta identificada com a Pluralidade Cultural. (PEREIRA, 2013).

Depreendemos, concordando com Oliveira (2013), que a legislação que institui a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas, a saber Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008 não são, absolutamente fruto de concessões parlamentares ou governamentais, mas de lutas históricas e centenária dos movimentos sociais negros por uma educação antirracista e de qualidade. Assim, como resultado dessas lutas, visibilizada e existencializada tanto na forma de uma educação antirracista, quanto como desafio de assumir o legado africano como uma precondição essencial para desenvolver o conhecimento; é publicada a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História da África e dos negros no Brasil em todo o currículo dos sistemas de ensino.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

Art.1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts 26-A e 79-B:

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

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

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

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2003).

No ano de 2018 estamos há quinze anos da promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História da África e dos negros no Brasil em todo o currículo dos sistemas de ensino. Ao receber suporte de uma vasta documentação de implementação a Lei nº 10.639/03 foi regulamentada pelo Parecer CP/CNE nº 03/2004 e pela Resolução CP/CNE nº 01/2004 que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana. Em 2008 a lei foi modificada, sendo acrescida a obrigatoriedade da História Indígena no Brasil (Lei Federal Nº 11.645/08) em que normatiza ao mesmo tempo

que lança importantes desafios político-pedagógicos para todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais na Educação Básica, mas também para a formação de professores como recomenda o parecer 03/2004:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores (...). É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (BRASIL, 2004, p.8 apud Oliveira, 2013).

Em 2009, o MEC aprovou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-brasileira e Africana. Conforme o texto deste documento:

A lei 10.639/03 que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades. (p.03)

De acordo com a professora Nilma Lino Gomes, conselheira e relatora do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, essa legislação diz respeito prioritariamente, à parcela da população considerada negra como também, à presença histórica, social e cultural africana recriada e ressignificada no Brasil e na Diáspora, mas também diz respeito a todos os brasileiros, de todo e qualquer pertencimento étnico-racial. Ela também é fruto da luta histórica do movimento negro pelo direito da população negra à educação. Lembra-nos ainda a relatora que a educação das relações étnico-raciais inclui a educação quilombola e a educação escolar quilombola (GOMES, 2013).

Portanto, coube ao Conselho Nacional de Educação o papel de interpretar e regulamentar a lei, elaborando as citadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. De outro modo, sem os esforços para a viabilização/implementação na práxis da referida legislação, através de estratégias e ações

específicas, a escola modelar e não-diversa, continuaria engessada em seu colonialismo apertado, resultante de seu processo formador.

Destacamos ainda, a importância e a necessidade do investimento na formação docente e a problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos nos cursos de graduação e licenciatura. Exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes, significa mobilizar novas perspectivas de interpretação da História e desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial. (OLIVEIRA, 2012, p. 26-27).

Assim ressaltamos que são inegáveis os avanços a partir dos movimentos sociais dos anos 1980 configurados no arcabouço político - jurídico corporificado na força de lei. Todavia, posiciono-me de forma a pensar que uma escola, como instituição reprodutora de papéis estereotipados e articulados a um modelo colonial, engessada nas traves/impasses de se manter hegemônica, modelar e racista, não é dissolvida apenas nas águas da ancoragem legal. Tornam-se necessários mais esforços para que tal processo de desconstrução e reconstrução aconteça, assim, a implementação das diretrizes corroboradas nas ações afirmativas, é condição fundamental para as transformações pelas quais as relações entre os sujeitos que convivem, aprendem, ensinam, sejam transformadas e desenvolvidas, nos aproximando quem sabe, de uma realidade mais satisfatória de justiça histórica e humanizadora. Deste modo a agência dos sujeitos envolvidos no processo escolar, bem como a reflexão sobre um outro olhar acerca da importância de uma escola e uma educação quilombola no interior de uma comunidade remanescente de quilombo que obteve sua titulação recentemente (30/04/2015) se configura como relevante, oportuno e necessário ou seja, a lei é o corolário das lutas históricas; mas trazê-la para o cotidiano fazendo valer o que o texto orienta é compromisso dos sujeitos em suas agências de construção vigorosa de uma educação plural, antirracista e humana que se aproxime dos pressupostos da justiça social. Dessa busca, tais sujeitos jamais devem cansar.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica - Parecer CNE/CEB nº16/2012.

O momento de análise do Parecer CNE/CEB Nº 16/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola é o de profunda reflexão acerca da abrangência, da grandeza e das especificidades contidas no referido documento, que

apresenta de maneira minuciosa, a necessidade de reparação histórica à população quilombola invisibilizada ao longo da história da política educacional brasileira e, a conjuntura atual representada pela grave crise político-institucional desde o ano de 2016; quando no que se refere à temática da Educação das Relações Étnico-raciais, alguns setores que se ocuparam da elaboração das citadas diretrizes, se não foram extintos formalmente do ponto de vista institucional; da perspectiva de seu pleno funcionamento encontram-se restritas dificultando o efetivo exercício dos pressupostos contidos no Parecer CNE/CEB nº16/2012 que advoga em favor de uma educação específica das comunidades quilombolas respeitando suas matrizes de identidade e herança civilizatória.

Todavia, não se pode perder de vista que a luta e a resistência são os referenciais da trajetória vivida pela população quilombola e que ao longo desta trajetória, essa população alcançou conquistas significativas no que se refere à valorização e preservação de sua cultura, território, trabalho, ancestralidade, identidade e educação; a continuidade dessa luta e o enfrentamento das questões relativas à garantia e preservação dos direitos adquiridos a partir de toda legislação onde estão ancoradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, fruto do ativismo de educadores negros e seus aliados, se farão presentes também e mais ainda neste momento da história de nosso país representado pelo impedimento de um governo democrático popular em agosto de 2016 ao que se seguiu uma série de retrocessos políticos e econômicos e de vinculação de políticas em atendimento às exigências do mercado e dos princípios neoliberais.

Deste modo, torna-se importante trazer para o debate tanto na perspectiva dos movimentos sociais, quanto na perspectiva acadêmica, a profunda reflexão relativa ao caminho que ora se vislumbra a partir da crise político-institucional experimentada pelo Estado brasileiro desde o ano de 2016, a fim de salvaguardar os avanços representados pelo Parecer CNE/CEB nº16/2012 que garante a elaboração de uma legislação específica para a Educação Escolar Quilombola assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.

Encontra-se no Parecer CNE/CEB nº16/2012 explicitada a escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola, levando à sua quase total inexistência nos currículos de licenciatura, além de apontar para o reduzido número de dissertações e teses que elegem a questão quilombola como tema de investigação e estudo; o que justifica o presente trabalho.

Considerados os reveses das lutas e das resistências que ainda estão por vir, vamos refletir portanto, sobre o documento que ora nos propusemos, o Parecer CNE/CEB nº16/2012 de 5 de junho de 2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e que por sua vez, está embasado nas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) em atendimento ao Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e à Resolução nº 4/2010, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, a Educação Escolar Quilombola deve ser desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira, ou seja, a Educação Escolar Quilombola ganha formato e substância a partir das Diretrizes Gerais da Educação Básica como modalidade de educação, nomeada assim pelo Conselho Nacional de Educação pela primeira vez a partir da CONAE (2010). E quando se pensa a Educação Escolar Quilombola como uma nova modalidade, se vislumbra também como todas as outras diretrizes irão inclui-la como tal, posto que a Educação Escolar Quilombola não se constitui como uma modalidade à parte da Educação Básica, está contida nela. A interpretação que fazemos é a de que como a Educação Básica tem que se realizar para essa população. Assim é, como deverá funcionar a Educação Infantil na Educação Escolar Quilombola, no Ensino Fundamental, Médio, Técnico-Profissional, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, especialmente nas licenciaturas; enfim as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola deverão de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, subsidiar a abordagem da temática quilombola em todas as etapas da Educação Básica, pública e privada, compreendida como parte integrante da cultura e do patrimônio afro-brasileiro, cujo conhecimento é imprescindível para a compreensão da história, da cultura e da realidade brasileiras. O que se pretende é compreender com clareza esta legislação analisando seus pontos centrais que possam nos direcionar para possibilidades exitosas de sua aplicação prática.

É importante lembrar que a Educação Escolar Quilombola possui uma ancoragem legal anterior à sua implantação representada na Lei nº 10.639/2003 considerando que tanto a

Lei nº 10.639/2003 quanto a Lei nº 11.645/2008 que inclui o Ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas, ambas são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A ancoragem legal citada diz respeito não só à população negra, mas a toda população brasileira de qualquer pertencimento étnico-racial pela valorização, respeito e ressignificação da presença histórica, social, cultural africana no Brasil . E mais, é o resultado da luta do Movimento Negro cujo protagonismo como ator coletivo central, ladeado pelo Movimento Quilombola, referendou o processo de luta pelo direito da população negra à educação.

Assim, a Educação das Relações Étnico-raciais inclui a Educação Quilombola e a Educação Escolar Quilombola que por sua vez, está inserida nas Diretrizes Gerais da Educação Básica Brasileira como modalidade de ensino.

A Educação Escolar Quilombola será regulamentada portanto, pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012 a serem implementados pelos sistemas de ensino em suas secretarias estaduais, municipais e distritais.

Após minuciosa análise tanto do Parecer quanto da Resolução, consideramos de grande importância, não só o teor normativo da Resolução, mas a fundamentação conceitual apresentada pelo Parecer que nos permite compreender a Resolução explicitando item por item. Inicialmente este documento propõe a definição de *quilombo* referenciada no Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 que regulamenta o procedimento para identificação, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, dissociando esta definição de sua acepção colonial, isto é, ressignificando-a da forma que lhe faz jus. A definição colonial citou no passado, *quilombos* como refúgio de “escravos” sem considerar esta condição de ser escravizado. A partir das reparações históricas resultantes dos movimentos sociais negros, cujo protagonismo exaltamos em diversos momentos no presente estudo; e mais uma vez aqui; esta definição explicitada no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 vem pois resgatar a dignidade, importância histórica e social do ressignificado dos *quilombos* , compreendidos a partir de então como 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, podendo estar tanto no campo quanto na cidade. Quando o Parecer em análise revisita a definição de *quilombos*, já inaugura outro pensar. É esta a ponta do novelo a ser desenrolado para tecer daí para adiante as novas fundamentações conceituais que vão embasar a educação quilombola.

Outro ponto que desejamos destacar na análise dos pressupostos legais que definem a Educação Escolar Quilombola é o fato deles não obedecerem a um formato normativo a priori caracterizado por uma verticalidade tensa; mas ao contrário, a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola contida na legislação ora analisada, a saber o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 revela tanto a partir das audiências públicas elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, quanto na realização do 1º Seminário Nacional de Educação Quilombola, em novembro de 2010, organizado pelo Ministério da Educação por meio da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em que se deu também a participação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR/PR) e da Câmara de Educação Básica revela uma desejada horizontalidade ao ouvir os docentes e os gestores quilombolas sobre suas demandas educacionais, numa interlocução entre poder público e comunidades quilombolas que vão dizer ao que vieram, ensinando o caminho a ser tomado para a efetiva construção de uma Educação Escolar Quilombola que contemple suas especificidades e que se configura, e aí não é demasiado citar, como uma demanda histórica por educação pelo movimento social negro e quilombola. (GOMES, 2013).

Essa publicização horizontal ao longo do ano de 2011 nas audiências públicas citadas propunha uma temática sucinta e objetiva que já por sua chamada evidencia o seu caráter democrático: “A Educação Quilombola que temos e a que queremos” como nos diz Gomes (2013) recebendo críticas, sugestões e contribuições, a partir de seu texto base veiculado nas redes sociais e circulando nos fóruns dedicados à questão quilombola no Brasil.

Ainda em acordo com Gomes (2013) os objetivos primordiais no processo de construção conceitual do Parecer CNE/CEB nº16/2012 encontram-se em orientar os sistemas de ensino e as escolas de Educação Básica da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos; como também orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino, visando garantir a Educação Escolar Quilombola nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, sendo respeitadas as suas especificidades. Outro ponto chave citado pela autora que se configura como objetivo é o de assegurar que as escolas quilombolas e também aquelas que atendem estudantes oriundos das terras quilombolas, considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas;

bem como os seus processos próprios de ensino-aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico.

Deve-se considerar que a escola quilombola é também aquela próxima aos territórios quilombolas que atendam populações oriundas desses territórios.

Um outro dado importante referente aos objetivos a serem alcançados na elaboração do parecer em análise neste estudo, é o que se refere ao modelo de organização e de gestão para que este considere o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT.

Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta da Educação Escolar Quilombola se constitui também como ponto importante nas diretrizes para a educação escolar quilombola.

Dentre os objetivos citados até aqui como pontos centrais em que se estruturam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, consideramos o de zelar pela garantia do direito à educação escolar das comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais, um dos objetivos mais assertivos para a elaboração dessas diretrizes.

Os pontos considerados aqui, como objetivos a serem alcançados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola geram desdobramentos concretos que se configuram como: a necessidade de material didático e de apoio pedagógico, alimentação escolar específica concernente aos hábitos alimentares das comunidades, a fundamental questão do currículo, da avaliação e do projeto político pedagógico; do calendário escolar; da gestão e organização da escola, e da formação de gestores e de docentes; estes são pontos que se encontram em nossas reflexões e serão analisados parcialmente em nossa dissertação, não obstante cada aspecto citado nos encaminha a novos estudos para aprofundamento, considerando pretensamente, contribuir com o apontamento da relatora do Parecer CNE/CEB nº16/2012, professora Nilma Lino Gomes quando se refere à escassa produção teórica no campo educacional sobre a Educação Escolar Quilombola e ao pequeno número de dissertações e teses que elegem a questão quilombola como tema de investigação. (GOMES, 2013).

Finalizamos esta etapa depreendendo a Educação Escolar Quilombola como uma ação afirmativa importante para colocar em prática políticas que visam a correção de desigualdades

históricas impostas à população negra. Este será o mote de nossa investigação no Quilombo de São José da Serra em Santa Isabel do Rio Preto.

3.3 Lei nº 10.639/03 e Afrocentricidade

Buscou-se na primeira e segunda parte deste capítulo identificar o cenário legal em que é sancionada a Lei Federal nº 10.639/03 destacando o seu sentido e sua importância na nossa sociedade constituída nos pilares do racismo que empresta os seus “ouvidos moucos” para a realidade pluricultural brasileira e que invisibiliza povos que tem o seu passado, a sua história e a sua cultura desenvolvidos nos contextos de opressão como a colonização, a escravidão, a desigualdade social e racial.

Nesta segunda parte pretendemos dialogar com o aspecto filosófico da Lei Nº 10.639/03 cimentando-a ao paradigma da *Afrocentricidade*, proposta teórica do professor Molefi Kete Asante (1980). Busca-se refletir sobre os fundamentos para uma educação afrocentrada em acordo com Noguera (2010) quando articula esses fundamentos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana em vigor no Brasil desde 22/06/2004.

Inicialmente construir uma compreensão do paradigma afrocêntrico torna-se uma questão importante, daí nos referenciarmos em Noguera (2010) quando afirma que Molefi Kete Asante sistematizou o paradigma da afrocentricidade na década de 1980, professor da Universidade de Temple, publicou pela primeira vez uma série de reflexões que passaram a proporcionar um novo solo epistêmico para investigações acadêmicas. As raízes mais profundas da afrocentricidade estão localizadas no projeto político pan-africanista formulado a partir do século XIX, além dos estudos pós-colonialistas e da nítida inspiração de teorias e ativismo social pelos direitos civis dos anos 1960 nos Estados Unidos da América. A afrocentricidade conta com um vasto legado de pesquisadores/ pesquisadoras e ativistas como Marcus Garvey, W.E.B. Du Bois, Anna Júlia Cooper, Cheikh Anta Diop, Franz Fanon, Kuame Nkrumah, Malcom X, Amílcar Cabral, Walter Rodney, Ella Baker, Maulana Karenga, Ama Mazama e Reiland Rabaka, estando Noguera em acordo com este último, para quem, foi com Asante que a afrocentricidade recebeu seu primeiro tratamento teórico sistemático. (NOGUERA, 2010).

Entre os primeiros trabalhos de Asante na perspectiva afrocêntrica estão: *Afrocentricidade* (1980), *Ideia afrocêntrica* (1987) e *Kemet, afrocentricidade e conhecimento* (1990). A “afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.” (Asante, 2009,p.93).

Para Noguera, referenciado nos estudos de Asante, a categoria que viabiliza a devida caracterização do paradigma afrocêntrico é a *localização*. Importa destacar que de acordo com os autores citados, a afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida *localização*, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana. Asante nos diz que a afrocentricidade é uma questão de localização porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica. Para este autor, toda produção que não atende aos interesses eurocêntricos é marginalizada. (Asante, 2009).

Torna-se importante perceber, de acordo com Asante, que não se deve considerar afrocentricidade como a assunção de alguns costumes africanos. De nossa parte depreendemos que se pode vestir-se como africano, falar como africano e não compreender-se afrocêntrico. Para além dos jeitos e maneiras o que se projeta é a *localização*, trata-se segundo o autor, da posição central que as experiências, perspectivas e referenciais epistêmicos africanos assumem no desenvolvimento de qualquer atividade, ou seja, na tomada da cultura e história africana como referencial. Asante (2009) nos orienta de que se trata de uma ideia perspectivista, sem relação com qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada; dizendo-nos ainda que afrocentricidade não é religião, advindo desse pressuposto, os valores africanos são sujeitos a debate, embora sejam fundamentais para a abordagem afrocentrada. (Asante, 2009, p.95).

Deve-se considerar que não se trata de substituir um centro por outro, posto que em conformidade com Asante (1987) a afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo. Este está assentado sobre noções de supremacia branca que foram propostas para proteção, privilégio e vantagens da população branca na educação, na economia, na política e assim por diante.

A afrocentricidade emergiu como processo de conscientização política de um povo que existia à margem da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definida pelos

eurocêntricos. Se bem sucedido o processo de recentralizar esse povo criaria uma nova realidade e abriria um novo capítulo na libertação da mente dos africanos (...) o objetivo era desferir um golpe na falta de consciência – não a falta de consciência apenas da opressão que sofremos, mas também das vitórias possíveis (...) o propósito foi, desde sempre, criar espaço para seres humanos conscientes que, estando centrados, se comprometem com o equilíbrio mental. A ideia de *conscientização* está no centro da afrocentricidade por ser o que a torna diferente da africanidade (...) *Afrocentricidade é a conscientização sobre a agência dos povos africanos*. Essa é a chave para a reorientação e a recentralização, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente. (ASANTE, 2009, p. 94)

Concordo com Noguera (2010) em seus estudos sobre a obra de Asante quando diz que dentro do paradigma afrocentrado, localizar diz respeito à demarcação e destaca as referências africanas como centro. No campo da educação a partir do ponto de vista que situa os povos africanos e a população afro-descendente como agentes e não coadjuvantes, e deste modo o autor oferece o exemplo citado por Asante (1991) em que a maioria dos debates sobre o tráfico negreiro se concentra nas atividades dos brancos em vez de se concentrar nos esforços de resistência dos africanos.

Deste modo, importa considerar o grau de participação de grupos africanos no processo de escravização, as resistências e aquilombamentos, como também as contribuições e conhecimentos. O ponto de partida é sempre um centro; o que pode promover ou não a agência dos povos africanos e afro-descendentes.

Partindo do pressuposto de que “uma pessoa educada verdadeiramente na maneira centrada considera as contribuições de todos os grupos como significativas e úteis” como nos diz Asante (1991) desta forma os conteúdos de todas as disciplinas podem ser abordados de modo afrocentrado, como nos orienta Noguera (2010) ao apontar que uma demarcação afrocentrada na educação começaria com a releitura dos papéis de todas as atrizes e atores na produção dos diversos saberes. E argumenta ainda que, *localizar* se refere ao lugar de onde é feita uma narrativa, desde onde as práticas e posições emergem, às referências e valores que orientam e organizam atividades políticas e de pesquisas. Nesta perspectiva, agência diz respeito à capacidade de utilização dos recursos intelectuais e políticos na redefinição dos papéis dos povos, mulheres e homens africanos como protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento e participação na construção das civilizações humanas, sendo assim localização e agência são indissociáveis. (NOGUERA, 2010).

Mas quem é o africano detentor da agência de que nos fala Asante? Para este autor, “africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia” (Asante, 2009, p.102) dentro ou fora do continente. Lembrando que ser africano ou ser africana, não implica necessariamente, ser afrocentrado; o que o afrocentra é a valorização das suas tradições ancestrais, um posicionamento consciente da necessidade de localizar os fenômenos e de promover a agência que se traduz nas mais variadas formas de resistência à aniquilação psicológica, cultural, política e econômica dos povos africanos. Deste modo, a educação se constitui como valioso recurso de promoção dessa agência dos povos que foram subalternizados por um projeto colonizador racista, cujo desmonte pode se dar através de uma educação afrocentrada.

Uma proposta de educação afrocentrada deve estar assentada em fundamentos apoiados na história dos povos africanos, numa linha filosófica africana, em investigações sociológicas que analisem as sociedades africanas e afrodiáspóricas e numa psicologia afrocentrada. É fundamental que todo projeto afrocentrado de educação perceba como o sistema educacional hegemônico é permeado, constituído e divulgador desses valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e o ser humano como ser que “controla” e exige que tudo gravite ao seu redor. Mas, não se trata somente de identificar os padrões hegemônicos, mas de propor e sustentar a afrocentricidade. É preciso conceber a natureza a partir de um lugar africano em todos os aspectos da vida. (NOGUERA, 2010, p. 6).

Busca-se neste ponto da pesquisa, unir os pressupostos legais para a Educação das Relações Étnicorraciais que se inserem na Lei nº 10.639/03 ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de conteúdos de História da África e dos negros no Brasil, aos pressupostos estabelecidos pela afrocentricidade, já que nos dizeres de Noguera (2010) todo projeto afrocentrado advoga valores e ideias africanas partindo de campos epistêmicos e planos axiológicos assentados em culturas africanas. Para esta amálgama nos referenciamos em Karenga (2003) que propôs um elenco chamado *Nguzo Saba* (Sete Princípios): a) centralidade da comunidade, b) respeito à tradição, c) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético, d) harmonia com a natureza, e) veneração dos ancestrais, f) natureza social da identidade individual, g) unidade do ser.

A articulação desses elementos através de toda extensão curricular constitui as bases para uma educação afrocentrada em cujo cimento se sustentará a Lei nº 10.639/03, ou seja,

uma educação afrocentrada se configura como uma possibilidade de cumprimento do marco legal.

4 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM SÃO JOSÉ

4.1 Espaços de Aprender: Dos Quintais ao Sagrado passando pela Casa

Quando cheguei, lá estava ela no quintal a fazer bonecas (Figura 16) de palha de milho...o milho fora plantado ali mesmo. O milho que vira angu, que vira broa, que vira energia para correr e brincar nos espaços de aprender. Foi assim o contato mais intimista com Mãe Tetê (Figura 17), matriarca da comunidade, à sua volta Lucas (9 anos) Yasmin (6 anos) e Nilsinho (3 anos) me ensinavam passos do Jongo. Sua casa é a de todos que precisam estar nela, sejam familiares vindos de longe, sejam as crianças da comunidade, sejam os que vêm em busca de conforto espiritual, sejam os que vêm aprender com ela como eu vim.

Figura 16 - Bonecas de palha de milho



Fonte: <http://guiaculturalvaledocafe.com.br/>

Figura 17 - Mãe Tetê



Fonte: Foto Danilo Sérgio

Longe de pensarmos a educação como circunscrita ao espaço escolar, compreendemos que é inegável o caráter educativo dos territórios quilombolas como formador e produtor de saberes nas relações de vida. Neste sentido, afirmamos que o fenômeno educativo é processo de construção coletiva de saberes e de fazeres inerentes às comunidades em seus espaços-tempos, consolidados pelas experiências/vivências, pela transmissão ancestral, pela pesquisa e produção do conhecimento dentro e fora do espaço escolar. E o território quilombola objeto de nosso estudo, o Quilombo de São José é o celeiro onde pululam inesgotáveis referenciais de aprendizado extra-escolar representados pela energia cultural e identitária que os mantiveram ligados como grupo social estruturado quer sejam nas relações de liderança, cultura e religiosidade, relações familiares, produção de alimentos em roças coletivas e outros trabalhos e brincanças.

Deste modo, pretendo refletir nesta etapa de minha pesquisa, sobre o processo de construção do conhecimento na comunidade de São José, a partir da convivialidade entre os sujeitos fora da instituição escolar. Seus modos de aprender e ensinar constituem o repertório de sua existência. Buscarei compreender como os quilombolas educam e se educam em seu cotidiano a fim de relacionar estes saberes àqueles que fazem parte do currículo da educação formal na escola da comunidade; isto é buscarei refletir em que medida os saberes, hábitos e tradições da comunidade estão inseridos no repertório de sua escolarização. No entanto, essa correlação será apresentada no capítulo que discute a educação escolar no quilombo, quando

procurarei identificar se esta considera os saberes tradicionais da comunidade ou se homogeneiza o currículo municipal praticado em todas as escolas desta rede.

A problemática que se insinua aqui ao trazermos o quintal e o terreiro como espaços de aprendizado extra-escolar exige acuidade para aprofundar-se em novo estudo que deve se desdobrar em pesquisas ulteriores, isto é, o tema não será esgotado nesta oportunidade, o que exigiria de nós uma outra pesquisa dentro da pesquisa. Deste modo, devemos registrar que o escopo deste estudo diz respeito à análise das relações estabelecidas a partir da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistemas de ensino no país, e para atendimento deste escopo, elegemos a comunidade de São José e a escola nela inserida, a escola municipal Antônio Alves Moreira.

A reflexão proposta aqui sobre os espaços de aprender dos quintais ao sagrado passando pela casa nos remete a considerar o elo dos povos africanos que perpassou toda a diáspora, ou seja, diz respeito aos seus valores culturais. Mas que é cultura? E mais, o que se entende como cultura afro-brasileira? Serão suas dimensões do sagrado, das tradições, costumes, lendas, padrões e formas de sociabilidades? O conceito de cultura ocupa um lugar de extrema relevância nas Ciências Humanas, uma vez que permeia a vida cotidiana e a história dos diversos grupos humanos, configurando formas diversificadas de compreender e estar no mundo. Entretanto, definir tal conceito ainda é uma tarefa complexa, uma vez que as discussões em torno do conceito de cultura não só apontam várias possibilidades, havendo variações quanto à sua função entre os diversos campos do saber. Dessa forma, Clifford Geertz (1989) compreende que cultura passa a fazer sentido quando condicionada a uma ciência interpretativa que busca dar significado às manifestações identificadas junto aos diversos grupos culturais. (GEERTZ, 1989 apud ANDRÉ, 2005).

As práticas culturais da população negra no Brasil foram rechaçadas pela historiografia que as invisibilizou ganhando como contraponto a atuação corajosa dos movimentos sociais negros que nos colocou a todos e todas diante da responsabilidade histórica do reconhecimento de sua importância como vertente formadora de nossa sociedade. No entanto, apesar das inúmeras ações de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo, considerado crime, muitos dos aspectos imprescindíveis à identidade dos afro-brasileiros são rejeitados por parcela e espaços significativos da sociedade brasileira; demonizadas que são por uma ideologia cristã conservadora, que tem nas manifestações culturais de matriz africana um alvo de preconceitos diversos, conforme analisa Agda Moreira

(2016). Outro fator relevante, segundo a autora, é o racismo velado que se encontra enraizado no senso comum, sendo manifesto em diversas formas subjetivas de preconceito, herança das relações estabelecidas num contexto colonial.

No entanto, a matéria da qual se nutriu os povos africanos da diáspora para fins de não se perderem de si foram as suas expressões, seus fazeres, seus saberes ancestrais que se perpetuaram na oralidade, no contato com a natureza e nas suas estruturas circulares.

Fomos colher em Antônio Bispo dos Santos (2015) a distinção entre as manifestações culturais dos povos eurocristãos monoteístas e os povos afro-pindorâmicos. Segundo este autor, as manifestações culturais dos povos eurocristãos são organizadas em uma estrutura vertical com regras estaticamente pré-definidas, número limitado de participantes classificados por sexo, faixa etária, grau de habilidade, divididos em times e ou equipes, segmentadas do coletivo para o indivíduo em permanente estado de competitividade. As competições são praticadas em espaços delimitados e arbitradas por um juiz, aos olhos de torcedores e simpatizantes que devem participar com vaias e ou aplausos.

Registramos em boa hora que em momento algum de nossas incursões e andanças pesquisadoras no Quilombo São José vimos semelhança ao descrito acima.

Já as manifestações culturais dos povos *afro-pindorâmicos*, denominação cunhada pelo autor para se referir aos povos politeístas, negros, índios, pagãos, policultores, contra-colonizadores; são organizadas geralmente em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juízes, tem-se as mestras e os mestres. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo, onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade. (SANTOS, 2015, p. 41-42).

Registramos também que as características apresentadas acima saltam da teorização inscrita como conceito, para habitar nossas andanças pesquisadoras na comunidade de São José, em especial estão presentificadas nas rodas de jongo, nas rodas de samba, nas lidas, nas giras, e entre muitas atividades que tivemos a oportunidade de integrar.

Os processos educativos praticados no cotidiano da comunidade são o ponto central da formação sociocultural de seus sujeitos e revelam experiências e modos de saberes e fazeres

inerentes à sua realidade. A participação política de lideranças como resultante do processo de auto-reconhecimento enquanto sujeitos quilombolas também resulta do processo educativo-formativo dessa comunidade, o que se torna relevante nesse contexto, daí termos dedicado espaço significativo em nosso estudo a tecer a trajetória do líder político da comunidade Toninho Canecão e da liderança espiritual de Mãe Tetê, a fim de identificar as formas de se educar no interior do quilombo e a influência na formação de seus sujeitos.

Durante minha ida ao campo da pesquisa deparei-me com situações concretas analisadas teoricamente por André (2005, p. 15) quando diz:

(...) o *interacionismo simbólico* assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. É por meio das interações sociais do indivíduo no seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados, ou a sua visão de realidade.

A etnografia se desenvolve como tendência a partir da antropologia, durante as décadas de 1960 e 1970 abrindo novos caminhos também para as práticas de pesquisa em educação na medida em que oferece interação e proximidade com os sujeitos e com o objeto do estudo.

Segundo Spradley (1979), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. De qualquer maneira, diz ele, em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado constituem a sua cultura. Para Spradley a cultura é, pois, “o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamentos (p. 5). Nesse sentido a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam, explica ele. (ANDRÉ, 2006).

Para Marli André (2005) a etnografia é a tentativa de descrição da cultura e nos leva a refletir citando Geertz que a cultura como um sistema de símbolos construídos, não é um poder, mas um contexto onde os símbolos podem ser inteligivelmente descritos.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade tendo como foco a descrição da cultura como as práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados de um grupo social, enquanto que a preocupação

central dos estudiosos da educação é com o processo educativo, situação em que se pode identificar, como nos faz pensar ANDRÉ (2004) numa diferença de enfoque nessas duas áreas fazendo com que requisitos da etnografia não precisem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais como no caso de uma longa permanência no campo, no entanto a busca levantada neste estudo, não abriu mão de imersões frequentes de permanência no campo de pesquisa cujos processos e os formatos tratamos anteriormente.

Destaco que o contato inicial de minha entrada no campo se deu através da Escola Municipal Antônio Alves Moreira e de uma primeira entrevista com o presidente da Associação Quilombo São José Senhor Toninho Canecão em março de 2016.

O tipo de abordagem etnográfica que elegi foi o estudo de caso que segundo Marli André (2005) é adequado à pesquisa que quer entender um caso particular em determinado contexto a fim de retratar o dinamismo de uma situação próxima de seu acontecer natural. E para o seu desenvolvimento procedi com a observação participante, as entrevistas abertas e semi-estruturadas, bem como a análise documental. E para fundamentar essa escolha encontro na fala de Marli André (2006) o seguinte argumento:

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas, é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo. (ANDRÉ, 2006).

Dentre as prerrogativas em que o estudo de caso está adequado destaco o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional, visto que ao focalizar uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. Empenho-me no intento de que meu trabalho provoque reflexões e com estas, oportunize mudanças que sejam positivadas tanto pela Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra quanto pela Escola Municipal Antônio Alves Moreira.

Empregou-se a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico no período de 2016 a 2018 utilizando registros fotográficos, áudios e vídeos além de observação, entrevistas narrativas e

abertas. As entrevistas semi-estruturadas foram usadas em menor quantidade. Acompanhei os sujeitos envolvidos de forma voluntária, nos espaços diversos de festividades, de religiosidade e de interações cotidianas, no intuito de identificar de que forma acontece a transmissão de uma memória compartilhada às novas gerações. Sob a figura aglutinadora de uma liderança política representada por Toninho e de uma liderança espiritual representada na pessoa da atual matriarca, Mãe Tetê; observamos que os sujeitos passam a se reconhecer enquanto quilombolas e a endossar um discurso próprio, o que foi possível identificar por meio das citadas entrevistas e da observação participante. Foi, portanto possível identificar modos próprios de se educar, sendo a vivência e a troca de experiências entre seus membros, elementos indispensáveis na formação do “sujeito quilombola”, que se afirma e se reconhece enquanto tal, considerando seus modos de produção e socialização dos saberes.

