

**GESTÃO PARTICIPATIVA EM ESCOLAS QUILOMBOLAS: O PROTAGONISMO DA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE CONDE -PB (GURUGI E IPIRANGA) NA DESCOLONIZAÇÃO DAS PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR**

***GESTIÓN PARTICIPATIVA EN ESCUELAS QUILOMBOLAS: EL PROTAGONISMO DE LA COMUNIDAD QUILOMBOLA DE CONDE-PB (GURUGI E IPIRANGA) EN LA DESCOLONIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR***

***PARTICIPATORY MANAGEMENT IN QUILOMBO AS SCHOOLS: THE PROTAGONISM OF THE QUILOMBOLA COMMUNITY OF CONDE-PB (GURUGI AND IPIRANGA) IN THE DECOLONIZATION OF SCHOOL MANAGEMENT PRACTICES***



Ana Paula Romão de Souza FERREIRA  
Universidade Federal da Paraíba  
e-mail: anarosfe@gmail.com



Ancelmo Rodrigues da SILVA  
Universidade Federal da Paraíba  
e-mail: ancelmogurugi@gmail.com

| 1



**Como referenciar este artigo**

FERREIRA, A. P. R. de S.; SILVA, A. R. da. Gestão participativa em escolas quilombolas: O protagonismo da comunidade quilombola de Conde-PB (Gurugi e Ipiranga) na descolonização das práticas de gestão escolar. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021012, 2021. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.1.16498>

**Submetido em:** 18/06/2021

**Revisões requeridas em:** 13/08/2021

**Aprovado em:** 19/09/2021

**Publicado em:** 30/10/2021

**RESUMO:** O artigo apresenta um estudo sobre o papel das comunidades quilombolas do Gurugi (1 e 2) e Ipiranga na descolonização da gestão escolar. Teve como espaço investigativo o município de Conde-PB, situado na mesorregião da Mata Paraibana, no litoral sul da microrregião de João Pessoa-PB. Utilizou-se os Relatórios de Aulas-Campo (diálogo entre a comunidade quilombola e estudantes e docentes dos Cursos de Pedagogia e Pedagogia do Campo sobre a história da comunidade e a relação comunidade-escola); O Projeto Político e Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental José Albino Pimentel; Dados do INEP e narrativas da gestora em documentos escolares. A reflexão sobre os achados aponta que a participação direta da comunidade no espaço escolar contribui significativamente na gestão democrática e nos índices de qualidade escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão democrática. Educação escolar quilombola. Comunidade quilombola. Descolonização.

**RESUMEN:** El artículo presenta un estudio sobre el papel de las comunidades quilombolas de Gurugi (1 y 2) e Ipiranga en la descolonización de la gestión escolar. Su espacio de investigación fue el municipio de Conde-PB, ubicado en la mesorregión de Mata Paraibana, en la costa sur de la microrregión de João Pessoa-PB. Se utilizaron los Informes Lectura-Campo (diálogo entre la comunidad quilombola y estudiantes y docentes de los Cursos de Pedagogía y Educación Rural sobre la historia de la comunidad y la relación comunidad-escuela); El Proyecto Político y Pedagógico de la Escuela Municipal de Educación Infantil y Primaria José Albino Pimentel; Datos del INEP y narrativas del administrador en documentos escolares. La reflexión sobre los hallazgos señala que la participación directa de la comunidad en el espacio escolar contribuye significativamente a la gestión democrática y a los índices de calidad escolar

**PALABRAS CLAVE:** Gestión democrática. Educación escolar quilombola. Comunidad quilombola. Descolonización.

**ABSTRACT:** The article presents a study on the role of the quilombola communities of Gurugi (1 and 2) and Ipiranga in the decolonization of school management. It had as an investigative space in the municipality of Conde-PB, located in the mesoregion of Mata Paraibana, south coast of the microregion of João Pessoa-PB. Use the Lecture-Field Reports (dialogue between the quilombola community and students and teachers from the Pedagogy and Pedagogy Courses on the history of the community and the community-school relationship); The Political and Pedagogical Project of the Municipal School of Infant and Elementary Education José Albino Pimentel; INEP data and manager's narratives in school documents. Reflection on the findings points out that community participation in the school space progresses in democratic management and in school quality indexes.

**KEYWORDS:** Democratic management. Quilombola school education. Quilombola community. Decolonization.

## Introdução

Ao refletirmos sobre os recentes estudos focalizados em gestão escolar nos deparamos com um conjunto de políticas educacionais: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional/LDB (Lei 9394/96), Plano Nacional de Educação/PNE (consolidado a partir da Lei 10.172/2001), FUNDEB (2007), Decreto 6.094/2007 com diretrizes para o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que designa atribuições aos entes federativos (União, Estados e Municípios), entre outras, sendo este sistema que orienta e/ou determina dimensões articuladas para uma gestão estratégica, participativa, inclusiva e inovadora.

Os almejados resultados positivos nos índices escolares perpassam por uma teia de ações no processo da gestão pedagógica e administrativa, entrelaçados no sistema educacional que vai do global ao local. Esta verticalização é estrutural e estruturante e os desafios de executar uma gestão participativa precisa seguir normas, prazos e ditames sem desprender-se desta teia, nem tampouco, desconsiderar os princípios da gestão democrática (PARO, 2006).

As escolas do campo, especificamente escolas quilombolas e indígenas, no âmbito dos municípios se deparam com o poder local, muitas vezes conflituoso, arraigado na herança do mandonismo clientelista, forjados na mentalidade colonialista. As relações sociais no âmbito da relação escola e comunidade podem assumir um discurso autoritário fruto dessa herança e descolonizar essas práticas se faz necessário através de novas práticas interculturais. Consideramos que uma pedagogia das diversidades precisa ser assumida nas ações da gestão e envolver a comunidade neste diálogo, para que a organização do trabalho escolar e a função do gestor/a assumam uma dinâmica mais horizontalizada.