O caminho metodológico desenhado por mim para conhecer as formas e maneiras de aprender e ensinar no Quilombo conferiu a este trabalho uma riqueza e uma transformação significativa resultante de uma proximidade que antecede o âmbito da pesquisa passando a ser um elemento facilitador, uma vez que tenho percorrido a vida doméstica da comunidade compartilhando de momentos íntimos com profundo respeito.

Nesses modos próprios de se educar, um comportamento chamou nossa atenção, o “tomar a bênção” e o “ser abençoado” como uma atitude de respeito mútuo entre os membros da comunidade, considerado como obrigação.

Em um conjunto de treze entrevistas abertas as palavras mais usadas foram: sabedoria, educação, obrigação, respeito e respeitar. Entre estas entrevistas, identificamos a elaboração textual de P.(16 anos) sobre o que considera como o mais importante ter recebido de seus familiares: *“respeita as pessoas mais velhos, e dá bença ao próximo.”* Constatamos estar presente nas relações sociais na comunidade uma cultura de obediência, cujas motivações não serão investigadas aqui em função do recorte necessário para atingir os objetivos iniciais da pesquisa.

Sobre o que se aprende e o que se ensina no cotidiano da comunidade, tema apresentado em entrevistas abertas durante intermináveis *“cafés da manhã”* e ensolaradas caminhadas pelos quintais, ou ainda privando da intimidade das casas, destacamos as seguintes informações:

o que eu ensino é educação, eu aprendo a respeitar a natureza. (J. 42 anos)

a tradição que nunca pode acabar. (B. 19 anos)
ensina a fazer boneca e aprender fazer coisa de dentro de casa. (P. 16 anos)

trabalho, respeito e não participar da conversa do mais velho. (C. 44 anos)

as obrigações da benção. (K. 42 anos)

No que se refere à africanidade, cultura, ancestralidade e os sentimentos presentes nas relações implicadas, ouvimos as seguintes narrativas dos informantes:

O fato do jongo aqui tá um pouco em vista do que era antigamente, tá diminuindo é pelo fato da discriminação, um exemplo que eu dou é de quando eu estudava, já muitas vezes escutei:”ahhhh volta *prá* senzala, que aqui não é seu lugar”. Sendo que eu já ouvi muitas piadas, *prá* mim eu usei isso como uma força *prá* estudar cada vez mais, mas ninguém tem a mesma cabeça, muitas crianças ouvem isso e acabam se escondendo por vergonha de praticar sua cultura, da sua ancestralidade, então a cultura vai morrendo pelo fato dessa discriminação. As crianças ficam com vergonha de praticar ou então ficam com medo de ser chamada de macumbeira, então *prá* não ser chamada de macumbeira, *prá* não sofrer esse preconceito, elas acabam deixando de praticar a sua cultura, dos seus ancestrais por vergonha. Então eu acho que é isso que faz aqui nesse fato no Quilombo tá um pouco diminuindo, não tô falando que tá acabando, mas diminuindo a cultura negra nesse contexto, a criança ouve isso fora do Quilombo. (V. 18 anos)

Eu acho que *prá* mim aqui, como eu sou negro no Brasil *prá* mim aqui eu vivendo aqui dentro *prá* mim, ser negro é...assim é...normal, *prá* gente que vive aqui, é uma coisa normal, mas quando a gente sai, *prá* fora, a gente já vê o preconceito que já tem devido a isso, da nossa ancestralidade. Você começa a ter um conhecimento melhor sobre a história do que o povo da gente sofreu e a gente ainda sofre com certos preconceitos. Então *prá* eles que vivem aqui dentro, que não, a gente não é afetado, falo afetado pela convivência da gente mesmo, entre a gente, mas exteriormente é afetado por falta de política pública, essas coisas, mas que você sente depois que a gente sai lá *prá* fora que a gente começa a ver como é que funciona, e as pessoas ainda têm esse negócio de achar que, por exemplo, quando uma pessoa fala o termo “africano”ela acaba sendo muito preconceituosa porque da África não vem só negro, sabe? O termo afrodescendente é muito preconceituoso e quando a gente sai é que a gente vê como funciona, acaba ouvindo piadinhas preconceituosas, racistas. (V1. 18 anos)

No meu ponto de vista eu me sinto normal, porque eu nunca tive uma *descriminação ezarsebata* para que eu mudasse de ideia sobre minha africanidade, porque as pessoas pensam que a cultura africana é diferente das outras (...) eu não tenho contato diretamente com a cultura africana, porque cultura quilombola é misturada com a africana (...) então nós quilombolas

temos totalmente cultura pura da África, então eu não sei o certo que *tá*, porque o que eu sei o certo é que o jongo é derivado da cultura africana, e que alguns significados são iguais dos nossos ancestrais e outros que foram derivados dos negros que foram nascidos no Brasil (...) eu nunca fui à África, só sei que a nossa cultura surgiu devido a esse continente africano. (J. 42 anos)

Eu sinto com a minha cor. (P. 18 anos)

A interação no cotidiano da comunidade permitiu-me identificar os conflitos oriundos do racismo sofrido pelos informantes e sobre como buscaram formas de superação através da educação formal.

Infelizmente no Brasil só é escutado quem tem estudo, que tem foro privilegiado, como eu falo, dinheiro, quem ocupa um cargo melhor, então eu pretendo estudar, pretendo ser alguém na vida *prá* que as pessoas ouçam, porque infelizmente só assim *prá* escutar. (V. 18 anos)

Essa interação entre observador-observado conduziu o desenvolvimento metodológico da pesquisa de campo, havendo uma significativa troca de experiências e aprendizagens entre pesquisadora e pesquisados ao desconstruir aspectos enrijecidos e pré-definidos antes de nossa imersão ao campo.

Para compreender os aspectos subjetivos e fluidos da vivência cotidiana do quilombo foi necessário desmontar qualquer concepção prévia e passar a ser uma com eles e com elas, compartilhando de sua compreensão de mundo e até de suas angústias. Tal postura pode ser compreendida como uma estratégia metodológica de imersão, de junção e de desconstrução de questões pré-concebidas por aspectos teóricos que, muitas vezes, passaram a ser questionados e reformulados implicando em profundas desconstruções internas. Redimensionei todo meu pensar quando caminhei ao lado das gentes, dos quintais ao sagrado passando pela casa. E deste modo compreendi que resgatar tradições e fortalecer a cultura preservando valores ancestrais não significa que as comunidades tradicionais se mantenham estáticas, posto que a vida é dinamismo e movimento, assim como a cultura.

As incursões pelos quintais (Figura 18) me permitiram perceber a influência que a televisão exerce nas brincadeiras das crianças. Elas brincam de *‘mamãe-filhinha’* em que uma é a mãe e a outra é a filha, ou de boneca menos vezes do que brincam de *“BBB”* como dizem, de estarem *“na casa do Big Brother”* o chamado *“reality show”* apresentado em rede nacional

de televisão. Não me coube julgar os aspectos que envolvem tal produto televisivo, como não me cabe julgamento algum acerca dos mundos constituídos e instituídos pelo outro.

Figura 18 - Caminhos e Quintais



Fonte: Foto Danilo Sérgio

Os tablets e celulares são frequentemente encontrados nas mãos das crianças (Figura 19) pelos quintais e nos altos de pedras para melhor captação de rede, sendo esta atividade apontada como uma das preferidas pelas crianças entrevistadas, além da montagem autodidata de “drones” com pilhas a partir da desmontagem de outros brinquedos de movimento, eventualmente recebidos muitas das vezes de visitantes. O impacto tecnológico é inevitável e esperado e nos faz pensar na fala de um dos tios das crianças L. 9 anos e J. 10 anos, quando sugere acerca da inserção de conteúdos afro-brasileiros no currículo escolar:

Eles mesmo pode fazer isso sem professora sem nada, porque do jeito que eles gosta de internet é só puxar, eles adora ficar mexendo na internet, mas não, só quer ver joguim, porque você tem um grande potencial na mão,mas não sabe mexer. (L. 34 anos).

O que nos leva a crer que o mais decisivo são os usos da tecnologia, isto é o que as crianças assistem? A produção de vídeos ou possíveis documentários feitos pelas próprias crianças se inserem nos objetivos de pesquisas ulteriores, dado ao recorte que o momento exige, não obstante não descartamos a realização de em breve tempo veicular a criança quilombola youtuber, tamanha a destreza e intimidade com que elas lidam com o equipamento.

Figura 19 - Tecnologia ao alcance das mãos



Foto: A autora

Dos espaços de aprender, passando pela casa, fomos encontrar durante um café com broa de milho e batata doce cozida, meninas, hoje moças jovens que frequentaram a escola do quilombo no passado em anos iniciais de escolaridade, que lamentam a lacuna deixada em relação aos saberes relativos à cultura afro-brasileira e africana produzindo relatos (Figura 20) importantes que mereceram nossa atenção.

Figura 20 - Relatos

Oii sou Pamela de Azevedo Maria tenho 17 anos, moro no quilombo São José da Serra. Na minha Escola onde eu estudava, eu não sabia a história dos africanos porém não sabia o assunto. Ao chegar no quilombo comecei a conhecer o momento de conhecer as origens africanos para pessoas tenham capacidade de entender que nossa cultura que nos sustentamos e conseguimos os direitos de viver aqui em nossa terra. Eu luto pra mostra que a união é mais importante do mundo, sem isso não vamos sobreviver a cultura e o momento de todos viver em emoções, danças, palestras e principalmente as orações que fazemos na hora do almoço.

Meu nome é Beatriz Fernandes. Tenho 19 anos, moro no quilombo São José da Serra, estudo da 1ª a 4ª série na escola do quilombo. O ensino vai bem rápido.

É aqui eu vejo que a história da comunidade e da cultura africana me faz falta, a escola não tem uma base, um estudo completo das minhas raízes africanas. Se me chamarem para dar uma entrevista ou fazer um questionário sobre o quilombo e de como ele surgiu e suas culturas, não vou saber me aprofundar no assunto apenas o básico. Mas tudo isso vai me fazer querer mais das minhas histórias, de onde meus antepassados vieram e com isso me aprofundar dentro da África.

Oi, Meu nome é Sabella moro no Uruçum
no São José da Serra e tenho 16 anos.

A minha história da cultura na África
é muito gostosa de professora na escola
e não aprendi quase nada no colégio,
mas aprendi a educação da minha
família e a gente respeita muito o
povo mais velho da comunidade e
é muito orgulhosa.

Eu nunca aprendi sobre a história da
África e não é importante disso
e não luta pelo que é nosso e nunca
desiste do que eu sou.

Considerando os estudos de Antônio Bispo dos Santos (2013) sobre comunidades, atestamos que a terra para os quilombolas tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e a memória numa relação orgânica, e por isso harmônica. De acordo com a parte conceitual do Parecer CNE/CEB nº 16/2012, a terra é ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Assim, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, mas está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva. Os estudos sobre *terra e território* exigiriam de nós outra pesquisa que nos levaria a outros objetivos, que por razões de recorte metodológico não serão aprofundados aqui. No entanto, cabe ressaltar, conforme se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar

Quilombola, que os quilombos contemporâneos, rurais e urbanos, possuem formas singulares de transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de memória coletiva, um patrimônio simbólico do grupo. Não obstante, torna-se inadequado tomar como romântica ou heroica a relação dos quilombolas com a terra e o território, em especial nas comunidades rurais, considerando que vivemos no século XXI vamos encontrar jovens que constroem expectativas diferentes no que diz respeito ao próprio quilombo, a relação com a terra e a sua permanência nela. Neste sentido, apresentamos o seguinte relato de um jovem quilombola em São José aluno no Ensino Médio fora do Quilombo, sobre suas expectativas:

Infelizmente no Brasil só é escutado quem tem estudo, quem tem foro privilegiado, como eu falo: dinheiro; quem ocupa um cargo melhor, então eu pretendo estudar, pretendo ser alguém na vida para que as pessoas ouçam, porque infelizmente só assim *prá* escutar...ter uma escola em que todo mundo aqui saia *prá* estudar é uma coisa que vai acabar interferindo na cultura. Na minha percepção eu acho que sim, os negros têm que sair daqui, tem que conquistar um lugar na sociedade sim, ter conhecimento porque se a gente continuar aqui, só nesse lugar, a gente vai criar uma percepção de que só existe aqui, então é necessário que as pessoas saiam e que adquiram conhecimento de que não existe só aqui, que existem outros quilombos também, que existem tribos indígenas também, que sofreram como a gente, porque se continuar aqui nesse mundo vai continuar a mesma coisa, não vai interferir, um dia acaba, um dia as pessoas morrem (*pausa*) estudem, porque quando você tá aqui dentro você vê a nossa cultura como uma coisa normal, mas quando sai...(V. 19 anos)

As mudanças decorrentes da história, dos valores, da busca por melhores condições de vida e de trabalho interferem neste processo. Há jovens que buscam novos mundos lutando pela continuidade dos estudos, compõem as novas gerações de quilombolas que vivem no mundo contemporâneo e que a despeito das desigualdades que experimentam, têm acesso à tecnologia, circulam em outros espaços socioculturais e geográficos entrando em contato com outros costumes e valores diferentes da sua comunidade.

Há na Comunidade de São José apenas dois casos de jovens que fizeram este percurso, impulsionados pelo Projeto de Extensão: Quilombo São José da Serra: valorização da Cultura e Memória Afro-brasileira em Valença (RJ) CEFET-RJ/Valença, coordenado pelas professoras Letícia Bezerra e Bárbara Marques no ano de 2017 cujo objetivo é desenvolver atividades educacionais com as crianças e os jovens do Quilombo São José da Serra evidenciando a cultura africana e afro-brasileira e com vistas ao compartilhamento de

experiências entre CEFET-RJ, sociedade valenciana e o legado quilombola, segundo informado pelas professoras. As atividades consistem em promover o incentivo aos estudos escolares, principalmente com enfoque à preparação dos jovens quilombolas (faixa etária entre 12 a 18 anos) para a prova de seleção do ensino médio integrado ao técnico e para a entrada nos cursos de ensino superior CEFET Valença/RJ, bem como propor e promover encontros, na própria comunidade, com temáticas distintas, por exemplo: promoção da saúde do corpo e da mente, empoderamento intelectual e cultural, oficinas com atividades lúdicas que envolvam o raciocínio lógico e crítico, buscando despertar interesse e entusiasmo nas relações de aprendizagem. Além disso, o projeto pretende trabalhar coletivamente com as crianças de São José (faixa etária entre 3 a 11 anos), em parceria com os alunos e alunas do curso de Pós-Graduação em Educação e Ensino oferecido naquele campus, considerando as especificidades da educação quilombola, fortalecendo o ensino e aprendizagem do público inserido na educação básica e ressignificando a cultura africana e afro-brasileira nestas imbricações, conforme nos informou a professora Letícia Bezerra. O projeto pretende ainda, lançar mão de instrumentos culturais, construtivos e dialógicos para produzir um material didático na temática da cultura afro-brasileira, garantindo a aplicabilidade da lei 10.639/03, que tem como obrigatoriedade o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira. O material a ser produzido terá o caráter de elaboração coletiva, nos informa a nossa entrevistada, e buscará a originalidade da expressão de cada uma das partes envolvidas no projeto: produção de vídeos de curta duração sobre o Quilombo São José, escritura de livros infantis, particularidades da vida campesina de São José em suas relações com as tradições afro-brasileiras, modos de criar e recriar história e cultura negra.

“Vale dizer que já temos dois alunos quilombolas dentro do quadro discente (curso técnico Integrado de Alimentos) e uma aposta de entrada no próximo semestre no curso de graduação em Administração de uma aluna que acompanhamos desde 2015” nos informa a professora Letícia Bezerra.

Os elementos formadores das comunidades remanescentes de quilombos, tais como tradição, identidade, oralidade, etnicidade e territorialidade compõem a essência do estudo que ora propomos em seu fundamento teórico afrocêntrico. O processo de saída da invisibilidade está diretamente relacionado à tomada de consciência desses grupos acerca de sua identidade e na busca pelo acesso aos direitos previstos, sendo descritos por Molefi Kete Asanti como Afrocentricidade, segundo o autor a ideia afrocêntrica nos remete a um tipo de

pensamento, prática e perspectiva que percebe africanos e afro-descendentes atuando na margem da experiência eurocêntrica, como se esta fosse a atividade “real e as “outras” tidas como periféricas em relação àquela (ASANTE, 1980).

4.2 Educação Escolar e População Negra - um breve histórico

Nós sabemos quem somos e o que devemos fazer se soubermos a nossa história. Um povo sem apreço pelo valor das experiências históricas está destinado a criar o caos. (Asante, 2014, p. 2)

Todas as vezes que se inicia qualquer reflexão sobre a escolarização dos negros no Brasil, o ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia, é o que nos diz Petronilha Silva e Luiz A. Gonçalves em artigo onde afirmam que o presente com todas as suas injustiças e mazelas, se afigura como única dimensão histórica do problema. O passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente. (SILVA & GONÇALVES, 2000, p. 2). Os autores mencionam o passado recente das denúncias relativas ao estado de precariedade da escolarização dos negros brasileiros apontando para os tipos de registros através de produções acadêmicas voltadas exclusivamente para os problemas atuais da educação dos negros; ou nos relatórios resultantes de encontros regionais do movimento negro com ênfase aos problemas da educação; ou ainda depoimentos de antigos militantes que combateram a discriminação racial nos anos 20, 30, e nos anos 50 trazendo o significado da educação para si e para a população negra em geral. Tais críticas, segundo esses autores, têm contribuído para denunciar a falácia da igualdade de oportunidades para todos supostamente presente em nossa sociedade, tratando-se de uma reação aberta ao mito da democracia racial. Inferimos que se trata do presente pelo presente. Não obstante, os autores invertem esta lógica e vasculham o passado sugerindo hipóteses sobre como a situação educacional dos negros poderia ter evoluído caso algumas estratégias tivessem sido adotadas pelas políticas educacionais.

É portanto, no caminho do tempo que pretendo construir as reflexões sobre a Educação Escolar Quilombola considerando-a como uma política recente e por isso tardia se levarmos em conta a sua emergência. A modalidade Educação Escolar Quilombola nos parece

em princípio estar longe de uma realidade político-pedagógica nas escolas instaladas em territórios quilombolas de que temos notícias; entretanto a despeito desta hipotética distância, tem-se hoje um estruturado aparato político que garante juridicamente a implantação de ações afirmativas no sentido da validação desta modalidade.

O histórico da Educação Básica no Brasil em que a população negra é marginalmente incluída vem nos mostrar que a educação escolar tornou-se espaço de reforço das desigualdades, privilégio do qual grande parte da população brasileira se viu excluída. Assim, verificamos formas de dificultar o acesso à educação, principalmente da população mais pobre como comprova o Ato Adicional de 1834 ao transferir a responsabilidade de oferta e gestão das escolas primárias públicas às províncias, gerando uma descentralização administrativa. (MOREIRA, 2016).

Outra forma de restrição e controle do acesso à educação pela população mais pobre é citada por Cury em que apresenta um trecho de uma lei provincial do Rio de Janeiro de 02/01/1837 que estabelece: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º) Todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º) *os escravos e pretos africanos*, ainda que sejam livres ou libertos. (CURY, 2008 apud MOREIRA, 2016).

No que se refere à negação ao direito de aprender a ler, ressaltamos a advertência de Petronilha Silva quando afirma que

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. (SILVA, 2007, p. 7)

No cenário vivenciado no pós-abolição, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889 a população negra vislumbrou a possibilidade de deixar a condição de libertos para ser cidadãos, sobretudo os setores mais organizados, considerados aqui todos os “*senões*”.

Gomes nos diz que entre as reivindicações elaboradas pela população negra; a educação se tornou prioritária, já que o analfabetismo e a lenta inserção nas escolas oficiais representavam um dos principais problemas dessa população para a inserção no mundo do trabalho. Além do que, a imprensa negra adquire naquele momento um caráter educativo ao

informar e politizar a população negra sobre os seus próprios destinos rumo à construção de sua integração na sociedade da época, dando conta da publicação de matérias que vinculavam a ideia da ascensão social do negro via educação. (GOMES, 2017, p. 29).

A criação de uma escola com ares democráticos está presente na república em fins do século XIX e começo do XX, cuja função social era a entrada do sujeito no espaço público, instância criada para se instaurar a cidadania e o convívio público levando o que se considera os conhecimentos acumulados pela humanidade a todos. Deste modo, podemos afirmar que este espaço é gestado a partir do debate político levando-nos a crer que não é possível tratar escola sem política. Por outro lado, pensamos também que é correto afirmar que a escola não é a única instância formadora, todavia uma entre outras como a família, a mídia, o trabalho e os variados espaços de formação, entre eles o espaço dos movimentos sociais, e entre estes, o Movimento Negro, cujas formas de atuação conferiu à população negra um protagonismo significativo.

Vale lembrar que em 1948 a primeira edição do jornal *Quilombo*, publicado pelo TEN (Teatro Experimental do Negro), clamava por uma educação primária, secundária e universitária para os negros como forma de superar a exclusão deste segmento da população e, em 1950, o “I Congresso do Negro Brasileiro” promovido também pelo TEN “propunha a valorização social do negro através da educação, da cultura e da arte”. Além de lutar por uma inserção da população negra na escola e que houvesse valorização da cultura africana, registra-se a criação de escolas pela e para a população negra como busca segundo Petrônio (2008 apud Ramos, 2013, p.100) de organização e fortalecimento do grupo na sociedade ou como forma de responder às escolas existentes que rejeitavam e ou discriminavam os negros, mesmo não obtendo o êxito em todas as tentativas, a iniciativa tem relevância não só dentro da história do movimento negro, como também na história da educação brasileira (RAMOS, 2013, p. 100).

E isso nos diz muito a respeito tanto do que representa a lei nº 10.639/03 quanto à sua linha de chegada, posto que não representa o fim de um caminho, quanto ao fato desta não ser uma invenção do século XXI. (RAMOS, 2013).

Neste sentido, entre as diversas formas de atuação do Movimento Negro destacamos a que se deu nos fóruns decisivos da política educacional em que a inclusão dos negros na escola pública aparecia como um recurso argumentativo nos debates educacionais dos anos 1940 e 1960 com a presença da discussão sobre a raça no processo de tramitação da primeira

Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, ainda que como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente na época.

Uma análise mais detida dos diferentes documentos sobre a tramitação do texto legal permite inferir que naquele momento a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Porém, não se falava de forma explícita se a população negra seria ou não a principal destinatária da escola pública e gratuita (DIAS, 2005, apud GOMES, 2017).

Torna-se importante lembrar ainda, que segundo as autoras citadas, após a instauração da ditadura militar em 1964 e a promulgação da LDB da época, a Lei nº 5.692/71, a questão racial perdeu lugar nos princípios que regiam a educação nacional, tendo sua centralidade sido retomada na nova LDB a Lei 9.394/96 com a inclusão dos artigos 26 A e 79 B pela Lei nº 10.639/03.

O processo de reabertura política e redemocratização do país configurado pela Assembleia Nacional Constituinte e promulgação da Constituição Federal de 1988 conferiu aos movimentos sociais novos perfis de lutas e reivindicações com ênfase na educação como tratou o Movimento Negro. A partir dessas mudanças observam-se ativistas nas graduações e pós-graduações, mestrados e doutorados em educação onde alguns deles iniciaram uma trajetória acadêmico-política como intelectuais engajados cujas pesquisas se dirigiram para a questão do negro no mercado de trabalho. (GONZÁLEZ & HASENBALG apud GOMES, 2017, p. 32). Neste cenário emergem as ações afirmativas como possibilidade e demanda real, principalmente no que se refere a sua modalidade de cotas.

Respaldados pela efervescência social, política e econômica pela qual passou a América Latina durante a década de 90, os movimentos sociais buscaram a reconstrução do Estado democrático de direito depois de duas décadas de autoritarismo. “As reformas constitucionais de alguns países, à época trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais.” (GUIMARÃES, 2003 apud GOMES, 2017, p. 33). As reflexões que trouxeram a pluriétnicidade das diversas sociedades e nações influenciaram as reflexões em torno de uma ressignificação de raça, que passa a ocupar uma outra centralidade na sociedade brasileira a partir de uma releitura construída pelo Movimento Negro, conforme nos orienta Gomes (2017).

Dentre os diversos eixos de luta desenvolvidos pelo Movimento Negro destacamos a sua participação na preparação e a sua atuação na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban na África do Sul, no ano de 2001; quando o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo no país comprometendo-se a construir medidas para sua superação como as ações afirmativas na educação e no trabalho; destacamos em especial as cotas raciais como forma de acesso da população negra às universidades públicas (GOMES, 2017).

O processo de ressignificação e politização da raça promovido pelo Movimento Negro encontra eco no pensamento acadêmico oportunizando a criação em 2000 da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, a ABPN que realiza o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, Copene. A Associação congrega pesquisadores negros e seus aliados que estudam a temática racial propondo-se a construir academicamente um espaço de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2017).

Os resultados das lutas dos movimentos sociais negros influenciaram mudanças políticas, entre elas a criação da Secretaria da Igualdade Racial, a Seppir, em 2003 e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a Secad, em 2004 impulsionando uma articulação entre: direito à educação e diversidade, presente na estrutura organizativa do Ministério da Educação.

Não obstante aos avanços apresentados até aqui resultantes das lutas do Movimento Negro que garantiram a afirmação e o protagonismo da população negra na esfera da produção do conhecimento; uma outra demanda educacional presente em suas pautas desde a década de 1980, representa o ápice das conquistas relacionadas com a educação do povo negro. Referimo-nos à sanção da Lei 10.639/03, incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio.

Se num dado momento desta pesquisa nos referimos ao percurso do tempo e à trajetória dele a construir de permanências a mudanças, é neste tempo inexorável que observamos uma e a outra conjuntura, a que discriminou a população negra como citado neste texto, quando nos referimos a uma lei provincial de 1837 que proibiu esta população ser portadora do direito à educação escolar; e a que obriga em 2003, o ensino de história e cultura

afro-brasileira e africana. Só vivendo e lutando as batalhas de enfrentamento ao racismo no tempo é que podemos ter a dimensão do que essas conquistas podem representar diante da potente construção de um mundo possível.

4.3 Do chão batido a uma ideia de educação escolar em São José

O projeto de escola e de educação pensado para a comunidade de São José não se deu de forma diferente das outras escolas rurais dos “brasis” a fora. Tratou-se do ensino das primeiras letras quando muito, as “contas” e o reforço das ideias de um país que foi “descoberto” e “salvo” da ignorância e da selvageria. O saber escolar representado pelo poder de saber, sobressaía aos outros saberes, considerados não válidos, obtusos e sem valor. O poder de saber indica qual formação é desejada nos diversos espaços escolares, ou seja que valores se quer suscitar, que escolhas devem ser feitas e de que forma. Ainda que em seus primeiros passos a iniciativa escolar esteja eivada de altruístas intenções reais, as disputas e as contradições presentes na natureza humana que compõem este espaço, se apresentarão como correlação de forças anunciando direções e caminhos que se pretendem hegemônicos.

Encontro na fala de Moacir Gadotti (2013) sobre Paulo Freire, as ideias para reforçar minhas reflexões: “...a educação não é um processo neutro porque sempre implica um projeto de Sociedade...” Partindo desta politicidade da educação, Moacir Gadotti aponta como seus principais princípios:

teorizar a prática para transformá-la; reconhecer a legitimidade do saber popular numa época de extremado elitismo; construir uma ciência aberta às necessidades populares (relevância social como critério de qualidade da ciência); utilizar um método de ensino e de pesquisa que parta da leitura da realidade (leitura do mundo); harmonizar o formal e o não-formal, portanto, não considerar a universidade ou a escola como únicos espaços de construção de conhecimentos; a defesa de uma educação pública popular, que atenda, com qualidade, aos interesses da maioria da população, superando padrões elitistas. (GADOTTI, 2013, p. 155).

Os princípios apontados acima estão contidos em nossa abordagem da temática da Educação Escolar Quilombola na Comunidade São José da Serra, mais especificamente os princípios assentados no reconhecimento da legitimidade do saber popular e na harmonização entre o formal e o não-formal onde a escola não seja o único espaço produtor do conhecimento.

Nesta perspectiva apresentamos um relato a nós ofertado por Mãe Tetê, bisneta de africanos trazidos para trabalhar na Fazenda São José que nos dá conta do estabelecimento da implantação de uma escola rural, da qual no futuro seria exigido, por força da história e resultado de lutas; se adequar às conquistas dessas mesmas lutas, ou seja reconhecer e valorizar os saberes outros para além da educação formal e valorizar a ancestralidade de um povo outrora invisibilizado:

As primeiras letras foi a mamãe que ensinou, o papai...aí depois veio a Maria José. Na Maria José a gente estudou assim, na Maria José foi até a quarta série depois ninguém estudou mais. Aí quando ela casou, ela também só tinha a quarta série; quando ela casou já foi as outras crianças aqui estudar lá no Morro Redondo. Aí como ia só criança daqui, quando chovia muito, papai com medo das criança “*cair*” na enxurrada; aí então pediu ao prefeito e à Dona Silésia que era diretora, que trouxesse a escola *prá cá*. Aí papai, “*cumpade*” Joaquim e Sô Suinte aí trouxe a escola *prá cá*. Aí a gente fizemos a escola de bambu e pai cobriu de sapê e de chão até que fizeram a escola. Aí veio. Uma banda ficou. A outra banda. Aí as criança estudava na que *tava* coberta e eu fazia comida no terreiro no ar livre porque não tinha nada pronto ainda; depois Sô Suinte pediu *prá* terminar de fazer a escola. Aí veio outro, um pedreiro fez a cozinha, cobriu a outra banda.(MÃE TETÊ, 2017)

Ainda que nesta pesquisa, tenhamos buscado mostrar que a escola não se constitui como única instância de formação e de conhecimento, posto que o processo educativo reproduzido no interior da Comunidade São José integra o que se compreende como educação e que a formação de seus sujeitos é anterior à inserção deles no espaço escolar, como vimos anteriormente neste estudo; ela (a escola) desempenha importante papel social no cotidiano da comunidade. Deste modo, a fim de se compreender a educação escolar no Quilombo São José tomaremos como referencial de educação escolar a instalação em 1972 da Escola Municipal Antônio Alves Moreira, que já não nasce negra ao receber por decreto o nome de Antônio Alves Moreira, bisavô da atual dirigente da escola municipal situada no interior da comunidade, fazendeiro e proprietário das terras de São José (Figura 21).

Figura 21 - Fachada da Escola Municipal Antônio Alves Moreira



Fonte: Foto Danilo Sérgio

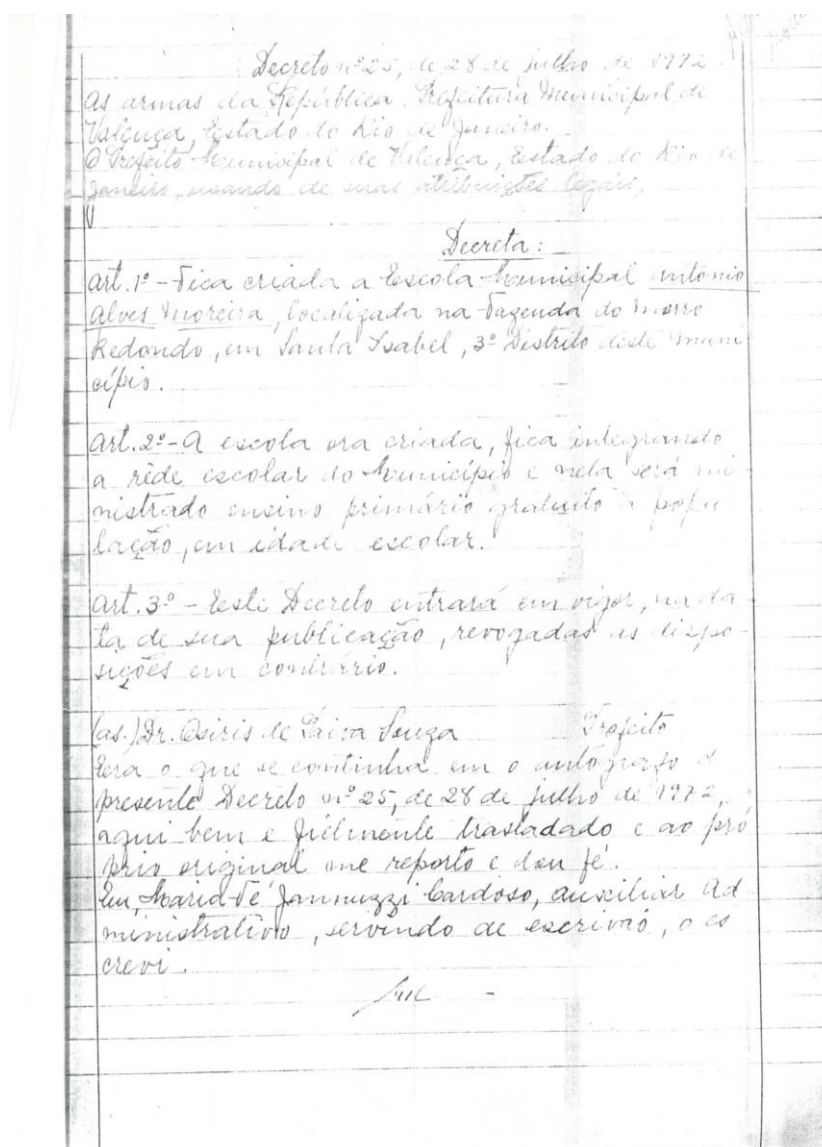
Como afirmamos anteriormente, é sabido que a educação escolar, desde a sua origem opera no sentido da garantia de privilégios a uns e exclusão a outros, o que pode ser observado na fala de Seu Toninho Canecão em um trecho de sua entrevista ao Laboratório de História Oral e Imagem (LABHOI-UFF) em *Memórias do Cativoiro*, como vemos a seguir:

Depois que surgiu a primeira escolinha rural, que ficava a dez quilômetros da fazenda as dificuldades continuavam. Nossos pais eram desestimulados pelos fazendeiros a levarem seus filhos para estudar. Diziam que para tirar leite, roçar o pasto e capinar não era necessário estudo e que nossos pais tinham que aproveitar o trabalho infantil para ajudar na renda da família. Como os colonos eram muito dependentes nada podiam fazer a não ser nos levar para a lavoura. Eles arranjaram um ditado para nos manter no cabo da enxada: “Serviço de criança é pouco, mas quem perde é louco!”