Não se trata apenas de incluir a comunidade nas estruturas democráticas, como partícipes na elaboração do Projeto Político e Pedagógico e com direito a exercer plenamente os Conselhos Escolares, além destas conquistas que são normatizadas é necessária uma relação entre a cultura local e as práticas de diálogo junto à comunidade, ao ponto de transcender o currículo e a gestão.

A dinâmica da gestão em escolas quilombolas passou a ser impactada pela Educação do Campo<sup>1</sup>, a partir de políticas educacionais para os chamados sujeitos do campo: camponeses,

---

<sup>1</sup> Alguns documentos citados por Arroyo, Caldart e Molina (2004) contextualizam as políticas educacionais para à Educação do e no Campo. São eles: O Parecer CEB/CNE, nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001, orienta as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; a Resolução CEB/CNE, nº 01/2002, de 3 de abril de 2002, institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo; o Parecer CEB/CNE, nº 01/2006, de 01 de fevereiro de 2006, recomenda a Adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo; o Decreto nº 6.040/2007, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais; Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes

indígenas, quilombolas, atingidos por barragens, assentados.

Os povos quilombolas estão inclusos na pauta da educação do e no campo, por sua identidade com a terra, mas possuem diretrizes específicas quanto aos valores civilizatórios, saberes ancestrais herdados da cultura africana preservados na memória e oralizada nas comunidades. Combinando os dados da Fundação Palmares e do Instituto Anísio Teixeira (INEP) de 2013, registramos que tão somente 2.408 comunidades quilombolas foram certificadas, após processo de identificação, reconhecimento e demarcação.

Segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), somente 139 títulos foram emitidos para um estimativo de 207 comunidades. Em pesquisa recente, Leandro e Ferreira (2020) atestam que, no tocante a representação de escolas quilombolas em âmbito nacional, de acordo com o levantamento de dados do INEP, existe somente 1,2% no total de estabelecimentos de educação básica e apenas 0,45% das matrículas neste nível.

As constatações excludentes mencionadas nos indicadores sociais são resultantes do processo colonialista e, na atualidade, do atraso da atribuição da titulação das comunidades quilombolas e da lentidão em estabelecer políticas de educação do campo, através de um olhar integrado para a inclusão dos educandos, contemplando um currículo contextualizado com a cultura local e uma gestão participativa. | 4

A partir da instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 2004, que alcançou diferentes modalidades de ensino e se configurou em política educacional em 2010 direcionada para os sujeitos do campo, destacamos que uma parcela de educandos das comunidades quilombolas do Gurugi I e II, e de Ipiranga, no município de Conde-PB, conseguiu completar o Ensino Médio de Magistério na UFPB e ingressar no Curso de Pedagogia/PRONERA. O papel dos oito egressos em sua volta à comunidade traz outra dimensão pedagógica e política, o compromisso de contribuir com o desenvolvimento local e com a gestão participativa nas escolas, em especial, com a ressignificação da identidade negra e quilombola.

Esse estudo é fruto de pesquisas envolvendo uma parceria transdisciplinar iniciada em 2018, entre a professora Ana Paula Romão de S. Ferreira, ministrante das disciplinas de Política e Gestão da Educação Básica e Educação das Relações Étnicoraciais, ofertadas pelo Centro de Educação, da Universidade (UFPB), com Ancelmo Rodrigues da Silva<sup>2</sup>, através de aulas-

---

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e o Decreto de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

<sup>2</sup> Egresso do Curso de Pedagogia/ PRONERA, Mestre em Educação e morador assentado da Reforma Agrária no Gurugi-Pb. Foi Secretário de Agricultura na gestão da prefeita Márcia Lucena (2016- 2020). Seu contato inicial com a professora Ana Paula Romão se deu em 2008, quando a mesma foi vice-coordenadora do Curso de **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021012, 2021.

DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v11iesp.1.16498>

e-ISSN: 2237-258X



campo nas comunidades quilombolas do Gurugi e de Ipiranga, com o intuito de fortalecer as interfaces de ensino, pesquisa, extensão da Formação Inicial com a aprendizagem na educação do campo e quilombola.

A nossa questão norteadora: Qual o papel da Comunidade Quilombola do Gurugi e Ipiranga na gestão escolar da Escola Municipal José Albino Pimentel? O objetivo desse estudo visa descrever e discutir as práticas de descolonização da gestão escolar, através do envolvimento da comunidade.

A pesquisa foi trilhada com abordagem qualitativa, com fontes documentais considerando os Relatórios de Aulas-Campo, que contempla narrativas dos estudantes e docentes do Centro de Educação, no ano de 2018, em visita à Comunidade do Gurugi e do Ipiranga, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola José Albino Pimentel, dados do Inep (BRASIL, 2021) e narrativas da gestora em documento de avaliação dos resultados.

### **Estudos decolonialistas e seus impactos na gestão escolar**

A população negra foi excluída do direito à terra quando do processo escravocrata, por quase quatro séculos, sendo que esta exclusão foi ainda prescrita na Lei de Terras (1850) que ordenou o sistema fundiário em regime de compra e vendas, após o regime de doações através de cartas régias e sesmarias, que vigoraram nos regimes monarquistas até sua promulgação, mas deixava de fora pessoas negras escravas e dificultava a aquisição pelos que haviam sido alforriados (CARVALHO, 1996).

A exclusão do direito à terra no pós-escravidão, atingiu diretamente populações indígenas e quilombolas. Abrangendo os quilombolas com a prática da grilagem e ocultação dos registros de terras adquiridos pelas primeiras famílias das comunidades nos ditos territórios quilombolas. Dessa forma, além da exclusão à terra, diferentes formas de exploração social, sobretudo da mão de obra nas relações de trabalhos, se instalaram nesses territórios. Sendo assim, as comunidades negras rurais, no campo, chamadas comunidades quilombolas tiveram que lutar para conseguir garantir o registro de posse através de reconhecimento antropológico.

O movimento negro teve um papel educativo, além do caráter ativista na luta por direitos às populações negras. Avançamos com a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que inclui o recorte indígena e afrobrasileiro nos estabelecimentos de ensino. A partir de então, foi possível

---

Pedagogia do PRONERA/UFPA, professora das disciplinas de política educacional e pesquisa e desenvolveu atividades orientação nos trabalhos do Tempo-Escola e Tempo-comunidade na primeira turma de Pedagogia/PRONERA (2008-2012). Foi orientadora de seu TCC, que referenciou a memória e história local como práticas educativas na educação do e no campo.

perceber que existem outras formas de produzir conhecimentos contrapondo-se ao que apregoa o currículo eurocêntrico. Na perspectiva afrocentrada utiliza-se de outros elementos como memória, oralidade e ancestralidade.

Nas sociedades africanas, a oralidade é um elemento central na produção e manutenção das mais diversas culturas, dos valores, conhecimentos, ciência, história, modos de vida, formas de compreender a realidade, religiosidade, arte e ludicidade. A palavra falada, para os povos africanos, possui uma energia vital, capaz de criar e transformar o mundo e de preservar os ensinamentos. As narrativas orais são registros tão complexos como os textos escritos. Essas narrativas se articulam à musicalidade, à entonação, ao ritmo, à expressão corporal e à interpretação. São guardadas e verbalizadas por narradores ou griôs, treinados desde a infância no ofício da palavra oral. Eles se apropriam e transmitem crenças, lendas, lições de vida, segredos, saberes, e têm o compromisso com aquilo que dizem (BRASIL, 2014, p. 34).

A relação entre os Saberes Culturais e os Saberes Escolares perpassa pela descolonização do currículo e por novas práticas anticolonialistas em todo o ambiente escolar, por isso, outro perfil de gestão escolar precisa ser formado continuamente no diálogo. Trata-se de envolver uma prática decolonialista que problematize o currículo e a gestão possibilitando uma aprendizagem circular entre os diferentes tipos de conhecimentos, dentro e fora da escola, para desconstruir uma “colonialidade do poder” e uma “colonialidade do ser”.

| 6

Segundo Santos (2018, p. 47): “a colonialidade do ser não é uma experiência unilateral, afeta tanto as experiências vividas dos subalternos coloniais, assim como as dos setores dominantes”. A anticolonialidade busca na oralidade a confiabilidade de transmissão do sagrado dos ditos Saberes Culturais e de uma cultura de compromisso orgânico entre quem transmite, quem aprende, e quem mais esteja nessa teia de sentidos.

Além disso, a interculturalidade manifesta a análise das diferenças culturais e não somente a celebração das diferenças culturais, como no multiculturalismo (WALSH, 2009). A interculturalidade precisa se fazer expressa nos documentos oficiais, na prática cotidiana do processo de ensino e aprendizagem e da gestão escolar com o intuito da “descolonização das mentes”, para utilizar uma expressão fundante da Educação Decolonial, nos dizeres do Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire (2001).

Partimos do pressuposto que a gestão democrática precisa exercitar a escuta dos sujeitos educacionais:

A gestão implica um ou mais interlocutores com os quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça. Nesta perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos (CURY apud COLARES, 2002, p. 165).

A gestão escolar transpõe um papel fundamental no chamado diálogo sobre e com as diversidades culturais. Essa escuta à comunidade está dialogicamente envolvida no caráter democrático e de inclusão dos sujeitos, das políticas públicas e estruturas/ esferas educacionais (FERREIRA, 2019).

Nesse sentido, poderíamos ter ido até a escola e perguntado qual o papel da comunidade nessa relação, mas fizemos uma curva pedagógica e a pergunta foi feita para pessoas da comunidade sobre a sua história e sobre essa relação com a escola, o diálogo foi marcante, sentimos os Saberes Culturais indo e voltando da escola, sentimos o papel da gestora e o diálogo intercultural.

### **O lugar de escuta e o lugar de fala é onde colocamos nossos pés: o protagonismo das comunidades quilombolas na relação escola-comunidade**

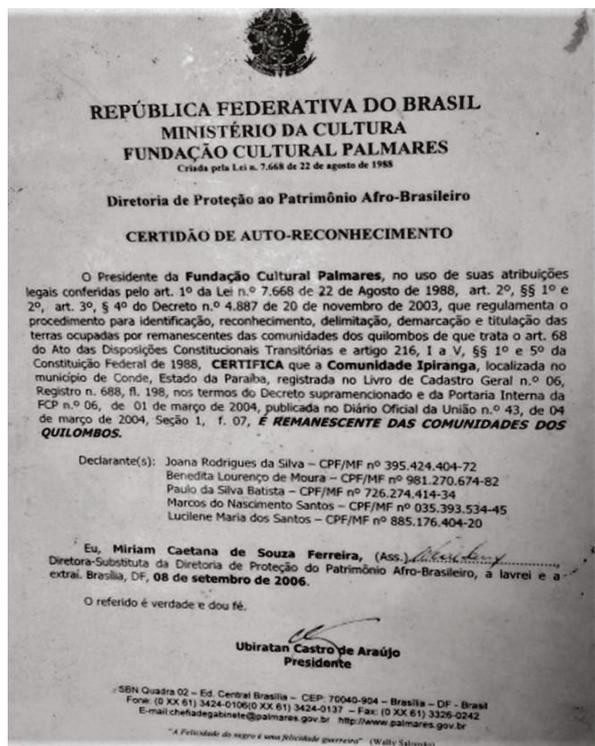
O município de Conde-PB possui localização na mesorregião da Mata Paraibana, no litoral sul da microrregião de João Pessoa-PB. O atual território de Conde-PB foi habitado principalmente por indígenas Tabajaras antes da invasão colonialista e no século XVII foi denominada:

Sesmaria da aldeia dos Índios da Jacoca, formada por caboclos de língua geral. Em 1822, ocorre a suspensão de doações de sesmarias por D. Pedro I. A lacuna para a regularização das posses deflagra conflitos entre senhores de terras e os chamados homens pobres livres (RODRIGUES; MARQUES, 2018, p. 61).