Apesar da existência de uma escola rural na região, os pais raramente deixavam os filhos mais velhos frequentá-las, pois precisavam deles para ajudá-los no serviço. Os que se revelavam bons de serviço também acabavam não indo. Como [ele não era o mais velho nem tão bom de serviço], frequentou por três anos a escola do Morro Redondo onde aprendeu a ler e a escrever. (MC, Antônio Nascimento Fernandes, 2003)

A Escola Municipal Antônio Alves Moreira, situada nas terras da Fazenda São José e hoje território quilombola, foi criada a partir do Decreto Municipal nº 25, de 28 de julho de 1972. O documento manuscrito se constitui de apenas três artigos: o Art. 1º que trata da criação da escola como instituição de ensino inserida na rede municipal, o Art. 2º que trata da modalidade de ensino que será ali ministrado, ensino primário destinado à população em idade escolar, e o Art. 3º que o referenda e estabelece os artigos anteriores. Este documento se encontra na secretaria de educação do município de Valença/RJ e o trazemos aqui à guisa de validação de dados (Figura 22).

Figura 22 - Decreto Municipal Nº 25, de 28 de julho de 1972



Fonte: Prefeitura Municipal de Valença

A Escola Municipal Antônio Alves Moreira conta com duas salas de aula, em sistema multisseriado. Em uma das salas desenvolve-se a Educação Infantil e o 1º ano em turma de nove crianças sob a orientação profissional da professora Vanessa Theodoro com a qual trabalhei de março de 2016 a dezembro deste mesmo ano. No ano de 2017 a Educação Infantil e o primeiro ano estiveram sob a orientação profissional da professora Ana Labrego. As profissionais declararam possuir formação de nível médio em curso de formação de professores na rede estadual em cidade vizinha. Na sala contígua se encontram as classes do 2º ao 5º ano sob a orientação profissional da professora Josefa Louzada na função de regente e gestora da E.M. Antônio Alves Moreira. A professora declarou ter concluído o curso de magistério em 1980 e não ter concluído a graduação em pedagogia pelo CEDERJ.

O grupo de alunos e alunas do 2º ao 5º ano é composto por quinze alunos, todos oriundos da comunidade de São José. Conforme memorial redigido pela própria, a professora Josefa Louzada nasceu e criou-se na Fazenda São José, sendo bisneta de Antônio Alves Moreira, homenageado pela escola municipal de mesmo nome.

Observamos na unidade escolar a existência de uma estante-biblioteca com inúmeros exemplares de literatura infantil enviados pela prefeitura municipal de Valença, como nos informou a professora Josefa Louzada.

A escola é constituída das seguintes dependências, cozinha equipada, dois banheiros para alunos, apenas um em funcionamento; gabinete da direção incluindo banheiro para professoras e um refeitório (Figura 23) pertencente à comunidade, onde são servidas as refeições aos alunos. Conta com os seguintes equipamentos: um aparelho de TV e um computador, nem sempre em funcionamento. Não há equipamento de som nem de DVD. Neste ano de 2017 a escola recebeu da prefeitura de Valença *netbooks* para os alunos, no entanto em nossas visitas identificamos que o uso desses equipamentos é limitado por razões técnicas.

Figura 23 – Alunos no refeitório da escola



Fonte: Foto Danilo Sérgio

Em se tratando de infra-estrutura, a escola dispõe de água oriunda de fonte local, tendo sido analisada a sua potabilidade pela Funasa e prefeitura municipal de Valença, sendo esta passada em filtro de barro; dispõe também de energia elétrica, fossa séptica, entretanto o destino e o tratamento do lixo, tanto o orgânico, quanto o inorgânico ainda é muito ineficiente, visto que este é queimado na proximidade da unidade escolar e seu resíduo compromete o ambiente escolar.

A escola não possui uma horta orgânica, a nosso ver, esta poderia ser uma forma de aproveitamento desses resíduos orgânicos, além de se configurar como atividade pedagógica relativa aos costumes da comunidade, podendo inclusive servir de suplemento na merenda escolar.

Ao considerar os dados físicos e estruturais da unidade escolar, trazemos os pressupostos da vasta legislação que advoga sobre a necessidade da observância de condições dignas do estabelecimento escolar como ponto de direito e humanização da educação escolar quilombola contido no texto da Resolução nº 8 de 20 de novembro de 2012.

É tarefa do presente estudo, investigar a existência da relação tensão-parceria entre o processo de escolarização e as tradições da Comunidade Negra Remanescente do Quilombo São José da Serra. Tomaremos, portanto, como referencial de escolarização a já citada Escola Municipal Antônio Alves Moreira, localizada no Quilombo de São José, levando em conta a hipótese da existência de entraves/impasses neste processo escolarizante e a realidade e as

necessidades específicas para a educação escolar quilombola, que em princípio, nos parece caminhar em vias opostas. Considerando, desta forma, no âmbito desta interação escola/tradições quilombolas, a importância de relações não somente tolerantes, mas, para além disso, solidárias, descolonizadas e, por isso libertas. Para tal, julgamos importante identificar se essas relações entre educação quilombola e a educação escolar quilombola, atendem ao que se espera de um projeto de sociedade que contemple o respeito às diferenças e contribua para a humanização das relações; além de identificar como se dá a implementação da Lei 10.639/03 na E.M. Antônio Alves Moreira; identificando através da escuta da criança quilombola, sua voz, seu olhar, suas experiências naquele contexto e sua agência de ator social; mas também os educadores, sem prescindir do diálogo com as lideranças da comunidade, representadas por Toninho Canecão e Mãe Tetê e, com o poder público municipal; a fim de refletir sobre em que medida a Lei 10.639/03 cria condições para que as práticas educativas quilombolas tradicionais integrem as práticas pedagógicas na E.M. Antônio Alves Moreira (Figura 24) a partir do currículo escolar considerando se este se situa com base em metodologia que trata positivamente a diversidade e concebe a criança como protagonista e não como receptáculo de saberes unilaterais.

Figura 24 – Sala de aula



Fonte: Foto Danilo Sérgio

Minha chegada efetiva ao Quilombo de São José como pesquisadora ocorreu no início do ano letivo de 2016, quando apresentei-me ao líder da comunidade, Sr. Toninho Canecão

discorrendo sobre meu intento de compreensão da escolarização e seus desdobramentos na comunidade direcionados para o que se espera da Educação Escolar Quilombola; ao que o líder respondeu: *“professora, isto é lá com a escola, fale lá com a diretora”*. Naquele momento refleti sobre a possibilidade de caminhos apartados. De um lado a liderança, de outro a escola como se esta ocupasse um outro lugar quando nos parecia urgente caminhar entrelaçadas. Torna-se importante destacar que pouco tempo depois, o líder da comunidade de São José tornava-se parceiro nesta pesquisa; dizendo algumas vezes: *“Ahhh hoje não, professora , hoje não tô bom prá falar...deixa aí as perguntas que eu respondo por e-mail depois”*. E raramente retornava via eletrônica. No entanto, mesmo diante de sua negação momentânea, a prosa tecida sem compromisso ia me fornecendo relatos importantes sobre a vida na comunidade e seus saberes.

Nesta mesma oportunidade deu-se o contato inicial com a Escola Municipal Antônio Alves Moreira para fins de reconhecimento do campo quando fui recebida pelas duas professoras: Josefa Louzada, que acumula a função de dirigente, e Vanessa Theodoro; e também pela distrital Solange Azevedo, função representativa da Secretaria Municipal de Educação de Valença em Santa Isabel, que registrou minha presença para dar ciência àquela secretaria que uma pesquisa se iniciava naquele momento ligada a um projeto de educação que o órgão parecia não reconhecer em função da perplexidade identificada já neste primeiro contato. Refiro-me à obrigatoriedade de os sistemas de ensino cumprirem o que versa a Lei nº 10.639/03 sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

No que se refere ao processo de escolarização em estudo, torna-se fundamental compreendê-lo à luz dos pressupostos legais estabelecidos pela Lei nº 10.639/03 encontrando no Parecer CP/CNE nº 03/2004 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais suas bases de fortalecimento, e ainda, se esta escolarização colabora para um processo de conscientização sobre a necessidade de se educar para estas relações, se há parcerias ou entraves. Nesta perspectiva, por se tratar de uma pesquisa etnográfica, o trabalho de campo se torna imprescindível tanto no que se refere ao cotidiano escolar, na reflexão sobre o processo de escolarização da comunidade, bem como na relação com os saberes outros que permeiam a vida dos sujeitos fora da escola.

O estudo se constituiu de ações presenciais de escuta, convivência e diálogos, observação de atividades, coleta e análise de dados, como também análise bibliográfica e documental que tratam da Educação Escolar Quilombola. Tais processos se iniciaram no ano

de 2013 a partir da empatia com a comunidade e uma escola que nos intrigou e nos instigou a pensar que tipo de processo escolarizante se desenhava ali ao considerar sua origem territorial e institucional, ou seja, gerida pela prefeitura e em território pertencente aos proprietários da terra, já que a titulação quilombola só ocorreu em 2015, portanto recentemente. A escola foi oficialmente implantada em 1972, fato que não subestimamos, não obstante, escolarizando uma população com características culturais, em princípio adversas ao estabelecido normativamente pela escola.

Esta reflexão inicial a respeito da escola se deu durante minha visita à festa do “Treze de Maio” em reverência aos “Pretos Velhos”, ancestrais presentes na cultura afro-brasileira. Esta festividade envolve toda Comunidade que entoia os cantos do Jongo, ritmados pela dança, o Caxambu, tendo o canto uma função/mensagem dentro do grupo, ora se fala de relações familiares, trabalho, costumes e tradições, entre outros temas relacionados ao cotidiano, mas que outrora era usado para despistar o feitor na lida, como canto de resistência e ainda para afirmação de preceitos, tradição e crença. Durante esta festividade ocorre a Bênção da Fogueira , quando Mãe Tetê, líder espiritual da Comunidade consagra aos ancestrais a afirmação dos destinos de seu povo, o que nos remete ao pensamento de Karenga ao afirmar que “respostas para o presente se encontram na ancestralidade. O presente só é possível pelo passado que o antecede”. (KARENGA, 2003, p. 06). Tal evento recebe um público cada vez mais diverso o que pode contribuir para divulgação e visibilidade da comunidade, além da geração de recursos, reforçando também a ideia de que o fenômeno educativo se dá dentro e fora da escola. Dentro da escola respaldado pelo aparato legal e organização disciplinar e fora, pelo caráter de transmissão de conhecimentos que aquele território oportuniza; mas que de outro modo também nos reporta aos estudos antropológicos do professor José Jorge de Carvalho sobre canibalização e espetacularização das culturas populares. (CARVALHO, 2004).

Reiteramos que o problema a ser investigado se concentra na hipotética relação tensão-parceria no que se refere ao binômio tradição-escolarização, que se processa no interior da pequena comunidade histórica do Quilombo São José. No entanto, torna-se importante refletir sobre o papel social da educação escolar, especialmente para a população negra.

(...) a emergência do Movimento Negro como um novo personagem na cena brasileira significa um contraponto à realidade racial do nosso país, constituindo-se uma outra possibilidade de entendimento do real. No

entanto, nem sempre esse outro “ponto de vista” tem sido devidamente considerado, sobretudo pela escola, cuja reflexão crítica, histórica e social da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos após a ditadura. (GOMES, 2017).

De conformidade com o pensamento de Gomes (2017) compreendemos que o hiato de interpretação crítica sobre a realidade racial brasileira representado pela ditadura bem como as lutas empreendidas pela superação do racismo impulsionou o Movimento Negro a demandar e exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares para o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar.

Direcionamos o pensamento para indagar sobre quais as possibilidades reais da instituição escola ser referenciada como espaço emancipador? Como ela pode ser estrategicamente favorável à comunidade? De que formas e maneiras a comunidade estudada dialoga com um projeto educativo a ela endereçado? Estas são as questões que temos buscado compreender, posto que estão em acordo com Gomes (2017) quando nos diz que a emancipação entendida como transformação social e cultural, como libertação do ser humano, esteve presente nas ações da comunidade negra organizada, com todas as tensões e contradições próprias desse processo, tanto no período da escravidão quanto no pós-abolição e a partir do advento da República. A trajetória da luta de um povo cuja história e cultura foram forjadas nos contextos de opressão e dominação representados pela colonização, pela escravidão, pelo racismo e pela desigualdade social e racial, mas que a despeito de sua realidade histórica segue transformando luta em conquistas.

As políticas de igualdade racial estão presentes nas pautas do Movimento Negro a partir dos anos 2000 com a cobrança da garantia de oportunidades iguais e do direito à educação, através das ações afirmativas na esfera acadêmica, via cotas raciais oportunizando o acesso e a permanência da população negra à educação.

Não posso negar que os interesses classistas, econômicos e históricos, encontram na escola/instituição, uma ferramenta válida para a reprodução de privilégios que advêm da exploração de uns contra os outros; neste sentido, me posiciono contra este lugar dado pelo capitalismo à escola, a fim de traçar caminhos para que esta seja re-pensada como estratégia a ser usada a favor da comunidade, considerando, as especificidades de uma

educação/escolarização outra, que venha contribuir com o papel social que esta instituição pode desempenhar sobretudo quando tem como destinatária a população negra.

A partir deste contato com a escola e com a liderança no Quilombo São José, iniciei uma convivência com as crianças, com a funcionária responsável pela alimentação e com algumas mães na saída do turno, que se tornariam grandes colaboradoras nesta pesquisa pouco tempo depois. Enfim com toda a escola. O trabalho de pesquisa se inicia com a observação nas salas de aula desdobrando-se posteriormente em atividades de conversa sobre a escola que as crianças desejam ter. Os contatos e as conversas oportunizaram às crianças falar das dificuldades imediatas enfrentadas por elas na escola como:

A escola *dois* meus sonhos eu queria um *banhero* para as meninas e para os meninos e uma *blioteca*. sala *informatica*. que a escola pintada de branco e amarelo ter mais aula de ciencias e história. Ter um transporte escolar. Aula de arte. Ter um quadro de merenda que mostra a merenda que vai dar no dia e no outro e uma *guadra* de Educação física fim. (L. 10 anos, 4º ano)

faser carrinhos e brinquedo muito legal”. (L. 9 anos, 3º ano)

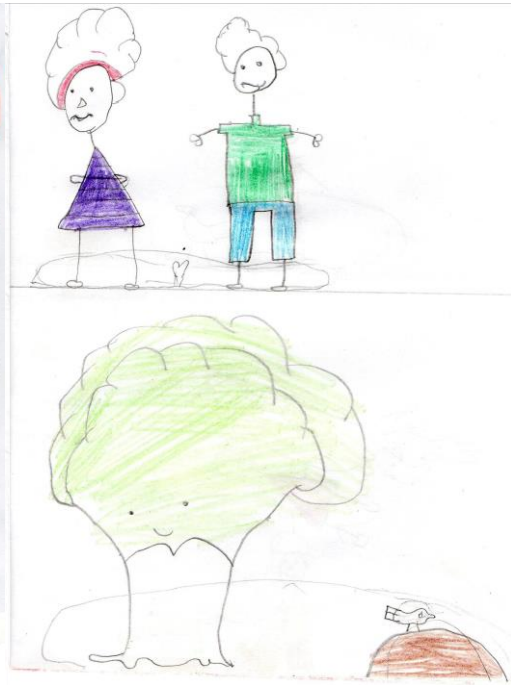
A Escola dos meus sonhos 1-Educação física 2- Sala de informática
3- *max* recreio 4- e mais matemática 5 – com brinquedo na sala dos maiores.
(L. 9 anos, 3º ano)

Texto A Escola dos *meus sonho* parede azul uma *brioteca* e livraria alugado livro de *matematica* e livro de *ciencia*. (L. 9 anos, 3º ano)

A Escola do meu sonho Eu gostaria de uma *diletora* Uma *bibiotéca* e uma sala de *iformatica* *també* eu queria um *baneiro* separado *baneiro* feminino e *mascolino* e uma *guadra* de educação física eu *gueria te alá* de *ingres* e mudar de *meredera*. (R. 12 anos , 5º ano)

O critério adotado para a seleção dos textos acima foi o da semelhança das reivindicações em especial a questão da necessidade de banheiros separados, biblioteca e sala de informática. As conversas resultaram também em ilustrações (Figura 25) como as que apresentamos aqui:

Figura 25 - Desenhos





Fontes: Desenho das crianças

As observações se sucederam ao longo do ano de 2016 e a interação se intensificava. Propus a reconfiguração das mesas e cadeiras em roda para que pudéssemos falar olhando uns aos outros e outras (figura 26) e tudo se tornava muito prazeroso quando pedi que entoassem um ponto de jongo que soubessem; nesta experiência todas as crianças cantaram com muito entusiasmo. Nessas rodas conversamos também sobre sentimentos e atitudes que as crianças tiveram e que mudaram para melhor o dia de alguém; e os relatos foram os mais expressivos quando J. 10 anos, relata uma saída na noite de enxurrada para o salvamento de uma ninhada; ou quando A. 12 anos auxilia um “mais velho” na comunidade a carregar pesado tronco de árvore. Muitos foram os relatos de lembrança imediata contados com riqueza de detalhes. Ao serem convidados a falar de dor, se desejassem, relataram não terem experienciado dor alguma em suas vidas. Compreendi que o altruísmo é matéria inerente nas suas lidas diárias,

mas a dor, esta é guardada em recôndito lugar; se existiu ficou lá fora; distante da roda de conversa.

Figura 26 - sala de aula com disposição circular das carteiras



Fonte: Foto Danilo Sérgio

Andamos pelos terreiros a pé e na carroceria de caminhonete no entorno da escola às casas das crianças de onde cada vez mais eu me aproximava a fim de conhecer os aprenderes outros para além do espaço escolar como a coleta de laranjas por J. 10 anos e L. 9 anos, para comercialização durante a festa do Treze de Maio sendo o produto da venda dividido igualmente entre os dois meninos.

Em meio à multidão que se forma durante as festividades de maio, ser identificada pelas crianças da escola que naquele momento eram soltas, brincantes e libertas, me dizia que nossas conversas tinham ficado nelas, me dizia que tintas, pincéis e lápis coloridos marcaram presença em seus pensamentos, que nossos olhares e nossas mãos dadas ficaram dentro delas.

Mas e a escolarização? Quais fundamentos escolares dialogam com os saberes construídos pela população negra? Como aprendem as crianças da E.M. Antônio Alves Moreira na Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra e o que aprendem? Que fazem ali e como fazem? O que recebem para sua formação escolar e de que forma? Quais currículos são considerados como texto obediente à verticalização do ensino e ao processo normativo via secretaria municipal de educação? Quais as aproximações existentes entre o currículo normativo-legal e o currículo apresentado no PPP da E.M. Antônio Alves Moreira e o currículo praticado? A fim de compreender as questões suscitadas estabeleci frequente diálogo com as professoras e também com a coordenação de ensino via secretaria municipal de educação.

Apresentei os objetivos de minha pesquisa à E.M. Antônio Alves Moreira na pessoa de sua gestora, a professora Josefa Louzada e da professora Vanessa Theodoro discorrendo sobre os pressupostos e implicações da Lei 10.639/03 no início de 2016. Precisei fazer a mesma apresentação em 2017 já que a Educação Infantil e 1º ano passaram para a professora Ana Labrego. As três profissionais afirmaram em entrevista aberta desconhecer o conteúdo de que trata a Lei 10.639/03, desconhecer a sua aplicabilidade como também o contexto de lutas no qual a lei está inserida; mas que os saberes da comunidade estavam presentes no currículo escolar independentemente do conhecimento da lei.

4.3.1 Secretaria Municipal de Educação de Valença

Afirmamos com base no texto do Parecer CNE/CEB nº 16/2012 no eixo que trata do seu histórico, que a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, bem como as deliberações da Conferência Nacional de Educação de 2010. (BRASIL, 2012). E nos diz que de acordo com o documento final da conferência, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão garantir a elaboração específica para a Educação Escolar Quilombola, com a participação do movimento negro quilombola, assegurando o direito à preservação de suas manifestações culturais e à sustentabilidade de seu território tradicional.

Ao considerar esta deliberação entramos em contato por via eletrônica agendando audiência com a secretária de educação do município de Valença, professora Maria Aparecida de Almeida, tendo o encontro ocorrido em 07 de agosto de 2017. Nesta oportunidade apresentei os objetivos desta pesquisa trazendo a proposta de uma entrevista aberta. Após serem feitas as perguntas sem a permissão do uso de gravador de voz, a professora determinou que eu deixasse as perguntas com a coordenação de ensino para que noutra oportunidade ela me enviasse por via eletrônica, uma vez que os atendimentos seriam muitos naquela tarde. Não obstante, afirmou que a E.M. Antônio Alves Moreira, embora situada dentro das terras da Comunidade Remanescente de Quilombo São José da Serra, *é uma escola municipal como todas as outras da rede municipal; sem nenhuma especificidade referente à Lei 10.639/03 e nem se configura como espaço escolar específico para a Educação Escolar Quilombola* como preconiza o Parecer CNE/CEB nº 16/2012.

A assertiva da senhora secretária de educação respondia a entrevista de forma imediata uma vez que o conteúdo da entrevista semi-estruturada tinha como núcleo a possibilidade de uma educação escolar quilombola além de indagar qual currículo era implementado na escola municipal Antônio Alves Moreira ou “Escola do Quilombo” como é conhecida no meio institucional; como havia sido articulado o projeto político pedagógico da unidade escolar e em que medida a escola tem uma educação diferenciada. E por fim, quais as ações da secretaria de educação no sentido da formação continuada de professores para o estabelecimento de uma educação das relações étnico-raciais. E de que forma podemos juntos escola/secretaria/universidade produzir mudanças positivas para a educação escolar quilombola naquele território.

Consta do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana de junho de 2009 no item III nas Atribuições dos Sistemas de Ensino estão inseridas as Ações do Governo Municipal que estabelece entre outras providências que,

Portanto, o presente Plano, recomenda, no espírito da legislação vigente, que os municípios em seus sistemas cumpram e façam cumprir o disposto na resolução CNE/CP 01/2004 inclusive observando a sua rede privada a necessidade de obediência a LDB, alterada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. (BRASIL, 2009, p. 34)

Entre as principais ações para o Sistema de Ensino Municipal destacam-se:

- a) Apoiar as escolas para implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, Sociedade Civil, Movimento Negro, entre outros que possuam conhecimento da temática;
- c) Produzir e distribuir regionalmente materiais didáticos e paradidáticos que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem da Relações Étnico-raciais;

- d) Articular com a UNDIME e a UNCME apoio para a construção participativa de planos municipais de educação que contemplem a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana e da lei 11.645/08;
- e) Realizar consulta junto às escolas, gerando relatório anual a respeito das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana;
- f) Desenvolver cultura de auto-avaliação das escolas e na gestão dos sistemas de ensino por meio de guias orientadores com base em indicadores socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero produzidos pelo INEP;
- g) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano;
- h) Participar dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial.

Nesta ocasião, foram conjecturadas possíveis ações a partir dos resultados de nossa pesquisa com retorno àquela secretaria e seu corpo docente. É fato que o encontro sinalizou para a ausência de um programa ou coordenação municipal de estudos, implementação ou mesmo de um setor específico que tratasse da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de Valença. Passados sete meses, um novo contato com a Secretaria Municipal de Educação de Valença me faz pensar que algo por aquela instância mudou já que fui informada pela coordenação de ensino que a nova gestão desde sempre vem construindo um programa que contempla a educação das relações étnico-raciais e que no presente momento ainda não havia sido concluído. A mim não cabe questionar quando é “desde sempre” nem em qual momento da gestão o programa e estudo das relações étnico-raciais foi ou está sendo implementado. Não obstante, refletimos sobre a possibilidade do encontro ocorrido em agosto de 2017 ter provocado possíveis reformulações do planejamento escolar. Coube-me disponibilizar os constructos desta pesquisa e me posicionar como um elo entre os desafios da implementação do referido programa e a universidade para aproximar reflexões cujo objetivo é a educação antirracista.

Em tempo, a entrevista solicitou também saber se a secretaria possui uma planta das dependências da escola a fim de identificar o local da fossa séptica e também sobre a questão da queima do lixo inorgânico. Ambas as respostas foram negativas. A secretaria não tem

conhecimento de uma planta baixa da escola que serviria para estabelecer a possível proximidade com a canalização da água da fonte usada pela escola.

Diante de minha proposta de pintarmos a unidade escolar com as crianças nas cores das alegrias relatadas por elas durante nossos encontros, desejei saber se a secretaria além de autorizar, disporia de materiais para a realização da atividade fui informada que naquele momento a aquisição desses materiais estava inviabilizada.

Posteriormente a este encontro de agosto de 2017 recebi por via eletrônica a grade curricular (expressão utilizada pelo órgão) utilizada em toda rede municipal de ensino de Valença, inclusive na “Escola do Quilombo” (ANEXO A) como é conhecida nos meios institucionais; grade esta que supúnhamos diferenciada.

É evidente que as informações fornecidas pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Valença caminham por vias opostas às ações previstas pelo Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Diante da assertividade da Secretaria Municipal de Valença poderíamos ter dado como finda a pesquisa, no entanto identificamos outros pensares no interior da comunidade. Pensares independentes do estabelecido por aquele órgão, posto que se hoje a Educação Escolar Quilombola na perspectiva de sua legislação o Parecer CNE/CEB nº16/2012 ainda seja uma quimera a partir do relato da secretaria de educação, mesmo em uma Comunidade Remanescente de Quilombo em território recém titulado com base no Decreto nº 4.887; em breve tempo uma agência afrocêntrica (ASANTE, 1980) que localize a comunidade a um centro de poder referenciado na sua potência, torna-se plenamente viável. É o que nos indica os seguintes relatos obtidos nas entrevistas abertas em minhas andanças pesquisadoras por dentro da comunidade e para além da escola:

Cê entendeu meu filho?” “Cê” conhece os grilhões, aquelas bolas de ferro grandonas com aquelas corrente que nossos antepassados usavam? Então, eu vi muito, mas lá numa fazenda lá em Barra do Piraí. Você já pensou se a escola daqui e Valença se preocupasse em ter um material desse nem que *seje* da prefeitura, mas que tivesse vindo por vocês ser quilombolas prá vocês tá apresentando: “Hoje nós vamos falar sobre a escravidão, vocês iam prá essa salinha e lá teria...ahh que no passado”...hoje é gostoso você deitar aqui no colchão, se deitar nessa cama, no passado o negro vivia numa esteira (quando tinha) e se chegar alguém lá perguntar *prá* você: “J. que que é esteira?” você não tem *prá* mostrar – olha que vago! E se é da escola, a escola mesmo poderia trazer outras escolas *prá* conhecer isso com vocês, entendeu? A escola mesmo ia valorizar mais vocês. (L. 32 anos)

O relato de L. propõe a experiência, o olhar e o sentir para que se dê o processo de aprender. Seu saber expresso de forma objetiva e de fácil entendimento se avizinha do que nos disseram grandes teóricos da educação quando o assunto era aprendizagem. E se de um lado o relato acima trata da experiência como recurso; o relato seguinte reflete uma análise crítica espontânea e procedente tanto no nível curricular quanto no nível político:

Então a escola de vocês teria de preocupar sim de falar *prá* vocês sobre Pedro Álvares Cabral, descobrimento do Brasil, sobre o índio, sobre tudo isso, ok! Parabéns! Mas de repente não era mais bonito você saber o teu povo? – Sobre o lugar onde você vive? Entendeu? – Não é? Que é igual eu, eu estudava história lá em Santa Isabel, Guerra do Farrroupilha, quê que eu tenho a ver com aquilo? – Estudar história do dia a dia onde você vive, porque a história é assim, J. quanto mais você fala sobre o assunto tanto você encontra solução como você se desenvolve mais dentro daquilo, entendeu? E é uma cobrança que vocês podem fazer *prá* secretaria isso daí. Tem de falar: “Não secretária, a senhora que é a secretária? Oi, tudo bom com a senhora? Nós “*tamos*” gostando muito do livro tal que a senhora mandou *prá* nós, mas a gente queria saber mais da história do nosso povo, que nós “*tamos* no Quilombo, entendeu?” “*Cês*” mesmo começa e o dia que ela vier, “*cês*” comecem a falar, não! Marca a próxima vez que a senhora vier de chamar nossas mães que elas também tem esse interesse de falar com vocês. Que parece que a secretária tem medo da gente, ela nunca vem quando a gente *tá* próxima da escola. Ahhhh a supervisora ela vai “*vim*” quando você fica sabendo ela já foi. Então meu filho, tem que ficar ligado, eu falo *prá* vocês quando vocês for *prá* escola, cobre mesmo, que se não o tempo vai passar e vocês tem quem apoie a ideia de vocês. Só que se vocês não aproveitar agora...(L. 32 anos)

O relato a seguir nos diz muito sobre o que a escolarização representa para a comunidade de São José: “*Eu posso saber muita coisa, mas se tem um ali que foi prá escola, que tem um diploma, o meu saber na frente dele não significa nada*” (L. 32 anos, quilombola em São José). O pensamento expresso permite-nos inferir que para L. há dois tipos de saberes, o seu próprio saber, e o saber escolarizado. E que frente ao saber escolarizado, o seu próprio saber é sem valor “*não significa nada*”. A própria escola é vista e sentida como um lugar detentor de um saber que não é o seu. Esta inflexão explicita a suposta distância entre os saberes.

Creio que os momentos de aprendizagem dos sujeitos, podem contribuir para a desconstrução de estereótipos, possibilitando, torná-los mais conscientes de seus valores culturais, pessoais e da importância de sua mobilização, inclusive política, para que mudanças

positivas para todos sejam efetivadas, mudanças que são anseios estampados em relatos como os de A. (64 anos) sobre os ofícios desenvolvidos pelos quilombolas e que se relacionam com o acesso à educação:

Aqui tem ofício sim, todo mundo só trabalha em roça, né? – mas assim, é, eu que desejava, queria que tivesse uma pessoa que desse uma luz, sabe? *prá* quem puder estudar mais um pouco aqui poder ter *prá* estudar, porque o que *tá* faltando é o quê? – dinheiro que nós não temos. Eu queria que tivesse uma luz que pudesse arrumar esse carro *prá* poder levar ao menos as pessoas até em Valença *prá* estudar, porque eu acho que é o que as pessoas daqui *precisa*, porque há muitos e muitos tempo, como se diz, eu fiquei iludida, vou ser sincera, eu fiquei iludida sobre estudo aqui em São José. Por que eu fiquei iludida? Porque as pessoas prometem, prometem, mas não *cumpre* (...) Então eu criei os meus filhos nessa: “amanhã o fulano vai *prá* escola vai *prá* Valença **vai estudar *prá* amanhã ser alguém**, e não aconteceu isto, porque eu não tive o capital *prá* colocar eles lá. (A. 64 anos)

Sobre ser alguém, A. informa que :

Ser alguém é ser um professor formado, ser uma enfermeira formada ser alguma coisa formada, que eles *podessem* amanhã falar: “não, eu *tô* com esse diploma aqui *né*, não...eu estudei *prá* isso, *prá* eles lutarem *prá* isso. (A. 64 anos)

Os dois relatos apresentados mostram o lugar da escolarização para o quilombola em São José. São relatos que traduzem uma aposta nos processos de emancipação através da educação escolar representada pelo diploma. De acordo com esses relatos a escolarização é algo “*lá*” algo que está fora de seu saber não “diplomado”.

Um outro relato, extraído de entrevistas abertas, traduz a reflexão de um jovem quilombola sobre educação e racismo:

Sobre o ensino: em questão disso aqui, as crianças recebem, mas estão recebendo um termo muito superficial do ensino porque na maioria das escolas, não só aqui mas em geral é só visto que o ensino africano foi assim; ah! os negros foram pegos na África escravizados trouxe *prá* cá, ajudou na mão-de-obra escrava que foi o café, o açúcar e depois desse período vem a Lei Áurea e libertou esses escravos e eles viveram felizes, só isso, mas na verdade não toca no termo da política depois. O que aconteceu depois dessa abolição não é muito tocado, não é muito referido, a escola não toca. No caso do ensino de história a gente só vê esta parte superficial...que teve escravidão e veio a abolição e daí todo mundo pensa que acabou, mas não,

hoje em dia ainda tem isso, ainda tem essa falta de suprir que vem de muito tempo aí, é, é, é como posso explicar é, é, é pela desigualdade aí. Ainda tem muito isso – essa coisa que vem lá de trás que não é explicado na escola (...) ainda hoje tem muita gente que acha que não existe racismo, não existe preconceito (V. 19 anos)

O relato de V. compreende uma análise crítica sobre a superficialidade com a qual é tratada pedagogicamente a questão da escravidão pelo ensino de história, além de apontar a permanência do racismo estrutural. Creio que essa reflexão se insere na *agência* da qual nos fala Molefi Asante (1980).

Se de um lado encontramos os relatos acima que potencializam o viver quilombola que podem vir a transmutar a inércia do poder público municipal quando aos quinze anos da promulgação da Lei Nº 10.639/03 nos diz não haver nenhuma ação política expressamente dirigida àquela população; de outro lado encontramos outros relatos complexos do ponto de vista do desencanto, da não-luta e do medo como o relato seguinte:

É igual eu, eu...se você parasse para conversar comigo há anos atrás, eu tanto sei falar do mundo atual, mas você puxar *pro* lado da história do nosso povo eu sei te falar um pouquinho. Mas de repente tem mãe que *tá* tirando isso do filho, por caso de quê, ela achou que essa história ia abrir portas *prá* ela e não abriu. Essa história não permitiu ela estudar, não permitiu que ela fosse respeitada, essa história não permitiu que ela fosse reconhecida no que ela sabe fazer, entendeu? Aí de repente ela *tá* vendo que isso não é tão importante, então ela quer simplesmente criar o filho dela como uma pessoa comum, que de repente vai ser mais fácil dele matar esse leão que *tá* ali fora *prá* ele conseguir alguma coisa; e o que é ser uma pessoa comum? É ser não negro! É estar camuflado. Igual eu *tô* vendo vários jovens aqui do Quilombo que se você olhar neles você não vê (...) “esse menino foi criado no Quilombo?” É que ele já se camuflou, mas a oportunidade dele chegou. De repente porque ele se camuflou igual ao lá de fora. E de repente, aquele que ficou preso naquilo ali do Quilombo, da vida, do passado, achando que aquilo ia ser bom *prá* ele; ele ficou. Ele simplesmente ficou. (L. 32 anos)

Percebe-se no relato acima uma espécie de dor que eu chamaria de “*desesperançamento*” presentificado no desejo de não ser negro para tentar ser comum, ser visibilizado e visibilizada. Para o sujeito entrevistado importa ser comum para ser respeitado e para ter oportunidades, e para ser comum deve-se não ser negro, já que o negro não é comum. É negro. É só negro.

Asante aponta que o eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o “universal”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é

visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano. O que explica negar e recusar a negritude; elas e eles acreditam que existir como uma pessoa negra significa não existir como um ser humano universal (ASANTE, 1991, p.171-172).

Este “desesperançamento” é visto também nesta outra fala:

Lá fora tem o presidente, a secretária, tem os “divisores”, só que eles sobrevivem da cultura do negro, só que o negro não. Como é que é isso? [palma] vai acabar ou não vai acabar? Só que essa resposta eu não dei *prá* eles, nós tamos conversando aqui agora. A hora que eu tiver oportunidade eu vou passar isso *prá* eles. Criou-se o IPHAN, criou-se um, uma, um novo, uma nova gestão onde cada um ganha dentro do que fez, mas a *menoria* que , lá é negro, a *menoria*, só que eles *sobrevive* da história do negro, enquanto o negro tem que se virar *prá* sobreviver. Então vai acabar mesmo. (L.32 anos)

Compreende-se como “desesperançamento” mais do que a falta de esperança, compreende-se a falta dela com um misto de desespero, de incertezas de um “amanhã” que não chegou nunca e que não se acredita que chegue, embora se deseje muito acreditar.

Torna-se impossível não pensar no seu oposto. Estamos nos referindo à afrocentricidade citada neste trabalho anteriormente. A ideia de conscientização está no centro da afrocentricidade; a conscientização sobre a agência dos povos africanos e afrodiáspóricos, sendo esta a chave para a reorientação e a recentralização, como nos faz pensar Asante (2009) de modo que a pessoa possa atuar como agente independente em função de seus interesses, dispondo dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana.

Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque. Qual o significado prático disso no contexto da afrocentricidade? Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de *desagência*. Dizemos que se encontra *desagência* em qualquer situação na qual o africano seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo (...) quando ela não existe, temos a condição da marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na própria história (ASANTE, 2009, p. 95)

Considerando que uma educação afrocentrada tem papel fundamental para a reorientação e a recentralização daqueles e daquelas em processo, desejamos refletir sobre o que faz e como faz uma escola municipal situada em um quilombo, seus processos de ensino e aprendizagem e seus diálogos com a comunidade na qual está inserida. Em que medida a

Escola do Quilombo representa a oficialização de uma instância municipal que homogeneíza saberes se constituindo em mais uma unidade escolar como todas as outras do município? De outro modo, o que na Escola do Quilombo se encontra em confluência com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola? E em que medida o seu currículo contribui para o desenvolvimento das agências de seus educandos e educandas?

Alicerçada na trajetória no campo da Educação das Relações Étnico-raciais como caminhada de lutas históricas, procederemos a uma análise da grade curricular (a expressão utilizada pelo órgão) estabelecida pela coordenação municipal de ensino de Valença, após indagar o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Deste modo, considerada essa trajetória de conquistas históricas e a análise do conjunto das competências expressadas como desejáveis pela coordenação de ensino, procurarei identificar como se dá a aprendizagem na “Escola do Quilombo” a fim de apresentar as proximidades e as distâncias entre o formal, o vivido e as outras possibilidades. Registramos que esta análise não se pretende denunciativa ou inquiridora, mas representa a oportunidade para se re-pensar a “Escola do Quilombo” como escola essencialmente quilombola conforme conceituação expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; e assim, permitimo-nos um olhar a partir desses caminhos novos, abertos para a construção de uma escola/ensino comprometida com a verdade, a alegria de aprender e ensinar, o respeito à diversidade e com a humanização das relações entre os sujeitos e destes com o meio em que vivem.

É nesse contexto que refletiremos na próxima etapa deste trabalho sobre a natureza e as características da E. M. Antônio Alves Moreira e também sobre os objetivos e as competências esperadas pela Secretaria Municipal de Educação de Valença para cada etapa de ensino conforme nos foi informado via eletrônica pelo órgão.

4.3.2 Antônio Alves Moreira – uma Escola Quilombola ou mais uma Escola Municipal?

Com base nos avanços e lutas como também nos estudos bibliográficos que compõem esta pesquisa e toda a legislação analisada, compreende-se uma escola quilombola como aquela que visa uma aproximação entre os saberes da comunidade em que está inserida e os

saberes curriculares. É aquela também que reconhece o território e a comunidade como parte do processo educativo.

No que se refere à categoria escola quilombola, encontramos em Arruti (2011) uma advertência que diz respeito às comunidades quilombolas, como também às Secretarias de Educação, porque implica no modo como as políticas públicas educacionais têm sido construídas para essas comunidades. Partimos da premissa de que a municipalidade é o braço da instância estadual, que por sua vez representa a instância federal de onde provém o estabelecimento de condições para a implementação da Lei nº 10.639/03. Neste sentido, refletimos em que medida a Escola Municipal Antônio Alves Moreira faz jus a uma política educacional voltada para os pressupostos do Parecer CNE/CEB nº 16/2012 que elabora conceitual e normativamente o estabelecimento de uma efetiva Educação Escolar Quilombola. neste sentido, segundo Arruti,

Uma boa ferramenta para nos aproximarmos da categoria “escola quilombola” é o Censo Escolar que, a partir de 2004, passa a contar com um item de diferenciação e identificação destas escolas. É preciso, porém, novamente fazer esta aproximação com cuidado no uso das categorias. Em primeiro lugar, há a questão das variações derivadas desta classificação ser puramente espacial, já que as escolas situadas dentro do território da comunidade quilombola podem não atender apenas (e eventualmente, nem mesmo principalmente) as crianças desta comunidade, da mesma forma que escolas situadas na vizinhança, mas fora do território comunitário, podem atender massivamente as crianças de uma determinada comunidade. Em segundo lugar, aquilo que genericamente é chamado de “escola quilombola” (inclusive em documentos oficiais) e que, desta forma, nos leva a imaginar uma situação escolar diferenciada, na verdade corresponde ao que no Censo Escolar é identificado, de forma muito mais prosaica, como “escolas localizadas em áreas de remanescentes de quilombos”. Ou seja, escolas que são “quilombolas” apenas na medida em que estão sobre terras identificadas (na maioria das vezes muito tempo depois de a escola ter sido criada) como de comunidades remanescentes de quilombos, sem que isso implique a existência de qualquer diferenciação na sua forma física, nos métodos pedagógicos, na sua gestão, na composição e formação dos seus professores ou nos materiais didáticos utilizados. (ARRUTI, 2011, p.168-169).

Tal é o caso da E. M. Antônio Alves Moreira instalada na comunidade há 43 anos antes da titulação da terra, e que desde sempre atendeu não apenas as crianças da comunidade. Neste sentido, o fato de estar assentada em território remanescente de quilombo seria suficiente para que esta fosse identificada como escola quilombola? Quais especificidades são encontradas na “Escola do Quilombo” quer sejam nos métodos pedagógicos ou referentes aos materiais didáticos que lhe dê a configuração de escola quilombola conforme prevê a

legislação específica que trata da Educação Escolar Quilombola? Em que medida estão presentes no dia a dia da escola, as referências e valores sociais, culturais, históricos, econômicos, brincadeiras, calendários e modos de ensino e aprendizagem próprios da comunidade?

É esta a hipótese que se pretendeu investigar desde que estabelecemos contato com a escola em questão com suas tensões e suas parcerias nas vivências da Comunidade de São José da Serra, em princípio como visitante no ano de 2013 e, posteriormente como pesquisadora a partir do ano de 2016.

De outro modo, em que medida a comunidade tem na escola a potência de mudanças positivas para seus processos de aprendizagem? Busca-se inferir também sobre o fato de a comunidade ter informações acerca da legislação que lhe garante uma educação inerente aos seus modos de ser e aprender a fim de que ela própria pudesse a partir de sua agência estabelecer recursos para reivindicar normativamente o que lhe é devido.

Nesta perspectiva, compreendemos como oportuna a discussão com base no paradigma da afrocentricidade, que está baseado na ideia de que africanos e afro-descendentes devem reafirmar o sentido de agência para atingir a sanidade. A falta de conhecimento sobre suas origens faz com que muitos afro-descendentes tenham baixa auto-estima, o que impede seu acesso pleno às oportunidades e mina sua capacidade de lutar por seus direitos a partir de sua agência. De acordo com Asante, deve-se compreender como agência a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Não podemos ter dúvidas dessa agência, a despeito desta ser forte ou fraca. Quando ela não existe temos a marginalidade, a obliteração da presença africana, seu significado, suas atividades e sua imagem. (ASANTE, 2009, p. 95).

A importância dessa agência na comunidade oportunizaria um olhar para o fenômeno educativo do ponto de vista dos próprios quilombolas, de sua descoberta como sujeitos na defesa de seus elementos culturais e um compromisso com uma nova narrativa da história africana e afro-brasileira.

A Educação Escolar Quilombola deve estar referenciada em valores sociais, culturais, históricos e econômicos das comunidades onde se insere. Para tal a escola precisa ser transformada em um espaço educativo em que o diálogo entre o conhecimento escolar e a realidade local, valorize o desenvolvimento sustentável, o trabalho, a cultura, as tradições e a religiosidade; e para dar conta destes pressupostos a escola necessita de currículo, projeto

político pedagógico, calendário e temática adequada aos anseios da comunidade quilombola. Portanto, com base nesta assertiva busca-se analisar o currículo praticado na E.M. Antônio Alves Moreira apresentado a mim pela Secretaria Municipal de Educação de Valença por via eletrônica após entrevista aberta presencial em agosto em 2017. Focalizaremos os aspectos gerais sem nos deter aos aspectos específicos do documento a fim de obedecer ao critério de espaço/tempo desta pesquisa, não obstante o tema venha a ser objeto de estudos ulteriores.

O documento se constitui de um conjunto de objetivos e estratégias referentes à Educação Infantil dividida em 1º e 2º períodos, onde se destacam o contato com a escrita e de conceito numérico, respectivamente em Língua Portuguesa e Matemática, sem especificar qual a escrita, isto é se a escrita se refere ao vocabulário quilombola. Assim como em Natureza e Sociedade identificamos os seguintes tópicos: “família/ambiente escolar/transporte/trânsito e comunicação em nosso país.” Ainda na Educação Infantil o documento fala em profissões onde nenhuma é a do ofício de agricultor rural. Refletimos sobre a inadequação e a distância dos elementos do tópico com esta etapa escolar composta por crianças que ainda não saíram do Quilombo, deste modo o documento não apresenta uma confluência com as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola proposta pelo o Parecer Nº 16/2012, que estabelece:

Visando ao bem-estar e ao direito das crianças quilombolas na Educação Infantil, as instituições educativas que ofertam tal etapa e em atendimento às reivindicações do Movimento Quilombola deverão proporcionar a participação das famílias e dos anciãos, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil, deverão ainda considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade quilombola como parte fundamental da organização curricular de acordo com seus espaços e tempos socioculturais. Outra função será elaborar material didático específico para a Educação Infantil, junto com os docentes quilombolas, Secretarias de Educação, instituições de Ensino Superior e pesquisadores, a fim de garantir a introdução de aspectos socioculturais quilombolas considerados mais significativos para a comunidade de pertencimento da criança. (BRASIL, 2012, p. 28)

As competências/habilidades a serem atingidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem do 1º ano se referem à “percepção da função social da escrita e a leitura de imagens e rótulos de uso cotidiano”. Refletimos sobre quais rótulos representam as bonecas de palha de milho produzidas pelas mulheres do Quilombo, ou em quais rótulos a

produção dos alimentos na comunidade estão estampados. Ainda no 1º ano identificamos o tópico “História do Município”, “transportes aquáticos” e “sinais de trânsito”. Evidencia-se, portanto mais uma inadequação em relação ao que se espera de uma educação escolar quilombola.

Identificamos um tópico em rota de colisão com a proposta de uma educação contra-colonizadora nos dizeres de Antônio Bispo dos Santos (SANTOS, 2015) e de uma educação decolonial como se referem OLIVEIRA & CANDAU (2010). Podemos perceber convergências entre o pensamento contracolonial e a escola decolonial. Nos dois casos parte-se de uma crítica ao projeto colonial e suas implicações. Estamos nos referindo à competência a ser desenvolvida no estudante quilombola sobre: “compreender a colonização do município de Valença, a imigração e seus motivos”; “compreender a chegada dos portugueses e os primeiros contatos, identificar escravidão, cotidiano dos escravos”; “identificar os grupos que ajudaram a colonizar o interior brasileiro e suas economias”.

Identificamos que nas competências acima a colonização é dada como certa no sentido de estabelecida, pertinente, e que houve grupos que “ajudaram” na empreitada; observa-se também que a população africana sequestrada e escravizada para benefício do mercado é denominada “*escrava*” determinando uma condição estabelecida sem que seja considerada como violação criminosa, sem se especificar os graus de participação de grupos africanos nesses processos históricos. Partindo dessa análise refletimos sobre em que medida a escola está contribuindo com o desenvolvimento das agências de meninos e de meninas a quem é ensinado que seus ancestrais foram escravos/as e não lhes é ensinado que descendem de uma ancestralidade que resistiu ao sequestro, cuja luta produziu vitórias concretas?

Não se encontra no rol das competências/habilidades a análise crítica observada no relato de um estudante quilombola citado nesta pesquisa anteriormente, quando tratou do dia seguinte à abolição sobre para onde e o que fez a população cativa. Este trecho da história brasileira é invisibilizado pelos currículos que reclamam atenção e adequação especialmente quando se trata de colocar em prática políticas educacionais relativas à educação das relações étnicorraciais para uma educação antirracista.

O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ele também não é transcendente e atemporal. Possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da

sociedade e da educação. Dessa forma, todo conhecimento organizado como currículo educacional deve ser problematizado. Quando se questiona, por exemplo, por que os currículos das escolas de Educação Básica localizadas em territórios quilombolas ou que atendem a esses estudantes geralmente não contemplam a sua realidade sociocultural, indagamos o porquê de certas vozes e culturas serem ainda silenciadas e invisibilizadas dos currículos e por que outras continuam tão audíveis e visíveis. (BRASIL, 2012, p. 41)

Torna-se importante registrar um acréscimo identificado na parte externa ao quadro curricular do 1º ao 5º ano a seguinte expressão como observação: “obs: trabalhar nos bimestres a história e cultura afro-brasileira e indígena.” Em que momento o acréscimo se deu não podemos precisar, não obstante pode representar indício de futuras ações pedagógicas relativas ao banimento do racismo na escola. Pode. Não é certo que venha representar. Portanto, todos os esforços devem ser movidos para que a Lei nº 10.639/03 seja de fato além do direito, experienciada no cotidiano escolar de todos os “*brasis*” e seu desdobramento representado pelo Parecer nº 16/2012 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola permeie os diálogos entre comunidades quilombolas e escolas.

Neste sentido importa ressaltar mais uma vez, que :

Ao analisar a realidade educacional dos quilombolas, observa-se que só o fato de uma instituição escolar estar localizada em uma dessas comunidades ou atender a crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes nesses territórios não assegura que o ensino por ela ministrado, seu currículo e seu projeto político-pedagógico dialoguem com a realidade quilombola local. Isso também não garante que os profissionais que atuam nesses estabelecimentos de ensino tenham conhecimento da história dos quilombolas, dos avanços e dos desafios da luta antirracista e dos povos quilombolas no Brasil. (BRASIL, 2016)

Outro ponto que mereceu nossa atenção na “Escola do Quilombo” se refere à atividade docente. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola orienta-se tanto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quanto pelas deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) cujo documento final indica que, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão: *h) Assegurar que a atividade docente nas escolas*

quilombolas seja exercida preferencialmente por professores/as oriundos/as das comunidades quilombolas. (CONAE, 2010, p.131-132).

A deliberação acima substancia o relato de L. quilombola na Comunidade de São José:

Mas o que acontece? Mas assim, a gente às vezes tá sem quem acredite na gente, porque tem professor aqui, pelo menos dos primeiros anos, mas tem, e, e assim, por que que eu tô falando isso *prá* você? E eu senti isso na veia porque teve dois anos aí que eu fiquei desempregada e na época estavam procurando *prá* educação, *prá* Educação Infantil no Quilombo, buscou-se uma moça lá, a prefeitura mandou uma moça lá de Santa Isabel e o meu diploma ali com a mesma formação que ela, porque eu sou professora da Educação Infantil. E precisou de uma professora de Educação Infantil e foi-se buscar uma lá em Santa Isabel comigo aqui, *cê* entendeu?- Eu estudei, eu descia meia-noite sozinha naquela porteira lá, vinha *prá* casa sozinha, passava às vezes o dia com um pacote de biscoito de água e sal *prá* conseguir concluir o curso, *cê* entendeu? Então, são coisas assim que acabam...e isso não é segredo *prá* ninguém – e eu não consegui essa vaga...sobrevivi com cento e sessenta e três reais do Bolsa Família⁷, mas com diploma e a vontade de trabalhar perto de casa, entendeu? [...] Quando você tem que buscar a laço é uma coisa, mas a pessoa quer, o interesse tá ali. Eles de repente só não têm a oportunidade. Eu uso uma frase muito dentro de mim: “*Pro* negro deram liberdade, não oportunidade” (L. 32 anos)

Eu penso assim que na escola do Quilombo tinha que ter uma melhoria e...não a professora “*vim*” ensinar a nossa cultura, a gente, a daqui ensinar a cultura do Quilombo. (M. 33 anos)

Para refletir sobre o ensino na “Escola do Quilombo” apresentamos o olhar de um pai quilombola, que tem uma filha em processo de aprendizagem:

O ensinamento que ela “tá” tendo é “*bão*” lá ela “*prende*” ler, bastante coisa, mas é...parte em termos de história, a cultura brasileira, cultura mesmo aqui de dentro do Quilombo eu acho muito fraca, porque eu “*prende*” essa cultura, não foi nem estudando, foi praticando, pela minha mãe (que Deus a tenha) Mãe Zeferina, matriarca do Quilombo, “*prende*” dançar muito jongo, cantar, bater, passo ensinamento “*pros*” outros. Eu espero que eles tivessem assim um reforço, tipo uma aula particular com história do Quilombo, história de festas culturais, é isso que eu quero, que ela seja uma professora futuramente “*prá*” ensinar os netos e não deixar morrer. (K. 36 anos)

⁷ O Bolsa Família é um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionalidades, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836. Trata-se de programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsa_Família.

Em todas as inserções caminhanter no percurso desta pesquisa deparei-me com narrativas que registraram a falta de “algo”, uma ausência e uma busca por coesão. Quando o narrador K. apresenta o anseio por uma complementação ao ensino que a filha recebe na ‘Escola do Quilombo’ *“Eu espero que eles tivessem assim um reforço, tipo uma aula particular com história do Quilombo, história de festas culturais, é isso que eu quero”* o que ele nos diz é que a história do Quilombo precisa ser ensinada pela escola, precisa ser aprendida; mas relata também que ele próprio recebeu na comunidade, na oralidade *“porque eu “prendi” essa cultura, não foi nem estudando, foi praticando, pela minha mãe (que Deus a tenha) Mãe Zeferina, matriarca do Quilombo, “prendi” dançar muito jongo, cantar, bater, passo ensinamento “pros” outros”*.

Neste sentido, comunidade-escola-comunidade configuram-se como uma rede potente para a construção de outros modos de saber e de saber-se, de saberes e de saberem-se. O que se propõe é pensar em como essa rede pode ultrapassar a ideia do cumprimento ou do não cumprimento da Lei nº 10.639/03, não mais a lei pela lei, mas a necessária desconstrução de paradigmas curriculares, formação continuada de professores/gestores e a concepção de outros olhares para as mudanças que a história aponta,

A construção de uma “história outra” não é apenas uma questão de cumprir uma lei federal para a educação nacional. É questão de desconstrução de paradigmas curriculares formais e ocultos. Esse processo se dá em um campo de conflitos, pois superar a colonialidade do poder, do saber e do ser tensiona todas as dimensões da educação: políticas públicas, formação inicial e continuada de professores, produção e distribuição de material didático, relações interpessoais na escola e relação escola e comunidade” (FARIAS & OLIVEIRA apud SOUZA, 2014, p. 12)

O processo de desconstrução de paradigmas curriculares carregados de formulações negativas e/ou nocivas à formação e desenvolvimento da auto-estima de meninas e meninos quilombolas deve se dar a partir de uma educação afrocentrada; sendo esta uma possibilidade de cumprimento do marco legal representado pela Lei Federal nº 10.639/03.

Os princípios ou parâmetros para um currículo afrocentrado formador de uma agência eficaz que contribua com o desenvolvimento de seres humanos conscientes de seu valor, de sua história e de sua potência foram descritos por Asante como uma série sucinta de elementos de organização do currículo denominada *Princípios Asante para o currículo afrocentrado*, este trabalho é constituído por 10 princípios que orientam uma educação

afrocentrada: 1º- Você e sua comunidade; 2º- Bem estar e Biologia; 3º- Tradição e Inovação; 4º- Expressão e criação artística; 5º- Localização no Tempo e no Espaço; 6º- Produção e Distribuição; 7º- Poder e Autoridade; 8º- Tecnologia e Ciência; 9º- Escolhas e Consequências; 10º- Mundo e Sociedade. (NOGUERA, 2010).

Ainda de acordo com Noguera (2010) partir da leitura dos elementos constitutivos de cada princípio articulando-os com o Nguzo Saba (KARENGA, 2003), isto é, os Sete Princípios, já citados neste estudo que se referem à centralidade da comunidade, ao respeito à tradição, à espiritualidade e envolvimento ético, à harmonia com a natureza, à natureza social da identidade individual, à veneração aos ancestrais e à unidade do ser; torna possível uma exploração afrocentrada na área de fundamentos da educação. Segundo o autor, a adoção dos princípios citados: *Princípios Asante para o currículo afrocentrado* e o *Nguzo Saba* e principalmente a articulação entre eles proporciona analisar os elementos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos numa perspectiva africana para compor o campo multifacetado da educação.

Uma educação escolar quilombola deve estar atenta à sua finalidade dentro da comunidade, ou seja em que medida a escola faz sentido para a comunidade? A questão nos remete ao Projeto Político-Pedagógico da E.M. Antônio Alves Moreira.

Dentro de condições desejáveis, seria esperado que o documento revelasse as demandas apresentadas nos relatos dos sujeitos entrevistados durante esta pesquisa e suas resolutivas adequadas à legalidade do processo, isto é, que contivesse as diretrizes da educação quilombola; no entanto encontramos uma duplicidade de informações a respeito deste documento: de um lado recebemos da escola um esboço de PPP referenciado em eminentes pensadores da educação contendo informações técnicas descritivas sobre o significado e função de um PPP e nenhum dado específico que revelasse a participação da Comunidade na sua elaboração; de outro lado, a informação recebida da equipe pedagógica na secretaria municipal de educação dando ciência que a E.M. Antônio Alves Moreira não possui um Projeto Político-Pedagógico construído.

Diante do exposto consideraremos a ausência de um PPP como mais um indicativo da distância entre a “educação escolar quilombola que queremos e a que temos”, visto que é na sua elaboração que se constroem os afetos entre escola e comunidade na viabilidade de mais parcerias que tensões.

Percorrendo os caminhos da comunidade identifiquei nos relatos apreendidos em entrevistas abertas que a aproximação entre a escola e a comunidade encontra-se aquém do esperado e o que se percebe é que a principal questão da “Escola do Quilombo” é que ela não é assumida nem pela Secretaria de Educação de Valença e nem pela Comunidade de São José como uma escola quilombola, percebe-se também que tal questão nunca foi colocada pela Comunidade como uma demanda objetiva. Constatou-se vazios, ausências apontadas pelos entrevistados e entrevistadas quando falam sobre a escola que podiam ter, não obstante essas ausências declaradas muitas das vezes estiveram permeadas por um certo temor de estar infringindo algo, como se suas narrativas se referissem a sujeitos concretos e não ao processo educativo.

Durante as imersões no cotidiano da Comunidade de São José para o trabalho de campo através das entrevistas narrativas a fim de compreender suas realidades, conhecimentos e sua relação com a escolarização, que é o que dá sentido a esta pesquisa, encontramos alguns entraves de interpretação ao receber da gestão da escola uma advertência via rede social para que se buscasse tais depoimentos na escola e não na comunidade para que não houvesse “maus entendidos” como os que já estavam havendo, segundo a advertência enviada.

Importa destacar que os objetivos desta pesquisa se encontram na relação tensão/parceria entre os saberes escolares e os saberes tradicionais, o que implica em tomar ciência das lacunas sentidas pelos entrevistados e entrevistadas a respeito dessa relação.

A advertência enviada revelou o caráter hegemônico da escola e dos saberes escolares como instituição que não considera ser questionada ou repensada; a escola como tantas outras cuja função social implica em estabelecer lugares; o meu lugar, o seu lugar, o lugar dele e o lugar dela em detrimento do “nosso” lugar.

Assinalamos que o fato tensiona o disposto no relatório conceitual que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, item IV que dispõe como objetivo: *“Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considerem o direito de consulta e a participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT”*. (BRASIL, 2012b, p. 4).

Registramos que em 2011, um ano antes da homologação do Parecer CNE/CEB Nº16/2012 uma comissão da CEB coordenou e realizou três audiências públicas para

subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola que contou com o apoio e a parceria do Ministério da Educação (SECADI e SEB), SEPPIR, Fundação Cultural Palmares, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e alguns Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) cuja temática foi: “*A Educação Escolar Quilombola que temos e a que queremos*”, o que inspira e legitima a comunidade refletir sobre seus direitos de repensar os caminhos pelos quais se articulam os seus processos escolares como sujeitos da presente pesquisa.

Reitera-se que o presente estudo vincula-se estritamente aos objetivos apontados inicialmente, prestando-se a analisar as tensões e as parcerias entre o processo de escolarização e os modos próprios de aprender na Comunidade São José da Serra.

O estudo é referenciado no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola constituindo-se como política educacional a ser implementada nas escolas que atendam às populações quilombolas como é o caso da Escola Municipal Antônio Alves Moreira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo este estudo revisitando o seu percurso a fim de apresentar as contribuições que ele oferece para a emergência de uma educação escolar quilombola na Comunidade de São José da Serra, em Valença no Estado do Rio de Janeiro.

Desde o primeiro contato com a escola situada em área remanescente de quilombo, fiz-me indagadora das relações estabelecidas entre escolarização e comunidade. Que conversa devia existir entre as duas? Que língua falavam entre si, escola e comunidade? Que histórias e culturas constitutivas do Brasil eram ali apresentadas ou ensinadas, e de que forma? Haveria ali um projeto político-pedagógico visceral que carregasse a energia que contém uma roda de jongo? Que escola era aquela situada em uma comunidade tão rica em história, cultura e memória? Devia ser mesmo preciosa, talvez a “menina dos olhos” da legislação que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Parecer CNE/CEB nº 16/2012 como desdobramento da Lei Federal nº 10.639/03.

Pus-me a conhecê-las. Iniciei longo caminho revisitando a ideia de quilombo, seus significados e seu processo de ressemantização como comunidade remanescente para mergulhar nos sentidos de ser quilombola na Comunidade de São José da Serra, das lutas pela posse da terra advogada pela Constituição Federal de 1988 que abriu espaço para a consecução de uma política de reconhecimento étnico e direitos territoriais. Seu cotidiano, suas lutas e seus desafios foram trazidos nesta pesquisa que se caracteriza como etnográfica de caráter qualitativo, sendo o tipo de abordagem o estudo de caso, adequado à pesquisa que quer entender particularidades em determinado contexto a fim de retratar o dinamismo de uma situação próxima de seu acontecer natural. E para o seu desenvolvimento procedi com a observação participante, as entrevistas abertas e semi-estruturadas, bem como a análise documental como a vasta legislação onde está ancorada a Educação Escolar Quilombola considerando em específico a Lei nº 10.639/03 como marco e ponto de partida dentro da Lei nº 9.394/96 que inaugura um novo tempo; um tempo da visibilidade de grupos historicamente invisibilizados.

Toda a nossa busca vem nos falar da escola que se tem e da escola que se pode ter a partir de uma perspectiva afrocêntrica conforme Asante (1998) em uma via

contracolonizadora nos dizeres de Antônio Bispo dos Santos, o *Nego Bispo*, propondo caminhos outros, considerando uma mudança cultural e política no currículo e na produção de conhecimentos para romper com a invisibilidade com que se trata as questões raciais.

O conceito de agência como prerrogativa da afrocentricidade que denota protagonismo, isto é, o exercício da capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria, como nos faz pensar Elisa Larkin Nascimento, permeou todo o processo de construção deste trabalho, desde as imersões no cotidiano para escutar os espaços de aprender: dos quintais ao sagrado passando pelas casas, até a observação do processo educativo escolar, e desse às instâncias do sistema de ensino municipal e sua coordenação pedagógica.

O que vi e experienciei foi muito além de o fato da Lei nº 10.630/03 ser ou não aplicada como política pública na “Escola do Quilombo”. Constatei inicialmente que as lutas dos movimentos sociais negros por educação e suas vitórias políticas em formato de lei não é uma luta conhecida pelos profissionais de educação nas suas diversas funções e cargos naquela escola, como também não é conhecida por parte significativa da Comunidade. Identifiquei também que a Secretaria Municipal de Educação de Valença tem ciência da Lei nº 10.639/03, mas não há naquele Sistema de Ensino um programa ou uma coordenação específica voltada para a sua implementação.

Neste sentido, pôde-se concluir que os desafios para a efetivação de uma política de Educação Escolar Quilombola referenciadas na Lei nº 10.693/03 e no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 vão desde o desconhecimento do documento normativo por parte das docentes e dos/as gestores da educação municipal, até à falta de valorização e sistematização dos conhecimentos da cosmovisão africana presentes na comunidade, considerando o racismo como fator que está na base do descaso com a educação étnico-racial e quilombola. Em contrapartida, as entrevistadas e os entrevistados na Comunidade, pais e mães dos estudantes, forneceram relatos acerca das ausências de um currículo voltado para a identidade quilombola e a herança africana.

A análise do currículo escolar me possibilitou constatar que as competências e habilidades estão mais focalizadas para uma lógica europeia que para o sentido de uma educação quilombola, a exemplo citamos os temas relacionados à formação étnica do Brasil, onde quem aprende deve “compreender a colonização, a chegada dos portugueses e os primeiros contatos, identificando a escravidão, o cotidiano dos escravos e também identificar

os grupos que ajudaram a colonizar o interior brasileiro e suas economias”. Vemos que de acordo com as competências analisadas, a colonização é dada como certa no sentido de estabelecida, pertinente, e que houve grupos que “ajudaram” na empreitada. Observa-se também que a população africana sequestrada e escravizada para benefício do mercado é denominada “*escrava*” determinando uma condição estabelecida sem que seja considerada como violação criminosa, sem se especificar os graus de participação de grupos africanos nesses processos históricos. Partindo dessa análise refletimos sobre em que medida a escola está contribuindo com o desenvolvimento das agências de meninos e de meninas a quem é ensinado que seus ancestrais foram escravos/as e não lhes é ensinado que descendem de uma ancestralidade que resistiu ao sequestro, cuja luta produziu vitórias concretas.