As autoras atestam ainda que a posse do Gurugi é datada de 1866, com delimitação do “Sítio do Piranga”, correspondente à comunidade quilombola Ipiranga.

O atual Gurugi I (em fase de certificação quilombola), o Gurugi II (assentamento rural) e a comunidade do Ipiranga, certificada em 2006, já foram uma grande comunidade unida pela história oral, em que teve um momento de lutas ancestrais ligadas pela história de um indígena Tabajara, Pai Bô, e uma negra quilombista, Mãe Bu, que juntos criaram o Quilombo do Malunginhos, abrangendo até outra região de Conde, no Vale do Gramame, a Comunidade Quilombola de Mítuaçu. Segue a foto da certificação da Comunidade do Ipiranga:

**Figura 1** – Certidão de autoreconhecimento da comunidade Ipiranga



Fonte: Museu Quilombola, Ipiranga, Conde-PB, 2018

8

A experiência nas Comunidades do Gurugi I, Quilombo do Ipiranga e Assentamento Gurugi II nos levou em 2018 a refletir sobre a necessidade da extensão universitária e de mais aulas de campo para os alunos dos cursos de Licenciatura, em especial da Pedagogia do Campo, para conhecermos outras experiências de práticas pedagógicas que acontecem nas comunidades quilombolas, em comunidades rurais e assentamentos, e como essas experiências pedagógicas têm fortalecido a permanência das novas gerações nas escolas públicas, fazendo o trajeto até as universidades públicas e o movimento de retorno à Comunidade.

Vale salientar que oito estudantes quilombolas das comunidades do Ipiranga e do Gurugi, egressos do PRONERA, possuem atuação em pelo menos um desses movimentos: Movimentos Sociais do Campo (MSC), atuação no Fórum de Educação do/ no Campo representando o PRONERA e Programa Brasil Quilombola. Dessa forma, são sujeitos atuantes nos movimentos sociais que almejam:

[...] uma educação básica do campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico das populações camponesas, considerando suas culturas e especificidades. Assim, haveria o direito de empoderar-se das políticas educacionais do campo, independente da condição social dos indivíduos (ALVES; MELO JÚNIOR; CAIADO, 2018, p. 200).

Um desafio desses sujeitos ainda tem sido realizar a mudança de uma visão

preconceituosa sobre essa parte da população, denominada de “analfabetos” por inúmeras narrativas colonialistas e possibilitar a valorização de sua cultura e de seus saberes, de reconhecer que não existe apenas um “saber”, como disse Paulo Freire (2001), “não há saber maior ou menor, os saberes são diferentes”, e que educação acontece em diversos locais, não existe apenas o conhecimento “escolarizado”, e que se passou a reconhecer outros saberes, outras pedagogias. Todavia ainda temos na sociedade os indícios do preconceito com pessoas não letradas. Para Sodré (2017, p. 17):

Nos habituamos a ver cultura apenas ali onde o conceito e letra exercem seu mandato de onipotência. Por isso, temos dificuldade em reconhecer a sabedoria do analfabeto ou do pobre, cegos para a evidência de que culto e sábio (e não erudito letrado) é aquele que produz saber a partir da sua precariedade no mundo.

Compreender que a formação do povo brasileiro se deu pela junção das matrizes indígenas, africanas e europeias, e que cada uma delas carrega uma visão de mundo, todavia no processo da constituição da sociedade brasileira, a hegemonia da matriz europeia definiu o tipo de sociedade em que vivemos, em contrapartida as matrizes afroindígenas foram relegadas ao esquecimento, às periferias de nossas cidades e às comunidades rurais isoladas. Daí, foi possível | 9  
perceber que existem outras formas de produzir conhecimento, e que se utiliza de outros elementos como memória, oralidade e ancestralidade.

O momento do acolhimento às/das Comunidades do Gurugi I, II e Ipiranga:

**Quadro 1 – Ações transdisciplinares com os componentes curriculares política educacional/ gestão e história e cultura africana e afrobrasileira em comunidades quilombolas**

Aprendentes	Sistematização da experiência (memória e história oral)	Síntese
<p>Mestre D. e ContramestreM.</p>	<p>“[...] Durante este tempo de existência a luta pela terra sempre foi uma constante na história da comunidade e que os trabalhos realizados juntos as Pastorais Sociais foram espaços de formação política para toda uma geração que ajudou a garantir sua permanência no local. Ana (moradora e líder quilombola), relatou que vivenciou momentos no qual sua mãe, Dona Lenita, uma das lideranças locais articulava o movimento de resistência dos moradores contra as investidas do agronegócio. Num desses acontecimentos ela falou da articulação para dar fuga a moradores que estavam ameaçados de morte. Ela disse que sua mãe pediu para que as crianças mais novas levassem bilhetes escondidos nas meias e entregassem apenas aos endereçados, o código para a entrega era “a senhora tem aquele remédio?”. O bilhete dizia pedia que os seis moradores dessem um jeito de atravessar o Rio Gramame que lá seriam levados para o Mosteiro de São Bento, em João Pessoa – PB, onde ficaram escondidos</p> <p>[...] Do outro lado da comunidade, Dona Teca, iniciou sua fala dizendo que era analfabeta e não teria nada para nos ensinar, poderia nos falar apenas de suas vivências guardadas na memória, porém ressaltou que a palavra dita não tem o poder da palavra escrita. Formou-se uma roda em torno de Dona Teca, alguns com seus celulares registrando o lugar, a fala, o corpo da senhora negra, pequena na estatura e que no decorrer da própria fala cresceu diante de todos nós, usou da memória para nos levar a infância naquele lugar, o correr de pés descalço, o subirmos mangueiras, o dormir no chão de barro batido, e silenciou por um instante, com olhar forte diante de todos nós, que</p>	<p>“Nossa experiência nas Comunidades do Ipiranga, da comunidade Gurugi e Assentamento Gurugi II nos leva a refletir a necessidade da extensão universitária e de aulas de campo para os alunos dos cursos de Licenciatura, em especial de Pedagogia, para conhecermos outras experiências de práticas pedagógicas que acontecem nas comunidades remanescentes de Quilombos, em comunidades rurais e assentamentos, e como essas experiências pedagógicas tem fortalecido a permanência das novas gerações nas escolas públicas fazendo o trajeto até as universidades públicas. E que a relação escola e comunidade, tem obtido resultados positivos, no encerramento da nossa visita, quatro jovens nos relataram um pouco de suas trajetórias de vida, e todos graduados pelo PRONERA na UFPB.”</p>