Este trecho da história brasileira é invisibilizado pelo currículo analisado que reclama atenção e adequação especialmente quando se trata de colocar em prática políticas educacionais relativas à educação das relações étnicorraciais para uma educação antirracista.

No entanto, não podemos incorrer na inadvertência de considerar como resultado desta pesquisa que a Escola Municipal Antônio Alves Moreira não cumpre a Lei nº 10.639/2003 simplesmente, mas considerar por que não cumpre? Que fatores estão associados ao descumprimento? Para responder a esta questão encontro apoio em Rabaka (2009) quando afirma que após quinhentos anos de europeização da consciência humana, não são apenas o pensamento e os textos imperiais europeus que precisam ser analisados do ponto de vista afrocêntrico, é preciso um olhar profundo e crítico sobre a história e cultura africanas, visto que em consequência do holocausto, da escravidão, da colonização física e psicológica a que foram submetidos, os povos africanos têm sido ideologicamente educados para verem e avaliarem o mundo, pensarem e agirem de acordo com um *modus operandi* europeu.

Nesta perspectiva, recordamos Abdias Nascimento: “Nunca em nosso sistema educativo se ensinou qualquer disciplina que revelasse algum apreço ou respeito às culturas, artes, línguas e religiões de origem africana”. (NASCIMENTO, 2009, p. 198).

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar dos diversos povos faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural, nos tornando incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial e de vencer as determinações do sistema mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria

produzido; é Petronilha Silva (2003) quem nos alerta para esta reflexão, e acrescenta que para superar a tudo isto, é preciso ultrapassar estereótipos e extinguir preconceitos.

O racismo é tão estrutural em nossa sociedade que nem uma comunidade historicamente erguida para beneficiar a comunidade quilombola escapa a um projeto transnacional de supremacia branca, e esta assertiva cabe tão bem ao processo educativo escolar, como no que concerne aos enfrentamentos e desafios cotidianos da comunidade apresentados nos relatos contidos nesta pesquisa.

Neste contexto, é necessária uma revisão que vá dos livros didáticos ao discurso dos professores. Mas também compromisso político, tanto da parte dos profissionais de educação quanto por parte dos Sistemas de Ensino. Há muito o que se fazer. O investimento na formação inicial docente nas licenciaturas é condição *sine qua non* para esta mudança, uma vez que educadores cientes da catástrofe racista representada pela colonização e comprometidos com um projeto de educação contracolonizador tornam-se agentes de uma história outra que certamente incluirá os saberes e as contribuições soterradas pela hegemonia de uma só cultura.

Compreende-se que uma das alternativas viáveis é a cooperação entre escola, comunidade e universidade através da pesquisa, atividades de extensão e encontros de saberes.

Em que tempos a escola como projeto de sociedade tenderá em admitir que ela não é, e não pode ser única, que necessita considerar que maneiras outras de viver, de ensinar e de aprender precisam ser contempladas para bem do humano latente em todas e quaisquer comunidades?

Concluo este trabalho convencida de sua relevância por acreditar que o estudo venha provocar mudanças entre os sujeitos envolvidos - secretaria de educação, equipe pedagógica, escola e comunidade, todos e todas convidados e convidadas à mudança de mentalidade acerca da questão das relações étnicas brasileiras para assumir o legado africano representativo de um patrimônio que data mais de 10 mil anos.

Enquanto resultados preliminares é possível afirmar que os dados referentes à Escola Municipal Antônio Alves Moreira, tanto aqueles obtidos através de entrevistas abertas feitas na escola com as crianças e suas professoras, e na comunidade com suas famílias; com a equipe pedagógica na secretaria de educação quanto pela análise do currículo, vêm nos dizer que a Escola Municipal Antônio Alves Moreira é um estabelecimento de educação municipal

assentado em território remanescente de Quilombo que não desenvolve em seu processo educativo uma Educação Escolar Quilombola nos princípios estabelecidos pelo Parecer CNE/CEB nº 16/2012.

Identifica-se que a principal questão da “Escola do Quilombo” é que ela não é assumida nem pela Secretaria de Educação de Valença e nem pela comunidade como uma escola quilombola.

Desta forma busquei compreender os encontros e desencontros do processo de escolarização da Comunidade Negra Remanescente de Quilombo São José da Serra; as tensões e as parcerias entre um projeto educativo municipal e os modos próprios de aprender e ensinar presentes na comunidade. Espera-se provocar reflexões que caminhem na direção de uma legítima educação escolar quilombola, tanto através do fortalecimento da agência da comunidade em relação à escola que se tem e a escola que se pode ter; quanto no Sistema de Ensino para considerar a potência da qualidade da educação quilombola e a possível formação continuada de seus professores para mais que a implementação da Lei nº 10.639/03 a fim de que esta conquista política deixe de ser o “papel que aguenta tudo” e passe a ser uma realidade concreta representada por uma agência afrocentrada, nos dizeres de Molefi Asante (1980).

No entanto, para Munanga (2005) não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, afirma que a educação é capaz de possibilitar o questionamento e a desconstrução dos mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados.

Por essa razão, cabe ressaltar que a Lei nº 10.639/03 carrega no seu processo a capacidade de mexer com a escola, de provocar lugares outros e desestabilizar o não-dito fazendo com que todos os agentes da escola repensem sua prática e seus posicionamentos perante um compromisso contracolonizador.

Concluiu-se que em uma sociedade estruturalmente racista, a escola não necessariamente por estar em território quilombola, pode ser exigida por implementar um projeto sem o apoio de outras instâncias da sociedade porque como um fenômeno estrutural, o racismo é articulado em rede e só pode ser combatido institucionalmente. Não se pode depositar expectativa somente num circuito social, como a instância escola, ainda que essa

esteja em território quilombola. O fenômeno reforça a necessidade de implementação de políticas em rede para a promoção de uma agência antirracista de valorização da cultura africana, cultura brasileira e cultura quilombola.

REFERÊNCIAS

AMANTINO, Márcia S. **O mundo das feras: os moradores do Sertão Oeste de Minas Gerais - século XVIII**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

AMANTINO, Márcia S. **Sobre os quilombos do Sudeste Brasileiro nos séculos XVIII e XIX**. In: FLORENTINO, Manolo; MACHADO, Cacilda (Org.). *Ensaio sobre a escravidão I*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

AMANTINO, Márcia S. **Quilombos em Macaé no século XIX**. *Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas*. Ilhéus. v.10, n.18, jul.-dez. 2007. p. 623-647

ANDRÉ, Marcos. (Org.). **Jongo do Quilombo São José**. RJ, Associação Brasil Mestiço. 2004.

ANDRÉ, Marli. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANJOS, Rafael S. A. dos. **Cartografia e Quilombos: territórios étnicos africanos no Brasil**. *Africana Studia*, Porto, n. 9, 2006.

ARRUTI, José M. A. **Notas sobre as iniciativas federais em educação no contexto das políticas públicas para quilombos**. In: *Educação escolar quilombola: Pilões, Peneiras e Conhecimento Escolar*. 1 ed. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009, v. 1, p. 13-31.

ASANTE, Molefi K. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social**. Tradução Ana Monteiro-Ferreira, Ama Mizani, Ana Lucia. Filadélfia: Afrocentricity Internacional Inc., 2014, 193 p.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade e Educação na senda do progresso: Brasil e EUA. Tradução Ana Monteiro-Ferreira. In: CARVALHO, Carlos Roberto; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina. **Relações Étnico-Raciais e Educação: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2013, pp.23-34.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade. Uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo. Ed. Revista dos Tribunais. 1988.

_____. Lei nº 9.394. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 3.551, de 4 de agosto de 2000**. Institui o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. 2000.

_____. **Decreto nº 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.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as *diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”*, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de julho de 2004**. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 22 jun. 2004a. Seção 1. 16 p.

_____. Ministério de Educação. **Parecer nº 3/2004 do Conselho Nacional da Educação, Conselho Pleno, de 10 de março de 2004**. *Trata das diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Diário Oficial da União, nº 95, Seção 1, p. 19, de 19 de maio de 2004b.

_____. Ministério de Educação. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012** CNE/CEB. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) CNE/CEB. **Parecer nº 16/2012, de 05 de junho de 2012**. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. 2012b.

CANDAU, Vera M. **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CANDAU, Vera M.. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CANECÃO, Toninho. **Depoimento** [mensagem pessoal]. Entrevistador: Maria de Lourdes R. de Melo. Mensagem recebida por <dilumelo@oi.com.br> em 31/08/2017.

CARRANO, Paulo C. R. **A juventude do quilombo São José da Serra: entre tradições e culturas juvenis**. 7. Reunião de Antropologia do Mercosul. Porto Alegre, UFRGS, 2007.

CARVALHO, Ediléia. **A Educação Escolar no Quilombo Campinho da Independência Paraty: a tessitura das relações entre escola e comunidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CARVALHO, José J. **Espetacularização e canibalização das culturas populares**. In: FARIA, Hamilton (Coord.) *I Encontro sul-americano das culturas populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares*. São Paulo: Instituto Polis ; Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2007. 232 p.

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

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FIGUEIREDO, André L. V. de. **O “Caminho Quilombola”: interpretação constitucional e reconhecimento de direitos étnicos**. Tese de doutorado. Universidade Candido Mendes, Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2006.

GADOTTI, Moacir. **O trabalho coletivo como princípio pedagógico**. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, 24, 2013, p.155-159.

GARCIA, Regina L. (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. DP&A, Rio de Janeiro, 2003.

GOMES, Flávio dos S. **A Hidra e os Pântanos - Mocambos, Quilombos e Comunicação no Brasil (Séculos XVII - XIX)**. São Paulo: Unesp, 2005.

GOMES, Nilma L. **Educação e Relações Sociais: Refletindo sobre algumas Estratégias de Atuação**. In: MUNANGA, K. *Superando o Racismo na Escola*, 2ª ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005.

_____, Nilma L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações sociais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*, 2005, p.39-62.

_____, Nilma L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz A. O. e SILVA, Petronilha B. G. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jun. 2018.

GOUVÊA, F. C. F et OLIVEIRA, L. F. et SALES, S. R. (Orgs.). **Educação e Relações Étnico-Raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. 1.ed. – Petrópolis, RJ/ Brasília-DF; CAPES, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo B. Cipolla. São Paulo: Editora WMF (2013) Martins Fontes, 2013.

JONGO DO QUILOMBO DE SÃO JOSÉ (CD-livro.). Rio de Janeiro: **Jongo do Quilombo de São José**, Associação Brasil-Mestiço, Sesc Rio Som, 2004.

KARENKA, Maulana. **Afrocentricity and multicultural education**. In: MAZAMA, Ama. *The afrocentric paradigm*. Trenton: África Word Press, 2003, p.73-94.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas (Temas básicos de educação e ensino)**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTOS, Hebe M. **Políticas de reparação e identidade coletiva no meio rural: Antônio Nascimento Fernandes e o quilombo São José.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, n. 37, janeiro-junho de 2006, p. 167-189.

MIRANDA, Shirley A. de. **Dilemas do reconhecimento: a escola quilombola que "vi de perto".** *Revista da ABPN*. Goiânia, v. 8, n.18, p.68-89, 2016. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/43/40>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MONTEIRO, Elaine. **Universidade e comunidades: diálogos de saberes e fazeres em ações de salvaguarda do patrimônio imaterial.** In: MATTOS, Hebe. (Org.) *História Oral e comunidade: reparações e culturas negras*. 1ªed. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 73-94.

MOREIRA, Agda M. F. **O processo educativo da comunidade quilombola de Carrapatos da Tabatinga: a afirmação identitária e a formação de sujeitos engajados mediante transmissão oral de uma memória compartilhada.** 2016.183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **A milenar arte de educar dos povos indígenas.** São Paulo, maio 2005. Disponível em: <<https://www.contioutra.com/a-milenar-arte-de-educar-dos-povos-indigenas/>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

NASCIMENTO, Elisa L. (Org.) **Sankofa , Matrizes Africanas da Cultura Brasileira.** Rio de Janeiro: Eduerj, 1996. Vol. 4.

NOGUEIRA, Renato S. **Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado.** *Revista África e Africanidades*, Ano 3, n.11, novembro, 2010.

OLIVEIRA, Luiz F. et. CANDAU, Vera M. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 26 n.01. p. 15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Amauri M. **A lei nº 10.639/03 e a insustentável leveza do “pós-racismo” na educação e na sociedade.** In: JESUS, Regina de Fatima; ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. *Dez anos da lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

PEREIRA, Amauri M., SOUZA e CRUZ, Eliane A. de e OLIVEIRA, Luiz F de. **Por uma formação docente intercultural e pluriétnica na UFRRJ.** *Laplage em revista*. São Paulo, v. 2, n. 3, 2016, p. 57-69.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República** (SEPPIR/PR), Brasília, 2005.

RAMOS, Ângela M. P. **Puxando fios que alinhavam a lei 10639/03 e alterações observáveis no currículo do município do Rio de Janeiro.** In: JESUS, Regina de Fatima; ARAÚJO, Mairce da Silva e JÚNIOR, Henrique Cunha. *Dez anos da lei nº 10.639/03: memórias e perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

REIS, Maria C. G. **Escola e Contexto Social: um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF, 2003.

ROCHA, Joyce A. **Quilombo São José da Serra: o etnoconhecimento na perspectiva socioambiental.** 355f. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos - modos e significados.** Brasília: INCTI, UnB, INCT, CNPq, 2015.

SANTOS, Boaventura de S. e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha B. G. **Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos.** In: BARBOSA, Lucia M. de A. (org). *De preto a afrodescendente: trajetórias da pesquisa sobre relações sociais no Brasil*. São Carlos, EDUFSCar, 2003.

SLENES, Robert W. **O escravismo por um fio?** (Apresentação). In: GOMES, Flávio dos S. *A Hidra e os Pântanos - Mocambos, Quilombos e Comunicação no Brasil (Séculos XVII - XIX)*. São Paulo: Unesp, 2005.

SOARES. Afonso M. L. S. **Sincretismo afro-católico no Brasil: lições de um povo em exílio.** *Revista de Estudos da Religião*, n.3, São Paulo, 2002, pp. 45-75. Disponível em: <www.pucsp.br/rever/rv3_2002/p_soares.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

SOARES, E G. **Educação escolar quilombola: quando a política pública diferenciada é indiferente.** Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul, 2008.

SOUZA, Mônica L. Prefácio. In: GOUVÊA, Fernando César Ferreira, OLIVEIRA, Luiz Fernandes e SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Educação e Relações Étnico-Raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas.** 1.ed. – Petrópolis, RJ/ Brasília-DF; CAPES, 2014.

VIDAS BRASILEIRAS: vida quilombola. Direção de Eduardo Nunes. Rio de Janeiro: TV Escola, 2013. DVD(24:09 min.). Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/video?idItem=6878>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ANEXO

ANEXO A - Currículo



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
PLANEJAMENTO ANUAL EDUCAÇÃO INFANTIL - 1º PERÍODO 2016

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA -

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none">• Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos;• Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto;• Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor;• Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano;• Desenvolver a percepção visomotora e a discriminação auditiva e visual;	<ul style="list-style-type: none">• Atividades desenvolvidas através de jogos, brincadeiras, histórias, vídeos e músicas. O lúdico deve estar presente em todas as atividades;• Confeccionar cartazes, murais, parlendas, poesias, etc;• Rodas de conversas; Hora do conto;• Crachás e chamadinhas;• Alfabeto móvel;• Recortes, colagens, pinturas, pesquisas;• Produção de textos coletivos;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA -

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none">• <i>Estabelecer aproximações com algumas noções matemáticas sobre situações do seu dia-a-dia, como: contar, localizar no espaço e no tempo mais próximo da criança. Colocar em ordem (sem estabelecer, ainda, um critério);</i>• <i>Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais em situações variadas do cotidiano;</i>• <i>Comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativos a quantidades, espaços físicos e medida, utilizando a linguagem</i>	<ul style="list-style-type: none">• Jogos de amarelinha;• Montagem de quebra cabeça;• Números de telefone, idade;• placas, medidas e calendários;• Fazer contagem dos alunos da sala, separando por sexo;• Contar os dedos das mãos;• Procurar figuras onde aparecem números;

oral e a linguagem matemática;

- *Estimular o raciocínio lógico, estabelecendo relações entre os conceitos: todo, parte igual, diferente, grande, pequeno, tamanho, cor, forma, etc;*
- *Desenvolver o conceito numérico através da expressão verbal e gráfica;*
- *Desenvolver a noção de diferentes medidas em relação aos objetos e ao tempo.*
- *Observar a passagem do tempo por meio da representação visual do calendário com o intuito de relacionar com a sequência numérica;*
- *Memorizar contagem oral e relacionar com as práticas lúdicas em cantigas, parlendas, brincadeiras e jogos que incluem diferentes formas de contagem*
- *Identificar pequenas quantidades, realizando a contagem oral;*
- *Ordenar elementos seguindo critérios preestabelecidos, tais como: cor, forma, tamanho e espessura;*
- *Identificar e nomear as figuras geométricas básicas (quadrado, círculo, retângulo e triângulo), relacionando-as com os objetos no entorno;*
- *Manusear cédulas (dinheirinho) em brincadeiras de faz-de-conta;*
- *Desenvolver noções de: longe/ perto, dentro/fora, pequeno/grande, grosso/fino, abaixo/acima, frente/atrás, cheio/vazio, maior/menor, estabelecendo relações entre os objetos e as situações;*
- *Seriar mais de três objetos posicionando-os do menor para o maior, do mais alto para o mais baixo, ou vice-versa;*

- Blocos lógicos para figuras geométricas;
- contagem das letras dos nomes dos alunos;
- Desenhar frutas conforme quantidade pedida;
- Representar quantidades por números;
- Modelagem com massinha;
- Jornais de mercado;
- Jogos de encaixe;
- Jogos numéricos;
- Brincar com rótulos e embalagens em diversas situações;
- Pesquisas, recortes e colagens;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

NATUREZA E SOCIEDADE

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, nomear e se reconhecer como membro de sua família, reconhecendo sua importância e valor que possui em casa. • Desenvolver a socialização e o convívio no ambiente escolar; • Identificar os meios de transportes que circulam em nosso país, relacionando-os com o trânsito. • Identificar os meios de comunicação existentes em nosso país. • Identificar diferentes profissões, bem como sua importância para economia familiar e do país. • Estimular o reconhecimento da história Brasileira. • Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências; • Respeitar as regras de convivência e os acordos dos grupos dos quais participa; • Interessar-se pelo ambiente social e pela natureza, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-los, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos físicos e sociais, buscando informações e confrontando ideias. • Aprofundar as vivências relacionadas a família, escola, e ao grupo de amigos; • Valorizar o diálogo como uma forma de lidar com os conflitos; • Explorar e reconhecer diferentes texturas, sabores, sons; • Estimular os 5 sentidos, desenvolvendo a capacidade de auto-higiene e a identificação e nomeação das partes do corpo. • Incentivar a importância ecológica, através da jardinagem e horticultura. • Apresentar a diferença entre campo/cidade, estabelecendo a noção de tempo. • Identificar a importância da água para os seres vivos mostrando a diferenciação entre seres vivos e não vivos. • Nomear e reconhecer diferentes animais. • Explorar o ambiente relacionar-se com as pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, plantas e objetos diversos; • Orientar as crianças sobre a importância da higiene e uma boa alimentação pra ter uma vida saudável; • Reconhecer a importância das plantas para nossa vida; • Reconhecer a importância da reciclagem; • Identificar as estações do ano; • Adotar hábitos de auto cuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa contando suas preferências com desenhos; • Auto - retrato; • Pesquisas, recortes e colagens • Calendário • Comparação dia e noite. • Colagem de foto do aluno; • Observação de figuras contemplando diferentes culturas; • Figuras de meio de comunicação e meios de transporte; • Charadas com animais; • Poema com animais; • Confecção de cartazes e murais; • Plantar mudas explorando o meio ambiente (germinação do feijão) • Produções de lembrancinhas que traduzam as datas comemorativas; • Música; • Filmes; • Passeios; • Propor atividades que envolvam os órgãos do sentido, como: cheirar, tocar, ouvir, ver, sentir o gosto; • Uso do espelho;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ARTE

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none">• Despertar o gosto pelas artes e o interesse cultural como um todo e principalmente a formação de cidadãos críticos e sensíveis para lidar com as questões históricas, sociais, culturais e ambientais• Expressar a criatividade, utilizando diferentes materiais.• Apreciar, respeitar e cuidar das próprias atividades artísticas, bem como a dos colegas.• .Incentivar, estimular e desenvolver o hábito de desenhar, pintar, recortar, colar, confeccionar (brinquedos, fantoches, personagens, jogos...)• Desenvolver a potencialidade criadora de cada aluno, respeitando suas naturais limitações;• Desenvolver habilidades de forma própria, desenhando, pintando e construindo;• Levar o aluno a produzir auto-retrato;• Desenvolver a expressão corporal e facial mediante estímulos sonoros e diferentes gêneros musicais;• Dramatizar histórias contadas fazendo uso de diferentes figurinos objetos ou fantoches;• Criar desenhos, pinturas, colagens e modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das artes visuais (ponto, linha, forma, espaço, textura, etc.);• Valorizar e apreciar a produção de arte em geral.	<ul style="list-style-type: none">• Observação de figuras humanas nas imagens da arte;• Desenho a partir do que foi observado;• Observação de corpos em movimento pesquisados em revistas, em vídeos, em fotos;• Representação figurativa por meio do desenho das apreensões perspectivas do corpo.• Recorte, colagem e pintura;• Confeção de painéis, cartazes, dobraduras;• Dramatização;• Desenho e pintura com várias técnicas e diferentes suportes;• Apreciação de obras de arte diversas;• Brincar com a mistura de cores;• Desenhar a partir de uma interferência colocada previamente no papel que pode ser um desenho ou uma colagem de uma parte do corpo humano;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MÚSICA

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none">• Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo;	<ul style="list-style-type: none">• Brincadeira de roda; Trabalho com o corpo /

<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar diferentes características gerada pelo silêncio e pelo som; • Reconhecer e utilizar a variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais. • Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. • Participar de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical. • Formar um repertório de canções para desenvolver memória musical.. • Realizar brincadeiras cantadas e rítmicas, rodas e cirandas, jogos com movimento, danças; • Brincar com a música, recriar, imitar e reproduzir canções; • Imitar sons vocais, corporais ou produzidos por instrumentos; • Ajudar o aluno a empregar a memória musical em atividades lúdicas; 	<p>movimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bandinha rítmica; • Apresentação de repertório musical variados; • Vídeos musicais. • Ensaios de danças para apresentação; • Participar de jogos e brincadeiras que envolvam danças; • Danças livres ao som de músicas; • Brincar com cantigas folclóricas.
--	---



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MOVIMENTO

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o próprio corpo por meio da exploração dos movimentos, expressando-se por meio de gestos e ritmos diversificados, produzidos em jogos e brincadeiras. • Explorar as possibilidades de movimento do corpo • Expressar idéias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens, reconhecendo sua função social e ampliando as possibilidades de representação simbólica; • Utilizar a linguagem corporal e gestual, adequando-as às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, expressando idéias, sentimentos, necessidades e desejos. • Vivenciar corporalmente o equilíbrio estático e dinâmico por meio de diferentes propostas de 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em brincadeiras e jogos que envolvem correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento • Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa; • Propiciar atividades como dançar, jogar bola, rodar bambolê e pular corda. • Gincanas e competições; • Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamentos de suas habilidades manuais.

<p>movimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo. • Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações. • Utilizar os movimentos de prensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetivos. • Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais atitude de interesse e cuidando com o próprio corpo. • Participar de jogos que envolvam a lateralidade, visando estimular os membros superiores e inferiores do corpo; • Desenvolver conceitos de direção (acima, abaixo, lados direita e esquerda, frente e atrás) bem como adquirir a noção de distancia (longe, perto, longo, curto); • Potencializar a capacidade de deslocamento por meio de diferentes movimentos corporais (engatinhar, arrastar-se, agachar-se, rolar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização de massa para modelar; • Brincadeiras de roda; • Amarelinha • Cabo de guerra. • Recreação; • Alinhavo;
---	--



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

IDENTIDADE E AUTONOMIA

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a imagem corporal e pessoal nas interações com o outro (adulto e criança) e com a natureza; • Vivenciar situações que envolvam afeto, atenção e limites, construindo vínculos; • Reconhecer a si e ao outro, a partir de características biológicas, psicológicas e culturais, identificando-se como único no grupo, ampliando sua autoconfiança; • Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança identificando cada vez mais limitações e possibilidades, agindo de acordo com elas; • Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do espelho; • Desenho do próprio corpo com material diverso; • Mural de fotografias; • Construção da linha do tempo e da vida; • Recorte e colagem; • Brincadeiras e jogos nas quais possam fazer escolhas; • Desenhos livres e dirigidos; • Entrevista; • Filmes, músicas e histórias; • Auto-retrato; • Dramatização; • Texto coletivo; • Mímicas; • Passeio pela escola;

<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, compartilhando suas vivências; • Adotar hábitos de auto-cuidado valorizando as atitudes relacionadas com higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência; • Identificar e compreender a sua permanência aos diversos grupos do quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe; • Demonstrar satisfação em relação as suas produções e respeitar as do outro; • Respeitar e conviver harmoniosamente com crianças que possuem alguma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, visando aprimorar as relações de aprendizagem mútua e igualdade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos com nomes;
---	--



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PLANEJAMENTO ANUAL EDUCAÇÃO INFANTIL – 2º PERÍODO 2016

LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Usar a linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos. Necessidades, opiniões, idéias, preferências e sentimentos; • Relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano; • Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos; • Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de textos; • Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; • Desenvolver a percepção visomotora e a discriminação auditiva e visual; • Desenvolver a habilidade de identificar e traçar corretamente as letras e números; • Perceber a direção da escrita ocidental, ou 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades desenvolvidas através de jogos, brincadeiras, histórias, vídeos e músicas. O lúdico deve estar presente em todas as atividades; • Confeccionar cartazes, murais, parlendas, poesias, etc; • Rodas de conversas; Hora do conto; • Crachás e chamadinhas; • Alfabeto móvel; • Recortes, colagens, pinturas, pesquisas; • Produção de textos coletivos; • Desenhos livres; • Manuseio de diferentes tipos de livros; • Bingo de letras • Conversas informais e formais (recados, convites, bilhetes, informações); • Entrevistas • Transmissão de recados; • Dramatização; • Uso diversificado de vários estilos de textos: Fábulas; Músicas; Parlendas; Texto informativo;

<p>seja, da esquerda para a direita, de cima para baixo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar as letras de outros sinais gráficos (desenhos, símbolos, números); • Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; • Reconhecer seu nome escrito sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; • Realizar a escrita do próprio nome com autonomia; • Comparar seu nome com o nome dos colegas para identificação das letras que são comuns; • Ouvir, comentar, reconhecer e recontar histórias; • Usar a linguagem oral em situações praticas do cotidiano (regras de convivência); • Desenvolver a orientação temporal (começo, meio e fim); • Identificar e nomear gradativamente as letras do alfabeto; • Estimular o aluno a representar emoções: alegria, dor, tristeza, nos diálogos criados; • Conduzir o aluno a realizar leitura de imagens e rótulos de uso cotidiano; • Estimular o aluno a valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento; • Diferenciar palavras de símbolos, números de letras e letras de palavras; • Promover o aluno a participar e interagir nos momentos da leitura de textos de diferentes gêneros como: contos, notícias de jornais informativos, revistas, quadrinhos, músicas, placas, rótulos, bulas, etc. • Produzir textos coletivos; • Possibilitar o aluno a reconhecer a função social da escrita; • Promover a dramatização de histórias, brinquedos e acontecimentos; 	<p>Rótulos; Propagandas; Poesias; Receitas; Trava-línguas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • História sequenciada; • Escrita espontânea
--	--



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MATEMÁTICA

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
-----------	-------------

- Estabelecer aproximações com algumas noções matemáticas sobre situações do seu dia-a-dia, como: contar, localizar no espaço e no tempo mais próximo da criança. Colocar em ordem (sem estabelecer, ainda, um critério);
- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais em situações variadas do cotidiano;
- Manusear cédulas (dinheirinho) em brincadeiras de faz-de-conta;
- Comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativos a quantidades, espaços físicos e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;
- Trabalhar problemas relacionados ao seu cotidiano para melhor entendimento do meio em que vive;
- Estimular o raciocínio lógico, estabelecendo relações entre os conceitos: todo, parte igual, diferente, grande, pequeno, tamanho, cor, forma, etc;
- Desenvolver o conceito numérico através da expressão verbal e gráfica;
- Identificar e nomear os numerais, relacionando-os as respectivas quantidades;
- Observar a passagem do tempo por meio da representação visual do calendário com o intuito de relacionar com a sequência numérica;
- Memorizar contagem oral e relacionar com as praticas lúdicas em cantigas, parlendas, brincadeiras e jogos que incluem diferentes formas de contagem
- Ordenar elementos seguindo critérios preestabelecidos, tais como: cor, forma, tamanho e espessura;
- Identificar e nomear as figuras geométricas básicas (quadrado, círculo, retângulo e triângulo), relacionando-as com os objetos no entorno;
- Proporcionar as crianças reconhecer as medidas de tempo: dia, noite, antes, depois, agora;
- Possibilitar a criança a reconhecer a divisão do tempo considerando hoje, ontem, amanhã;
- Desenvolver noções de: longe/ perto, dentro/fora, pequeno/grande, grosso/fino, abaixo/acima, frente/atrás, cheio/vazio, maior/menor, estabelecendo relações entre os objetos e as situações;
- Seriar mais de três objetos posicionando-os do menor para o maior, do mais alto para o mais baixo, ou vice-versa;
- Comparar agrupamentos, levando em conta a quantidade de elementos: onde há mais, onde há menos, onde há a mesma quantidade;
- Jogos de amarelinha;
- Montagem de quebra cabeça;
- Números de telefone, idade;
- Placas, medidas e calendários;
- Fazer contagem dos alunos da sala, separando por sexo;
- Contar os dedos das mãos;
- Procurar figuras onde aparecem números;
- Blocos lógicos para figuras geométricas;
- Contagem das letras dos nomes dos alunos;
- Desenhar **objetos** conforme quantidade pedida;
- Representar quantidades por números;
- Modelagem com massinha;
- Jornais de mercado;
- Jogos de encaixe;
- Jogos numéricos;
- Brincar com rótulos e embalagens em diversas situações;
- Ditado de números;
- Bingo;
- Pesquisas, recortes e colagens;
- Situações problemas envolvendo o cotidiano escolar;
- Histórias valorizando a sequência de fatos;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

NATUREZA E SOCIEDADE

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none">• Identificar, nomear e se reconhecer como membro de sua família, reconhecendo sua importância e valor que possui em casa.• Desenvolver a socialização e o convívio no ambiente escolar;• Identificar os meios de transportes que circulam em nosso país, relacionando-os com o trânsito.• Identificar os meios de comunicação existentes em nosso país.• Identificar diferentes profissões, bem como sua importância para economia familiar e do país.• Estimular o reconhecimento da história Brasileira.• Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;• Respeitar as regras de convivência e os acordos dos grupos dos quais participa;• Interessar-se pelo ambiente social e pela natureza, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-los, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos físicos e sociais, buscando informações e confrontando ideias.• Aprofundar as vivências relacionadas à família, à escola, e ao grupo de amigos;• Valorizar o diálogo como uma forma de lidar com os conflitos;• Estimular os 5 sentidos, desenvolvendo a capacidade de auto-higiene e a identificação e nomeação das partes do corpo.• Incentivar a importância ecológica, através da jardinagem e horticultura.• Apresentar a diferença entre campo/cidade, estabelecendo a noção de tempo.• Identificar a importância da água para os seres vivos mostrando a diferenciação entre seres vivos e não vivos.	<ul style="list-style-type: none">• Roda de conversa contando suas preferências com desenhos;• Auto - retrato;• Pesquisas, recortes e colagens• Calendário• Comparação dia e noite.• Colagem de foto do aluno;• Observação de figuras contemplando diferentes culturas;• Figuras de meio de comunicação e meios de transporte;• Charadas com animais;• Poema com animais;• Uso do espelho;• Confeção de cartazes e murais;• Plantar mudas explorando o meio ambiente (germinação do feijão)• Produções de lembrancinhas que traduzam as datas comemorativas;• Músicas;• Filmes;• Passeios;• Propor atividades que envolvam os órgãos do sentido, como: cheirar, tocar, ouvir, ver, sentir o gosto;• Experiências:

- Nomear e reconhecer diferentes animais.
- Explorar o ambiente relacionar-se com as pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, plantas e objetos diversos;
- Orientar as crianças sobre a importância da higiene e uma boa alimentação pra ter uma vida saudável;
- Reconhecer a importância das plantas para nossa vida;
- Reconhecer a importância da reciclagem;
- Identificar as estações do ano;
- Adotar hábitos de auto cuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência
- Explorar os recursos naturais para a preservação da natureza;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ARTE

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Despertar o gosto pelas artes e o interesse cultural como um todo e principalmente a formação de cidadãos críticos e sensíveis para lidar com as questões históricas, sociais, culturais e ambientais • Expressar a criatividade, utilizando diferentes materiais. • Apreciar, respeitar e cuidar das próprias atividades artísticas, bem como a dos colegas. • Incentivar, estimular e desenvolver o hábito de desenhar, pintar, recortar, colar, confeccionar (brinquedos, fantoches, personagens, jogos...) • Desenvolver a potencialidade criadora de cada aluno, respeitando suas naturais limitações; • Desenvolver habilidades de forma própria, desenhando, pintando e construindo; • Levar o aluno a produzir auto-retrato; • Desenvolver a expressão corporal e facial mediante estímulos sonoros e diferentes gêneros musicais; • Dramatizar histórias contadas fazendo uso de diferentes figurinos objetos ou 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação de figuras humanas nas imagens da arte; • Desenho a partir do que foi observado; • Observação de corpos em movimento pesquisados em revistas, em vídeos, em fotos; • Representação figurativa por meio do desenho das apreensões perspectivas do corpo; • Recorte, colagem e pintura; • Confecção de painéis, cartazes, dobraduras; • Dramatização; • Desenho e pintura com várias técnicas e diferentes suportes; • Apreciação de obras de arte diversas; • Brincar com a mistura de cores; • Desenhar a partir de uma interferência colocada previamente no papel que pode ser um desenho ou uma colagem de uma parte do corpo humano; • Interpretação e criação de canções; • Apreciação musical (escuta sonora e musical)

<p>fantoches;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e apreciar a produção de arte em geral. • Criar desenhos, pinturas, colagens e modelagens a partir de seu próprio repertório e da utilização dos elementos da linguagem das artes visuais (ponto, linha, forma, espaço, textura, etc.); 	
--	--



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MÚSICA

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; • Reconhecer e utilizar diferentes características gerada pelo silêncio e pelo som; • Reconhecer e utilizar a variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais. • Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais. • Participar de jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical. • Formar um repertório de canções para 	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira de roda; Trabalho com o corpo / movimento; • Bandinha rítmica; • Apresentação de repertório musical variados; • Vídeos musicais. • Ensaios de danças para apresentação; • Participar de jogos e brincadeiras que envolvam danças; • Danças livres ao som de músicas; • Brincar com cantigas folclóricas; • Jogos de improviso; • Construção de instrumentos musicais;

<p>desenvolver memória musical..</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar brincadeiras cantadas e rítmicas, rodas e cirandas, jogos com movimento, danças; • Brincar com a música, recriar, imitar e reproduzir canções; • Imitar sons vocais, corporais ou produzidos por instrumentos; • Ajudar o aluno a empregar a memória musical em atividades lúdicas; 	
--	--



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

MOVIMENTO

OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o próprio corpo por meio da exploração dos movimentos, expressando-se por meio de gestos e ritmos diversificados, produzidos em jogos e brincadeiras. • Explorar as possibilidades de movimento do corpo • Expressar idéias, sentimentos, desejos e necessidades, utilizando diferentes linguagens, reconhecendo sua função social e ampliando as possibilidades de representação simbólica; • Utilizar a linguagem corporal e gestual, adequando-as às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendida, 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em brincadeiras e jogos que envolvem correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento • Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa; • Propiciar atividades como dançar, jogar bola, rodar bambolê e pular corda. • Gincanas e competições; • Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para aperfeiçoamentos de suas

<p>expressando idéias, sentimentos, necessidades e desejos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar corporalmente o equilíbrio estático e dinâmico por meio de diferentes propostas de movimento; • Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo. • Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações. • Utilizar os movimentos de prensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetivos. • Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais atitude de interesse e cuidando com o próprio corpo. • Participar de jogos que envolvam a lateralidade, visando estimular os membros superiores e inferiores do corpo; • Desenvolver conceitos de direção (acima, abaixo, lados direita e esquerda, frente e atrás) bem como adquirir a noção de distancia (longe, perto, longo, curto); • Potencializar a capacidade de deslocamento por meio de diferentes movimentos corporais (engatinhar, arrastar-se, agachar-se, rolar). 	<p>habilidades manuais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilização de massa para modelar; • Brincadeiras de roda; • Amarelinha • Cabo de guerra. • Recreação; • Alinhavo; • Jogos de imitação; • Jogos de psicomotricidade (Comando e equilíbrio);
--	--



ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VALENÇA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

IDENTIDADE E AUTONOMIA

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a imagem corporal e pessoal nas interações com o outro (adulto e criança) e com a natureza; • Vivenciar situações que envolvam afeto, atenção e limites, construindo vínculos; • Reconhecer a si e ao outro, a partir de características biológicas, psicológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso do espelho; • Desenho do próprio corpo com material diverso; • Mural de fotografias; • Construção da linha do tempo e da vida; • Recorte e colagem; • Brincadeiras e jogos nas quais possam fazer escolhas;

<p>e culturais, identificando-se como único no grupo, ampliando sua autoconfiança;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança identificando cada vez mais limitações e possibilidades, agindo de acordo com elas; • Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade; • Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração, compartilhando suas vivências; • Adotar hábitos de auto-cuidado valorizando as atitudes relacionadas com higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência; • Identificar e compreender a sua permanência aos diversos grupos do quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe; • Demonstrar satisfação em relação as suas produções e respeitar as do outro; • Respeitar e conviver harmoniosamente com crianças que possuem alguma deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, visando aprimorar as relações de aprendizagem mútua e igualdade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhos livres e dirigidos; • Entrevista; • Filmes, músicas e histórias; • Auto-retrato; • Dramatização; • Texto coletivo; • Mímicas; • Passeio pela escola; • Jogos com nomes;
---	--

LÍNGUA PORTUGUESA – 1º ANO	
1º BIMESTRE	
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

<ul style="list-style-type: none"> ✓ História da Escrita; ✓ Alfabeto; ✓ Letra Maiúscula/minúscula; ✓ Junções: ao, ai, ia, ui, uau, au, eu, ei, oi; ✓ Meu nome; ✓ Nome dos meus amigos; ✓ Nome dos meus brinquedos preferidos; ✓ Nome das coisas que eu gosto e do que não gosto; ✓ Nome da professora; ✓ Minha turma tem um nome; ✓ Nome e sobrenome; ✓ Nomes próprios e comuns; ✓ Alfabeto maiúsculo e minúsculo ✓ Diferenciar letras, números e desenhos ✓ Gêneros textuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e dramatizar a história da escrita; • Representar através de desenho a história da escrita; • Identificar e escrever o próprio nome. • Identificar e nomear os colegas, os amigos fora da escola, os nomes das crianças da turma. • Expressar-se oral e graficamente com espontaneidade e criatividade. • Reconhecer as letras que compõem o seu nome; • Comparar seu nome com o nome dos colegas para identificação das letras que são comuns; • Reconhecer palavras que tem a mesma letra inicial do seu nome; • Reconhecer o próprio nome dentro do conjunto de outros nomes; • Registrar o próprio nome; • Usar as letras do alfabeto na tentativa de identificação da direção da escrita; • Escrever o nome e identificá-lo em contexto diversificados; • Reconhecer o uso da letra maiúscula e minúscula em diversos contextos; • Relatar experiência de vida e de acontecimentos do dia a dia; • Ouvir e recontar histórias na sequência dos acontecimentos; • Fazer questionamentos sobre a história lida; • Ler e identificar as sílabas existentes nas palavras;
--	---

2º BIMESTRE

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alfabeto; ✓ Som inicial e final; ✓ Escrita espontânea; ✓ Práticas de leitura e escrita; ✓ Situações do uso da leitura e da escrita; ✓ Uso da linguagem oral; ✓ Nomes próprios e comuns; ✓ Formar palavras com o alfabeto móvel; 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a leitura de imagens e rótulos de uso cotidiano; • Participar e interagir no momento da leitura de textos de diferentes gêneros como: contos, notícias de jornais, informativos, revistas, quadrinhas, parlendas, placas, rótulos, bula, etc.; • Escrever palavras à vista de cenas e gravuras, conforme sua hipótese de escrita. • Reconhecer e grafar as letras trabalhadas do alfabeto. • Identificar os sons das letras apresentadas. • Ampliar a construção de uma consciência fonológica (relaç
--	---

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretação oral de textos; ✓ Semelhanças e diferenças entre palavras quanto ao número de sílabas; Separação de sílabas; ✓ Palavras quanto ao som inicial e final das palavras; ✓ Descrição de objetos, cenas e situações; ✓ Produção coletiva de textos; ✓ Gêneros Textuais; 	<p>ão fonema-grafema).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os sons iniciais e/ou finais das palavras. • Perceber a função social da escrita; • Escrever e ler as junções com as vogais;
3º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrita; ✓ Oralidade; ✓ Gramática; Substantivos próprios e comuns; ✓ Produção de textos; ✓ Gêneros textuais (contos de fadas, parlendas, poesias, trava-línguas e provérbios); ✓ Sinais de Pontuação; ✓ Acentuação gráfica; ✓ Leitura; ✓ Interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar histórias; • Descrever personagens, cenários e objetos; • Imitar personagens, animais e ações com pantomima (gestos); • Dramatizar histórias, brinquedos e acontecimentos; • Representar emoções: alegria, dor, tristeza, nos diálogos criados. • Realizar a escolha de livros para apreciação de gravuras e identificação do texto; • Participar de situações nas quais as crianças leiam, ainda que não o façam de forma convencional;
4º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrita de frases; ✓ Produção de textos; ✓ Masculino/feminino/artigo ✓ Palavras/Sílabas/Sílabas complexas ✓ Escrita Espontânea; ✓ Interpretação de texto; ✓ Singular/Plural ✓ Pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o uso da letra maiúscula e minúscula em diversos contextos; • Relatar experiência de vida e de acontecimentos do dia a dia; • Ouvir e recontar histórias na sequência dos acontecimentos; • Fazer questionamentos sobre a história lida; • Ler e identificar as sílabas existentes nas palavras; • Reconhecer previamente os recursos linguísticos abordados: singular e plural, masculino e feminino, aumentativo e diminutivo; • Formar palavras e separá-las em sílabas; • Produzir escritas espontâneas de palavras; • Criar e escrever frases; • Produzir textos coletivos; • Identificar personagens, ideia central e parágrafos; • Diferenciar palavras do gênero feminino e masculino; • Desenvolver o gosto pela leitura.

	<ul style="list-style-type: none"> • Participar dos projetos desenvolvidos pela a escola. • Diferenciar palavras no singular e plural; • Passar as palavras do singular para o plural; • Conhecer os sinais de pontuação; • Identificar os sinais de pontuação em frases e pequenos textos;
--	--

1º ANO - Natureza e Sociedade (Ciência,História e Geografia)	
1º BIMESTRE	
CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Que criança sou eu? ✓ Toda criança tem um nome e sobrenome ✓ As crianças têm amigos ✓ Cada criança tem seu jeito ✓ Vamos falar de medo? ✓ O aniversário <ul style="list-style-type: none"> ✓ Meu dia-a-dia. ✓ Minhas atividades diárias ✓ Noção de tempo ✓ Conceitos manhã, tarde e noite ✓ Nossa escola ✓ Nossa classe ✓ As aulas e as dependências da escola ✓ Nosso corpo ✓ Do que você gosta de brincar? ✓ O que você gosta de comer? Alimentação ✓ Fortes emoções ✓ Expressões fisionômicas ✓ Datas comemorativas ✓ Água ✓ Direitos e Deveres 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o espaço onde vive; • Coletar dados por meio de entrevista, por meio de observação direta ou de leitura de imagens que representem situações do cotidiano; • Registrar dados por meio de diferentes linguagens; • Expor oralmente as ideias; • Respeitar as diferenças na história pessoal dos colegas e de crianças que viveram em outros tempos e espaços; • Valorizar a escola onde estuda; • Conhecer as dependências da escola e a função de cada funcionário; • Relacionar atividades para cada período do dia; • Identificar e nomear as partes do nosso corpo; • Perceber seu próprio corpo, seu processo de crescimento e seu desenvolvimento; • Adotar bons hábitos, posturas e atitudes corporais; • Reconhecer o período em que estuda; • Vivenciar as brincadeiras, articulando suas vivências, possibilitando contato com regras; • Explorar diversos objetos e jogos, vivenciando atitudes de respeito e relação com o outro; • Sensibilizar as crianças quanto a necessidade de preservação do manancial, do não desperdício da água pra que não falte água no planeta; • Conhecer como se aproveita a água dos rios; • Valorizar a água e o ar como recursos indispensáveis à vida; • Perceber os efeitos da escassez de água para os seres vivos; • Conscientizar os alunos dos seus direitos e deveres • Listar os direitos e deveres dos alunos.

2º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Família; ✓ A minha casa; ✓ Diferentes tipos de moradia; ✓ Outros tipos de moradia; ✓ As moradias por fora; ✓ As moradias por dentro; ✓ A minha rua; ✓ Diferentes tipos de rua; ✓ Meio Ambiente: solo e ar; ✓ Datas comemorativas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as transformações ocorridas na estrutura familiar a o longo do tempo; • Conhecer os membros que pertence a sua família; • Compreender a relação e o papel social que cada um tem dentro da família; • Reconhecer-se como parte integrante do ambiente; • Identificar as necessidades básicas (moradia, saúde, vestuário, alimentação) do ser humano • em geral e compreender que todo homem tem direito a usufruir desses benefícios; • Identificar os diferentes tipos de moradia; • Perceber ambientes naturais e ambientes construídos; • Reconhecer a importância da preservação e da manutenção do ambiente em que vive; • Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vive; • Conhecer alguns tipos de solo, com composição e características específicas; • Valorizar a importância do solo para a sociedade e a sua preservação; • Perceber a importância do solo para a vida de diversos seres vivos • Compreender qual a função da planta na purificação do ar; • Compreender a importância do ar para os seres vivos; • Conscientizar a criança da importância de reutilizar as garrafas pet; • Compreender a importância da reciclagem para o bem do meio ambiente;
3º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Folclore; ✓ Lendas; ✓ Jogos e Brincadeiras; ✓ Aniversário do município; ✓ Trânsito; ✓ Meios de Transporte; ✓ Transportes terrestres; ✓ Transportes aquáticos; ✓ Transportes aéreos ✓ Meios de comunicação; ✓ Dengue (doenças endêmicas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir e ler jogos verbais: trava-línguas, parlendas, quadrinhas, canções, adivinhas e poemas; • Dramatizar histórias e lendas; • Conhecer a história o município; • Reconhecer-se como parte do município; • Reconhecer a importância dos sinais de trânsito e sua função; • Classificar os meios de transporte; • Identificar a função dos meios de transporte; • Reconhecer os diversos meios de comunicação, a forma de utilizá-los e sua evolução;

<p>✓ Datas comemorativas:</p>	
4º BIMESTRE	
<p>✓ Plantas (flora);</p> <p>✓ Animais (Fauna); Classificação</p> <p>✓ Características e necessidades vitais de diferentes espécies de seres vivos;</p> <p>✓ Datas comemorativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e nomear as partes de uma planta; • Compreender o ambiente estabelecendo relações com pessoas, pequenos animais, plantas e com objetos diversos manifestando curiosidade e interesse; • Estabelecer relações entre os fenômenos da natureza; • Valorização da vida nas situações que impliquem cuidados prestados a animais e plantas; • Identificar as fases da vida do ser humano, dos animais e plantas (crescem, nascem, reproduzem-se e morrem) e reconhecer que o ciclo vital é característica comum a todos os seres vivos; • Conhecimento de algumas espécies da fauna e da flora brasileiras e mundiais; • Conhecimento dos cuidados básicos de pequenos animais e vegetais por meio da sua criação e cultivo. • Estabelecimento de algumas relações entre diferentes espécies de seres vivos, características e suas necessidades vitais. • Valorização de atitudes de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente; • Identificar semelhanças e diferenças no corpo e no comportamento do ser humano e de outros animais; • Identificar as diferentes relações que os seres vivos mantêm entre si e com o meio ambiente em que vivem para garantir a sobrevivência da espécie; • Identificar diferenças básicas entre os ambientes aquático e terrestre, bem como entre os seres vivos que os habitam.

1º ANO	
MATEMÁTICA	
1º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comparação de tamanho: (maior / menor / mesmo) ✓ Noções de posição: (frente / atrás / entre / em cima, embaixo / ao lado / perto / longe / direita esquerda / mesmo sentido e sentido contrário) ✓ Semelhanças e diferenças <ul style="list-style-type: none"> ✓ Classificações ✓ Símbolos e códigos ✓ Os sinais (+ e =) símbolos matemáticos ✓ Sequências lógicas ✓ História dos números; ✓ Registro de quantidades ✓ Quantidades e gráfico ✓ Representação dos números de acordo com a turma; ✓ A ideia do zero (0) ✓ Antecessor e sucessor ✓ Noções de tempo: (ontem, hoje, amanhã) ✓ Ordem crescente e ordem decrescente ✓ Números Ordinais ✓ Calendário; Dias da semana ✓ Construção do número e de suas relações – algarismo, quantidade, sequência ✓ Os números de acordo com a turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar direções/sentidos diferentes; • Reconhecer os diferentes símbolos, fazer a leitura e compreensão dos mesmos; • Desenvolver o raciocínio lógico para resolver situações-problema que envolva as ideias de juntar e acrescentar, tirar, completar e comparar, próprias da adição e subtração; • Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano; • Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios; • Fazer a leitura e a escrita de qualquer número da sequência trabalhada reconhecer a posição de elementos dentro de dessa sequência, ordená-los do maior para o menor e vice-versa; • Desenvolver a capacidade de agir na vida diária, aplicando os conhecimentos desenvolvidos. • Conhecer e dramatizar a história dos números; • Construir o significado do número natural a partir da contextualização social; • Perceber semelhanças e diferenças entre objetos no espaço; • Ordenar, seriar, pessoas ou objetos de acordo com algum critério estabelecido (altura, tamanho, cor, espessura), e assim explorando os conceitos de grandeza e posição; • Identificar e escrever a sequência numérica dos números naturais, explorando a ideia de números vizinhos; • Vivenciar em situações do cotidiano, a ideia de quantidade, identificando e associando cada uma ao seu respectivo símbolo numérico;
2º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Figuras geométricas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e reconhecer tamanhos, formas e espessuras; • Levar o aluno a compreender as formas geométricas existentes

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gráficos ✓ Dezena ✓ Dúzia e meia dúzia ✓ Os números de acordo com a turma; ✓ Quantificação, contagem, resolução de problemas; ✓ Registro de quantidades; ✓ Classificar objetos conforme suas características; ✓ Relação entre número e quantidade; ✓ Os números de acordo com a turma 	<p>te em objetos e observar semelhanças e diferenças;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar a dezena como um conjunto de 10 unidades; ● Reconhecer e interpretar massa, altura, idades dos alunos através de gráficos. ● Proporcionar o aluno a realizar seriação e classificação; ● Levar o aluno a comparar número e quantidade; ● Ensinar o aluno a Interpretar e registrar o calendário mensal; ● Possibilitar o aluno desenvolver o raciocínio probabilístico (estimativas); ● Induzir o aluno a resolver situações-problema que envolvam ideias das operações de adição, subtração em situações cotidianas; ● Conduzir o aluno a identificar números, sucessor e anterior compreendendo a sequência numérica;
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nosso dinheiro: cédulas e moedas. ✓ Uso consciente do dinheiro. ✓ As ideias de juntar e acrescentar. ✓ Representação da adição. ✓ Estratégias de adição. ✓ Situações-problema envolvendo adição. ✓ As ideias de subtração: tirar e comparar. ✓ Representação da subtração. ✓ Quanto a mais? Quanto a menos? ✓ Situações-problema. ✓ Os números de acordo com a turma 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer a história do dinheiro; ● Identificar valores de moedas e cédulas brasileiros ● Estimar valores do sistema monetário; ● Realizar cálculos e resolver problemas que envolvam valores de notas e moedas brasileiras; ● Desenvolver o raciocínio lógico para resolver situações-problema que envolva as ideias de juntar e acrescentar, tirar, completar e comparar, próprias da adição e subtração; ● Levar o aluno a comparar número e quantidade;
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Medidas e instrumentos de medidas ✓ Medida de comprimento ✓ Medida de massa ✓ Medida de capacidade ✓ Medida de tempo ✓ As dezenas inteiras ✓ Os números de acordo com a turma 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fazer comparação e medidas de comprimento (pequeno, médio, grande, mais alto, mais baixo, da mesma altura, maior que, menor que, do mesmo tamanho, grosso, fino). ● Estabelecer relações entre diferentes unidades de medida (comprimento, massa, capacidade); ● Escrever os numerais e utilizá-los em jogos, exercícios e na leitura dos números envolvendo o cotidiano;

	<ul style="list-style-type: none"> • Usar da contagem oral dos números nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade; • Explicação e/ou representação da posição de pessoas e objetos, empregando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessária essa ação. • Registrar e justificar suas produções em situações-problemas e em jogos; • Identificar a dezena como um conjunto de 10 unidades; • Levar o aluno a comparar número e quantidade;
--	---

OBS: TRABALHAR NOS BIMESTRES :A História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

<p style="text-align: center;">LÍNGUA PORTUGUESA – 2º ANO 1º BIMESTRE</p>	
<p>CONTEÚDO</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Crachá; ✓ Alfabeto: Vogais e consoantes; ✓ Ordem Alfabética; ✓ Escrita e ortografia: Palavras escritas com F ou V; D ou T; P ou B ✓ Gramática: Conceituar sílaba, palavra e frase. ✓ Separação de sílabas, ✓ Gêneros Textuais (Poemas, contos, músicas, biografias); ✓ Oralidade: Leitura; ✓ Interpretação de texto; 	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as letras do alfabeto: sequência, classificação, vogais e consoantes; • Apresentar os diferentes tipos de letras; • Escrever listas com os alunos da classe em ordem alfabética; • Estudar a língua em sílaba, palavra e frase; • Segmentar as palavras (sílabas e espaços); • Formular e comprovar hipóteses sobre o funcionamento das estruturas básicas da língua, que permitam uma melhor compreensão ou expressão em situações de uso (escrita silábica); • Utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la às intenções em situações comunicativas que requeiram conversas em grupo, e expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos e expor sobre temas estudados; • Produzir um relato sobre a história do nome com base em pesquisas; • Recitar e explorar as possibilidades lúdicas da linguagem no aspecto fônico: rima e ritmo, trava língua, poema e parlendas. • Explorar os diferentes gêneros textuais;
<p style="text-align: center;">2º BIMESTRE</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oralidade; ✓ Gêneros textuais: Fábulas, música com convites, bilhetes, receitas ✓ Escrita: Palavras com sílabas completas; ✓ Acréscimo da letra L (ex: fecha – 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar; • Recitar e explorar as possibilidades lúdicas da linguagem no aspecto fônico: rima e ritmo, trava-língua, poema e parlendas; participar de situações comunicativas envolvendo a transmissão de recado, formulação

<p>flecha), e R (pato – prato)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ortografia: Palavras com R e RR; Palavras com G ou J; ✓ Gramática: Feminino e Masculino; Singular e plural; Diminutivo e aumentativo; ✓ Uso da letra maiúscula e minúscula; ✓ Leitura; ✓ Interpretação. ✓ Separação de sílabas; 	<p>de perguntas para entrevista, debates, reconto de histórias e situações cotidianas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer previamente os recursos linguísticos abordados: singular e plural, masculino e feminino, aumentativo e diminutivo; • Compreender gênero, palavras, frases e textos; • Ler textos de variados gêneros, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação; • Saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; • Incorporar as produções textuais e as atividades de revisão aos conhecimentos adquiridos sobre a língua escrita; • Perceber o funcionamento da língua como um sistema, buscando sempre o aprimoramento de sua capacidade de receber, produzir, expressar e interpretar; • Utilizar o reconto de fábulas ou conto de fadas conhecidos, para identificar características da história original (temporalidade: era uma vez, certo dia, ao cair da noite, e organizadores textuais: alguns minutos, quando, então, depois, em seguida...); • Observar o espaçamento entre as palavras.
3º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escrita; ✓ Oralidade; ✓ Gramática; Substantivos próprios e comuns; ✓ Produção de textos; ✓ Gêneros textuais (contos de fadas, parlendas, poesias, trava-línguas e provérbios); ✓ Sinais de Pontuação; ✓ Acentuação gráfica (´, ^) ✓ Leitura; ✓ Interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Segmentar palavras corretamente, ao final da linha; • Usar adequadamente iniciais maiúsculas (nomes próprios e comuns); • Reconhecer que um escritor é quem planeja o texto, de quem o lê para revisá-lo e de quem o corrige propriamente; • Escrever pequenos textos utilizando a escrita alfabética e preocupando-se com a forma ortográfica; • Demonstrar autonomia na escrita de listas, frases e pequenos textos com a função de comunicar-se; • Escrever espontaneamente listas, parlendas, poesias, trava-línguas, provérbios; • Relacionar a fala e as características dos personagens observando as marcas linguísticas; • Dar noção de pontuação e acentuação de palavras, frases e pequenos textos; • Produzir coletivamente informativos e literários); • Dramatizar histórias conhecidas (identificação das etapas no processo de encenação);
4º BIMESTRE	

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gramática: Antônimos; Adjetivos; ✓ Uso do dicionário; ✓ Uso da letra cursiva; ✓ Ortografia: Uso de S ou SS; Uso do M ou N; ✓ Oralidade por meio da produção textual; ✓ Escrita; ✓ Gêneros textuais (história em quadrinhos, cartas, convites, receitas, instruções de jogos, anúncios); ✓ Leitura; ✓ Interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler expressivamente diversos gêneros textuais; • Verbalizar experiências vividas e de opiniões a respeito do conteúdo trabalhado; • Ler harmonicamente em grupo; • Considerar a necessidade das várias versões que a produção do texto escritor requer empenhando-se em produzi-las com ajuda do professor; • Incorporar às suas produções textuais e às atividades de revisão os conhecimentos adquiridos sobre a língua escrita; • Produzir pequenos textos organizando uma sequência narrativa; • Traçar corretamente a letra cursiva; • Observar a função e registro de numerais em textos informativos; • Identificar a função e características dos títulos de textos lidos; • Interpretar textos com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
---	--

MATEMÁTICA – 2º ANO
1º BIMESTRE

CONTEÚDOS	COMPETENCIAS E HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Uso e função dos números de acordo com a turma; ✓ Medida de Tempo: Calendário. ✓ Adição simples; ✓ Subtração simples; ✓ Maior/menor; igual/diferente; sucessor e antecessor; ✓ Ordem crescente/decrescente; ✓ Par/ímpar; ✓ Unidade/Dezena; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, escrever e contar números de acordo com a turma; • Comparar valores (maior, menor, igual e diferente, sucessor e antecessor); • Conhecer o cálculo mental e a estimativa como uma estratégia importante da matemática; • Diferenciar situações problemas de adição e subtração; • Analisar estratégias de contagem e decomposição; • Reconhecer os números que aparecem no dia-a-dia; • Identificar medidas de tempo (dia e mês); • Adicionar e subtrair com recursos concretos; • Realizar cálculos mentais com regularidade; • Diferenciar quantidades usando os sinais (maior, menor, igual e diferente).

2º BIMESTRE

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Unidade e dezena; ✓ Uso e função dos números de 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar algarismos e valor posicional dos números de
--	--

<p>acordo com a turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adição com reserva; ✓ Subtração; ✓ Gráficos e Tabelas; ✓ Situações Problemas; ✓ Números Ordinais. ✓ Sólidos geométricos; ✓ Sistema monetário; 	<p>acordo com a turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compor e decompor números de acordo com a turma; • Compreender a decomposição de números observando o quadro valor lugar; • Interpretar situações-problema buscando estratégias pessoais para resolvê-lo; • Organizar dados utilizando esquemas e tabelas; • Construir gráficos de colunas a partir dos dados de uma tabela; • Completar tabelas com dados de uma ilustração; • Comparar números (maior, menor, antecessor, sucessor, ordem crescente e decrescente, par e ímpar); • Conhecer o cálculo mental e a estimativa como uma estratégia importante da matemática; • Interpretar situações – problema buscando estratégias pessoais para resolvê-los; • Identificar a localização de números naturais na reta numérica. • Identificar os números ordinais.
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistema de Numeração Decimal (unidade, dezena e centena); ✓ Cálculos; ✓ Grandezas e medidas; ✓ Subtração com reserva; ✓ Situações Problema; ✓ Medida de tempo (hora e meia hora); ✓ Dúzia e meia dúzia; ✓ Números Romanos; ✓ Ideias de multiplicação: Dobro e triplo; ✓ Uso e função dos números de acordo com a turma; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, escrever e contar números de acordo com a turma; • Identificar o valor posicional de cada algarismo (Quadro / Valor / Lugar); • Comparar e ordenar números naturais; • Estimar quantidades; • Reconhecer e identificar números pares e ímpares; • Identificar a quantidade dúzia e meia dúzia; • Resolver subtrações com recurso e adições com reserva; • Relacionar dobro e metade de números; • Ler e escrever os números naturais; • Identificar a balança como instrumento de medida de massa; • Identificar o metro e a régua com instrumento de medida de comprimento; • Identificar e relacionar unidades de tempo: dia, semana, mês e ano (calendário); • Reconhecer cédulas e moedas de real e realizar possíveis trocas entre elas em função de seus valores; • Identificar o litro como medida de capacidade; • Identificar a pergunta do problema; • Buscar dados de uma ilustração para resolver um problema; • Analisar, interpretar e resolver um problema com dados representados em um gráfico;

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e escrever os números romanos ;
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Multiplicação: Dobro e triplo; ✓ Ideias de divisão: Metade ✓ Cálculos; ✓ Resolução de problemas; ✓ Formas geométricas presentes no cotidiano; ✓ Uso e função dos números de acordo com turma; 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas do campo multiplicativo; • Realizar cálculos de divisão utilizando material concreto; • Observar formas geométricas presentes objetos naturais e criados pelo homem; • Utilizar estratégias pessoais para resolver cálculos mentais; • Reconhecer a sequência dos meses do ano fazendo a leitura e interpretação de um calendário anual; • Fazer cálculos utilizando o sistema monetário; • Identificar dobro, metade e triplo; • Resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão; • Ler, escrever e contar números avançando de acordo com o nível da turma.
CIÊNCIAS – 2º ANO - 1º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Corpo Humano (higiene e saúde); ✓ Alimentação. ✓ Dia da Água 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar e promover a higiene física, ambiental e alimentar; • Estabelecer relação entre a falta de higiene pessoal e ambiental com a aquisição de doenças; • Estabelecer relação com a saúde do corpo e a existência de defesas naturais por meio da vacinação; • Incentivar o consumo de alimentos orgânicos; • Coletar e organizar materiais de divulgação de orientação para uma alimentação saudável; • Estabelecer relação entre matéria-prima e produto, identificando alimentos de origem animal e vegetal;

	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender a causa das verminoses e os cuidados para sua prevenção; ● Identificar a cárie como fator de descuido com os dentes e os hábitos para preveni-la; ● Promover estudos, pesquisas, debates e atividades sobre as questões ambiental, alimentar e nutricional, ● Valorizar a diversidade cultural e as preferências alimentares locais e regionais; ● Relacionar a cultura alimentar à alimentação saudável; ● Reeducar e estimular um estilo de alimentação saudável; ● Valorizar a agroecologia, considerando a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida da população; ● Valorizar a importância do trabalho e cultura do homem do campo; ● Incentivar atividades coletivas durante o cultivo dos vegetais na horta escolar; ● Resgatar receitas regionais e utilizar técnicas culinárias de preparo de alimentos <p>para melhorar a qualidade sensorial e a apresentação das refeições escolares;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Estimular ações que prezem pela sustentabilidade ecológica, econômica, social e cultural; ● Identificar as causas, sintomas e prevenção de algumas doenças próprias da infância: gripe, sarampo, rinite, meningite... ● Reconhecer a necessidade do uso racional da água; ● Relacionar os vários usos da água pelo ser humano;
2º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ar; ✓ Solo; ✓ Água ✓ Meio Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer a importância da manutenção da qualidade do ar para a vida na Terra; ● Reconhecer a importância da preservação do solo para os seres vivos; ● Organizar e registrar informações sobre o assunto em estudo por meio de desenhos, esquemas, listas. ● Reconhecer a necessidade do uso racional da água; ● Relacionar os vários usos da água pelo ser humano; ● Reconhecer que há água doce e salgada no planeta Terra ; ● Reconhecer a importância da água para os seres vivos; ● Distinguir os estados físicos da água; ● Relacionar cuidados que devemos ter com os ambientes; ● Reconhecer a necessidade de se preservar os ambientes locais e os mais

	<p>distantes, como também a importância do reflorestamento em áreas desmatadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar em imagens as formas de destruição dos ambientes locais e mais distantes; • Identificar as consequências do desmatamento para a vida no planeta; • Relacionar a extinção de animais ao desmatamento.
3º BIMESTRE	
<p>✓ Animais: reprodução, habitat, classificação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formular perguntas e suposições sobre o assunto e o estudo; • Estabelecer relação entre características e diferenças entre animais vertebrados e invertebrados; • Reconhecer animais vertebrados observando características como: número de patas, cobertura do corpo, forma de locomoção, alimentação e hábitos; • Classificar os animais quanto à forma de nascimento; • Identificar animais que correm riscos de extinção; • Comparar animais relacionando semelhanças e diferenças. • Perceber que os animais precisam se alimentar e respirar para sobreviver;
4º BIMESTRE	
<p>✓ Plantas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e nomear as partes de uma planta; • Compreender que as plantas são seres vivos; • Observar a variedade de plantas; • Reconhecer que as plantas precisam de solo, água, ar e luz para sobreviver; • Reconhecer a importância da manutenção da qualidade do ar para a vida na Terra; • Compreender que as plantas estão presentes no dia-a-dia dos seres humanos;