	<p>ela iniciou chamando “dos doutores da universidade”. Parou. E com muita firmeza denunciou: - Vieram nos pegar aqui, meninas com 12 anos, para casas dos brancos. Ninguém perguntou se a gente queria ir. Passei muitos anos longe daqui, nas cozinhas dos “ricos”. Mas eu sempre dizia: - Um dia eu vou voltar. E a patroa dizia você vai fazer o que lá. A partir dos relatos de Dona Teca, podemos perceber a importância da “memória” para manutenção da história local da Comunidade de Gurugi. Importa perceber que a categoria memória se torna primordial para a educação não-formal, pois ela possibilita o comunicar as outras gerações de umacultura de luta.”</p>	
<p>Pat.</p>	<p>“[...] Ao chegarmos ao conde fomos recebidos por Anselmo, morador do conde, que prontamente nos recebeu de braços abertos, e começamos nossa caminhada pelo quilombo do Ipiranga, onde fomos recebidos por Ana, e logo fomos acomodados no barracão do coco de roda ‘novo quilombo’, onde se homenageia a Mestre-Lenita e o Mestre-Bitonho, realizamos uma roda de diálogos, com Anselmo e Dona Ana, e eles nos relataram um pouco da história do quilombo [...] O Quilombo existe há 197 anos, com muita luta e resistência, pela luta da terra e seus direitos. Os documentos antigos da comunidade eram carimbados com o selo real, e hoje em dia estão em transição para a documentação da terra, nos padrões das leis Brasileiras. Anteriormente, eles eram conhecidos como Sítio Gurugi I e II, posteriormente, através do Programa Brasil Quilombola, agora eles por direito são conhecidos como comunidade remanescente quilombola. Um lado reconhecido como: Quilombo do Ypiranga e o outro como: comunidade quilombola do Gurugi. Todo o último sábado de cada mês, é realizado uma tocada de coco, no barracão do coco novo quilombo, no quilombo do Ypiranga, onde acontece uma integração entre dos integrantes do coco da comunidade e o coco do Mestre</p>	<p>“[...] Houve encantamento nos relatos dos Quilombolas, nas vivências, troca de experiência, na culinária local, na produção de biojóias, em parceria com um professorado IFPB, entre outras. Na Partida para o Conde, fiquei muito encantada e emocionada com a parceria das Professoras: A, B e C, pela parceria com o Grupo de Pedagogia Griô, com seus alunos todos ansiosos para a nossa aula-campo, com a presença de 51 pessoas, de turmas diferentes da UFPB, em torno de 3 turmas, encantados todos fizemos nosso trajeto mais que esperado, tudo muito lindo.”</p>

	Zeca do Rolete, que é morador da comunidade do Tururu, no Bairro do Janga, em Paulista/PE [...].”	
Glo.	“[...] A visita a comunidade quilombola proporcionada pelo grupo Pedagogia Griô foi de grande relevância para o meu desenvolvimento dentro da academia, uma extensão que ultrapassa os limites dos muros da UFPB e nos faz adentrar as comunidades. [...] Desde a visita ao museu, o diálogo com as pessoas da comunidade que nos passaram experiências vividas por elas e no respeito que elas mostraram ter o próximo. Essa visita foi sem dúvida um reencontro com minhas raízes.”	“[...] A visita foi um marco em minha vida, não apenas como discente, mas como pessoa, pois me levou a recordar momentos de minha infância e adolescência, tendo em vista que passei boa parte dela em uma comunidade rural, com traços da comunidade visitada. [...]”
Jen.	“[...] Lá no Gurugi tinha também um lindo museu feito de casa de taipa, onde os próprios moradores reuniram objetos, fotografias e variados utensílios que estavam na sua família há muito tempo, guardando naquele museu uma memória riquíssima do lugar. Ao lado tinha um espaço verde que ainda estava em andamento, lá será um lugar reservado para a educação das pessoas daquela comunidade, uma educação viva em contato direto com a natureza com canto para leitura, contações de histórias, brincadeiras e etc.”	“Estávamos muito encantados com todo o espaço e história daquele povo [...]. Sinto que durante todo o momento de troca de conhecimentos foi tirado brevemente a barreira da universidade e o mundo real para onde precisamos ir e transformá-lo por meio da educação e criarmos um mundo melhor [...]”

Fonte: Aula Campo nas comunidades do Gurugi I, II e Ipiranga, Conde-PB, 2018

Quem são os mestres (educadores) dessas práticas e quem são seus aprendizes (educandos)? Abib (2017) nos esclarece o seguinte: “O mestre é aquele que permite que os saberes transmitidos pelos antepassados vivam e sejam dignificados na memória coletiva” (ABIB, 2017, p. 97). Na prática intercultural os aprendizes são os futuros mestres e os mestres nesta aula-campo foram as pessoas da comunidade. Vale salientar que na perspectiva da Educação Escolar Quilombola, a comunidade educa primeiro, com sua oralidade.