	HISTÓRIA – 2º ANO- 1º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidade; ✓ Direitos e Deveres ✓ No tempo da escola ✓ A educação no passado ✓ O direito da criança ✓ Datas comemorativas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar suas características físicas; • Respeitar as diferenças e as preferências pessoais; • Perceber que tem uma história de vida ao recordar momentos de sua infância; • Organizar os fatos da história da vida, noções de antes e depois; • Pesquisar e apresentar a história do seu nome e o significado do mesmo; • Associar o sobrenome à sua história; • Coletar e apresentar documentos que fazem parte de sua história (certidão de nascimento, carteira de identidade); • Reconhecer que objetos pessoais do passado e imagens contam história. • Organizar o cotidiano com atividades diárias, períodos do dia (manhã, tarde e noite); • Compreender o cotidiano de crianças indígenas e comparar com o nosso; • Relatar o cotidiano da família, cooperação nas tarefas domésticas, trabalho dos pais, atividades dos fins de semana; • Comparar o cotidiano de crianças em outros tempos, a escola do passado, os materiais escolares da época; • Identificar o trabalho infantil no campo e na cidade; • Discutir os direitos das crianças, documentos e leis (ECA); • Valorizar as datas comemorativas e importantes.
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Minha Família. ✓ Descobrir a minha história; ✓ Família de outros tempos; ✓ Passagem do tempo; ontem, hoje e amanhã ✓ Relógio Cronológico ✓ Datas comemorativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer diferentes formações familiares na atualidade e compará-las com as do passado (número de pessoas); • Comparar o papel da mulher na família em diferentes épocas; • Compreender as atividades cotidianas das famílias indígenas e as diferenças ou semelhanças com as nossas famílias; • Conhecer a origem da sua família (árvore genealógica); • Discutir sobre a divisão de trabalho na família e as atividades profissionais exercidas por mulheres e homens; • Pesquisar e relatar a história de sua família; • Compreender maneiras de marcar a passagem do tempo. • Analisar e relatar o período de tempo gasto em três situações: dia, semana e mês;

	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a história do calendário e o significado dos nomes dos meses;* • Reconhecer a importância do calendário para o dia a dia; • Identificar vários tipos de relógios; • Realizar leitura de horas; • Registrar horários de atividades cotidianas, noções de antes e depois.
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nossa casa, nosso lar ✓ O meio em que vivemos ✓ O lugar onde vivemos (vizinhos, rua, bairro...) ✓ Datas Comemorativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a moradia como uma das necessidades básicas do ser humano; • Conhecer diferentes tipos de moradias; • Identificar as divisões de uma casa; • Conceituar a palavra comunidade; • Perceber as características de uma comunidade; • Identificar e respeitar as diferenças culturais no bairro; • Reconhecer a rua e o bairro como espaços de convívio da comunidade; • Refletir sobre a necessidade de seguir normas para o bom convívio, bem como avaliar seu próprio comportamento em relação à comunidade. • Conhecer as manifestações culturais existentes no bairro;
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Brinquedos e Brincadeiras do passado e do presente ✓ Igualdade ✓ Direitos e deveres ✓ Datas Comemorativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar a história das brincadeiras; • Identificar brincadeiras atuais e de outras épocas; • Identificar palavras que indicam passagem do tempo; • Reconhecer transformações pessoais em diferentes fases da vida; • Respeitar os outros em suas diferenças; • Resgatar valores essenciais para uma boa convivência;
	GEOGRAFIA – 2º ANO 1º BIMESTRE

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola; Localização ✓ Sala de aula ✓ Lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o espaço por meio da representação do caminho de casa para a escola, identificando alguns pontos de referência; • Identificar algumas atitudes para manter o bom aspecto e conservação da escola; • Reconhecer a escola onde estuda e seu espaço; • Identificar as pessoas que trabalham na escola e que funções desempenham; • Reconhecer noções de lateralidade e proporcionalidade; • Respeitar as regras combinadas pela classe; • Reconhecer a importância de atitudes responsáveis com o meio em que vivem; • Comparar e analisar fotos e mapas para selecionar dados sobre o espaço vivido; • Registrar trajetos e percursos conhecidos (da carteira até a porta, caminho da escola até em casa,...); • Construir legendas; • Construir maquetes; • Representar os lugares onde vive.
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Morada ; ✓ Convivência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os espaços onde se vive e perceber-se como parte dele, compreendendo que o espaço determina aspectos importantes na vida. • Compreender habilidades relacionadas à lateralidade: direita, esquerda, atrás, na frente; • Localizar objetos no espaço através de pontos de referência; • Localizar a sua casa ou escola através de pontos de referência; • Mapear os arredores da escola construindo maquetes e plantas da sua casa e de lugares conhecidos; • Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam; • Reconhecer semelhanças e diferenças nos diferentes tipos de moradias existentes no seu bairro e na cidade; • Compreender que os tipos de moradia podem ser vinculados

	<p>ados as culturas e aos grupos sociais diversos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar aspectos e características da paisagem que refletem a influência da construção de moradias; • Reconhecer que nem todos os tipos de construção servem de moradia; • Observar e registrar os diferentes tipos de casas e materiais para construí-los; • Relacionar lugar físico com pessoas; • Respeitar a cultura e o modo de viver de outros povos.
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cultura folclórica. ✓ Modificação do ambiente: espaço rural/ espaço urbano; 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar e valorizar a diversidade cultural, bem como as ideias contrárias assuas; • Reconhecer as relações entre as pessoas e o lugar: as condições de vida, as histórias, as relações afetivas e de identificação com o lugar onde vivem. • Identificar as características da paisagem rural e conhecer as atividades econômicas nelas desenvolvidas, além de suas novas tecnologias; • Caracterizar a paisagem da cidade, os elementos da paisagem urbana, suas mudanças e organização ao longo do tempo e suas atividades; • Desenvolver noções de lateralidade, orientação e localização espacial; • Conhecer as diferentes atividades econômicas e seus setores e a relação de interdependência entre cidade e campo.
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rua; ✓ Estações do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever as principais características da rua onde mora, comparando-as com as de outras ruas; • Reconhecer no espaço das ruas, referenciais espaciais de localização, orientação e distância, favorecendo o deslocamento com autonomia e a representação do lugar que está sendo analisado; • Observar e descrever os elementos que compõem a rua; • Caracterizar as quatro estações do ano;

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar no calendário o início e o término de cada uma das estações do ano; • Relacionar a vida na Terra com os astros: a importância do Sol e da Lua para as estações do ano.
--	---

OBS: TRABALHAR NOS BIMESTRES :A História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

LÍNGUA PORTUGUESA 3º ANO	
1º BIMESTRE	
CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Crachá; ✓ Uso do dicionário; ✓ Alfabeto: Vogais e consoantes, ordem alfabética; maiúsculo e minúsculo. ✓ Encontro consonantal e vocálico; ✓ Sílabas e classificação quanto ao número de sílabas; ✓ Sinônimo e antônimo; ✓ Oralidade; ✓ Palavras terminadas em L e U ; ✓ Uso de S e SS; R e RR ✓ Palavras com M e N; ✓ Sinais de Pontuação; ✓ Gêneros Textuais (acrósticos, contos, clássicos); ✓ Leitura; ✓ Interpretação de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Construir listas em ordem alfabética; • Pesquisar palavras desconhecidas no dicionário; • Identificar, localizar e escrever encontros vocálicos, consonantais e dígrafos; • Relatar experiências, ideias, opiniões com sequência lógica; • Fazer uso da linguagem oral para expressar seus sentimentos, experiências e opiniões; • Identificar sílabas e classificação de palavras quanto ao número de sílabas; • Perceber a função de sinônimos e antônimos; • Identificar o uso das letras “L” ou “U” no meio e no final da palavra; • Aplicar as descobertas sobre os sons representados pela letra “s” e “ss” para escrever corretamente as palavras; • Analisar os elementos do texto e conhecer as características do gênero apresentação do entrevistado, indicação das perguntas e respostas, assunto a ser tratado; • Desenvolver o falar e o ouvir para expressar-se oralmente; • Perceber a omissão das letras “r” e “s” no final de palavras, identificando-a como marca de oralidade na escrita; <ul style="list-style-type: none"> • Manusear o dicionário; • Localizar informações explícitas em um texto.
2º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gêneros Textuais (poema, músicas, receitas e fábulas); ✓ Estrofe, versos e rimas; ✓ Substantivo próprio e comum; 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar; • Analisar os elementos do texto e identificar as características do gênero: estrofes, versos e rimas;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Singular e plural, masculino e feminino, aumentativo e diminutivo; ✓ Artigo; ✓ Uso das palavras com V/F, D/T, LH, NH, CH; ✓ Oralidade; Leitura; ✓ Interpretação de texto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Recitar e explorar as possibilidades lúdicas da linguagem no aspecto fônico: rima e ritmo, poema e receitas • Identificar palavras que dão nome a animais, objetos, lugares, pessoas, ruas, bairros e cidades (substantivos próprios e comuns); • Reconhecer previamente os recursos linguísticos abordados: singular e plural, masculino e feminino, aumentativo e diminutivo; • Compreender gênero, palavras, frases e textos; • Saber atribuir significado, começando a identificar elementos possivelmente relevantes segundo os propósitos e intenções do autor; • Incorporar as produções textuais e as atividades de revisão aos conhecimentos adquiridos sobre a língua escrita; • Perceber o funcionamento da língua como um sistema, buscando sempre o aprimoramento de sua capacidade de receber, produzir, expressar e interpretar; • Identificar o som e o uso das palavras com V/F, D/T, LH, NH, CH; • Utilizar o reconto de fábulas ou conto de fadas conhecidos, para identificar características da história original (temporalidade: era uma vez, certo dia, ao cair da noite, e organizadores textuais: alguns minutos, quando, então, depois, em seguida...); • Observar o espaçamento entre as palavras.
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos de frases; ✓ Gêneros Textuais (Parlendas, adivinhas, trava línguas e lendas); ✓ Acentuação Gráfica ✓ Sílabas Tônicas e classificação (oxítona, paroxítona e proparoxítona) ✓ Uso de S com som de Z ou Ç ✓ Palavras e textos com X e CH; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a pontuação: ponto final, exclamação, interrogação e reticências nos textos; • Associar o substantivo ao seu coletivo; • Reconhecer e empregar corretamente os artigos e os substantivos em seu gênero, número e grau, dentro dos textos lidos, escritos e recontados; • Utilizar nas suas produções escritas os artigos e os substantivos; • Reconhecer a sílaba tônica e classificar as palavras conforme a posição dessa sílaba; • Ler, interpretando textos; • Criar novos personagens para uma história conhecida; • Usar a letra maiúscula inicial nas suas produções; • Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Substantivo coletivo; ✓ Leitura; ✓ Ortografia; ✓ Interpretação. 	<p>4º BIMESTRE</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Adjetivos; ✓ Substantivos simples e composto; primitivo e derivado; ✓ Verbos; ✓ Uso de “am” e “ão”; ✓ Sons representados pelas letras “G” e “J”; ✓ Sons do “X”; ✓ Gêneros textuais (carta, jornal, diálogo, notícia, manchete); ✓ Interpretação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever a • partir da observação e análise de textos impressos, utilizados como referência • ou modelo; • Fazer a concordância do verbo com o sujeito em frases e pequenos textos; • Perceber a importância da concordância como um meio de facilitar a • compreensão; • Utilizar adjetivos como elementos que enriquecem o texto; • Reconhecer família de palavras e identificar em grupos de palavras, o • substantivo que dá origem às outras palavras; • Formar substantivos a partir de um substantivo primitivo; • Aplicar as habilidades da oralidade para compreender a função da escrita do • diálogo, do jornal falado, da propaganda, da notícia, bilhete e carta; • Identificar verbos no passado, presente e futuro; • Revisar o texto e observar características e funções linguísticas e textuais na re- • escrita; • Identificar o uso de “am” e “ão”; • No contexto de palavras com “G” ou “J”, perceber qual delas não pertence ao grupo, estabelecendo um critério; • Comparar discriminando semelhanças e diferenças no uso das letras “G” e “J”; • Identificar a letra “X” em palavras e perceber as letras que aparecem antes e depois dela; • Perceber a regularidade para usar corretamente o “X”; • Aplicar corretamente a concordância entre substantivo, adjetivo e verbo; • Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras • notações.

	MATEMÁTICA
	1º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Números de acordo com a turma; ✓ Sistema de Numeração Decimal; ✓ Números ordinais; ✓ Adição; ✓ Antecessor/ sucessor; par/ímpar; cardinal; ordem crescente/decrescente; ✓ Maior/menor; igual/diferente; ✓ Medidas de Tempo;(calendário) ✓ Construção de gráficos e tabelas; ✓ Situações problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a utilização dos números ordinais em situações do cotidiano. • Realizar adições (simples, com reserva, com duas ou três parcelas); • Determinar antecessor e sucessor, par e ímpar, cardinais, ordem crescente e decrescente; • Identificar símbolos matemáticos $>$ (maior), $<$ (menor), $=$ (igual) e diferente; • Determinar o valor posicional dos algarismos de um número (quadro / valor / lugar) ; • Compreender a utilidade e o significado do calendário (ano, mês, semana e dia); • Interpretar situações problema utilizando estratégias próprias de resolução; • Decompor numerais respeitando o valor posicional: unidades, dezena e centena (quadro / valor / lugar) ; • Identificar diferentes representações de um mesmo número racional
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Números de acordo com a turma; ✓ Sistema de Numeração Decimal; ✓ Subtração com recursos; ✓ Gráficos e Tabelas; ✓ Situações Problema; ✓ Números Romanos; ✓ Sólidos geométricos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal; • Decompor os números observando o quadro / valor / lugar (valor posicional); <ul style="list-style-type: none"> • Calcular subtrações (sem e com recurso); • Realizar estimativas e contagens. • Organizar dados numéricos em tabelas e gráficos. • Reconhecer e aplicar diferentes procedimentos para a resolução de um mesmo problema. • Realizar operações por meio do cálculo mental, apoiando em agrupamentos de

	<p>dezenas ou centenas exatas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar procedimentos próprios de resolução das operações. • Reconhecer e utilizar números romanos ; • Reconhecer e nomear figuras geométricas; • Conhecer características de figuras geométricas planas através de sua construção (cone, esfera, paralelepípedo, cilindro e cubo); • Fazer construções com sólidos geométricos; • Caracterizar figuras planas e sólidas (esfera, cone, cubo, paralelepípedo, cilindro);
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Números ✓ Sistema de Numeração Decimal. ✓ Multiplicação; ✓ Sistema monetário; ✓ Cálculos; ✓ Situações Problema; ✓ Gráficos e Tabelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal; • Entender leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros; • Resolver cálculos do campo multiplicativo, utilizando material concreto; • Reconhecer dobro, metades, quádruplos, quarta parte; • Identificar diferentes procedimentos para resolver um problema; • Comparar as formas de registrar e falar as horas; • Realizar estimativas e contagens; • Conferir resultados de cálculos através da conta da prova real; • Refletir sobre o uso de diferentes operações para resolver um mesmo problema; • Organizar e interpretar dados contidos em tabelas e gráficos ; • Estabelecer trocas em situações problemas com cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro em função de seus valores;
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Números de acordo com a turma; ✓ Sistema de Numeração Decimal. ✓ Divisão; ✓ Situações Problema; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal; • Resolver cálculos de divisão simples com material concreto; • Ler e escrever valores em dinheiro; • Resolver problemas que envolvam o sistema monetário;

<p>✓ Grandezas e medidas;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer cálculos que envolvem o sistema monetário; • Conhecer a forma convencional de escrever as tabuadas; • Utilizar os sinais de $>$ $<$ $=$ para comparar resultados de operações; • Identificar grandezas de comprimento, massa e capacidade; • Reconhecer hora e minuto como medida de tempo, bem como ler um relógio com ponteiros e relógios digitais; • Utilizar corretamente os sinais convencionais na escrita das operações; • Utilizar o calendário e compreender o significado do ano, mês, semana, bimestre, trimestre e semestre; • Resolver problemas a partir de procedimentos próprios; • Comparar as formas de escrever e registrar as horas; • Utilizar estratégias de decomposição obedecendo ao quadro / valor / lugar; • Estabelecer trocas em situações problemas com cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro em função de seus valores; • Resolver cálculos de divisão no processo escrito. • Resolver problemas de divisão de acordo com procedimentos próprios; • Reconhecer algumas unidades de medidas de comprimento, massa, capacidade e suas noções convencionais;
	<p>CIÊNCIAS</p> <p>1º BIMESTRE</p>
<p>✓ Corpo Humano</p> <p>✓ Órgãos dos sentidos</p> <p>✓ Alimentação (origem, necessidade e conservação)</p> <p>✓ Higiene;</p> <p>✓ Agravos a saúde (doenças comuns na infância)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar partes externas do corpo humano: cabeça, tronco, membros, órgãos, sistemas; • Reconhecer as diferenças existentes entre o gênero masculino e feminino; • Reconhecer que as pessoas com deficiência são indivíduos com capacidade de desenvolver atividades no dia a dia, sendo resguardados os seus direitos; • Descrever as partes do corpo e suas funções; • Organizar registros sobre a importância dos hábitos de higiene mental, social, para uma vida saudável; • Preservar e conservar a higiene dos ambientes: casa, escola e ambientes públicos; • Comparar, testar e avaliar hipóteses individuais e c

	<p>oletivas com dados coletados da importância de se ter higiene;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da vacinação como prevenção de doenças; • Pesquisar, relacionar e relatar as doenças mais frequentes na infância: verminose, diarreia, coqueluche, sarampo, desidratação, gripe, rinite, catapora;
	2º BIMESTRE
<p>✓ Meio Ambiente(água, ar e o solo);</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestar atitudes de curiosidade diante dos fenômenos da natureza; • Identificar as estações do ano nomeando-as conforme suas características; • Identificar a sombra como ausência de luz; • Compreender que as ações humanas interferem na qualidade do ambiente; • Compreender o ciclo da água na natureza; • Entender o processo de mudança de estados físicos da água; • Descrever um rio e sua importância geográfica; • Entender que a qualidade de água está ligada à saúde e qualidade de • Identificar doenças causadas por água contaminada; • Reconhecer a água como solvente universal; • Reconhecer a importância do saneamento básico como controle e prevenção de doenças e preservação do meio ambiente; • Simular por meio de experimentos uma das etapas do processo de tratamento de água; • Identificar as situações em que o vento é utilizado pelo ser humano; • Identificar os diferentes tipos de ventos de acordo com a velocidade do ar; • Reconhecer que ventos muito fortes, como furacão e o tornado podem causar danos ao ambiente; • Elaborar relatórios a partir de observações; • Identificar energia eólica como energia produzida pelos ventos. • Promover a coleta seletiva de lixo; • Identificar o destino adequado do lixo; • Definir o que é solo; • Estabelecer relação entre os tipos de solo e seus usos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do solo e sua permeabilidade na agricultura.
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plantas; ✓ Dengue (doenças endêmicas) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e nomear as partes de uma planta; • Compreender que as plantas são seres vivos; • Observar a variedade de plantas; • Reconhecer que as plantas precisam de solo, água, ar e luz para sobreviver; • Reconhecer a importância da manutenção da qualidade do ar para a vida na Terra; • Compreender que as plantas estão presentes no dia-a-dia dos seres humanos; • Compreender que as plantas produzem o seu próprio alimento e respiram; • Reconhecer a fotossíntese como modo de obtenção de alimentos; • Reconhecer a flor como órgão reprodutivo de plantas, a partir do qual se desenvolve o fruto; • Compreender que as sementes germinam, dando origem a uma nova planta;
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seres vivos: animal, vegetal ✓ Reprodução dos seres vivos. ✓ Cadeia alimentar 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a relação entre o ser humano e outros animais; • Classificar os seres vivos em grupos: reino animal, vegetal • Reconhecer que existem diferentes tipos de vegetais e suas características; • Conhecer a diversidade de animais vertebrados e invertebrados e classificá-los; • Reconhecer algumas características dos invertebrados; • Verificar a importância da cadeia alimentar, identificando os produtores, consumidores e decompositores.
	HISTÓRIA
	1º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola, (história da escola, história do patrono, símbolo da escola, pessoas que integram a escola) ✓ Direitos e deveres ✓ Datas comemorativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferenças e semelhanças nas maneiras de ir para a escola, meios de transporte na atualidade e em outros tempos; • Identificar as atividades cotidianas na escola e dos profissionais que trabalham nela; • Compreender a educação obrigatória no Brasil

	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar escolas em tempos passados e na atualidade, relação professor-aluno em outras épocas; • Compreender e apresentar a história de sua escola; • Reconhecer direitos e deveres na escola; • Compreender a história da sua rua, número da casa, bairro, CEP, buscando sua origem e a influência dos imigrantes. • Compreender as características da sua rua/bairro, estabelecendo diferenças e semelhanças entre o passado e o presente e a transformação da paisagem local; • Identificar outros bairros do município; • Valorizar as datas comemorativas importantes.
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Família; ✓ Profissões; ✓ Grupos Sociais ✓ Datas comemorativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer diferentes formações familiares na atualidade e compará-las com as do passado (número de pessoas); • Comparar o papel da mulher na família em diferentes épocas; • Compreender as atividades cotidianas das famílias indígenas e as diferenças ou semelhanças com as nossas famílias; • Conhecer a origem da sua família (árvore genealógica); • Discutir sobre a divisão de trabalho na família e as atividades profissionais exercidas por mulheres e homens; • Pesquisar e relatar a história de sua família; • Reconhecer vários tipos de moradias em diferentes lugares do mundo e as moradias indígenas; • Conhecer as profissões existente nas escolas e de seus pais e outras. • Reconhecer os grupos sociais existentes. • Valorizar as datas comemorativas .
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meios de transportes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e conhecer o comércio e as indústrias do bai

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trânsito; ✓ Espaço urbano e espaço rural ✓ Datas Comemorativas. 	<p>ro;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os diferentes tipos de meios de transporte; • Compreender a história e a evolução dos meios de transporte; • Identificar elementos de sinalização e atitudes adequadas no trânsito; • Diferenciar o espaço urbano do espaço rural e reconhecer suas características. • Valorizar as datas comemorativas e importantes.
4º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meios de comunicação; ✓ Problemas comunitários (cidadania); ✓ Consciência negra; ✓ Datas Comemorativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os diferentes tipos de meios de comunicação; • Compreender a história e a evolução dos meios de comunicação; • Identificar diferentes profissões e suas características, instrumentos utilizados por diferentes profissionais; • Identificar o trabalho no campo e na cidade em diferentes tempos; • Identificar os problemas comunitários existentes. • Valorizar as datas comemorativas. • Reconhecer a historicidade da comemoração do Dia Nacional da • Consciência Negra,
GEOGRAFIA	
1º BIMESTRE	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O bairro(conceito) ✓ Localização da escola no bairro ✓ A infraestrutura do bairro (rua, serviços públicos...) ✓ As paisagens dos bairros ✓ Bairro no campo e na cidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o bairro local onde vivem as pessoas e a influência destas nas características do bairro; • Identificar e compreender que os grupos humanos se apropriam do aspecto geográfico de acordo com as suas necessidades ou possibilidades; • Reconhecer que os bairros formam uma cidade; • Observar e analisar as ruas de um bairro; • Ler interpretar e representar o espaço por meio de mapas, plantas e imagens aéreas; • Listar os nomes dos bairros que formam o nosso município; • Conhecer alguns bairros e sua localização; • Desenhar, o trajeto de sua casa até a escola, destacar pontos de referências. • Identificar e caracterizar os tipos de bairros;

	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os elementos da paisagem (relevô, hidrografia, vegetação, clima) ✓ Paisagem natural e modificada pelo homem; ✓ Orientação (Pontos cardeais) ✓ O lugar onde moramos e suas transformações; ✓ Moradia (a residência inserida no espaço do bairro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar e comparar paisagens, identificando as transformações ocorridas; • Respeitar a natureza; • Registrar os componentes culturais que participam de uma paisagem e a diferenciam de outras; • Analisar os elementos da natureza presentes em nosso município; • Compreender algumas das transformações da natureza causadas pelas ações humanas, presentes em paisagens urbanas e rurais. • Identificar os diferentes elementos que compõe a paisagem do bairro; • Identificar o clima da nossa região; • Determinar os pontos cardeais, utilizando o sol como referência; • Reconhecer os pontos cardeais e usá-los como orientação ao traçar percursos em uma planta, guiando-se pela rosa-dos-ventos.
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Indústria, comércio e agricultura ✓ Meios de transporte; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e conhecer o comércio e as indústrias do bairro; • Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.. • Compreender o bairro como local onde as pessoas estabelecem relações de trabalho. • Identificar as etapas de produção e evolução dos trabalhos no campo e cidade. • Reconhecer meios de transporte utilizados e utilizáveis; • Identificar os vários tipos de transportes; • Reconhecer que os meios de comunicação facilitam a nossa vida, e como devem ser utilizados hábitos cotidianos, formas de fazer e maneiras de se expressar; Reconhecer a função e a utilização de diferentes meios de comunicação; • Reconhecer a importância da comunicação; • Identificar elementos da paisagem natural e da paisagem mo

	<p>dificada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a necessidade de controle na ocupação e na utilização dos espaços; • Identificar produtos agrícolas que são cultivados no município.
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Serviços Públicos – ✓ Impostos, água, esgoto, coleta de lixo, iluminação, pavimentação, telefonia; ✓ Meio de comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os problemas e necessidades do bairro; • Reconhecer os problemas da cidade, entendendo que a qualidade de vida depende tanto de ações das autoridades quanto as atitudes individuais. • Identificar documentos para pagamento de impostos e taxas de serviços públicos; • Identificar os benefícios do nosso município; • Identificar os serviços públicos e as opções de lazer que existem no subbairro; • Coletar informações; • Elaborar entrevista; • Preocupar-se com a questão do lixo no meio ambiente; • Conhecer as vantagens e desvantagens dos diferentes meios de transporte; • Conhecer os símbolos utilizados para sinalização de vias públicas; • Reconhecer que os meios de comunicação facilitam a nossa vida, e como devem ser utilizados hábitos cotidianos, formas de fazer e maneiras de se expressar;

OBS: TRABALHAR NOS BIMESTRES :A História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

LÍNGUA PORTUGUESA – 4º ANO

1º BIMESTRE

CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS/HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alfabeto; ✓ Leitura; ✓ Uso do dicionário; ✓ Antônimos e sinônimos; ✓ Artigo; ✓ Substantivo comum/próprio, masculino/feminino; ✓ Adjetivo; ✓ Encontro Vocálico(classificação) e consonantal); ✓ Uso do M antes de P e B; ✓ Pontuação (tipos de frases); ✓ Gêneros textuais (biografia, poemas, autobiografia e legendas de fotos pessoais); ✓ Interpretação; ✓ Silabas e numero de silabas ✓ Digrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, refletir e ampliar os conceitos estudados no ano anterior (ordem alfabética, sílabas, tonicidade); • Utilizar de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida; • Organizar, refletir e ampliar os conceitos de sinônimo e antônimo; • Atribuir sentido, coordenando texto e contexto; • Reconhecer a função do verbo e as referências de tempo; • Perceber a função do artigo na frase e identificar diferenças de sentido com o uso de artigos definidos e indefinidos; • Perceber que no “m” aparece sempre antes de “p” ou “b”; • Conhecer autores através de biografias; • Desenvolver a capacidade da escrita de uma autobiografia; • Desenvolver a habilidade de orador e ouvinte; • Conhecer a estrutura do dicionário, lembrando a organização em • Ordem alfabética e utilizá-lo como recurso para encontrar o significado de palavras; • Perceber que há diferentes significados para uma mesma palavra; • Relacionar as informações dos textos lidos ao gênero, divulgação científica e identificar os portadores; • Identificar em um texto os substantivos, observando suas formas de flexão e sua classificação quanto ao significado: comum e próprio, masculino e feminino. • Utilizar adjetivos como elementos que enriquecem um texto (caracterizar personagens, cenários e transmissão de emoções); • Considerar a pontuação como atributo de um texto e recurso da textualidade; • Identificar uma informação implícita em um texto.

	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oralidade; ✓ Interpretação de Texto ; ✓ Leitura; ✓ Uso do dicionário; ✓ Acentuação gráfica; ✓ Gênero Textual (contos, notícias, poemas, anúncios, legendas de gravuras de jornais, diálogo, onomatopéias); ✓ Gramática (verbos, substantivos simples, substantivo composto, substantivo coletivo, singular e plural); ✓ Pronomes pessoais, caso reto, oblíquo e tratamento; ✓ Ortografia (que, quê, uso dos porquês, há/ a, sons do x); ✓ Pontuação (parágrafo, vírgula, travessão) ✓ Classificação quanto ao número de sílabas e sílaba tônica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de situações onde a socialização seja garantida na troca de opiniões; • Ampliar as habilidades de leitura para compreender o texto identificando e selecionando informações; • Organizar, refletir e ampliar os conceitos de acentuação; • Analisar os elementos do texto e relacioná-los ao gênero: organização do texto, pontuação utilizada, apresentação de diferentes de diferentes opiniões sobre o assunto e linguagem utilizada; • Comparar, discriminando semelhanças e diferenças na escrita e na função das palavras “porque” e “por que”; • Identificar terminações das palavras e verificar a formação do plural; • Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever, ler para se divertir, ler para se emocionar e seguir instruções; • Revisar e produzir textos fazendo uso de pronomes como elementos coesivos e para evitar a repetição de palavras; • Identificar e caracterizar os pronomes; • Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das idéias; • Apropriar-se do sistema de escrita e produzir textos de acordo com as

	<p>características do gênero, utilizando rimas e escrevendo em estrofes e versos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e empregar pronomes pessoais do caso reto, oblíquo e tratamento; • Ler e compreender o texto, desenvolvendo as habilidades de identificar e selecionar informações; • Estabelecer relação entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos de frases: afirmativas, negativas e interrogativas; ✓ Pronomes possessivos; ✓ Ortografia (s/ss, traz/trás, s/ç, c/g, sons do X); ✓ Substantivo concreto/ abstrato; ✓ Diminutivo/aumentativo ✓ Acentuação; ✓ Pontuação; ✓ Leitura; ✓ Gênero Textual (contos folclóricos, cordel, opinião do leitor, parlendas, trava-língua, adivinhações, fábulas); ✓ Uso do Dicionário ✓ Interpretação de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever diálogos observando frases afirmativas, negativas e interrogativas; • Identificar e caracterizar os tipos de frases (afirmativas, negativas e interrogativas); • Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos; • Identificar e reconhecer parágrafos do texto; • Conhecer a literatura de cordel, bem como textos relacionados ao folclore; • Conhecer a função dos pronomes possessivos e utilizá-los de forma adequada; • Diferenciar a escrita no uso das palavras “traz” e “trás”; • Diferenciar sons do S quanto à posição da letra na palavra; • Perceber a função do parágrafo no texto apresentado; • Identificar diferentes funções da vírgula e ser capaz de reescrever trechos utilizando a vírgula de maneira eficiente; • Produzir textos, organizar as ideias de acordo com

	<p>nas características textuais; de cada gênero (função social e destinatário real);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão; • Identificar o tema de um texto; • Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Verbos, tempos verbais; ✓ Pronomes demonstrativos; ✓ Uso de S ou Z; C ou Ç; ✓ Gênero Textual (reportagem, revistas, anúncios, piadas, cartas); ✓ Concordância nominal e verbal; ✓ Leitura; ✓ Interpretação. ✓ Sob/sobre 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo o encadeamento dos fatos e sua sequência cronológica, de maneira autônoma; • Escrever textos considerando o leitor; • Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação; • Elaborar final para a história e contar para a classe, mantendo coerência do assunto estudado; • Compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; • Discriminar semelhanças e diferenças nos tempos verbais; • Perceber diferenças nas frases conforme os tempos verbais utilizados; • Perceber a importância da concordância nominal e verbal para a compreensão e aplicação

	<p>la na escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificar as terminações verbais (ar, er, ir) ; • Empregar os verbos relacionando-os aos pronomes pessoais (pretérito perfeito, presente, futuro do presente); • Identificar características necessárias para a escrita da carta do leitor: data, saudação, assunto, despedida, assinatura e título. Quando publicada em revista ou jornal. • Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. • Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto.
	<p>MATEMÁTICA – 4º ANO 1º BIMESTRE</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistema de numeração: egípcio, romano e indo-arábico; ✓ Ordem crescente/decrescente; ✓ Antecessor/sucessor; Par/ímpar; ✓ Sistema de valor decimal: ordem, classe, valor absoluto e relativo; ✓ Adição e subtração com recurso e sem recurso; ✓ Sistema Monetário Brasileiro; ✓ Números ordinais; ✓ Medidas de tempo; ✓ Situações problemas com as 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar valores (maior, menor, igual e diferente, sucessor e antecessor, par e ímpar); • Ler e escrever números relacionando unidade, centena, dezena e unidade de milhar; • Decompor números obedecendo ao quadro valor lugar (valor posicional); • Reconhecer as ordens que compõem os números; • Identificar as regularidades do sistema de numeração decimal; • Revisar critérios de ordenação par e ímpar, crescente e decrescente, igual e diferente, antecessor

<p>operações;</p> <p>✓ Nomenclatura das 4 operações;</p> <p>✓ Figuras geométricas do cotidiano</p>	<p>or e sucessor;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, escrever, comparar e ordenar números ordinais e romanos; • Entender a função das operações inversas e a relação entre elas (prova real); • Fazer estimativa; • Usar o material dourado para representar a ordem dos números; • Representar situações reais do uso do dinheiro (mercadinho); • Conhecer a história do dinheiro; • Ler e escrever valores em dinheiro; • Ler, escrever e fazer cálculos com unidades de medida de tempo; • Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento. • Ler, escrever e fazer cálculos com medidas de tempo; • Identificar e nomear as figuras geométricas encontradas no cotidiano (na própria sala de aula)
	<p>2º BIMESTRE</p>

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistema de Numeração Decimal; ✓ Situações Problemas com as 4 operações; ✓ Medidas de comprimento, capacidade e massa; ✓ Reta, seguimento de reta e semirreta, ✓ Nomenclatura das 4 operações 	<ul style="list-style-type: none"> • Compor e decompor os números em ordens (unidade, dezena, centena, unidade de milhar); • Reconhecer as ordens que compõem os números (quadro valor lugar); • Escrever, comparar e ordenar números de qualquer grandeza; • Reconhecer a necessidade de padronização das diferentes medidas; • Calcular medidas de massa e comprimento; • Fazer estimativas; • Resolver situações problemas que envolvam o sistema monetário; • Relacionar a equivalência da soma sucessiva de parcelas iguais com a multiplicação; • Conhecer termos relacionados ao sistema monetário; • Utilizar o cálculo mental para resolver operações ; • Fazer cálculo com o nosso sistema monetário; • Reconhecer regularidades do sistema de numeração decimal; • Usar adequadamente os diferentes símbolos matemáticos • Diferenciar reta, seguimento de reta e semirretas • Compreender que a reta trata-se de um objeto matemático presente em algum espaço que origina semirretas e segmentos de reta. • Compreender que os segmentos de retas possuem um ponto inicial e um ponto final • Nomear os termos das 4 operações
--	--

	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Multiplicação por 10, 100, 1.000; ✓ Situações Problema (4 operações); ✓ Prova real; ✓ Números na forma decimal; ✓ Adição e subtração na forma decimal; ✓ Mutiplicação por 2 algarismos; ✓ Geometria plana(vértice e ângulo) e geometria espacial (sólidos geométricos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar diferentes procedimentos para resolver multiplicações; • Entender a função das operações inversas e as relações entre elas; • Interpretar e resolver problemas envolvendo as 4 operações; • Dividir números por 2 algarismos ; • Identificar características das figuras geométricas • Identificar figuras nas planificações dos sólidos geométricos
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Frações (início); ✓ Divisão; ✓ Problemas com as quatro operações; ✓ Gráficos e tabelas; ✓ Expressões numéricas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar frações e sua forma de representação. • Dividir inteiros em partes iguais. • Usar diferentes procedimentos para resolver divisões. • Usar adequadamente os diferentes símbolos matemáticos. • Analisar e utilizar diferentes estratégias para a resolução de problemas. • Utilizar figuras geométricas para montar um

	<p>mosaico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas de medidas relativos a diferentes grandezas: tempo, valor monetário, massa e capacidade. • Montar gráficos e tabelas a partir de informações; • Interpretar gráficos e tabelas; <ul style="list-style-type: none"> • Resolver as expressões numéricas em que aparecem adições, subtrações, multiplicações e divisões. • Compreender o processo para resolução das expressões numéricas aplicando as regras necessárias.
	<p>CIÊNCIAS – 4º ANO</p> <p>1º BIMESTRE</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Alimentação e digestão; ✓ Água; ✓ Estados físicos da água 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais nutrientes presentes nos alimentos, compreendendo a função de cada um no organismo; • Compreender por que precisamos nos alimentar e o que são nutrientes; • Conhecer os principais nutrientes presentes nos alimentos: carboidratos, lipídios, proteínas, vitaminas e sais minerais; • Reconhecer e valorizar hábitos alimentares saudáveis; • Conhecer a digestão e o sistema digestório. • Identificar e conhecer a função dos órgãos do sistema digestório; • Compreender que o alimento é empurrado pelo sistema digestório por meio de movimentos musculares de alguns órgãos; • Compreender que as necessidades alimentares variam de uma pessoa para outra e dependem de fatores como idade, sexo e práticas de

	<p>atividades físicas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância de beber água diariamente; • Diferenciar alimentos energéticos, reguladores e construtores; • Comparar a alimentação de tempos antigos com os atuais; • Distinguir produtos industrializados de produtos naturais; • Observar, comparar, ler e interpretar rótulos de produtos alimentícios; • Reconhecer a importância da água para os seres vivos; • Compreender os processos de mudanças de estados físicos da água, • Por meio de experimentos como também no próprio ambiente.
	2º BIMESTRE

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Terra; ✓ Universo e Sistema solar 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a origem da Terra; • Compreender o conceito de atmosfera; • Identificar as três camadas constituintes do planeta Terra: atmosfera, litosfera e hidrosfera, • Identificar o Sol, os planetas e seus satélites como constituintes do Sistema Solar. • Diferenciar eclipse lunar de eclipse solar. • Constatar que a Terra realiza dois movimentos simultâneos: rotação e translação. • Relacionar o ciclo do dia e da noite com o movimento de rotação completa da Terra em torno de si mesma. • Relacionar as estações do ano ao movimento de translação da Terra. • Justificar a importância do Sol para o planeta Terra. • Estabelecer relações de semelhanças e/ou diferenças entre Astronomia e Astronáutica. • Entender como a Crosta Terrestre se dividiu dando origem às Placas Tectônicas; • Compreender o surgimento da vida no planeta Terra; • Classificar os astros em luminosos e iluminados; • Relacionar as mudanças ocorridas na superfície da Terra com a formação do solo;
--	--

	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Solo; ✓ Ar ✓ Energia; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as propriedades do ar; • Reconhecer a importância do solo para os seres vivos; • Relacionar as mudanças ocorridas na superfície da Terra com a formação do solo; • Compreender o processo de adubação, irrigação e drenagem, no uso do solo; • Comparar de diferentes tipos de solo para identificar suas características comuns: presença de água, ar, areia, argila e matéria orgânica. • Estabelecer relações entre os solos, a água e os seres vivos nos fenômenos de permeabilidade, fertilidade e erosão. • Identificar fatores que causam a destruição do solo. • Identificar os cuidados que favorecem o solo. • Diferenciar adubo químico de adubo orgânico; • Identificar os cuidados necessários para o uso do solo; • Reconhecer que o lixo é produzido proporcionalmente ao tamanho da cidade; • Identificar e separar o lixo; • Pesquisar, organizar e divulgar materiais com os possíveis destinos do lixo; • Compreender a necessidade de diminuição na produção de lixo; • Identificar a composição do lixo e o prejuízo que causam se jogados na natureza; • Identificar a transformação que o lixo sofre quando reciclado. • Compreender o conceito de energia • Diferenciar diversos modos de produção de energia elétrica: solar, hidrelétrica e eólica

	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Animais (classificação, alimentação e respiração) ✓ Plantas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a diversidade animal; • Identificar e exemplificar os grupos de animais vertebrados: mamíferos, aves, répteis, peixes e anfíbios; • Identificar exemplificando alguns grupos de animais invertebrados: insetos, aracnídeos, crustáceos e moluscos; • Reconhecer o ser humano como animal racional consumidor; • Compreender o conceito de seres produtores, consumidores e decompositores; • Identificar exemplificando animais carnívoros, herbívoros e onívoros; • Compreender o conceito de predador e presa; • Identificar os dinossauros como répteis; • Identificar relações que há entre os seres vivos em uma cadeia alimentar; • Reconhecer a existência de cadeia alimentar em ambientes aquáticos. • Reconhecer que na fotossíntese a planta usa energia solar, gás carbônico, água e a clorofila para a produção de seu alimento. • Reconhecer as funções de raiz, caule, folha, flor e fruto dos vegetais. • Conhecer o processo de transpiração nas plantas; • Conhecer a forma pela qual as plantas produzem seu próprio alimento: a Fotossíntese

	HISTÓRIA 1º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Primeiros imigrantes – colonização do município; ✓ Cultura; ✓ Datas comemorativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar dados referentes à origem do município e da vinda dos primeiros colonizadores; • Identificar os motivos que levaram a imigração de povos de outras culturas do município; • Identificar traços culturais da imigração de povos de outras culturas do município, seu modo de vida e sua inserção nas atividades sociais e econômicas; • Compreender o processo histórico pelo qual o município passou, bem como a razão das mudanças de nomes; • Reconhecer a diversidade de fontes documentais usadas para o registro da história do município (arquivo histórico, museu). • Valorizar as datas comemorativas do nosso município.
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividades econômicas: indústria, agricultura, comércio, pecuária, turismo. ✓ Fatos históricos;(transporte e comunicação) ✓ Datas Comemorativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar atividades econômicas predominantes do espaço rural e urbano do município; • Identificar as mudanças e permanências na história do município: comércio, indústria, arquitetura, festas,... • Identificar diferentes períodos, caracterizados pelo predomínio e mudanças nos modelos econômicos, nas organizações políticas, nos regimes de trabalho, nos costumes e no modo de vida urbano e rural; • Reconhecer a importância dos pontos turísticos do município para o desenvolvimento de sua economia; • Valorizar as datas comemorativas do nosso município.
	3º BIMESTRE

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Símbolos municipais: Bandeira, Brasão e Hino; ✓ Vultos beneméritos de Valença ✓ Aniversário do Município ✓ Datas Comemorativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os símbolos do município; • Compreender o significado dos símbolos municipais; • Interpretar o Hino de Valença. • Identificar as manifestações folclóricas do município. • Valorizar as datas comemorativas do nosso município
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evolução política do município: Organização administrativa; ✓ Consciência negra ✓ Datas Comemorativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender aspectos relacionados à história política do município; • Reconhecer a existência da organização dos poderes no âmbito municipal (executivo, judiciário e legislativo), bem como a forma como são escolhidos os representantes desses poderes; • Identificar os membros da administração atual, os representantes do legislativo e suas funções. • Valorizar as datas comemorativas do nosso município. • Reconhecer a historicidade da comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra. • Valorizar as datas comemorativas do nosso município.
	GEOGRAFIA 1º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mapas ✓ Localização do Município Valença no país e no Estado; ✓ Município de Valença – Área e Limites; ✓ Pontos Cardeais e Colaterais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar a paisagem do município: no passado e no presente; • Localizar o município no país e no estado; • Indicar a área do município e municípios vizinhos; • Compreender a noção de orientação por meio do sol; • Reconhecer no cotidiano, referências espaciais de localização, orientação e distância, podendo deslocar-se com autonomia e representar o lugar de

	<p>vivência;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nomear os pontos cardeais e colaterais; • Identificar as formas de orientação; • Conhecer os municípios e estados limítrofes de Valença. • Compreender o que é um mapa; • Conhecer os elementos que auxiliam na interpretação de um mapa. • Compreender o papel da orientação na representação cartográfica. • Relacionar escala, legenda, gráficos como formas de obter informações de um mapa. • Compreender o papel da orientação através do uso de mapas.
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zona Rural e Zona Urbana; ✓ Bairros do município; ✓ População; ✓ Problemas sociais e de saúde; ✓ Moradia; ✓ Infraestrutura. (Do município) 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar, descrever, explicar, comparar e representar paisagens urbanas e rurais; • Reconhecer funções e processos diferenciados de urbanização nas cidades e transformações do campo; • Perceber-se como participante do processo de transformação da paisagem do município; • Identificar as relações de interdependência entre zona rural e zona urbana; • Analisar os problemas enfrentados pelo bairro e município frente as questões sociais, de saúde, moradia e infraestrutura; • Caracterizar zona rural e zona urbana; • Identificar as atividades econômicas na zona rural e na zona urbana; • Caracterizar os setores da economia: primário, secundário e terciário; • Identificar e caracterizar agricultura e pecuária
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relevo;(mapa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as partes de um rio;

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hidrografia;(mapa) ✓ Vegetação. <p>(Do município)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância dos rios para a vida das pessoas; • Pesquisar e nomear alguns dos principais rios do município (com auxílio); • Relacionar o desmatamento com o crescimento das cidades; • Identificar espécies comuns de vegetação na região; • Reconhecer a importância da conservação e preservação da natureza; • Reconhecer e identificar as formas de relevo; • Caracterizar o relevo do município; • Perceber alterações que a sociedade e a natureza provocam no relevo; • Representar diferentes paisagens utilizando os procedimentos convencionais da linguagem cartográfica.
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Clima; ✓ Meteorologia; ✓ Trânsito. ✓ Aspectos culturais: Turismo <p>(Do município)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o clima do município; • Identificar as variações diárias do tempo; • Relacionar o clima com o estilo de vida da população; • Constatar que as previsões meteorológicas são feitas por profissionais especializados utilizando equipamentos; • Descrever o conceito de temperatura e umidade do ar; • Conhecer regras básicas de legislação do trânsito. • Identificar placas de sinalização mais comuns no município. • Identificar diferentes meios de transporte e sua evolução no município. • Identificar e conhecer os pontos turísticos do município;

OBS: A HISTÓRIA E A GEOGRAFIA DO 4º ANO SEMPRE SOBRE O MUNICÍPIO DE VALENÇA.

OBS: TRABALHAR NOS BIMESTRES : A História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.

LÍNGUA PORTUGUESA 5º ANO	
1º BIMESTRE	
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Regras de acentuação; ✓ Sinais de Pontuação ✓ Interjeição; ✓ Tipos de frases; ✓ Uso do dicionário; ✓ Palavras escritas com SC e XC, S/X, X/CH ✓ Silaba tônica; ✓ Leitura, interpretação ✓ Produção textual; ✓ Gêneros textuais (fábulas, biografias, autobiografias entr evistas); ✓ Pronome 	<p>COMPETÊNCIAS/HABILIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar regularidades da escrita e derivação de regras ortográficas, concordância verbal e nominal, relação entre acentuação e tonicidade, regras de acentuação; • Produzir textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação; • Acentuar as palavras conforme regras gerais da tonicidade; • Valorizar a leitura como fonte de prazer de e estética, de entretenimento e de informação; • Identificar e caracterizar os tipos de frases (afirmativas, negativas e interrogativas); Identificar a pontuação: ponto final, exclamação, interrogação e reticências nos textos; • Identificar diferentes funções da vírgula e ser capaz de reescrever trechos utilizando a vírgula de maneira eficiente; • Aplicar as reticências e vírgula na escrita; • Comparar, discriminando semelhanças e diferenças no uso da vírgula; • Buscar informações e consultar fontes de diferentes tipos (jornal, revista, enciclopédia); • Reconhecer as diferentes situações comunicativas, em que as interjeições são aplicadas; • Revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento;

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a sílaba tônica e perceber a acentuação o em palavras proparoxítonas e oxítonas; • Discutir e reconstruir progressivamente regras na escrita das palavras (regularidades) e consultar o dicionário e/ ou outras fontes autorizadas nos casos em que não há regras (irregularidades); • Análise de diferentes formas de linguagem utilizadas para representar o mundo das emoções (jogos dramáticos, imagens, quadro); • Revisar textos coletivos produzidos (coletivamente o u em duplas) refletindo sobre as questões que representem as dificuldades dos alunos, observando as regularidades ortográficas e gramaticais, sugerindo e discutindo diferentes formas de transformação dos textos; • Criar cartazes respeitando a ortografia correta; • Perceber a presença de encontro consonantais e/ ou dígrafos; • Reconhecer os sons representados pela sequência de letras; • Utilizar as palavras corretamente em uma frase; • Identificar verbos em frases e perceber a idéia que eles transmitem; • Relembrar e aplicar tempos verbais; • Utilizar corretamente os verbos em determinados tempos verbais de acordo com o enunciado; • Comparar, discriminando semelhanças e diferenças entre argumentar e opinar; • Identificar situações de argumentação e de opinião
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Substantivos(número e classificação); ✓ Artigos definidos e indefinidos; ✓ Leitura e interpretação; ✓ Uso do dicionário; ✓ Antônimo e sinônimos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar em um texto os substantivos, observando suas formas de flexão e sua classificação quanto ao significado; • Aplicar as habilidades de leitura na compreensão e análise do texto; • Analisar os elementos da narrativa, presentes no texto conflito, complicações

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Palavras com: S, SS, C, Ç, CH e X; ✓ Escrita; ✓ Gêneros textuais (convite, bilhete, receita, música e poemas). ✓ Uso do parágrafo e travessão ✓ Produção textual; ✓ Verbo no indicativo 	<p>do conflito até a solução;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do gênero e aplicar os elementos necessários à escrita para produzir um relato; • Escrever um relato de lembrança da infância; • Revisão do próprio texto durante o processo de escrita e redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever; • Identificar e utilizar corretamente na produção de texto os sinônimos e antônimos; • Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.; • Perceber a função do artigo ao acompanhar palavras masculinas ou femininas; • Observar que os artigos também concordam em número (singular e plural) com as palavras que o acompanham; • Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. • Compreender que os verbos são palavras que indicam ações, estados ou fenômenos, situando-os no tempo e que o modo verbal indica de que forma o fato pode se realizar.
	<p>3º BIMESTRE</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Provérbios; ✓ Adjetivos; ✓ Palavras terminadas em AM/ÃO, ZINHO/SINHO, L/U, SSE e ICE; ✓ Gênero textual (história em quadrinhos, poemas, lendas, trava- 	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir significado das expressões do texto relacionando-os a provérbios; • Identificar e classificar adjetivos nas produções textuais (grau, formação, flexão, locução adjetiva, adjetivos pátrios); • Elaborar uma fábula a partir de um provérbio; • Reconhecer e identificar as difere

<p>línguas, parlendas, contos e músicas);</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção textual; ✓ Interpretação. ✓ Verbo no indicativo 	<p>ntes terminações das palavras conforme a classe gramatical;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificar e empregar pronomes em textos diversificados (tratamento, demonstrativos, possessivos, indefinidos); • Utilizar indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade; • Utilização de recursos eletrônicos (DVD e gravador) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise; • Explicar e argumentar as situações que envolvam seu cotidiano; • Desenvolver atitude crítica a partir da leitura de textos diversos; • Criar textos de humor na forma de anúncios classificados; • Transformar um texto narrativo em história e em quadrinhos; • Escrever um texto narrativo com base em fatos do dia a dia; • Criar um texto informativo publicitário com objetivo e público-alvo definidos; • Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Advérbios; ✓ Locução adverbial; ✓ Sujeito e predicado; ✓ Preposição; ✓ Gênero textual (crônicas, biografias, gibis, textos jornalísticos, informativos); 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a função do advérbio e perceber a ideia que transmite; • Destacar o advérbio na frase, bem como perceber a ideia que ele transmite; • Conhecer e localizar os advérbios nos textos ; • Aplicar concordância verbal e nominal nas pr

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Leitura; interpretação ✓ Produção textual; 	<p>oduçãoes orais e escritas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar resumo de um texto literário baseando-se em um esquema; • Empregar os verbos relacionando aos pronomes pessoais (pretérito perfeito, presente e futuro do presente); • Diferenciar biografia e autobiografia e reconhecer os pronomes adequados a cada um dos textos; • Separar nas frases sujeito e predicado; • Revisar o próprio texto, depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação e ortografia; • Demonstrar compreensão e textos ouvidos por meio de resumo das idéias; • Reconhecer preposições em trechos propostos; • Identificar a que elemento do texto a preposição se refere ou se relaciona; • Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, e função das condições e que ele foi produzido e daquelas em que será recebido; • Estabelecer relações lógicas discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc..
	<p>MATEMÁTICA – 5º ANO</p> <p>1º BIMESTRE</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistema de numeração; ✓ As quatro operações ✓ Classe e ordens ✓ Sistema monetário; ✓ Números e operações ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro; • Diferenciar número e algarismo; • Ler, escrever, comparar e decompor números; • Observar os valores de um algarismo em um número através do quadro

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Problemas envolvendo as quatro operações; ✓ Cálculos; ✓ Prova real 	<p>valor lugar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver procedimentos de cálculo mental e escrito; • Resolver situações-problema do campo aditivo (adição e subtração) e multiplicativo (multiplicação e divisão); • Calcular mentalmente múltiplos, divisores, a aproximação e arredondamento; • Reconhecer os divisores de alguns números; • Analisar diferentes procedimentos de cálculo ; • Identificar e utilizar operações inversas (prova real); • Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gráficos e Tabelas; ✓ Expressões Numéricas; ✓ Problemas com as quatro operações; ✓ As quatro operações; ✓ Múltiplos e divisores ✓ Mínimo Múltiplo Comum (M.M.C); ✓ Máximo Divisor Comum (M.D.C); ✓ Números primos e compostos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler informações e dados apresentados em gráficos ; • Interpretar e produzir gráficos e tabelas; • Comparar frações; • Reconhecer os divisores de alguns números; • Ler, escrever e representar frações de uso frequente; • Resolver situações-problemas envolvendo as quatro operações; • Representar frações por meio de desenhos; • Comparar frações; • Entender a função das operações inversas e a relação entre elas (prova real); • Encontrar um número divisor; • Resolver problemas com frações; • Identificar números primos e números compostos; • Operar com múltiplos e múltiplos comuns; • Utilizar as regularidades das multiplicações e divisões por: 10, 100 e 1000 para resolver cálculos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar estimativas e cálculos mentais; • Identificar a fração como representação que pode estar associada a diferentes significados
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grandezas e medidas; ✓ Cálculos; ✓ Frações; ✓ Expressões numéricas; ✓ Sistema Monetário; ✓ Geometria; ✓ Problemas com as quatro operações . 	<ul style="list-style-type: none"> • Operar com frações; • Identificar frações equivalentes; • Resolver problemas envolvendo frações; • Saber as quatro operações fundamentais para resolver problemas; • Inventar problemas relativos as quatro operações; • Interpretar expressões numéricas; • Reconhecer equivalências entre unidades de medidas; • Reconhecer símbolos de diferentes unidades de medida; • Compreender as equivalências entre diferentes unidades de medida de comprimento e de massa; • Conhecer a forma correta da grafia de medidas envolvendo diferentes unidades de medida; • Identificar as frações a que representam o numerador e o denominador; • Resolver expressões numéricas; • Comparar e ordenar representações fracionárias de uso frequente; • Realizar estimativas, cálculos mentais e escritos; • Somar, subtrair, dividir e multiplicar valores em dinheiro; • Resolver problemas utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do Sistema Monetário Brasileiro; • Identificar as formas geométricas (triângulos, quadriláteros, pentágonos e hexágonos); • Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

	4° BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cálculos ✓ Problemas ✓ Números decimais ✓ Porcentagem ✓ Grandezas e Medidas ✓ Geometria, simetria, ângulos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar e ordenar números decimais na forma decimal e fração decimal; • Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta decimal; • Reconhecer e utilizar em situações reais unidades usuais de medidas de comprimento, massa, capacidade, superfície e tempo; • Diferenciar área e perímetro; • Conhecer diferentes procedimentos para o cálculo de porcentagens; • Compreender a ideia de probabilidade; • Adicionar e subtrair números decimais, utilizando estratégias próprias e técnicas convencionais; • Calcular porcentagens simples; • Comparar e ordenar números racionais na forma decimal; • Resolver problemas significativos utilizando unidades de medidas padronizadas como: km, m, cm, mm, kg, g, mg, l, ml... • Resolver problemas envolvendo noções de porcentagem (25%, 50% e 100%).
	CIÊNCIAS – 5° ANO
	1° BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Célula, tecido, órgão e sistema ✓ A organização do Corpo Humano (sistema digestório e respiratório) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que o corpo humano é formado por sistemas; • Compreender que órgãos formam um sistema e cada qual tem suas funções; • Compreender que no sistema digestório, a digestão passa por diversas etapas, iniciando na boca e terminando no intestino delgado.

	<p>o;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enumerar os órgãos que formam o sistema digestório e suas funções; • Compreender que há transformações físicas e químicas do alimento; • Identificar os órgãos do sistema respiratório e suas funções; • Compreender o processo de expiração e inspiração; • Descrever doenças respiratórias, sintomas, causas e prevenção.
	2° BIMESTRE
<p>✓ A organização do Corpo Humano(sistema locomotor, sistema circulatório, sistema nervoso)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que o sistema urinário tem uma função importante em nosso organismo; • Identificar os órgãos do sistema nervoso e suas funções; • Concluir que os órgãos do sentido captam mensagens devido à integração como sistema nervoso; • Compreender o que são hormônios e a sua atuação no organismo; • Identificar os órgãos que compõem os sistemas genitais: masculino e feminino, fazendo relações com a educação para a sexualidade; • Comparar e descrever diferenças entre o gênero masculino e feminino.
	3° BIMESTRE
<p>✓ A organização do Corpo Humano (sistema cardiovascular, reprodutor e urinário)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que nosso corpo não é formado apenas por um sistema e que todos eles trabalham juntos com o objetivo de nos manter vivos e saudáveis. • Compreender que o coração é responsável por bombear sangue com nutrientes e oxigênio pelo nosso corpo, precisando de vasos sanguíneos para que isso ocorra. • Concluir que o coração, os vasos sanguíneos

	<p>e o sangue estão trabalhando em prol de um único objetivo, formando, assim, o sistema cardiovascular.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar no sistema reprodutor os órgãos externos e interno diferenciando-os em masculino e feminino; • Reconhecer as funções de cada órgão reprodutor; • Compreender que o sistema urinário é responsável pela remoção de substâncias em excesso ou indesejáveis no nosso organismo, sendo eliminadas juntamente com a urina. • Identificar por quais órgãos é formado o sistema urinário
	<p>4º BIMESTRE</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Água; ✓ Energia elétrica; ✓ Meio Ambiente. ✓ Produção de alimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar a água com a vida no planeta Terra; • Reconhecer a escassez da água; • Identificar as porcentagens de água doce e de salgada disponíveis no planeta; • Compreender as consequências da poluição da água; • Reconhecer a importância das matas ciliares para a manutenção dos rios e das florestas; • Compreender a necessidade de mudar de hábitos para preservar a água; • Ler e interpretar a Declaração Universal dos Direitos da Água; • Reconhecer que os seres vivos estão adaptados às condições dos ambientes em que vivem; • Compreender o significado da palavra habitat; • Identificar diferentes ecossistemas; • Identificar as condições necessárias para a preservação de um ecossistema; • Definir o termo ecologia; • Compreender as transformações da energia que ocorrem no dia a dia;

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as formas de produção de calor; • Compreender que o calor é obtido através da combustão; • Identificar os materiais que são bons e maus condutores de calor; • Compreender as transformações de energia nos animais e vegetais; • Reconhecer como se dá o processo de gasto de energia durante o sono; • Identificar as diferentes formas de obtenção de energia elétrica; • Compreender o processo que gera energia que chega as casas sendo produzida em uma usina; • Identificar as etapas de funcionamento de uma usina hidrelétrica; • Compreender como pilhas e baterias funcionam; <ul style="list-style-type: none"> • Definir e exemplificar o mundo dos tempos antigos, sem a existência de energia elétrica.
	<p>HISTÓRIA – 5º ANO</p> <p>1º BIMESTRE</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Primeiros habitantes; ✓ As grandes navegações ✓ Primeiras Povoações; ✓ Tratado de Tordesilhas ✓ Capitânicas Hereditárias; ✓ Datas Comemorativas ; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os povos indígenas como os primeiros povoadores da América; • Reconhecer a importância dos índios, negros e europeus na formação cultural e étnica brasileira; • Identificar os povos indígenas na atualidade: moradias, alimentação, relação com a natureza, trabalho; • Compreender a chegada dos portugueses, primeiros contatos, a exploração • Identificar a escravidão no passado e no presente; • Identificar o cotidiano dos escravos africanos nos engenhos, nas minas de ouro e diamante, na cafeicultura; • Identificar os interesses do sistema de capitânicas hereditárias aplicado no

	<p>Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os grupos que ajudaram a colonizar o interior brasileiro e suas economias; • Reconhecer alguns acordos e tratados que contribuíram para que as fronteiras brasileiras fossem definidas; • Relacionar os aspectos culturais do Brasil Colônia e relacionar a cultura do Brasil atual; • Valorizar as datas comemorativas importantes
	2º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Brasil Colônia ✓ A importância do açúcar ✓ Ciclo do café ✓ Governo geral e as invasões ✓ Datas comemorativas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar os aspectos culturais do Brasil Colônia, • Relacionar a cultura do Brasil atual e identificar e registrar dados da história do Brasil; • Reconhecer que o açúcar representou a primeira grande riqueza agrícola e industrial do Brasil e, durante muito tempo, foi a base da economia colonial; • Compreender a história, desenvolvimento, industrialização, exportação de café e consequências; • Compreender a forma de funcionamento do governo-geral fazendo um paralelo com outras formas de governo. • Valorizar as datas comemorativas importantes
	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vinda da Família Real ✓ Independência do Brasil ✓ Período Regencial ✓ Primeiro e Segundo Reinado 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as mudanças e medidas econômicas e culturais tomadas com a vinda da Família Real; • Compreender o processo de Independência do Brasil; • Compreender o Período Regencial do

<ul style="list-style-type: none"> ✓ Abolição da Escravatura ✓ Proclamação da República ✓ Datas comemorativas; 	<p>Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar os Períodos da Regência identificando suas principais características; • Compreender a História da Abolição da Escravatura, a Lei Áurea, Movimento Abolicionista, 13 de maio, libertação dos escravos, abolição dos escravos, escravidão no Brasil, os abolicionistas, escravos no Brasil, Lei do Ventre Livre; • Compreender a História da Proclamação da República, feriado do dia 15 de Novembro, crise da monarquia, Marechal Deodoro da Fonseca, movimento republicano, história do Brasil, fim da monarquia, democracia no Brasil; • Diferenciar Ditadura e Democracia; • Entender e valorizar a participação popular na sociedade; • Reconhecer os fatos que impulsionaram a elite a proclamar a Independência do Brasil e a Proclamação da República; • Valorizar as datas comemorativas importantes.
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Governos: Federal, Estadual e Municipal; ✓ Símbolos estaduais: Bandeira, Brasão e Hino. ✓ Consciência negra ✓ Governo Provisório ✓ República Velha ✓ República Nova (Era Vargas) ✓ Nova República ✓ Datas Comemorativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e compreender a divisão dos três poderes bem como sua função; • Identificar a Bandeira Estadual; • Compreender o significado do brasão de armas; • Interpretar o hino; • Reconhecer a historicidade da comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra; • Identificar as principais características do Governo Provisório; República Velha, República Nova e Nova República traçando um paralelo entre eles; • Valorizar as datas comemorativas importantes.

	GEOGRAFIA – 5º ANO
	1º BIMESTRE
<p>✓ Sistema Solar (planetas, satélites, estrelas planetária Terra, gravidade, órbita, rotação e translação, estações do ano);</p> <p>✓ Localização em mapas: Mapa Mundi, América do Sul, Brasil, Rio de Janeiro e município de Valença;</p> <p>✓ Brasil e regiões (noção).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer algumas características do planeta Terra e compará-las com as dos demais planetas do Sistema Solar; • Interpretar imagens do espaço sideral; • Reconhecer a Terra como um planeta do Sistema Solar; • Identificar os hemisférios Norte e Sul; • Diferenciar os movimentos de rotação e translação; localizar oceanos e continentes; • Identificar, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, possibilitando-lhe deslocar-se com autonomia; • Identificar e localizar os países da América do Sul, enfocando os que fazem limite com o Brasil; • Identificar a mudança das estações ao longo do ano por causa dos movimentos do planeta Terra; • Identificar e localizar as regiões do Brasil.
	2º BIMESTRE
<p>✓ Região Norte</p> <p>✓ Região Centro-Oeste</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os aspectos econômicos de cada região; • Conhecer os aspectos sociais de cada região; • Localizar e identificar as regiões no mapa; • Reconhecer os principais aspectos da região compreendendo-os e identificando suas principais características;

	3º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Região Sudeste ✓ Estado do Rio de Janeiro; ✓ Aspectos econômicos, culturais, naturais e populacionais do estado. ✓ Estado do Rio de Janeiro; ✓ Aspectos físicos e populacionais 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar e identificar a região Sudeste no mapa; • Identificar e comparar dados relacionados à área e população do estado em relação a outros estados; • Localizar o estado do Rio de Janeiro no mapa do Brasil e estados limítrofes; • Nomear alguns municípios do Rio de Janeiro; • Localizar no mapa e nomear a capital de Rio de Janeiro; • Compreender que o Sudeste do Brasil é composto por quatro estados e é a região mais desenvolvida econômica e industrialmente; • Reconhecer a importância da indústria e do comércio para o desenvolvimento do Estado; <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os principais aspectos da região compreendendo-os e identificando suas principais características;
	4º BIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meios de transporte: rodoviário, ferroviário, aéreo e marítimo; ✓ Código nacional do trânsito; ✓ Região Nordeste ✓ Região Sul 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais meios de transportes e evidenciando a tecnologia como ferramenta de transformação; • Analisar o código nacional de trânsito e identificar algumas placas de sinalização. • Ressaltar os perigos existentes no trânsito; • Compreender e diferenciar os aspectos entre as regiões Nordeste e Sul; • Identificar as principais características das regiões

OBS: TRABALHAR NOS BIMESTRES: A História e Cultura Afro-Brasileira e indígena.