Para uma docente que acompanhava a aula-campo, como convidada pelos organizadores:

No segundo momento, quando estivemos com dona Teca, ela disse que não sabia que o poderia nos ensinar. Como fazem os verdadeiros educadores, que reconhecem seus saberes, mas que não os coloca acima dos demais. No início estava desconfiada, se colocando abaixo, como se não houvesse o que ensinar a “universitários”, mas logo sua fala ganhou confiança ao ver em nós, ouvidos e olhares atentos e dispostos e ela passa a expressar o reconhecimento e o valor da sua luta, da sua memória e até mesmo daquilo que não sabe explicar

(processos de cura e de espiritualidade).

A educação é um processo de sedução, de satisfação. Fomos seduzidos pelo ambiente musicado e lúdico do quilombo de Ipiranga, depois pela frondosa sombra que materializava as histórias contadas pela dona Teca. Histórias de sonhos de menina, que sobe em árvore e não desce. Que faz desejo de um caneco de Natal. Que enfrenta mais que a altura da árvore e a bronca de uma mãe zangada temendo a queda, enfrenta a vida, a discriminação, a violência que preferiu não pormenorizar. Enquanto Dona Teca falava, uma criança pediu companhia para conhecer o jardim, e eu fui. Ajudei que ela subisse numa árvore. Senti que ela estava feliz, radiante de estar “sozinha”, conquistando aquele território arbóreo, como dona Teca em sua infância. A coragem nos torna mais fortes, ousados e sábios. A menina de repente, de cima da árvore, quis saber meu nome. Ela não ia gravar no tronco, nem registrar em nenhum documento. Perguntou para ficar ali, no som, na oralidade. Como era antigamente. A existência bastava, e não precisava se materializar para comprovar. Senti que aquele momento ficou gravado para ela. Ficou para mim, para nós (RELATÓRIO AULA CAMPO, 2018).

Em um segundo momento o nosso diálogo focou na questão sobre “Qual o papel da Comunidade Quilombola do Gurugi e Ipiranga na gestão escolar da Escola Municipal José Albino Pimentel?”. Na visão de dona Ana (filha de D. Lenita e neta de Lina Rodrigues, precursoras das lutas quilombolas e pela Reforma Agrária):

A comunidade leva a cultura do coco de roda para a escola e a valorização do nosso modo de vida é trabalhada em oficinas e visitas em nosso espaço educativo, onde recontamos a história da resistência pela terra [...]. O museu possibilita muitas aprendizagens (RELATÓRIO AULA CAMPO, 2018).

O Museu foi percebido pelos aprendentes que uma vez estabelecido naquela casa da família de dona Ana, ele conseguia fortalecer os Saberes Culturais em um movimento, que provocava reflexões sobre a importância de cada objeto que ali se encontrava exposto: candeeiro, peneiras, ferro à brasa; objetos religiosos com reverência a santos católicos e religiões de Matriz Africana; objetos para utilizar em pesca artesanal, fogão à lenha e geladeira artesanal. Marcas de resistência e de valor cultural.

Centramos, por fim, na perspectiva sobre o papel da gestão escolar da Escola José Albino Pimentel. “Como se dá essa relação?”, e quem nos respondeu foram jo vens egressos do Curso de Pedagogia/PRONERA, moradores da Comunidade, que vieram nos acompanhar. Um deles relatou: “A gestora da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Albino Pimentel é Ana Maria França, professora!”.

Foi dito, também, que a escola nunca escolheu via eleição direta seus gestores, mas na gestão municipal compreendida entre 2016-2020, o processo foi dialogado com a comunidade e reuniu critérios técnicos (formação superior, experiência pedagógica e/ou gestão) e identidade

local. Nesse caso, a gestora Ana Maria França, foi designada por indicação direta da secretaria de educação de Conde-PB, com consulta prévia às lideranças da comunidade de Ipiranga. Então, sentamos em círculo e explicamos que se tratava de “Uma jovem mulher negra, quilombola, neta de lideranças camponesas martirizada, pela luta agrária, na década de 1980, no município de Conde, Paraíba, egressa da primeira turma de Pedagogia/PRONERA”. (Idem, 2018).

Sua identidade com a cultura quilombola não foi algo a ser efetivado a partir unicamente da Formação Inicial e/ou Continuada. Vem antes de qualquer outra coisa de sua história, das oralidades e memórias contidas nesse processo. Foi dito que “sua forma de administrar é buscar o diálogo com a comunidade”. Compreendemos que se configura em uma perspectiva da ação intercultural como prática na gestão, a partir de um posicionamento político e cultural:

Assumir essa perspectiva de interculturalidade requer um posicionamento epistemológico de desobediência aos padrões eurocêntricos e capitalcêntricos (de interesse do sistema produtivo capitalista), o que demanda inquirirmos constantemente a realidade. Faz-se necessário adotar como princípio e como prática concepções mais inclusivas que possam corroborar os processos de emancipação dos grupos sociais historicamente subalternizados, os quais têm suas identidades sociais forjadas sob uma perspectiva colonialista (SILVA; FERNANDES; SILVA, 2018, p. 77).

| 14

Nesse sentido, em outro momento, pós aula-campo, nos debruçamos sobre a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, onde pudemos observar um conjunto de atividades relacionadas às práticas interculturais decoloniais. A Escola Albino Pimentel é localizada no “Sítio de Ipiranga” e contempla uma estrutura de pequeno porte, sendo que o que mais ficou evidenciado em 2018 foram os projetos culturais no PPP da escola.

**Quadro 2 – Análise de projetos com envolvimento da comunidade registrado no PPP da Escola Albino Pimentel**

<b>Clamores Antigos</b>	
Surgimento	O grupo Clamores Antigos surgiu de forma espontânea a partir de um trabalho com teatro de fantoches desenvolvido pelo professor Manoel Cosmo com seus alunos e suas alunas sobre aspectos culturais e históricos da comunidade quilombola Ipiranga-Gurugi.
Fundação	O grupo teve início em 2013 a partir da oferta de atividade extracurricular para tratar do conteúdo da história e cultura afro-brasileira, momento em que foi inserido o trabalho com teatro de fantoches mediado

	pelo professor Manoel Cosmo da Silva e tendo a participação de 25 crianças do 3º ano da EMEIEF José Albino Pimentel.
A proposta	A proposta objetivou trabalhar de forma lúdica o pensamento crítico acerca das relações étnico-raciais com ênfase na formação da identidade cultural do povo brasileiro, pautado na Lei 10.693/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental e médio.
Expansão	A partir das demandas das crianças que passaram a conhecer a origem da comunidade, o grupo incluiu nas apresentações do teatro de bonecos a dança e a música africana.
Inclusão das danças e músicas	Foram incluídas o coco de roda, o maculelê e a música de tambor, sendo estes últimos a principal expressão cultural do grupo atualmente.
Formação	O grupo é formado por crianças na faixa etária dos 6 aos 13 anos, alunos/as e ex-alunos/as da Escola Municipal EIEF José Albino Pimentel e EMEF Lina Rodrigues do Nascimento.
O despertar dos fantoches	O quantitativo significativo do número de fantoches inutilizados pela escola, despertou o interesse de inseri-lo como recurso que fomentasse estudo sobre as questões raciais de forma criativa, desconstruindo e mediando novos saberes.
<b>Clamores Antigos</b>	
Foco na história local	A comunidade Gurugi/Ipiranga passou a ser o foco das histórias criadas pelas crianças.
O texto científico	Os textos científicos foram usados como ponto de partida para a leitura de sua própria realidade, agora anunciando no drama que os personagens viviam na encenação
<b>O protagonismo das crianças por meio do fantoche</b>	
A Produção	A produção das histórias que compõem o enredo para a apresentação de fantoche e as peças criadas, são produções das crianças, que em roda de conversa elaboram o drama.
Processo das produções das crianças	Crianças alfabetizadas e não alfabetizadas, na roda,

	contribuem com o mesmo entusiasmo. Os que já dominam a escrita assumem o papel de escriba, os que não o fazem, contribuem compartilhando suas ideias, opinando, chamando atenção para novas possibilidades. Os textos passaram a ser escritos de forma autônoma.
Criatividade	Com os bonecos em mãos, as crianças passaram a dar-lhes vida, experimentando sensações, emoções, anunciando conflitos, redesenhando sua própria história.
Troca de saberes	As crianças junto aos mais velhos descobriram a história local a partir do diálogo.
União com o Grupo Coco de roda Novo Quilombo	O grupo percebeu que a contação de história com uso dos fantoches poderia ser enriquecida com a dança e a música de origem africana, fizeram empréstimos de instrumentos ao grupo Coco de roda Novo Quilombo, aos poucos foram inserindo uma nova linguagem artística a dança.
Resultado	As crianças e os jovens assumiram o protagonismo por meio do fantoche para contar a sua história e da sua comunidade e a apresentando a outras pessoas fora da comunidade em escolas e em eventos

Fonte: Quadro sistematizado por Leandro e Ferreira, 2020

Estas práticas foram “frutos do processo de um trabalho concentrado de escola e comunidade para fazer pesquisa diagnóstica, planejamento participativo e incluir a nossa cultura quilombola”, registro mencionado em Relatório de Avaliação, da Gestão Municipal. Além disso, um indicador nos chamou muito a atenção.

Ao buscar o Catálogo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atestamos que após três avaliações (2013, 2015, 2017) sem conseguir atingir as metas estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, a Escola José Albino Pimentel conseguiu atingir e superar o mesmo em 2019, cuja meta estabelecida foi de 5,6 e atingiu o indicador de 6,3. (BRASIL, 2019)

**Figura 2 – IDEB Escola José Albino Pimentel**



Fonte: Brasil/Inep (2020)

Os indicadores referentes ao Ideb corroboram com mudanças que ainda precisam ser aprofundadas em estudos futuros, para saber se a implementação dos projetos culturais impactou parcialmente ou fundamentalmente nos resultados obtidos. No entanto, uma constatação que se pode afirmar é que esse olhar para a gestão em escolas quilombolas não pode ser dissociado de práticas da gestão participativa articulando os preceitos normativos e o diálogo intercultural. Os desafios continuam em atender a agenda técnica e pedagógica para contemplar o planejamento e avaliação da gestão, numa perspectiva decolonialista.

17

### Considerações finais

#### *Tecendo novas inquietações*

As comunidades do Gurugi I e II e de Ipiranga no município de Conde, Paraíba, possibilitaram uma curva pedagógica no caminho das recentes mudanças da LDB, sobretudo da inclusão do ensino de história e cultura africana e afrobrasileira no currículo das escolas e no tocante às competências da gestão escolar. O tema precisa se fazer presente não só porque é obrigatório, mas porque é emergente e essencial tal discussão no ambiente escolar, reconhecer a cultura afrobrasileira, desconstruindo a discriminação e o racismo. Não é de hoje que se fala da relevância de a educação brasileira inserir temáticas relacionadas às relações étnicoraciais. Descortinar e desconstruir o racismo estrutural nas institucionalidades se faz necessário e requer posturas anticolonialistas.

A prática da educação decolonial precisa ser realizada não somente em Escolas  
 Rev. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 11, n. esp. 1, e021012, 2021.

DOI:

e-ISSN: 2237-258X



Quilombolas. Essencialmente, não podem deixar de ocorrer nos processos de planejamento, avaliação e ações pedagógicas e da gestão escolar, como um todo, para colaborar na superação do racismo estrutural e da democratização nas relações com as comunidades.

O estudo aqui refletido aponta que a comunidade quilombola vai à Escola, e não vai somente para participar de reuniões de pais, mães, familiares e mestres. Vai para levar o côco, a capoeira, o maculelê, a contação de histórias. Levar cultura e contribuir com o diálogo intercultural.

Estudar a relação escola e comunidade, pelos olhos da comunidade, nos fez compreender que as ações articuladas permitiram maior visibilidade da memória, oralidade, identidade negra na temática racial no currículo e no Projeto Pedagógico da escola. Além disso, consolidamos e ampliamos parcerias importantes com demais docentes e comunidades quilombolas. Possibilidades que só se concretizaram a partir de desafios propostos que tiveram o intuito de sensibilizar a comunidade científica quanto à importância da diversidade cultural e do combate aos preconceitos sociais; e que, sobretudo, a educação é um processo. Um processo civilizatório. A partir de políticas que possibilitaram a Formação Inicial de sujeitos do campo quilombolas, o retorno para o desenvolvimento educacional local passou a ser condição fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente quando egressos dessa formação assumem o papel na gestão escolar, ou em outros espaços de cooperação, para o desenvolvimento humano.

| 18

Na pisada do côco que canta e encanta os educandos e educadores/as, a comunidade manda seu recado “a nossa cultura é forte” e na entrada do Museu Quilombola do Ipiranga:

Respeita moço, minha condição de negra, pobre e mulher ...meus cabelos crespos que tu achas feio e sujos. Para mim, eles são lindos e amo meus cachos. Mas, tu insistes em dizer que beleza é igual a tua...Respeita moço, eu entrar na universidade através das cotas, é que enquanto eu trabalhava muito e estudava pouco, teus filhos frequentavam os melhores colégios e cursos [...].

A conquista através da luta de toda uma geração traduzida na voz de Ana do Côco, filha de d. Lenita, provocou muitas inquietações sobre o quanto a comunidade é patrimônio educacional e se configura em currículo vivo. Compreender que uma mulher como dona Teca possui um conhecimento oralizado dos povos quilombolas e que nos possibilitou vários estudantes e docentes da universidade beber dessa fonte fazendo muita gente ir às lágrimas, na aula-campo, foi marcante. Além disso, ver as crianças se orgulhando em ter um caderno escolar com a foto de d. Teca traz marcas desse currículo contextualizado prescrito na política educacional da educação do campo, que estudamos na Formação Inicial, no Curso de Pedagogia

do Campo (UFPB).

E o que dizer da gestão? Levou projetos para a escola com diálogo intercultural, alcançou melhores índices no Ideb em 2019. O respeito e admiração pela gestora Ana França é verbalizado na fala de pessoas da comunidade e de seus colegas egressos do curso do PRONERA, sujeitos protagonistas da luta incansável da educação do campo.

## REFERÊNCIAS

ABIB, P. R. J. **Capoeira Angola**: cultura popular e o jogo dos saberes na roda. 2. ed. Salvador: EDUEPB, 2017.

ALVES, J. S.; MELO JÚNIOR, A. L.; CAIADO, K. R. M. Um olhar sobre as políticas públicas da educação do campo e educação especial à luz da pedagogia histórico-crítica. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 8, n. 23 p. 192-209, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9454>. Acesso em: 12 fev. 2021.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP/MEC, 2020. **IDEB Escola José Albino Pimentel**. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/25092146>. Acesso em: 12 de jan. de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 16/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: SECADI, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> >. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 8, de 20 de novembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF. 2012.

CARVALHO, J. M. **Teatro das sombras**: A política imperial. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Relume Dumará, 1996.

COLARES, M. L. I. S.; ROCHA, S. H. X.; COLARES, A. A. **A gestão educacional**: Práticas reflexivas e posições para escolas públicas. Belém: GTR, 2012.

FERREIRA, A. P. R. S. Diversidades culturais nos escritos da Escola de Gestores (PB): inquietudes dos gestores em sua produção científica. *In*: ARAGÃO, W. H.; SOUSA JR, L. de.; DANTAS, É. S. **Reflexões sobre gestão escolar democrática e política educacional**: Em busca de uma escola pública de qualidade. Curitiba: Appris, 2019.

FREIRE, P. **Política e educação**: Ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEANDRO, D. N. **Educação do Campo e as Relações Étnico-raciais**: à luz do Projeto Político Pedagógico da Escola Quilombola José Albino Pimentel (Conde-PB). 2020. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PARO, V. H. **Administração escolar**: Introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RELATÓRIO. Aula-campo no município de Conde-PB. *In*: FERREIRA, A. P. R. S. **Centro de Educação**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

RODRIGUES, M. F. F.; MARQUES, A. C. N. (org.). **A geografia dos povos tradicionais**: Marcos legais e construções sociais. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

SANTOS, C. M. A fenda na conspiração dos silêncios: vozes femininas nas literaturas africanas. *In*: TETTAMANZY, A. L. L.; SANTOS, C. M. **Lugares de Fala, Lugares de escuta**: Nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira. Porto Alegre: Zouk, 2018.

SILVA, F. L. G. R.; FERNADES, S. R. S.; SILVA, S. J. R. Políticas educacionais e educação intercultural: implicações sobre os currículos escolares e construção de identidades descolonizadas. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 8, n. 22, p. 72-88, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/9706>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SODRÉ, M. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, resistir e reviver. *In*: CANDAU, V. M. (org.) **Educação Intercultural na América Latina**: Entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Letras, 2009.

## Sobre os autores

### **Ana Paula Romão de Souza Ferreira**

Doutora em Educação. Docente da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

### **Ancelmo Rodrigues da Silva**

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Correção, formatação, normalização e tradução.